



UNAM IZTACALA

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**“Habilidades lingüísticas en niños de preescolar.
Su desarrollo mediante la intervención con padres”.**

ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN-REPORTE

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A

Melissa Barrios Gutiérrez

Directora: Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez

Dictaminadores: Lic. Juan Pablo Rugerio Tapia

Mtro. Jorge Guerra García

Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2014.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A la Dra. Yolanda Guevara por haberme motivado en cada clase de sexto semestre, con su forma tan peculiar para explicarnos los temas. Le estaré agradecida porque sin saberlo me orientó a descubrir qué es lo que me gusta.

Gracias por permitirme formar parte de su proyecto y sobre todo por el apoyo e interés en este trabajo. Nada de esto hubiera sido posible sin usted.

A Pablo por tu tiempo, disposición y paciencia, por siempre estar al pie del cañón. Muchísimas gracias por orientarme a lo largo de este tiempo, por tu dedicación, disponibilidad y sobre todo por estar siempre en el “mood” ya te quiero titular je, je. Creo que te debo y deberé con intereses todo el esfuerzo.

Al Mtro. Jorge Guerra por su disposición y apoyo en la culminación de este proceso.

A mis amigos por tantas risas, peleas y enseñanzas...porque juntos estamos intentando cambiar al mundo. Gracias por su confianza, sus regaños y por creer en mí. Muchas gracias por regresarme al camino unas mil veces.

A Karen, Luz por ser más que mis amigas. Gracias por ser mis cómplices, por su apoyo y sus palabras de aliento. Por estar en las buenas, en las malas y en las mejores...las adoro.

A la “pared” por compartir años maravillosos conmigo, por ser mis hermanos. Por su apoyo, su escucha, su cariño y sobre todo por nunca dudar de mí.

A todas esas personas que se han cruzado en mi camino, de todas ustedes he aprendido...muchas gracias.

Dedicatorias

A Dios, por recurrir a ti. Por darme fuerza y valentía en todo momento.

A mis padres por su amor y entrega, por darme palabras de aliento y ayudarme a ver la vida de diferente manera, pero sobre todo por confiar y creer en mí siempre. Gracias por ser mis héroes.

A Kris por motivarme y ser mi pequeño-gran ejemplo, por tu coraje y fuerza, porque sé que siempre estarás ahí. Te quiero hasta el infinito.

A mi abu por tu cariño, risas, consejos y mil enseñanzas. Por acompañarme en este camino con tu forma tan peculiar de ver las cosas.

A Alfredo por tu apoyo incondicional, por tu cariño y comprensión...por ser mi mejor amigo y mi amor. Siempre serás mi recompensa.

A JP y Gonzi por ser mis mejores maestros y permitirme crecer con ustedes.

A mis primos Karla, Claudia y Rodrigo quienes han guiado gran parte de mis pasos, muchas gracias por ser un claro ejemplo de que la perseverancia tiene su recompensa. He de confesar que han sido una fuente de inspiración para lo que quiero en la vida.

A mí, por ser perseverante y por no morir en el intento. Porque este es el gran salto que esperaba, porque me he demostrado que sí pude.

ÍNDICE

RESUMEN.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
1. DESARROLLO LINGÜÍSTICO EN LA INFANCIA.....	8
1.1 ¿Cómo se desarrolla el lenguaje?	9
2. EL CONTEXTO FAMILIAR Y ESCOLAR EN EL DESARROLLO INFANTIL.....	16
2.1 El papel de la familia en el desarrollo lingüístico.....	16
2.2 El papel de la escuela en el desarrollo lingüístico.....	19
3. LA ALFABETIZACIÓN INICIAL.....	25
3.1 ¿Qué se entiende por alfabetización inicial?.....	25
3.2 Componentes de la alfabetización inicial.....	29
3.2.1 Habilidades lingüísticas.....	29
3.2.2 El procesamiento fonológico y las habilidades que implica.....	30
3.2.3 El conocimiento del alfabeto y la motivación de la lectura.....	32
3.3 Contextos de alfabetización inicial.....	34
4. ESTUDIOS REALIZADOS SOBRE ALFABETIZACIÓN INICIAL.....	38
5. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN GENERAL.....	62
6. PROYECTO GENERAL DE INVESTIGACIÓN.....	65
6.1 Componentes del Proyecto General de Investigación.....	65
6.2 Reporte específico de investigación.....	76
7. RESULTADOS DEL ESTUDIO ESPECÍFICO.....	81
8. DISCUSIÓN.....	89
9. CONCLUSIONES.....	92
BIBLIOGRAFÍA.....	94

