



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Programa de Maestría y Doctorado en Psicología
Psicología Educativa y del Desarrollo

DIFERENTES EXPERIENCIAS DE ALFABETIZACIÓN QUE BRINDAN LOS PADRES
Y SU RELACIÓN CON LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

SALAZAR REYES LILIANA

Tutor principal:	Dra. Vega Pérez Lizbeth Obdulia,	Facultad de Psicología.
Tutor adjunto:	Dra. Flores Macías Rosa del Carmen,	Facultad de Psicología.
Tutor externo:	Dra. Guevara Benítez Carmen Yolanda,	Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
Jurado A:	Dra. García Cabrero Benilde,	Facultad de Psicología
Jurado B:	Dra. Acle Tomasini Guadalupe,	Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Ciudad Universitaria, México D. F. 2013.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

*“Leer y entender es algo; leer y sentir es mucho; leer y pensar es cuanto
puede desearse”.*

Autor desconocido

Agradecimientos

El desarrollo de este trabajo ha sido posible gracias al apoyo de muchas personas a quienes me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento:

A la Dra. Lizbeth Vega, por contribuir con su experiencia y apoyo en mi formación profesional, transmitiéndome sus conocimientos, experiencia y guía a lo largo de estos años.

A los miembros del comité tutor por sus valiosos comentarios y sugerencias: a la Dra. Rosy Flores y a la Dra. Yola Guevara, quienes enriquecieron este trabajo con calidez y experiencia en cada evaluación. A la Dr. Benilde García y a la Dra. Lupita Acle, por apoyarme con importantes observaciones metodológicas.

Special thanks to Dr. Monique Sénéchal, who was abroad tutor in the stay research at Carleton University.

A cada uno de los miembros de la institución educativa en la que se aplicó la investigación, cuyo nombre se reserva para respetar la confidencialidad de los participantes: a las directoras, coordinadoras, a la psicóloga y a cada una de las maestras de grupo, pero sobre todo gracias a los papás y a los niños por su confianza, entusiasmo y participación en este proyecto, pues a ustedes les debo el que este proyecto se llevara a cabo.

A mis observadores Lily y Luis, quienes se comprometieron a trabajar profesional y objetivamente en este proyecto, para lograr la validez y confiabilidad de la observación.

A mis compañeros, por su solidaridad y apoyo a lo largo de estos años, especialmente a Esperanza Guarneros por facilitarme la escala de Vocabulario empleada en este trabajo y a Amilcar Alpuche por ayudarme a comprender los datos.

Por supuesto a mi madre, guerrera y ejemplo de esfuerzo y superación.

A mi padre a quien le debo gran parte de quien soy.

A mis hermanos, a quienes siempre les he estado agradecida por apoyarme para continuar con mis estudios cuando mi papá faltó.

A mis amigas: Betty, Rebeca y Maribel en quienes siempre me apoyé para llevar a cabo diferentes actividades que el trabajo requirió.

Y por último a los más importantes, a quienes además de agradecer su enorme comprensión paciencia y apoyo, les dedico este trabajo:

A Daniel y Jorge, en quienes reconozco mi fuente de energía, inspiración y superación.

Por supuesto a Hugo, por el enorme apoyo, comprensión y motivación durante todos estos años, gracias por acompañarme en esta empresa y hacer que este trabajo valiera la pena.

Índice

Resumen	2
Abstract	3
Introducción	4
Fundamentos teóricos	9
Capítulo 1. Perspectivas teóricas que explican la alfabetización emergente	9
Capítulo 2. Alfabetización emergente	22
Capítulo 3. Papel de los padres en el desarrollo de la alfabetización emergente	38
Método	68
Participantes	68
Muestra	68
Variabes	69
Técnicas de recolección de datos	75
Escenarios	75
Materiales e instrumentos	75
Resultados	96
Discusión	192
Referencias	244
ANEXOS	263

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue establecer la contribución de tres Experiencias de Alfabetización (Experiencias Explícitas, Implícitas y Otras experiencias Implícitas) que los padres brindan, a las habilidades de Alfabetización Emergente de sus hijos. Participaron 34 niños de tres años de edad, quienes iniciaban el primer año de preescolar en una escuela particular de nivel socioeconómico medio alto, en el Estado de México y sus padres quienes reportaron tener escolaridad promedio de licenciatura. Se realizó un estudio descriptivo correlacional, con una muestra intencional. Se encontró que la lectura de cuentos es la variable más importante en la promoción de la alfabetización, ya que contribuye al 16% de la varianza del constructo compuesto de Alfabetización Emergente ($.017, p < .01$) y al 34% de la varianza de la Conciencia Fonológica ($.000, p < .01$), el uso de otros materiales de lectura contribuye al 23% de la varianza del Vocabulario ($.007, p < .01$) y al 10% de la varianza de la Codificación Semántica ($.103, p < .01$). Se presenta evidencia empírica a partir de la cual será posible desarrollar acciones de promoción, diagnóstico e intervención en el ámbito de la alfabetización, al incrementar la posibilidad de éxito en dichas acciones.

Palabras clave: alfabetización emergente, habilidades de alfabetización, experiencias de alfabetización, niños preescolares, papel de los padres

Abstract

The goal of the research was to establish the contribution of three literacy experiences (explicit experience, implicit experience, and other implicit experiences), that parents provides to the emergent literacy of their children. A correlational study was conducted, with a sample of 34 preschool children; they had 3 years old, and were beginning preschool in a private school of the State of Mexico. Also their parents, who reported a high level of education (bachelor), took part in the study. Results show that storytelling is the most important variable in promoting literacy, contributing to 16% of the variance of emergent literacy composite construct (.017, $p < .01$) and at 34% of phonological awareness variance (.000, $p < .01$), the use of other reading materials contributed to 23% of the variance of vocabulary (.007, $p < .01$) and at 10% of the variance of the coding semantics (.103 $p < .01$). Empirical evidence presented will contribute to develop promotion, diagnosis and intervention actions, in the field of literacy to increase the possibility of success in such actions.

Keywords: emergent literacy, literacy skills, literacy experiences, preschool children, role of parents

Introducción

En la actualidad la definición de *alfabetización* se ha ampliado para abarcar un conjunto complejo de habilidades multidimensionales, que comienzan en el nacimiento y continúan desarrollándose durante la vida de una persona (Wasik y Van Horn, 2012).

El cambio en la conceptualización de la alfabetización en el tiempo, se ha movido de una definición mucho más restringida que abarcaba únicamente las habilidades de lectura y de escritura, a una conceptualización más amplia que tiene en consideración el significado y las dimensiones en las competencias que han sido trazadas en el reporte del 2004 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés):

“La alfabetización es la capacidad de identificar, entender, interpretar, crear, comunicar, calcular y usar materiales escritos e impresos asociados a una variedad de contextos. La alfabetización involucra un continuo en el aprendizaje que permite a los individuos alcanzar el logro de sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potenciales, para participar completamente en su comunidad y en la sociedad” (UNESCO, 2004, p, 13.)

Se considera la alfabetización en términos del conocimiento acerca de las formas en que se expresan tanto el lenguaje oral como el lenguaje escrito, así como de las habilidades para representarlo. El conocimiento y las habilidades contempladas involucran cómo se comunican, desde el significado individual de las palabras, hasta los temas contenidos en un texto, las formas de obtención de significado que vinculan el lenguaje escrito y el significado de los textos son determinadas por la manera en que

las letras se combinan para formar palabras, que a su vez se arreglan para formar ideas y argumentos sobre los escritos.

Según Morrow (2006), una persona considerada alfabetizada en una cultura puede ser considerada analfabeta cuando se juzga bajo los estándares de otra cultura, porque los adultos encargados de los niños para ser alfabetizados en la escuela lo hacen en las formas y tradiciones propias de su cultura. Es decir que la definición de alfabetización contempla mucho más que las formas convencionales de actividades como leer y escribir.

La capacidad de leer y escribir conforme a las convenciones de la propia cultura responde a la definición de la alfabetización convencional (Wasik y Van Horn, 2012), en la que ser alfabetizado requiere conocer la correspondencia entre palabra y letra, así como el reconocimiento de palabras, habilidades basadas en la decodificación (proceso de producir textos en palabras) e incluye el conocimiento del ambiente, lo cual es necesario para la comprensión (proceso de significado) (Gough y Tunmer, 1986) Tradicionalmente se concibe que estas habilidades se adquieren en la escuela.

Sin embargo, desde antes de nacer, el lenguaje que cada niño desarrolle está determinado por la familia a la que pertenece, la cual a su vez está influida por una sociedad y una cultura con ciertas tradiciones y creencias, que se reflejan en el discurso propio del niño. La cultura, lingüística y los contextos familiares, influyen en las formas en que las familias comparten la alfabetización y el contenido en que se insertan las actividades de lectura y escritura.

De esta manera, mucho antes de que entren a la escuela los niños aprenden el lenguaje en sus casas a través de las interacciones con su familia y obtienen habilidades y conocimientos implícitos de la gramática, a partir de sus experiencias

cotidianas. Estas habilidades del lenguaje se obtienen a través de las interacciones diarias y proveen los fundamentos para el desarrollo de las habilidades de alfabetización en el niño (Sulzby y Teale, 1991), capacidades que le ayudarán más tarde a la decodificación de los símbolos de su entorno social, especialmente los símbolos esenciales para la lectura y escritura.

Los estudios que avalan el fenómeno de alfabetización en los niños más pequeños se han llevado a cabo desde los años 70 (Wasik y Van Horn 2012) bajo diferentes perspectivas teóricas. Específicamente, los estudios que se han encargado de dar cuenta de cómo los padres y los niños en la interacción contribuyen a la alfabetización de los niños, están enmarcados en una perspectiva sociocultural, bajo las premisas de la alfabetización emergente.

El término “alfabetización emergente” es empleado por primera vez por Durkin, en 1966, cuando los investigadores comenzaron a interrogarse acerca de cuáles son las experiencias previas a la instrucción escolar que marcan diferencias en los conocimientos sobre lectura y escritura, apuntando la mirada a las experiencias que los niños tenían en casa (Barratt-Pugh, 2000; Barton, 1994; Teale y Sulzby, 1992).

La alfabetización emergente es concebida como las habilidades, conocimientos y actitudes, que se desarrollan como precursores del desarrollo de las formas convencionales de lectura y escritura (Sulzby, 1985). Bajo la óptica de la alfabetización emergente se considera que en una cultura escrita, el niño está en proceso de alfabetización desde muy temprana edad (Teale y Sulzby 1992) destacándose la importancia de las interacciones sociales (Lonigan, 1994; Whitehurst y Lonigan, 1998). La calidad de dichas interacciones es ahora reconocida, como altamente predictiva de los logros de la alfabetización en los niños (Wasik y Van Horn, 2012).

Por ejemplo Entwisle, Alexander y Olson (2005) señalan que los niños que presentan dificultades para aprender a leer en los primeros años, son más propensos a posteriormente presentar dificultades en otros dominios escolares y tienen más probabilidades de no completar el bachillerato o no continuar su educación después del bachillerato. Resultados como estos han motivado a tratar de comprender lo que ocurre en las etapas preescolares y son los que dieron lugar al estudio de la alfabetización emergente.

La investigación coincide en que los padres son los primeros maestros de sus hijos (Burgess, Hecht y Lonigan, 2002; Bus, VanIjzendoorn y Pellegrini, 1995; Morrow, 2001). Es bajo estos supuestos que la alfabetización emergente considera que el desarrollo de la alfabetización no es exclusivo de la enseñanza en la escuela, ya que algunas de las habilidades de lenguaje oral y del lenguaje escrito se adquieren mediante enseñanzas implícitas, llevadas a cabo en el ambiente extraescolar y su desarrollo contribuye a establecer una base necesaria para la adquisición de la lectura y la escritura (Sulzby y Teale, 1991).

De aquí surge el objetivo del presente trabajo: *establecer la contribución de tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan, a las habilidades de alfabetización emergente de sus hijos*. Para dar cuenta de este objetivo se presentan los fundamentos teóricos repartidos en tres capítulos: en el primer capítulo se habla sobre las Perspectivas teóricas que fundamentan la Alfabetización Emergente, el segundo es sobre la Alfabetización Emergente, en el que se presenta una exposición sobre aquellas habilidades tempranas, que en la literatura se ha dado cuenta de su desarrollo a partir de la interacción entre padres e hijos y finalmente en el tercer capítulo

se expone el papel de los padres ante la alfabetización de sus hijos, de esta exposición se deriva el planteamiento del problema y la justificación del presente trabajo.

Después de la exposición teórica, se procede con el método empleado para el logro del objetivo general y de los objetivos particulares del presente trabajo; más adelante se presentan los resultados de la investigación organizados conforme a los objetivos, para continuar con la discusión de los resultados a la luz de las concepciones de alfabetización emergente, con la finalidad de concluir con los hallazgos, señalar las limitaciones del estudio y las aportaciones al campo de investigación.

El tema de este trabajo es pertinente debido a que los primeros años de vida son críticos en el desarrollo de la alfabetización. Se ha observado que aquellos niños que llegan a la escuela con conocimientos previos de lenguaje escrito, avanzan favorablemente en el aprendizaje de la alfabetización convencional, lo cual reduce la probabilidad de problemas académicos en su inicio escolar (De Jong y Leseman, 2001; Whitehurst et al., 1988).

Es pertinente también debido a que en la casa se ubica el primer ambiente de aprendizaje, lo cual se refleja en las oportunidades de alfabetización que brindan, optimizando así la adquisición de conocimientos y las habilidades de alfabetización temprana (Block y Oakar y Hurt, 2002).

Fundamentos teóricos

Capítulo 1. Perspectivas teóricas que explican la alfabetización emergente

A finales de los años setenta se desarrollan nuevas disciplinas como son la lingüística y la psicología cognitiva que han tratado de dar cuenta de los procesos de lectura y escritura, planteándose también nuevas preguntas sobre el papel desempeñado tanto por el escritor como por el lector. En la búsqueda de respuestas surgieron diferentes teorías con las que se inicia un nuevo campo de investigación relativo a la comprensión y al desarrollo del lenguaje (Dubois, 2006).

En particular, son dos perspectivas teóricas las que explican la alfabetización emergente, estas son la psicolingüística y la sociolingüística

Ambas se desprenden de la lingüística que tiene su énfasis en los aspectos del lenguaje. La psicolingüística además retoma los planteamientos de Piaget sobre los procesos de desarrollo cognitivo en el niño, pero los vincula con el desarrollo del lenguaje. Por su cuenta la perspectiva sociolingüista además de basarse en la lingüística, retoma los planteamientos de la teoría sociocultural propuesta por Vigotsky.

A continuación se expondrá cada una de ellas.

1.1 Perspectiva psicolingüista

Retoma los planteamientos de Piaget, sobre el desarrollo del niño como constructor de su propio conocimiento, ya que él mismo se va formulando hipótesis con base en las experiencias que tiene (Dubois, 2006; Ferreiro y Teberosky, 1987). Explica que los niños inventan sus propias reglas sobre el lenguaje oral y escrito. Lo anterior quiere decir que son participantes activos en el desarrollo de su propio lenguaje (Piaget, 1961).

Esta perspectiva está muy ligada a una postura evolutiva del desarrollo de la alfabetización acorde con las etapas de Piaget (1961) y también a una postura constructivista, en la que el niño es constructor fundamentalmente activo de su propia alfabetización (Piaget, 1978).

Ferreiro y Teberosky (1987) afirman que es gracias a la teoría de Piaget que se tiene una aproximación diferente a un tema que ha merecido una literatura por demás abundante, ya que se puede descubrir un sujeto que reinventa la escritura para poder hacerla suya, un proceso de construcción efectiva y una originalidad en las concepciones que los adultos ignoraban hasta este entonces. A partir de aquí se abre la posibilidad de construir una teoría psicogenética de la adquisición de la lengua escrita. Las autoras afirman haber descubierto una línea evolutiva que es similar al desarrollo infantil, ya que se deriva de la descripción de Piaget sobre la dinámica del desarrollo del individuo (Ferreiro y Teberosky, 1987), que parte del supuesto de que el niño es capaz de adaptarse a su medio de la manera más satisfactoria posible, a partir de las técnicas de adaptación denominadas *esquemas* de ajuste. Dichos esquemas se van formando y modificando a partir de la repetición y se modifican conforme el individuo crece (Piaget, 1978).

La *adaptación* es el mecanismo de ajuste a partir del cual el niño incluye nueva información que va más allá de su entendimiento, este proceso influye en todas las etapas y es a partir de él que se crean nuevas estructuras. Este mecanismo incluye la asimilación y la acomodación. La *asimilación* es el proceso de integrar la nueva información en los esquemas ya existentes y la *acomodación* denota el acto de cambiar los esquemas mentales cuando un nuevo objeto o idea no encaja en los conceptos

previos, cuando no logra que encajen entonces se produce un *desequilibrio* temporal, pero cuando las discrepancias se ajustan entonces se logra el *equilibrio* (Piaget, 1978).

En la psicolingüística se observa que el niño se comporta frente a la lectura y escritura de la misma manera que lo hace con cualquier otro objeto de conocimiento, tratando de experimentar y explicarlo de acuerdo a sus posibilidades, según la etapa de desarrollo en la que se encuentre.

El niño intenta dar coherencia a la información que el ambiente le proporciona y si esta información contradice su explicación o la teoría que él se formuló al respecto, entonces trata de encontrar nuevas explicaciones que le permitan encontrar el equilibrio perdido (Piaget, 1978).

La asimilación del objeto de conocimiento va pasando por diferentes etapas a medida que el niño obtiene más información, esto permite entender e interpretar lo que parecieran ser a los ojos de quien lo observe, una serie de errores que va cometiendo en el momento de enfrentarse a la lectura y a la escritura. Sin embargo en esta concepción psicolingüística, estos errores se consideran hechos naturales en función de la etapa evolutiva por la que atraviesa en el proceso de construcción de significado del lenguaje escrito (Dubois 2006; Ferreiro y Teberosky, 1987, K. Goodman y Y. Goodman, 2004), de ellos se hablará más adelante.

Con respecto a la escritura, Ferreiro (1997) propone concebirla como un sistema de representación del lenguaje y explica: si la escritura se considera como un código de transcripción, su aprendizaje se entiende como la adquisición de una técnica, si la escritura se explica como un sistema de representación del lenguaje, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea en un aprendizaje conceptual.

Partiendo de una concepción psicolingüística se propone que los niños tratan de construir una escritura a través de distintas situaciones que se clasifican de la siguiente manera (Ferreiro, 1997):

- 1) Escrituras descontextualizadas (p. ej. El dictado). En este tipo de escritura el niño no tiene un contexto a partir del cual pueda inferir el significado.
- 2) Escrituras vinculadas a una representación gráfica propia (p. ej. poner algo con un dibujo). En este tipo de escritura el niño representa a través del dibujo que crea, diferentes ideas sobre lo que desea expresar.
- 3) Escrituras vinculadas a una imagen (p.ej. logotipos con textos). En este tipo de escritura el niño cuenta con un contexto que le permite inferir el significado del texto escrito como puede ser la marca de algún juguete que haya sido apareada simultáneamente hasta formar parte de la representación del texto.
- 4) Escritura vinculadas a objetos (p. ej. letreros específicos de un restaurant). En este tipo de escritura el niño tiene la posibilidad de asociar el significado del texto escrito a partir de la imagen que representa como pudiera ser un letrero de no fumar.

A través de las situaciones anteriores, el niño asimila para comprender, crea para poder asimilar, transforma lo que va conociendo y construye su propio conocimiento para apropiarse del conocimiento de otros (Ferreiro, 1982).

En lo referente a los errores cometidos por los niños al leer en voz alta, K. Goodman (1982) los denominó como “*desaciertos*” (sustituciones, inversiones, omisiones, inserciones, repeticiones), descubrió que estos se producían de la misma manera que las respuestas esperadas, es decir, por el uso que se hacían de las claves del texto. Al comparar lo esperado con lo observado, pudo analizar el efecto de los aspectos grafo

fónico, sintáctico y semántico del texto en la construcción del significado. El texto es aquello que produce el cerebro; lo producido oralmente refleja la competencia subyacente y los procesos psicolingüísticos que generaron ese producto. Esta perspectiva contribuyó a cambiar la percepción de la lectura oral y su evaluación.

Según K. Goodman (1986) los garabatos, las letras mal escritas, las ortografías inventadas, la puntuación creativa y los errores de lectura y escritura sirven como indicadores de crecimiento.

K. Goodman (1986) desarrolla una filosofía de lenguaje integral que se basa en la psicolingüística a partir de la que postula que los lectores construyen el sentido en la escritura, es a partir de su aprendizaje y su experiencia previa que le dan significado a los textos. Para él leer es un juego de adivinanzas psicolingüísticas a partir de las cuales se pretende obtener sentido de lo impreso, u obtener sentido del lenguaje escrito (K. Goodman, 1982).

La parte medular de esta filosofía y que se vincula ampliamente con el presente estudio, se refiere a que los niños en sus casas aprenden a hablar sin que el lenguaje se separe en partes aisladas de un contexto y un propósito. Como ya se había mencionado con anterioridad, aprenden a hablar de manera natural por una necesidad de comunicación, en la que ellos necesitan expresarse y comprender a los demás.

Adicionalmente K. Goodman (1986) menciona que el lenguaje es aprendido fácilmente por los niños cuando tiene una utilidad real y natural lo cual hace que tenga sentido y cuando es divertido para el niño lo cual a su vez lo convierte en interesante y relevante. Como anteriormente se mencionó, K. Goodman (1976) define la lectura como “un juego de adivinanzas psicolingüísticas a partir de las cuales los lectores predicen, seleccionan, confirman y se autocorrigen mientras buscan dar sentido a la palabra

impresa”. Monitorean su propia lectura para confirmar si sus hipótesis son correctas o si necesitan corregirse para que la lectura tenga sentido.

La lectura efectiva produce sentido, la lectura eficiente lo produce con una mínima cuota de esfuerzo y datos mínimos. Los escritores incluyen suficiente información y detalle para que lo que han escrito sea comprensible para sus lectores. La escritura efectiva tiene sentido para la audiencia a la que va dirigida, la escritura eficiente incluye sólo lo necesario para ser comprensible (K. Goodman, 1976).

Tres sistemas lingüísticos interactúan en el lenguaje escrito (K. Goodman, 1986):

- 1) El grafofónico que se reduce a secuencias de sonidos y letras, las letras pueden ser codificadas como sonidos y los sonidos como letras, por lo tanto pueden combinarse para lectura y escritura.
- 2) El sintáctico que se refiere a las estructuras de las oraciones.
- 3) El semántico que hace referencia al significado.

Estos sistemas se podrían estudiar separadamente, pero no pueden ser aislados en el proceso de enseñanza porque se corre el riesgo de caer en abstracciones que no son lenguaje.

De particular contribución a la alfabetización en casa ha sido el identificar cómo estos tres sistemas operan dentro de un contexto pragmático, o sea, en el marco de la situación práctica en que la lectura y la escritura tienen lugar. Este contexto contribuye también al éxito o al fracaso de la lectura o la escritura (Y. Goodman, 1992). De aquí la relevancia en identificar qué ocurre en casa, pero no sólo desde un marco en el que las actividades en ella son importantes, sino como una filosofía integral en la que el contexto en general, como es el ambiente de alfabetización en casa, tiene un papel muy importante.

El objetivo de los lectores es la comprensión del significado, el objetivo de los escritores es la expresión de significados. Escritores y lectores se encuentran limitados por lo que ya saben, los lectores en relación con la comprensión, los escritores en relación con la composición (Y. Goodman, 1982).

Por consiguiente, aprender a leer es desarrollar estrategias para obtener sentido del texto (K. Goodman, 1986; Y. Goodman, 1982).

Los aportes quizá más significativos en la psicolingüística son (Dubois, 2006):

- La consideración de la lectura y la escritura como procesos de construcción de significado.
- El reconocimiento del papel activo que desempeña el lector en el proceso de lectura.
- La consideración del valor que poseen los conocimientos y las experiencias previas en los procesos de lectura y de escritura.

Los psicolingüistas mostraron también, cómo el niño se desarrolla en interacción con los demás en un contexto social de alto contenido significativo para el niño (Dubois, 2006). Sin embargo, el énfasis en el enfoque es intrapersonal. Son los sociolingüistas quienes hacen énfasis en el desarrollo de la alfabetización a partir de la interacción del niño con su sociedad, es decir un enfoque interpersonal, de lo que se hablará a continuación.

1.2 Perspectiva sociolingüista

La perspectiva sociolingüista surge de la lingüística y de la teoría sociocultural desarrollada principalmente por Lev Vigotsky.

Vigotsky (1978) afirmaba que el pensamiento y lenguaje tienen orígenes diferentes y durante un tiempo se desarrollan de forma independiente uno del otro. A pesar de esto, mantenía que el desarrollo intelectual del niño es contingente a su dominio de los medios sociales del pensamiento, es decir, del lenguaje. De esta manera el pensamiento y el desarrollo individual dependerían del lenguaje.

Vigotsky (1978) hizo importantes contribuciones al estudio del desarrollo mental, incluyendo el lenguaje hablado y el escrito. Dado que consideraba las actividades específicamente humanas, a diferencia de la de los animales, como un medio para producir cambios no sólo en el medio sino también en el individuo, estos cambios sólo los puede controlar el hombre a partir del uso de instrumentos específicos. Amplió este argumento para cubrir el uso de signos. Los sistemas de signos incluyen el lenguaje hablado, el lenguaje escrito y los sistemas numéricos, que son creados por las sociedades a lo largo de su historia para cumplir necesidades específicamente humanas.

Estos sistemas son susceptibles al cambio cuando la sociedad y la historia evolucionan. El dominio de estos sistemas de signos es el que marcaría el desarrollo individual, tanto para el niño como para la sociedad, histórica y culturalmente. El desarrollo del niño con el lenguaje hablado y escrito es equiparado a los cambios culturales en el uso y dominio de esos sistemas de signos. De acuerdo con Vigotsky el uso de signos para actividades simbólicas permitió mayores logros intelectuales que el uso de herramientas para actividades prácticas (Vigotsky, 1978).

Vigotsky (1978) señala que el dibujo no es más que un lenguaje gráfico que surge a partir del lenguaje verbal. Los esquemas que distinguen a los primeros dibujos infantiles son en este sentido, reminiscencias de los conceptos verbales que comunican

solamente los rasgos esenciales de los objetos. Esto proporciona base suficiente para identificar los dibujos de los niños como un primer estadio en el desarrollo del lenguaje escrito. El desarrollo posterior del dibujo infantil no es algo que pueda comprenderse por sí mismo ni puramente mecánico. Existe un momento crítico al pasar de los simples trazos sobre el papel, al uso de las marcas con el lápiz como signos que describen o significan algo. Al principio por más que el pequeño perciba cierta similitud en un dibujo, nunca lo tomará como una representación o símbolo del objeto, sino que lo considerará como un objeto similar o del mismo tipo.

En el caso del desarrollo de la escritura se da un desplazamiento desde dibujar líneas y garabatos, hasta darse cuenta que de hecho éstas pueden significar algo. Además existe una distinción entre dibujar y escribir. El niño se da cuenta de que el habla también se puede representar con la escritura (Vigotsky, 1978).

“el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que, a su vez son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente, este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece, y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simboliza directamente las relaciones y entidades entre ellos. El dominio de este complejo sistema de signos no puede realizarse de modo puramente mecánico y externo, sino que más bien es la culminación de un largo proceso de desarrollo de determinadas y complejas funciones de la conducta del niño. Únicamente si se comprende toda la historia de la evolución de los signos en el pequeño y el lugar que en ella ocupa la escritura, puede uno acceder a una solución correcta de la psicología de la escritura” (Vigotsky, 1978, p. 160).

Vigotsky hizo una importante distinción entre *desarrollo* y *aprendizaje* en el niño, dos procesos que consideró interrelacionados pero no coincidentes. *El desarrollo* es el producto de las interacciones entre el sujeto que aprende y los agentes mediadores de la cultura, como lo son por ejemplo: los padres, los maestros, los abuelos, los hermanos mayores, etc. *El aprendizaje* caracterizaría lo que tiene lugar en el aula, no es que no se pueda dar aprendizaje fuera de la escuela, pero esta distinción le permitió formular un concepto fundamental en su teoría, el de “*la zona de desarrollo próximo*”.

Menciona que hay dos niveles de desarrollo en un niño: uno es el límite, que hace referencia a lo que el niño puede hacer, denominado nivel de desarrollo real y el límite potencial que se refiere a lo que el niño es capaz de hacer con ayuda, denominado desarrollo potencial.

La zona de desarrollo próximo, se establece de la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. Es decir, el espacio en que gracias a la interacción y la ayuda de un adulto o un compañero más capaz, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente. La enseñanza según Vigotsky debe enfocarse en la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978).

Un aspecto importante que retoma la sociolingüística en el estudio de la alfabetización, es que el adulto ayuda al niño a desarrollar su lenguaje a través de la interacción entre ellos, Bruner (1987) menciona que las madres ajustan su lenguaje dependiendo de la edad y el desarrollo de su hijo. Este ajuste varía en las formas de lenguaje y el tipo de habla.

En dicho ajuste el adulto reproduce un marco de interacción social que permite que tenga lugar el aprendizaje, a lo cual se le llamó andamiaje (Bruner, 1987). Este

concepto es central en el marco de la alfabetización emergente, ya que el andamiaje es el puente que construye el adulto a partir del cual él inicia las actividades de alfabetización con el niño y con el tiempo, le transmitirá los instrumentos sociales que el menor podrá utilizar en la interacción, para que posteriormente sea el niño quien pueda hacer uso de dichos instrumentos de manera independiente (Vigotsky, 1978).

La sociolingüística busca explicar el desarrollo del lenguaje a través de las prácticas sociales que el niño desarrolla desde muy temprana edad. Al respecto, la teoría sociocultural señala que estas prácticas sociales están establecidas culturalmente y el niño las adquiere desde que nace en el ambiente de alfabetización en casa, que a su vez está inmerso en una sociedad perteneciente a una cultura establecida.

En consistencia con estos planteamientos, diferentes investigaciones (Makin, 2005; Purcell- Gates, 1996; Weigel, Martin y Bennett, 2005) han señalado que no sólo los adultos en su papel de padres o maestros participan en esta transmisión de la alfabetización, abuelos, tíos hermanos, amigos o cualquier persona más competente participan en este proceso.

Otro punto relevante en esta perspectiva es el referente a que en una sociedad alfabetizada el niño está inmerso en un ambiente, que le provee de experiencias que le permiten de manera natural involucrarse en eventos de alfabetización. Por tal razón, los conocimientos sobre el lenguaje escrito se desarrollan desde que los niños son muy pequeños porque están inmersos en un ambiente repleto de material impreso, el cual va adquiriendo significado, precisamente, a través de las experiencias que tenga con él. La conformación de estos ambientes incluye no sólo estímulos físicos, sino maneras de relacionarse que le permiten identificar cuándo, qué tan seguido y en qué situaciones se puede ajustar en sus relaciones, dependiendo de las herramientas culturales de

alfabetización que haya desarrollado, es decir, de las experiencias que a partir de los estímulos físicos y de la interacción que con el adulto se vayan gestionando (Vega, 2011).

Entre los fundamentos de la sociolingüística que sirven para explicar la alfabetización emergente y que sustentan el presente trabajo, un punto central es que en una sociedad alfabetizada, el niño está inmerso en un ambiente que le provee de experiencias, las cuales le permiten de manera natural involucrarse en eventos de alfabetización. Lo anterior es explicado en función del desarrollo de la alfabetización considerada como una actividad social, a través de la cual tanto las prácticas como los procesos de internalización son facilitados por el contexto sociocultural, de esta manera los niños desarrollan la alfabetización integralmente en actividades prácticas, resultantes de su necesidad de controlar, manipular y funcionar en su ambiente (Neuman, 2001).

Otro punto central que se retoma para el presente estudio es el concepto de andamiaje, ya que es el puente que construye el adulto a partir del cual, él inicia las actividades de alfabetización con el niño y con el tiempo le transmitirá los instrumentos sociales que el menor podrá utilizar en la interacción, para que posteriormente sea el mismo quien pueda hacer uso de dichos instrumentos de manera independiente. Se considera que el andamiaje es aportado por cualquier persona más competente que el niño, siempre y cuando involucre a éste en la actividad, lo acompañe en dicha actividad hasta permitir que el niño la lleve a cabo de manera autónoma e independiente.

Por último, se retomará el hecho de que entre las contribuciones no sólo de la psicolingüística también de la sociolingüística, está el énfasis en el contexto sociocultural con el cual interactúa el niño, siendo mayor el énfasis en el sujeto

(intrapersonal), desde la perspectiva psicolingüística, mientras que el énfasis en la sociolingüística, está puesto en el contexto sociocultural (interpersonal) con el cual interactúa el niño (Vega y Macotela, 2007).

Hasta aquí se ha presentado lo referente a las perspectivas teóricas que fundamentan la alfabetización emergente, en la que se menciona la relevancia de la participación activa por parte tanto del niño, como del adulto que lo guíe y acompañe en el desarrollo de su alfabetización. A continuación se abordarán las conceptualizaciones de la alfabetización emergente.

Capítulo 2. Alfabetización emergente

En 1966, Durkin realizó un estudio enfocado a lectores tempranos, realizó entrevistas con padres de niños que llegaron al kindergarten leyendo algunas palabras. Ella observó características comunes en los reportes de los padres, una es que los niños mostraban interés temprano en los textos impresos y la escritura, también reportaron los padres que con frecuencia les leían cuentos y que se daban tiempo para responder a las preguntas que los niños hacían sobre la lectura. A partir de entonces, entre las prácticas de alfabetización que más se han estudiado y que sirvieron de base para la concepción de alfabetización emergente, están las relacionadas con la lectura de cuentos de los padres a sus hijos (De Temple, 2001; Neuman, 2001; Sulzby, 1985.).

Teale y Sulzby (1992) plantean que con las nuevas conceptualizaciones sobre lectura y escritura, surgieron diferentes líneas de investigación referidas a: conocimiento metalingüístico, concepciones de textos impresos, alfabetización temprana y alfabetización antes de entrar a la escuela. Esto planteó la necesidad de un término en común adoptándose de esta manera el término de “*Alfabetización Emergente*”.

2.1 Definición

La alfabetización emergente es concebida como las habilidades, conocimientos y actitudes, que se desarrollan como precursores del desarrollo de las formas convencionales de lectura y escritura (Sulzby, 1992). Se refiere a un periodo que va desde que el niño nace hasta que es alfabetizado de manera convencional (Teale, 1992; Tracey y Morrow, 2006).

Este término refiere a un nivel funcional de ejecución más que a una edad cronológica, ya que comienzan a leer en forma convencional antes de los tres años de edad y hay incluso adultos que nunca lo logran (Clay, 1991).

La palabra emergente ha tenido diferentes connotaciones porque han sido diferentes disciplinas las que lo han llegado a emplear, pero hace referencia a algo o alguien que está en proceso de convertirse o llegar a ser. El término es adecuado para describir el desarrollo de la alfabetización por cuatro razones (Teale, 1992):

- 1) Enfatiza la noción de que en cualquier punto del desarrollo es posible observar al niño en proceso de convertirse en alfabetizado. Lo cual implica que no hay un punto en el que se comience la alfabetización, pues en sí es parte del desarrollo del niño.
- 2) Enfatiza la continuidad en el desarrollo del lenguaje oral y del lenguaje escrito, lo cual implica el reconocimiento de que el niño desde etapas muy tempranas es capaz de leer y escribir aunque no lo haga de acuerdo a las convenciones de su cultura; sus motivaciones para hacerlo, así como sus usos y funciones son similares no sólo a las de otros niños sino a las de los adultos también.
- 3) Así como se enfatizó en la continuidad del desarrollo, el término sugiere una discontinuidad también, en el sentido de que es posible observar cambios en los procesos psicolingüísticos que el niño no mostraba antes de ser alfabetizado.
- 4) El término también sugiere que el desarrollo en este periodo ocurre de manera natural, sin la necesidad imperiosa de la enseñanza formal, dentro de contextos cotidianos de alfabetización en la casa y en la comunidad.

Por su parte Vega y Macotela (2007) precisan que la alfabetización emergente involucra los siguientes elementos:

- En una sociedad alfabetizada para la mayoría de los niños aprender a leer y a escribir inicia muy temprano en la vida de los niños, ya que desde muy pequeños son capaces de identificar etiquetas, señales y logotipos en su casa y en su comunidad.
- El proceso de aprendizaje de los niños involucra las funciones del lenguaje escrito, como una parte integral de este proceso.
- El lenguaje oral, la lectura y la escritura se desarrollan de manera concurrente e interrelacionada.
- La competencia en el lenguaje oral se relaciona con el desarrollo de la lectura y escritura y las experiencias relacionadas con la lectura influyen en el lenguaje oral.
- Aprender a leer y a escribir es un proceso de desarrollo. Existen diferentes estadios en la adquisición de la lectura, lo mismo que en el desarrollo de la escritura.
- En un ambiente rico en alfabetización, los niños crecen experimentando con la lectura y escritura en muchos aspectos de su vida, a partir de ello construyen su comprensión respecto del lenguaje escrito.
- Un punto central es que los niños aprenden a partir de su participación activa en diferentes actividades de alfabetización.
- El papel de los adultos es facilitar el aprendizaje temprano de la lectura y escritura siendo fundamental el papel que desempeñan los padres en la interacción con sus hijos.

2.2 Estudios que evidencian la alfabetización emergente

Las connotaciones y/o elementos del término son consistentes con diferentes estudios (Purcell-Gates, 1996; Sulzby, 1985; Teale y Sulzby, 1992) realizados a partir del surgimiento de esta perspectiva de alfabetización emergente (Ferreiro 1997; Mandell,

2001; Whitehurst y Lonigan, 2002). Estas investigaciones hacen referencia a la lectura y escritura en niños a partir de 2, 3 y 4 años de edad (Barrath-Pugh y Rohl, 2000).

Por ejemplo, Neuman y Roskos (1997) investigaron las actividades de lectoescritura de niños pequeños en situaciones de juego, diseñadas para reflejar contextos de lectoescritura auténticos en el entorno del mundo real de los niños. Se crearon tres situaciones de lectoescritura en una clase de Jardín de niños: el correo, el restaurante y el consultorio del médico. Durante un período de siete meses, se observó a 30 niños (15 de tres años; 15 de cuatro años), un día por semana, mientras estaban dedicados al juego libre. Los datos se analizaron cualitativamente usando el enfoque comparativo constante y se describieron cinco rasgos clave del contexto.

Los resultados del estudio indicaron que en el curso de las actividades de juego, los niños demostraron conocimiento declarativo acerca de la lectoescritura (p.ej., roles y nombres de objetos vinculados a la lectoescritura), conocimiento procedimental (p.ej., rutinas) y conocimiento estratégico (p.ej., metacognición).

En estos contextos, los pequeños de 3 y 4 años adaptaron las herramientas de la lectoescritura a propósitos específicos y se involucraron en comportamientos estratégicos en una variedad de situaciones de resolución de problemas, proporcionando evidencia acerca del rico repertorio de conocimientos sobre la lectoescritura y heurística inventiva que aportan a estas situaciones informales.

Por su parte Barrath Pugh (2002) examinó cuatro componentes de los contextos del hogar y del jardín de niños y cómo se asociaban con el desarrollo del lenguaje en los niños. Partió de la idea de que los niños realicen prácticas sociales como el que visiten una cafetería, la observen y la analicen para que ellos mismos realicen su propia cafetería. En la investigación se reporta que la medición fue multifacética ya que

involucra el análisis del conocimiento de los niños y su comprensión de la escritura. A lo largo del proyecto se midió de manera informal el progreso de los niños, se tomaron muestras del trabajo de los niños y se elaboró un portafolio de cada uno. En la investigación, describen cómo se les da a los niños la oportunidad de capitalizar sus habilidades de escritura, para desarrollar las habilidades de alfabetización a través de cuatro prácticas de alfabetización:

- 1) Descifrar el código del texto, que se refiere a la relación que existe entre los sonidos del habla y los patrones y convenciones del texto (decodificación del texto). Esto es crucial para el desarrollo ortográfico, la estructura de oraciones, y la puntuación.
- 2) Participar en el sentido del texto, que se refiere a las formas en que cada persona obtiene conocimiento y comprensión, aportando su experiencia previa en prácticas de alfabetización para la obtención de significado de nuevos textos.
- 3) Usar los textos funcionalmente, que se refiere a cómo y dónde un texto puede ser utilizado y para qué propósito.
- 4) Analizar críticamente y transformar los textos, esta última práctica se refiere a la forma en que los textos son cuestionados y abordados.

En el estudio se observa a partir de la creación del menú, letreros y diseño del lugar, que los niños ponen en práctica las cuatro tareas, a partir de las que los niños se involucran profundamente en las actividades, ya que encuentran un sentido práctico y relevante en las labores propuestas a lo largo del estudio que realizan. Señalan que en estas prácticas, resulta relevante que sean cuestionamientos auténticos y que tengan verdadero sentido para el niño.

Las investigaciones sobre alfabetización emergente hacen referencia también al estudio del ambiente de alfabetización en casa, específicamente a las prácticas de alfabetización. Por ejemplo, Purcell-Gates (1996) desarrolló un estudio en el cual, uno de sus objetivos fue documentar y describir las formas en que los textos impresos son empleados por familias de bajo nivel socioeconómico, adicionalmente buscaba explorar la relación entre los tipos de participación de alfabetización en los hogares y los diferentes conocimientos de escritura aprendidos en la escuela. Participaron 20 familias voluntarias con al menos un niño entre 4 y 6 años, quienes fueron compensadas con doscientos dólares por su participación. Se realizó un estudio descriptivo durante un año de investigar acerca del uso de textos impresos en casa y su relación con el conocimiento de la alfabetización emergente de los niños.

Se analizaron categorías significativas en la recolección de datos obtenidos a partir de observación natural. Uno de seis observadores, estudiantes recién graduados, se asignó a cada familia considerando que fuera de la misma etnia para evitar sesgos, dar comodidad a la familia respecto a incongruencias culturales y asegurar la validez en interpretación y recolección de datos. Ellos estuvieron presentes en sesiones de habituación con las familias, a pesar de que los llegaban a acompañar a lugares fuera de casa, su papel fue de observación no participativa. Anotaban todos los casos en que se utilizaban textos impresos en casa como por ejemplo, hablar sobre lo que habían visto en una revista o libro, anotaban previo a la observación, evidencia de lectura y escritura de los miembros, como por ejemplo una carta que habían escrito y dejado en la mesa para enviarla por correo (de mentiritas). A través de la interacción con los adultos en casa, los investigadores intentaban averiguar quién había escrito qué y la información se registraba entre las anotaciones.

Entre los resultados se encontró que una amplia gama de materiales que las familias usan en los que las experiencias de alfabetización están presentes, cada uno de ellos presenta diferentes niveles de complejidad en cuanto a su uso y al lenguaje contenido, pero un factor fundamental para que el niño se involucre en las actividades de alfabetización es que estos sean usados con fines de esparcimiento y recreación.

A partir de las prácticas que se han estudiado en casa, se ha observado que los padres a través de las actividades cotidianas no sólo sirven como modelos también, sino proponérselo explícitamente, involucran al niño en prácticas que lo llevan a desarrollar experiencias que le permiten desarrollar conocimientos y habilidades de lectura y escritura desde muy temprana edad, aún desde antes de iniciar la instrucción formal, a partir de una variedad de contextos no escolarizados (Barrath-Pugh, 2000; Purcell-Gates, 1996; Sheridan, 2000; Teale, 1992; Weigel et al., 2005). Dichas habilidades están vinculadas al desarrollo del lenguaje oral y escrito.

2.3 Interrelación entre lenguaje oral y lenguaje escrito

Uno de los puntos centrales en la concepción de alfabetización emergente es derivada de la influencia de la lingüística, ya que tiene que ver con la interrelación que existe entre escuchar, hablar, escribir y leer, pues los niños que dominan la posibilidad de escuchar y hablar, tienden a destacar a la hora de leer y escribir (Teale y Sulzby, 1992). Esta interrelación llevó a suponer que alguna dificultad en cualquiera de estas áreas se verá reflejada en las otras (Britto, 2001; Snow, 1983).

Al respecto Ferreiro (1982) señala que en una sociedad alfabetizada hay dos formas de lenguaje: oral y escrita que son paralelas entre sí. Ambas capaces de lograr la

comunicación. Lo que diferencia la lengua oral de la lengua escrita son principalmente las circunstancias de uso. Utilizamos la lengua oral sobre todo para la comunicación cara a cara y la lengua escrita para comunicarnos a través del espacio.

Cada forma tiene un proceso lingüístico productivo y un proceso receptivo: Hablar y escribir son procesos productivos o expresivos, mientras que leer y escuchar son procesos receptivos. También son similares en sus propósitos y en sus limitaciones. El lenguaje escrito es una forma alternativa y paralela del lenguaje oral, en tanto que son modos de representar significado. Cuando una sociedad necesita comunicarse a través del tiempo y del espacio así como cuando necesita recordar su referencia de ideas y de conocimientos, crea un lenguaje escrito, considerándose por ende una invención social. Según K. Goodman (1986) la lectura y la escritura son dos procesos lingüísticos que difieren en el conjunto de registros y a pesar de ser paralelos, en ocasiones se superponen, de manera que una persona alfabetizada puede optar por el que le resulte más conveniente. Por ejemplo, si se desea comunicar con una persona a distancia, podría optar por llamarle lo cual sería más inmediato y amplio, pero si se decide por escribir una carta quedará un registro permanente.

Como un contraste con el lenguaje oral, se usa lenguaje escrito para comunicarse en el tiempo y el espacio. De este modo, el lenguaje escrito puede formarse así como conductor de significado, en la ausencia de contexto físico entre lo escrito y lo leído (Purcell Gates, 1996).

El lenguaje escrito también se utiliza para hacer que los pensamientos y las emociones sean permanentes, además que se tiene mucho más tiempo para codificar el lenguaje que si se estuviera hablando.

Todos estos factores contribuyen al uso diferenciado y al empleo de marcadores lingüísticos como el vocabulario, la sintaxis y referencias convencionales. En general y variando a lo largo de un continuo, esto refleja la relativa distancia del lector y los grados de involucramiento con el escritor (Garton y Pratt, 1991. Purcell Gates, 1996).

Según Garton y Pratt (1991) algunas consideraciones por las que hay que examinar conjuntamente el lenguaje hablado y escrito en el desarrollo de la alfabetización son:

- La estructura del lenguaje debe ser aprendida y aplicada satisfactoriamente para lograr la comunicación y la comprensión.
- El desarrollo del lenguaje escrito está íntimamente ligado al lenguaje hablado, es una adquisición de segundo orden.
- El desarrollo de las habilidades del lenguaje escrito influye en la posibilidad del hablado también, ya que se aprenden nuevas estructuras y funciones del lenguaje para la escritura, que después son adoptadas para el habla.

Muchos de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje hablado y del lenguaje escrito son similares, el aprendizaje de la lectura y la escritura depende en mucho del aprendizaje previo del lenguaje hablado. Se cree que el lenguaje escrito debe ser enseñado por medio de instrucción formal y que el habla se desarrolla de forma natural, Sin embargo, el niño necesita en ambos casos la ayuda de un adulto interesado y preparado para ayudar al niño en el desarrollo del lenguaje hablado y escrito, interactuando con él, proporcionándole ayuda, guía y apoyo (Garton y Pratt, 1991).

Una de las observaciones más innovadoras de esta aproximación de alfabetización emergente, precisamente se centra en el punto anterior: es altamente probable suponer

que un niño al que se le lee de manera natural desde que nace, leerá tan naturalmente como puede hablar.

Algunas investigaciones (Harris, 2002; Sulzby, 1985) han descrito que los niños antes de que inicien la escuela comienzan a leer textos sencillos desde los 3 o 4 años de edad.

En estas investigaciones lo que se ha observado es que lo que permite predecir que un niño lea, es un adulto que le lea cuentos en voz alta, el proceso que sigue es que el niño comenzará a memorizar el texto y a compartirlo con el adulto como si el niño le leyera. Esto es conocido como lectura de textos compartida (Whitehurst et al., 1988; Ezell y Justice, 2005). Gradualmente el niño vinculará la historia con el texto de la página y con ayuda de los dibujos y las imágenes como pistas, comenzará a leer el texto. En la etapa final entonces el niño leerá un texto desconocido de manera natural e independiente (Sulzby, 1985).

Natural podría parecer que no implica instrucción de los adultos (Campbell, 2009), pero en realidad los padres intervienen de diferentes maneras que serán mencionadas cuando se hable sobre la lectura de cuentos compartida más adelante. Sin embargo, esta concepción plantea un papel activo tanto del niño como del adulto.

Desde la alfabetización emergente, la lectura y la escritura se entienden como un sistema de representación de lenguaje, por esta razón su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, como un proceso ligado al desarrollo del lenguaje, el cual está lleno de significado (Ferreiro, 1982; Pearson y Stephens, 2004). Esta concepción es relevante para los estudios referentes al desarrollo de alfabetización que en este trabajo se revisan.

Cuando se menciona que el lenguaje oral y escrito, así como la lectura y escritura se interrelacionan de manera concurrente, se hace referencia a que la alfabetización involucra todas las habilidades de comunicación y cada habilidad fortalece a la otra, en la medida en la que se aprende de manera concurrente. Lo anterior se contextualiza en ambientes alfabetizados, que forman parte de los ambientes informales y sociales en los que los niños están inmersos (Morrow, 2001; Teale y Sulzby, 1992).

Por otra parte, la lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de aprender y comprender a través de la lectura depende de lo que conoce y cree antes de la lectura. Se interpreta el escrito sobre la base de lo que se conoce, por eso cada quien entiende cosas diferentes sobre un mismo texto. Las formas del lenguaje que el lector controla afectarán fuertemente su lectura. La sensibilidad del escritor para su público y las formas en que haya logrado representar significado influirán en la comprensión del lector. El éxito de la lectura dependerá también del modo en que el lector y escritor acuerden en las maneras de utilizar el lenguaje de acuerdo a sus experiencias vitales y esquemas conceptuales (Ferreiro, 1982; K. Goodman, 1982).

En síntesis, en la concepción de alfabetización emergente se concibe que el niño tiene un papel activo en la construcción de su propia alfabetización, los padres también desempeñan un papel muy relevante, debido a que son quienes brindan al niño desde el momento en que nace diferentes experiencias, no sólo al servirle como modelo, sino al involucrarlo en diversas actividades de alfabetización. El énfasis en la continuidad del lenguaje es central en esta concepción, así como la interrelación entre la capacidad de escuchar hablar, leer y escribir. Es probable que el aspecto más importante de la alfabetización emergente, sea el centrar los esfuerzos en analizar el desarrollo de la

alfabetización desde el punto de vista del niño y tratar de comprender lo que ocurre en su mente y su mundo (Teale y Sulzby, 1992).

Vigotsky (1978) señala que el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente, este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece, y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simboliza directamente las relaciones y entidades entre ellos. Parece evidente que el dominio de este complejo sistema de signos no pueda realizarse de modo puramente mecánico y externo, sino que más bien es la culminación de un largo proceso de desarrollo de determinadas y complejas funciones de la conducta del niño.

2.4 Habilidades y conocimientos de alfabetización emergente

Se ha encontrado que diferentes habilidades están implicadas en el desarrollo de la alfabetización emergente. La investigación ha establecido que la amplitud y profundidad de vocabulario, predicen significativamente el logro general de la lectura, el lenguaje oral y en particular, la comprensión de lectura (Whitehurst et al., 1988; Whitehurst y Lonigan, 2002).

El conocimiento del vocabulario puede influir en la comprensión al facilitar la decodificación, el significado de las palabras en la recuperación de nombres y en la ejecución de inferencias. Si también muchas palabras en una conversación o al leer un texto son desconocidas, la comprensión puede ser significativamente menor; por consecuencia un niño con vocabulario limitado puede experimentar problemas fuertes para encontrar el sentido de lo que se comunica (Biemiller, 2006).

La relación entre el vocabulario y la comprensión es recíproca por naturaleza, esto es que el conocimiento del vocabulario puede llevar a una mejor comprensión y una mejor comprensión puede permitir una adquisición de mayor vocabulario. Para entender el lenguaje contenido los libros, los lectores deben de conocer aproximadamente el 95% de las palabras el resto (5%) típicamente se puede inferir del contexto (Stanovich, 1986).

Los niños con un alto nivel de vocabulario pueden beneficiarse obteniendo nuevo vocabulario o conocimiento del contenido a través del habla o del texto. Por el contrario, los niños con un vocabulario más limitado pueden sufrir una doble pérdida: el habla y el texto son incomprensibles porque al haber tantas palabras desconocidas como resultado, se pierde además la oportunidad de adquirir nuevo vocabulario. Conforme los niños son mayores y el nivel del discurso se incrementa, las lagunas en el vocabulario pueden llegar ocasionar un gran detrimento mayor en la comprensión del texto (Hirsch, 2006).

Dicho lo anterior, se puede asumir una relación causal entre el conocimiento del vocabulario del niño y la comprensión. Es importante anotar, que algunos niños continúan teniendo dificultades en la comprensión, aun mejorando su vocabulario y las intervenciones que incrementan el vocabulario de los niños pueden no necesariamente mejorar las habilidades y comprensión. El conocimiento del vocabulario puede ser necesario, pero no suficiente, para tener éxito en el lenguaje oral y en la comprensión de lectura (Biemiller, 2006).

De igual forma, el lenguaje hablado requiere de habilidades previas de discriminación auditiva pues en sus significantes la manifestación física la constituye el sonido; a su vez la manifestación física de la escritura es visual pero en principio representa al

sistema fonológico de la lengua oral. El ser humano desarrolla la conciencia de las habilidades cognoscitivas involucradas en el lenguaje hablado y escrito, y en ese proceso, desarrolla entonces las llamadas habilidades de metacognición que le permiten influir y manipular en forma voluntaria esos comportamientos. La conciencia fonológica sería una de ellas (Mejía y Eslava, 2008).

La conciencia fonológica, entendida como la habilidad para analizar y sintetizar de manera consciente los segmentos sonoros de la lengua, ha sido reconocida en las últimas décadas como el mejor predictor del aprendizaje lector (Mejía y Eslava, 2008).

Existe soporte empírico sobre el papel de la conciencia fonológica como algo necesario, aunque no necesariamente suficiente, en el crecimiento y desarrollo de las habilidades alfabéticas de lectura (Phillips y Torgesen, 2006). La conciencia fonológica por sí misma es insuficiente ya que requiere la fluidez y el conocimiento de la relación sonido-letra. Sin embargo, es necesaria porque la conciencia fonológica es inicialmente requerida para dar sentido a la forma en la que dicho conocimiento es usado para representar palabras del lenguaje oral, las habilidades de mezclar los fonemas, como de segmentación, son una parte integral de la decodificación fonética y de la habilidad de ortografía fonética.

Reconocer rimas, identificar sonidos iniciales y finales en las palabras, fraccionar en sílabas las palabras, etc., son algunas de las conductas relacionadas con esta habilidad (Eslava y Mejía, 2008). En relación con el entrenamiento de la conciencia fonológica se proponen trabajos con juegos de palabras como rimas, canciones y juegos infantiles, rimas, poemas, retalías y series verbales (Mejía y Eslava, 2008); sin embargo existen reportes de que es en estas tareas en las cuales los niños con retardos del lenguaje y

con dificultades específicas de conciencia presentan mayores dificultades (Maclean, Bryant y Bradley, 1987).

Existe debate en relación con la afirmación de que la conciencia fonológica es prerequisite de la lectura pues algunos sostienen que, por el contrario, es el aprendizaje lector el que favorece habilidades de conciencia fonológica como la segmentación de palabras en sus sonidos (Paul y Murray, Clancy y Andrews, 1997).

La conciencia fonológica es un constructo que está conformado por un componente conceptual y por un componente de habilidades. Por lo cual se define como la comprensión explícita de que las palabras están compuestas por segmentos de sonidos, menores que una sílaba, así como el conocimiento, o consciencia, de los rasgos distintivos de los propios fonemas individuales. Es este conocimiento posterior de la identidad de los fonemas individuales por sí mismo, el que continúa incrementándose después de la comprensión inicial de la estructura fonética de las palabras adquirida (Phillips y Torgesen, 2006).

Según Phillips y Torgesen (2006) la conciencia fonológica contribuye al desarrollo de la precisión de la lectura principalmente a través de su impacto en el desarrollo de la habilidad de decodificación de fonemas. La decodificación de fonemas involucra la habilidad de emplear el conocimiento de las regularidades del lenguaje en las que se relacionan las letras y los sonidos, junto con la habilidad de mezclar fonemas, para pronunciar palabras desconocidas.

La conciencia fonológica hace que la decodificación fonológica y la ortografía fonética sean comprensibles. En un intento de aprovechar el hecho de que el idioma es un lenguaje alfabético, un niño debe ser consciente de que las palabras tienen segmentos de sonidos que son representados por letras en un texto. Sin al menos un nivel mínimo

de conciencia fonológica, el aprendizaje del sonido de las letras y la decodificación de palabras sería incomprensible.

El desarrollo temprano en la precisión y la habilidad en la fluidez de la decodificación fonológica (habilidad de leer alfabéticamente) es crítico, porque el aprendizaje de la lectura involucra encuentros cotidianos con palabras que no han sido vistas en los materiales impresos. Estas palabras son comúnmente presentadas al niño en el vocabulario oral, pero su forma impresa es desconocida (Share y Stanovich, 1995). Los niños pueden usar una variedad de estrategias para identificar palabras desconocidas, pero si ellos en su desarrollo temprano no logran ser hábiles al usar las pistas del sonido de las letras, invariablemente permanecerán como lectores imprecisos (Foorman et al., 2003).

Dada esta conexión teórica, es posible mostrar que la adquisición temprana de la conciencia fonológica, se relaciona causalmente con el desarrollo posterior de la habilidad de decodificación fonológica y la precisión en la lectura (Mejía y Eslava, 2008; Phillips y Torgesen, 2006).

Dada la relación directa o indirecta entre lenguaje oral y la comprensión de lectura, la infancia es un período particularmente importante para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y construye fundamentos fuertes para el desarrollo de la alfabetización. Desafortunadamente, mucho de lo que se conoce sobre la comprensión de los niños ocurre posteriormente a que ellos hayan tenido algún fallo al respecto. De ahí la pertinencia de conocer la manera en la que influyen los padres en el desarrollo de la alfabetización de sus hijos, lo cual conlleva a la exposición del siguiente tema.

Capítulo 3. Papel de los padres en el desarrollo de la alfabetización emergente

Los padres representan una influencia muy relevante en el desarrollo y promoción del lenguaje oral y escrito de sus hijos, ya que a través de la interacción con los niños los implican activamente en el desarrollo de su propio lenguaje (Garton y Pratt, 1991).

Los padres promueven el desarrollo del lenguaje oral y escrito a través de diferentes mecanismos:

❖ Sirviendo como modelos de alfabetización

Uno de los papeles de los padres es como modelos de alfabetización, en el que los niños observan a sus padres practicando conductas relacionadas con la lectura y la escritura (Teale y Sulzby, 1992; Jordan, Snow y Porsche (2000). Un adulto modelo que estimula, orienta y refuerza al niño, en sus diferentes expresiones del lenguaje, posibilita la participación del niño en un ambiente rico, lo cual facilita el desarrollo del lenguaje (Saracho, 1999; Vega, 2011).

Entre los fundamentos sobre la importancia de los padres como modelos, se encuentra la idea de que un niño que tiene mayor oportunidad de ver a sus padres modelar la alfabetización desarrollará actitudes y conocimientos que facilitarán su aprendizaje (Sénéchal, 2012).

Vega y Macotela (2007) señalan que los padres sirven como modelos de conductas apropiadas relacionadas con los materiales escritos, de habilidades desarrolladas a partir de la interacción y de actitudes positivas hacia los diferentes aspectos del lenguaje. Los niños ven a los adultos leer el diario, guías, recibir tarjetas, cartas o facturas, hacer listas de compras y es en estas observaciones y experiencias donde los niños van formulando hipótesis y construyendo su aprendizaje sobre la escritura y la lectura (Purcell-Gates, 1996).

❖ Proporcionando a los niños un ambiente rico en materiales y experiencias

El ambiente de alfabetización no sólo se refiere a la abundancia de materiales de lectura y escritura en casa, éste tiene que ver también con la disponibilidad que el niño tenga de ellos, así como con un adulto que además de modelar su uso, facilite al niño la interacción con ellos (Morrow, 2001).

El ambiente de alfabetización en casa provee al niño de experiencias que le permiten de manera natural involucrarse en eventos de alfabetización, la conformación de ese ambiente funciona como un contexto sociocultural a través del cual los procesos de internalización y las prácticas son posibles. De esta manera los niños aprendan la alfabetización integralmente (Neuman y Roskos, 1997). Dicho ambiente debe ser entendido dentro del contexto cultural y social en que reside la familia, en cual los padres juegan un papel fundamental (Britto, 2001).

A través de un ambiente rico en materiales y de las experiencias diarias que los padres brindan a sus hijos, el niño se beneficia al aprender las formas y funciones del lenguaje (Sulzby, 1985), la variedad y complejidad de los materiales es un punto importante a tenerse en cuenta y resulta más sencillo involucrar a los niños si estas actividades se realizan por esparcimiento (Purcell-Gates, 1996).

Los padres a través de las actividades cotidianas no sólo sirven como modelos, también sin proponérselo explícitamente, involucran al niño en prácticas que lo llevan a desarrollar experiencias que le permiten desarrollar conocimientos y habilidades de lectura y escritura desde muy temprana edad. Aún desde antes de iniciar la instrucción formal, a partir de una variedad de contextos no escolarizados (Barrath Pugh, 2000; Purcell-Gates, 1996; Sheridan, 2000; Teale, 1992; Weigel, Martin y Bennet, 2005).

- ❖ Reforzando conductas y habilidades que se consideran apropiadas en una comunidad específica.

Las prácticas que se realizan en el seno familiar están mediadas por diferentes factores como son: la sociedad, la cultura, el género de los padres e hijos, y el valor que se le otorgue a la propia alfabetización dentro de la comunidad en la que el niño se desenvuelve (Barratt-Pugh, 2002; Leseman y Jong, 1998; Makin, 2005; Purcell-Gates, 1996). De manera que para comprender el fenómeno de la alfabetización hay que estudiar estos factores en conjunto (Leseman y Jong, 1998; Rebello, 2001).

Los padres refuerzan las conductas de sus hijos que se consideran apropiadas en una comunidad específica, es así que el valor, afecto y actitudes que los padres muestren al niño como resultado de sus conductas relacionadas con la lectura y escritura serán muy importantes en la manera en la que el niño se involucre en dichas actividades (Vega 2011).

- ❖ A través de un clima emocional y motivacional

Vega (2006) menciona que este clima se compone por las relaciones entre las personas de la casa, así como por las actitudes y aspiraciones con respecto al desempeño de los niños como seres alfabetizados. Finalmente señala también que si dichas actividades se realizan en un ambiente relajado el niño sentirá el deseo de interactuar con el lenguaje oral y escrito, así como desarrollar interés por la lectura y escritura.

El comportamiento de los padres con respecto a la lectura, como disfrute personal y el tiempo invertido en la lectura, se han relacionado con la aceptación positiva de la lectura, por parte de sus hijos (Purcell-Gates 1996; Weigel, Martin y Bennett, 2005). De hecho, las propias habilidades de los padres y sus intereses intervienen en la manera

en que se involucran en la alfabetización de sus hijos, de tal manera que aquellos padres que consideran relevante que sus hijos desarrollen habilidades de alfabetización antes de iniciar la escuela, tienden a involucrar a sus hijos en dichas actividades, de manera similar aquellos padres que tienen más habilidades de lectura y escritura, tienden a ver estas actividades con mayor placer que aquellos quienes presentaron más problemas para adquirirlas (Martini y Sénéchal, 2012; Saracho, 1999; Vance, Smith y Murillo, 2007).

❖ Guiando a los niños en relación con los diferentes aspectos del lenguaje.

La participación guiada de acuerdo a Rogoff (1990), implica a los adultos o a otros niños desafiando, estimulando y apoyando al niño en el proceso de plantear y resolver problemas, tanto en la organización de las actividades y responsabilidades que el niño ha de aceptar en la tarea, como mediante la comunicación interpersonal, mientras el niño observa y participa a un nivel que le resulta cómodo pero desafiante. Estos procesos comprometen tanto al niño y a sus cuidadores en la tarea de ampliar el conocimiento y su habilidad para aplicarlo a nuevos problemas (Rogoff, 1990).

Diferentes autores (Heath, 1982; Wells,1988) han señalado que la alfabetización convencional en la escuela es más fácil para los niños que pertenecen a hogares los que los padres son modelos de alfabetización y apoyan el desarrollo de la alfabetización, preparando al niño de esta manera al discurso del aula.

Dicha preparación es una contribución que se realiza en los hogares, mediante las oportunidades de participación en interacciones de alta calidad del lenguaje. Ya que a partir de estas interacciones, se prepara a los niños para las exigencias del lenguaje que se encontrarán durante la comprensión de textos.

Dickinson y Tabors (2001) explican sobre los niños preescolares que participan en el discurso oral extendido: este discurso tiene un impacto directo en la alfabetización y también ofrecen oportunidades para la exposición con el vocabulario más sofisticado, que a su vez predice más tarde el vocabulario y la lectura convencional (Weizman y Snow, 2001).

❖ Proporcionando andamiaje a conocimientos y habilidades.

Una forma en que el adulto ayuda al niño a desarrollar su lenguaje es a través de la interacción entre ellos. En diferentes estudios se ha observado que las madres ajustan su lenguaje dependiendo de la edad y el desarrollo de sus hijos (para más información sobre ellos se sugiere revisar el trabajo de Rondal, 1990). Este ajuste es diferente en cuanto al contenido de lo que se les dice, varía en las formas de lenguaje y el tipo de habla (Bruner, 1987). El andamiaje, como anteriormente se mencionó, es el puente que construye el adulto entre lo que es conocido para el niño y lo que desconoce, en el cual, es el padre quien inicia las actividades de alfabetización, le transmitirá los instrumentos sociales que podrá utilizar en la interacción y con el tiempo el niño estará en posibilidad de hacer uso de ellos manera independiente (Vigotsky, 1978).

En consistencia con estos planteamientos, diferentes investigaciones (Makin, 2005; Purcell- Gates, 1996; Weigel et al., 2005) han señalado que no sólo los adultos en su papel de padres o maestros participan en esta transmisión de la alfabetización, abuelos, tíos hermanos, amigos o cualquier persona más competente participan en este proceso.

❖ A través de la enseñanza directa

La enseñanza directa de los padres se concibe como aquellos intentos de los padres por impartir conocimientos a sus hijos para leer y escribir (Sénéchal et al., 1998).

Existen diferentes reportes en que los padres enseñan diferentes aspectos de la alfabetización a sus hijos como aprender las letras del abecedario, cómo identificarlas y cómo escribirlas, así como escribir su nombre (Durkin, 1966; Martini y Sénéchal, 2012; Teale, 1992; Vance et al., 2007).

❖ A través de las rutinas cotidianas

Las rutinas de prestación de cuidados como alimentarse, vestirse/ desvestirse y bañarse son consideradas, como un componente significativo en la educación del niño, ya que el menor está aprendiendo del cuidador, ya sea que éste así lo pretenda o no. Es por esto que son especialmente propicias, para que a través de ellas los padres promuevan el desarrollo de sus hijos desde muy pequeños (McGee y Richgels, 1990). Algunas de las formas en que en las rutinas se favorece el desarrollo del lenguaje son:

- A la hora de bañar al niño, el componente educativo considera el que a través del habla, la madre establezca contacto con el niño y aproveche para nombrar las partes del cuerpo, brindarle al niño algún juguete y nombre las partes que lo conforman, así como cantar canciones (Rondal, 1990).
- A la hora de alimentar al niño, puede hablar de los diferentes utensilios y alimentos empleados, conforme crecen es posible apuntar a las cajas o contenedores de alimentos como las cajas de cereales, leche, etc., y aproveche para dialogar sobre los sucesos del día (Purcell-Gates, 1996).
- Mientras viste o desviste al niño puede jugar con el niño, nombrar prendas de ropa, colores, partes del cuerpo, más tarde señalar las letras o nombres contenidos por ejemplo en las playeras y más grande las etiquetas contenidas en las prendas (Purcell-Gates, 1996; Rondal, 1990).

- En las diferentes actividades cotidianas en casa, algunos padres nombran los objetos inmediatos, los señalan, leen etiquetas que los nombran, hacen uso de los contenidos de los objetos como leer el periódico o usar el directorio telefónico (Purcell-Gates, 1996, Vance et al., 2007).
- En los traslados de un lugar a otro, los padres tienen una amplia gama de materiales de los cuales echan mano en muchas ocasiones como un medio de distracción al niño, sin percatarse del alto uso de materiales del ambiente como los anuncios espectaculares, las propagandas impresas, los mapas en medios de transportes, las placas de los carros, los números de las casas, las señales de tránsito, etc. (Mc Tavish, 2007; Vance et al., 2007).
- Cantar canciones al niño, los padres por lo regular hacen uso de este recurso para jugar, tranquilizar o silenciar al niño. Las canciones por lo general poseen belleza rítmica en sus composiciones, hacen uso de los recursos literarios aunados a un manejo ingenioso del lenguaje, además de introducir de manera sutil diferentes enseñanzas de tipo científico y/o moral (McGee y Richgels, 1990; Rondal, 1990; Weigel, Martin y Bennett, 2005).
- Leer libros al niño es una actividad que algunos padres realizan rutinariamente, a partir de la cual muchos padres hacen uso de diferentes recursos en el que ponen al niño en contacto con el material contenido en él. De esta manera el niño entra en contacto con un vocabulario diferente al contenido en el discurso oral, cuyo nivel de complejidad varía de acuerdo al texto, (Purcell-Gates 1996; Whitehurst et al., 1998) además de que a partir de su uso le permite conocer diferentes convenciones del lenguaje escrito (Vega, 2006).

Existen muchas prácticas de alfabetización diferentes de que las que ocurren en la escuela dentro de las familias de diferentes culturas. La lectura de cuentos de los padres a sus hijos es una de las prácticas que más se han documentado en investigación, ya que a partir de ella se facilita la oportunidad para que los niños aprendan sobre los usos del lenguaje a través de la interacción entre padres e hijos dado que se propicia el modelaje del padre y la imitación del niño (McGee y Richgels, 1990).

En lo concerniente a este punto, el padre al leer cuentos ofrece la oportunidad de hacer uso de un lenguaje descontextualizado en espacio y tiempo. Es decir, por el tipo del lenguaje contenido en el libro, el niño tiene contacto con ideas que se separan del aquí y ahora en el mundo inmediato que vive (Neuman, 1999).

Contrario a lo anterior, el lenguaje descontextualizado al no tener el apoyo del contexto físico, obliga al niño a hacer uso de un lenguaje mucho más específico y amplio, para representar su pensamiento e ideas; así como a recordar y hablar sobre algo que no está presente en tiempo o en espacio (Garton y Pratt, 1991). Se ha observado que cuando un padre lee cuentos a su hijo y estimula la participación del niño, el empleo del lenguaje descontextualizado favorece más las verbalizaciones de los niños (Bus, Van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995).

En particular el tipo de conversación que implica un discurso extendido favorece la alfabetización (Snow et al., 1999; Dickinson y Tabors ,2001), ya que exige a los participantes ser bastante explícitos, centrados en el sentido, y capaces de sostener la conversación en temas más allá del aquí y ahora. La conversación incluye normalmente relatos y explicaciones, formas de hablar que se extienden durante varios intercambios de comunicación. Este discurso extendido es probable que se produzca si el padre

amplía los temas del libro y a partir de ellos propicia la conversación con el niño durante el juego con el juguete, si el juego de fantasía emerge, y durante las conversaciones a la hora de comer (De Temple, 2001).

A la interacción entre el padre y el hijo que se da durante la lectura, se le conoce como lectura de cuentos compartida (Ezell y Justice, 2005; Whitehurst, 2002). A lo largo de los años se le ha denominado de diferentes formas como: compartir libros, lectura de cuentos adulto-niño (Bus Van Ijzendoorn, y Pellegrini, 1995), lectura en voz alta (Neuman, 2001).

Una forma que se ha documentado sobre la lectura de cuentos compartida entre padres e hijos pequeños es la denominada *lectura dialógica o lectura dialogada* (Whitehurst et al., 1988). Esta técnica difiere sustancialmente de la manera en que el padre le lee típicamente a un niño, pues el cambio de papeles es central.

Típicamente un adulto leería a un niño de corrido y el niño sólo escucharía. En la lectura dialogada el niño es quien llega a ser el que cuenta la historia, el padre asume el papel de escucha activa: hace preguntas, agrega información e invita al niño a incrementar lo sofisticado de su descripción sobre el material que se encuentra ilustrado en el libro. Cuando el niño es más hábil en el papel de quien cuenta la historia, el adulto entonces realiza preguntas abiertas evitando respuestas como un simple sí o no. Por ejemplo el adulto le puede decir al niño “¿tú qué crees que está haciendo Pedrito?” o “tú dime qué dice esta página” evitando hacer preguntas cerradas como ¿el niño está enojado? que tendría por respuesta una simple afirmación o negación.

Por otra parte, entre los indicios que se han obtenido a partir de la lectura de cuentos dialogada, se ha encontrado que el niño es quien a partir de las preguntas que hace sobre el cuento, adquiere una participación activa en la que el padre más que dirigir la

actividad, le permite seguir el liderazgo del niño actuando como facilitador en la comprensión de la historia y ampliando su vocabulario (Taylor, 1992).

Whitehurst et al. (1988) señalan que el papel de los padres en la lectura de cuentos se debe centrar en los siguientes tres principios para favorecer la alfabetización de sus hijos: a) el uso de técnicas de evocación por los padres que solicitan hablar a los niños del material del dibujo, b) la retroalimentación informativa para incorporar la expansión modelando correcciones y otras formas de actos entre lo que el niño dice y lo que debe decir, c) adaptándose los padres de forma sensible al desarrollo de los niños según sus habilidades (Mol, Bus, Jong y Smeets, 2008).

El uso de esta técnica o estrategia, promueve de manera natural que el niño asuma un papel activo durante la lectura de cuentos. Anteriormente se había mencionado que para algunos el término natural implicaba que el adulto no hiciera nada. Sin embargo, a partir de la descripción de la lectura dialogada (Whitehurst et al., 1988), es posible aclarar que, el aspecto central en esta técnica es el cambio de papeles, en el que el adulto en realidad lo que está haciendo, es crear un andamiaje hasta que el niño sea quien lea de manera independiente.

Se ha señalado que algunas de las habilidades que los niños adquieren a partir de la lectura dialogada son (Ezell y Justice, 2005):

- El conocimiento de los libros.
- El manejo de libros y el conocimiento de cómo inicia una historia.
- Identifica que el frente de un libro tiene el título en la cubierta.
- El manejo de las páginas de izquierda a derecha, así como dar vuelta a la página de una a una y progresando de adelante hacia atrás.
- Conocimiento de lenguaje oral y del lenguaje escrito.

- Muestra incremento en conocimiento de sonidos, o conocimiento fonológico.
- Desarrolla comprensión sobre nuevas palabras (semántica).
- Adquiere conocimiento sobre la estructura de las oraciones (sintaxis).
- Aprende sobre el uso correcto de la terminación de las palabras así como de los plurales (morfología).
- Mejora las habilidades de conversación (pragmática).
- Reconoce que los textos cuentan historias, las letras forman palabras.
- Identifica la primera letra de una palabra.
- Identifica el espacio entre las letras.
- Conoce información nueva sobre eventos, gente y lugares.

Es importante señalar como Padak y Rasinky (2007) reportan que muchos padres creen que la lectura de cuentos debe cesar cuando sus hijos empiezan a leer de forma independiente, es de gran valor continuar con la lectura en voz alta, tal vez antes de acostarse, o compartir un artículo del periódico que resulte interesante. Los padres también pueden leer con sus niños, tal vez alternando páginas o párrafos. Pueden sentarse al lado de sus hijos, cada uno leyendo lo que él o ella desea. Incluso puede que desee animar a su niño a leerle a una mascota de la familia o incluso a un animal de peluche. Todas estas actividades son legítimas formas de lectura independiente en el hogar, que llevarán al desarrollo de la alfabetización convencional de sus hijos.

Por su parte Bus, Van Ijzendoorn y Pellegrini (1995) señalan que la lectura de cuentos es el mayor recurso empleado por los padres, para el desarrollo de una de las áreas principales para aprender a leer: el vocabulario. Estos autores desarrollaron un meta análisis, en el cual encontraron que la lectura de cuentos a los preescolares se

relaciona positivamente con logros como crecimiento del lenguaje, alfabetización temprana y logros en la lectura convencional.

Sobre el desarrollo del lenguaje escrito señalan también, que cuando los padres leen cuentos a sus hijos, estimula las verbalizaciones sobre el texto impreso, promueven el conocimiento del alfabeto y la conciencia de las palabras, además establecen una relación positiva con el aprendizaje del lenguaje escrito al entrar a la escuela, favoreciendo así, una suave transición entre la casa y la escuela, promoviendo logros futuros en lectura y escritura (Ezell y Justice, 2005).

La lectura de cuentos que es compartida entre el padre y su hijo, promueve el desarrollo del lenguaje oral, porque el uso de lenguaje descontextualizado presente en los libros, implica hablar de sucesos que no se desarrollan en un contexto inmediato, permite el uso de lenguaje más complejo gramaticalmente hablando y desarrolla conceptos abstractos.

Como se mencionó al hablar sobre la interrelación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, el empleo de lenguaje contextualizado permite al usuario de lenguaje apoyarse en los estímulos no verbales que el aquí y ahora le brindan. El empleo de gestos en una conversación, la modulación de la voz, aún el ambiente físico en el que la conversación se presenta, hacen que el lenguaje oral involucre una gramática breve y relativamente sencilla, en ocasiones redundante o emplee vocabulario inespecífico por la dependencia de apoyos no verbales (Garton y Pratt, 1991).

3. 1 Estudios que evidencian el papel de los padres en la alfabetización emergente

La investigación sobre las relaciones entre la lectura de cuentos con la alfabetización, ha sido muy polémica, por ejemplo Mol et al. (2008) realizaron un meta-análisis basado en 19 años de investigación empírica, eligieron 16 estudios que involucraron a 626 niños de 2 a 6 años de edad, compararon la lectura dialogada entre padres e hijos como parte del grupo experimental y el grupo control lo formaban aquellas familias cuyos padres no promovían la participación del niño; examinaron el tamaño del efecto de las lecturas dialogadas en el incremento de vocabulario del niño en comparación con la lectura usual. Los resultados sugieren que la contribución de los padres que involucran a sus hijos en la lectura dialogada en comparación con aquellos que no lo hacen, incrementa el desarrollo del vocabulario de los niños. Sin embargo la correlación que se presenta es moderada ($r = .20$), explicando sólo el 4% de la varianza en las medidas de logros. No obstante, cuando se restringió el análisis para medir vocabulario expresivo la relación fue más fuerte ($r = .29$) explicando el 8% de la varianza. Los autores concluyen que aparentemente exponer a los niños a los libros no es suficiente para promover el desarrollo del lenguaje, la calidad de los libros, el tipo de preguntas que desarrollan en sus hijos y la frecuencia con la que llevan a cabo estas actividades son importantes también.

Según Phillips, Norris, y Anderson (2008) la evidencia ha señalado que la lectura de cuentos se ha relacionado básicamente con el desarrollo del lenguaje oral, pero no con el desarrollo del lenguaje escrito (Evans Shaw, y Bell 2007; Levy et al., 2006; Sénéchal y LeFevre, 2002; Sénéchal et al., 1998). Estos señalamientos son consistentes con los

reportes tanto de Scarborough y Dobrich (1994), como de Mol et al. (2008) al cuestionar los logros de la lectura a los niños para el logro de su alfabetización. Por su parte Lane y Wright (2007) advierten que para aprender a leer y escribir se requiere más que el desarrollo del lenguaje oral, ya que es necesaria la promoción del lenguaje oral y escrito para que haya beneficios sobre el aprendizaje de la lectura y escritura.

En el presente trabajo se parte de una perspectiva de alfabetización emergente que enfatiza la continuidad entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, así como una fuerte interrelación entre ambos (Garton y Pratt, 1991). No obstante, para objeto de investigación se acepta la conveniencia de separarlos para comprender mejor cómo se establecen estas relaciones.

Uno de los factores que se han observado que intervienen en la lectura compartida es la calidad de la instrucción del padre, la cual a la vez tendrá que ver con las características personales como la escolaridad de los padres (Neuman, 2001).

Se ha observado por ejemplo, que los padres que tienen mayor nivel educativo tienen más recursos para responder a las preguntas de los niños, para clarificar las respuestas relacionadas con conocimiento de vocabulario nuevo y para guiar las preguntas que acompañan a la lectura dialogada (Britto, 2001; Lonigan y Burgess y Anthony, 2000). Al respecto, Mol et al. (2008) encontraron en el meta análisis que realizaron, que una madre con menor educación, en contraste con una madre con mejor educación, a menudo sólo explica detalles del dibujo sin ningún intento de involucrar al niño a pensar sobre el evento de la lectura (Bus y Van Ijzendoorn, 1995) Sin embargo, no sólo a través de la lectura de cuentos se promueve la alfabetización, por ejemplo, entre los primeros estudios de observación natural sobre las experiencias de los niños con diferentes materiales impresos, Teale (1992) observó las actividades de alfabetización

en hogares de familias de bajos ingresos de 24 niños de preescolar, en el que describe el alcance y la naturaleza de las experiencias de alfabetización de los niños a través de diferentes estructuras de los participantes y los dominios de la actividad, encontrando que fueron brindadas numerosas oportunidades a estos niños, de observar a sus padres y a otros miembros de la familia haciendo uso de diferentes materiales de lectura, en actividades de la vida diaria como leer libros periódicos y revistas. Los dominios en que la alfabetización se presentó fueron, la religión por ejemplo juega un papel fundamental en las prácticas de alfabetización que los niños experimentan cotidianamente, el trabajo fue uno de los aspectos que fue poco observado en las casas de estos niños, la participación en redes de información como las redes sociales con lleva a realizar prácticas de lectura y escritura, y el tiempo en que se leen cuentos. Estas observaciones permiten distinguir entre dos tipos de actividades:

- 1) Aquellas en las que estaban involucrados con el texto impreso como por ejemplo los padres les leían cuentos a sus hijos preescolares.

- 2) Aquellas en las que los padres enseñaban a sus hijos sobre la alfabetización. Resultó interesante observar que sólo a 3 niños se les leía rutinariamente, pero a 11 de los 24 niños se les enseñaba sobre alfabetización con regularidad. Teale (1992), menciona que el papel que juegan los aspectos sociales y culturales sugiere un área que debe recibir atención considerable en las investigaciones.

Por su parte, Saracho (2006) desarrolló una investigación cuyo propósito fue examinar el involucramiento de las familias en la alfabetización de los niños de primer año de primaria. Para lo cual programaron entrevistas abiertas con 100 familias de niños que tenían entre 6 y 6 años y medio, quienes cursaban el primer año de primaria en una escuela pública en Estados Unidos. En las entrevistas exploraron las actividades y

materiales que compartían las familias con los niños pequeños. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas, posteriormente dos jueces comprobaron las transcripciones obteniéndose un 95% de confiabilidad entre los jueces. El análisis de contenido se usó para ser agrupado en 4 categorías de respuestas de las cuales se contabilizaron las frecuencia para los elementos de las respuestas de las familias que se ajustaron a cada categoría y se calculó la Chi cuadrada para calcular las diferencias significativas entre cada categoría.

A continuación se enlistan los resultados conforme a las categorías de las actividades y los diferentes materiales que los padres emplean en casa, las cuales fueron identificadas por Saracho (2006).

1) Lectura en casa ($X^2=74.41$, $p>.01$). El niño lee en casa sobre actividades escolares con otro niño mayor que él. El niño lee diferentes materiales, con diferentes miembros de la familia como cuentos, periódicos, comics, revistas de deportes y horóscopos, revistas, cartas personales, notas personales o mensajes, recetas de cocina, notas enviadas a casa por parte de la escuela o los maestros, TV guías, etiquetas en productos de alimentos, catálogos promocionales y directorio telefónico.

2) Lectura fuera de casa ($X^2=52.55$, $p>.01$). Cuando la familia está fuera de casa la familia con el niño lee los letreros de las calles, carteles con señales, mapas, cajas de videos en las tiendas de videos, menús en los restaurantes, listas de compras, revistas al visitar al doctor y revistas en las tiendas departamentales.

3) Uso de otras actividades y materiales de alfabetización ($X^2=26.85$, $p>.01$). Las familias involucran a los niños a jugar juegos de mesa, arman rompecabezas juntos, ven juntos la televisión y asisten a la biblioteca pública.

4) Actividades de escritura ($X^2=74.41$, $p>.01$).

Los datos sugieren que muchas de las actividades y materiales de la alfabetización familiar no incluyen necesariamente libros o instrucción *formal* de la alfabetización, sino que consisten en experiencias de alfabetización *informal*. Las diferencias significativas entre las categorías de análisis apoyan las conclusiones de que las actividades y los materiales que las familias emplean se presentan en una variedad de formas, sugiriendo también que la alfabetización de los niños puede desarrollarse a partir de las experiencias de la vida cotidiana de las familias (Saracho, 2006). La mayor parte de los estudios que se han enfocado en estudiar el papel de los padres se han llevado a cabo en países desarrollados, con características, sociales, culturales y educativas muy diferentes a las de los países como México.

Uno de los estudios que se han realizado en México es el de Vega (2003), quien realizó un estudio con la finalidad de caracterizar el desarrollo de la alfabetización en una muestra de niños preescolares, así como analizar la contribución de diferentes variables a la alfabetización emergente. Dichas variables fueron habilidades lingüísticas orales (conciencia fonológica y codificación semántica), la escolaridad de los padres, los materiales y actividades de lectura en el hogar y la lectura de cuentos por madres y maestras. La muestra estuvo constituida por 83 niños preescolares entre 3 y 6 años de edad, 70 padres y 5 maestras y a partir de ella se encontró una progresión por niveles de edad en el desarrollo de la alfabetización.

Este desarrollo se hizo evidente tanto en los conceptos de texto impreso que el niño maneja, como en el manejo de convencionalismos del lenguaje escrito que se observan a través de la lectura de cuentos y de sus producciones escritas. Por ejemplo se notó que el texto es quien lleva el mensaje y no la ilustración, conocimiento del uso del libro como la parte de enfrente, pasar las páginas en el orden correcto, que la página

izquierda se lee antes que la derecha. En las producciones escritas por ejemplo se percibió conocimiento de principios direccionales y la identificación de letras que forman parte de su nombre. Las diferencias de ejecución se relacionaron con el nivel de desarrollo de los niños.

Las variables que contribuyeron al desarrollo de la alfabetización en la muestra estudiada fueron en primer lugar las habilidades lingüísticas orales, la lectura de cuentos por las maestras y la edad de los niños ya que las tres variables en conjunto explican el 61% de la varianza en el desarrollo de la alfabetización (R^2 ajustada = .614).

De estos datos se destaca la relevancia de la codificación semántica y la conciencia fonológica como habilidades de lenguaje oral que funcionan como un vehículo para el desarrollo del lenguaje escrito. Sin embargo, se destaca también la ausencia de relaciones significativas entre las variables escolaridad de los padres, materiales de lectura al alcance del niño en el hogar, actividades de lectura y lectura de cuentos por las madres y el desarrollo de la alfabetización y por ende, de la contribución de las variables del hogar al desarrollo de la alfabetización de los niños. Al respecto Vega argumenta que a pesar de que se reporta la realización de estas actividades, no se tuvo la oportunidad de observar si efectivamente se llevan a cabo y no se tuvo evidencia del grado de participación de los niños en esta actividad.

Por otra parte Vance, Smith y Murillo (2007), desarrollaron un estudio cualitativo en Puebla durante un periodo de 15 meses, en el que se empleó el método etnográfico a partir de 8 visitas con ocho familias para conocer y analizar los hábitos y actitudes hacia la lectoescritura existentes dentro de cada familia. Adicionalmente, se realizaron 10 observaciones de los niños en el contexto escolar en un centro educativo privado en la que los autores reportan que las características socioeconómicas de la población

estudiantil eran diversas y que los niños cursaban el primer año de primaria. No se especifica la selección de la muestra. Tanto en las visitas a casa como las observaciones en la escuela los investigadores interactuaron con los partícipes leyendo con ellos y viendo películas, por lo cual las observaciones son de tipo participante. Para tal efecto diseñaron un cuestionario para reunir además de los datos generales de las familias, algunos aspectos sobre las prácticas de lectura. Además realizaron un inventario de los materiales de lectoescritura presentes en las casas. Para el análisis de los resultados definieron algunos conceptos centrales como el ambiente de lectura según los siguientes criterios, variedad de material para leer presentes en el hogar (libros, revistas, calendarios, tiras cómicas, textos en internet, etc.) y presencia de al menos un padre que le lee por placer, lo cual se entendió como el hacerlos sin obligación (por estudios o trabajo) y sin ser motivados por otros. Encontraron que tres de cuatro estudiantes del estudio -calificados por su maestra como excelentes lectores después de tres meses de primer grado de primaria- procedían de hogares con un ambiente fuertemente orientado hacia la lectoescritura. Los padres de estos tres niños los motivaban a leer comprándoles los libros de interés para los niños y al menos un padre leía regularmente por placer, además se observó un número importante de libros en el hogar, sin embargo, no dan cifras al respecto. Este hecho de los estudiantes que sobresalen en expresión oral y escrita sugiere que vivir en un ambiente orientado a la alfabetización tiene un efecto positivo sobre el desarrollo académico de los niños.

Algunos padres expresaron haber tenido experiencias negativas mientras aprendían a leer y a escribir. Sin embargo, consideraron importante para el futuro de sus hijos que aprendan a leer y a escribir. Dos de los padres entrevistados afirmaron no estar muy interesados en leer, aunque desean que sus hijos sean lectores.

Estos investigadores concluyen, que las familias participantes en el estudio no eran conscientes de la importancia de las prácticas de lectoescritura desarrolladas en el hogar. En este sentido, la tendencia fue a infravalorar estas prácticas familiares como aspectos fundamentales en la formación de lectores y escritores exitosos. Por ejemplo, cuando se les preguntó sobre las actividades de lectoescritura que desarrollaban en casa, las respuestas por lo regular se referían a prácticas relacionadas con la escuela. Sin embargo, durante las visitas a los hogares se observaron varias prácticas de lectoescritura no relacionadas con las actividades escolares. Estas prácticas incluían juegos de computadora, cuentos no didácticos, transacciones empresariales, carteles, cartas, publicidad, periódicos y etiquetas de productos del hogar entre otros. Lo anterior puede verse como un reflejo de las actitudes de la comunidad frente a la lectura y la escritura.

Por su parte Sénéchal, LeFevre, Thomas, y Daley (1998) examinaron la frecuencia de lectura de cuentos y la cantidad de experiencias de enseñanza explícita, obtenidas a partir de los informes de padres de nivel socio económico medio, en relación con las habilidades del lenguaje oral (vocabulario receptivo, comprensión oral y conciencia fonológica) y del lenguaje escrito (conceptos de texto, conocimiento del alfabeto, lectura de palabras y escrituras inventadas) en 110 niños de preescolar y 47 de primer grado. A partir del análisis de regresión consideraron que la lectura de cuentos sólo explica una proporción estadísticamente significativamente, el 7% de la varianza del lenguaje oral ($r = .54$). Por el contrario, la enseñanza de los padres explicó una proporción estadísticamente significativa, el 6%, de las habilidades del lenguaje escrito ($r = .52$). Estos hallazgos son consistentes con las hipótesis que plantean que la lectura de cuentos beneficia las habilidades del lenguaje oral, pero las habilidades de lenguaje

escrito deben ser enseñadas. Encontraron que las experiencias de los niños con materiales impresos pueden ser divididas en dos categorías distintas: las experiencias de alfabetización informal y formal.

Las experiencias de alfabetización informales o implícitas, son aquellas en las que los padres exponen a los niños con el lenguaje escrito de manera incidental, como cuando los niños escuchan a un adulto leer un libro de cuentos (Sénéchal et al., 1998). Durante estas experiencias, el enfoque de la interacción es el texto presentado por vía oral, así como las imágenes del libro.

Estas experiencias de alfabetización pueden promover el desarrollo del lenguaje a causa de la riqueza de los textos de los libros (Hayes y Ahrens, 1988); los padres acostumbran hacer preguntas al niño sobre la historia a partir de las cuales hacen ampliaciones en el discurso, definen conceptos de la lectura desconocidos por el niño (Whitehurst et al., 1988), y repiten la lectura de libros específicos (Sénéchal, 1997). Aunque los padres pueden aprovechar la lectura del libro para destacar las palabras escritas, estudios observacionales informan que rara vez lo hacen (Sénéchal, Cornell, y Broda, 1995 citados por Sénéchal, 1997).

Por ejemplo en la lectura de cuentos para ir a dormir a sus hijos, la atención de los padres e hijos está claramente en el contenido de la historia del texto impreso y en la ilustración (Baker et al., 1996; Gárate, 1994; Sénéchal y LeFevre, 2002). En el tipo de interacción el padre se expande en el significado de la historia y/o el niño puede preguntar sobre el significado de ciertas palabras.

Los niños aprenden principalmente cómo usar y entender los registros del lenguaje escrito, más que tareas de codificación y decodificación de textos antes de que se tornen en lectores convencionales (Sulzby, 1985). Los niveles de desarrollo descritos

por esta autora muestran que los niños más pequeños y menos experimentados recitan los libros con palabras y entonaciones apropiadas de las situaciones orales. Los más grandes y experimentados emplean más palabras y usan un tipo de lenguaje similar como el lenguaje escrito y el del texto de los libros que leen.

Las experiencias de alfabetización formales o explícitas, son aquellas actividades, en las que los niños y sus padres se enfocan en la enseñanza del material impreso, para hablar sobre las letras o para proveer el nombre y sonido de letras específicas (Sénéchal y Lefevre, 2002).

El término formal se emplea para indicar que el *foco de la actividad es en la estructura del lenguaje escrito*, pero no implica necesariamente que los padres realicen estas actividades con su hijo de un modo estructurado formalmente (Sénéchal et al., 1998). Estas prácticas denominadas formales, probablemente son muy comunes porque tienen que ver con las prácticas tradicionales de enseñar a leer y escribir.

Sénéchal et al., (1998) encontraron diferentes patrones de relación entre estos dos tipos de experiencias de alfabetización y logros infantiles. Por un lado la lectura de cuentos –experiencia implícita- predijo habilidades de lenguaje oral como vocabulario compuesto, comprensión auditiva y conocimiento fonológico. Mientras que enfocarse en la enseñanza explícita predijo habilidades de lenguaje escrito, como conocimiento de letras y lectura de palabras.

En resumen, las experiencias de alfabetización comúnmente empleadas por los padres son de dos tipos: las explícitas y las implícitas, las experiencias implícitas contribuyen con el desarrollo de lenguaje receptivo y de manera indirecta al desarrollo de la alfabetización de los niños, ya que lo relevante es la comprensión del sentido y la

función de la misma actividad, desde una concepción del desarrollo de la alfabetización emergente, estas facilitan la adquisición de la alfabetización convencional.

Las experiencias explícitas están directamente vinculadas con la enseñanza de los padres sobre la alfabetización y su contribución está vinculada con el lenguaje escrito.

Lo relevante de esta distinción es que, si bien con el desarrollo de la concepción de alfabetización emergente en un principio hubo una tendencia a minimizar las actividades formales, sugiriendo que estas actividades serían dejadas de lado, la distinción entre las prácticas de alfabetización ha permitido abrir un camino de investigación en el que ambos tipos de experiencias explícitas e implícitas son consideradas.

La relevancia de la enseñanza explícita, se relaciona con la decodificación de palabras, la cual a su vez influye en la fluidez en la lectura, ésta última se refiere a la velocidad con la que un lector puede traducir el texto al lenguaje hablado, es un componente de la competencia lectora. La carencia de una lectura fluida es un problema para los lectores deficientes, ya que tienden a leer con trabajo, de modo desconectado y con un enfoque en la decodificación a nivel de palabra, lo cual hace que la comprensión del texto no sea posible (Hudson, Lane y Pullen, 2010).

Muchos lectores con dificultades en la lectura pueden tener problemas con la fluidez automática. A diferencia de los lectores expertos, a menudo necesitan instrucción directa en la forma de leer con fluidez y requieren de suficientes oportunidades para practicar (Snow, Burns y Griffin, 1998). De ahí la relevancia de la enseñanza de la estructura del lenguaje escrito.

A partir de esta distinción de actividades y sus contribuciones a la alfabetización Sénéchal et al. (1998) proponen un modelo de alfabetización por medio del cual, el esclarecimiento de la contribución de estas actividades al desarrollo de la alfabetización emergente, aún debe ser investigado (Sénéchal, 2006).

Coincidiendo con la postura de Sénéchal (2006), se considera que es socialmente necesario que los niños se conviertan en lectores capaces de leer textos extensos con fluidez y comprensión. Para lograr lo anterior, los modelos de la lectura deben incluir la descripción precisa de los métodos de enseñanza que optimicen a través de su descripción, los componentes, experiencias y preparación de recursos que le permitan a los niños acceder a la lectura, promoviendo el desarrollo de sus componentes, sin dejar de considerar la base de estas experiencias en el ambiente de casa desde mucho antes de ingresar a la escuela.

Justificación y planteamiento del problema

La alfabetización emergente considera que el desarrollo de la alfabetización no es exclusivo de la enseñanza en la escuela preescolar, ya que algunas de estas habilidades se adquieren mediante enseñanzas implícitas llevadas a cabo en el ambiente extraescolar y su desarrollo contribuye a establecer una base necesaria para la adquisición de la lectura. La relación entre las actividades que los padres realizan en sus casas y los niveles de logro ha sido señalada desde muchos años atrás, por ejemplo, Anderson, Hiebert, Scott y Wilkinson (1985) han sugerido que leer en voz alta a los niños es una vía para comenzar su alfabetización en el hogar, a muy temprana edad. Estas experiencias se han relacionado con los conocimientos en los niños sobre: a) la intencionalidad y función del lenguaje escrito, en tanto que logran entender que éste es un sistema de símbolos con significado accesible a ellos, b) poseen esquemas implícitos para la sintaxis, vocabulario y referencias características de la narrativa escrita, distintas a las que se emplean en el discurso oral, y c) conocen diferentes convenciones de lectura y escritura como: conocimientos de la información en la portada, que los textos sin dibujos cuentan una historia, conocen las primeras letras en una palabra, algunos distinguen mayúsculas y minúsculas, la direccionalidad en la lectura y escritura, tienen conceptos sobre letra y palabra, además de que algunos identifican la existencia y funciones de la puntuación (Purcell-Gates, 1996). El interés centrado en leer a los niños ha propiciado una amplia investigación al respecto.

Después de muchos años de investigación en este ámbito, la evidencia ha señalado que el hecho de que los padres lean cuentos a sus hijos se relaciona moderadamente con la alfabetización de los niños, pues las correlaciones que se han observado suelen ser muy bajas o no son significativas estadísticamente hablando (Scarborough y

Dovrich, 1994) en estos estudios se ha indagado sobre la interacción que se produce, a partir del diálogo que el padre establece con el niño, y cómo en esta interacción modela, moldea y permite que sea el niño quien termine contando la historia.

Los resultados han señalado que la relación entre la lectura de cuentos y la alfabetización tiene que ver principalmente con el desarrollo del lenguaje oral (Bus, Van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995; Mol, Bus, Jong, y Smeets, 2008; Scarborough y Dobrich, 1994); se ha observado que leer a los niños en voz alta incrementa su vocabulario (Bus, Van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995; Mol et al., 2008; (Sénéchal, Oulette, y Rodney, 2006), sus habilidades de comprensión auditiva (Dickinson y Tabors 2001; Pellegrini, Brody y Siegel, 1985; Teale, 1992), así como el desarrollo sintáctico, y puede incrementar la habilidad para reconocer palabras. Sin embargo, otras investigaciones han distinguido que la lectura de cuentos no se relaciona con el desarrollo del lenguaje escrito (Evans Shaw y Bell 2000; Levy et al., 2006; Phillips, Norris y Anderson, 2008; Sénéchal et al., 1998; Sénéchal y LeFevre, 2002).

Por su parte Lane y Wright (2007) advierten que para aprender a leer y a escribir se requiere más que el desarrollo del lenguaje oral, ya que también es necesaria la promoción del escrito para que haya beneficios sobre la adquisición de la lectura y escritura. Al respecto se ha evidenciado que los padres también aprovechan la lectura de cuentos para enseñar de manera explícita sobre la estructura del lenguaje escrito (Sénéchal, 2006; Sénéchal et al., 1998; Sénéchal y LeFevre 2002), es decir, enseñan el sonido de las letras y cómo se forman las palabras, beneficiando así el desarrollo del lenguaje escrito, a esto se le ha llamado también enseñanza, entrenamiento o formación por parte de los padres.

Tanto el desarrollo del lenguaje oral como el del lenguaje escrito, sientan las bases para el desarrollo de la alfabetización, al parecer los padres que promueven ambos tipos de experiencias favorecen de manera complementaria la adquisición de la lectura en sus hijos (Lane y Wright, 2007; Sénéchal 2002). Sin embargo, la mayor parte de la investigación se ha centrado en el desarrollo de la alfabetización a partir de la lectura de cuentos.

Un número menor de estudios (Evans Shaw y Bell 2000; Levy et al., 2006) han evidenciado que los padres desarrollan otro tipo de actividades que no sólo tienen que ver con leer cuentos a sus hijos, señalando que los padres reportan frecuencias elevadas de otras conductas alfabetizadoras (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2008; Purcell-Gates, 1996; Sénéchal et al., 1998; Weigel, Martin y Bennett, 2005), como la asistencia a las librerías y bibliotecas para poner a los niños en contacto con los libros, jugar con letras de plástico para enseñar a leer letras o palabras, el uso de diferentes materiales de lectura y escritura como lo son los videojuegos y computadoras, la edad temprana para iniciar la lectura, el número de libros que existen en casa, etc.

A pesar de la complejidad del fenómeno en cuestión, el estudio de las experiencias explícitas e implícitas, en conjunto con las características de los padres y otras actividades que los padres realizan en sus casas, en relación a la promoción de la alfabetización, ha sido muy poco documentada, de aquí que el objetivo de la presente investigación sea establecer la contribución de tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan a sus hijos, a las habilidades de Alfabetización Emergente en los niños.

Los resultados del estudio aportarán evidencia empírica para comprender la contribución de los padres a la alfabetización emergente de sus hijos, analizando diferentes actividades y cómo los padres las aprovechan para brindar diferentes experiencias explícitas e implícitas de alfabetización. La comprensión de este fenómeno permitirá fortalecer desde sus inicios la adquisición de la lectura y de la escritura.

Existen muy pocos estudios en los que se observe directamente a los padres leyéndoles a sus hijos, muchos de ellos parten de auto reportes de los padres. Este abordaje tiene el inconveniente de que los padres tienden a responder de una manera socialmente aceptada, perdiendo la objetividad al responder, en la presente investigación, se complementa la observación directa con el autoreporte de los padres. Lo cual es conveniente ya que lo que se observa en una sesión de interacción también puede ser muy reducido y parcial, pero la integración de estos dos métodos permitirá tener una idea más completa del fenómeno que se pretende investigar.

Finalmente, Stasser y Lissi (2009) sugieren que ya que la mayoría de los estudios que se han realizado sobre el impacto de las experiencias en casa sobre la alfabetización de los niños, se han realizado en países desarrollados, es necesario tener precaución al generalizar los hallazgos en este ámbito, porque los países en desarrollo tienen características únicas que pueden influir en los resultados de los niños. El presente estudio se realiza en México. El esclarecimiento de estas relaciones permite tener claridad para desarrollar acciones encaminadas a la promoción, diagnóstico e intervención en el ámbito de la alfabetización en sociedades con características diferentes a las reportadas hasta hoy.

Haney y Hill (2004) afirman que, debido a que en la familia se desarrolla el primer ambiente de aprendizaje de la alfabetización, la investigación dirigida a la promoción de

la alfabetización en el hogar, optimiza un marco de conocimientos con respecto a la alfabetización emergente, por ende contribuye a facilitar el desarrollo típico de la alfabetización. Además, este tipo de investigación puede apoyar al fortalecimiento de lazos entre la escuela y los padres, para la promoción de un aprendizaje óptimo de la lectura y escritura.

Objetivo de la Investigación

Establecer la contribución de tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan a sus hijos, a las habilidades de Alfabetización Emergente en los niños.

Objetivos específicos:

1. Documentar tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan a sus hijos.
2. Documentar la Alfabetización Emergente en los niños.
3. Examinar la relación existente entre tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan a sus hijos y la Alfabetización Emergente en los niños.
4. Identificar si tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan, se relacionan diferencialmente con la alfabetización de los niños.
5. Establecer la contribución de tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan a sus hijos a las habilidades de Alfabetización Emergente en los niños.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la contribución de las tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan a las habilidades y conocimientos de Alfabetización Emergente de sus hijos?

Planteamiento de Hipótesis

H₀: Las tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan no se relacionan diferencialmente con las habilidades y conocimientos de Alfabetización Emergente de sus hijos.

H₁: Las tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan se relacionan diferencialmente con las habilidades y conocimientos de Alfabetización Emergente de sus hijos.

Método

Participantes

39 Niños y niñas que cursaban el primer año de preescolar, cuyo rango de edad fue de 3 años a 4 años un mes de edad en el momento de iniciar el estudio y sus padres, pertenecientes a una misma escuela particular en el Estado de México, de estrato socioeconómico medio alto, Esta muestra se eligió por tener acceso a ella.

Para que todos los padres estuvieran en las mismas condiciones en la observación, se estableció que aquellos padres que tuvieran más de un hijo, sólo participarían en el estudio con uno de ellos. La eliminación de los niños no se les notificó a los papás, de manera que en los casos de gemelos y trillizos, todos participaron en el proceso y sólo se decidió no considerarlos para el análisis de resultados. Para el análisis de los datos sólo se decidió incluir al primero de los hermanos que había participado en la observación, cuyo orden se decidió al azar. De esta manera la muestra final quedó conformada por 34 casos, se eliminaron para el análisis cinco niños: en dos casos se trató de gemelos, en un caso de trillizos, y en otro caso se eliminó a un niño ya que tenía un atraso importante en el desarrollo, debido a complicaciones al nacer, incluirlo en la muestra.

Muestra

No probabilística intencional, con participantes voluntarios (Kerlinger y Lee, 2006), la cual se constituyó a partir de un grupo de niños que cursaban el primer año de preescolar, en el primer semestre del ciclo escolar, para que la enseñanza que imparte

el profesor no alterara los resultados. Se trabajó con aquellas familias que aceptaron participar en el estudio.

Tabla 1.

Descripción de la escolaridad de ambos padres.

	Padre		Madre	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Carrera técnica	1	2.9	3	8.8
Preparatoria	1	2.9	1	2.9
Licenciatura	22	64.7	24	70.6
Maestría	9	26.4	6	17.6
Doctorado	1	2.9	0	0

Nota. La escolaridad de ambos padres es elevada ya que los porcentajes más altos son de licenciatura.

La descripción sobre la escolaridad de los padres se presenta en la tabla 1. La escolaridad de los padres de la muestra es muy elevada, ya que el 64.7% de los padres y el 70.6% de las madres, cuentan con estudios de licenciatura. El 29.3% de los padres y el 17.6 % de las madres cuenta con algún tipo de posgrado.

Variables

○ **Variable Independiente**

Experiencias de alfabetización brindadas por los padres

Definida por las diferentes formas en que el padre permite que su hijo experimente una gama de experiencias de alfabetización (Rivalland, 2000). En este estudio se analizan tres de ellas:

1) Experiencias que se centran directamente en la enseñanza explícita, en la estructura del lenguaje escrito (Sénéchal, 2006). Experiencias en que los padres

exponen a los niños al lenguaje escrito, enfocándose en el material impreso *per se*, para enseñar de manera explícita las letras, cómo suenan y cómo forman palabras.

Esta variable se midió en términos de frecuencia, a través del auto reporte de los padres y de un registro secuencial obtenido a partir de una sesión de observación que permitió un análisis más detallado de cómo ocurrió la interacción (los cuales se describen en el apartado correspondiente a los instrumentos). En ambos casos se otorgaron puntajes, a mayor puntaje indicaba una mayor frecuencia reportada u observada, según fuera el caso.

2) Experiencias en que los padres exponen a los niños con el lenguaje escrito de manera implícita, el objetivo principal es centrar al niño en el mensaje o en la imagen contenida en el material escrito (Sénéchal, 2006), haciendo uso de libro de cuentos o de diferentes materiales de lectura y escritura. Retomando el ejemplo de la lectura de cuentos, el padre sólo se centra en el mensaje de la historia, explicando lo que ocurre en ella.

La información se obtuvo a partir de una sesión de observación que permitió un análisis más detallado de cómo ocurrió la interacción. Estas experiencias se midieron en términos de frecuencia según el número de eventos en que se observó a los padres interactuar con sus hijos para centrarlos en el contenido del material escrito, no de su estructura. Las observaciones se codificaron a través de un registro secuencial, el cual se describe en el apartado correspondiente a los instrumentos. A mayor número de eventos observados mayor frecuencia de experiencias implícitas.

3) Otras experiencias implícitas consideradas como conductas de alfabetización

(Purcell-Gates, 1996, Sénéchal et al., 1998; Weigel, Martin y Bennett, 2005). Pueden ser, la edad a la que se le comenzó a leer al niño, modelos de lectura o escritura, el acercamiento a los libros por medio de asistencia a librerías y bibliotecas, así como del número de libros infantiles y en general disponibles para el niño en casa, Éstas se midieron a partir del auto-reporte de los padres excepto modela la lectura que se midió a través del registro secuencial de la observación, todas ellas se definen a continuación:

Edad a la que se le comienza a leer al niño, se definió por los meses que tenía cuando se le comenzó a leer, existiendo la posibilidad de que aún no se le lea al niño. Se evaluó en intervalos de edad, cada intervalo recibió una puntuación. A mayor edad de inicio se le otorgó un puntaje menor, a menor edad de inicio se le otorgó un puntaje mayor.

Modelos, oportunidad del niño de ver a su padre u otros miembros en casa leyendo o escribiendo sin incluirlo en la actividad, modelando conductas relacionadas con la alfabetización. Se evaluó a través del cuestionario en términos del número de días durante una semana, en que el niño lo ve leyendo o escribiendo y en la observación se evaluaron en términos del número de eventos, en que el niño lo ve usando el material escrito, pero sin involucrarlo en la actividad.

Frecuencia de lectura de cuentos, oportunidad para el niño de que algún miembro de la familia le lea un cuento, Se evaluó en términos frecuencia por el número de días durante una semana, en que se le lee al niño.

Frecuencia de uso de otros materiales de lectura, se definió por la frecuencia de exposición del niño a diferentes materiales de lectura, como pueden ser instructivos, señales del ambiente, anuncios publicitarios, cajas de juguetes, propagandas impresas, programación de televisión, recetarios de cocina o la cartelera cinematográfica. Se evaluó en términos de frecuencia en un rango de nunca a muy a menudo, A cada intervalo se le asignó una puntuación, la menor indica la menor exposición a los materiales de lectura y a la mayor puntuación, la mayor exposición.

Frecuencia de uso de otros materiales de escritura, se definió por la frecuencia de exposición del niño a diferentes materiales de escritura, como pueden ser la computadora, las listas de compras, el correo, diferentes tipos de notas o recordatorios. Se evaluó en términos de frecuencia en un rango de nunca a muy a menudo, A cada rango se le asignó una puntuación, la menor indica la menor exposición a los materiales de escritura y la mayor puntuación lo contrario.

El acercamiento a los libros, se definió por la frecuencia con que el niño asiste a librerías, bibliotecas o algún otro lugar para estar en contacto con los libros. Esta frecuencia se evaluó en un rango de nunca a muy a menudo, A cada intervalo se le asignó una puntuación, la menor indica la menor asistencia y a la mayor puntuación, mayor asistencia.

Libros disponibles para el niño en casa, definido por su cantidad en números, distinguiendo los libros infantiles de los libros en general. La cantidad se evaluó en rangos de números posibles. El intervalo que indique el mayor número de libros representa la puntuación más alta y el intervalo que indique el menor número de libros

representa la puntuación más baja, existiendo la posibilidad de que no haya libros disponibles para el niño en casa.

Atributivas La escolaridad de los padres, se definió por los grados académicos concluidos, tanto por el padre como por la madre. Se ha visto que la escolaridad de los padres se relaciona diferencialmente con el desarrollo de la alfabetización. Los padres con niveles escolares más elevados tienden a promover más la alfabetización en sus hijos y tienen más herramientas para hacerlo (Bradley y Corwyn, 2002; Davis-Kean, 2005).

○ **Variable dependiente**

Alfabetización emergente

Se definió como las primeras señales de habilidades y conocimientos relacionados con el lenguaje escrito, precedentes al desarrollo de la alfabetización convencional, se refiere a un periodo que va desde que el niño nace hasta que es alfabetizado de manera convencional (Teale y Sulzby, 1992). Se identificó por las habilidades de lenguaje oral y escrito de la siguiente manera:

1) Habilidades del lenguaje oral

a) El vocabulario definido por el número de palabras que entiende o usa una persona, comprende el vocabulario receptivo, como el vocabulario expresivo (Ezell y Justice, 2005).

Vocabulario receptivo consta de aquellas palabras que entiende (Ezell y Justice, 2005).

Vocabulario expresivo consta de aquellas palabras que usa (Ezell y Justice, 2005).

b) La conciencia fonológica se definió como la habilidad para escuchar sonidos y comprenderlos en el lenguaje oral (Vega, y Macotela, 2007). Los aspectos evaluados fueron: pronunciación correcta de los sonidos del habla, discriminación de sonidos verbales y el análisis y síntesis auditivos.

c) Codificación semántica se refiere al uso de palabras, frases y oraciones para la obtención de significado de la información significativa (Vega, 2003). Los aspectos evaluados fueron: reconocimiento de nombres ante la presentación de láminas, seguimiento de instrucciones, conocimiento del significado de palabras, conocimiento de sinónimos, antónimos y palabras supra ordenadas, repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles, diferencias entre dibujo y texto, así como expresión espontánea.

2) Habilidades del lenguaje escrito

a) Conceptos de texto impreso en niños de preescolar se refieren a los conocimientos que los niños tienen sobre la lectura y la escritura, sin haber sido alfabetizados convencionalmente (Vega, 2003).

Dado el nivel de desarrollo de los niños de la muestra, se evaluaron para este estudio los siguientes conceptos de texto impreso: uso adecuado de libros, conocimiento de que el texto transmite mensaje, principio de dirección en la lectura y la escritura, concepto de letra, concepto de palabra, conocimiento de los signos de puntuación, decodificación del mensaje.

Tipo de estudio

Descriptivo correlacional a partir del auto reporte de los padres, y de la observación de los padres en una sesión de interacción.

Técnicas de recolección de datos

Observación de la madre y su hijo en el cubículo, con el apoyo de cintas de videograbación para el análisis de los datos.

Se les administró un cuestionario de auto-reporte aplicado a los padres e instrumentos para la medición de las habilidades de los niños.

Escenarios

Cubículo libre de interrupciones en la escuela preescolar a la que pertenece el niño. Estas sesiones se llevaron a cabo en un pequeño salón que se acondicionó para tal caso con una alfombra, mesita y dos sillas, en un horario de 9:00 a.m. a 12:00 p.m.

Sobre la alfombra se colocó el material, de manera que los participantes estuvieran frente a las dos cámaras y pudieran jugar en el piso cómodamente, en todos los casos la presentación fue la misma (Anexo 1).

Materiales e instrumentos

- Para la sesión de observación se emplearon:

-2 Grabadoras de video.

-Grabadora de audio externa para obtener alta calidad de audio.

Tres materiales para la interacción de la diada: 1) cuento infantil recomendado para niños pequeños con el siguiente contenido; inicio, problema y resolución que facilitaba la predictibilidad de la historia; 2) Juguete para armar con instructivo, 3) Cubos de colores con letras en cada una de sus caras. Para el uso de estos tres materiales se solicitó a los padres que utilizaran los 3 materiales en el orden y el tiempo que quisieran, considerando que al final de los 20 minutos debieron de haber usado los tres. Se partió de la idea de que estos materiales permitirían brindar diferencialmente experiencias de alfabetización implícitas y explícitas. Los cubos promoverían las experiencias explícitas, el juguete para armar (tipo lego) estaba mediado por un instructivo con imágenes para que armaran el juguete, por lo cual se consideró que promovería la presencia de experiencias implícitas y el cuento que promovería ambos tipos de experiencias (Anexo 2).

- Consentimiento informado para la participación en el estudio de investigación (Anexo 3).

-Registros de observación secuencial (Anexo 4).

Cada sesión de observación fue analizada mediante un registro de observación secuencial, a través del cual, se evaluaron los eventos de alfabetización entre la madre y el niño. Un evento se definió, por el momento en el que uno de los dos participantes inicia la interacción y con la primera respuesta que recibe de parte del otro. Se registró un evento por cada 20 segundos, de manera que se registraron 60 eventos por cada diada.

Luego de varias sesiones de capacitación para el acuerdo de observadores, se pulió el registro final para realizar el registro secuencial de las observaciones identificando 1) quién inicia la interacción el niño o la mamá, 2) A qué tipo de experiencia pertenece el evento, explícita o implícita, 3) el tipo de respuesta que se da a aquel que inicia la interacción esta puede ser de en dos formas verbalizando u observando y cada una de estas formas a su vez puede ser con relación o sin relación al evento que inicia la interacción y 5) Qué material están empleando: libro, cubos o juguete para armar.

A partir de la interacción se identificaron las siguientes categorías: **a) al momento de leer**, el adulto aprovecha esta actividad para enseñarle explícitamente aspectos relacionados con cómo leer y escribir (LEE), si al leer da indicios de intentar centrarse en el mensaje y/o en las imágenes contenidas en la historia para apoyar a la lectura sin realizar explícitamente actividades para la enseñanza de la lectura y escritura (LEI), **b) al momento de armar el juguete** juega y enseña explícitamente aspectos relacionados con cómo leer y escribir (AJEE), juega y alfabetiza de manera implícita (AJEI) y **c) al momento de jugar con los cubos**, juega y enseña explícitamente aspectos relacionados con cómo leer y escribir (CJEE), juega y alfabetiza de manera implícita (CJEI). Estas dos últimas categorías (CJEE y CJEI) buscaban evaluar si la madre involucra al niño en otras actividades de lectura distintas al uso de libros y de ser así qué tipo de experiencias brinda.

- Cuestionario de auto reporte sobre experiencias de alfabetización brindadas por los padres (Anexo 5).

El objetivo del auto reporte fue evaluar las experiencias de alfabetización que los padres refieren brindar a sus hijos y que no es posible identificar a partir de la observación, así como la escolaridad de los padres. Las puntuaciones mayores implicaban mayor frecuencia de experiencias de alfabetización y las menores implicaban menor frecuencia o su ausencia. Las experiencias evaluadas en el cuestionario se presentan a continuación.

La escolaridad de los padres, se midió en grados académicos concluidos, en una escala del 0 al 8 de la siguiente forma: 0 (sin estudio alguno), 1 (primaria), 2 (secundaria), 3 (preparatoria), 4 (técnico), 5 (licenciatura), 6 (especialidad) 7 (maestría) 8 (doctorado). El 0 corresponde a la ausencia de escolarización y el 8 al nivel académico más elevado.

Edad a la que se le comienza a leer al niño, se evaluó en términos de intervalos de edad que fueron medidos en una escala del 0 al 7. A mayor edad de inicio se le daba un puntaje menor, a menor edad de inicio se le daba un puntaje mayor, de la siguiente manera: el 0 indica que aún no se le lee al niño, 1 (después de los 36 meses), 2 (entre los 31 y 36 meses), 3 (entre los 25 y 30 meses), 4 (entre los 19 y 24 meses), 5 (entre los 13 y 18 meses), 6 (entre los 7 y 12 meses) 7 entre (1 y 6 meses).

Modela lectura o escritura, constaba de 4 reactivos en los que se evaluó su frecuencia, definida por el número de días a la semana, otorgándole un punto en una escala del 0 al 7, el mayor puntaje indicaba el mayor número de días que se le modela la escritura. El tercero y cuarto reactivo permitía la posibilidad de especificar de manera abierta quién más modelaba estas conductas.

Frecuencia de lectura, constaba de 2 reactivos que evaluaban el número de días a la semana que se le lee cuentos, entre las posibilidades se encontraba que no se le leyeran cuentos existiendo una escala del 0 al 7, este último indicaría que diario se le leen cuentos al niño.

Frecuencia de uso de otros materiales de lectura, constaba de 10 reactivos, a los cuales se les otorgaba un punto en una escala del 0 al 4 de la siguiente manera: 0 (nunca), 1 (casi nunca), 2 (a veces), 3 (a menudo), 4 (muy a menudo).

Frecuencia de uso de otros materiales de escritura, constaba de 7 reactivos, a los cuales se les otorgaba un punto en una escala del 0 al 4 de la siguiente manera: 0 (nunca), 1 (casi nunca), 2 (a veces), 3 (a menudo), 4 (muy a menudo).

Frecuencia de enseñanza de la estructura del lenguaje escrito, Constaba de 5 reactivos, a cada uno se le otorgaban un punto en una escala del 0 al 4 de la siguiente manera: 0 (nunca), 1 (casi nunca), 2 (a veces), 2 (a menudo), 4 (muy a menudo).

Frecuencia de acercamiento a los libros, constaba de 3 reactivos, a los cuales se les otorgaba un punto por cada uno en una escala del 0 al 4 de la siguiente manera: 0 (nunca), 1 (casi nunca), 2 (a veces), 3 (a menudo), 4 (muy a menudo). El tercer reactivo permitía la posibilidad de indicar algún lugar diferente a la librería o la biblioteca, especificando de manera abierta cuál podría ser.

Número de libros disponibles para el niño en casa, los libros se distinguieron en libros infantiles y libros en general, fueron evaluados en intervalos de libros presentes en casa en una escala del 0 al 5 de la siguiente forma: 0 ninguno, 1 (1-20), 2 (21-40), 3 (41-60), 4 (61 – 80), 5 (80 o más)

-Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada (PLON-R)

Instrumento desarrollado por Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uríz (2004). Se trata de una prueba para evaluar la forma, contenido y uso del lenguaje oral en niños pequeños (de 3 a 6 años de edad). Su finalidad principal es la detección fácil y rápida de los alumnos de riesgo en cuanto al desarrollo del lenguaje, la aplicación es individual, reporta como medida de estabilidad un Error Típico de Medida de 1.24 en todo el instrumento (Anexo 6).

Sólo se aplicó la parte que evalúa el vocabulario receptivo y expresivo. Consta de 17 reactivos sobre vocabulario receptivo y 17 reactivos que evalúan el vocabulario expresivo y requiere de tarjetas tomadas de PLON-R.

La calibración del instrumento de vocabulario se llevó a cabo en México por Guarneros (2009), actualizando los reactivos, las tarjetas de aplicación y cuidando que no hubiera términos para denominar los objetos de las tarjetas poco familiares al lenguaje cotidiano, o inadecuados al contexto cultural, eliminando términos usuales en España pero no en México como, zapallo, barrilete y maníes.

-Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (Anexo 7).

Este instrumento diseñado por Vega (1991), evalúa habilidades del lenguaje oral que la evidencia empírica ha identificado que se relacionan con el desempeño en la lectura, y que forman parte de la conciencia fonológica y la conciencia semántica.

La confiabilidad del EPLE se determinó mediante el índice Alfa de Cronbach obteniéndose índices de confiabilidad entre .80 y .86 en cada una de las subpruebas y

de .81 en la prueba completa (Abad, 2010). Es un instrumento que cuenta además con una validez de contenido mediante un procedimiento de validación por jueces seleccionándose aquellas habilidades que hubieran sido escogidas como indispensables por al menos 70% de los jueces, de un total de 23 habilidades incluidas originalmente como resultado de la revisión bibliográfica revisada.

Cuenta también con validez de criterio (concurrente), obtenida a través de su correlación con las sub-prueba de lectura del inventario de Ejecución Académica (Abad, 2010). Con una correlación de .76 ($p < .001$) entre los puntajes de ambos instrumentos y con una validez de criterio predictiva, obtenida a través de su correlación con el Instrumento de Observación de Logros de la Lecto-escritura Inicial de Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz (1996) obteniéndose todas las correlaciones positivas y significativas en un nivel de ($p < .001$).

-El Instrumento de Observación de Logros de la Lecto-escritura Inicial (Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz, 1996) (Anexo 8).

Este instrumento es la versión en español del Observational Survey of Early literacy Achievement (Clay, 1993). Sólo se aplicó la sub escala de conceptos de texto impreso que consta de 25 preguntas para evaluar los conocimientos del lenguaje escrito, se realizan preguntas al niño que tienden a indagar el conocimiento de los siguientes aspectos: uso adecuado de libros, conocimiento de que el texto transmite mensaje, principio de dirección en la lectura y escritura, concepto de letra, concepto de palabra, conocimiento de los signos de la puntuación, decodificación del mensaje. Se reportan índices de validez de constructo en un rango de .52 a .83.

Procedimiento

Se realizaron diferentes pasos para la aplicación del proyecto:

1) La presentación y autorización de la institución

En el mes de diciembre se acudió a la institución para hablar con la directora y presentarle el proyecto para que autorizara su aplicación. La directora no estuvo presente y en su lugar destinó a la psicóloga encargada del departamento de psicopedagogía y a la coordinadora de preescolar, a quienes se les mencionó a grandes rasgos en qué consistía el proyecto, con quién se trabajaría, cómo se conformaría la muestra, qué instrumentos se emplearían, la forma en que se aplicaría cada uno de los instrumentos, la duración y lo que se solicitaría de la escuela para poder trabajar. Ellas a su vez presentaron el proyecto a la directora, quien aceptó su aplicación solicitando que las profesoras conocieran el trabajo al final de la aplicación.

2) La presentación y autorización de los padres de familia

Se citó a los padres de familia a una junta informativa para invitarlos a participar en un proyecto de investigación, mencionando que sólo formarían parte del proyecto aquellos que asistieran a la plática y firmaran su consentimiento.

A la plática asistieron 41 padres de familia de los 65 que conforman los tres grupos de primero de preescolar, en la mayoría de los casos asistió sólo la madre, en algunos casos sólo el padre y en otros, ambos padres. De ellos aceptaron participar 37. Sin embargo, se presentó el caso de dos personas que no pudieron asistir a la junta pero que se enteraron y solicitaron participar. Finalmente se obtuvo el consentimiento

voluntario para participar y ser video grabados de 39 familias. Ellos solicitaron una retroalimentación individual al final de la aplicación del proyecto.

3) Familiarización con los niños participantes

Una vez que se obtuvo la autorización de la escuela, mientras se hacía la presentación con los padres de familia, se obtenía su autorización y se hacía la prueba de procedimientos; se tuvo un periodo de familiarización de dos semanas con los niños, participando con ellos en su salón de clases y jugando con ellos en los recreos.

4) La prueba de procedimientos

Con dos profesoras de segundo grado de preescolar y sus hijos, se realizó la prueba de procedimientos de la observación y de la aplicación de los cuestionarios. Primero con una de ellas se trabajó una sesión de observación, a partir de la cual se consideró acomodar dos cámaras en ángulos diferentes, para no obstruir la grabación y como respaldo en caso de que alguna de ellas pudiera fallar. Como respaldo se ocupó también una grabadora de audio. Se consideró importante colocar sólo 25 cubos, para que en caso de que los participantes se dediquen a apilarlos, la actividad no consuma demasiado tiempo y puedan participar en las otras dos. También se consideró importante limitar las piezas para armar, para evitar que la actividad consumiera demasiado tiempo.

Posteriormente, se realizó una segunda sesión de observación para probar los procedimientos con las modificaciones anteriormente mencionadas, a partir de la cual se consideró posible comenzar con las observaciones del estudio.

Con respecto a los instrumentos para evaluar la alfabetización emergente, se hizo la prueba de procedimientos con el mismo pequeño, uno de los gemelos que no se consideraría para el análisis. Posteriormente, se consideró pertinente el inicio de la aplicación de los instrumentos a los niños cuyos padres aceptaron participar.

5) Validación del cuestionario

Se redactó un cuestionario de auto reporte, con base en la literatura existente respecto a la alfabetización emergente (Vega, 2003; Purcell–Gates, 1996; Sénéchal et al., 1998, Weigel et al., 2005).

El cuestionario inicial contenía 42 reactivos tipo de escala Likert, de los cuales, 4 correspondían a los datos generales.

El cuestionario inicial fue enviado vía correo electrónico a 9 expertos cuyas características fueron las siguientes:

Todos ellos eran profesionistas en psicología con los siguientes grados de preparación: 1 licenciatura, 5 maestría (estudiantes de doctorado) y tres doctorado, pertenecientes al área educativa y con diferentes años de docencia a nivel profesional.

La información contenida en el cuestionario fue presentada a los jueces de la siguiente manera: “Apreciable experto, como parte de un proyecto de investigación que tiene por objetivo, establecer la contribución de tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan, al desarrollo de las habilidades de Alfabetización Emergente del niño de edad preescolar, le solicito de la manera más atenta su apoyo al juzgar cada uno de los reactivos que se presentan a continuación, indicando, 1) Si el reactivo es pertinente

para indagar las experiencias de alfabetización que se llevan a cabo en casa, 2) si se relacionan con la alfabetización y 3) Si la redacción del reactivo es clara. También se le solicitó cualquier comentario adicional que quisiera proporcionar.

De esta manera cada uno de los expertos regresó el cuestionario con sus observaciones y se hicieron las modificaciones de redacción, de pertinencia y de formato, posteriormente se regresó el cuestionario solicitando una segunda revisión con las modificaciones realizadas y con la valoración hecha por ellos se juzgó cada uno de los reactivos y se eliminaron dos de ellos por considerarse confusos y no se consideraron aptos para incluirse en el cuestionario: “Llama la atención en letreros de televisión” y “lee instrucciones a su hijo al jugar algún video juego (ya sea por colores o letras como aprieta A)”.

Se seleccionaron aquellas experiencias que hubieran sido escogidas por al menos el 70% de acuerdo entre los jueces, de esta manera se obtuvo un cuestionario de autoreporte conformado por 40 reactivos, obteniéndose así la validez de contenido, y se obtuvo también un alfa de Cronbach de .820 sobre 36 elementos evaluados.

6) Aplicación de Instrumentos para evaluar la alfabetización emergente

Después de esto se procedió a la aplicación de los instrumentos a los niños en tres sesiones de 10 minutos máximo cada una, para promover la concentración de los niños pues se observó que más tiempo resultaba cansado para ellos. En la primera sesión se aplicó PLON-R, en la segunda sesión la primera parte del EPLE, y en la tercera sesión la segunda parte del EPLE y la sub prueba de conceptos de texto impreso.

El investigador sacó a cada niño de su grupo para trabajar de manera individual con cada uno, en el trayecto de ambos salones se aprovechaba para platicar con el niño y romper el hielo antes de la evaluación. Una vez que terminaba cada sesión de evaluación se le otorgó a cada niño una pequeña estampa para motivar su participación y después se le regresó a su salón. De esa manera se procedió con cada uno de ellos. En algunos casos ocurrió que el niño estaba indispuesto para salir y se le respetó acudiendo en un momento diferente en el que tuviera disposición para participar.

Estaba programado que en tres semanas se concluiría con la aplicación de los instrumentos a los niños pero por diferentes situaciones de las actividades escolares se concluyó en 5 semanas. Pasadas estas 5 semanas se procedió a la calificación de los instrumentos.

7) Sesión de observación y aplicación del cuestionario

Para programar las sesiones de observación de la interacción de cada niño con su familiar, durante la plática informativa, se solicitó que asistiera a la sesión aquel que en estuviera más tiempo por las tardes con su hijo. Para tal acto, se pidió que marcara dos posibles horarios de su conveniencia de entre las opciones posibles para calendarizar su cita dentro del horario de su elección. Este horario estaba marcado en la hoja de consentimiento que firmaron al final de la sesión informativa (Anexo 1).

A cada participante se le informó de su cita con una semana de anticipación vía correo electrónico, solicitando su confirmación y en los casos en que no hubo respuesta se les localizó vía telefónica. Todo esto se hizo con el apoyo de la secretaria de preescolar

quien fue el vínculo de comunicación con ellos en todo momento. Se les pidió que asistieran con ropa cómoda para trabajar en el piso.

Todos los padres de familia que aceptaron participar asistieron a las sesiones de observación de manera puntual y con muy buena disposición.

Una vez que el padre de familia llegaba al colegio el investigador recogía al niño en su salón. Lo primero que se le informaba al niño era que lo llevaría a jugar un ratito con su familiar -papá o mamá según fuera el caso- y que después de eso se le regresaría a su grupo para continuar trabajando, se le preguntaba al niño si estaba de acuerdo y una vez obtenido el consentimiento del niño para separarse del padre al terminar la sesión, se le llevaba con él. Antes de entrar al cubículo que ya estaba dispuesto para tal motivo, se encendían los instrumentos para apoyar al registro de las sesiones, después se les daban las instrucciones a los dos y una vez ocurrido esto se le invitaba a pasar a la sala.

Los padres dieron muestra de sentirse cómodos en el ambiente pues en algunos casos se quitaron los zapatos y en otros se acostaron para participar con su hijo.

Además de haberse dado las mismas instrucciones a los participantes, éstas estuvieron dispuestas en una hoja junto con los materiales de cada actividad y se les señaló que también las instrucciones estarían impresas con el material.

Las instrucciones fueron las siguientes:

“Aquí adentro tengo tres materiales: un cuento, unos cubos y un juguete para armar. Ustedes van a poder usarlos como ustedes quieran y en el orden que lo deseen, van a

tener 20 minutos y es importante que en ellos usen los tres. Al finalizar los 20 minutos yo voy a tocar la puerta y les avisaré que se terminó el tiempo. La idea es observar cómo interactúan entre ustedes mientras usan el material. Les pido que por favor no tapen las dos cámaras que están ahí y que dentro de lo posible procuren que sea de lo más natural. De cualquier manera estas instrucciones que les estoy comentando están en un hoja adentro con el material”.

Las sesiones de observación transcurrieron con cada niño y su padre de manera individual adentro del cubículo, éste se encontraba cerrado, bien iluminado y aislado de distracciones visuales. Transcurridos los 20 minutos, se les informó la terminación del tiempo y se le pidió al padre que mientras se le llevaba al niño a su grupo, por favor contestara el cuestionario.

Una vez transcurrido lo anterior y cuando el padre de familia concluyó, se revisó que no quedara ningún reactivo en blanco.

Posteriormente a la aplicación se procedió a la calificación de cada uno de los cuestionarios y sobre ellos se obtuvo un puntaje por cada una de las categorías.

8) El acuerdo entre observadores

El investigador invitó a dos personas a participar en el proyecto. Se les informó que se les capacitaría y se les remuneraría el trabajo realizado, para lo cual se tendría que establecer un horario fijo y que su participación terminaría cuando se concluyera con los registro de todas la observaciones.

Una vez que aceptaron participar, se estableció el horario de trabajo de tres veces por semana de 12:15 a 13:45. El horario se estableció de esa manera, para que después del trabajo en la institución se procediera a trabajar con los registros de las observaciones.

El primer paso consistió en la capacitación de los observadores. Las primeras dos sesiones fueron exposiciones teóricas, los contenidos que se trabajaron fueron los siguientes:

Sesión 1

Objetivo de la investigación

Definición de alfabetización y de alfabetización emergente.

Concepciones de la alfabetización.

El papel de los padres en la alfabetización de sus hijos.

Las habilidades y conocimientos de alfabetización en los niños de preescolar.

Hipótesis de la investigación.

Medición de variables.

Metodología y procedimiento de la investigación.

Sesión 2

La observación en investigación

La relevancia del acuerdo entre observadores en investigación.

El registro anecdótico y el registro secuencial ventajas y desventajas.

La codificación de eventos y su aplicación para el registro de los eventos de alfabetización.

A partir de la tercera sesión las sesiones fueron prácticas y la finalidad de ellas era iniciarlos en el registro de categorías objetivas, visibles y medibles.

Sesión 3

En esta sesión se pretendió que cada observador realizara un registro anecdótico por 10 minutos de alguna de una sesión del procedimiento de pruebas. Al final se compararon los registros. El objetivo de esta sesión fue que se vivenciara lo pesado y complicado que podría ser esta forma de trabajo y la diferencia de resultados entre un registro y otro, también se aprovechó para señalar aquellas anotaciones en las que la descripción no fuera objetiva como el suponer el por qué de algún comportamiento.

Sesión 4

En esta sesión se pretendió que los observadores junto con el entrenador realizaran un registro secuencial de eventos de acuerdo a las categorías y códigos de las experiencias de alfabetización. El objetivo fue iniciarlos en las categorías del análisis y su codificación modelando de manera aplicada cómo tendrían ellos que hacer los registros.

Sesión 5

En esta sesión se pretendió que cada uno de los observadores realizara un registro secuencial de eventos pero trabajando de manera simultánea y discutiendo entre los

tres las categorías y códigos de las experiencias de alfabetización. El objetivo fue iniciarlos en las categorías del análisis y su codificación modelando cómo tendrían ellos que hacer los registros.

En esta sesión el investigador consideró conveniente realizar un catálogo de definiciones de las categorías de alfabetización, algunos posibles eventos de alfabetización y la forma en que se codificarían los eventos ya que se observó en la sesión 4 y 5 la complejidad que para ellos tenía el manejo de estas categorías. El objetivo del catálogo fue facilitar la familiarización de las conductas de alfabetización. Los ejemplos del catálogo se retomaron de algunas observaciones informales de las grabaciones de video con los padres (*Anexo 7*).

Sesión 6

En esta sesión se presentó a los observadores el catálogo de definiciones y códigos y se realizó una sesión en la que el entrenador modeló de manera aplicada cómo tendrían ellos que auxiliarse de los registros.

Sesión 7

En esta sesión se pretendió que cada uno de los observadores realizara un registro secuencial de eventos pero trabajando de manera simultánea y discutiendo entre los tres las categorías y códigos de las experiencias de alfabetización con el apoyo del catálogo. El objetivo fue auxiliarlos con las categorías del análisis y su codificación modelando de manera aplicada cómo tendrían ellos que hacer los registros.

Sesión 8

En esta sesión se pretendió que cada uno de los observadores realizara un registro secuencial de eventos pero trabajando de manera individual con el apoyo del catálogo. El objetivo fue permitir que ellos realizaran solos un primer registro de la observación, con las categorías del análisis y su codificación. Al final se compararon los resultados de los registros.

La confiabilidad de cada observación se obtuvo mediante el número de acuerdos dividido entre 60 que era el número total de eventos posibles a registrar.

Dado que el desacuerdo era muy grande entre los tres, se consideró que en lugar de que cada observador anotara las categorías, el registro se modificaría a manera de que sólo tuvieran que identificar a qué categoría correspondía sin necesidad de que ellos anotaran cada código.

Sesión 9

En esta sesión se pretendió que cada uno de los observadores realizara un registro secuencial de eventos trabajando de manera individual con el apoyo del catálogo y ahora sólo marcando a qué categoría respondía cada evento. El objetivo fue permitir que ellos realizaran solos un primer registro de la observación, con las categorías del análisis ya codificadas. Al final se compararon los resultados de los registros.

El registro seguía teniendo un mínimo índice de acuerdo de manera que era complicado identificar en qué eventos había acuerdo y en qué eventos había desacuerdos. Por tal

motivo se acordó que ahora a la hora de marcar el evento se anotaría un número para que de esa manera se pudiera seguir la secuencia entre ellos.

Sesión 10

En esta sesión se pretendió que cada uno de los observadores realizara un registro secuencial de eventos trabajando de manera individual con el apoyo del catálogo, marcando a qué categoría respondía cada evento y el número de evento que representaba. El objetivo fue permitir que cada quien realizara un registro de la observación, con las categorías del análisis ya codificadas y con el número se identificaría en dónde están los acuerdos y los desacuerdos. Al final se compararon los resultados de los registros.

En esta sesión se observó que los observadores estaban más claros en cuanto a las categorías del análisis pero la dificultad para el acuerdo ahora residía en identificar cuándo iniciaba el evento y cuando terminaba precisamente porque en la secuencia estos parecían mezclarse. También se observó que hasta este momento el registro de la observación separaba cada actividad en una hoja de registro diferente, es decir había una hoja para el libro, una para los cubos y otra para el juguete para armar, en el momento de intentar seguir la secuencia y lograr el acuerdo seguía siendo muy complicado de manera que se acordó realizar un registro por intervalos de tiempo de 30 segundos con las categorías delimitadas a manera de pasos a seguir y de esta manera se buscaría lograr el acuerdo entre observadores.

Sesión 11

Con el registro modificado se modeló la forma de anotar cada evento siguiendo los pasos que en él se señalan, para lograr el acuerdo. De esta manera se modeló toda una sesión de observación.

Sesión 12

Cada observador realizó un registro de la misma observación y al final se compararon los resultados, por primera vez el acuerdo comenzaba a observarse y lo único que se modificó fue el tiempo de cada intervalo reduciendo de 30 segundos cada intervalo a 20 segundos, pues de la otra manera había muchos eventos en el intervalo que no se consideraban para el registro final y no respondía tampoco al número de experiencias que se brindaban debido a que se perdían muchos eventos para el registro, de esta manera se registraban 50 eventos y acortando el intervalo se registrarían 60 eventos.

Sesión 13

Cada observador realizó un registro de la misma observación y se compararon los resultados al final. El acuerdo entre observadores ya se encontraba en un .70.

A partir de esta sesión se siguieron realizando registros individuales con el formato definitivo, y al final, se retomaban los eventos que eran registrados como desacuerdo y se discutía por qué cada quien había calificado de una forma u otra, esta discusión permitió que se unificarían criterios de observación, como por ejemplo, el considerar que una expresión como “aja”, se considerara o no como responder con verbalización.

Una vez que pasaron 5 sesiones con acuerdos por arriba del .75, se terminó la capacitación como tal para iniciar el registro de las observaciones, esto fue a partir de la sesión 18.

Cuando concluyó el registro de las observaciones se obtuvieron sus puntajes en cada una de las experiencias de alfabetización.

9) Retroalimentación individual

Se citó de manera individual a cada familia, para platicar de los resultados de la observación, haciéndoles sugerencias sobre cómo promover la alfabetización de sus hijos. Estas sesiones constaron de 20 minutos para cada familia y se les obsequió un folletín con sugerencias para aprovechar los diferentes materiales escritos

10) Plática con las profesoras

Se realizó una plática con las profesoras de la institución de 90 minutos, para compartirles a grandes rasgos, los objetivos de la investigación y se les dieron sugerencias para la utilización de los materiales escritos.

Finalmente ya que se obtuvieron los puntajes de los instrumentos, se procedió a la elaboración de los archivos de datos para iniciar con el análisis de los mismos, el cual se presenta en el siguiente apartado.

Resultados

Análisis realizados

Se obtuvieron los estadísticos descriptivos referentes a cada una de las Habilidades de Alfabetización Emergente en los niños (variable dependiente).

Posteriormente se obtuvo un promedio de dichas habilidades, siendo éste el puntaje indicador del desarrollo de Alfabetización Emergente en cada uno de los niños.

Se obtuvieron los estadísticos descriptivos referentes a las tres Experiencias de Alfabetización brindadas por los padres de la muestra (variable independiente). Éstas se reportan de acuerdo a cómo fueron obtenidas, primero a través de la observación y posteriormente las obtenidas a través del cuestionario.

Se realizó un análisis de correlación entre las Habilidades de Alfabetización Emergente, que conforman la variable dependiente y las diferentes Experiencias de Alfabetización, que conforman la variable independiente obteniéndose la matriz de correlación.

Se obtuvo la puntuación tipificada de cada una de las habilidades de alfabetización, también se obtuvo un puntaje compuesto por todas estas habilidades, denominándolo como puntaje de Alfabetización Emergente. Conforme a los percentiles de cada una de estas habilidades, se dividió a los niños en grupos de niños altos y bajos respectivamente, con la finalidad de compararlos conforme a sus medias, posteriormente se realizó un prueba t para muestras independientes, para indagar si las diferencias entre los grupos eran estadísticamente significativas, todo lo anterior con la finalidad de contrastar la hipótesis de investigación.

Se realizó un análisis de regresión múltiple, para conocer la contribución de cada una de las variables independientes a la variable dependiente.

Los resultados se acompañan con ejemplos que permiten complementar la información proporcionada por los análisis.

A continuación se presentan los resultados obtenidos:

Presentación de resultados

En primer lugar se presenta los resultados que pretenden dar cuenta de los **objetivos 1 y 2**, que son los que abordan los aspectos característicos del estudio: **documentar tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan a sus hijos y documentar la Alfabetización Emergente en los niños.**

En segundo lugar, se presentan los resultados que pretenden dar cuenta del **objetivo 3: examinar la relación existente entre tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan a sus hijos y la Alfabetización Emergente en los niños**, para lo cual se realizó un análisis a través del cual se obtuvo la matriz de correlación.

Posteriormente se presentan los resultados que pretenden dar cuenta del **objetivo 4: Identificar si tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan, se relacionan diferencialmente con las habilidades de Alfabetización de sus hijos, para tal** motivo se compararon las medias de los grupos y se estableció la diferencia a partir de una prueba t.

Finalmente se presentan los resultados que pretenden dar cuenta del **objetivo 5, establecer la contribución de tres Experiencias de Alfabetización que los padres**

brindan a sus hijos a las habilidades de Alfabetización Emergente en los niños, para lo cual se presentan los resultados del análisis de regresión entre las tres experiencias que los padre brindan a sus hijos y su contribución a cada uno de los componentes de la Alfabetización Emergente.

Objetivo 1.- Documentar tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan a sus hijos.

Análisis descriptivo de las experiencias que los padres brindan a sus hijos (Variable independiente), obtenidas de las observaciones

Las experiencias derivadas de las observaciones que conforman la variable independiente fueron: Experiencias Explícitas, Experiencias Implícitas y modelos de lectura. Éstas fueron definidas en el método. Los resultados referentes a las experiencias que brindan los padres, se midieron en relación al uso de tres materiales: cuento infantil, juguete para armar con instructivo y cubos de colores con letras en cada una de sus caras.

En la tabla 2, se presenta el porcentaje de eventos destinado al uso de cada material, ya que como se verá a continuación, el porcentaje de eventos destinados al uso de cada material para promover las Experiencias de Alfabetización, fue muy diferente en cada diada. Se hará referencia a partir de este momento a las madres, porque fueron quienes asistieron a la observación y con quienes se conformaron las diadas.

Tabla 2.

Porcentaje de eventos en los que se presentó cada experiencia empleando determinado material.

	Material	Cuento	Juguete para armar	Cubos	Total de eventos por tipo de experiencia
Experiencias	1) Explícitas	0	0.23	4.40	4.63
	2) Implícitas	17.81	66.84	0.36	85.01
	2.1 Modela lectura	10.10	0.23	0	10.33
Total de eventos destinados a cada material		27.91	67.30	4.76	99.97

Nota. En la tabla se observan las experiencias brindadas por las madres de acuerdo al uso de los tres materiales, los valores ubicados al centro de la tabla corresponden al porcentaje de eventos destinado al uso de cada material y al tipo de experiencia que promovió. Los valores ubicados en la última columna corresponden al porcentaje total de eventos destinados a cada experiencia, mientras que la última fila corresponde al porcentaje total de eventos destinados a cada material.

Con respecto a las Experiencias Explícitas, tal y como se esperaba el material que más se empleó fueron los cubos en el 4.40% de los eventos. Llama la atención que el cuento no haya sido empleado para promover esta experiencia y que en el .23% de los eventos las madres utilizaran el juguete para armar para promover Experiencias Explícitas.

Para ilustrar cómo se brindan Experiencias Explícitas con el uso de juguete para armar se cita el siguiente ejemplo:

Madre: “Esas piezas se ponen como si fuera una L”

El niño observa cómo delinea una L

Sin embargo, las Experiencias Explícitas con el uso de los tres materiales estuvieron muy poco presentes sólo se presentaron en un 4.63 % del total de eventos.

Con respecto a las Experiencias Implícitas, en la tabla 2 se observa que los tres materiales favorecieron la manifestación de este tipo de experiencias. Sin embargo, de los tres materiales, el que favoreció más la presencia de Experiencias Implícitas fue el juguete para armar en el 66.84% de los eventos, que coincide en ser el material más empleado durante las sesiones el cual se utilizó en el 58.26% de los eventos.

La presencia de Experiencias Implícitas fue la que más porcentaje total de eventos obtuvo, el 85.01. Para ilustrar cómo se brindan Experiencias Implícitas con el uso de los materiales se citan los siguientes ejemplos:

-Con el uso del juguete para armar

Madre: Señala el instructivo y dice “Fíjate bien, primero va el rojo y luego el azul”.

Niño: Observa el instructivo.

-Con el uso de cubos:

Madre: este cubo es rojo como la capa de la caperucita roja.

-Con el cuento.

Madre: lee sorpresa de cumpleaños de los ositos. Hace una pausa, y a propósito de la lectura pregunta “¿de quién va a ser cumpleaños muy pronto?”

Niño: Mío.

La oportunidad de ver a la madre modelar la lectura, se observó principalmente con el uso del cuento en el 10.10% de eventos, en menor grado con el uso del instructivo en el .23% de eventos y en ninguno de los eventos cuando se utilizaron los cubos, llamó la atención lo poco que se empleó el libro aunado a lo poco que este tipo de experiencia estuvo presente ocurrió tan sólo en un 10.33% de los eventos observados. Para ilustrar cómo modelan la lectura con el uso de los materiales se citan los siguientes ejemplos:

Modela la lectura con el libro:

Madre: lee el libro sin detenerse en hacer ningún señalamiento al respecto.
“Sorpresa de cumpleaños de los ositos. ¡Urra! Hoy es mi cumpleaños dice Paco Pedacitos, me darán muchos regalos...”

Modela la lectura con el instructivo:

La madre se encuentra haciendo uso del instructivo para armar, pero no involucra al niño en el armado del juguete.

Esto fue algo que se observó muy pocas veces, pues las madres de la muestra siempre se dirigieron a los niños, mientras ellos armaban, sólo en muy pocos casos en que se observaba premura por parte de la madre para concluir con el armado del juguete, se observó que le encargaba hacer un trabajo diferente, mientras ella terminaba el juguete, sin involucrar al niño.

El material que más se utilizó en las sesiones fue el juguete para armar, empleado el 67.30 % de los eventos de las sesiones, seguido muy de lejos por el uso de cubos 27.91% y todavía en menor porcentaje de eventos, de 4.76 se encontró el uso del cuento. Existió una diada que no hizo uso del cuento, y dos que no hicieron uso de los

cubos, pese a la indicación de hacer uso de los tres materiales, en tres casos, los niños coincidieron con obtener los resultados más bajos en alfabetización.

Se observaron casos, que no se presentan en tablas, en que usaron de manera simultánea el juguete para armar con los cubos o el juguete para armar con el cuento. Esta última combinación coincide con el momento en que la mamá invitaba al niño a leer pero el niño rehusaba hacerlo y abandonaban el libro por el juguete para armar, sin mayor insistencia o logro por parte de la madre para hacer uso del libro, pese a que era parte de la instrucción que se les dio al inicio de la sesión. Al final de la sesión estas madres reportaron no haber leído porque el niño no quiso, lo cual es un dato interesante pues habla de cómo es el niño el que guía la actividad, no la madre y de la falta de elementos por parte de ellas para involucrarlos en el uso del libro. Los porcentajes en que combinaron el uso de los materiales son tan bajos que no se hará más mención a ellos.

Hasta aquí se describieron las experiencias que los padres brindan derivadas de las sesiones de observación en relación al tipo de materiales que se emplearon. A manera de síntesis, se puede señalar que con respecto a la variable independiente se observó que las Experiencias Implícitas son las que más estuvieron presentes en el 85% de los casos y éstas son favorecidas por el uso de los tres materiales, sin embargo, el uso del juguete para armar con el instructivo fue la que más se empleó para brindar este tipo de experiencia, por encima incluso del uso del libro. Las Experiencias Explícitas estuvieron muy poco presentes, se podría considerar que casi no estuvieron presentes. Sin embargo, su breve aparición a partir de los tres materiales también permite observar que el uso de los diferentes materiales la puede promover.

A continuación se presentan los resultados descriptivos de la escolaridad de los padres y de las Experiencias de Alfabetización reportadas en el cuestionario.

Escolaridad de los padres (Variable atributiva)

La escolaridad de los padres se midió en grados académicos concluidos y se reportó en el apartado en que se describe la muestra, sólo se recordará que el 64.7% de los padres y el 70.6% de las madres, cuentan con estudios de licenciatura. El 29.3% de los padres y el 17.6 % de las madres cuenta con algún tipo de posgrado, la escolaridad mínima reportada fue carrera técnica. Lo cual indica un alto grado de estudios por parte de los padres de la muestra.

Análisis descriptivo de las Experiencias de Alfabetización que los padres brindan a sus hijos (variable independiente) reportadas en el cuestionario.

Las experiencias que los padres de la muestra brindan, además de haber sido analizadas a partir de las sesiones de observación, se midieron también, a través del cuestionario de auto reporte. Este cuestionario incluye 40 reactivos, los 4 primeros corresponden a los datos generales de los niños, los siguientes 36 reactivos están destinados a indagar las Experiencias de Alfabetización que los padres de la muestra brindan. Éstas se reportan en términos de frecuencia. Cada reactivo tiene diferentes opciones de respuesta, los valores más altos indican la mayor frecuencia de Experiencias de Alfabetización y los puntajes más bajos indican las menores frecuencias de alfabetización.

El puntaje más alto que se puede obtener en el cuestionario es de 175. La mediana se ubicó en 92 puntos. Un 25% de los padres obtuvo puntajes iguales o menores a 76.75,

el mínimo obtenido fue de 65 puntos por un 2.9% de ellos. Otro 25 % de los padres obtuvo puntajes iguales o mayores a 113.75 puntos, el máximo obtenido fue de 138 puntos por un 2.9 % de ellos. Estos datos indican frecuencias de alfabetización no muy altas por los padres de la muestra. Estas experiencias se reportan con mayor detalle a continuación.

Las experiencias que se midieron a través del cuestionario fueron:

A) Otras Experiencias Implícitas consideradas como conductas de alfabetización

Edad a la que comenzaron a leerle al niño

La edad a la que comenzaron a leerle al niño se midió en intervalos de edad. A mayor edad de inicio se le otorgó un puntaje menor, a menor edad de inicio se le otorgó un puntaje mayor. Los resultados se presentan en la tabla 3.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos sobre la edad a la que comenzaron a leerle a su hijo.

Mínimo	Máximo	Percentiles		
		25	Mediana	75
0	7	3	5	6

Nota. Se observa que hay niños a los que aún no se les lee mientras que a otros se les comenzó a leer entre el primer mes y los 6 meses de haber nacido.

a. 0 aún no se le lee al niño, 1 (después de los 36 meses), 2 (entre los 31 y 36 meses), 3 (entre los 25 y 30 meses), 4 (entre los 19 y 24 meses), 5 (entre los 13 y 18 meses), 6 (entre los 7 y 12 meses), 7 entre (1 y 6 meses).

La mediana se ubicó en 5, que corresponde al intervalo entre 13 y 18 meses de edad. Un 25% de los padres reportaron haber iniciado a leerle a su hijo entre los 31 y 36 meses de edad y/o mayores, un 2.9% de ellos, no han iniciado a leerle a sus hijos. Otro 25% de los padres reportaron haber iniciado a leerle a sus hijos entre los 13 y 18 meses de edad y/o menores, de los cuales un 17.6% de los padres reportaron haber iniciado a leerle a su hijo entre el primer mes y los 6 meses.

Modelos de alfabetización

Los modelos de alfabetización se evaluaron en días a la semana, para ello, se utilizaron 4 reactivos, entre los que se distingue la posibilidad del niño de ver a alguien leyendo o escribiendo, los dos primeros reactivos especifican que quien modela es la persona que reporta en el cuestionario, los otros dos reactivos plantean que quien modela es alguien más, con la posibilidad de especificar de quién se trata. Los resultados se presentan en la tabla 4.

Tabla 4.
Estadísticos descriptivos sobre los modelos de alfabetización.

	Mínimo	Máximo	Percentiles		
			25	Mediana	75
Días a la semana que lo ve leyendo	0	7	2	3	6
Días a la semana que lo ve escribiendo	0	7	3	5	7
Días a la semana que ve a alguien más leyendo	0	7	0	3	5
Días a la semana que ve a alguien más escribiendo	0	7	0	3	7

Nota. Se observa mayor frecuencia de modelos de escritura que de lectura.

Dado que el cuestionario fue respondido por 33 madres de las 34 familias participantes, los datos indican que un 25% de las madres reportaron que su hijo les ven leyendo 2 días a la semana y/o menos, entre ellas un 3% mencionaron que “*nunca*” les ven leyendo, otro 25% de las madres reportaron que sus hijos les ven leyendo 6 días a la semana y/o más, entre ellas, un 14.7 % les ven leyendo 7 días a la semana.

En cuanto a la los modelos de escritura, un 25% de las madres reportaron que sus hijos les ven escribiendo 3 días a la semana, entre ellas un 2.9% mencionaron que “*nunca*” les ven escribiendo, Un 38.2% de las madres reportaron que sus hijos les ven escribiendo 7 días a la semana. Estos datos indican que a los niños de la muestra sus madres les modelan la escritura con una frecuencia mayor que la lectura.

En cuanto a que el niño vea a alguien más leyendo, Un 25% de las madres reportaron que sus hijos *nunca* ven a alguien más leyendo, otro 25% de las madres reportaron que sus hijos ven a alguien más leyendo 5 días a la semana, entre ellas, un 17.6 % ven a alguien más leyendo 7 días a la semana. Estos datos indican poca homogeneidad en la frecuencia, con que estos niños ven a alguien más modelando la lectura. Entre los niños que tienen un modelo de lectura diferente a su madre, en el 44% de los casos se trata de sus padres, un 17.6% son los hermanos y un 2.9% los abuelos.

En cuanto a que el niño vea a alguien más escribiendo, Un 29.4% de las madres reportaron que sus hijos *nunca* ve a alguien más escribiendo, un 26.5% de las madres reportaron que sus hijos ven a alguien más escribiendo 7 días a la semana. Estos datos indican poca homogeneidad en la frecuencia con que estos niños ven a alguien más modelando la escritura. Entre los niños que tienen un modelo de escritura diferente a su madre, un 32.4% refiere al padre como otro modelo de escritura, un 26.5% son los hermanos y un 5.9% reportó al personal de servicio. Sobre estos últimos, el comentario fue que le llegan a dictar al personal de servicio la lista para hacer las compras.

Es importante mencionar, que en los casos que refieren a los hermanos como modelos de lectura o escritura, las madres mencionaban que los niños veían a los hermanos mayores haciendo alguna tarea escolar, e incluso en algunas ocasiones, ellos mismos se involucraban con sus hermanos menores para enseñarles a escribir, o les daban material para dibujar.

La categoría de modelos de alfabetización, se obtuvo por la suma de los puntajes obtenidos en los 4 reactivos anteriormente descritos, de los cuales se extrajeron los siguientes datos, la mediana se ubicó en 15 puntos. Un 25% de las madres obtuvieron un puntaje de 9 y/o menor, sobre un total de 28 puntos posibles. De ellas un 3% obtuvieron 0 puntos. Otro 25% de las madres obtuvieron 21 puntos y/o menos, entre las cuales un 3% obtuvieron los 28 puntos.

Lectura de cuentos

La frecuencia de lectura de cuentos se midió en días a la semana, para lo cual, se utilizaron 2 reactivos, entre los que se distinguió la hora de hacerlo, el primero tiene que ver con la hora a la que lo acuestan y el segundo con otras ocasiones, existiendo la posibilidad de que se especifique cuáles. Los resultados se presentan en la tabla 5.

Con respecto a la frecuencia de lectura de cuentos, un 25% de los padres reportaron que leen a sus hijos 2 días a la semana a la hora de acostarse, entre ellos un 5.9% mencionaron que *nunca* leen a sus hijos a la hora de acostarse, Un 25% de los padres reportaron que a esa hora le leen a sus hijos 5 días a la semana y entre ellas, un 14.7% lo hacen los 7 días de la semana.

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos sobre la frecuencia de lectura de cuentos.

	Percentiles				
	Mínimo	Máximo	25	Mediana	75
Al acostarse	0	7	2	4	5
En otras ocasiones	0	7	1	2	4

Nota. Se observa mayor frecuencia de lectura de cuentos al acostarse que en otras ocasiones

De los padres que reportaron leer a sus hijos en otras ocasiones, un 25% mencionaron que un día a la semana le leen en otras ocasiones, entre los cuales un 23.5% no lo hacen *nunca*. Otro 25% de los padres indicaron que leen cuentos 4 días a la semana en otras ocasiones, entre ellos un 8.8% reportó hacerlo los 7 días de la semana. Entre los padres que indicaron leer a sus hijos en otras ocasiones el 58.8% lo hace por las tardes, un 14.7% lo hace cuando el niño lo pide y un 2.9% lo hace cuando están en el carro.

La frecuencia de lectura de cuentos, se obtuvo por la suma de los puntajes en los 2 reactivos anteriormente descritos, de los cuales se extrajeron los siguientes datos, la mediana se ubicó en 6 puntos. Un 25% de los padres obtuvieron puntajes de 4 y/o menores, sobre un total de 14 puntos. De ellas un 11.8% obtuvieron 2 puntos. Otro 25% de las madres obtuvieron 8 puntos y/o más, entre las cuales un 2.9% obtuvieron los 14 puntos posibles.

Uso de otros materiales de lectura

Para evaluar el uso de otros materiales de lectura se emplearon 10 reactivos, los cuales se midieron en intervalos de frecuencia de “*nunca*” a “*muy a menudo*”. A cada intervalo se le asignó una puntuación, la menor indica la menor frecuencia de uso de otros materiales de lectura y la mayor puntuación, la mayor frecuencia de uso. Los resultados se muestran en la tabla 6. Todos ellos especificaban que el uso de los diferentes materiales de lectura involucraban al niño en el uso del material impreso.

De los 10 diferentes materiales utilizados, se considera que los que los padres reportaron utilizar con mayor frecuencia, el leer instrucciones a su hijo al armar un juguete y el leerle las reglas al jugar algún juego de mesa. En ambos casos el percentil 25 se ubicó en 2 puntos y el percentil 75 se ubicó en 4 puntos. Esto indica que el 25% de los padres obtuvo puntajes de 2 y/o menores y de 4 y/o mayores, respectivamente. Un puntaje 2 corresponde a que “*a veces*” realiza dicha actividad y de 4 que “*muy a menudo*” la realiza.

El material de lectura que reportaron emplear menos fue el leer los letreros de las calles, ya que un 26.55% de los padres obtuvo un puntaje de 0, que corresponde a que *nunca* leen letreros de las calles, otro 25% reportó puntajes de 2 y o/ mayores, el 2 corresponde a que “*a veces*” usa ese material, pero entre ellos un 8.8% obtuvo un puntaje de 4, que corresponde a que “*muy a menudo*” emplean ese material.

Tabla 6.

Estadísticos descriptivos sobre el uso de otros materiales de lectura.

	Percentiles				
	Mínimo	Máximo	25	Mediana	75
Leen instrucciones, al armar un juguete.	0	4	2	3	4
Ante señales del ambiente le indican lo que dicen.	0	4	2	2	3
Ante anuncios espectaculares le indican lo que está escrito en ellos	0	4	2	2	3
Leen las cajas de los juguetes para saber nombres o contenidos.	0	4	2	3	3
Leen programación de T. V.	0	4	1	2	3
Leen los letreros de las calles.	0	4	0	2	2
Leen las reglas impresas al jugar algún juego de mesa.	0	4	2	3	4
Le hacen ver lo que promociona la propaganda impresa.	0	4	1	2	3
Siguen recetario de cocina.	0	4	1	2	3
Leen la cartelera cinematográfica para elegir una película	0	4	1	2	3

Nota. Las mayores frecuencias de uso de otros materiales de lectura que se reportan son: leer instrucciones al armar un juguete y leer las reglas impresas al jugar algún juego de mesa.

a. 0 nunca, 1 rara vez, 2 a veces, 3 a menudo, 4 muy a menudo.

La frecuencia de uso de otros materiales de lectura, se obtuvo por la suma de los puntajes obtenidos en los 10 reactivos, de los cuales se obtuvieron los siguientes datos, la mediana se ubicó en 21.5 puntos. Un 25% de los padres obtuvieron puntajes de 19 y/o menores, sobre un total de 40 puntos. De ellos un 2.9% obtuvieron 12 puntos, que fue el puntaje mínimo obtenido. Otro 25% de las padres obtuvieron 26 puntos y/o menos, entre las cuales un 2.9% obtuvieron los 36 puntos, que fue el máximo obtenido.

Uso de otros materiales de escritura

Para evaluar el uso de otros materiales de escritura se emplearon 7 reactivos, los cuales se midieron en intervalos de “nunca” a “muy a menudo”. A cada intervalo se le asignó una puntuación, la menor indica la menor frecuencia de uso de otros materiales de escritura y la mayor puntuación, la mayor frecuencia. Los resultados se muestran en la tabla 7. Todos ellos especificaban que el uso de los diferentes materiales de escritura involucraban al niño en el uso del material impreso.

De los materiales de escritura que los padres reportaron utilizar con mayor frecuencia en primer lugar fue el material para dibujar, seguido por el uso de la computadora y de otro tipo de actividades de escritura, no especificados en el cuestionario, entre las que existía la posibilidad de que ellos especificaran cuáles. De ellas se hablará más adelante.

En cuanto al material para dibujar, la mediana se ubicó en 4 puntos, este puntaje coincide con el percentil 75, el límite inferior de la mediana se ubicó en el puntaje 3, el cual además fue obtenido por el 26.5% de los padres. Estos datos indican que la

mayoría de los padres reportaron que “a menudo” y/o “muy a menudo” proporcionan material a su hijo para dibujar.

Tabla 7.

Estadísticos descriptivos sobre el uso de otros materiales de escritura.

	Mínimo	Máximo	Percentiles		
			25	Mediana	75
Hacen uso de la computadora con su hijo	1	4	2	2	4
Hacen listas de compras con su hijo	0	4	1	2	3
Escriben en presencia de su hijo algún tipo de correo	0	4	1	2	4
Escriben en presencia de su hijo alguna nota para la escuela	0	4	2	3	3
Proporcionan material a su hijo para dibujar	2	4	3	4	4
Escribe recordatorios	0	4	1	2	3
Realiza otro tipo de actividad de escritura	1	4	2	2	4

Nota Las mayores frecuencias de uso de otros materiales de escritura que se reportan son: Proporcionar material a su hijo para dibujar, hacer uso de la computadora y escribir algún tipo de correo.

a. 0 nunca, 1 rara vez, 2 a veces, 3 a menudo, 4 muy a menudo.

Con respecto al uso de la computadora, un 25% de los padres obtuvieron puntajes de 2 y/o menores, de ellos un 17.6% mencionaron que *nunca* la usan. Otro 26.5 % de los padres obtuvieron puntajes de 4 indicando que “muy a menudo” utilizan la computadora con su hijo.

En cuanto a otras actividades de escritura, un 25% de los padres obtuvieron puntajes de 2 y/o menores, de ellos, un 17.6% obtuvieron puntajes de 1, siendo este el mínimo obtenido, no hubo nadie que reportara que *nunca* realiza otra actividad de escritura. De hecho, otro 25% de los padres obtuvieron puntajes de tres y/o mayores, de ellos el 20.6% obtuvieron puntajes de 4, estos últimos indicando que *“muy a menudo”* realizan otras actividades de lectura. La gama de otras actividades reportadas fue muy amplia, los que más reportaron tenían que ver con el empleo de medios electrónicos como teléfonos celulares, tabletas electrónicas y juguetes interactivos, en donde los niños juegan con letras y números, estos fueron reportados por un 57.5%, el 18.8% emplea pizarrones con sus hijos, un 5.9% juegan con letras, ya sea con imanes en el refrigerador, o de foami en el baño. Hubo quien dijo que jugaba a hacer comandas de comida como en un restaurant, quien mencionó que se hacían cartitas con dibujos o quien citó repasar las letras impresas.

Las actividades de escritura reportadas con menor frecuencia fueron el hacer listas de compras con su hijo y escribir recordatorios. En ambos casos un 25% de los padres obtuvieron puntajes de 1, siendo 0 el puntaje mínimo obtenido. Otro 25% de los casos obtuvieron puntajes de 3 y/o menores. Recordando que el 1 indica que rara vez realizan la actividad y el 3 que *“a menudo”* realizan la actividad.

La frecuencia de uso de otros materiales de escritura, se obtuvo por la suma de los puntajes en los 7 reactivos, de los cuales se extrajeron los siguientes datos, la mediana se ubicó en 18 puntos. Un 25% de los padres obtuvieron puntajes de 14 y/o menores, sobre un total de 28 puntos posibles. De ellos un 2.9% obtuvo 6 puntos, que fue el

puntaje mínimo obtenido. Otro 25% de las padres obtuvieron 21 puntos y/o menos, entre las cuales un 2.9% obtuvieron 27 puntos, que fue el máximo obtenido.

Acercamiento a los libros

Para su evaluación, se emplearon 3 reactivos, el tercer reactivo permitía la posibilidad de indicar algún lugar, para entrar en contacto con los libros, diferente a la librería o la biblioteca, especificando de manera abierta cuál podría ser. Los reactivos se midieron en intervalos de “nunca” a “muy a menudo”.

A cada intervalo se le asignó una puntuación, la menor indica la menor frecuencia de acercamiento a los libros y a la mayor puntuación, la mayor frecuencia de acercamiento. Los resultados se presentan en la tabla 8.

Tabla 8.

Estadísticos descriptivos sobre la frecuencia de acercamiento a los libros.

	Mínimo	Máximo	Percentiles		
			25	50	75
Visita alguna librería	0	4	0	1	2
Visita alguna biblioteca	0	3	0	0	1
Visita algún lugar diferente	0	4	0	1	2

Nota. Se observa muy poca frecuencia de acercamiento a los libros.

a. 0 nunca, 1 rara vez, 2 a veces, 3 a menudo, 4 muy a menudo.

En relación con la visita a alguna librería, un 25% de los padres obtuvieron puntajes de 0, es decir *nunca* visitan alguna librería. Otro 25 % obtuvieron puntajes de 2 y/o mayores, de ellos un 2.9 reportaron visitar “*muy a menudo*” librerías. Estos datos indican una frecuencia muy baja de asistencia a librerías por parte de los padres de esta muestra.

Los datos obtenidos en la frecuencia de asistencia a bibliotecas son de llamar la atención pues la mediana se ubicó en 0 puntos, el percentil 75 se ubicó en un punto y/o más, un 11.8% “*casi nunca*” asiste y un 5.9% “*a veces*”. Estos resultados indican menor frecuencia de asistencia a bibliotecas que a librerías, la cual ya se había indicado que fue muy baja.

Los resultados referentes a la asistencia a otros lugares diferentes a las librerías y bibliotecas para proporcionar libros son los siguientes: un 25% de los padres obtuvieron puntajes de 0, es decir *nunca* visitan otro lugar. Otro 25 % obtuvieron puntajes de 2 y/o mayores, de ellos un 5.9 reportaron visitar “*muy a menudo*” lugares diferentes a las librerías y bibliotecas para proporcionar libros a sus hijos. Entre los lugares diferentes mencionaron un 8.8% la casa de los abuelos, un 10.4% las tiendas departamentales, un 2.9% ferias de libros y en un 2.9% la ludoteca.

La frecuencia de acercamiento a los libros, se obtuvo por la suma de los puntajes en los 3 reactivos, de los cuales se extrajeron los siguientes datos: la mediana se ubicó en 3 puntos. Un 25% de los padres obtuvieron puntajes de 2 y/o menores, sobre un total posible de 15. De ellos un 8.8% obtuvieron 0 puntos. Otro 25% de las padres tuvieron 4

puntos y/o más, entre las cuales un 8.8 % obtuvieron 7, que fue el máximo puntaje obtenido.

Libros disponibles para el niño en casa

Para evaluar número de libros disponibles en casa, los libros se distinguieron en libros infantiles y libros en general, estos fueron evaluados en intervalos, en una escala del 0 al 5 de la siguiente forma: 0 ninguno, 1 (1-20), 2 (21-40), 3 (41-60), 4 (61 – 80), 5 (80 o más). A cada intervalo se le asignó una puntuación, la menor indica la menor cantidad de libros y a la mayor puntuación, la mayor cantidad de libros. Los resultados se presentan en la tabla 9.

Tabla 9.

Estadísticos descriptivos sobre el número de libros disponibles para el niño en casa.

	Mínimo	Máximo	Percentiles		
			25	50	75
Libros infantiles	1	5	2	2	3
Libros en general	0	5	1	2	4

Nota. La cantidad de libros en las casas de los niños de la muestra oscila entre 21 y 40 libros infantiles, el número de libros de contenido general al parecer es mayor.

a. 0 ninguno, 1 (1-20), 2 (21-40), 3 (41-60), 4 (61 – 80), 5 (80 o más).

De acuerdo a lo reportado por los padres en relación al número de libros infantiles en casa, un 25% obtuvieron un puntaje de 2 y/o menor, de ellos un 20.6% obtuvieron un punto. Otro 25% de los padres reportó puntajes de 3 y/o mayor, de los cuales un 2.9%

obtuvieron 5 puntos, que corresponde a más de 80 libros. Estos datos indican una cantidad muy moderada de libros infantiles en casa.

Con respecto a los libros en general, un 25% de los padres obtuvieron puntajes de 1, de los cuales un 2.9 indicaron que ningún libro en general está disponible para el niño en casa. Otro 25% de los padres obtuvieron un puntaje de 4, de los cuales un 2.9% mencionaron tener más de 80 libros en casa. Estos datos indican que hay una presencia ligeramente mayor de libros generales en casa que libros infantiles. Sin embargo, aunque no se tiene el dato de cuántos, algunos padres expresaron que tienen muchos libros en casa pero que están fuera del alcance del niño.

b) Experiencias que se centran directamente en la enseñanza de la estructura del lenguaje escrito

Para evaluar la enseñanza de la estructura del lenguaje escrito se emplearon 5 reactivos, los cuales se midieron en intervalos de “*nunca*” a “*muy a menudo*”. A cada intervalo se le asignó una puntuación, la menor indica la menor frecuencia de enseñanza y a la mayor puntuación, la mayor frecuencia de enseñanza. Los resultados se muestran en la tabla 10.

Enseñar el sonido de las letras a sus hijos y enseñar a identificar palabras, fueron las actividades que se reportaron como las más frecuentes. Además los resultados son muy similares entre ambas, un 25% de los padres obtuvieron puntajes de 2 y/o menores, entre ellos un 2.9% obtuvieron puntajes de 0 con respecto a la enseñanza del sonido, pero un 5.9% obtuvieron puntajes de 0 con respecto a enseñar a identificar

palabras, Esto refiere que *nunca* enseñan tales aspectos de la estructura del lenguaje. Otro 25% de los padres obtuvieron puntajes de 3, entre ellos un 20.6% obtuvieron puntajes de 4, indicando que “*muy a menudo*” enseñan a sus hijos el sonido de las letras y un 17.6% enseñan “*muy a menudo*” a identificar palabras.

Tabla 10.

Estadísticos descriptivos sobre la frecuencia de la estructura del lenguaje escrito.

	Mínimo	Máximo	Percentiles		
			25	Mediana	75
Enseña el sonido de las letras	0	4	2	3	3
Enseña a identificar letras	0	4	2	3	3
Enseña a escribir letras	0	4	1	2	3
Enseña a identificar palabras	0	4	1	2	2
Enseña cómo escribir palabras	0	4	1	2	3

Nota. Los padres de la muestra enseñan a menudo el sonido de las letras y a identificarlas.

a. 0 nunca, 1 rara vez, 2 a veces, 3 a menudo, 4 muy a menudo.

En ambos casos, la mediana de 3 puntos, coincide con el percentil 75. Los resultados en ambos aspectos a pesar de ser muy similares permiten señalar una frecuencia ligeramente mayor la enseñanza del sonido que en la identificación de letras.

Algo muy similar ocurre en cuanto a enseñar a escribir letras a sus hijos y a escribir palabras, los puntajes en que se ubican los tres percentiles coinciden. Un 25% de los padres obtuvieron puntajes de 1 y/o menores, sin embargo, de ellos un 20.6 *nunca* enseñan a escribir letras y un 14.7 *nunca* enseñan a escribir palabras. Otro 25% de los

padres obtuvieron puntajes de 3 y/o mayores. Sin embargo entre ellos un 8.8% reportaron enseñar muy frecuentemente a escribir letras y un 5.9 a escribir palabras. La diferencia entre ambas frecuencias también parece pequeña, pero ubica por arriba a la frecuencia de enseñanza de las palabras. Esto no es de sorprender pues aunque no se tiene el dato, los padres mencionaron que enseñan a sus hijos escribir su nombre.

La enseñanza que se reportó con menor frecuencia fue el identificar letras. Un 25 % de los padres obtuvieron puntajes de 1 y/o menores, de ellos el 14.7% mencionaron *nunca* enseñar este aspecto del lenguaje a sus hijos. Otro 50% de los padres obtuvieron puntajes de 2, entre los cuales un 5.9% mencionaron que *“muy a menudo”* enseñan a identificar palabras. La mediana coincidió con el percentil 75 en 2 puntos. Es importante mencionar que aunque no se tiene el dato preciso de cuántos, algunos padres mencionaron que no enseñaban esto porque los niños aún estaban muy chiquitos o porque en la escuela todavía no lo hacían.

La frecuencia de enseñanza de la estructura del lenguaje escrito, se obtuvo por la suma de los puntajes en los 5 reactivos, de los cuales se extrajeron los siguientes datos, la mediana se ubicó en 12 puntos. Un 25% de los padres obtuvieron puntajes de 6 y/o menores, sobre un total posible de 20 puntos. De ellos un 2.9% obtuvieron 2 puntos, que fue el puntaje mínimo obtenido. Otro 25% de las padres obtuvieron 14 puntos y/o más, entre las cuales un 2.9% obtuvieron 19 puntos, que fue el máximo obtenido.

Hasta aquí se presentaron los resultados referentes al reporte de Experiencias de Alfabetización que los padres de la muestra brindan en casa, a través del cuestionario.

En la tabla 11 y 12 se presentan a manera de resumen, algunos de los datos mencionados con anterioridad.

Tabla 11.

Frecuencia de Otras Experiencias Implícitas que los padres brindan a sus hijos, derivadas de los cuestionarios.

Experiencias	Reactivos	Rango de respuesta	Media	25	Mediana	75
Edad a la que comenzaron a leerle	1	0 – 7 ^a	5	3	5	6
Modelos de alfabetización	4	0 – 7 ^b	4	3	5	6
Lectura de cuentos	2	0 – 7 ^b	3	2	3	4
Usa otros materiales de lectura	10	0 – 4 ^c	4	3	4	4
Usa otros materiales de escritura	7	0 – 4 ^c	4	3	4	4
Acercamiento a los libros	3	0 – 4 ^c	2	2	2	3
Libros disponibles en casa	2	0 – 5 ^d	2	1	3	3

^a 0 (aún no se le lee), 1 (después de los 36 meses), 2 (entre 31 y 35 meses), 3 (entre los 25 y 30 meses), 4 (entre los 19 y 24 meses), 5 (entre 13 y 18 meses), 6 (entre 7 y 12 meses), 7 (entre 6 y 1 mes).

^b Número de días por semana.

^c 0 nunca, 1 rara vez, 2 a veces, 3 a menudo, 4 muy a menudo.

^d 0 ninguno, 1 (1-20), 2 (21-40), 3 (41-60), 4 (61 – 80), 5 (80 o más).

La edad a la que iniciaron a leer a sus hijos fue muy diversa según lo reportado.

Las madres son los principales modelos de alfabetización y tienden a modelar más la escritura que la lectura. También participan otros miembros de la familia como modelos

de alfabetización entre quienes se citaron padres, hermanos, abuelos e incluso personal de servicio.

La frecuencia de lectura de cuentos es principalmente a la hora de acostarse y aunque no es muy alta, tampoco es muy homogénea.

En relación a los diversos materiales de lectura, los que se reportaron como más frecuentes fueron el leer instrucciones al armar un juguete y el leer las reglas de los juegos de mesa. Los menos frecuentes fueron los letreros de las calles.

Con respecto a los diversos materiales de escritura los que más se emplean son materiales para dibujar, la computadora y otras actividades diferentes entre las que se reportó una gama muy amplia de materiales, sobresaliendo los diversos medios electrónicos para jugar con letras y números.

Los materiales de escritura se reportaron con mayor frecuencia de uso, que los materiales de lectura.

El acercamiento a los libros se reportó por los padres como muy poco frecuente. La frecuencia de asistencia a las librerías se reportó ligeramente mayor que a las bibliotecas.

El número de libros disponibles para el niño en casa no es muy alto y el contenido es más general que específicamente para niños.

Tabla 12.

Frecuencia de Enseñanza Explícita que los padres brindan a sus hijos, derivadas de los cuestionarios.

Experiencias	Reactivos	Rango de respuesta	Media	25	Mediana	75
Enseña estructura lenguaje escrito	5	0 – 4 ^a	2	1	2	3

Nota. Se observa que los padres enseñan con diferentes frecuencias la estructura del lenguaje escrito.

a. 0 nunca, 1 rara vez, 2 a veces, 3 a menudo, 4 muy a menudo.

En la tabla 12 se observa, que los padres reportaron enseñar “*a menudo*” la estructura del lenguaje escrito, sobre todo el sonido y la identificación de letras. Aunque la frecuencia con la que lo hacen fue muy diversa.

Hasta aquí se presentaron los resultados referentes al primer objetivo. Documentar tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan a sus hijos a continuación se presentan los resultados del segundo objetivo.

Objetivo 2.- Documentar la Alfabetización Emergente en los niños.

Estadísticos descriptivos obtenidos por los niños en las Habilidades de Alfabetización Emergente (Variable dependiente).

Las Habilidades de Alfabetización Emergente que se evaluaron en los niños son de dos tipos, habilidades de lenguaje oral y habilidades de lenguaje escrito. En el primer grupo de habilidades se encuentran el Vocabulario tanto receptivo como expresivo, la

Conciencia Fonológica y la Codificación Semántica. En el segundo grupo se evaluaron los Conceptos de Texto Impreso. Los estadísticos descriptivos sobre el puntaje obtenido por los niños en cada una de estas habilidades se presentan en la tabla 13.

Tabla 13.

Estadísticos descriptivos sobre el puntaje obtenido por los niños en cada una de las Habilidades de Alfabetización Emergente.

Habilidades	Mínimo	Máximo	Puntaje Posible	Percentiles		
				5	Mediana	75
Vocabulario Receptivo	12	17	0 – 17	14.75	16.00	16.00
Vocabulario Expresivo	9	17	0 – 17	13.00	14.00	15.25
Conciencia Fonológica	0	91	0 – 100	33.75	49.67	68.50
Codificación Semántica	34	82	0 – 100	52.68	60.00	68.75
Conceptos de Texto Impreso	1	11	0 – 25	3.00	6.00	7.00

Nota. Se observa mayor desarrollo de habilidades de lenguaje oral que de lenguaje escrito.

En Vocabulario Receptivo los niños obtuvieron entre 12 y 17 puntos de un total posible de 17, un 25 % de los niños obtuvieron menos de 14.75 puntos, de ellos sólo el 3 % obtuvieron el mínimo posible, es decir 0. Otro 25% obtuvieron 17 puntos que corresponde al puntaje total posible y si se considera que en 16 puntos se ubicó la mediana, los datos en conjunto indican que los niños presentaron altos puntajes en esta habilidad, observándose un alto Vocabulario Receptivo.

En Vocabulario Expresivo el margen de respuestas correctas fue más amplio, ya que los niños obtuvieron entre 9 y 17 puntos de un total de 17. Esto presenta una muestra menos homogénea en dicha habilidad. Un 25 % de los niños obtuvieron puntajes de 13 puntos o menores, entre estos niños se encuentran los mismos que obtuvieron bajos puntajes en Vocabulario Receptivo. Sin embargo, el 6 % de estos niños obtuvo el mínimo posible. Otro 25 % obtuvieron puntajes de 15.75 puntos o mayores, de los cuales sólo el 14% obtuvo el puntaje máximo, es decir 17 puntos.

En Conciencia Fonológica el puntaje máximo posible era de 100, el 25% de los niños obtuvieron puntajes de 33.75 o menores, el 9 % de estos niños aún no han desarrollado esta habilidad obteniendo el puntaje mínimo de 0. Otro 25 % de los niños obtuvieron puntajes de 68.50 o por arriba, de los cuales el 3 % obtuvieron 91 puntos, observándose que ningún niño obtuvo 100 puntos en Conciencia Fonológica.

Estos datos indican que el desarrollo de esta habilidad en los niños de la muestra no es homogéneo, ya que algunos no parecen haberla desarrollado aún mientras que otros dieron muestras de un alto desarrollo en ella.

Con respecto a la Codificación Semántica los niños obtuvieron entre 34 y 82 puntos, de un posible de 100. Un 25 % de los niños obtuvieron puntajes de 52.68 o menores, de estos el 3% obtuvieron 34 puntos, que fue el puntaje mínimo obtenido. Otro 25 % de los niños obtuvieron 68.75 puntos o más, de estos, sólo el 3 % obtuvieron 82 puntos, que fue el puntaje máximo observado y ningún niño obtuvo el total posible de 100 puntos. Estos datos indican que todos los niños de la muestra han iniciado ya el desarrollo de la Codificación Semántica, aunque el desarrollo de esta habilidad aún no es muy alto.

En cuanto a los Conceptos de Texto Impreso la mediana se ubicó en 6 puntos, de un total de 25, de estos niños un 25% obtuvieron puntuaciones de 7 o mayores, entre los cuales sólo el 3% obtuvieron 11 puntos. El otro 25% obtuvieron puntuaciones menores a 3 y el 8 % obtuvo un punto, que corresponde al puntaje mínimo obtenido.

Con estos datos es posible identificar que el lenguaje oral está más desarrollado que el lenguaje escrito. De acuerdo a los puntajes mencionados se puede decir que el Vocabulario es el que está más desarrollado, seguido por la Codificación Semántica y la Conciencia Fonológica. Siendo importante destacar que los niños a los tres años de edad, ya dan muestras de conocer diferentes Conceptos de Texto Impreso. A continuación se describirán cada una de estas habilidades.

Vocabulario

Vocabulario Receptivo

El Vocabulario receptivo se evaluó en dos partes, en la primera parte se evaluó la relación significado-significante, para lo cual, se les daba a los niños la indicación de que pusieran el dedo en un objeto en particular, por ejemplo en el árbol, el 75% de los niños no tuvo dificultades en esta parte y el en donde se equivocaron fue en el semáforo.

En la segunda parte se evaluó el conocimiento de la utilidad de las palabras, para lo cual se les indicaba que pusieran el dedo en una cosa que sirve por ejemplo para jugar, los niños tenían que elegir de entre varios dibujos la pelota. Los errores más comunes se encontraron en una cosa que sirve para hacer fotos, una cosa que sirve para jugar y una cosa que sirve para ordenar el tráfico.

Vocabulario Expresivo

El Vocabulario Expresivo se evaluó en dos partes, en la primera se evaluó la relación significado-significante, para lo cual la instrucción era “dime qué es esto”. Los errores se observaron al nombrar la jaula para pájaros y el puente.

En la segunda parte se evaluó el conocimiento de la utilidad de las palabras, para lo cual la indicación era “dime para qué es esto” Con respecto a la utilidad, en general los niños no tuvieron dificultad para expresarla, pues en todos los casos las palabras se referían a partes del cuerpo, sólo llamó la atención que como la valoración de los niños coincidió con el invierno, varios niños estaban agripados, de manera que el 35% respondieron que la nariz servía para limpiarse los mocos o sonar la nariz.

Conciencia Fonológica

Las habilidades evaluadas para medir la Conciencia Fonológica se pueden observar en la tabla 14, en ella se observa que estas habilidades no están desarrollada aún en algunos niños de esta muestra, mientras que en otros comienza a desarrollarse.

Con respecto a la pronunciación correcta de los sonidos del habla, de 100 puntos posibles la mediana se ubicó en 50, un 25 % de los niños obtuvieron puntajes de 25 puntos o menores, en estos niños se observó que su pronunciación era poco clara y en el 3 % de los casos ininteligible; otro 25 % de los niños obtuvieron puntajes entre 73 y 93 puntos, en estos niños se observó que su pronunciación no fue correcta por fallo en la pronunciación de alguna sílaba o letra; un 10 % pronunciaban con mayor claridad obteniendo un puntaje de 93, pero ninguno obtuvo un puntaje de 100.

Tabla 14.

Porcentajes promedio obtenidos en las habilidades de Conciencia Fonológica.

Conciencia Fonológica	Percentiles		
	25	Mediana	75
Pronunciación correcta de sonidos del habla	25	50	73
Discriminación de sonidos	.00	50	82
Análisis y síntesis auditivas	30	42	81

Nota. La discriminación de sonidos es la habilidad de conciencia fonológica que obtuvo mayor porcentaje promedio, pero a la vez se observa que un 25% de los niños no dieron evidencia de la misma.

a. Puntaje total posible en cada una de las habilidades 100

En cuanto a la discriminación de sonidos se observó que un 25 % de los niños no han desarrollado aún esta habilidad, ya que de un total de 100 puntos, el percentil 25 se ubicó en 0. Otro 25 % de los niños obtuvieron puntajes arriba de 82, lo cual indica un desarrollo bastante favorable de esta habilidad, en ellos llamó la atención que aunque parecía que no conocían la palabra diferente, la habilidad sí la tenían pues, pues respondían "*sí es igual*" o "*no es igual*", logrando la discriminación del sonido, el 9% de estos niños obtuvo un puntaje de 100.

En el análisis y síntesis auditivas un 25% de los niños tuvieron mucha dificultad para dar cuenta de esta habilidad, de 100 puntos posibles, obtuvieron puntajes de 30 o menores. Sin embargo, de estos niños el 12 % no lo lograron y su puntaje fue de 0. El 50 % de los niños, lograban hacer el análisis de las palabras pero no su síntesis, o viceversa, lograban hacer la síntesis pero no el análisis, sin embargo, los niños que

lograba hacer una u otra, lo hacían de manera similar entre bisílabas y polisílabas, lo que permite hablar de que los niños que cuentan con dicha habilidad, la tienen muy bien desarrollada. Otro 25 % de los niños obtuvieron puntajes de 81 o por arriba, lograron hacer casi sin error, el análisis y la síntesis entre bisílabas y polisílabas, entre ellos un 9 % logró los 100 puntos indicando que tienen mayor conciencia de que los estímulos auditivos se pueden desintegrar en sus partes, es decir mayor conciencia de la conformación de las palabras.

Codificación Semántica

Las habilidades evaluadas para medir la Codificación Semántica se pueden observar en la tabla 15, en ella se aprecia que el seguimiento de instrucciones, y la posibilidad de distinguir entre un texto y una imagen son las habilidades que al parecer tienen más desarrolladas, mientras que la repetición de un cuento es la habilidad menos desarrollada.

Con respecto a la recuperación de nombres ante la presentación de láminas, de 100 puntos posibles, un 25% de los niños obtuvo puntajes de 47 o menores, en estos niños se observó que tendían a nombrar generalidades de las cosas, por ejemplo, en vez de nombrar un televisor ante la figura que le representaba, en su lugar decían mesa, o respondían inventando cualquier otra cosa. De estos niños, el puntaje menor obtenido fue de 10 y sólo fue por un 3 % de ellos. Otro 25 % de los niños obtuvo puntajes de 72 o mayores. Ellos tenían la posibilidad de decir atributos de los objetos que observaban o describían su función, por ejemplo, fue común observar que los niños decían cuadrado, en lugar de cuadro o para poner flores, en lugar de maceta. Estos niños en

general pudieron responder sin problema a los objetos presentados, aunque sólo un 3% obtuvo puntuaciones de 90 y en ningún caso se obtuvo el 100. Sin, embargo en un objeto presentado en la lámina que correspondía a una carriola muchos niños respondieron patín o bota, se puede considerar que la ilustración que presentaba a tal objeto se prestaba para tal confusión, lo cual valdría la pena considerarse en futuras aplicaciones.

Tabla 15.

Puntajes obtenidos en las habilidades de Codificación Semántica.

Codificación Semántica	Percentiles		
	25	Mediana	75
Recuperación de nombres ante la presentación de láminas	47	60	72
Seguimiento de instrucciones	80	90	100
Conocimiento del significado de las palabras	50	60	70
Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supra ordenadas	25	35	50
Repetición de un cuento	17	25	50
Diferencia entre dibujo y texto	100	100	100
Expresión espontánea	40	50	80

Nota. Se destaca que todos los niños a los tres años de edad en esta muestra distinguen entre dibujo y texto.

a. Puntaje total posible en cada una de las habilidades 100.

El seguimiento de instrucciones como ya se mencionó, fue la habilidad en que los niños obtuvieron puntajes más elevados. De un total posible de 100 puntos, un 75 % de los niños obtuvo puntajes de 80 o mayores, el puntaje menor obtenido en esta habilidad fue

de 60. Las dificultades se presentaron al recordar el orden de alguna instrucción, sin embargo, la instrucción la ejecutaban en desorden. El 41% de los niños obtuvo el 100% de las instrucciones ejecutadas con precisión dando cuenta de un alto desarrollo de dicha habilidad.

En cuanto al conocimiento del significado de las palabras, un 25 % de los niños obtuvo 50 puntos o menos de un total posible de 100. Ellos mostraron dificultad para expresar palabras y en su lugar hacían uso de señas para expresar los conceptos por ejemplo, trazaban en el aire la silueta de una flor. El puntaje mínimo obtenido fue de 10 y sólo lo presentaron el 3 % de los niños. Otro 25 % de los niños obtuvieron puntajes de 70 puntos o más. En estos niños se observaron diferentes cosas, algunos apoyaban sus palabras con señas, otros decían que tenía un círculo y un palo (haciendo referencia al dibujo), otros recurrían al uso de palabras en inglés para demostrar que sí conocían de qué se trataba, por ejemplo dijeron *Flower*, los niños más avanzados, los ubicados en el percentil 75, tenían la posibilidad de decir atributos más específicos de las cosas como por ejemplo que tiene pétalos y hojas, otros lograban definir con más precisión, por ejemplo, un niño respondió que era lo que crece en las plantas que salen de la tierra. Sólo un 3 % de los niños obtuvieron un puntaje de 100.

Con respecto a la comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supra ordenadas, el 25% de los niños obtuvieron puntajes de 25 o menores, de un total de 100 puntos. Estos niños o no respondían nada o decían por ejemplo, que una oveja es una abeja. Otro 25 % de los niños obtuvieron puntajes de 50 o más, ellos pudieron identificar algunos antónimos y algunas palabras supra ordenadas, pero llamó la atención que la parte de los sinónimos fue la que más se les dificultó, se presentó el caso de un par de

niños que en vez de oveja respondieron *ship*. El puntaje máximo obtenido por los niños fue de 86 y sólo correspondió al 3 % de los niños, quienes tuvieron la posibilidad de responder correctamente en la mayoría de los sinónimos, algunos antónimos y la mayoría de las palabras supra ordenadas. Ninguno obtuvo 100 puntos. Estas puntuaciones son de las más bajas en Codificación Semántica.

La repetición de un cuento es la habilidad que está menos desarrollada. Un 25 % de los niños obtuvieron puntajes de 17 puntos o menores, estos niños generalmente no intentaban reproducir el cuento pese a las insistencias del evaluador y cuando lo hacían decían cosas sin ninguna relación. Los niños que obtuvieron entre 17 y 50 puntos, reportaron ideas generales y algunos detalles de la historia. Sin embargo un 25 % de los niños obtuvo puntajes de 50 o mayores, ellos reportaron un poco más de ideas y detalles de la historia, sin embargo, el puntaje más alto obtenido fue de 70, de un total de 100 posibles, lo que indica que les cuesta trabajo recordar sobre todo los detalles de la historia. La diferencia entre el dibujo y el texto es la habilidad que está más desarrollada, el 100 % de los niños lograron hacer la distinción, sin ninguna dificultad.

La expresión espontánea es de las habilidades que los niños tienen desarrollada de manera muy dispar, un 25 % de los niños obtuvo puntajes de 40 o menores, de un total de 100, estos niños presentaron más que nada un Vocabulario inicial en términos de número y diversidad y una pobre ejecución en el uso de adecuado de sustantivos y verbos, sin embargo, de estos niños un porcentaje mínimo, del 6 %, no han logrado desarrollar esta habilidad aún y obtuvieron un puntaje de 0, Otro 25 % de los niños obtuvieron puntajes de 80 o mayor, en estos niños se observó además de un uso adecuado de sustantivos, verbos y adjetivos, un Vocabulario rico en número y

diversidad, aunque de estos ninguno obtuvo 100 puntos, básicamente porque no presentaron una elaboración gramatical y una secuencia de ideas adecuada, el 15 % lograron obtener un puntaje de 90.

Para ilustrar los diferentes niveles de expresión espontánea en los niños, a continuación se presentan algunos ejemplos de respuestas obtenidos por los niños ante la instrucción, “pláticame qué hiciste hoy antes de venir para acá”.

Ejemplo de un niño que aún no logra el desarrollo de la expresión espontánea:

- “Va Pata”

Se observa una respuesta pobre en términos de uso adecuado del lenguaje, amplitud de Vocabulario y una ausencia de elaboración gramática o secuencia de ideas. Pese a la motivación del evaluador.

Ejemplo de un niño con un Vocabulario inicial y pobre ejecución en sustantivos y verbos:

-“Cabe mi papo, fui a paque una mi todos, mi costé y hice así (hace una seña de dormir), mi mano ya queció, gabé dos”.

Se observa el uso de señas para apoyar el lenguaje, presencia de palabras incomprensibles y ausencia de elaboración gramatical. Sin embargo, el niño se esforzó en la plática y pese a la falta de secuencia de ideas expresó diversas ideas haciendo uso de diferentes palabras.

Ejemplos de expresión espontánea con mayor nivel de desarrollo:

“Comí, hice leche, luego me fui a la etela, llegué mu tare po que no hizo mu tare pote yo tedia oto vaso co eche”

Aunque hay un pequeño fallo en el empleo de un verbo, “hice leche”, en general se observa un adecuado uso de sustantivos y adjetivos, un Vocabulario amplio en términos de número y diversidad, así como una secuencia gramatical y secuencia de ideas adecuada.

-“Desayuné, me puse el uniforme y me vine, me llevé un juguete que está en mi coche, es una muñeca que hace ruido”

El ejemplo anterior ilustra el más alto nivel de desarrollo de la expresión espontánea.

A lo largo de la exposición sobre el desempeño de los niños con respecto a las habilidades de lenguaje oral, se observó que las habilidades de Conciencia Fonológica y Codificación Semántica están desarrolladas de manera muy distinta entre los niños de esta muestra, al respecto se subrayó que la Conciencia Fonológica está menos desarrollada que la Codificación Semántica. El desarrollo del Vocabulario Receptivo y expresivo es más homogéneo en los niños de la muestra y a su vez, es la habilidad oral más desarrollada. A continuación se muestran las habilidades del lenguaje escrito.

Conceptos de Texto Impreso

De los Conceptos de Texto Impreso evaluados, en la tabla 16 se presentan aquellos que fueron identificados de acuerdo al porcentaje de niños que dieron cuenta de ellos.

Tabla 16.

Porcentaje de niños que conocen los diferentes Conceptos de Texto Impreso.

Conceptos	Porcentaje
Orientación del libro	91
El texto lleva el sentido	71
Dónde empezar	74
Una letra dos letras	62
Dónde seguir	59
Regresa izquierda	47
Página izquierda antes de la derecha	44
Aparea palabra por palabra	26
Concepto comienzo y fin	15
Respuesta al texto invertido	6
Una palabra dos palabras	6
Cambio en orden palabras	3
Punto	3

Nota. Los niños manejan diferentes conceptos de texto relacionados con el uso de los libros.

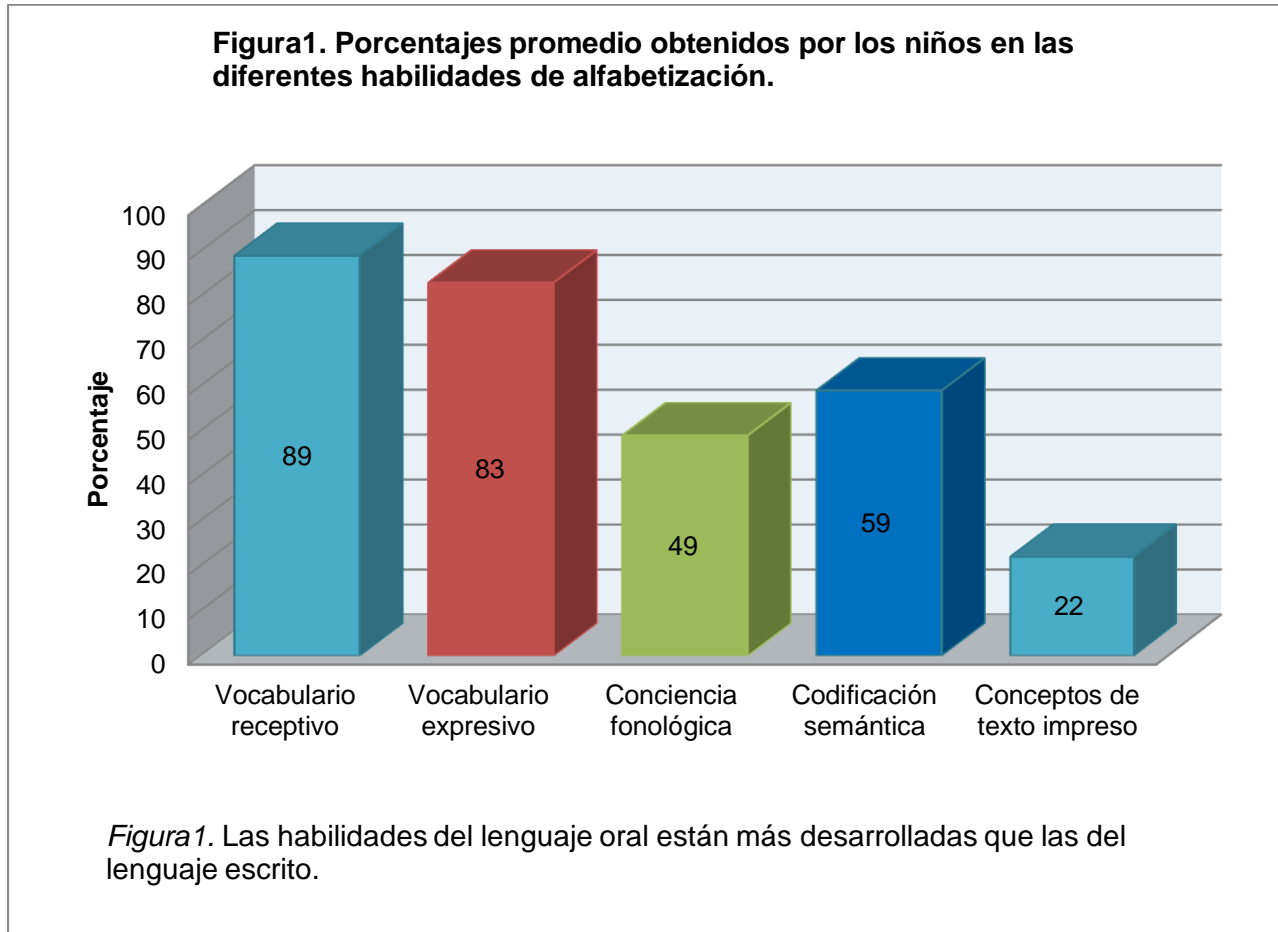
Los conceptos que conocen entre el 59 % y el 91 % de los niños son: la orientación del libro, el texto lleva el sentido, dónde empezar a leer, dónde seguir, así como la identificación de una a dos letras. Estos se podrían considerar como los conceptos de texto comunes para la mayoría de los niños de esta muestra. Otros conceptos que conocen entre el 26 % y el 47 % de los niños son: al terminar de leer en un renglón regresa a la izquierda, página izquierda antes que la derecha, aparea palabra por palabra, concepto de comienzo y fin.

Los niños que se considera que tienen más desarrollada esta habilidad, puesto que conocen más conceptos, son entre el 3 % y el 6 % de los niños. Además de los conceptos anteriores fueron capaces de dar respuesta al texto invertido, identificar una- dos palabras, dar cuenta del punto como un signo de puntuación e identificar el cambio en el orden de las palabras. Estos conceptos están más vinculados con las convenciones del lenguaje escrito y llama la atención que a los tres años puedan dar cuenta de estos conocimientos permitiendo suponer un contacto frecuente y acompañado con materiales escritos.

Los conceptos que ningún niño de la muestra dio indicios de conocer, tienen que ver tanto con cambios de orden en las líneas, el conocimiento de los signos, correspondencias entre las letras mayúscula y minúscula, así como palabras reversibles en donde se le solicita al niño “enséñame la palabra ay” y posteriormente se le dice “enséñame la palabra ya”. Por supuesto, todas estas son habilidades mucho más avanzadas, pues implican convenciones del lenguaje escrito que se relacionan con la instrucción formal.

Hasta aquí se han presentado los resultados descriptivos, referentes a cada una de las Habilidades de Alfabetización de los niños. De los puntajes obtenidos en cada una de estas habilidades se obtuvieron sus porcentajes los cuales se pueden apreciar en la figura 1, en la que se puede observar lo que se ha mencionado a lo largo de esta exposición de resultados, que el desarrollo del Vocabulario Receptivo precede al Vocabulario Expresivo, posteriormente se observó el desarrollo de la Codificación Semántica, seguido de la Conciencia Fonológica y finalmente el inicio del desarrollo de Conceptos de Texto Impreso. Estos resultados son consistentes con los reportados en

la literatura (Solanas, Puyuelo y Renom, 1995). A continuación se presentan los resultados de los puntajes obtenidos a partir del promedio de cada una de las habilidades de lenguaje oral y escrito evaluadas en cada niño.



Alfabetización Emergente

Se obtuvo el promedio de Alfabetización Emergente de cada niño, a partir de los puntajes obtenidos en cada una de las habilidades evaluadas. Los estadísticos descriptivos se presentan en la tabla 17.

Tabla 17.

Estadísticos descriptivos sobre el puntaje total promedio obtenido por los niños en Alfabetización Emergente.

Alfabetización Emergente	Mínimo	Máximo	Total Posible	Percentiles		
				25	Mediana	75
	11.83	39.22	52	24.81	29.23	34.38

Nota. Los niños presentan diferentes niveles de alfabetización emergente.

Los promedios de los niños dan cuenta de un desarrollo de la alfabetización que se podría considerar inicial, en los niños de la muestra., ya que de un total posible de 52 puntos, un 50 % de los niños obtuvo promedios entre 11.83 y 29.23 puntos y el otro 50 % obtuvo promedios entre 29.23 y 39.22 puntos. Estos datos permiten dar cuenta de que a los tres años, los niños presentan diversas habilidades de alfabetización.

A continuación se expondrán los resultados del análisis inferencial que responden a los objetivos 3, 4 y 5.

Objetivo 3.- Examinar la relación existente entre tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan a sus hijos y la Alfabetización Emergente.

Para dar cuenta de este objetivo, se realizó un análisis de correlación entre tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan a sus hijos (variable independiente) y la Alfabetización Emergente (variable dependiente). Se obtuvo una matriz de correlación (Tabla 18), en donde se aprecian las correlaciones de ambos constructos, así como de los componentes de cada uno de ellos.

Tabla. 18.

Matriz de correlación de habilidades de alfabetización y experiencia que los padres brindan.

	Enseñanza explícita del L.E.	Experiencia implícita	Otras experiencias implícitas	Edad a la que comenzaron a leerle	Modela alfabetización	Frecuencia de lectura de cuentos	Otros materiales de lectura	Otros materiales de escritura	Acercamiento a libros	Libros disponibles	Escolaridad padre	Escolaridad madre	Alfabetización	Vocabulario	Fono	Codificación semántica	Conceptos de texto impreso
Enseñanza explícita del L.E.	1	-.068	.415*	.266	.134	.107	.326	.401	.376	.384	.003	.259	.046	.087	-.146	.155	-.155
Experiencia implícita		1	-.036	.039	-.131	-.077	.065	.166	.052	-.280	.165	.159	.134	-.002	.248	-.122	.166
Otras experiencias implícitas			1	.079	.695**	.525**	.583**	.705**	.633**	.671**	.233	-.098	.149	.339	-.349	.208	.032
Edad a la que comenzaron a leerle				1	-.198	.138	.190	.168	.283	-.027	.368*	.182	.009	.109	-.050	.125	.219
Modela alfabetización					1	.277	.046	.201	.157	.603**	.004	-.078	.190	.208	-.278	.041	-.190
Frecuencia de lectura de cuentos						1	.213	.201	.473**	.189	.067	-.160	.434*	-.159	.602**	.011	.034
Otros materiales de lectura							1	.396*	.358	.184	.192	.010	.194	.483**	-.025	.366*	.127
Otros materiales de escritura								1	.647**	.402*	.330	-.058	.031	.228	-.060	.138	.246
Acercamiento a libros									1	.236	.289	-.004	.318	.002	.468**	.065	.167
Libros disponibles										1	.136	-.124	.118	.289	-.190	.109	-.168
Escolaridad padre											1	-.179	.229	-.001	-.118	-.265	-.057
Escolaridad madre												1	.027	-.126	.007	.038	-.038
Alfabetización													1	.615**	.848**	.690**	.303
Vocabulario														1	.321	.712**	.047
Fonológica															1	.217	.185
Cod semántica																1	.232
Conceptos de texto impreso																	1

Nota. Algunas de las correlaciones significativas que se presentan fuera del área sombreada se deben a que son parte del mismo constructo, lo cual da una idea de la validez del constructo.

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como variable independiente se presentan las experiencias que los padres brindan a sus hijos, conformada por: 1) las experiencias en que los padres exponen a los niños con el lenguaje escrito de manera implícita, éstas fueron evaluadas a través de la observación, 2) las experiencias que se centran en la enseñanza de la estructura del lenguaje escrito, las cuales se evaluaron tanto en la observación como en el cuestionario, por lo cual se obtuvo un promedio compuesto por los puntajes totales obtenidos en cada una de sus formas de evaluarlo y 3) Otras Experiencias Implícitas consideradas como conductas de alfabetización entre las que se encuentran a) la edad a la que comenzaron a leerle al niño, b) los modelos de lectura, c) la frecuencia de lectura de cuentos, d) el uso de otros materiales de lectura, e) el uso de otros materiales de escritura, f) el acercamiento a los libros, g) los libros disponibles para el niño en casa. Se obtuvo un puntaje compuesto por cada una de las otras experiencias consideradas como conductas de alfabetización.

Es importante aclarar que en la matriz de correlación se presentan correlaciones significativas entre las experiencias que los padres brindan a sus hijos con algunos componentes que conforman el constructo, por ejemplo: se observan correlaciones estadísticamente significativas y marcadas entre: Otras Experiencias Implícitas y Modela la alfabetización, Frecuencia de lectura de cuentos y Otros materiales de escritura, también se presentan correlaciones significativas entre Modela la alfabetización y Libros disponibles, entre Frecuencia de lectura de cuentos y Acercamiento a los libros, entre Uso de otros materiales de lectura y Uso de Otros materiales de escritura, entre Uso de otros materiales de escritura y acercamiento a los libros; lo cual da una idea de la validez del constructo. Dichas correlaciones se aprecian

en la matriz, en el triángulo que se forma en la matriz de lado izquierdo al área sombreada.

La variable dependiente fue la Alfabetización Emergente que tiene dos componentes 1) las habilidades de lenguaje oral que su vez están conformadas por: Vocabulario, Conciencia Fonológica y Codificación Semántica; y 2) las habilidades del lenguaje escrito que está conformadas por los Conceptos de Texto Impreso. Se promediaron las habilidades del lenguaje oral y las del lenguaje escrito para obtener el puntaje de Alfabetización Emergente.

De la misma manera en que se hizo la aclaración para la variable independiente, cabe señalar que en la matriz se pueden observar correlaciones significativas entre el puntaje compuesto de Habilidades de Alfabetización con algunos componentes que conforman el constructo, por ejemplo: Alfabetización Emergente correlaciona significativamente con Vocabulario, Conciencia Fonológica y Codificación Semántica, también Vocabulario correlaciona significativamente con Conciencia Fonológica y con Codificación Semántica, lo cual da una idea de la validez del constructo. Éstas se aprecian en el triángulo que se ubica debajo del área sombreada en la matriz.

En el área sombreada de la matriz de correlación, se puede observar que la única experiencia que presenta correlaciones significativas con el constructo amplio de Alfabetización Emergente es la frecuencia de lectura de cuentos, la relación es de .434. Sin embargo, se presentaron correlaciones significativas con algunos de los componentes de la Alfabetización Emergente como Vocabulario y Conciencia Fonológica los cuales se expondrán a continuación.

El Vocabulario se relacionó con el uso de otros materiales de lectura, la correlación obtenida fue de .483 y fue estadísticamente significativa. La Conciencia Fonológica presentó relaciones significativas con la frecuencia de lectura de cuentos .602 y con el acercamiento a los libros .468.

Por otra parte, ni la Codificación Semántica, ni los Conceptos de Texto Impreso se relacionaron significativamente con ninguna de las experiencias que los padres brindan.

Se muestran otro tipo de relaciones significativas que merecen ser señaladas, es el caso de la edad a la que comenzaron a leerle al niño que presentó una correlación de .368 con la escolaridad del padre, esta relación ha sido documentada en la literatura por lo cual será retomada para la discusión. Es el caso también de dos experiencias que conforman la variable independiente, particularmente de las Experiencias de Enseñanza Explícita del Lenguaje Escrito que presentaron correlaciones significativas con Otras Experiencias Implícitas .415 y con algunos componentes de ellas como es el uso de otros materiales de escritura .401, el acercamiento a los libros .376 y el número de libros disponibles en casa .384. Estas relaciones se podrían interpretar en función del involucramiento de los padres en experiencias de alfabetización, lo cual se retomará para su discusión.

A manera de resumen se presenta la tabla 19 con las correlaciones que resultaron estadísticamente significativas.

Tabla 19.

Experiencias de Alfabetización que correlacionan significativamente con la Alfabetización Emergente y cada uno de sus componentes.

Experiencia	Habilidad	Correlación
Frecuencia de lectura de cuentos	Alfabetización Emergente	.434*
Otros materiales de lectura	Conciencia Fonológica	.602**
	Vocabulario	.483**
	Codificación Semántica	.366*
Acercamiento a los libros	Conciencia Fonológica	.468**

Nota. La correlación es significativa al .05*

La correlación es significativa al .01**

La frecuencia de lectura de cuentos es la única experiencia que correlaciona significativamente con el constructo amplio de Alfabetización Emergente, mientras que el acercamiento a los libros y el uso de otros materiales de lectura son las experiencias que presenten relaciones significativas con los diferentes componentes de la Alfabetización Emergente. La correlación más alta en el estudio fue entre la frecuencia de lectura de cuentos y la Conciencia Fonológica.

Hasta aquí se presentaron los resultados referentes al objetivo 3, a continuación se presentan los resultados del siguiente objetivo.

Objetivo 4.- Identificar si tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan, se relacionan diferencialmente con las Habilidades de Alfabetización de sus hijos.

Prueba de hipótesis

Para probar las hipótesis se contrastaron tres Experiencias de Alfabetización de acuerdo a los logros obtenidos por los niños en Alfabetización Emergente, para lo cual, los puntajes de los niños se convirtieron a puntuación tipificada. Posteriormente se dividió a los grupos en altos y bajos conforme a los cuartiles 25 y 75 respectivamente, quedando dos grupos conformado por 9 niños en cada uno.

Se obtuvieron los estadísticos de grupo para comparar las medias de los grupos de niños con niveles altos y niveles bajos de alfabetización, también se realizó una prueba *t* para establecer si las diferencias que se pudieran presentar entre los grupos son significativas a un nivel de .05. Las hipótesis que se establecieron fueron las siguientes:

H_0 : las tres Experiencias de Alfabetización brindadas por los padres de la muestra no se relacionan diferencialmente con las habilidades y conocimientos de alfabetización de sus hijos.

H_1 : las tres Experiencias de Alfabetización brindadas por los padres de la muestra se relacionan diferencialmente con las habilidades y conocimientos de alfabetización de sus hijos.

En la tabla 20 se presenta la comparación de los niños con altos y bajos niveles de alfabetización, conforme a las medias obtenidas.

Tabla 20.
Estadísticos de grupos para Alfabetización Emergente.

Experiencias	Bajos		Altos	
	M	DE	M	DE
Experiencias Explícitas	12.28	5.93	14.57	7.67
Experiencias Implícitas	19.28	11.96	23.57	15.39
Otras Experiencias Implícitas	60.42	8.79	75.24	16.91
Edad a la que los padres comenzaron a leerle al niño	5.00	1.41	5.29	1.60
Nivel educativo de los padres	5.33	.81	6.57	.78
Nivel educativo de las madres	5.00	1.15	5.14	.37
Modela alfabetización	2.82	1.22	4.25	2.35
Lectura de cuentos	1.78	.75	3.64	.85
Otros materiales de lectura	2.28	.42	2.34	.44
Otros materiales de escritura	2.34	.48	2.57	.64
Acercamiento a libros	.62	.37	1.52	.40
Libros disponibles	1.92	1.36	3.00	.95

Nota. Cada grupo se conformó por 9 niños. n=9

En lo que respecta a la Enseñanza Explícita del lenguaje, los niños con niveles bajos en Alfabetización Emergente, obtuvieron medias más bajas, de 12.28, que los niños con niveles altos, de 14.57. En cuanto a las Experiencias Implícitas, los niños con puntajes bajos en alfabetización obtuvieron medias menores, de 19.28, que las de los niños con niveles altos, de 23.57. En cuanto a brindar Otras Experiencias Implícitas, los niños con niveles bajos en alfabetización, obtuvieron medias más bajas, de 60.42, que los niños con altos niveles en alfabetización, de 75.24.

Sin embargo aunque las medias de los niños con bajos niveles de alfabetización fueron menores en las diferentes experiencias que los padres brindan a sus hijos, que las de los niños con altos niveles de alfabetización; al correr una prueba t, cuyos resultados se muestran en la tabla 21, es posible observar que en ningún caso las experiencias resultaron significativas, De este modo se observa que para los tres tipos de Experiencias de Alfabetización que los padres de la muestra brindan a sus hijos, ninguna variable permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

Entre las Otras Experiencias Implícitas que los padres brindan, se observó que la frecuencia de lectura de cuentos y el acercamiento a los libros, fueron las que presentaron diferencias significativas entre los dos grupos de niños. Con respecto a la escolaridad del padre se observa que los niños con niveles bajos de alfabetización son aquellos cuyos padres en promedio tienen una licenciatura, mientras que los niños con resultados altos de alfabetización, son aquellos cuyos padres en promedio cuentan con un posgrado, esta sutileza en la escolaridad que en ambos casos es elevada, no lo es en las relaciones con la alfabetización.

En cuanto a la frecuencia de lectura de cuentos, se observa que a los niños con niveles bajos de alfabetización se les lee en promedio 2 días a la semana, mientras que a los niños con altos niveles de alfabetización se les leen cuentos en promedio 4 días a la semana. Este dato será retomado para la discusión porque permite señalar que la frecuencia con la que se lee marca diferencias en el nivel de alfabetización con los niños.

Tabla 21.

Comparación de medias entre los grupos de niveles altos y bajos en alfabetización.

Experiencias	T	Prueba t para la igualdad de medias	
		GI	Sig *
Enseñanza Explícita	.623	12	.545
Experiencias Implícitas	.582	12	.572
Otras Experiencias Implícitas	2.082	12	.059
Edad a la que comenzaron a leerle	.354	12	.730
Escolaridad padre	2.780	11	.018
Escolaridad madre	.311	12	.761
Modela alfabetización	1.425	12	.180
Frecuencia de lectura de cuentos	4.313	12	.001
Otros materiales de lectura	.245	12	.811
Otros materiales de escritura	.732	12	.478
Acercamiento a libros	3.900	12	.002
Libros disponibles	1.698	12	.115

Nota. Con negrita se resaltan aquellos valores en que $p < .05$

* significancia .05

Finalmente en cuanto al acercamiento a los libros, se observa una diferencia entre ambos grupos ya que los niños con bajos puntajes de alfabetización rara vez son

acercados a los libros, mientras que los niños con altos puntajes de alfabetización “a veces” son acercados a los libros. Estos datos son consistentes con los reportados en la literatura y serán analizados con detenimiento en la discusión.

A manera de resumen se presenta la tabla 22, en ella se observa que la frecuencia de lectura de cuentos y el acercamiento a los libros, son las Experiencias de Alfabetización, además de la escolaridad del padre, que difieren entre el grupo de niños con bajos y altos niveles de alfabetización y que permiten rechazar la hipótesis nula.

Tabla 22.

Variables que se relacionan de manera diferente entre los grupos de niños con altos y bajos niveles de alfabetización.

Variables	Bajo		Altos	
	M	DE	M	DE
Escolaridad del padre*	5	.81	7	.78
Lectura de cuentos*	2	.75	4	.85
Acercamiento a libros*	1	.37	2	.40

Nota. se resaltan los valores en que $*p < .05$

Con la finalidad de precisar la evidencia presentada en este objetivo, a continuación se presenta un reporte de casos de niños ubicados en ambos grupos comenzando por el grupo con bajas habilidades en Alfabetización Emergente.

Reporte de casos de niños con bajo desempeño en las Habilidades de Alfabetización Emergente

Alumno 11

Se trata de una niña de 3 años 2 meses de edad, los puntajes de todas las habilidades que se evaluaron para obtener el puntaje compuesto de Alfabetización Emergente en la niña, resultaron bajos en todas las habilidades de lenguaje oral y del lenguaje escrito. De hecho, su desempeño fue el más bajo en todo el grupo. En Vocabulario Receptivo obtuvo 14 de 17 puntos, cuando el percentil 25 se ubicó en 15 puntos, no identificó el *nido*, no señaló el *paraguas* como una cosa que “sirve para no mojarse”, ni *la pelota* como una cosa que “sirve para jugar”. En Vocabulario Expresivo obtuvo 10 de 17 puntos, cuando el percentil 25 se ubicó en 13 puntos al no lograr decir que es: *el teléfono, la pera, la rana y la jaula* respondiendo “o se”, tampoco puedo decir para qué sirve: *la nariz, los oídos y las manos*.

Con respecto al desempeño en las subpruebas que se emplearon para evaluar *Conciencia Fonológica*, no logró en ningún caso la *pronunciación correcta de sonidos del habla*, la *discriminación de sonidos*, ni el *análisis y síntesis auditivas* en todas estas subpruebas no obtuvo ningún punto. De estos resultados se observa que la Conciencia Fonológica aún no está presente en la niña, ella respondió en todos los casos colaborando de buena gana, pero repitiendo en todos los casos lo que decía el examinador.

En cuanto a las subpruebas que se emplearon para evaluar la *Codificación Semántica*, obtuvo 3 de 10 puntos en *recuperación de nombres ante la presentación de láminas*,

mencionó: “tana, ado, ison” (la ventana, el cuadro y la televisión), en todas las demás opciones respondió siempre pero de manera incorrecta “etos”. En *conocimiento del significado de las palabras* obtuvo 1 de 20 puntos, respondió en la mayoría de los casos cosas incomprensibles apoyándose en el uso de señas, por ejemplo ante el libro responde: “e e la” y hace señas como si estuviera escribiendo. En *comprensión de sinónimos antónimos y palabras supraordinadas*, lo único que logra es decir uno de 5 antónimos, *día/noche*. En *repetición de un cuento*, así como en *expresión espontánea* no obtiene ningún punto. En la subprueba *diferenciación entre dibujo y texto* obtuvo 4 de 10 puntos. De manera contraria a estos bajos desempeños en las subpruebas *seguimiento de instrucciones* se desempeñó sin ninguna dificultad pero ésta no requiere expresión oral.

Con respecto a los Conceptos de Texto Impreso, sólo pudo señalar uno: *la parte de enfrente* del cuento, siendo quien menor número de conceptos evidenció tener.

En relación a sus padres, el nivel de escolaridad de su padre es de licenciatura y la madre cuenta con nivel técnico. Con respecto a las Otras Experiencias Implícitas que los padres brindan a la niña, refirieron haber iniciado a leerle cuentos a la niña entre los 19 y 24 meses de haber nacido, lo cual la ubica en el percentil 25, lo cual quiere decir que en comparación con su grupo, iniciaron a leerle grande pues el promedio del grupo lo hizo entre los 13 y 18 meses de edad, también reportaron modelar la lectura y la escritura dos días a la semana, lo cual es muy bajo en relación al grupo que en promedio lo hacen 4 días por semana, señalaron leerle 2 días por semana a la hora de acostarse, lo cual indica una baja frecuencia de lectura de cuentos al ubicarla en el

percentil 25 y dos días a la semana en otras ocasiones, aunque no reportaron en qué ocasiones.

Con respecto al uso de diferentes materiales de lectura reportaron lo siguiente: “*muy a menudo*” hacen uso de la programación de televisión para elegir el canal que desean ver con su hija, “*a menudo*” siguen recetarios de cocina y “*a veces*” leen instrucciones al armar un juguete, le indican a su hija lo que está escrito en los anuncio espectaculares, leen instrucciones al jugar con algún juego de mesa y leen la cartelera cinematográfica para elegir película o conocer el horario.

Con respecto al uso de diferentes materiales de escritura reportan lo siguiente: “*muy a menudo*”, proporcionan a la niña material para dibujar y “*a veces*” hacen uso de algún medio diferente a la computadora con su hija.

Con respecto al acercamiento a los libros “*casi nunca*” visitan las librerías y *nunca* han visitado una biblioteca. En casa tienen disponible para la niña entre 21 y 40 libros infantiles y entre 61 y 80 libros de contenido general.

Con respecto a las experiencias de Enseñanza Explícita reportan lo siguiente: “*a menudo*” enseñan a la niña a identificar letras, “*a veces*” le enseñan cómo suenan las letras y a escribir palabras como su nombre.

En la sesión de observación, de un total de 60 eventos de observación, hay 45 eventos con el uso del juguete para armar, 12 eventos con el uso de los cubos y ningún evento con el cuento. La señora argumentó no haber usado el cuento porque la niña no había querido. En ningún evento se evidenció Enseñanza Explícita, en 22 se evidenciaron

Experiencias Implícitas, las cuales se hicieron presentes con el uso del instructivo para armar el juguete.

Al hacer uso de los cubos la madre:

Invita a la niña a hacer una torre y se dedican a armar la torre más alta. No hay presencia de experiencias enfocadas en la alfabetización con este material.

Al armar el juguete haciendo uso del instructivo la madre:

Señala las imágenes. Por ejemplo:

La madre mientras señala el instructivo dice “mira aquí hay un caracol, una niña, una casa...”, la niña observa.

Muestra el uso del instructivo. Por ejemplo:

La mamá menciona señalando el instructivo, “ya pusiste el 1, ahora sigue el 2

Se apoya en las imágenes para armar el juguete. Por ejemplo:

La señora muestra el instructivo a la niña y le dice: “vas a poner primero el verde grandote”, la niña observa y busca la pieza hasta que la encuentra.

Explica lo que la niña no comprende, por ejemplo:

La mamá muestra el instructivo y dice “debe ser rojo con 4 puntitos mira”, la niña responde diciendo “ato”

Permite a la niña que intente seguir el instructivo. Por ejemplo:

La mamá muestra el instructivo y dice “Ya pusiste el 1, ya pusiste el 2, ahora fíjate ¿cuál sigue?”, la niña responde observando la secuencia y buscando la pieza que falta.

Refuerza la participación de la niña. Por ejemplo:

La niña coloca una pieza siguiendo el instructivo y la madre le responde diciendo “muy bien hijita”.

Anima a la niña a trabajar con el instructivo.

La niña dice “o pede”, la madre le responde, “sí si puedes mira, aquí hay está el rojo, aquí el negro, ahora fíjate sigue este negro”.

Alumno 1

Se trata de una niña de 3 años 5 meses de edad, Las habilidades que se evaluaron para obtener el puntaje compuesto de Alfabetización Emergente en la niña resultaron bajas en Vocabulario, pero en las demás habilidades de lenguaje oral y de lenguaje escrito sus habilidades se encuentran dentro del promedio.

En Vocabulario Receptivo obtuvo 15 de 17 puntos, ubicándose su puntaje en el límite del percentil 25 ya que no identificó ni *la cortina*, ni *el nido*. En Vocabulario Expresivo obtuvo 13 de 17 puntos, ubicándose su puntaje en el promedio del grupo, cuando se evaluó esta parte sus respuestas eran casi inaudibles y como se mencionará más adelante, al igual que en la observación se notó que hacía movimientos de labios esperando a que el adulto repitiera en voz alta lo que ella emitía. Las fallas en esta parte del Vocabulario se debieron a que no contestó nada pese a la insistencia del investigador, ante la instrucción “*dime qué es esto*”, lo cual ocurrió en los casos del *avión*, *el pantalón*, *la rana* y *la jaula*.

Con respecto al desempeño en las subpruebas que se emplearon para evaluar *Conciencia Fonológica*, en *pronunciación correcta de sonidos del habla* obtuvo 2 de 15

puntos; tanto en *discriminación de sonidos*, como en *análisis y síntesis auditivas* no obtuvo ningún punto. De estos resultados se infiere que la Conciencia Fonológica no ha comenzado a desarrollarse en esta niña.

En cuanto a las subpruebas que se emplearon para evaluar la *Codificación Semántica*, obtuvo 4 de 10 puntos en *recuperación de nombres ante la presentación de láminas*, quedándose callada en la mayoría de las respuestas. En *conocimiento del significado de las palabras* obtuvo 13 de 20 puntos, respondió lo mismo emitiendo características que permitían distinguir con claridad al objeto (lo cual le hacía acreedora de 2 puntos), como características poco relevantes para discriminar (lo que le otorgaba sólo un punto), ejemplo del primer caso es la respuesta ante un suéter “para ponérselo porque tiene frío” y un ejemplo del segundo caso es que ante la lámina de un bebé respondió “llora”. En *comprensión de sinónimos antónimos y palabras supraordinadas*, no logró decir ningún sinónimo, nombró 2 de 5 antónimos, día/noche, arriba/abajo y en las *palabras supraordinadas* obtuvo 7 de 10 puntos, fallando frutas y los medios de transporte. En *repetición de un cuento*, así como en *expresión espontánea* no obtuvo ningún punto, lo cual es explicable ya que a lo largo tanto de la evaluación de la niña, como de la observación de la interacción fue constante que ella tendiera a responder casi con oraciones de 2 palabras, poniendo un empeño mínimo en una mayor producción verbal y en estas dos subpruebas se requiere de mayor participación oral por parte de la niña. Esta afirmación es congruente con el desempeño en las subpruebas *seguimiento de instrucciones y diferenciación entre dibujo y texto*, en las cuales se desempeñó sin ninguna dificultad ya que sólo requería que la niña señalara la respuesta correcta sin que hubiera expresión oral.

Con respecto al desempeño en la prueba para evaluar los *Conceptos de Texto Impreso*, obtuvo 6 de 25 puntos, ubicándose en el promedio del grupo de niños evaluados. Los conceptos que evidenció tener son: la parte de enfrente, el texto impreso lleva el sentido y no la ilustración, dónde empezar a leer, dónde seguir, regresa a la izquierda y aparea palabra por palabra.

En cuanto a sus padres, ellos cuentan con una especialidad médica y refirieron haber iniciado a leerle cuentos a la niña entre los 1 y 6 meses de haber nacido, lo cual la ubica en el percentil 75 lo cual quiere decir que en comparación con su grupo, iniciaron a leerle cuando era muy pequeña, pues el promedio del grupo lo hizo entre los 13 y 18 meses de edad. A pesar de que la niña *nunca* ve leer o escribir a ninguno de sus padres, reportaron leerle 6 días de la semana a la hora de acostarse y unos cuatro días a la semana en otras ocasiones, aunque no reportaron en qué ocasiones.

Con respecto al *uso de diferentes materiales de lectura* reportaron lo siguiente: “*muy a menudo*” le indican a su hijo lo que está escrito en los anuncio espectaculares, “*a menudo*” le indican lo que dicen las señales del ambiente como no fumar, entrada, salida; “*a veces*” leen con su hija las cajas de juguetes, o le hacen ver lo que dice la propaganda impresa.

Con respecto al *uso de diferentes materiales de escritura* reportaron lo siguiente: proporcionan material para dibujar y “*a veces*” hacen listas de compras con la niña.

Con respecto al *acercamiento a los libros* reportaron lo siguiente: “*casi nunca*” visitan las librerías y *nunca* han visitado una biblioteca. En casa tienen entre 21 y 40 libros infantiles y ningún libro de contenido general está disponible para la niña en casa.

Con respecto a la *enseñanza* reportaron lo siguiente: “a veces” enseñan a la niña a identificar letras y a escribir palabras como su nombre.

En la observación de un total de 60 eventos de observación, en 42 eventos se utilizó el juguete para armar, en 8 eventos el cuento y en 7 eventos se utilizaron los cubos. En ningún evento se evidenció Enseñanza Explícita, en 33 eventos se evidenciaron Experiencias Implícitas.

En la interacción madre-hijo, se observó que la señora sienta a su hija junto a ella. En general la mamá le preguntó a la niña qué material utilizar. La mayoría de las preguntas que la madre formuló a la niña demandaron respuestas que se podían contestar con señas, afirmaciones o negaciones, por lo cual la niña tuvo respuestas verbales mínimas, ante ellas la madre respondía modelando verbalmente, por ejemplo:

La mamá le pregunta a la niña qué quiere hacer, la niña señala en el instructivo la casa, por lo que la mamá dice “la casa”.

Al armar el juguete haciendo uso del instructivo la madre:

Se apoya en las imágenes para armar el juguete. Por ejemplo:

La niña toma una pieza y la mamá le dice “ésta es eso”.

Muestra el uso del instructivo. Por ejemplo:

Cuando la mamá se encontró con no saber cómo armar una figura, buscó las instrucciones y entonces comenzó a seguir el instructivo y dijo: “paso número 1”. Sin embargo, al seguir ella instrucciones no advirtió a la niña cómo hacerlo, por lo que la niña coloca la pieza de acuerdo a dónde le dice la mamá que va la pieza.

Cada vez que iban a armar una figura la mamá le pidió a la niña que nombre qué era, por ejemplo:

La mamá dice “¿qué es esto?” y la niña responde “caol”.

Hace conexiones entre el contenido del material y los eventos cotidianos que conoce.

Por ejemplo:

La mamá comienza a cantar “caracol, caracol, caracolito”, pero *nunca* invita a la niña a cantar con ella, pese a que canta la canción completa.

Al leer el cuento la madre:

Señala las imágenes. Por ejemplo:

La madre seña la imagen y pregunta a la niña “¿qué es esto?” la niña responde “egalos”, la mamá pregunta qué más y la niña señala algo en la imagen pero la mamá continúa leyendo.

Se apoya en las imágenes. Por ejemplo:

La mamá pregunta a la niña “¿Cuál es Paco?”, la niña señala la imagen.

Hace preguntas sobre el contenido de la historia. Por ejemplo:

La madre lee “sorpresa de cumpleaños de los ositos”, señala la imagen y pregunta a la niña -“¿te gustan los ositos?”- a lo que la niña responde asintiendo con la cabeza.

Cuando la niña llegó a responder verbalmente lo hizo en voz muy baja casi inaudible.

Por ejemplo:

La madre dice a la niña “sóplale a la vela” y la niña hace como que soplara, pero no emite sonido ni salida de aire.

Hace conexiones entre el contenido del material y los eventos cotidianos que conoce.

Por ejemplo:

La mamá invita a que juntas canten las mañanitas y comienza a hacerlo sin respuesta de la niña.

Realizó acciones que evocaron reacciones de la niña a las que no les dio seguimiento para una mayor interacción o para reforzar su participación, por ejemplo:

La madre lee con un tono plano -“nadie trajo regalos al osito, todos olvidaron su cumpleaños”-, la niña se ve triste, pero al dar vuelta a la página se percata de que en el dibujo hay regalos y la niña señala la imagen con emoción. Sin embargo la madre continúa leyendo sin interrupción ni cambio en la entonación – “pero cuando despierta apenas puede creer lo que ve, feliz cumpleaños Paco, queríamos que fuera una sorpresa”.

Al hacer uso de los cubos, la madre:

Pregunta a la niña si utilizan los cubos, por ser los únicos que les faltaba, la niña asiente con la cabeza y la mamá comienza a armar una torre. La niña respondió mostrando poco interés en la actividad, por lo que colocaron algunos cubos que la mamá le pasó y la posteriormente la niña continuó armando.

Alumno 18

Se trata de un niño de 3 años 8 meses de edad,

Las habilidades que se evaluaron para obtener el puntaje compuesto de Alfabetización Emergente en el niño resultaron bajas en todas las habilidades de lenguaje oral y del lenguaje escrito.

En Vocabulario Receptivo obtuvo 13 de 17 puntos, ubicándose en el percentil 25, no identificó *el nido*, *el pincel* como una cosa que sirve para pintar, *la pelota* como una cosa que sirve para jugar ni *el semáforo* como una cosa que sirve para ordenar el tráfico. En Vocabulario Expresivo obtuvo 13 de 17 puntos ubicándose en el límite del percentil 25, falló en nombrar *la pera*, *la jaula*, *la plancha* y en decir para qué sirve la *nariz*

Con respecto al desempeño en las subpruebas que se emplearon para evaluar *Conciencia Fonológica*, en *pronunciación correcta de sonidos del habla* obtuvo 6 de 15 puntos; tanto en *discriminación de sonidos*, como en *análisis y síntesis auditivas* no obtuvo ningún punto. De estos resultados se infiere que la Conciencia Fonológica aún no está presente en el niño, él respondió en todos los casos colaborando de buena gana pero repitiendo las palabras que se le mencionaban.

En cuanto a las subpruebas que se emplearon para evaluar la *Codificación Semántica*, obtuvo 3 de 10 puntos en *recuperación de nombres ante la presentación de láminas*, entre los objetos que no logró nombrar respondió dando algún uso, por ejemplo en lugar de decir cortina contestó "pala celal". En *conocimiento del significado de las palabras* obtuvo 11 de 20 puntos, respondió lo mismo emitiendo características que permitían distinguir con claridad al objeto (lo cual le hacía acreedor de 2 puntos), como características poco relevantes para discriminar (lo que le otorgaba sólo un punto),

ejemplo del primer caso es la respuesta ante un bebé “le pone su ojos, cabeza, patas, duema su cama, so chititos” y un ejemplo del segundo caso es que ante la lámina de un carro responde “pala maneja, a la ecuela”. En *comprensión de sinónimos antónimos y palabras supraordinadas*, no logró decir ningún sinónimo, nombró 2 de 5 antónimos, día/noche, lento/ rápido y en las *palabras supraordinadas* obtuvo 2 de 10 puntos, identificando el concepto de instrumentos musicales. En *repetición de un cuento* obtuvo un punto por dar una idea principal (tolas las noches uelme) y en expresión espontánea 2 puntos (bajano po puate la ecual camie y ya). Contrario a estos resultados logró un desempeño perfecto en las subpruebas *seguimiento de instrucciones y diferenciación entre dibujo y texto*, en las cuales se desempeñó sin ninguna dificultad ya que sólo requería que el niño señalara la respuesta correcta o que no haya expresión oral.

Con respecto a los Conceptos de Texto Impreso, sólo pudo señalar *la parte de enfrente* del cuento, siendo quien menor número de conceptos evidenció tener.

Con respecto a sus padres, el nivel de escolaridad de sus padres es de maestría el padre y la madre cuenta con licenciatura, refieren haber iniciado a leerle cuentos al niño entre los 19 y 24 meses de haber nacido lo cual lo ubicó en el percentil 25, lo cual quiere decir que en comparación con su grupo, iniciaron a leerle grande pues el promedio del grupo lo hizo entre los 13 y 18 meses de edad así como modelar la lectura y la escritura 4 días a la semana, reportaron leerle 3 días por semana a la hora de acostarse, lo cual en comparación con su grupo es poco, pues al promedio de los niños de su grupo sus padres reportaron leerle al menos 4 días por semana.

Con respecto al uso de diferentes materiales de lectura reportan lo siguiente: *“muy a menudo”* le indican lo que dicen las señales del ambiente como no fumar, entrada, salida; *“a menudo”* hacen uso de la programación de televisión para elegir el canal que desea ver con su hijo, leen instrucciones al jugar con algún juego de mesa, le hacen ver lo que dice la propaganda impresa y leen la cartelera cinematográfica para elegir película o conocer el horario; *“a veces”* le leen instrucciones al armar un juguete, le indican a su hijo lo que está escrito en los anuncio espectaculares, leen con su hijo las cajas de juguetes.

Con respecto al uso de diferentes materiales de escritura reportaron lo siguiente: *“muy a menudo”* le proporcionan material para dibujar, hacen alguna otra actividad de escritura con el niño, pues lo llevan a *kumon*, *“a menudo”* hacen uso de algún medio diferente a la computadora con su hijo, como usar tabletas inteligentes o teléfonos celulares, escriben en presencia del niño alguna nota de la escuela y *“a veces”* usan la computadora con el niño.

Con respecto al acercamiento a los libros *“a veces”* visitan las librerías con el niño y *“casi nunca”* han visitado una biblioteca. En casa tienen disponible para el niño entre 21 y 40 libros infantiles y entre 61 y 80 libros de contenido general.

Con respecto a la enseñanza reportaron lo siguiente: *“a menudo”* enseñan al niño a identificar letras, *“a veces”* le enseñan cómo suenan las letras, cómo identificar palabras en materiales escritos y a escribir palabras como su nombre.

En la observación de un total de 60 eventos, se identificaron 22 eventos con el uso del juguete para armar, 18 eventos con el uso del cuento y 20 eventos con el uso de los

cubos. En ningún evento se presentó evidencia de enseñanzas explícitas, en 18 eventos se evidenciaron Experiencias Implícitas con el uso del cuento, 6 de ellas correspondieron a modelar la lectura. En ningún evento se presentó evidencia de Experiencias Implícitas con el uso del instructivo para armar el juguete.

Durante la interacción del niño con la madre en la sesión de observación, fue muy interesante advertir una madre que verbalizó muy poco cuando hizo uso del juguete para armar y cuando utilizó los cubos. De hecho ella se sentó leyó las instrucciones, hojeó el instructivo, lo dejó a un lado y mientras el niño decidió hacer una torre con los cubos y le agregaba piezas del juguete para armar como la puerta de la casa, la madre lo observó y sólo en un par de ocasiones decidió colaborar agregando una escalera.

El niño hizo uso de los cubos y el juguete para armar al mismo tiempo y la mamá se limitó a seguirlo sin ninguna guía, más que enseñarle que las piezas se ensamblaban apretándolas, cuando el niño lo hacía la madre lo felicitaba por lograr el ensamble nada más. Pasados 12 minutos de la observación, la señora comenzó a hacer la casita sin ningún apoyo del instructivo, más allá de lo que había hojeado al inicio de la sesión, el niño de pronto se topó con el instructivo en una esquina en donde la señora prácticamente lo arrumbó, pero mostrando una gran sorpresa al ver que lo que la mamá armaba era parecido a lo que había en el instructivo. A pesar de esto, la señora no hizo ninguna observación y lo jaló a seguir ensamblando. Sin embargo, la interacción a la hora de leer el cuento resultó muy interesante, dado que mostró una amplia gama de Experiencias Implícitas.

A la hora del leer el cuento la madre:

Antes de iniciar, sienta al niño en sus piernas y lo coloca frente al cuento promoviendo de esta manera que el niño conozca convenciones de lectura, como la lectura de izquierda a derecha y la vuelta a la página.

Lee con entonación de acuerdo al contenido de la historia.

Conecta experiencias cotidianas con el contenido de la historia. Por ejemplo:

La mamá lee “sorpresa de cumpleaños de Paco” y le dice al niño mientras le da un beso “ya va a ser tu cumple”.

Responde a las preguntas del niño. Por ejemplo:

El niño pregunta “por qué está llorando”, la mamá responde en tono de tristeza “porque nadie se acordó de su cumpleaños”.

Hace comentarios con respecto al texto. Por ejemplo:

La mamá dice “¡Qué triste verdad!”, el niño asiente triste con la cabeza.

Estimula al niño a hacer predicciones. Por ejemplo:

La mamá lee y se detiene para que el niño vea la imagen, de esta manera el niño dice “tu testa” y la señora le responde afirmando con la cabeza y diciendo “pero cuando despierta apenas puede creer lo que ve, feliz cumpleaños Paco, queríamos que fuera una sorpresa.

Al terminar la historia, la madre permite que el niño lea el cuento. Por ejemplo:

El niño dice “ahora yo leo”, la madre le responde “¿ahora tú me lees? ¡va!”.

Guía al niño a contar la historia siguiendo las imágenes del cuento. Por ejemplo:

La madre regresa las páginas y comienza a señalarle las imágenes utilizando el marcador de inicio de la historia al decir “había una vez...” y pausa para que el niño continúe.

Guía al niño por medio de preguntas para contar la historia.

La madre pregunta al niño “¿Cuál fue la sorpresa para Paco?”, el niño no responde, pero la madre vuelve a insistir, “¿el qué había pensado?” Y al no responder por segunda ocasión el niño y estar pensativo le dice, la mamá nuevamente “¿Cuál fue la sorpresa para Paco? ¡su fiesta!”

Reporte de casos de niños con alto desempeño en las Habilidades de Alfabetización Emergente

Alumno 15

Se trata de una niña de 3 años 10 meses de edad. Las habilidades que se evaluaron para obtener el puntaje compuesto de Alfabetización Emergente en la niña, resultaron altas en todas las habilidades tanto de lenguaje oral como de lenguaje escrito.

En Vocabulario Receptivo obtuvo 17 de 17 puntos, lo mismo que en Vocabulario Expresivo que obtuvo también 17 de 17 puntos, respondió rápidamente con facilidad y cooperación (frecuencia de lectura de cuentos incrementa el Vocabulario, al incrementarse el Vocabulario se beneficia la comprensión y de la misma manera una mayor comprensión, permite ampliar el Vocabulario al facilitar la integración de palabras nuevas).

Con respecto al desempeño en las subpruebas que se emplearon para evaluar *Conciencia Fonológica*, en *pronunciación correcta de sonidos del habla* obtuvo 14 de 15 puntos, fallando sólo al decir Perro, en lugar de Pedro; en *discriminación de sonidos* obtuvo 5 de 10 puntos, en *análisis y síntesis auditivas* logró 8 de 10 puntos en la parte de la síntesis, diciendo lápiz en lugar de lapicero y quedándose callada en carreta, la síntesis auditiva la logró a la perfección con facilidad, pero cada vez que el examinador terminaba de decir la palabra ella se daba la instrucción “yo la descompongo” y entonces separaba por sílabas. De estos resultados se observa que la Conciencia Fonológica está desarrollándose muy bien en la niña, pues su ejecución en todas las pruebas la ubicó dentro del percentil 75 (frecuencia de lectura de cuentos favorece la Conciencia Fonológica, enseñanza directa).

En cuanto a las subpruebas que se emplearon para evaluar la *Codificación Semántica*, obtuvo los 10 puntos de 10 en *recuperación de nombres ante la presentación de láminas*. (Diferentes materiales de lectura y escritura, facilitan el conocimiento de contenidos sirviendo de base para la memoria y siendo esta una estructura para la recuperación de palabras) El seguimiento de instrucciones lo hizo segura y con precisión en todos los reactivos (frecuencia de lectura de cuentos favorece la comprensión). En *conocimiento del significado de las palabras* (Frecuencia de lectura de uso de diferentes materiales, favorece la amplitud de Vocabulario y con este el conocimiento del significado de las palabras), obtuvo 13 de 20 puntos, respondió casi siempre emitiendo características que permitían distinguir con claridad al objeto (lo cual le hacía acreedor de 2 puntos), por ejemplo contestó que la casa “es algo para que vivan los señores”, sólo en 2 reactivos no logró ninguna puntuación, en perro y papá, en

ambos casos contestó algo para que tengamos en casa. En *comprensión de sinónimos antónimos y palabras supraordinadas* (frecuencia de lectura de cuentos favorece la comprensión, la memoria favorece la integración de contenidos nuevos y contenidos viejos sirviendo de base además para la recuperación de nombres y del contenido de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas), logró decir dos sinónimos: hogar/casa, oveja/borrego; nombra 5 de 5 antónimos y en las *palabras supraordinadas* obtiene 8 de 10 puntos por responder en lugar de medios de transporte, que “son coches”. En *repetición de un cuento (Memoria, frecuencia de lectura de cuentos,* obtuvo 7 puntos distribuidos de la siguiente forma: 4 puntos de 5 ideas principales y 3 puntos de 5 detalles, logró un desempeño perfecto en las subprueba *diferenciación entre dibujo y texto* (frecuencia de lectura de cuentos incrementa la memoria y esta facilitar la integración de palabras nuevas). En expresión espontánea obtuvo 10 puntos ya que tuvo un adecuado uso de sustantivos, su Vocabulario fue rico en número y diversidad, elaboración gramatical adecuada, lo mismo que en la secuencia de ideas.

“desayuné, me puse el uniforme y me vine. Me traje un juguete que está en mi coche, es una muñeca que hace ruido”.

Con respecto a los Conceptos de Texto Impreso, fue capaz de identificar 8 conceptos como la parte de enfrente, dónde empezar, dónde seguir, regresar a la izquierda, aparear palabra por palabra, la parte de abajo, la página izquierda va antes que la derecha, así como identificar de una a dos letras (Frecuencia de lectura de cuentos, frecuencia de uso de diferentes materiales de lectura y de enseñanza).

Con respecto a sus padres, el nivel de escolaridad de sus padres es de maestría el padre y licenciatura la madre, ellos reportaron brindar a la niña una amplia gama de

Experiencias de Alfabetización, dado que refirieron haber iniciado a leerle cuentos a la niña desde muy pequeña, entre los 1 y 6 meses de haber nacido, así como modelar la lectura 5 días por semana y la escritura 6 días por semana, reportaron leerle 4 días de la semana a la hora de acostarse y tres días a la semana en otras ocasiones, aunque no reportan en qué ocasiones.

Con respecto al uso de diferentes materiales de lectura reportaron lo siguiente: *“muy a menudo”* siguen recetarios de cocina, *“a menudo”* le leen instrucciones al armar un juguete, le indican lo que dicen las señales del ambiente como no fumar, entrada, salida; leen con su hija las cajas de juguetes, leen instrucciones al jugar algún video juego, leen instrucciones al jugar con algún juego de mesa, *“a veces”* le indican a su hija lo que está escrito en los anuncio espectaculares y hacen uso de la programación de televisión para elegir el canal que desea ver con su hija.

Con respecto al uso de diferentes materiales de escritura reportaron lo siguiente: *“muy a menudo”* proporcionan material para dibujar, hacen uso de algún medio diferente a la computadora con su hija, escriben en presencia de la niña alguna nota de la escuela, escriben algún correo, hacen alguna otra actividad de escritura con ella, como proporcionarle lápices y colores y *“a menudo”* usan la computadora con la niña.

Con respecto al acercamiento a los libros *nunca* visitan las librerías y bibliotecas con la niña, pero *“a veces”* le compran libros cuando van a alguna tienda departamental. En casa tienen disponibles para la niña en casa entre 61 y 80 libros infantiles y entre 61 y 80 libros de contenido general.

Con respecto a la enseñanza reportaron lo siguiente: “*muy a menudo*” le enseñan cómo suenan las letras, a identificar letras y a escribir letras, “*a menudo*” le enseñan a escribir palabras como su nombre; “*a veces*” le enseñan a la niña cómo identificar palabras.

En la observación de un total de 60 eventos de observación, hay 23 eventos con el uso del juguete para armar, 12 eventos con el uso del cuento y 20 eventos con el uso de los cubos. En 16 eventos se evidenciaron enseñanzas explícita, en 19 eventos se evidenciaron Experiencias Implícitas, 10 con el uso del cuento, 4 de ellas correspondieron a modelar la lectura. En 9 eventos se evidenciaron Experiencias Implícitas con el uso del instructivo para armar el juguete.

Al hacer uso del cuento la madre:

Lee con entonación de acuerdo al contenido de la historia.

Señala el texto siguiendo con el dedo enfatizando que el texto cuenta la historia. Por ejemplo:

La madre señala el texto mientras lee “sorpresa de cumpleaños de los ositos”.

Se apoya en la imagen para seguir la historia. Por ejemplo:

La madre muestra el dibujo y dice “mira aquí están los ositos, que lindos están”, la niña observa y sonríe.

Hace conexiones entre el texto y los eventos cotidianos que conoce,

La madre pregunta “¿de quién acaba de ser cumpleaños hace poquito?” la niña responde “mío.”

Responde a las preguntas del niño. Por ejemplo:

La niña pregunta, “¿por qué está triste?”, la madre le responde “porque nadie le llevó regalos”.

Explica lo que la niña no comprende. Por ejemplo:

La madre dice “creyó que nadie recordaba su cumpleaños” la niña observa con tristeza el dibujo

Estimula a la niña a hacer comentarios con respecto al texto. Por ejemplo:

La madre dice “¡Sí le dieron regalos! ¿contamos cuántos hay?”, la niña comienza a contar “1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

Hace comentarios característicos sobre los personajes. Por ejemplo:

La madre dice “mira Paco es como de peluche”, la niña sonríe.

Al terminar la lectura, le pregunta si le gustó la historia, la niña responde “sí”.

Hacer preguntas a la niña sobre el contenido de la historia. Por ejemplo:

La madre al terminar la lectura le pregunta qué aprendió del cuento. La niña responde brevemente “sobre los regalos”.

Al armar el juguete haciendo uso del instructivo la madre:

Señala las imágenes. Por ejemplo:

La madre dice mientras señala “aquí hay un caracol, una niña, una casita, cuál armamos” la niña responde “la casita”.

Se apoya en las imágenes. Por ejemplo:

La madre dice a la niña “así son las flores mira” la niña observa.

Refuerza la participación de la niña. Por ejemplo:

La madre pregunta “¿Hacemos una de estas?”, la niña responde que no.

Muestra el uso del instructivo. Por ejemplo:

La madre dice a la niña señalando la instrucción “mira con los azules podemos formar esto”, la niña observa la imagen.

Explica lo que la niña no comprende, por ejemplo:

“mira sí es azul, pero tiene 6 puntitos 1, 2, 3, 4, 5, 6, la otra sólo tiene 4”. La niña busca la pieza faltante.

Permite a la niña seguir el instructivo. Por ejemplo:

La madre mientras checa el instructivo y su correspondencia con la figura le dice a la niña “te está quedando muy bien”.

Al usar los cubos la madre

Promueve la Enseñanza Explícita. Por ejemplo:

La madre dice “¿ya viste que tienen letras?”, la niña las ve y responde que sí.

Promueve la Enseñanza Explícita. Por ejemplo:

La madre le pregunta a la niña “¿Hacemos tu nombre?” la niña dice que sí.

Enseña la identificación de letras.

La madre toma un cubo y dice “Aquí hay una A”, la niña toma el cubo y lo ve.

Enseña la identificación de palabras. Por ejemplo:

La madre señala “aquí dice María”, la niña responde “¡mi nombre!”

Alumno 7

Se trata de una niña de 3 años 5 meses de edad, Las habilidades que se evaluaron para obtener el puntaje compuesto de Alfabetización Emergente en la niña resultaron altas en las habilidades de lenguaje oral, excepto Conciencia Fonológica que resultó en el promedio de ejecución del grupo y altas en lenguaje escrito.

En Vocabulario Receptivo obtuvo 17 de 17 puntos, lo mismo que en Vocabulario Expresivo que obtuvo 17 de 17 puntos, respondió rápidamente con claridad y cooperación.

Con respecto al desempeño en las subpruebas que se emplearon para evaluar *Conciencia Fonológica*, en *pronunciación correcta de sonidos del habla* obtuvo 6 de 15 puntos fallando en la pronunciación fuerte de la r (real), la x (mixto) y palabras que involucran lm, gr, rf, dr, obj, pl y gl (olmo, grito, perfil, Pedro, objeto, plebeyo y desglosa), en *discriminación de sonidos* obtuvo 7 de 10 puntos, se destacó que en cada reactivo repetía las palabras antes de responder en *análisis y auditivos* logró 9 de 10 puntos, quedándose callada en el último reactivo (des-ar-ma-dor), la síntesis auditiva la logró sin error y sin ninguna dificultad. De estos resultados se observa que la Conciencia Fonológica, está desarrollándose por buen camino en la niña, pues su ejecución en todas las pruebas la ubicó dentro del percentil 50 (frecuencia de lectura de cuentos favorece la Conciencia Fonológica, enseñanza directa).

En cuanto a las subpruebas que se emplearon para evaluar la *Codificación Semántica*, su ejecución en todas ellas fue destacada ubicándose en el percentil 75, ya que obtuvo 8 de 10 puntos en *recuperación de nombres ante la presentación de láminas*. El seguimiento de instrucciones lo hizo seguro y con precisión en todos los reactivos, excepto en el último, que se brincó una instrucción (Toma el papel, toma el crayón, haz un dibujo, dame el papel). En *conocimiento del significado de las palabras* obtuvo 18 de 20 puntos, los dos puntos faltantes se debieron a la emisión de características que no permitieron distinguir con claridad al objeto. Sin embargo, las respuestas en general eran bastante completas, por ejemplo: el libro “es algo que se usa para leer y la noche y los días”. En *comprensión de sinónimos antónimos y palabras supraordinadas*, no logró decir los sinónimos. Sin embargo, en oveja respondió “e viejo manonal y dijo ship”; nombra 4 de 5 antónimos fallando en fácil/”mu facilísimo” y en las *palabras supraordinadas* obtiene 8 de 10 puntos, responder “no lo aviones no so ilual a lo baco”. En *repetición de un cuento* obtuvo logra un desempeño perfecto, lo mismo que en las subprueba *diferenciación entre dibujo y texto*, en esta prueba resultó muy interesante que la niña dijo “aquí po que lleva su nome” y después dijo “el niño pateo la pe-lo-ta” en expresión espontánea obtuvo 8 puntos ya que tuvo un adecuado uso de sustantivos, su Vocabulario fue rico en número y diversidad, adecuada elaboración gramatical, pero falla ligeramente en la secuencia de ideas.

“Vi la tele...ya se me olvidó, ah! da casa de Mickey Mouse, antes de venir me subí ad coche re mi papá y me subí ad camión, me lavé los dientes y me fui”.

Con respecto a los Conceptos de Texto Impreso, fue capaz de identificar 8 conceptos, ubicándose en el percentil 75, los cuales fueron: la parte de enfrente, dónde empezar,

dónde seguir, regresar a la izquierda, concepto de comienzo y fin, la parte de abajo, la parte izquierda antes que la derecha, así como identificar de una a dos letras. La niña en el proceso de esta evaluación dijo al investigador “yo si escribo, hago líneas y números y se cotal mila 1,2,3,4,5,6”.

Con respecto a sus padres, el padre cuenta con una maestría y la madre cuenta con una licenciatura, refirieron haber iniciado a leerle cuentos a la niña entre los 1 y 6 meses de haber nacido, así como modelar la lectura 3 días por semana y la escritura 5 días por semana, reportaron que le leen cuentos 4 veces a la semana cuando están jugando, así como que *rara vez* le leen cuentos a la hora de dormir.

Con respecto al uso de diferentes materiales de lectura reportaron lo siguiente: “*muy a menudo*” le leen instrucciones al armar un juguete, “*a menudo*” le indican lo que dicen las señales del ambiente como no fumar, entrada, salida; leen instrucciones al jugar algún video juego, leen con su hija las cajas de juguetes, leen instrucciones al jugar con algún juego de mesa y siguen recetarios de cocina, “*a veces*” le indican a su hija lo que está escrito en los anuncio espectaculares, le hacen ver lo que dice la propaganda impresa y hacen uso de la programación de televisión para elegir el canal que desea ver con su hija.

Con respecto al uso de diferentes materiales de escritura reportaron lo siguiente: “*muy a menudo*” proporcionan material para dibujar, “*a menudo*” usan la computadora con la niña, escriben en presencia de la niña alguna nota de la escuela y escriben algún correo, “*a veces*” hacen listas de compras con la niña, hacen alguna otra actividad de escritura con ella como jugar con letras de imán en el refrigerador y hacen uso de otros

materiales de escritura con la niña específicamente con la tableta electrónica y el celular.

Con respecto al acercamiento a los libros *nunca* visitan las librerías con la niña ni la biblioteca, pero refirieron que “a veces” cuando van a la casa de los tíos y abuelos, le enseñan a leer música, pues tocan el órgano. En casa tienen entre 41 y 60 libros infantiles y entre 41 y 60 libros de contenido general, a disponibilidad del niño.

Con respecto a la enseñanza reportaron lo siguiente: “*muy a menudo*” le enseñan cómo suenan las letras, cómo identificar letras y cómo escribirlas, “*a menudo*” le enseñan a la niña a identificar palabras en materiales escritos y a escribir palabras como su nombre.

Al leer el cuento la madre:

Antes de leer el cuento muestra las imágenes. Por ejemplo:

Antes de iniciar le muestra a la niña la imagen y le dice “hablando de ositos mira lo que nos dejaron ¿de qué crees que trata esto?” la niña responde “de licitos de olos”

Estimula a hacer predicciones. Por ejemplo:

La madre le da el libro a la niña y le dice “¿Por qué crees que es de Ricitos de Oro? La niña lo ve y dice “porque tiene osos”.

Permite que la niña cuentes el cuento antes que ella para confirmar su predicción. Por ejemplo:

La madre dice a la niña “¿Porque tiene osos? A ver, cuéntamela a ver si es cierto que es Ricitos de Oro”. La niña comienza a leer

Al armar el juguete (a pesar de no utilizar el instructivo)

Relaciona lo contenido en el material con eventos de su vida cotidiana. Por ejemplo:

¿Quienes viven aquí, los ositos? La niña dice sí.

Estimula a la niña a trabajar. Por ejemplo:

La niña le dice, “mamá no puedo me puedes hacer el jardín”, la mamá le responde “pero sí puedes, a ver de quién es la escuela, niña responde “mía”, a lo que la madre replica “bueno pues entonces tú me enseñas hoy a mí”.

Permite a la niña experimentar con el material.

La niña desea hacer un coche , pero la madre está renuente a hacerlo y le dice la niña a la madre al tomar el cuento, ahora este era el instructivo”, la madre le responde muy bien, dime las instrucciones: la niña toma el cuento y dice “necesitamos... una rueda” y así comienza a enlistar una serie de cosas que hacen falta para el carro, como un asiento, un volante, un motor. Mientras la madre, busca las piezas.

Alumno 12

Se trata de un niño de 3 años 8 meses de edad. Las habilidades que se evaluaron para obtener el puntaje compuesto de Alfabetización Emergente en el niño resultaron altas en las habilidades de lenguaje oral, excepto Conciencia Fonológica que resultó en el promedio de ejecución del grupo al igual que en Conceptos de Texto Impreso, única habilidad de lenguaje escrito evaluada.

En Vocabulario Receptivo obtuvo 17 de 17 puntos, lo mismo que en Vocabulario Expresivo que obtuvo 17 de 17 puntos, respondió rápidamente con claridad y cooperación.

Con respecto al desempeño en las subpruebas que se emplearon para evaluar *Conciencia Fonológica*, en *pronunciación correcta de sonidos del habla* obtuvo 8 de 15 puntos fallando en la pronunciación fuerte de la r (real), la x (mixto) y palabras que involucran gr, dr, ob, pl y gl (grito, Pedro, objeto, plebeyo y desglosa), en *discriminación de sonidos* obtuvo 5 de 10 puntos acertando en los bisílabos, en *análisis y síntesis auditivas* logró 7 de 10 puntos, fallando al decir “cero” en lapicero, “niceo” en lugar de carnicero y respondiendo no sé en televisión, la síntesis auditiva no la logró en ningún reactivo. De estos resultados se observa que la Conciencia Fonológica está en proceso de desarrollo en el niño.

En cuanto a las subpruebas que se emplearon para evaluar la *Codificación Semántica*, obtuvo 9 puntos de 10 en *recuperación de nombres ante la presentación de láminas*. El seguimiento de instrucciones lo hizo seguro y con precisión en todos los reactivos. En *conocimiento del significado de las palabras* obtuvo 14 de 20 puntos, los aciertos siempre se debieron a la emisión de características que permitieron distinguir con claridad al objeto (lo cual le hacía acreedor de 2 puntos), por ejemplo contestó en la casa “para vivir mi mamá y yo y mi papá”, sólo en 3 reactivos no logró ninguna puntuación, en flor, bebé y casa, contestando por ejemplo “para flor”, “para colgalo”, “para maneja”. En *comprensión de sinónimos antónimos y palabras supraordinadas*, logró decir dos sinónimos: hogar/la casita, can/un perro (lo sabe por Súper Can); nombra 4 de 5 antónimos fallando en flaco/crecemos y en las *palabras supraordinadas*

obtiene 7 de 10 puntos por responder “no sé” en flores y “caminan” en animales. En *repetición de un cuento* obtuvo 4 puntos distribuidos de la siguiente forma: 2 puntos de 5 en ideas principales y 2 puntos de 5 en detalles, logra un desempeño perfecto en las subprueba *diferenciación entre dibujo y texto*, en expresión espontánea obtuvo 8 puntos ya que tuvo un adecuado uso de sustantivos, su Vocabulario fue rico en número y diversidad, falla ligeramente en elaboración gramatical, pero con adecuada secuencia de ideas.

“comí un pan de Nutella y una lechita y ya me fui a la escuela. Me trajo mi mamá en un coche, en la camioneta roja, tiene dos la blanca y el rojo”.

Con respecto a los Conceptos de Texto Impreso, fue capaz de identificar 6 conceptos como la parte de enfrente, el texto impreso lleva el sentido y no la ilustración, dónde empezar, regresar a la izquierda, la parte de abajo, así como identificar una de una a dos letras.

En relación con sus padres, la escolaridad de ambos es de licenciatura, refieren haber iniciado a leerle cuentos al niño entre los 1 y 6 meses de haber nacido, así como modelar la lectura 6 días por semana y la escritura 5 días por semana, reportan leerle 4 días de la semana a la hora de acostarse y en otras ocasiones, especificando que le leen en el carro.

Con respecto al uso de diferentes materiales de lectura reportan lo siguiente: “*muy a menudo*” le leen instrucciones al armar un juguete, le indican lo que dicen las señales del ambiente como no fumar, entrada, salida; le indican a su hijo lo que está escrito en los anuncio espectaculares, leen con su hijo las cajas de juguetes, leen instrucciones al

jugar algún video juego, leen instrucciones al jugar con algún juego de mesa, siguen recetarios de cocina y leen la cartelera cinematográfica para elegir película o conocer el horario, *"a menudo"* le hacen ver lo que dice la propaganda impresa y *"a veces"* hacen uso de la programación de televisión para elegir el canal que desea ver con su hijo.

Con respecto al uso de diferentes materiales de escritura reportan lo siguiente: *"muy a menudo"* proporcionan material para dibujar, usan la computadora con el niño, escriben en presencia del niño alguna nota de la escuela, escriben algún correo, hacen alguna otra actividad de escritura con él en internet y hacen uso de algún medio diferente a la computadora con su hijo; *"a menudo"* hacen listas de compras con el niño,

Con respecto al acercamiento a los libros *"a veces"* visitan las librerías con el niño, le compran libros en tiendas departamentales y *"casi nunca"* han visitado una biblioteca. En casa tienen entre 41 y 60 libros infantiles y entre 41 y 60 libros de contenido general, están disponible para el niño en casa.

Con respecto a la enseñanza reportan lo siguiente: *"a menudo"* le enseñan cómo suenan las letras, cómo identificar palabras en materiales escritos, a escribir palabras como su nombre y enseñan al niño cómo escribir letras, *"a veces"* enseñan al niño a identificar letras.

Adicionalmente, la madre señaló que el niño les pide que le lean comics porque le encantan, al parecer el papá es fan de los comics pero lee mucho de diferentes materiales como política, ciencia ficción, historia, etc. El niño cuando va al baño pide que le lleven algo para leer.

En la observación de un total de 60 eventos de observación, hay 30 eventos con el uso del juguete para armar, 2 eventos con el uso del cuento y 26 eventos con el uso de los cubos. En 6 eventos se evidenciaron enseñanzas explícitas con el uso de los cubos, en 20 eventos se evidenciaron Experiencias Implícitas, 8 con el uso del cuento, 1 de ellas correspondió a modelar la lectura. En 12 eventos se evidenciaron Experiencias Implícitas con el uso del instructivo para armar el juguete.

Al hacer uso del cuento la madre:

Lee la historia sin señalar el texto, pero señala las ilustraciones, al hacerlo se apoya en ellas. Por ejemplo:

La madre refiere a la imagen y dice “míralo, está súper triste”. El niño se muestra preocupado.

Hace comentarios y preguntas respecto al texto. Por ejemplo:

La madre dice “nadie se acordó de su cumpleaños, eso es muy triste verdad”. El niño asiente con la cabeza.

Estimula al niño a hacer comentarios. Por ejemplo:

“la mamá dice “no hay regalos para Paco ¿cómo ves?”

Hace conexiones entre el texto y los eventos cotidianos que conoce. Por ejemplo:

El niño dice, “cuando es mi cumpleaños sí me llevan regalos”, la mamá contesta relacionando “si no te llevaran regalos te sentirías muy triste como Paco”.

Al terminar la historia hace comentarios respecto a la historia. Por ejemplo:

Le llevaron regalos, pastel, hasta música le llevaron y unos globos, fueron sus amigos.

Al armar el juguete haciendo uso del instructivo la madre:

Se apoya en las imágenes. Por ejemplo:

La madre dice, “mira es para hacer la casita y la abeja” y apoyándose en las imágenes, le pregunta “¿las hacemos?” el niño dice que sí.

Señala las imágenes, por ejemplo:

La madre dice mientras señala cada imagen “mira aquí está el caracol, el gusano, el árbol” el niño observa.

Muestra el uso del instructivo, por ejemplo:

La mamá toma el instructivo y le dice “tenemos que seguir esto sino no sabemos cómo van, vamos a guiarnos por los colores”.

Permite que el niño siga el instructivo. Por ejemplo:

“tu armas el caracol, que es el amarillo y yo la casa”.

Hace comentarios sobre el texto. Por ejemplo:

El niño dice se convierte en oruga, la madre dice “la oruga, se envuelve en un capullo y se convierte en mariposa”.

Hace conexiones entre lo contenido en el material y los eventos cotidianos del niño.

Por ejemplo:

“La madre dice: mariposas como las que liberamos verdad” el niño afirma.

Va más allá del contenido en el impreso.

El niño dice “¿te acuerdas que mi abuela nos dijo de los caracoles?” la madre contesta “sí que salen en la noche a comer ¿sabes por qué salen en la noche? Porque ya ves que son como babosas, se secan con el sol y si salen se morirían, por eso salen de noche”.

Al usar los cubos la madre

Promueve la Enseñanza Explícita. Por ejemplo:

La madre pregunta: “¿Ya viste que tienen letras?”, el niño observa y responde, “pero este no”.

Enseña el sonido de las letras. Por ejemplo:

Esta l es la de tu abuela llse” niño responde “no es un uno” (la madre le dice que sí puede ser un uno o una l).

Promueve la participación del niño. por ejemplo;

Le dice al niño, “escoge las letras que quieras”, el niño elige y la mamá dice es una *P* de papá, el niño toma otro cubo y dice “otra l, son dos”, la mamá lo felicita y lo refuerza “muy bien, hasta las contaste”.

Enseña la identificación de letras. Por ejemplo:

La madre toma cada cubo y dice, “mira aquí está la *X*, la *A*” el niño ve las letras.

Hasta aquí se presentan los resultados referentes al objetivo 4, a continuación se presentan los resultados del siguiente objetivo.

Objetivo 5.- Establecer la contribución de tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan a sus hijos, a las habilidades de Alfabetización Emergente en los niños.

Se realizó un análisis de regresión, para cumplir con el objetivo 5 así como con el objetivo principal de la investigación: *establecer la contribución de tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan, a las habilidades de Alfabetización Emergente en los niños*. A partir de las correlaciones obtenidas, se realizó un análisis de regresión para Alfabetización Emergente y cada uno de sus componentes, teniendo como base aquellas variables independientes que correlacionaron significativamente.

En los casos en los que dos o más Experiencias de Alfabetización correlacionaron significativamente con una habilidad de alfabetización, se empleó el método *paso por paso* teniendo como criterio de inclusión de las variables al modelo de regresión, a aquellas cuyo incremento significativo en R^2 al menos fuera de .05 y la probabilidad de .10 para eliminarla. Para los demás casos se empleó el método *de análisis simultáneo*, o método *enter*.

La ecuación de regresión es:

$$Y = a + \beta (X)$$

En donde **Y** es la variable a predecir, **a** es el valor de la constante, β es el coeficiente de regresión estandarizado y **X** la variable predictora.

Los resultados se presentan a continuación.

Alfabetización Emergente

En la tabla 23 se puede observar que la variable predictora de la Alfabetización Emergente en este estudio, fue la frecuencia de lectura de cuentos. Para el análisis se empleó el método *enter*.

Tabla 23.

Resumen del modelo de regresión para la variable predictora de Alfabetización Emergente.

	Variable independiente	R	R^2	R^2 ajustada	Cambio en R^2	Significancia del cambio	β
Modelo 1	Frecuencia de lectura de cuentos	.434	.188	.159	.188	.017	.434

La R obtenida indica una relación de .434, la R^2 ajustada obtuvo un valor de .159 para la frecuencia de lectura de cuentos, esto indica que estas experiencias explican el 16% de la varianza de la Alfabetización Emergente. La β obtenida indica que al incrementarse en una unidad la frecuencia de lectura de cuentos, la Alfabetización Emergente se incrementa en .434, la significancia del cambio es de .017 ($p < .01$), por lo cual es posible incluirla en el modelo de regresión.

La constante a , fue de 448.72, esto indica el valor que adquiere la variable dependiente cuando todas las variables valen 0. La ecuación de regresión se presenta como sigue:

$$\text{Alfabetización Emergente} = 448.72 + .434 (\text{frecuencia de lectura de cuentos})$$

Vocabulario

La variable considerada predictora del Vocabulario en este estudio, fue el uso de otros materiales de lectura. Para el análisis se empleó el método *enter*. A continuación se presentan los resultados del análisis.

Tabla 24.

Resumen del modelo de regresión para las variables predictoras de Vocabulario.

	Variable independiente	R	R^2	R^2 ajustada	Cambio en R^2	Significancia del cambio	β
Modelo 1	Otros materiales de lectura	.483	.233	.206		.007	.483

En la tabla 24 se observa que la R obtenida indica una relación de .483, la R^2 ajustada obtuvo un valor de .206 para la frecuencia de lectura de cuentos, esto indica que estas experiencias explican el 20% de la varianza de la Alfabetización Emergente. La β obtenida indica que al incrementarse en una unidad la frecuencia de lectura de cuentos, la Alfabetización Emergente se incrementa en .483, la significancia del cambio es de .017 ($p < .01$), por lo cual es posible incluirla en el modelo de regresión.

La constante a , fue de 20.213, esto indica el valor que adquiere la variable dependiente cuando todas las variables valen 0.

La ecuación de regresión se presenta como sigue:

$$\text{Vocabulario} = 20.213 + .483 (\text{Otros materiales de lectura})$$

Conciencia Fonológica

Las variables incluidas en el análisis de regresión fueron, tanto la frecuencia de lectura de cuentos, como el acercamiento a los libros, por ser las que correlacionaron significativamente. El método empleado para el análisis fue *stepwise*. La variable considerada predictora de Conciencia Fonológica en este estudio, fue la frecuencia de lectura de cuentos dejando fuera la variable acercamiento a los libros. El criterio de inclusión de las variables al modelo de regresión, fueron aquellas cuyo incremento significativo en R^2 al menos fuera de .05 y para eliminarla del modelo que la probabilidad fuera de .10. En la tabla 25, se presentan los resultados.

Tabla 25.

Resumen del modelo de regresión para las variables predictoras de Conciencia Fonológica

	Variable independiente	R	R^2	R^2 ajustada	Cambio en R^2	Significancia del cambio	β
Modelo 1	Frecuencia de lectura de cuentos	.602	.362	.339	.362	.000	.602
Modelo 2	Frecuencia de lectura de cuentos /acercamiento a los libros	.637	.405	.361	.43	.172	.468

En el primer paso, la R obtenida para la frecuencia de lectura de cuentos es de .602, lo cual indica una correlación media, la R^2 ajustada obtuvo un valor de .339, esto indica que la frecuencia de lectura de cuentos explica el 34% de la varianza de la Codificación Semántica. La β obtenida indica que al incrementarse en una unidad la frecuencia de

lectura de cuentos, la Alfabetización Emergente se incrementa en .602, la significancia del cambio es de .000 ($p < .01$), por lo cual es posible incluirla en el modelo de regresión.

En el segundo paso La R obtenida para la frecuencia de lectura de cuentos y el acercamiento a los libros es de .637, la R ajustada se incrementa a .361, el cambio en R^2 es de .43, indicando que ambas variables explicarían el 36% de la varianza juntas, sin embargo la significancia del cambio es .172 ($p > .01$), por lo cual no es posible incluirla en el modelo de regresión.

La constante a , fue de 198.351, esto indica el valor que adquiere la variable dependiente cuando todas las variables valen 0.

La ecuación de regresión se presenta como sigue:

Conciencia Fonológica = 198.351 + .602. (Frecuencia de lectura de cuentos)

Codificación Semántica

La variable considerada predictora de Codificación Semántica en este estudio, fue el uso de otros materiales de lectura. Para el análisis se empleó el método *enter*. A continuación se presentan los resultados del análisis.

En la tabla 26 se observa que la R obtenida indica una relación de .366 entre el uso de otros materiales de lectura y Codificación Semántica, la R^2 ajustada obtuvo un valor de .103, esto indica que estas experiencias explican el 10% de la varianza de Codificación Semántica.

Tabla 26.

Resumen del modelo de regresión para la variable predictora de Codificación Semántica.

Variable independiente		R	R^2	R^2 ajustada	Cambio en R^2	Significancia del cambio	β
Modelo 1	Otros materiales de lectura	.366	.134	.103	.134	.047	.366

La β obtenida indica que al incrementarse en una unidad el uso de otros materiales de lectura, la Codificación Semántica se incrementa en .366, la significancia del cambio es de .047 ($p < .01$), por lo cual es posible incluirla en el modelo de regresión.

La constante a , fue de 191.398, esto indica el valor que adquiere la variable dependiente cuando todas las variables valen 0.

La ecuación de regresión se presenta como sigue:

$$\text{Codificación Semántica} = 191.398 + .366 (\text{Otros materiales de lectura})$$

Hasta aquí se presentaron los análisis de regresión realizados, a manera de resumen se presenta la tabla 27.

Tabla 27.

Resultados del análisis de regresión para Alfabetización Emergente y sus componentes.

Variable independiente	Variable dependiente	Método empleado	R^2 ajustada	β
Frecuencia de lectura de cuentos	Alfabetización	Enter	.159	.434
	Conciencia Fonológica	Stepwise	.339	.602
	Vocabulario	Enter	.206	.483
Otros materiales de lectura	Codificación semántica	Enter	.103	.366

Según los resultados obtenidos en este estudio es posible señalar, que la frecuencia de lectura de cuentos contribuye en el 16% de la varianza a la Alfabetización Emergente y en el 34% a la Conciencia Fonológica; el uso de otros materiales de lectura contribuyen en un 20% al Vocabulario y en un 10% a la Codificación Semántica. No se encontraron relaciones significativas con los Conceptos de Texto Impreso, esto puede quizá se deba a que a los tres años, estos apenas comienzan a desarrollarse en los niños. Hasta aquí se han realizado los resultados de los análisis para cumplir con los objetivos de la investigación, a continuación se presenta a manera de síntesis, una lista con los resultados más importantes.

Síntesis de resultados sobresalientes

1) Se documentó que en relación a las Experiencias que los Padres Brindan a sus hijos, específicamente con respecto a las Experiencias Explícitas, aunque los padres reportaron *a menudo* enseñar la estructura del lenguaje escrito, éstas se observaron

sólo en el 4.63% de los casos y tienen que ver con la enseñanza del sonido y la identificación de las letras.

Las Experiencias Implícitas se observaron en el 85.01% de los eventos alfabetizadores y fueron promovidas principalmente por el uso del juguete para armar en el 66.84% de los casos.

La frecuencia de lectura de cuentos es principalmente a la hora de acostarse y en un promedio de 3 veces por semana, siendo los padres quienes más tienden a leerle al niño.

Con relación a las Otras Experiencias Implícitas, en la observación se hicieron presentes en el 10.10% de los eventos alfabetizadores, mientras las madres modelaban la lectura de un cuento y en escasas ocasiones (.23%) con el uso del instructivo del juguete para armar.

Entre las Otras Experiencias Implícitas se reportó que a los niños se les comenzó a leer a diferentes edades, a algunos desde que nacieron, mientras que a otros niños sus padres no les habían comenzado a leer cuentos hasta el momento del estudio. El promedio reportó haber iniciado entre los 13 y 18 meses de edad.

Los niños presencian diferentes modelos de lectura y escritura en casa, aunque los modelos más frecuentes de alfabetización son las madres de los niños, también los padres, hermanos, abuelos y personal de servicio modelan la alfabetización en casa. Se encontró que se modela más la escritura que la lectura.

De los materiales de lectura diferentes al libro, se reportó principalmente leerles a los niños instructivos para armar juguetes y las reglas de los juegos de mesa. Los materiales de escritura más reportados fueron los materiales para hacer dibujos y diferentes materiales electrónicos como computadoras, tabletas electrónicas y celulares.

Se reportó que a veces se acerca a los niños a los libros y muy pocas veces asisten a librerías y bibliotecas.

Los libros al alcance de los niños son más de carácter general, que libros infantiles y en promedio se reportó entre 21 y 40 libros en casa.

2) Con relación a las habilidades de Alfabetización Emergente se documentó que las habilidades de lenguaje oral están más desarrolladas que las del lenguaje escrito, aunque se evidenció que los niños conocen diferentes conceptos de texto impreso, los conceptos que conocen la mayoría de los niños son: la orientación del libro, el texto lleva el sentido y no la imagen, dónde empezar a leer, dónde seguir, así como regresar a la izquierda.

Sobre el puntaje compuesto de Alfabetización Emergente se encontró que el puntaje promedio obtenido por los niños osciló entre 11.83 y 39.22 de un posible de 52, lo cual da cuenta de que los niños a los tres años de edad presentan diversas habilidades de alfabetización.

3) Se examinó la relación existente entre las tres Experiencias de Alfabetización que los Padres Brindan y las habilidades de Alfabetización Emergente en los niños, las correlaciones que resultaron significativas fueron las siguientes:

La frecuencia de lectura de cuentos se relacionó con el puntaje compuesto de Alfabetización Emergente ($R = .434, p < .05$) y con la conciencia fonológica ($R = .602, p < .01$).

El uso de otros materiales de lectura se relacionó con el vocabulario ($R = .483, p < .01$) y con la codificación semántica ($R = .366, p < .01$)

El acercamiento a los libros se relacionó con la conciencia fonológica ($R = .468, p < .01$).

La escolaridad del padre (variable atributiva) se relacionó con la edad a la que comenzaron a leerle a los niños ($R = .368, p < .05$).

4) Para identificar si las tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan, marcan diferencias significativas en las habilidades de alfabetización de sus hijos, se dividió a los niños en dos grupos, con alto y bajo desempeño en habilidades de Alfabetización Emergente encontrándose lo siguiente:

Se constataron diferencias significativas en la alfabetización debidas a la escolaridad del padre $t(11) = 2.78, p = .018$; el acercamiento a los libros $t(12) = 3.90, p = .002$ y la frecuencia de lectura de cuentos $t(12) = 4.313, p = .001$

5) Finalmente se realizó un análisis de regresión para *establecer la contribución de tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan a sus hijos, a las habilidades de Alfabetización Emergente en los niños*, encontrándose lo siguiente:

La lectura de cuentos es la variable más importante en la promoción de la alfabetización, ya que contribuye al 16% de la varianza del constructo compuesto de

Alfabetización Emergente (R^2 ajustada =.159, $p = .017$) y al 34% de la varianza de la Conciencia Fonológica (R^2 ajustada =.339, $p = .000$); el uso de otros materiales de lectura contribuye al 20 % de la varianza del Vocabulario (R^2 ajustada = .206, $p =.007$) y al 10% de la varianza de la Codificación Semántica (R^2 ajustada =.103, $p = .047$).

Hasta aquí se presentó la síntesis de los resultados A continuación se presenta la discusión, conclusiones y limitaciones del presente estudio.

Discusión

Los objetivos 1 y 2 fueron documentar tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan a sus hijos y documentar la Alfabetización Emergente en los niños. Los aspectos que se destacan para la discusión, son los siguientes:

1) Los niños presentan Habilidades de Alfabetización Emergente sin haber recibido instrucción formal en la escuela.

2) Los padres brindan diferentes Experiencias de Alfabetización a sus hijos.

Cada punto será desarrollado a continuación.

1) Los niños presentan Habilidades de Alfabetización Emergente sin haber recibido instrucción formal en la escuela.

Lo anterior se evidenció en el presente estudio, ya que los niños de esta muestra presentaron habilidades tanto del lenguaje oral como del lenguaje escrito. De acuerdo a los puntajes obtenidos por los niños, se puede decir que el Vocabulario es la habilidad del lenguaje oral que está más desarrollada, seguido por la Codificación Semántica y la Conciencia Fonológica. Siendo importante destacar que los niños a los tres años de edad, ya dan muestras de conocer diferentes Conceptos de Texto Impreso.

Estos resultados son consistentes con diversas investigaciones (Ferreiro, 2008; Purcell Gates, 1996; Seda, 2003), que señalan que desde muy temprano en la vida de los niños se inicia la alfabetización, ya que mucho antes de ingresar a la escuela el niño desarrolla habilidades y conocimientos del lenguaje oral y escrito, cuyo desarrollo está influenciado por la cantidad y calidad de actividades relacionadas con la lengua escrita,

así como por el grado en que se involucre en ellas (Guevara et al., 2008; Vega y Macotela, 2005).

Como se señaló, el desarrollo del Vocabulario en estos niños fue elevado ya que en el percentil 25 se ubicaron 15 y 13 puntos en Vocabulario Receptivo y expresivo respectivamente, de un total posible de 17 y coincide con los reportes sobre el desarrollo inicial del Vocabulario Receptivo, el cual es seguido por el Vocabulario Expresivo (Solanas, Puyuelo y Renom, 1995). De acuerdo con la literatura, las características socioculturales de los padres de estos niños, ponen de manifiesto el desempeño del Vocabulario de sus hijos (Baker, Mackler, Sonnenschein, y Serpell, 2001; Buckner, Bassuk, y Weinreb, 2001; Guevara et al., 2007).

El desarrollo del Vocabulario en los niños evaluados difiere sobre todo en los niveles de Vocabulario Expresivo, pues algunos niños tuvieron desempeños muy bajos, hasta de 9 puntos, de 17 posibles. Se observaron casos de niños que hablaban muy poco, incluso parecían encontrarse en una zona de confort aún en la escuela, pues los compañeros y las profesoras daban por hecho que todavía no hablaban y tendían a adivinarles las cosas, o a exigirles menos en cuanto a su expresión lo cual pone en riesgo a estos niños de incrementar la diferencia entre ellos. Este aspecto resulta importante a considerar, pues si la escuela no identifica estas diferencias y la relevancia de hacer algo al respecto, el problema para esos niños puede ser más marcado con el paso del tiempo. Al respecto Guevara et al. (2007) señalan la necesidad de que los programas en nivel preescolar se encaminen a desarrollar una serie de habilidades que se relacionan fuertemente con el desarrollo de la alfabetización inicial, con base en los hallazgos de la psicología educativa.

En relación con lo anterior, diversas investigaciones (Connor, Morrison, y Slominsky, 2006; Muter y Snowling, 2009) han puesto de manifiesto que el éxito o las dificultades en el proceso de alfabetización se encuentran asociados a una serie de variables que se desarrollan a una edad muy temprana, entre las cuales, tienen un papel relevante la amplitud y la calidad del Vocabulario (Biemiller, 2006; Goswami, 2000; Snow et al., 1999).

Autores como Biemiller (2006), Snow et al. (1999), señalan que la amplitud de Vocabulario se relaciona con el desempeño de la lectura y la escritura en la primaria. Goswami, (2000) menciona que la relación es indirecta, ya que la amplitud del Vocabulario se halla asociada a la Conciencia Fonológica de las palabras, que a su vez, influye en el aprendizaje de la escritura y la lectura de palabras. Mientras que otros autores mencionan que el Vocabulario es uno de los mejores predictores de la comprensión lectora (Biemiller, 2006; Scarborough y Dobrich, 1994).

En el presente estudio el vocabulario presentó una alta correlación significativa con la codificación semántica ($r = .712$, $p = .01$), y aunque no presentó relaciones estadísticamente significativas con conciencia fonológica, probablemente por el nivel de desarrollo de los niños, permite identificar que éste es la base del desarrollo del lenguaje oral, a los tres años de edad se relaciona altamente con la codificación semántica y resultaría interesante identificar si más adelante la relación sigue siendo tan fuerte o si hay otros componentes que interfieren también para la comprensión.

Otras habilidades que tienen que ver con la Alfabetización Emergente fueron la Conciencia Fonológica y la Codificación Semántica (Storch y Whitehurst, 2002), su presencia se observó en los niños de la muestra en diferentes grados.

Con respecto a estas habilidades, en general los resultados son consistentes con los reportados en la literatura en los que se señala que la Codificación Semántica antecede el desarrollo de la Conciencia Fonológica (Guevara et al., 2008; Vega y Macotela 2005).

La ejecución de los niños de esta muestra es similar a la reportada por Guevara et al. (2008), básicamente en la pronunciación correcta de los sonidos del habla. Sin embargo, los niños de la muestra de Guevara tenían un promedio de edad de 5 años 7 meses de edad y el promedio de edad de los niños de esta muestra fue de 3 años y meses de edad. Esta comparación permite señalar que los resultados en los niños de la muestra se pueden considerar altos en relación a su nivel de edad.

De las habilidades lingüísticas evaluadas que obtuvieron un nivel por arriba del 80% fueron: seguimiento de instrucciones y diferencia entre dibujo y texto, específicamente en lo que respecta a esta última habilidad, se puede considerar que ésta da cuenta del contacto de los niños con materiales escritos (Ferreiro, 2008), ese contacto le ha permitido distinguir entre el dibujo y el texto, lo cual es consistente con los resultados obtenidos en los Conceptos de Texto Impreso de los cuales se hablará más adelante.

Las que obtuvieron un nivel entre 70% y 50% fueron: pronunciación de sonidos del habla; discriminación auditiva de sonidos, habilidades de análisis y síntesis de palabras, reconocimiento de nombres ante la presentación de láminas y conocimiento del significado de las palabras. Las habilidades que presentaron un nivel menor que 40%

fueron conocimiento del significado de palabras, repetición de un cuento corto y expresión espontánea, la ejecución en la repetición de un cuento se puede deber, a que requiere de diferentes habilidades como atención, concentración, memoria, comprensión y expresión verbal, para que el niño tenga la posibilidad de reportar las ideas y detalles del cuento.

La expresión espontánea básicamente se debe a que aún no hacen uso de los diferentes elementos del lenguaje como lo es el uso adecuado de verbos y adjetivos, elaboración gramatical y una secuencia de ideas adecuada.

El 3%, de los niños presentaron conocimiento de antónimos, sin embargo, el conocimiento de los sinónimos aún no lo logran comprender. Esto podría explicarse en función del desarrollo de los niños.

Finalmente, los niños difieren también en cuanto al manejo de los conceptos de texto evaluados, al respecto es importante señalar, que todos los niños conocieron al menos un concepto lo cual indica, que desde muy temprana edad estos conceptos comienzan a estar presentes como parte del desarrollo de la alfabetización (Dickinson et al., 2003). La divergencia entre los conceptos que manejan es muy alta, pues hubo niños que manejaron hasta 11 conceptos, marcando nuevamente un alto desarrollo de la alfabetización de estos niños, en comparación con aquellos que sólo dieron muestra de conocer un solo concepto. Sin embargo, el promedio de Conceptos de Texto Impreso que los niños de esta muestra conocen (5), se puede considerar elevado si se compara con el promedio reportados por Vega (2003) en donde los niños conocen en promedio 3 conceptos.

Los conceptos que ningún niño de la muestra dio indicios de conocer, tienen que ver tanto con cambios de orden en las líneas, el conocimiento de los signos, correspondencias entre las letras mayúscula y minúscula, así como palabras reversibles. Por supuesto, todas estas son habilidades mucho más avanzadas, pues implican convenciones del lenguaje escrito que se relacionan con la instrucción formal.

Hasta aquí se ha dado cuenta del primer punto relacionado con que los niños presentan Habilidades de Alfabetización Emergente sin haber recibido instrucción formal en la escuela. A continuación se expone el siguiente punto.

2) Los padres brindan diferentes Experiencias de Alfabetización a sus hijos.

Para discutir sobre este punto, en principio se menciona lo referente a las diferentes formas en que los materiales fueron utilizados y cómo los padres los aprovecharon, para brindar diferentes Experiencias de Alfabetización. Posteriormente, se hablará las diferentes experiencias que los padres brindan a sus hijos

En primer lugar, se consideraba que cada material facilitaría de manera diferente la presencia de tres Experiencias de Alfabetización (Purcell-Gates, 1996). Se partió del supuesto de que los cubos serían facilitadores de Experiencias Explícitas, debido a que las letras presentes en ellos evidenciaría su uso y que cuando menos, las madres formarían su nombre y se lo mostrarían a sus hijos, lo cual ocurrió en el 4.40% de los eventos y en efecto, fue el que promovió más la presencia de este tipo de experiencia. También se consideró que el juguete para armar favoreciera la presencia de Experiencias Implícitas más que Explícitas, a partir del uso del instructivo para armar el

juguete, se partió de la idea de que el cuento facilitaría la manifestación de ambos tipos de experiencias.

Se partió del supuesto también, de que los padres brindarían ambos tipos de experiencias, implícitas y explícitas (Martini y Sénéchal 2011). Sin embargo, las Experiencias Explícitas no estuvieron presentes con el uso del libro y el tiempo destinado en él fue muy breve, lo cual limitó la presencia de Experiencias Implícitas con este material. Al respecto, De Temple (2001) comenta que los padres interactúan con sus hijos de manera muy diferente cuando leen libros, esta interacción puede ser del padre solamente “leyendo de corrido” a su hijo sin comentario alguno, aquel que platica de las imágenes contenidas en él; el padre que cuenta la historia sin leerla, hasta leer con una interacción extensa en la que demande al niño una participación que promueva inferencias y/o predicciones, provea interpretaciones y relacione el contenido del texto con su vida cotidiana, lo cual enriquecería más la actividad en función de las habilidades del lenguaje en general y de la alfabetización.

En esta muestra, se puede decir que a la hora de leer el cuento predominaron las Experiencias Implícitas en el 17.81% de los eventos alfabetizadores, aunque también se observó que las madres modelaban la lectura en el 10.10% de los eventos. La presencia de eventos en que modela la lectura en la observación, indicó que las madres de estos niños, al usar el cuento “leyeron de corrido”, sin detenerse a interactuar con los niños en lo que se conoce como lectura dialogada.

Si bien a través de modelar la lectura, los padres transmiten a los niños la importancia y utilidad de la lectura, diferentes estudios sobre lectura dialogada (Crain-Thoreson,

Dhalin, y Powell, 2001, Whitehurst, 1988) han reportado efectos importantes de esta interacción a la hora de la lectura de cuentos, sobre la alfabetización de los niños, debido a la complejidad del diálogo que se pone en juego y el cual es más elaborado que en cualquier otro tipo de interacción madre-hijo (Mol et al., 2008). De aquí que resulte relevante destacar el diálogo durante la lectura, pues la interacción enriquece la actividad, más allá de una lectura modelada.

Apoyando la relevancia de la lectura dialogada, Hayes y Ahrens (1988) reportaron que el contenido de los libros tiene una riqueza de Vocabulario mucho mayor que la que se presenta aún en la televisión, e incluso entre los compañeros de clases. Por otra parte, Crain-Thoreson, Dhalin, y Powell (2001) reportan que las formas sintácticas y gramaticales son más complejas en la lectura dialogada que durante el juego libre, por el tipo de lenguaje utilizado en el lenguaje escrito.

Continuando con lo referente al uso de los materiales, el juguete para armar fue el que más se utilizó en las sesiones, en el 67 % de los eventos de alfabetización y fue muy interesante observar que aunque muy escasamente, a partir de él se presenciaron experiencias de Enseñanza Explícita de la estructura del lenguaje escrito, en el .23% de los eventos.

A pesar de que esta fue una conducta que se presenció escasamente, al menos permite hacer el señalamiento sobre la necesidad de que los padres tomen conciencia de la diversidad de materiales a partir de los cuales, en la vida diaria y de manera natural pueden brindar experiencias a partir de las que se enriquece la alfabetización de sus hijos (Vega y Macotela 2007).

Hasta aquí se ha señalado, que de los tres materiales el juguete para armar fue el que más utilizaron los padres en el 67% de los eventos, mientras que los cubos fueron los que se utilizaron menos, en el 4.76% de los eventos. Destacando que el cuento y el juguete para armar favorecieron la presencia de Experiencias Implícitas, en el 17.81% y 66.84% de los eventos respectivamente, mientras que los cubos favorecieron principalmente la Enseñanza Explícita de la estructura del lenguaje escrito, en el 4.40% de los eventos.

El uso de los diferentes materiales para promover distintas Experiencias de Alfabetización, es consistente con lo que en este estudio se ha venido señalando, con respecto a que no sólo a través de los libros se puede desarrollar la alfabetización y además coincide con lo reportado por los padres en este estudio, referente a las Otras Experiencias Implícitas, de las cuales se discutirá más adelante.

En cuanto a las diferentes experiencias que los padres brindan, se señaló en diferentes ocasiones, que la presencia de experiencias de Enseñanza Explícita fue mínima, en el 4.63% de los eventos. El que los padres tengan conductas de enseñanza hacia sus hijos no quiere decir que estas enseñanzas estén enfocadas en la alfabetización, prueba de ello fue que algunas madres se esmeraban en enseñar a sus hijos los colores a partir de los cubos, incluso los colores en inglés. Sin embargo, estas conductas como se definen en esta investigación no están enfocadas en la alfabetización al no estar implicada la enseñanza de letras o palabras escritas.

Por otra parte es necesario señalar que algunas madres mencionaron que aún no enseñaban letras porque los niños estaban muy chiquitos y en la escuela todavía no

iniciaban con su enseñanza. Este reporte es consistente con lo reportado por Rogoff (1990) referente a la “participación guiada”, ya que los padres van adaptando sus experiencias de acuerdo a las necesidades o al desarrollo de los niños.

Es pertinente aclarar que la definición de los tres tipos de experiencias implicó la delimitación de las experiencias de los padres al uso de materiales escritos, esta delimitación se hizo de esa manera porque considerar el uso del lenguaje oral hubiera sido muy amplio para fines de investigación ya que prácticamente todo lo que implicara verbalizar podría ser considerado como promoción del lenguaje, es por esto que el hecho de que la madre enseñe los colores no es considerado dentro de esta investigación como experiencia de Enseñanza Explícita, implícita o dentro de las Otras Experiencias Implícitas de alfabetización a pesar de que sí sea una experiencia alfabetizadora, lo cual podría considerarse una contradicción con lo expuesto en cuanto a la continuidad del lenguaje oral y el lenguaje escrito.

Los resultados sobre las Experiencias Explícitas aquí obtenidos, son consistentes con los reportados por autores como Martini y Sénéchal (2011) quienes señalan que los padres aprovechan sólo ciertos momentos para enseñar la estructura del lenguaje escrito. Al respecto, mencionan que los padres enseñan en ocasiones muy concisas, pero en una amplia gama de contextos, aspectos relacionados con la estructura del lenguaje oral, no como una actividad rutinaria, como sí podría ocurrir con la lectura de cuentos. En la presente investigación, se destaca el que este tipo de experiencias, aunque resultó raro observarlas, en el 4.76% de los eventos éstas estuvieron presentes principalmente con los cubos, en el 4.40% de los eventos en menor manera con el uso del instructivo para armar, en el .36%, pero en ningún caso con el libro.

En lo referente a las Experiencias Implícitas, un aspecto relevante de la observación a partir del uso del instructivo para armar el juguete, es que en esta investigación se evidenció que los padres hacen uso de él para promover Experiencias Implícitas, pues se presenciaron 66.84% eventos de alfabetización. Esto es comprensible pues el contenido del instructivo en un 90% son imágenes, las cuales por la edad de los niños son fáciles de seguir permitiendo que el mensaje contenido en el texto sea accesible para ellos, favoreciendo la participación activa, lo cual podría explicar el fuerte atractivo hacia dicho material (Vega 2006). Adicionalmente y en congruencia con lo que se ha señalado con anterioridad, los padres van adaptando sus actividades con las necesidades de los niños, lo que se observa también con el tipo de experiencias y materiales que emplea (Bruner, 1987; Rogoff, 1990).

La implicación de esta observación es que desde un aspecto preventivo, los padres de los niños pequeños pueden hacer uso de este tipo de materiales, como una forma de iniciar a los niños al uso de los materiales escritos, promoviendo a través del juego su interés y participación activa, teniendo adicionalmente la ventaja de que este tipo de actividades no involucra el hábito lector del adulto.

Con los niños de tres años se emplea más el juguete para armar que lo que se utiliza con el libro para favorecer Experiencias Implícitas. Sería interesante saber si con niños de mayor edad los padres hacen mayor uso del libro, sobre todo al iniciar la enseñanza convencional de la lectura o si de cualquier manera el uso del cuento en esta cultura, es diferente al reportado por países que presentan índices de lectura mayores. De ser así, el análisis es pertinente y congruente con la postura que se ha manejado en este

estudio pues la promoción de la alfabetización no sólo se puede hacer con los libros sino a través de diferentes materiales.

Resultó interesante observar que la madre, durante la interacción de Experiencias Implícitas, se apoya en las imágenes para llamar la atención del niño, además de esto, mientras leía el cuento, se observó que sus intervenciones estaban dirigidas, en un porcentaje alto, a apoyar la historia y aclarar sus contenidos, pero sin involucrar el diálogo con el niño. Casi siempre eran expresiones como “*mira el osito*”, “*pobrecito estaba triste*”, “*ya viste le querían dar una sorpresa*”, es decir la presencia de lectura que involucrara un diálogo entre ambos fue mínima, básicamente la experiencia implícita consistió en expresiones o intervenciones de la madre que demandaban un mínimo de participación de parte del niño y en la mayoría hacía mención a las imágenes sin involucrar el diálogo.

Al respecto Ezell y Justice (2004) señalaron que para que la lectura compartida tenga beneficios en el desarrollo del lenguaje escrito, debe involucrarse al niño en ciertas conductas específicas con relación al texto, ya que los niños tienden a ver solamente las imágenes y no el texto (Evans y Saint Aubin, 2005). Este punto, aunado a la forma en la que los padres hicieron uso de los diferentes materiales, hace inminente señalar, que es necesario concientizar a los padres sobre la gama de materiales a partir de los que puede enriquecer las actividades de alfabetización, pero es apremiante enseñarles cómo.

El punto anterior resulta relevante pues es consistente con los estudios en que se señala que la lectura dialogada debe ser enseñada a los padres para enriquecer la

experiencia de alfabetización, se rechaza la idea de considerar que ésta es típica de la clase media como en algunos estudios se sugiere (Jordan, Snow, Porsche, 2000).

En la sesión de observación se evidenció la forma en que de manera libre los padres hacen uso de tres materiales diferentes de lectura, como se mencionó con anterioridad, estos tres materiales tenían la finalidad de promover en distinto grado la presencia de las Experiencias Explícitas y de las Experiencias Implícitas. Se evidenció que en un contexto libre, los padres hacen mayor uso del juguete para armar, por encima del cuento y del uso de los cubos el cual fue el menos empleado. Finalmente, en este estudio también fue posible dar cuenta, de que los padres también brindan otro tipo de Experiencias Implícitas que se relacionan con el desarrollo de la alfabetización.

Por un lado un 25% de los padres reportaron leer 2 vez por semana a sus hijos, otro 25 % reportaron leer al menos 5 días por semana y entre estos padres un 8% reportaron hacerlo diario a la hora de irse a dormir. Sólo un 15% reportaron leerle en otras ocasiones y un 3% cuando el niño es quien lo pide.

Por otro lado, el 75% de los padres informó sobre un alto uso de otros materiales de lectura y escritura como: leer instrucciones al armar un juguete, leer las reglas impresas al usar algún juego de mesa, leer los espectaculares en las calles, leer las cajas de los juguetes y leer las propagandas impresas, con menor frecuencia leen los letreros con el nombre de las calles; los materiales de escritura que más emplean son los que se relacionan con los medios electrónicos como el uso de computadoras, tabletas electrónicas, teléfonos celulares y otro tipo de actividades de escritura no mencionadas en el cuestionario, por ejemplo alguien mencionó que juegan a hacer comandas de

comida, alguien más señaló que hacen cartas con dibujos, o quien repasa letras impresas.

Por otra parte, el dato es interesante porque sobre la base del informe de los padres se infiere que se le lee a los niños con una alta frecuencia, principalmente a la hora de ir a dormir, evidenciando también que más allá de los materiales tradicionales, como los libros y cuadernos, los padres utilizan con sus hijos una amplia gama de materiales de lectura y escritura, en función del entorno en que social y culturalmente están inmersos, prueba de ello es el uso de materiales que implican las altas tecnológicas tan demandadas hoy en día en la sociedad mexicana, entre el reporte del uso de materiales estaba el leer y escribir mensajes de texto, actividades que en el día a día se observa con mucha frecuencia.

Este punto merece ser considerado en relación con lo que ocurre en la observación, ya que en ésta no sobresalió el uso del cuento y sí el uso del juguete para armar, el cual estaba mediado por un instructivo para ser ensamblado, esto puede deberse a que los padres acostumbran leer a sus hijos a la hora de dormirse y quizá en una sesión de observación con una exigencia de uso de los tres materiales, requerían que los niños estuvieran activos para la interacción. Podría deberse también a que el juguete para armar resultara más novedoso o atractivo para los niños, por la edad que ellos tenían y que los cubos o cuento también resultaran menos atractivos, señal de esto fue la mención de quien dijo que el niño no quiso usar el cuento.

Aunado al punto anterior, parece pertinente recuperar algo que en el reporte de los padres también fue señalado, por algunos de ellos en relación con la enseñanza de

letras o palabras, al considerar que estaban muy chiquitos o todavía no iniciaban con ello en la escuela, de aquí que tanto en el informe de los padres como en lo observado, las Experiencias Explícitas estuvieran menos presentes que las Experiencias Implícitas. Lo que es congruente con lo que se ha planteado en cuanto a que los padres adaptan sus experiencias en función de las necesidades del desarrollo de sus hijos.

Esto es congruente con la concepción de Alfabetización Emergente que plantea que en un ambiente rico en alfabetización, los niños crecen experimentando con la lectura y la escritura en su vida cotidiana construyendo su propia comprensión del lenguaje escrito a través de la interacción en diferentes contextos, con otras personas en situaciones de la vida real, en las que se utilizan la lectura y la escritura (Teale y Sulzby, 1992).

Este desarrollo de la alfabetización ocurre en los contextos diarios del hogar, la escuela y la comunidad a través de experiencias funcionales y significativas que requieren el uso de la lengua escrita en ambientes naturales, interactuando con adultos y niños a través de la colaboración y tutoría (Vega, 2010).

Hasta aquí se presenta la discusión referente a los objetivos descriptivos. A continuación se presenta la discusión de los análisis inferenciales de acuerdo a los objetivos a que responden.

El objetivo 3 fue examinar la relación existente entre tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan a sus hijos y la Alfabetización Emergente en los niños. Los aspectos que se destacan para la discusión son:

1) No se encontraron correlaciones significativas entre la enseñanza de la estructura del lenguaje escrito, las Experiencias Implícitas y Otras Experiencias Implícitas como constructos amplios de experiencias de alfabetización, con la variable dependiente (Alfabetización Emergente), la única correlación significativa fue entre la frecuencia de lectura de cuentos (componente de Otras Experiencias Implícitas) y la Alfabetización Emergente como constructo compuesto de las habilidades de lenguaje oral y escrito ($r = .434, p < .05$).

2) Se presentaron otro tipo de correlaciones que merecen ser discutidas, como es el caso de la edad a la que comenzaron a leerle al niño que presentó una correlación de ($r = .368, p < .05$) con la escolaridad del padre, las Experiencias de Enseñanza Explícita del Lenguaje Escrito con Otras Experiencias Implícitas .415 y con algunos de sus componentes, como es el uso de otros materiales de escritura .401, el acercamiento a los libros .376 y el número de libros disponibles en casa .384.

Con respecto al primer punto: No se encontraron correlaciones significativas entre la enseñanza de la estructura del lenguaje escrito, las Experiencias Implícitas y Otras Experiencias Implícitas como constructos amplios de experiencias de alfabetización, con la variable dependiente (Alfabetización Emergente), la única correlación significativa fue entre la frecuencia de lectura de cuentos (componente de Otras Experiencias Implícitas) y la Alfabetización Emergente como constructo compuesto de las habilidades de lenguaje oral y escrito ($r = .434, p < .05$).

Estos datos son congruentes con lo que con base en la literatura, en este estudio se ha sugerido, respecto a la importancia de estudiar como componentes de la alfabetización,

al lenguaje oral y escrito, debido a que si se estudia el constructo de alfabetización de manera aislada, ocurre lo que se ha reportado en diferentes investigaciones, ya sea que se presenten correlaciones muy bajas, o que no resulten significativas (Evans y Saint-Aubin, 2005; Mol et al., 2008, Scarborough y Dobrich, 1994; Sénéchal, 2011).

En correspondencia con lo anterior, si bien se encontraron relaciones entre la frecuencia de lectura de cuentos y la Alfabetización Emergente, se encontraron otras relaciones significativas entre ciertas experiencias que los padres brindan y algunos componentes de la Alfabetización Emergente, como es el caso del uso de otros materiales de lectura con el Vocabulario ($r = .483, p < .01$) y con la Codificación Semántica ($r = .366, p < .05$); el acercamiento a los libros y la Conciencia Fonológica ($r = .4368, p < .01$); la frecuencia de lectura de cuentos y la Conciencia Fonológica ($r = .602, p < .01$).

Con respecto a la frecuencia de lectura de cuentos y su relación con la Alfabetización Emergente, se puede considerar que esta es una relación que ha sido muy documentada desde varios años atrás (Bus, Van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995; Dickinson y Tabors, 2001; Purcell-Gates, 1996).

Sin embargo, el uso de otros materiales de lectura y el acercamiento a los libros, si bien ha sido documentado, por lo general la relación se ha explicado como consecuencia de lo que ocurre durante la interacción con estos materiales (Morrow, 2001, Neuman, 1999) ya que es necesario que alguien más guíe la participación del niño, para la comprensión de situaciones nuevas, lo cual permite que el niño asuma mayor

responsabilidad en la solución de problemas al crear puentes entre lo conocido para el niño y lo que desconoce.

El segundo punto a discutir es: *se presentaron otro tipo de correlaciones que merecen ser discutidas, como es el caso de la edad a la que comenzaron a leerle al niño que presentó una correlación de ($r = .368$, $p < .05$) con la escolaridad del padre, las Experiencias de Enseñanza Explícita del Lenguaje Escrito con Otras Experiencias Implícitas .415 y con algunos de sus componentes, como es el uso de otros materiales de escritura .401, el acercamiento a los libros .376 y el número de libros disponibles en casa .384.*

En el caso de la edad a la que comenzaron a leerle al niño que presentó una correlación de ($r = .368$, $p < .05$) con la escolaridad del padre, este dato es importante porque arroja evidencia de que los padres con mayor nivel de estudios tienden a leer a sus hijos a más temprana edad, lo cual da solidez al estudio al ser congruente diversas investigaciones que han reportado la relación de la escolaridad de los padres con la alfabetización (Britto, 2001; Lonigan, Burgess y Anthony, 2000; Mol et al., 2008).

La edad a la que comenzaron a leerle al niño es importante porque parte de la suposición de que las diferentes experiencias y vocabulario a que ha sido expuesto el niño, acumulados a través del tiempo, promueven el aprendizaje.

La correlación entre la edad a la que comenzaron a leerle al niño con la escolaridad del padre podría explicarse en función del conocimiento que los padres tienen sobre la importancia de leer a los niños, lo cual los lleve a desarrollar un interés a menor edad que el que desarrollan los padres menos escolarizados. Sin embargo, existe evidencia

de que los padres con bajos niveles de escolaridad presentan un alto interés en la alfabetización de sus hijos (Karther, 2002) debido a las aspiraciones que tienen sobre ellos. Algunos estudios que se han enfocado en el estudio de las creencias de los padres (Barrath Pugh, 2000; Guthrie y Greaney 1991), presentan evidencia de diferentes creencias de los padres con respecto al valor de la lectura para sus hijos, de ahí que la motivación que se ofrece en el hogar esté en función del valor que para ellos tiene la lectura (Díaz, Martínez y Llañez, 2007; Vega, 2006).

Otra explicación de la relación entre la escolaridad del padre con la edad a la que iniciaron a leerle a su hijos podría fundamentarse en función de las habilidades que tienen los padres de mayor escolaridad, al respecto Wasik y Van Horn (2012), mencionan que independientemente de lo que cada familia desea lograr en sus hijos, algunos padres no conocen o no tienen las habilidades necesarias, en especial aquellos con menos habilidad de alfabetización o con una educación formal menor, para apoyar adecuadamente el desarrollo temprano de alfabetización de sus hijos.

Finalmente resulta interesante considerar por qué esta correlación ocurre con los padres y no con las madres, que son quienes mayor tiempo pasan con los niños. Esto puede responder a que, aunque no se cuenta con el dato preciso, en el reporte obtenido muchas madres reportaron que quién leía al niño era el padre al llegar de trabajar, lo cual parece un indicador de que estos padres aprovechan el tiempo que pasan con sus hijos entre semana para leer cuentos a sus hijos, siendo esto un dato interesante a considerarse en cuanto a la forma en que ocupan la disponibilidad del tiempo con el niño.

Con respecto a las correlaciones significativas entre las Experiencias de Enseñanza Explícita del Lenguaje Escrito con Otras Experiencias Implícitas .415 y con algunos de sus componentes, como es el uso de otros materiales de escritura .401, el acercamiento a los libros .376 y el número de libros disponibles en casa .384.

Estos resultados podrían argumentarse también en función del valor que los padres otorgan a la alfabetización de sus hijos, ya que aquellos que tienden a tener mayor número de libros en casa, hacer uso de diferentes materiales de escritura así como al buscar el acercamiento de los niños a los libros, se puede considerar que tienen una mayor orientación hacia la alfabetización, por lo cual procuran enseñar habilidades de lenguaje escrito también. Esto sería acorde con Martini y Sénéchal (2011), quienes evaluaron la enseñanza explícita de los padres en función de las expectativas que ellos tenían de la alfabetización de sus hijos, encontrando que los padres tenían altas expectativas sobre el conocimiento de la estructura del lenguaje escrito antes de entrar al primer grado. Dado que entre los objetivos de la presente investigación no estaba estudiar las creencias de los padres, podrían considerarse para futuras investigaciones las creencias en relación con las experiencias que los padres brindan a sus hijos.

El que los padres tengan una orientación hacia la alfabetización prepara a los niños al tipo de interacción que los maestros favorecen en la escuela y por consiguiente, los preparan para la enseñanza en el salón de clases (Sénéchal, 2012). A continuación se abordará lo referente al siguiente objetivo.

El objetivo 4 fue identificar si tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan se relacionan diferencialmente con las habilidades de Alfabetización de sus hijos. El aspecto que se destaca para la discusión es:

1) De los tres tipos de experiencias evaluadas, es decir, las Experiencias Explícitas, las Experiencias Implícitas y las Otras Experiencias Implícitas, como constructos amplios de las Experiencias que los padres brindan y que conforman a la variable independiente, ninguna se relacionó diferencialmente entre los grupos de niños con niveles altos y bajos en alfabetización. Este punto será desarrollado a continuación.

De los tres tipos de experiencias que los padres brindan a sus hijos, ninguna permitió rechazar la hipótesis respecto a la diferencia de grupos con altos niveles y bajos niveles de alfabetización. Sin embargo, entre los componentes de las Otras Experiencias Implícitas, algunos de ellos sí presentaron diferencias significativas, como es el caso del acercamiento a los libros $t(12) = 3.90, p = 0.001$, y la frecuencia de lectura de cuentos $t(12) = 4.31, p = 0.002$. Además de la escolaridad del padre $t(11) = 2.78, p = 0.018$.

Este dato es consistente con la aproximación de Alfabetización Emergente, que señala que el desarrollo de la alfabetización ocurre en los contextos diarios del hogar, la escuela y la comunidad, a través de experiencias funcionales y significativas que requieren el uso de la lengua escrita en ambientes naturales (Vega, 2010).

El que los hijos de padres con posgrado, resulten más altos que los hijos de padres con licenciatura, es consistente con lo reportado en la literatura (Neuman, 2006), ya que, se menciona que el nivel educativo está relacionado con la alfabetización de sus hijos.

En cuanto a la frecuencia de lectura de cuentos, se observa que a los niños con niveles bajos de alfabetización se les lee en promedio 2 días a la semana, mientras que a los niños con altos niveles de alfabetización se les leen cuentos en promedio 4 días a la semana. Este dato es congruente con lo encontrado, en relación a las correlaciones entre la Alfabetización Emergente y la frecuencia de lectura de cuentos. Los cuales indican que aunque la frecuencia de lectura promueve el desarrollo de la alfabetización en los niños, es la interacción cotidiana, en la frecuencia de lectura de cuentos, la que permite una gama de experiencias a través de las cuales, el niño es guiado por un intermediario en el uso del lenguaje, fortaleciendo su comprensión, familiaridad con el Vocabulario, la sintaxis y la estructura del libro (Morrow, 2001).

Los niños requieren un intermediario, un mediador que facilite sus primeros encuentros con los libros, que les ayude a descubrir el significado, la emoción y el gozo que encierran, que mantenga su interés en la lectura hasta que llegue a formar parte indispensable de su vida cotidiana. Sin adultos lectores en el entorno es difícil que los niños lleguen a interesarse por leer (Lerner, 2001).

Finalmente, en cuanto al acercamiento a los libros, se observa una diferencia entre ambos grupos que, aunque parecería ser sutil, estadísticamente hace diferencia entre ambos ya que, los niños con bajos puntajes de alfabetización rara vez son acercados a los libros, mientras que los niños con altos puntajes de alfabetización “a veces” son acercados a los libros. Es interesante este dato pues si bien hablamos en ambos casos de frecuencias muy bajas de acercamiento a los libros, el poco contacto que con ellos se tenga marca diferencias importantes entre ambos grupos, desde la aproximación de la Alfabetización Emergente se señala que los niños requieren tener acceso a una

amplia variedad de libros y portadores de texto. El desarrollo del gusto lector depende en gran medida de la calidad y variedad de los libros con los que éste se relacione. Pero no se trata sólo de que existan los libros, sino de que estén disponibles para el lector, es decir, ofrecer un espacio favorecedor para la lectura en el que se propicie la familiaridad con los materiales (Mol et al., 2008; Sainz, 2005).

De los resultados obtenidos a partir de la diferencia de grupos es pertinente señalar, la conveniencia de seguir investigando el constructo de *Otras Experiencias Implícitas*, ya que en la literatura se han reportado algunos indicadores de alfabetización (Dickinson et al., 2003; Dickinson y Tabors, 1991) ya sea de manera aislada o conjunta, con fines únicamente descriptivos, fundamentándose que no son predictores de los resultados en las habilidades de los niños (Sénéchal et al., 1996; 1998). Sin embargo los resultados presentados en este estudio presentan evidencia contraria, de ahí la necesidad de continuar con su estudio.

Para comprender la relación entre tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan con las Habilidades de Alfabetización Emergente, a continuación se discutirán teórica y empíricamente, los casos analizados de los alumnos con bajos y altos resultados en las Habilidades de Alfabetización Emergente.

Discusión de los casos de los alumnos con bajos y altos desempeños en Alfabetización Emergente

Discusión referente a los niños con bajos resultados

Alumno 11

Resulta interesante discutir en este caso, en primer lugar una niña con un desempeño muy bajo en habilidades tanto de lenguaje oral, como del lenguaje escrito, comenzando por el Vocabulario. Se considera que el Vocabulario es base importante en el desarrollo conceptual del niño, de aquí se explica que un pobre desempeño en Vocabulario repercute en un pobre desempeño en las otras habilidades de lenguaje oral, como la Conciencia Fonológica y la Codificación Semántica. Aunque se trata de una niña pequeña, este déficit en Vocabulario puede repercutir más adelante en un bajo nivel de comprensión de lectura, diferentes autores (Biemiller, 2006; Gough y Tunmer, 1986; Hirsch, 2006) coinciden en mencionar que la amplitud de Vocabulario es el mejor predictor de la comprensión de lectura $r = .55$ o 33% de la varianza (Biemiller, 2006). De hecho, Biemiller (2006) afirma que muchos de los problemas de lectura en los niños se podrían explicar en función del conocimiento del significado de palabras, debido a que los niños pueden leer las palabras, pero no necesariamente entender el significado de la palabra en contexto.

La amplitud de Vocabulario de un niño a los 4 años se ha asociado a la amplitud de Vocabulario de los padres (Hart y Risley, 1995, 2003). Claramente se entiende que uno no puede adquirir palabras que no escucha y es la clarificación de palabras en una conversación y durante la lectura de cuentos, la que se vincula con el Vocabulario del niño y con el conocimiento del significado de las palabras.

En el caso de esta niña, se reporta que los padres modelan la lectura sólo 2 veces por semana y también le leen cuentos a la niña 2 veces por semana. Sin embargo, en la

observación la mamá respondió que no le leyó porque la niña no quiso. De esta manera y considerando lo observado en la interacción con los cubos y con el juguete para armar, se advirtió que la madre no hace clarificación ni de conceptos, ni en la pronunciación correcta de las palabras, lo cual podría ser de utilidad no sólo a la comprensión del significado o a la pronunciación de palabras, sino también a la discriminación de sonidos, habilidad que tiene que ver con la Conciencia Fonológica tan importante en el desarrollo posterior de la lectura por relacionarse con la capacidad de deletreo de palabras.

También habría que resaltar de este caso, que la madre sí hace uso de una gama de Experiencias Implícitas con el uso del instructivo para armar el juguete como el señalar las imágenes, apoyarse en ellas para hacer uso del material, explica lo que la niña no comprende y motiva a que la niña se involucre con su participación, además de estimular sus intervenciones correctas. Esto último se evidenció cuando la niña al armar el juguete dijo “o pede” y la madre la animó a intentarlo diciéndole sí, sí puedes. Esto se ve reflejado en la niña quien a pesar de que su pronunciación es casi ininteligible, se expresó cómoda y abiertamente a lo largo de la sesión de observación. A diferencia de lo que se podrá observar en el caso de la *alumna 1*. Que pese a que tiene un mejor desempeño en Vocabulario, se observa poco colaboradora a la hora de expresarse verbalmente.

En general en la observación del *alumno 1*, se notó poca respuesta verbal por parte de la niña a las demandas de la madre, por lo que la madre tendía a ser quien hablaba, en ocasiones modelando a la niña los nombres de las cosas y en un par de ocasiones le cantó (caracol y las mañanitas). La mamá en la interacción brindó Experiencias

Implícitas apoyándose en las imágenes para mantener el interés de la niña, conectando eventos cotidianos en la vida de la niña con las de las imágenes, modelando respuestas y pocas veces promoviendo inferencias.

La mamá al apoyarse en el instructivo la mayor parte del tiempo se guió en la imagen, sin seguir las instrucciones por pasos. El seguir los pasos en el instructivo, le permitiría hacer uso de algunas convenciones de la escritura como de izquierda a derecha, de arriba para abajo.

Cuando la mamá cantó caracol, *nunca* invitó a la niña a cantar con ella, pese a que cantó la canción completa. Esto puede ser resultado de que en un principio la invitó a cantar las mañanitas y la niña se resistió a hacerlo. Es conveniente que la mamá cante a la niña, pues algunos autores afirman que a través de las canciones se desarrolla la Conciencia Fonológica en los niños, sería más conveniente si lograra que la niña lo hiciera, pues a través de su participación activa, la niña tendría más oportunidad de involucrarse en la construcción de su propia alfabetización.

La falta de participación de la niña en la sesión de observación, podría deberse a que pese a que la madre intentó involucrar a la niña, ésta no esté familiarizada a hacerlo y por eso no se sintió cómoda para hacerlo en esta ocasión. De hecho en el salón de clases llamó la atención que los mismos niños se acercaran al investigador a indicar que ella no hablaba, excluyéndola de lo que tuviera que ver con participación oral.

Adicionalmente a lo anterior resultó interesante observar, que la madre interactuó con la niña sin que espere a que sea la menor la que exprese las palabras, esto se ve reflejado en su desempeño en las habilidades de lenguaje oral, ya que éste es muy

limitado aún. Dado que las habilidades orales en la niña son bajas, en el diálogo podría aprovechar para introducir Vocabulario y no lo hace, por ejemplo menciona “ésta es esto”, pudiendo decir esa pieza corresponde a una pieza de la casita, clarificando así los nombres de los objetos.

La diferencia entre la participación del alumno 1 y del alumno 11, no sólo se podría explicar en función de lo que los padres hacen, autores como Wazik y Herrman (2004), mencionan que las diferencias individuales son una causal poderosa e la alfabetización de los niños, entre estas características se encuentra el involucramiento social del niño, el nivel de desarrollo, la motivación, las habilidades de atención, entre otras y todas ellas influyen en cómo el niño aprenderá de su ambiente.

Por otro lado cabe destacar, que el alto desempeño en la subprueba que evalúa la *diferencia entre dibujo y texto* así como el desempeño promedio en la prueba de lenguaje escrito, puede relacionarse con la alta frecuencia lectura de lectura de cuentos (6 días a la semana), así como la edad a la que iniciaron a leerle a la niña, ya que los padres reportaron leerle cuentos a la niña desde que tenía un mes de haber nacido. Adicionalmente esta frecuencia de lectura de cuentos se podría relacionar con sus habilidades de comprensión, pues a diferencia del alumno 11 que resultó muy bajo en general, en el caso del *alumno 1* se observó un buen desempeño en la *comprensión de palabras supraordinadas* y en el *conocimiento del significado de las palabras*.

El caso del alumno 18, resulta interesante pues su desempeño en las Habilidades de Alfabetización evaluadas es muy bajo tanto en lenguaje oral como en lenguaje escrito, de hecho su desempeño en tales habilidades es muy similar al del alumno 11. En

ambos casos se podrían citar coincidencias también en cuanto al desempeño de sus madres, por ejemplo, la madre del alumno 11 de alguna manera se supeditó a lo que su hija deseó hacer que fue armar el juguete, no aprovechó los cubos para brindar ninguna de tres Experiencias de Alfabetización a su hija y no hizo uso del cuento porque la niña no quiso. Sin embargo al armar el juguete utilizó el instructivo y a partir de él brindó una amplia gama de Experiencias Implícitas como modelar, estimular la participación de la niña, reforzar sus aciertos, mostrar el uso del instructivo y permitir que la niña hiciera uso del instructivo.

El desempeño de la madre del alumno 18 es muy similar porque permitió que el niño hiciera uso de los cubos y del juguete para armar, pero no aprovechó estos materiales para brindar ninguna de tres Experiencias de Alfabetización a su hijo. Sin embargo, pese a que tuvo que insistir hasta en tres ocasiones al niño para leerle el cuento, cuando finalmente lo logró, se distinguió a una madre que tiene las herramientas para brindar una amplia gama de Experiencias Implícitas como modelar, estimular la participación de la niña, reforzar sus aciertos, mostrar el uso del cuento y permitir que el niño sea quien cuenta la historia, apoyándolo para brindar explicaciones al niño sobre el contenido, relacionarlas con la propia experiencia del niño y hace preguntas que le facilitan la comprensión de la historia. Lo anterior podría explicar su desempeño en *seguimiento de instrucciones* y *diferenciación entre dibujo y texto*, en las cuales no tuvo ninguna dificultad para hacerlo correctamente.

Cabe destacar que la madre del alumno 18, tiene mayor nivel de escolaridad que el que tiene la madre del alumno 11, en el primer caso es de licenciatura y el segundo es nivel técnico. Esto podría explicar el que quizá la madre haya contado con más elementos

para enganchar a su hijo en la lectura y hacerlo participar activamente. Sin embargo, la madre del alumno 11 también logró una participación activa de parte de la niña para usar el instructivo al armar el juguete. Esto no ocurrió con el caso del alumno 1, a quien su madre no logró hacer participar activamente, es la madre quien realizó toda la actividad.

Sin embargo, la frecuencia de experiencias que reportaron en los tres casos es muy baja lo cual, pese a las habilidades de las madres con el uso de los materiales, repercutió en las bajas Habilidades de Alfabetización de sus hijos. Vale la pena señalar que a diferencia del caso del *alumno 11*, los *alumnos 1 y 18*, tuvieron muy buen desempeño en *diferencia entre dibujo y texto*, lo cual se puede explicar por la alta frecuencia con los diferentes materiales de lectura y escritura. Pero en el caso particular del *alumno 1*, también obtuvo un alto desempeño en *comprensión de palabras supraordinadas* y en el *conocimiento del significado de las palabras*, además del desempeño promedio en la prueba de lenguaje escrito, esto puede relacionarse con la alta frecuencia lectura de lectura de cuentos (6 días a la semana), así como la edad a la que iniciaron a leerle a la niña, ya que los padres reportaron leerle cuentos a la niña desde que tenía un mes de haber nacido.

Discusión referente a los niños con altos resultados

Los altos resultados en las Habilidades de Alfabetización que recibe el *alumno 15*, son el resultado de la gama de experiencias que recibe, ya que el reporte de la madre indicó que ambos padres modelan con frecuencia la alfabetización, dado que acostumbran leer 5 veces por semana así como escribir 6 veces por semana y aunque a la niña le

leen tres veces por semana, la alta frecuencia en que la ponen en contacto con diversos materiales de lectura y escritura, así como el haber iniciado a leerle desde muy pequeña (entre 1 y 6 meses de haber nacido) se ve reflejada no sólo en sus habilidades de lenguaje oral, sino también de lenguaje escrito ya que fue capaz de identificar 8 conceptos como la parte de enfrente, dónde empezar, dónde seguir, regresar a la izquierda, aparear palabra por palabra, la parte de abajo, la página izquierda va antes que la derecha, así como identificar de una a dos letras. La identificación de palabras se explica por el reporte de la madre refiriendo una alta frecuencia de Experiencias Explícitas, las cuales se pusieron de manifiesto también en la observación, en donde se presenció que le enseña a la niña tanto a identificar letras, como a identificar y escribir palabras.

Es interesante comentar que las profesoras referían a la madre de esta niña como una persona muy exigente y demandante, no sólo para la niña también para las profesoras, resultando en ocasiones complicada debido a la presión que sentían por parte de la señora. Al respecto se podría inferir que las motivaciones personales de la madre, han llevado a que se involucre con su hija en actividades que han resultado en altas habilidades en alfabetización. Sin embargo, es importante destacar el aspecto de la presión que ejerce, lo cual en un punto puede ser favorable, pero si se excede ésta los resultados pueden no ser los esperados, ya que al menos por parte de las profesoras se observaba evitación al contacto con la señora, lo cual sería muy lamentable si se extiende esta conducta y este sentir a la niña.

Durante la observación del *alumno 7*, resultó relevante distinguir que la mamá de esta niña hizo un uso diferente de los materiales, por esta razón se podría considerar en

primer lugar que no se evidenciaron experiencias de Enseñanza Explícita con ninguno de los materiales, en segundo lugar se podría considerar que al no hacer uso del instructivo para armar no hubo Experiencias Implícitas tampoco con este material, en tercer lugar el uso que le dieron al cuento fue muy breve y diferente ya que inicialmente la señora lo iba a utilizar para leerle el cuento a la niña, pero finalmente terminan dándole un uso diferente al cuento por el tipo de dinámica en la que se enganchan, pues la señora desde un inicio en la sesión establece que como están en la escuela de la niña, será la niña quién enseñe qué es lo que se hace en su escuela.

La madre establece una interacción al inicio de la sesión en la que juega con la niña a hacer un cambio de roles, de esta manera permite a la niña dirigir y experimentar con el uso de los materiales, este tipo de interacción favorece el conocimiento de diferentes contenidos que además de incrementar el Vocabulario, al ser los niños los constructores de su propio conocimiento, este es mucho más significativo y duradero que el conocimiento implícito provisto por padres o maestros (Pinkhan y Neuman, 2012).

En la interacción fue posible distinguir que la niña sí tiene contacto con diferentes materiales escritos, ya que es la niña la que predice a partir de las imágenes en el cuento de los ositos, que podría tratarse de *Ricitos de Oro*, además la niña evidencia conocer el *juego de simulación* al considerar el cuento como un instructivo y utilizarlo como tal.

El juego de simulación es considerado un excelente tipo de juego para los niños de tres años al caracterizarse por una representación socio dramática en la que hay cambio de

roles, negociación y desarrollo de nuevas, y “*a menudo*” bastante complejas, tramas narrativas (Pinkhan y Neuman, 2012). Durante este cambio de roles, el niño hace uso ampliamente de su narrativa, la cual se relaciona con el desarrollo de la alfabetización (Pellegrini, 2002).

Cuando utilizaron el cuento, la madre antes de iniciar favoreció el que la niña desarrollara predicciones a partir de las imágenes contenidas (muestreo) y posteriormente la invitó a confirmar su predicción, esta estrategia maximiza la efectividad de la lectura de cuentos al favorecer la comprensión del texto (Vega, 2011).

Los resultados de la niña en los conceptos de texto se explican claramente por las experiencias que brindan a la niña, ya que aunque no refirieron una alta frecuencia de lectura de cuentos (4 días por semana), tanto la edad en la que iniciaron a leerle cuentos a la niña, así como el contacto con los diferentes materiales escritos, incluidas las partituras musicales, han permitido que la niña desarrolle Conceptos de Texto Impreso como la parte de enfrente, dónde empezar, dónde seguir, regresar a la izquierda, concepto de comienzo y fin, la parte de abajo, la parte izquierda antes que la derecha, así como identificar de una a dos letras, siendo interesante destacar que la madre refirió que no le leen para dormir, sino para jugar, por lo cual la niña parece involucrarse con gusto en la actividad, este hecho de leer durante el juego, permite que la niña relacione la actividad con la recreación por lo cual además le resulta placentero, favoreciendo así el gusto por la lectura. De hecho fue la niña quien mencionó que sabe escribir, lo cual es congruente con el reporte de la madre de una alta frecuencia de Enseñanza Explícita. Cuando la niña reportó saber escribir, además de reflejar placer

por hacerlo, también demostraba orgullo por ser capaz de hacerlo fortaleciéndose también así su autoestima.

En el caso del *alumno 12*, Llamó la atención el hecho de que al iniciar la lectura, el niño no prestó mucha atención y la madre comenzó a leer hasta un punto en que dejó en suspenso al niño, después cerró el libro y le dijo “¿cómo ves? Quieres que te lo lea, el niño dijo que sí y acomodaron todo el material usado para después sentarlo en sus piernas y leerle el cuento.

Esta estrategia utilizada por la madre, al igual que la utilizada por la madre del alumno 7, es considerada como una muy buena estrategia que optimiza la efectividad de la lectura de cuentos ya que despierta en el niño el interés y la curiosidad en el libro y de esta manera se le logra comprometer en la actividad (Vega 2011).

El desempeño del niño con respecto a las habilidades evaluadas, pone de manifiesto las experiencias que brindan, ya que a lo largo de la observación se nota un niño que interactúa con la madre tomando en muchas ocasiones la iniciativa, así como una madre que responde a las demandas del niño con diferentes elementos, como el ir más allá de lo contenido en los materiales impresos, reforzar la participación activa del niño y los comentarios que hace con respecto al material son amplios en contenido. Tanto en el reporte de la madre como en la observación se observó una alta frecuencia de Experiencias Implícitas y explícitas.

Con respecto a la amplitud de comentarios que la madre tiene con el niño, se ha documentado que *la cantidad, sofisticación léxica y la complejidad sintáctica* de las conversaciones, predicen fuertemente el desarrollo del lenguaje de los niños. La

relevancia de ir en el discurso, más allá de los contenidos en el material impreso, es denominada demanda conceptual en la que elementos como la *descontextualización* del habla en espacio y tiempo, estimulan habilidades cognitivas, al demandar en el pensamiento del niño, representaciones simbólicas (Pinkham y Neuman, 2012).

En los tres casos de los niños con altas habilidades en Alfabetización Emergente, se pueden señalar diferentes coincidencias entre los resultados en los puntajes de los niños y en las experiencias que sus madres brindan.

En relación con las habilidades para evaluar la Alfabetización Emergente, se parte en los tres casos de niños con una base sólida en su Vocabulario, ya que los tres obtienen los puntajes máximos en Vocabulario Receptivo y expresivo. Los investigadores han establecido que la amplitud y profundidad de Vocabulario, predicen significativamente el logro general de lectura, ya que no sólo facilita la decodificación, sino particularmente favorece el área de la comprensión

La amplitud del Vocabulario se relaciona con la cantidad de palabras que el niño escucha en su vida cotidiana, a través de sus padres, hermanos y las personas que lo rodean. El Vocabulario se transmite a los niños a partir del diálogo que establece con sus padres y de una manera implícita también se incrementa a partir de la lectura de cuentos, de hecho, cuando los niños en 4º grado comienzan a presentar problemas de comprensión de lectura, estos se han explicado por la falta de conocimiento que tienen sobre la complejidad del lenguaje que se encuentran en los textos y que difieren del lenguaje contenido en el habla (Rondal, 1990). En los tres casos citados con alto Vocabulario en los niños, se observó en las interacciones de las madres con sus hijos,

un número de eventos considerables en los que tanto el niño como la madre participaban conversando activamente unos con otros, pero no sólo se pueden relacionar estas conversaciones con el nivel de Vocabulario de los niños, también la frecuencia de lectura de cuentos que en los tres casos no es menor a 4 días por semana, así como la edad en la que iniciaron a leerles que en todos los casos fue entre el primer mes y los 6 meses de vida del niño, lo cual potencia el número de experiencias que los niños han tenido con diferentes cuentos las cuales se reflejan en el nivel de Vocabulario que tienen estos niños.

En cuanto a la Codificación Semántica en los tres casos coinciden con ejecuciones que los ubican en el percentil 75 en habilidades como recuperación de nombres, conocimiento de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, así como expresión espontánea. El seguimiento de instrucciones, lo mismo que la diferencia entre dibujo y texto también son habilidades en que no sólo los tres coinciden, también coinciden con los alumnos con bajas habilidades en Alfabetización Emergente.

La recuperación de nombres a su vez está asociada a la amplitud del Vocabulario, el conocimiento de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas se relaciona además con el conocimiento de diferentes contenidos obtenidos del contacto con los diferentes materiales de lectura y escritura, que en estos niños coincide también con ser muy frecuente, ya que a través del contacto con diferentes materiales, los niños tienen la oportunidad de ampliar la gama de conocimientos que a través de ellos se les puede brindar, aunque la literatura refiere que es también a partir de las experiencias directas con el mundo que los rodea.

En relación con la Conciencia Fonológica, los tres niños con puntajes altos en las Habilidades de Alfabetización Emergente, coincidieron en que esta habilidad está desarrollándose bien en los tres, ubicándose en algunos casos dentro del percentil 75 y cuando no al menos en el promedio de ejecución. Esto puede relacionarse con la evidencia reportada y observada en relación con la Enseñanza Explícita, así como con la frecuencia de lectura de cuentos.

En cuanto a los Conceptos de Texto Impreso, en los tres casos se ubicaron los puntajes de los niños dentro del percentil 75 y estos se relacionan con la evidencia observada y reportada por los padres, referente al uso de diferentes materiales de lectura y escritura.

Hasta aquí se discutió lo referente al objetivo 4, a continuación se discutirá el siguiente objetivo.

El objetivo 5 fue establecer la contribución de tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan a sus hijos a las Habilidades de Alfabetización Emergente en los niños. Los aspectos que se destacan para la discusión son:

1) De tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan a sus hijos, se encontró que la frecuencia de lectura de cuentos, componente de Otras Experiencias Implícitas, es la variable que contribuye a la Alfabetización Emergente como constructo compuesto de las habilidades de lenguaje oral y escrito ($R^2 = .159$, $b = .434$.)

2) De las experiencias que conforman cada una de tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan a sus hijos, algunas de las que corresponden a las Otras Experiencias Implícitas contribuyen a la varianza de algunos componentes de

Alfabetización Emergente de los niños, particularmente al vocabulario a la Conciencia Fonológica y a la codificación semántica, todas ellas habilidades del lenguaje oral.

Con respecto al punto: 1) *Se encontró que la frecuencia de lectura de cuentos, componente de Otras Experiencias Implícita, es la variable que contribuye a la Alfabetización Emergente, como constructo compuesto de las habilidades de lenguaje oral y escrito ($R^2 = .159$, $b = .434$).*

Estos datos son congruentes con los reportados y discutidos en el análisis de las correlaciones encontradas en función de lo que en este estudio se ha sugerido, respecto a la importancia de estudiar como componentes de la alfabetización, al lenguaje oral y escrito, dado que sí se hubieran estudiado los compuestos solos y no sus componentes, no se hubieran encontrado resultados significativos, además de perderse la aportación que resulta primordial en esta investigación, es decir el análisis detallado de qué experiencia de la gama de experiencias que los padres realizan, contribuye a qué aspecto de la alfabetización, lo cual se discutirá en el segundo punto de este objetivo. La afirmación se refuerza tanto con el resultado de las correlaciones, como con los obtenidos en los análisis de regresión múltiple, referentes a que la única variable que contribuye al constructo compuesto de Alfabetización Emergente, es la frecuencia de la lectura de cuentos, contribuyendo al 16% de su varianza.

La lectura de cuentos de los padres a sus hijos ha sido, por muchos años, la actividad en casa más documentada en investigación. Uno de los argumentos sobre la importancia de la lectura de cuentos a los niños es que ésta es una actividad que regularmente los padres realizan por placer (Sénéchal, 2012). Mientras esto ocurre,

utilizan el lenguaje para compartir el contenido de la historia y ésta la acompañan con las ilustraciones. Al mismo tiempo los niños pueden aprender no sólo sobre el mundo que los rodea sino también diferentes aspectos de la alfabetización como aspectos particulares del lenguaje oral y del lenguaje escrito, además de que los padres a través de esta actividad les transmiten a sus hijos la idea de que la lectura es placentera y de esta manera despiertan en los niños el deseo de aprender a leer (Vega, 2011).

Los niños aprenden sobre el lenguaje oral, no sólo por la amplitud de vocabulario que se presenta en los libros, también por la complejidad gramatical y sintáctica del lenguaje que se emplea en ellos, la cual es mayor que la que se emplea en una conversación (Garton y Pratt, 1991). De hecho, la conversación que se da entre la madre y el hijo al compartir un libro también es más compleja que la que se presenta en una conversación rutinaria, en el juego libre o recordando eventos (Sénéchal 2012).

Otra razón es que la lectura puede ser repetida en múltiples ocasiones, la cual refuerza la adquisición del vocabulario, base necesaria para la comprensión (Stanovich, 1986).

Otro argumento es que en la lectura de cuentos, el niño obtiene una atención personal del adulto, la cual a partir de la interacción entre ambos facilita la definición, explicación y el hacer cuestionamientos al niño para apoyar la comprensión y fortalecer el conocimiento nuevo (Lonigan, y Whitehurst, 1998).

La decodificación y la comprensión pueden considerarse la base del desarrollo de la alfabetización convencional. La decodificación es el proceso de producir textos en palabras y la comprensión el proceso de obtención de significado (Gough y Tunmer, 1986). En algunas ocasiones se asume que una vez que el niño adquiere habilidades

de decodificación más avanzadas, la comprensión seguirá naturalmente. A pesar de esto, mejorar la decodificación no necesariamente resulta en una gran comprensión (Pinkham y Neuman, 2012).

Es de esta manera como se ha explicado la relación entre la lectura de cuentos y la alfabetización. Sin embargo, en la presente investigación ha sido posible dilucidar de manera más detallada, la contribución de ciertas características de las experiencias que los padres brindan a sus hijos, a componentes específicos de la alfabetización como lo son el vocabulario, la Conciencia Fonológica y la codificación semántica lo cual nos lleva al segundo punto de la discusión.

2) De las experiencias que conforman cada una de tres Experiencias de Alfabetización que los padres brindan a sus hijos, algunas de las que corresponden a las Otras Experiencias Implícitas contribuyen a la varianza de algunos componentes de Alfabetización Emergente de los niños.

Las experiencias que los padres brindan y que contribuyen a las habilidades de lenguaje oral son las siguientes: la frecuencia de lectura de cuentos contribuye en un 34% a la varianza de la Conciencia Fonológica, mientras que el uso de otros materiales de lectura contribuye en un 23% a la varianza del vocabulario y en un 10% a la Codificación Semántica.

En este segundo punto nuevamente la frecuencia de lectura de cuentos resulta ser una variable importante en la alfabetización. Sin embargo una de las contribuciones relevantes del presente trabajo, ha sido precisamente el identificar qué habilidad de la

alfabetización es la que se ve beneficiada, encontrándose en este caso que la lectura de cuentos contribuye al 34% a la varianza de la Conciencia Fonológica.

La Conciencia Fonológica juega un papel crítico en el desarrollo de la fluidez en la lectura, en función de su impacto en el desarrollo de la habilidad de decodificación de fonemas. Una pobre decodificación de palabras se interpone a la comprensión y a la fluidez de la lectura en función de la velocidad, la cual es importante porque además afecta la cantidad de texto abarcada (O' Connor, et al., 2013). La decodificación de fonemas involucra la habilidad de emplear el conocimiento de las regularidades del lenguaje en las que se relacionan las letras y los sonidos, junto con la habilidad de mezclar fonemas, para pronunciar palabras desconocidas (Phillips y Torgesen, 2006). El desarrollo temprano en la precisión y la habilidad en la fluidez de la decodificación fonética (habilidad de leer alfabéticamente) es muy relevante, porque el aprendizaje de la lectura involucra encuentros cotidianos con palabras que no han sido vistas en los materiales impresos.

Según Phillips y Torgesen (2006), la Conciencia Fonológica hace que la decodificación fonológica y la ortografía fonética sean comprensibles. La ortografía fonética es aquella en la que existen reglas que establecen una relación clara e inequívoca entre un fonema y el grafema que lo representa en la escritura. Un niño debe ser consciente de que las palabras tienen segmentos de sonidos que son representados por letras en un texto. Sin al menos un nivel mínimo de Conciencia Fonológica, el aprendizaje del sonido de las letras y la lectura de palabras sería incomprensible.

La Conciencia Fonológica es la comprensión explícita de que las palabras están compuestas por segmentos de sonidos, menores que una sílaba, así como el conocimiento, o conciencia, de los rasgos distintivos de los propios fonemas individuales (Phillips y Torgesen, 2006). Ésta es una habilidad del lenguaje oral ya que no implica la asociación de símbolos visuales con los sonidos de las letras (Morrow, 2000). Es éste conocimiento posterior de la identidad de los fonemas individuales por sí mismo, el que continúa incrementándose después de la comprensión inicial de la estructura fonética de las palabras adquirida.

Este planteamiento es explicado por Vigotsky (1978), en términos de que “el lenguaje escrito es un sistema de segundo orden ya que depende del desarrollo del lenguaje oral (Vigotsky, 1978). De esta manera se explica el que la Conciencia fonológica sea considerada prerrequisito de la lectura, además de que es el aprendizaje de la lectura, el que favorece habilidades de Conciencia Fonológica como la segmentación de palabras en sus sonidos.

Por otra parte, se encontró que el uso de otros materiales de lectura contribuye al 23% de la varianza del Vocabulario y en un 10% a la codificación semántica. Se considera importante el fundamentar esta contribución de manera conjunta ya que ambas habilidades de lenguaje oral están intrínsecamente relacionadas.

El Vocabulario se definió en su momento por el número de palabras que entiende o usa una persona (Ezell y Justice, 2005), y la Codificación Semántica, como la habilidad que consiste en el uso de palabras, frases y oraciones para codificar información significativa en el lenguaje (Vega, 2003).

El uso de diferentes materiales de lectura, beneficia el desarrollo de la amplitud de Vocabulario por la exposición a la diversidad de vocabulario que se encuentra en los materiales escritos, también es posible sí al hacer uso de ellos se aprovecha para hacer clarificación de conceptos (Blanton y Moorman, 1990; Marulis y Neuman, 2010).

La investigación ha establecido que la amplitud y profundidad de vocabulario, predicen significativamente el logro general de la lectura, el lenguaje oral y en particular, la comprensión de lectura (Pinkham y Neuman, 2012).

El vocabulario es un indicador importante del conocimiento que se tiene del mundo que nos rodea. La amplitud de vocabulario permite desarrollar una mayor eficacia en la lectura debido a que el procesamiento es más rápido y esto repercute en la eficiencia, ya que la energía se pueden destinar a otros recursos, como la atención y la memoria, aspectos necesarios para procesar la información que se extrae del material escrito y que permiten relacionar lo conocido con lo desconocido.

En razón de lo anterior, se argumenta que el contacto con diferentes materiales de lectura, en función del contenido que en estos materiales se incluye, potencializa el que el niño tenga experiencias que favorezcan también habilidades de Codificación Semántica como la elaboración de inferencias para la obtención de significado, adicionalmente al desarrollo de vocabulario se facilita la recuperación de nombres. Al favorecerse también la decodificación escrita, todo esto en conjunto explica la aportación de estas habilidades a la comprensión.

De manera contraria, si muchas palabras en el habla o el texto son desconocidas, la comprensión puede ser significativamente menor; por consecuencia un niño con

vocabulario limitado puede experimentar problemas fuertes en la comprensión (Pinkham y Neuman, 2012).

Por último, es pertinente señalar que en relación con las habilidades de lenguaje escrito, en el presente trabajo se encontró que las Experiencias de Alfabetización que los padres brindan a sus hijos, al menos a los tres años, no contribuyen a la varianza de los Conceptos de Texto Impreso. Esto es de esperarse en el entendido de que los niños de la muestra tenían tres años de edad. Si bien se evidenció en los objetivos descriptivos de esta investigación, que todos los niños contaban con al menos un concepto de texto impreso, única habilidad de lenguaje escrito evaluada, y el que más conceptos evidenció tener fueron 11 de 25 posibles, por la edad de los niños se entiende que estos están comenzando a desarrollarse. Pero esta observación es congruente con los planteamientos de la alfabetización emergente referentes a la continuidad del lenguaje oral y del lenguaje escrito y de cómo unos y otros se van desarrollando de manera complementaria.

Hasta aquí se presenta la discusión de los resultados, a continuación se presenta el colofón del trabajo.

Conclusiones

Se presentó evidencia que permite concluir que los padres brindan diferentes experiencias de alfabetización desde muy temprana edad, las cuales no sólo son mediadas por el uso de los diferentes materiales, sino por lo que los padres conciben que sea adecuado para sus hijos, en función de la edad y el punto de desarrollo en el que ellos se encuentran.

Se cumplió con el objetivo general de la investigación ya que se identificó que la única variable que contribuye al constructo compuesto de Alfabetización Emergente es la frecuencia de lectura de cuentos, contribuyendo al 16% de la varianza.

Se analizaron también experiencias específicas que los padres de la muestra brindan, identificándose su contribución a ciertos componentes de la alfabetización, lo cual permite concluir que la frecuencia de lectura de cuentos contribuye en un 34% a la varianza de la Conciencia Fonológica, mientras que el uso de otros materiales de lectura contribuye en un 20% al vocabulario y en un 10% a la codificación semántica.

Se concluye que las Experiencias que los Padres Brindan a sus hijos en esta muestra, contribuyen a las habilidades de lenguaje oral, ya que a lo largo de la exposición se identificó que éstas son las que los padres están promoviendo. Estos resultados se explican en función del desarrollo de los niños, y los padres sensibles a las necesidades de sus hijos propician aquellas habilidades que el desarrollo de los niños les va marcando, es así que a partir de la promoción del lenguaje oral, los padres sientan bases fundamentales para el desarrollo del lenguaje escrito.

En el presente estudio se ha presentado evidencia suficiente para concluir que la lectura de cuentos es la variable más importante en la promoción de la alfabetización a los tres años de edad. Este señalamiento se sostiene a partir de los resultados obtenidos en las correlaciones ($r = .434$, $p < .05$), en la diferencia de grupos y $t(12) = 4.31$, $p = 0.002$. y al ser la única variable que contribuye a la varianza del constructo compuesto de Alfabetización Emergente (16%). Adicionalmente se identificó que la

frecuencia de lectura de cuentos contribuye en un 34% a la varianza de la Conciencia Fonológica.

El uso de otros materiales de lectura y el acercamiento a los libros también fueron variables que se destacaron en el estudio de las experiencias que los padres de esta muestra brindaron a sus hijos, ya que se encontró que el uso de otros materiales de lectura correlaciona con el vocabulario ($r = .483, p < .01$) y con la codificación semántica ($r = .366, p < .05$), su relevancia se confirma porque además en el análisis de regresión se identificó que el uso de otros materiales de lectura contribuye al 23% de la varianza del vocabulario y al 10% de la varianza de la codificación semántica. Con respecto al acercamiento a los libros, en las correlaciones se obtuvo relación con la Conciencia Fonológica ($r = .4368, p < .01$) estuvo presente en la diferencia de grupos $t(12) = 3.90, p = 0.001$, sin embargo, no fue posible incluirla al modelo de regresión $.172 (p > .01)$. El análisis de estas dos variables permite concluir que el uso de otros materiales de lectura y el acercamiento a los libros son experiencias también muy importantes en la Alfabetización Emergente.

A partir de los datos anteriores se concluye que el estudio del constructo Otras Experiencias Implícitas, debe seguir investigándose no solamente porque algunos de sus componentes (frecuencia de lectura de cuentos, uso de otros materiales de lectura y acercamiento a los libros) correlacionaron con alfabetización emergente, y fueron los únicos que por sus puntajes permitieron rechazar la hipótesis nula, en la diferencia de grupos de niños con bajos y altos niveles de alfabetización, es relevante seguir estudiándolos también porque en el día a día estos se encuentran fácilmente al alcance de los padres de diferentes formas en el ambiente, aunado a un mundo en que se

dispone de poco tiempo para sentarse a leer cuentos y en el que las tecnologías de información están abriendo un camino importante en las diferentes prácticas de lectura y escritura a través de los correos electrónicos, chats, redes sociales y blogs, sólo por mencionar algunos de ellos.

En congruencia con otras investigaciones se concluye que la escolaridad del padre es una variable importante en la alfabetización de sus hijos, esto se explica en función de los conocimientos, intereses y habilidades de alfabetización con que los propios padres cuentan, para enriquecer las demandas que la interacción con los niños amerita.

En función de las experiencias que los padres de la muestra brindan a los niños con altas habilidades de alfabetización, se concluye lo siguiente:

Los padres proporcionan a sus hijos una amplia gama de experiencias de alfabetización: Explícitas, Implícitas y Otro tipo de Experiencias Implícitas.

Los padres proveen Experiencias Explícitas enseñando a sus hijos el sonido de las letras, su identificación en los materiales, enseñando a identificar su nombre y en algunos casos a escribirlo.

Los padres frecuentemente brindan Experiencias Implícitas a sus hijos a partir de diferentes materiales escritos.

Los niños presencian diferentes modelos de lectura y escritura por parte de diferentes miembros de la familia en casa, incluyendo hermanos, abuelos y personal de servicio.

Los padres leen frecuentemente a sus hijos, en muchos casos desde que tenían muy pocos meses de edad.

Los padres emplean diferentes materiales de lectura y escritura con sus hijos proporcionándoles así una amplia gama de Otras Experiencias Implícitas.

Al hacer uso de los diferentes materiales escritos, los padres invitan a los niños a hacer predicciones sobre el contenido del texto.

Cuando los niños muestran poco interés en el texto, los padres despiertan la curiosidad del niño sobre el material escrito comprometiéndolos de esta manera en la actividad.

Los padres promueven que el niño experimente con diferentes materiales de lectura y escritura permitiendo que el niño dirija la actividad, reforzando su participación y clarificando aquellas cosas que lo requieren.

Algunos padres cambian de papel con los niños, usando el juego de simulación, lo que resulta divertido para los niños, además de involucrarlos en la construcción de su propio conocimiento.

Los padres dieron muestras de tener elementos para responder a las demandas de los niños, ya que van más allá de los contenidos de los materiales impresos, usando lenguaje descontextualizado en espacio y tiempo.

Los padres promueven, refuerzan y clarifican las verbalizaciones de sus hijos.

Los comentarios de los padres con respecto a los materiales son amplios en contenido.

Hasta aquí se expusieron las conclusiones de la investigación, a continuación se presentarán algunas consideraciones sobre las limitaciones del estudio.

Limitaciones y sugerencias

Por la edad de los niños se analizaron los conceptos de texto como único componente del lenguaje escrito, ya que se partió de la idea de que por ser preescolares no lo podrían hacer. Sin embargo, es probable que algunos niños hubieran tenido la posibilidad de identificar o producir algunas letras, lo cual hubiera sido interesante documentar.

Se realizó una sola sesión de observación, lo cual es una limitante pues los resultados son apenas una pequeña muestra de lo que los padres hacen y de cómo se desempeñan los niños en la interacción, sin embargo, para los objetivos de la presente investigación así estaba contemplada. Sería de utilidad en futuras investigaciones muestrear diferentes momentos o una gama de actividades, que cotidianamente los padres realizan en casa, teniendo como base las que reportaron en el presente estudio que realizan con mayor frecuencia, por ejemplo cuando hacen uso de la computadora, con el uso de materiales electrónicos, o al jugar juegos de mesa, sólo por citar algunos de ellos.

Algunos aspectos que no se consideró pero podrían haberse evaluado en el cuestionario es el tiempo de juego con el niño, tipos de juegos, para identificar si a través de ellos es posible la interacción padre-hijo, lo mismo que si estos son juegos mentales como acertijos o adivinanzas, si acostumbran cantar con los niños, lo cual puede ser una actividad que desarrolle conciencia fonológica, estos aspectos podrían ser retomados para futuras investigaciones.

Aportaciones

Con las respectivas limitantes antes mencionadas, se señalan las aportaciones del presente trabajo.

El trabajo que aquí se presenta constituye una aportación metodológica debido a que en un mismo trabajo se consideraron diferentes aspectos que anteriormente no habían sido tomados en cuenta en el diseño de investigaciones previas, los cuales se describen a continuación.

- Los resultados encontrados en el presente estudio provienen de una muestra intencional y de un tamaño de la muestra (N=34) a partir de los cuales no se pretendía buscar que los datos fueran representativos, sino que a partir de ellos fuera posible observar y realizar un análisis fino de diferentes características de la alfabetización emergente, que han sido analizadas en investigaciones previas a partir del autoreporte y entrevistas de los padres, lo cual presentan el inconveniente de la subjetividad que se presenta debida a la tendencia a responder conforme a la deseabilidad social, en el presente estudio el autoreporte se complementa con la observación directa de la interacción padre e hijo.
- Es así que al haber realizado observación sistemática en este estudio, la cual presentó un alto índice de acuerdo entre observadores, se presenta evidencia empírica que ha sido poco observada directamente en este campo y que por la complejidad de las relaciones entre diferentes experiencias que los padres brindan y los componentes de alfabetización, sigue siendo imperante este tipo de

aproximación. Es necesario replicar el estudio para dar solidez a los hallazgos aquí presentados.

- El que los participantes fueran voluntarios incrementó la posibilidad de que se involucraran en el estudio aquellos padres cuyo interés en la alfabetización fuera mayor, que aquellos que no participaron. Esto aunado al nivel socioeconómico y la escolaridad de los padres, asignaba características a observarse en los padres que la investigación ha dado cuenta de estar relacionadas con la alfabetización, incrementándose de esta manera la posibilidad de presenciar e identificar una gama de experiencias de alfabetización a partir de las cuales se pudiera realizar un análisis fino de las experiencias que ellos brindan y su relación con la Alfabetización Emergente.
- Es importante señalar que el uso de los materiales es un aspecto que en el diseño del procedimiento se consideró para observar e identificar de manera libre, cuál sería la forma de comportarse ante los diferentes materiales y si al emplearlos existía una orientación alfabetizadora de parte de las madres del estudio, por esta razón la sesión fue libre, para lo cual se tomó en cuenta el uso del libro por ser un libro apto para la edad de tres años y que se pudiera prestar para la evaluación de aspectos que en la literatura se reportan en la interacción de cuentos como la activación de conocimientos previos, relación con eventos cotidianos; elaboración de predicciones e inferencias, distinguir texto de imagen, etc. se buscó que la cantidad de material para armar y los cubos no fueran tantos que exigieran demasiado tiempo para su uso, intentando no poner en desventaja a los otros materiales.

Esta situación de elección de los padres permitió evidenciar a través del autoreporte, que ellos hacen uso de una amplia gama de materiales impresos, de la misma manera en la observación se constata que en una situación de elección entre tres materiales, los padres optan por usar otros materiales como el juguete para armar por encima del libro. Estas diferentes formas de leer materiales están presentes de manera muy accesible en el ambiente. De esta manera los datos obtenidos apoyan las conclusiones respecto a que las experiencias y los materiales que las familias emplean se presentan en una variedad de formas, sugiriendo también que la alfabetización de los niños puede desarrollarse a partir de las experiencias de la vida cotidiana de las familias (Saracho, 2006).

- Aunado a lo anterior se señala que en la literatura se ha explorado ampliamente lo que ocurre durante la lectura de cuentos, a pesar de que las circunstancias que involucran la lectura de cuentos en muchos sentidos (tiempo, materiales, mantener el interés del niño, etc.) son más exigentes, lo cual limita la frecuencia de esta actividad. A pesar de que en el día a día las oportunidades de leer con el niño a través de diferentes materiales son muy amplias, en la literatura estas actividades se encuentran muy poco documentadas (Purcell-Gates, 1996, Martini y Sénéchal, 2011), de ahí que una contribución muy importante de la presente investigación ha sido el dar cuenta de algunas de ellas. Debido a que los datos sugieren que muchas de las actividades y materiales de la alfabetización familiar no incluyen necesariamente el uso de cuentos, sino que consisten en experiencias de alfabetización que parten de diferentes materiales escritos: carteles en el ambiente, señales de tránsito, letreros en las calles, artículos

promocionales, anuncios espectaculares, menús, boletines, carteleras cinematográficas, etc..

Otra aportación de la presente investigación, es el análisis de diferentes Experiencias Explícitas e implícitas, complementándose con lo que en este trabajo se definió como Otras Experiencias Implícitas, lo cual no se había trabajado como parte de un solo estudio, siendo una aportación no sólo al método también al conceptual.

Si bien algunas de las relaciones con la alfabetización que en la literatura se reportan, en este estudio no fueron estadísticamente significativas, se observaron relaciones consistentes con investigaciones previas como es el caso de la frecuencia de lectura de cuentos y su relación con la Alfabetización Emergente. También se constataron relaciones significativas entre ciertos componentes de la alfabetización como es el caso del Vocabulario con Otras Experiencias Implícitas y de la Conciencia Fonológica, con la frecuencia de lectura de cuentos y el acercamiento a los libros, este aspecto es importante a ser destacado ya que a partir de ellos se pueden comprender los fundamentos para un sólido desarrollo de la alfabetización.

El presente trabajo también considera una aportación social, dado que el esclarecimiento de estas relaciones permite tener claridad para desarrollar políticas y acciones encaminadas a la promoción, diagnóstico e intervención en el ámbito de la alfabetización, al incrementar la posibilidad de éxito en dichas acciones, al partir de evidencia científica.

Referencias

- Abad, S. (2010). *Obtención de indicadores de validez y confiabilidad del instrumento para evaluar habilidades precurrentes para la lectura (EPLE)* (Tesis de licenciatura inédita). Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz, N. (2004). *Prueba de Lenguaje oral de Navarra Revisada (PLON-R)*. España: TEA.
- Anguera, M. (1987). *Manual de prácticas de observación*. México: Trillas.
- Anderson, R., Hiebert, J., Scott, & Wilkinson, I. (1985). *Becoming a nation of readers*. Washington, DC: US Department of Education, The National Institute of Education.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parent's interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology, 39*(5), 415- 438.
- Baker, L., Serpell, R., Sonnenschein, S., Scher, D., Fernández, S., Munsterman, K., Hill, S., Goddard, V., & Danesco, E. (1996). Early literacy at home: Children's experiences and parents' perspectives. *The Reading Teacher, 50*(1), 70-72.
- Barratt-Pugh, C. (2000). The sociocultural context of literacy learning. En C. Barratt - Pugh & M. Rol (Eds.), *Literacy learning in the early years*. (pp. 1-26). Buckingham: Open University Press.

- Barratt-Pugh, C. (2002). Multiple ways of making meaning: Children as writers. En L. Makin, & C. Jones-Diaz (Eds.), *Literacies in Early Childhood. Changing Views, Challenging Practice* (pp. 93-116). Sidney: MacLennan y Petty.
- Barratt-Pugh, C., & Rohl, M. (2000). Introduction. En C. Barratt-Pugh & M. Rol (Eds.), *Literacy learning in the early years*. (pp. xx-xxiv). Buckingham: Open University Press.
- Barton, D. (1994). *An Introduction to the ecology of written language*. Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishing.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. En S. Neumann & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 41-51). New York: Guilford.
- Blanton, W., & Moorman, G. (1990). The presentation of reading lessons. *Reading Research and Instruction*, 29(3), 35-55.
- Block, C., Oakar, M., & Hurt, N. (2002). The expertise of literacy teachers: A continuum from preschool to Grade 5. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 178-20.
- Bradley, R., & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Britto, P. (2001). Family literacy environments and young children's emergent literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 346 - 348.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. España: Paidós.

- Buckner, J., Bassuk, E., & Weinreb, L. (2001). Predictors of academic achievement among homeless and low-income housed children. *Journal of School Psychology, 39*(1), 45-69.
- Burgess, S., Hecht, S., & Lonigan, C.H. (2002). Relations of home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one year longitudinal study. *Reading Research Quarterly, 37*(4), 408-426.
- Bus, A., van Ijzendoorn, M., & Pellegrini, A. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational. *Review of Educational Research, 65*(1), 1-21.
- Campbell, R. (2009). *Facilitating preschool literacy*. Newark, DE: International Reading Association.
- Clay, M. (1991) *Becoming literate. The construction of inner control*. Portsmouth: Heinemann.
- Connor, C., Morrison, F., & Slominsky, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology, 98*, 665-689.
- Crain-Thoreson, C., Dhalin, M., & Powell, T. (2001). Parent-child interaction in three conversational contexts: Variations in style and strategy. En J. Brooks-Gunn & P. Rebello (Eds.), *Sourcebook on Emergent Literacy* (pp. 23-37). San Francisco: Jossey-Bass.

- Davis-Kean, P. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294-304.
- De Jong, P., & Leseman, P. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology, 39*, 389–414.
- De Temple, J. (2001). Parents and children reading books together. En D. Dickinson & P. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language* (pp.31-52). Baltimore, Paul H. Brookes.
- Dickinson, D., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E., & Poe, M. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 465-481.
- Dickinson, D., & Tabors, P. (Eds.) (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Díaz, J., Martínez, I., & Llañez, K. (2007). Componentes cognitivos de los padres en relación con las habilidades lectoras de sus hijos. *Lectura y Vida, 28*(1), 32-41.
- Dubuis, M. (2006). *Textos en contexto. Sobre lectura, escritura... y algo más*. Buenos Aires, Argentina: Lectura y Vida.
- Entwisle, D., Alexander, K., & Olson, L. (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American Journal of Sociology, 110*, 1458-1502.

- Escamilla, K., Andrade, A., Basurto, A. y Ruíz, O. (1996). *Instrumento de observación de los logros de la lectoescritura inicial*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Evans, M., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 65-75.
- Evans, M., & Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading: Evidence from eye movements. *Psychological Science*, 16, 913-920.
- Ezell, H., & Justice, L. (2005) *Shared storybook reading*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Ferreiro, E. (1982) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2008), “Alfabetización de niños y fracaso escolar: problemas teóricos y exigencias sociales”, en E. Ferreiro, *Alfabetización. Teoría y práctica* (pp. 176-190). México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1987). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Foorman, B., Chen, D., Carlson, C., Moats, L., Francis, K., & Fletcher, J. (2003). The necessity of the alphabetic principle to phonemic awareness instruction. *Reading and Writing*, 16, 289–324.

- Garate, M. (1994) *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. México: Siglo XXI.
- Garton, A., y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y procesos de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona, España: Paidós.
- Goodman, K. (1976). Reading a psycholinguistic guessing game. En R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.) *Theoretical models and processes of Reading* (2ª ed., pp. 497-508). Delaware: International Reading Association.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.13-28). México: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Argentina: Aique.
- Goodman, Y. (1982). El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.107-127). México: Siglo XXI.
- Goodman, Y. (1992). Children coming to know literacy. En W. Teale, & E. Sulzby (Eds.). *Emergent Literacy. Writing and Reading* (pp. 1-14). New Jersey: Alex Publishing Corporation.
- Goodman, Y. & Goodman, K. (2004) 4th ed. To err is human: learning about language processes by analyzing miscues. En R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (104-123) *Theoretical models and processes of reading* (4th ed). Newark, Delaware: International Reading Association.

- Goswami, U. (2000). Phonological representations, reading development and dyslexia: towards a cross-linguistic theoretical framework. *Dyslexia*, 6, 133–151.
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Guarneros, E. (2010). *Análisis del desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas en niños preescolares* (Proyecto de Doctorado en Psicología inédito). Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Guevara, Y., Hermosillo, A., Delgado, U., López, A. y García, G. (2007). Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32) 405-434.
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U. y Hermosillo, A. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado de estrato sociocultural bajo. *Perfiles Educativos*, 30(121) 41-62.
- Guthrie, J., & Greaney, V. (1991). Literacy acts. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (eds.). *Handbook of Reading Research* (pp.68-96). New York: Longman.
- 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.

- Harris, P. (2002) children as readers . En L. Makin, & C. Jones-Diaz (Eds.), *Literacies in Early Childhood. Changing Views, Challenging Practice* (pp. 117-134). Sidney: MacLellan & Petty.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hayes, D., & Ahrens, M. (1988). Vocabulary simplification for children: A special case of “motherese”? *Journal of Child Language*, 15, 395-410.
- Heath, S. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11, 49-76.
- Hirsch, E. (2006). Building knowledge: The case for bringing content into the language arts block for a knowledge-rich curriculum core for all children. *American Educator*, 30(1), 8–21, 28–29, 50–51.
- Hudson, R., Lane, H., & Pullen, P. (2010). Reading fluency assessment and instruction: What, why and how? En P. Afflerbach (ed.), *Essential readings on assessment* (58-72) Newark, DE: International Reading Association.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2008). *El aprendizaje en tercero de preescolar en México*. D.F., México: autor.
- Jordan, G., Snow, C., & Porche, M. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524 – 546.

- Karther, D. (2002). Fathers with low literacy and their young children. *The Reading Teacher*, 56(2), 184-193.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2006) *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: Mc Graw-Hill.
- Lane, H., & Wright, T. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *International Reading Association*. 60(7), 668-675.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Leseman, P. & Jong, P. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294 – 318.
- Levy, B., Zhiyu, G., Hessels, S., Evans, M., & Jared, D. (2006) Understanding print: early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*. 93, 63-93.
- Lonigan, C. (1994). Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked? *Developmental Review*, 14, 303-323.
- Lonigan, C., Burgess, S., & Anthony, J. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613.
- Lonigan, C., & Whitehurst, G. (1998). Relative efficacy of parent and children involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-

- income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Maclean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 255-281.
- Makin, L. (2005). Building strong literacy foundations, birth to three years. *International Journal of Early Childhood*, 37(2), 85-93.
- Mandell, L. (2001). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. USA: A Pearson Education Company.
- Marulis, L., & Neuman, S. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's words learning. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335.
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of behavioural science*, 44(3), 210-221.
- McGee, L., & Richgels, D. (1990), *Literacy's beginnings*. Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.
- Mc Tavish, M. (2007). Constructing the big picture: A working class family supports their daughter's pathways to literacy. *The Reading Teacher*, 60(5), 476–485.
- Mejía, I., y Eslava, J. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurológica Colombiana*. 24(2), S55-S63.
- Mol, S., & Bus, A. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*. Publicación anticipada en línea. doi: 10.1037/a0021890.

- Mol, S., Bus, A., Jong, M., & Smeets, D. (2008). Added value of dialogic parent-child book reading: a meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.
- Morrow, L. (2001). Literacy development in the early years. *Helping children read and write*. Needham Heights: Allyn y Bacon.
- Morrow, L. (2006) Prefacio. En A. De Bruin-Parecki & B. Krol-Sinclair (Eds.), *Family literacy from theory to practice*. (vi-vii). Newark, DE: International Reading Association.
- Muter, V., & Snowling, M. J. (2009). Children at familial risk of dyslexia: Practical implications from an at-risk study. *Child and Adolescent Mental Health*, 14, 37-41.
- Neuman, S. (1999). Books make a difference: A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 286-311.
- Neuman, S. (2001). The role of knowledge in early literacy. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 468-475.
- Neuman, S. (2006). The knowledge gap: Implications for Early Education. En S. Neumann & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*, (Vol. 2, pp. 29-40). New York: Guilford.
- Neuman, S., & Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 10-32.
- O'Connor, R., Gutiérrez, G., Teague, K., Checa, Ch., Sun, J., & Ho, T. (2013). Variations in practice reading aloud: ten versus twenty minutes. *Scientific Studies of Reading*. 17(2), 89-107.

- Padak, N., & Rasinski, T. (2006). Home-school partnerships in literacy education: From rhetoric to reality. *The Reading Teacher*, 60(3), 292–296.
- Padak, N., & Rasinski, T. (2007). Is being wild about Harry enough? Encouraging independent reading at home. *The Reading Teacher*, 61(4), 350–353.
- Paul, R., Murray, C., Clancy, K., & Andrews, D. (1997). Reading and metaphonological outcomes in late talkers. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 1037-1047.
- Pearson, D., & Stephens, D. (2004). Learning about literacy: A 30-year journey. En R. Rudell, & N. Unrau. (Eds.), *Theoretical Models and Processes in Reading* (4^a ed., pp. 22-43). Newark, DE: International Reading Association.
- Pellegrini, A. (2002). Some theoretical and Methodological Considerations in Studying Literacy in Social Context. En S. Neumann & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*, (Vol. 1, pp. 54-65). New York: Guilford.
- Pellegrini, A., Brody, G., & Siegel, I. (1985). Parents' book-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 332-340.
- Phillips, L. Norris, S., & Anderson, J. (2008). Unlocking the door: Is parent's reading to children the key to early literacy development? *Canadian Psychology*, 49(2), 82-88.
- Phillips, B., & Torgesen, J. (2006). Phonemic awareness and reading: beyond the growth of initial reading accuracy. En S. Neumann y D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*, (Vol. 2, pp. 101-131). New York: Guilford.

- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. México: Siglo XXI.
- Pinkham, A., & Neuman, S. (2012). Early literacy development. En B. Wasik (Ed.), *Handbook of Family Literacy* (2ª ed., pp. 23-37). New York: Routledge.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons and the TV-Guide. Relationships between home literacy experience and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406–428.
- Rebello, P. (2001). Family literacy environments and young children's emergent literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 36(4) 346-347.
- Rivalland, J. (2000). Linking literacy learning across different contexts. En C. Barratt – Pugh, & M. Rol (Eds.), *Literacy learning in the early years*. (pp. 27-56). Buckingham: Open University Press.
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. México: Paidós.
- Rondal, J. (1990). *La interacción adulto niño y la construcción del lenguaje*. México: Trillas.
- Saracho, O. (2006). Families' involvement in their children's literacy development. *Early child development and care*. 153, 121-126.

- Sainz, L. (2005). La importancia del mediador una experiencia en la formación de lectores. *Revista de educación*, número extraordinario, p.p.357-362.
- Scarborough, H., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Seda, I. (2003). La lectura en niños de nivel preescolar. En S. Swartz, R., Shook, A. Klein & C. Hagg (Eds.), *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura* (pp.81-94). México: Trillas.
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschooler's expressive and receptive vocabulary acquisition. *Journal of Child Language*, 24, 123–138.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59–87.
- Sénéchal, M. (2011). A model of the concurrent and longitudinal relations between home literacy and child outcomes. En S. Neuman, & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy* (vol. 3, pp. 175-188). New York: Guilford Press.
- Sénéchal, M. (2012). Child Language and Literacy Development at Home. En B. Wasik (Ed.), *Handbook of Family Literacy* (2a ed., pp. 38-50). New York: Routledge.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skills: A five year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460.

- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E., & Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.
- Sénéchal, M., Oulette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. En S. Neuman, & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy* (vol. 2, pp. 173-182). New York: Guilford Press.
- Share, D., & Stanovich, K. (1995). Cognitive processes in early reading development: A model of acquisition and individual differences. *Issues in Education: Contributions From Educational Psychology*, 1, 1–57.
- Sheridan, C. (2000) Children's literature and literacy learning. En C. Barratt –Pugh, & M. Rol (Eds.), *Literacy learning in the early years*. (pp. 105-128). Buckingham: Open University Press.
- Snow, C. (1983) Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53(2). 165-189.
- Snow, C. Burns, S., & Griffin, P. (1999). Language and literacy environments in preschools, *clearinghouse on elementary and early childhood education*. Adaptado de Snow, Catherine E., Burns, M. Susan, & Griffin, Peg (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Research Council. Recuperado de: <http://www.nap.edu/readingroom/books/prdyc/ch5.html>

- Solanas, A., Puyuelo, M. y Renom, J. (1995). Estimación de curvas normativas de desarrollo de habilidades psicolingüísticas. *Revista de Logopedia., Foniatría y, Audiología*.15(3) 174-188.
- Stanovich (1986). Matthew effects in reading. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-387.
- Strasser, K., & Lissi, M. (2009). Home and instruction effects on emergent literacy in a sample of chilean kindergarten children. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 175-204.
- Storch, S., & Whitehurst, G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite story books: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 458–481.
- Sulzby, E. (1992). Writing and Reading: Signs of Oral and Written Lanaguage Organization in the young child. En W. Teale, & E. Sulzby (Eds.). *Emergent Literacy. Writing and Reading* (pp. 50-89). New Jersey: Alex Publishing Corporation.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (eds.). *Handbook of Reading Research* (pp.727-758). New York: Longman.

- Taylor, D. (1992) Creating family story: "Matthew we're going to have a ride! En W. Teale, & E. Sulzby (Eds.). *Emergent Literacy. Writing and Reading* (pp. 139-155). New Jersey: Alex Publishing Corporation.
- Teale, W. (1992). Home background and young children's literacy development. En W. Teale, & E. Sulzby (Eds.). *Emergent Literacy. Writing and Reading* (pp. 173-206). New Jersey: Alex Publishing Corporation.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1992). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. En W. Teale, & E. Sulzby (Eds.). *Emergent Literacy. Writing and Reading* (pp. vii-xxv). New Jersey: Alex Publishing Corporation.
- Tracey, D., & Morrow, L. (2006). *Lenses on reading*. N.Y.: Guilford.
- UNESCO, (2004) *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes* (UNESCO, Sector educativo, Posicionamiento. Paris: Autor.
- Vance, CH., Smith, P. y Murillo, L. (2007). Prácticas de lectoescritura en padres de familia: Influencias en el desarrollo de la lectoescritura de sus hijos. *Lectura y Vida*. 28(3), 6-17.
- Vega, L. (2003). *Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en los años preescolares* (Tesis de doctorado inédita). Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Vega, L. (2006). Los años preescolares: Su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. En L. Vega, S. Macotela, I. Seda y H. Paredes

- (Eds.), *Alfabetización: Retos y perspectivas* (pp. 13-39). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L. (2010). Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: Reporte de las maestras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*. 1(1), 87-98.
- Vega, L. (2011). El desarrollo del lenguaje en los años preescolares. En L. Vega (Ed.) *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manuales para profesionales y padres* (pp. 15-37). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L. y Macotela, S. (2005). Alfabetización en niños preescolares, factores que inciden en su desarrollo: Estudio piloto. *Lectura y Vida*. 26(4), 18-29.
- Vega, L. y Macotela, S. (2007) *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wasik, B., & Van Horn, B. (2012). The role of family literacy in society. En B. Wasik (Ed.), *Handbook of Family Literacy* (2ª ed., pp. 3-17). New York: Routledge.
- Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2005). Ecological influences of the home and the child care-center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204-233.

- Weizman, Z., & Snow, C. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 265–279.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Laia.
- Whitehurst, G., Falcon, F., Lonigan, J., Fischel, J. De Baryshe, B., Valdez-Menchaca, M., & Cufield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552 - 559.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848- 872.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (2002). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. En S. Neuman y D. Dickinson (Eds.) *Hand book of early literacy research* (Vol.1, pp. 11-29). New York: The Guilford Press.

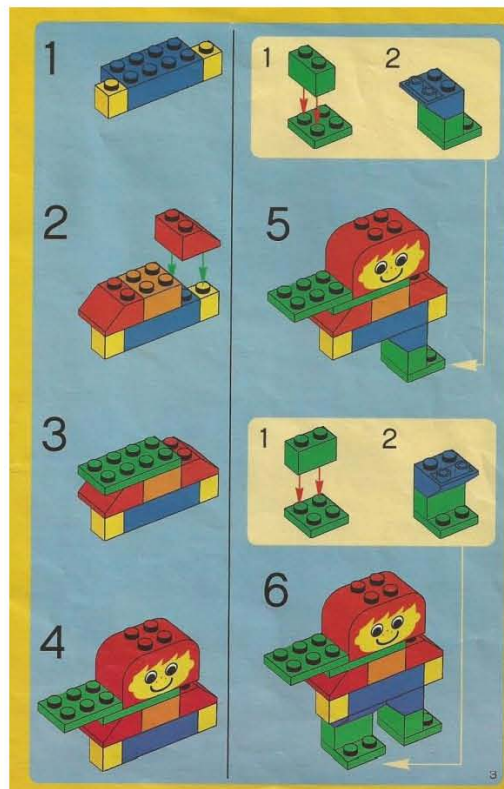
ANEXOS

Anexo 1

Presentación del escenario



Instructivo para armar el juguete



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento informado para la participación en el estudio de investigación, que consiste específicamente en asistir y permitir ser grabado en audio y video en una sola sesión de tres actividades de interacción con su hijo, contestar un cuestionario, así como la aplicación a su hijo de tres baterías psicométricos sobre desarrollo educativo.

La participación en el estudio será dentro de las instalaciones de la institución, no implicará al alumno más de una hora y media en total de distracción de sus actividades escolares, lo cual no será en detrimento de su desempeño escolar, por el contrario, se considera que a partir del estudio se contará con elementos para brindarle la asesoría, sin costo económico alguno, sobre los puntos de oportunidad para mejorar y los puntos de oportunidad que es conveniente seguir desarrollando con su hijo.

La asesoría se le brindará a manera de una plática grupal al terminar el estudio, acompañada de un folletín con sugerencias generales. Los resultados de la investigación son grupales y en ningún caso se abordarán aspectos específicos del desarrollo de ningún niño.

Toda la información recabada en el estudio es estrictamente confidencial y con fines de investigación educativa. Por ningún motivo las grabaciones o nombres de los participantes o resultados individuales serán compartidos con ninguna persona diferente a la que se presenta ante usted. Mtra. en Psic. Liliana Salazar Reyes, lo cual incluye también a la Institución educativa en que se aplica el estudio.

Si usted estuviera de acuerdo en permitir que se le observe en una actividad de lectura y juego con su hijo, por favor marque la opción de acuerdo y dentro del horario habitual del niño en la escuela, especifique tres posibles horarios que le sean más convenientes para asistir. Se tratará de calendarizarlo en uno de ellos. En caso de no estar de acuerdo se le solicita lo señale en la casilla correspondiente y si es tan amable especifique los motivos para no participar. No existirá ninguna repercusión de negarse a hacerlo.

Nombre del alumno

De acuerdo en participar () No estoy de acuerdo en participar () motivos

Por favor marque tres posibles días se calendarizará sólo uno de ellos:

Lunes (), Martes (), Miércoles (), Jueves (), Viernes ()

Horario de su preferencia: 9:00 a 9:30 (), 9:30 a 10:00 ()

10:00 a 10:30 (), 10:30 a 11:00 ()

11:00 a 11:30 (), 11:30 a 12:00 ()

Nombre del padre que da el consentimiento y participará en el estudio:

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 4 REGISTRO DE OBSERVACIÓN SECUENCIAL

REGISTRO DE OBSERVACIÓN POR CÓDIGOS

NOMBRE DEL ALUMNO _____ FECHA DE OBSERVACIÓN _____

NOMBRE DE QUIEN OBSERVA _____

1) INICIA	MAMÁ				NIÑO											
	M				N											
2) TIPO DE EXPERIENCIA	ENSEÑA EXPLÍCITAMENTE				ENSEÑA IMPLÍCITAMENTE				LEE		JUEGA O ARMA					
	EE				EI				L		J-A					
3) POSIBLES RESPUESTAS	VERBALIZA								OBSERVA							
	CON RELACIÓN				SIN RELACIÓN				CON RELACIÓN				SIN RELACIÓN			
	VCR				VSR				OCR				OSR			
	LIBRO				ARMADO				CUBO							
4) ACTIVIDAD	L				A				C							

1) INICIA		MAMÁ												NIÑO																									
2) TIPO DE EXPERIENCIA		EE				EI				L				J-A				EE				EI				L				J-A									
		V	O	V	O	V	O	V	O	V	O	V	O	V	O	V	O	V	O	V	O	V	O	V	O	V	O	V	O										
INTERVALO DE TIEMPO	ACTIVIDAD	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S		
		0:20																																					
0:40																																							
1:00																																							
1:20																																							
1:40																																							
2:00																																							
2:20																																							
2:40																																							
3:00																																							
3:20																																							
3:40																																							
4:00																																							
4:20																																							
4:40																																							
5:00																																							
5:20																																							
5:40																																							
6:00																																							
6:20																																							
6:40																																							
7:00																																							
7:20																																							
7:40																																							
8:00																																							
8:20																																							
8:40																																							

1) INICIA		MAMÁ												NIÑO																			
2) TIPO DE EXPERIENCIA		EE				EI				L				J-A				EE				EI				L				J-A			
3) POSIBLES RESPUESTAS		V		O		V		O		V		O		V		O		V		O		V		O		V		O		V		O	
INTERVALO DE TIEMPO	ACTIVIDAD	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S		
9:00																																	
9:20																																	
9:40																																	
10:00																																	
10:20																																	
10:40																																	
11:00																																	
11:20																																	
11:40																																	
12:00																																	
12:20																																	
12:40																																	
13:00																																	
13:20																																	
13:40																																	
14:00																																	
14:20																																	
14:40																																	
15:00																																	
15:20																																	
15:40																																	
16:00																																	
16:20																																	
16:40																																	
17:00																																	
17:20																																	
17:40																																	
18:00																																	
18:20																																	
18:40																																	
19:00																																	
19:20																																	
19:40																																	
20:00																																	
TOTAL																																	

OBSERVACIONES _____

Anexo 5 CUESTIONARIO DE AUTOREPORTE



Anexo 3 Cuestionario de auto reporte
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

El presente cuestionario tiene la finalidad de identificar las experiencias de alfabetización que recibe su hijo (a) en el hogar. Le agradezco su colaboración, recordándole que sus respuestas son confidenciales y sólo servirán para fines de investigación, por lo cual le ruego responder con veracidad.

I. Datos generales

Por favor, lea cuidadosamente y anote la siguiente información.

- Nombre de su hijo (a) _____
- Nombre del Padre (quien responde al cuestionario) _____
- ¿Quién está a cargo del cuidado del niño (a) en su casa durante las tardes de lunes a viernes?

Por favor anote	Día	Mes	Año
4. Fecha de nacimiento de su hijo			

Por favor marque con una "X"		
Escolaridad concluida	5. Padre	6. Madre
Primaria		
Secundaria		
Carrera comercial		
Carrera técnica		
Preparatoria		
Licenciatura		
Maestría		
Doctorado		

7. Si a su hijo se le lee indique con una "X" a que edad comenzaron a hacerlo

Entre los 1 y 6 meses	
Entre los 7 y 12 meses	
Entre los 13 y 18 meses	
Entre los 19 y 24 meses	
Entre los 25 y 30 meses	
Entre los 31 y 36 meses	
Después de los 36 meses	
Aún no se le lee a mi hijo	

II. Modelos

Por favor, lea cuidadosamente y marque con una "X" las casillas que indiquen cuántos días en una semana típica su hijo(a)

	Ninguno	1	2	3	4	5	6	7
8. Lo ve a usted leyendo en casa								
9. Lo ve a usted escribiendo en casa								
10. Ve a alguien más leyendo en casa especifique a quién _____								
11. Ve a alguien más escribiendo en casa especifique a quién _____								

III. La frecuencia de lectura de cuentos

Por favor, lea cuidadosamente y marque con una "X" las casillas que indiquen durante una semana típica, cuántos días usted u otro miembro de la familia leen al niño(a):

	Ninguno	1	2	3	4	5	6	7
12. A la hora de acostarse								
13. En otras ocasiones (Especifique cuáles)								

IV. La frecuencia de uso de otros materiales de lectura		Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo
Por favor, lea cuidadosamente y marque con una "X" las casillas que indiquen con qué frecuencia usted u otros miembros de la familia						
14.	Leen instrucciones con su hijo, al armar un juguete					
15.	Ante señales del ambiente le indican al niño lo que dicen Por ejemplo: no fumar, entrada, salida, etc.					
16.	Ante anuncios espectaculares le indican a su hijo lo que está escrito en ellos					
17.	Lee con sus hijos las cajas de los juguetes para saber sus nombres o contenidos					
18.	Hacen uso de la programación de la televisión para elegir el canal que desea ver con su hijo					
19.	Leen los letreros de las calles con su hijo para indicarle en dónde se encuentran o a dónde ir					
20.	Leen instrucciones a su hijo al jugar algún juego de mesa para conocer las reglas del juego					
21.	Cuando reciben propaganda impresa le hacen ver a su hijo lo que promociona el impreso					
22.	Si preparan algo de cocinar con su hijo siguen algún recetario de cocina					
23.	Cuando asisten al cine con su hijo le leen la cartelera cinematográfica ya sea para elegir película o conocer el horario					

V. La frecuencia de uso de diferentes materiales de escritura		Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo
Por favor, lea cuidadosamente y marque con una "X" las casillas que indiquen con qué frecuencia usted u otros miembros de la familia						
24.	Hacen uso de la computadora con su hijo					
25.	Hacen listas de compras con su hijo					
26.	Escriben en presencia de su hijo algún correo					
27.	Escriben en presencia de su hijo alguna nota para la escuela					
28.	Proporcionan material a su hijo para dibujar					
29.	Escribe en presencia de su hijo algún tipo de recordatorio					
30.	Realizan con su hijo alguna otra actividad de escritura (especifique cuál) _____					

VI. La frecuencia de la enseñanza de la estructura del lenguaje escrito		Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo
Por favor, lea cuidadosamente y marque con una "X" la casilla que mejor describa su participación en las siguientes actividades						
31.	Enseñar al niño el sonido de las letras					
32.	Enseñar al niño a identificar letras en materiales escritos					
33.	Enseñar al niño a escribir letras					
34.	Enseñar al niño a identificar palabras en materiales escritos					
35.	Enseñar al niño cómo escribir palabras como por ejemplo a escribir su nombre					

VII. La frecuencia de acercamiento a los libros		Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo
Marque la casilla que mejor describa su participación en las siguientes actividades						
36.	Visita con su hijo alguna librería					
37.	Visita con su hijo alguna biblioteca					
38.	Visita con su hijo algún lugar diferente a la biblioteca o librería para proporcionarle libros al niño (especifique cuál)					

VIII. Libros que están disponibles para el niño en casa			
	Por favor marque con una "X" la cantidad de libros que estime que estén disponibles para el niño en casa.	39. Libros infantiles	40. Libros en general
	Ninguno		
	1 a 20		
	21 a 40		
	41 a 60		
	61 a 80		
	Más de 80		

Anexo 6 PLON-R

Lenguaje oral: Contenido. Vocabulario

<p><i>Instrucciones generales: Las indicaciones en cada reactivo solo se dan una vez, no se repite ni se dan pistas, ante las respuestas del niño no se le señala que lo hizo correctamente o incorrectamente, solo se anota la respuesta del niño y se continua con el siguiente reactivo.</i></p>		8	<input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto
		9	* Pon el dedo en el "nido" <input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto
<p>VOCABULARIO RECEPTIVO Plantilla vaso del 1 - 6</p>		10	* Pon el dedo en el "semáforo" <input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto
1	* Vamos a jugar con esta lámina. Pon el dedo en el "árbol" <input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto	11	* Pon el dedo en el "tenedor" <input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto
2	* Pon el dedo en el "pájaro" <input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto	12	* Pon el dedo en el "coquete" <input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto
3	* Pon el dedo en la "cuchara" <input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto	Plantilla mariposa del 13 al 17	
4	* Pon el dedo en el "vaso" <input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto	13	* Señala una cosa que sirve para "no mojarse" <input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto
5	* Pon el dedo en la "silla" <input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto	14	* Señala una cosa que sirve para "pintar" <input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto
6	* Pon el dedo en la "manzana" <input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto	15	* Señala una cosa que sirve para "hacer fotos" <input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto
Plantilla semáforo del 7 al 12		16	* Señala una cosa que sirve para "jugar" <input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto
7	* Pon el dedo en la "cortina" <input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto	17	* Señala una cosa que sirve para "ordenar el tráfico" <input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto
	* Pon el dedo en la "serpiente"		

VOCABULARIO EXPRESIVO			
Plantilla caballo del 18 al 23			
18	* Ahora fíjate en esta lámina y dime ¿qué es esto? <i>(Señala al niño el AVIÓN)</i>	27	* Dime ¿qué es esto? <i>Señala el PUENTE</i>
	<input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto		<input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto
19	* Dime ¿qué es esto? <i>Señala el CABALLO</i>	28	* Dime ¿qué es esto? <i>Señala la RANA</i>
	<input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto		<input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto
20	* Dime ¿qué es esto? <i>Señala el TELÉFONO</i>	29	* Dime ¿qué es esto? <i>Señala la JAULA</i>
	<input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto		<input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto
21	* Dime ¿qué es esto? <i>Señala los LENTES</i>	30	* Dime ¿qué es esto? <i>Señala la PLANCHA</i>
	<input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto		<input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto
22	* Dime ¿qué es esto? <i>Señala el PANTALÓN</i>	<i>Instrucción general: Los siguientes reactivos se realizan sin láminas, solo se nombra la parte del cuerpo de la que se pregunta para qué sirve, no se señala.</i>	
	<input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto	31	* Dime para qué sirven "los ojos". <i>Respuesta correcta, mirar, ver, observar o expresión referente a estos verbos</i>
23	* Dime ¿qué es esto? <i>Señala la PERA</i>		<input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto
	<input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto	32	* Dime para qué sirve "la boca". <i>Respuestas correctas comer, hablar o expresión referente a estos verbos</i>
Plantilla botas del 24 al 30			<input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto
24	* Dime ¿qué es esto? <i>Señala la GUITARRA</i>	33	* Dime para qué sirve "la nariz". <i>Respuesta correcta: para respirar o expresión referente a estos verbos</i>
	<input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto		<input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto
25	* Dime ¿qué es esto? <i>Señala las BOTAS</i>	34	* Dime para qué sirven "los oídos". <i>Respuesta correcta: Para escuchar o expresión referente a estos verbos</i>
	<input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto		<input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto
26	* Dime ¿qué es esto? <i>Señala la PERA</i>	35	* Dime para qué sirven "las manos". <i>Respuesta correcta: para tomar, agarrar objetos o expresión referente a estos verbos</i>
	<input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto		<input type="checkbox"/> correcto <input type="checkbox"/> incorrecto

INSTRUMENTO PARA EVALUAR HABILIDADES PRECURRENTES
PARA LA LECTURA (EPLÉ)

Lizbeth O. Vega Pérez (1991)

PROTOCOLO

Nombre del niño _____		
Edad _____ años _____ meses	Grado escolar _____	

Nombre del padre _____	Edad _____
Ocupación _____	Escolaridad _____
Nombre de la madre _____	Edad _____
Ocupación _____	Escolaridad _____
Dirección _____	
_____ Teléfono _____	

Fecha de aplicación _____
Inicio _____ Término _____
Motivo de la evaluación _____
Nombre y profesión del aplicador _____

PERFIL DE EJECUCION

P 100
o 90
r 80
c 70
e 60
n 50
t 40
a 30
j 20
e 10
s 0 _____
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
subtests

Firma _____ Ced. Prof _____

INSTRUMENTO PARA EVALUAR HABILIDADES PRECURRENTES
PARA LA LECTURA (EPL)

Lizabeth O. Vega Pérez (1991)

PROTOCOLO

SUBTEST 1. PRONUNCIACION CORRECTA DE SONIDOS DEL HABLA

REACTIVO	RESPUESTA DEL NIÑO	CORRECTA	INCORRECTA
GIS			
FLAN			
REAL			
ALTO			
BAÑO			
OLMO			
PEDRO			
BLUSA			
GRITO			
MIXTO			
PERFIL			
ARAÑA			
OBJETO			
PLEBEYO			
DESGLOSA			

Total de aciertos _____ % _____
 Comprendió instrucción ____ 1 ____ 2 _____
 Comentarios _____

SUBTEST 2. DISCRIMINACION DE SONIDOS.

REACTIVOS	CORRECTO	INCORRECTO
PAN - BAN		
DÍA - TÍA		
PATA - BATA		
RAMA - RAMA		
MONO - MONO		
CORREDOR - COMEDOR		
PALETA - PALETA		
BESARÁ - PESARÁ		
ALEMÁN - ADEMÁN		
PANAL - BANAL		

Total de aciertos _____ % _____
 Comprendió instrucción ____ 1 ____ 2 _____
 Si tradujo _____
 Comentarios: _____

SUBTEST 3. ANALISIS Y SINTESIS AUDITIVAS.

a) SINTESIS

REACTIVOS	CORRECTO	INCORRECTO
CO - CHE		
TE - MA		
CA - RRE - TA		
CO - RO -NA		
RO - PE - RO		
TE - LE - FO - NO		
LA - PI - CE - RO		
CE - NI - CE - RO		
TE - LE - VI - SI - ÓN		
DES - AR - MA - DOR		

<p>Total de aciertos _____ % _____</p> <p>Comprendió instrucción _____ 1 _____ 2 _____</p> <p>Si tradujo _____</p> <p>Comentarios _____</p>

SUBTEST 3. ANALISIS Y SINTESIS AUDITIVAS

b) ANALISIS

REACTIVO	CORRECTO	INCORRECTO
ANTEOJOS		
SOBRECARGO		
INTERPERSONAL		
TELEFOTO		
AUTOPISTA		
CUENTAGOTAS		
MARCAPASOS		
ANTESALA		
PORTAVIONES		
CUMPLEAÑOS		

<p>Total de aciertos _____ % _____</p> <p>Comprendió instrucción _____ 1 _____ 2 _____</p> <p>Si tradujo _____</p> <p>Comentarios _____</p>

SUBTEST 4. RECUPERACION DE NOMBRES ANTE LA PRESENTACION DE LAMINAS

REACTIVO	CORRECTO	INCORRECTO
VENTANA		
CORTINA		
PERIODICO		
CUADRO		
TELEVISION		
FLORETO		
CARREOLA		
LIBRERO		
MESITA		
LAMPARA		

Total de aciertos _____ % _____

Comprendió instrucción _____ 1 _____ 2 _____

Si tradujo _____

Comentarios _____

SUBTEST 5. SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES

REACTIVOS	1		2		3		4	
	C	I	C	I	C	I	C	I
1								
2								
3								
4								

Total de aciertos _____ % _____

Comprendió instrucción _____ 1 _____ 2 _____

Comentarios _____

SUBTEST 6. CONOCIMIENTO DEL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS

ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE CADA RESPUESTA DEL NIÑO.

REACTIVO	RESPUESTA DEL NIÑO
FLOR	
CASA	
LIBRO	
SUETER	
BEBE	
LAPIZ	
SONAJA	
CARRO	
PERRO	
PAPA	

Total de aciertos _____ % _____

Comprendió instrucción _____ 1 _____ 2 _____

Si tradujo _____

Comentarios _____

SUBTEST 7. COMPRENSION DE SINONIMOS, ANTONIMOS Y PALABRAS SUPRAORDINADAS

ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE CADA RESPUESTA DEL NIÑO.

a)Sinónimos

Hogar	Oveja
Can	Asno
Terminado	

b)Antónimos

Día	Fácil
Arriba	Flaco
Lento	

c) Palabras Supraordinadas (conceptos)

REACTIVO	RESPUESTA DEL NIÑO
ANIMALES	
FLORES	
FRUTAS	
MEDIOS DE TRANSPORTE	
INSTRUMENTOS MUSICALES	

<p>Total de aciertos _____ % _____</p> <p>Comprendió instrucción _____ 1 _____ 2 _____</p> <p>Si tradujo _____</p> <p>Comentarios _____</p>

SUBTEST 8. REPETICION DE UN CUENTO, CAPTANDO LAS IDEAS PRINCIPALES Y LOS DETALLES.

ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE LA RESPUESTA DEL NIÑO.

Total de ideas principales _____ Total de detalles _____ Total de aciertos _____ % _____

SUBTEST 9. DIFERENCIA ENTRE DIBUJO Y TEXTO.

	ILUSTRACION		TEXTO	
	C	I	C	I
1				
2				
3				
4				
5				

Total de aciertos _____ % _____ Comprendió instrucción _____ 1 _____ 2 _____ Si tradujo _____ Comentarios _____
--

SUBTEST 10. EXPRESION ESPONTANEA

ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE LA RESPUESTA DEL NIÑO.

Uso adecuado de sustantivos _____
Vocabulario rico en términos de:
Número _____ Diversidad _____
Elaboración gramatical adecuada _____
Adecuada secuenciación de ideas _____ % _____

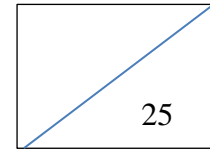
Total de aciertos posibles EPLE _____
Total de aciertos _____ % _____

CONCLUSIONES _____

Firma: _____

Anexo 8. Conceptos de texto escrito

HOJA DE RESULTADOS SOBRE CONCEPTOS DE TEXTO IMPRESO



Fecha _____

Nombre _____ Escuela _____ Grado _____

Use el escrito para administra esta tarea.

Página	Resultado	Pregunta	Comentario
La cubierta		1. La parte de enfrente	
2/3		2. El texto impreso lleva el sentido (no la ilustración)	
4/5		3. Dónde empezar	
4/5		4. Dónde seguir	
4/5		5. Regresa a la izquierda	
4/5		6. Aparear palabra por palabra	
6		7. Concepto de comienzo y fin	
7		8. La parte de abajo	
8/9		9. Empieza con ' La' (las piedras) o 'Las' (Arena) Línea de abajo; Línea de arriba o voltea el libro	
10/11		10. Un cambio del orden de las líneas	
12/13		11. Página izquierda antes de la derecha	
12/13		12. Un (1) cambio del orden de las palabras	
12/13		13. Un (1) cambio del orden de las letras	
14/15		14. Un cambio del orden de las letras	
14/15		15. Significación de los signos de interrogación	
14/15			
16/17		16. Significado del punto	
16/17		17. Significado de la coma	
16/17		18. Significado del guión	
16/17		19. Significado del acento	
16/17		20. En cuenta Pp - Ee (Las piedras) Ee - Mm (Arena)	
18/19		21. Palabras reversibles: La, ya (Las piedras) Las ya (Arena)	
20		22. Una letra; dos letras	
20		23. Una palabra; dos palabras	
20		24. La primera y la última letra de una palabra	
20		25. Letra mayúscula	