RESUMEN

La adquisición de la alfabetización es indispensable en el mundo globalizado, en la vida social y en el desarrollo como individuo. A pesar de ello, no todos los niños logran desarrollarla adecuadamente, por lo que se ha considerado a la alfabetización inicial y a las habilidades relacionadas con ella. El papel de los adultos resulta fundamental, así mismo la influencia del nivel sociocultural al que los niños pertenecen resulta relevante, pues un nivel bajo podría traer graves deficiencias en la lecto-escritura en años posteriores. Con base en ello, el objetivo del presente estudio fue identificar los posibles cambios en el nivel de las habilidades lingüísticas de los niños, antes y después de que sus padres recibieran un entrenamiento para mejorar sus prácticas alfabetizadoras. Participaron 20 niños de tercer grado de preescolar y sus padres, todos ellos pertenecientes a un nivel sociocultural bajo. Los participantes se dividieron en dos grupos: Experimental (GE I) y Control (GC I). Durante la evaluación inicial se aplicó a los niños el EPLE y se seleccionó a aquellos que obtuvieron 60% o menos en la prueba. Los padres del GE I recibieron un entrenamiento y dos meses después se aplicó nuevamente el EPLE a los niños para identificar algún cambio entre los dos momentos de la evaluación, mientras que los padres del GC I no recibieron entrenamiento.

Los resultados no indicaron diferencias significativas entre ambos grupos; sin embargo en un análisis intragrupal, se identificó un cambio positivo mayor a favor del GE I en comparación con el GC I.

Palabras clave: alfabetización inicial, habilidades lingüísticas, nivel sociocultural, preescolares.

INTRODUCCIÓN

Hablar de alfabetización parece ser un tema “trillado” e incluso común dentro y fuera del ámbito educativo, además se sabe que las habilidades que la conforman son esenciales para el desarrollo de un individuo en una sociedad globalizada, tan sólo para relacionarse e interactuar con los demás. Lo anterior puede verse en situaciones que se presentan de forma cotidiana, entre las que se encuentran: leer un anuncio, comprender una noticia, escribir una carta o incluso leerla, realizar un trabajo escolar o simplemente leer un cuento, entre otras.

Pese a ello, en la actualidad existen ideas que parecen ser erróneas acerca de lo que implica este concepto y sobre todo a cómo es que se adquiere, repercutiendo en el desarrollo de los niños, incluyendo el académico. Algunas de estas ideas han considerado a la lectura y la escritura como procesos en los que basta el conocimiento, la manipulación y la decodificación de las letras del abecedario, otras han determinado que la lecto-escritura es desarrollada a partir de que el niño entra a la primaria.

No obstante, gracias a un cambio en la manera de entender el aprendizaje y a su vez, el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura, se ha considerado que estas habilidades no surgen en un determinado momento, sino que son parte de un proceso que comienza desde el nacimiento del niño con la interacción entre él y los adultos que lo rodean, así como las prácticas alfabetizadoras que llevan a cabo y el ambiente en las que se desarrollan. A partir de ello, se ha considerado a la alfabetización inicial como facilitadora en la adquisición de las habilidades relacionadas con la lecto-escritura.

Dichas habilidades requieren de ciertos componentes que podrían presentarse con mayor facilidad si los niños se desarrollan en un nivel sociocultural alto, pero ¿qué pasa cuando los niños pertenecen a uno bajo? Es probable que en este contexto, los niños se enfrenten a ciertas deficiencias culturales y sociales, por parte de los adultos que los rodean para desarrollar la lecto-escritura. A partir de ello valdría la pena preguntarse qué podría hacerse ante esta situación, algo para lo que esta investigación sería muy útil.

Con el fin de tener un mayor entendimiento acerca de la alfabetización inicial, sus componentes y la importancia que ésta tiene dentro de la alfabetización, el texto que a continuación se desarrolla se ha segmentado en diversos apartados.

En primer lugar, se aborda el desarrollo lingüístico del niño, en donde se hace mención de las diferentes etapas por las que pasa el infante, desde que nace hasta que puede expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos de forma convencional.

El siguiente apartado resalta la importancia de la familia como la primera comunidad a la que pertenece el niño, así como el papel que tiene la escuela en su desarrollo.

El tercer apartado hace referencia a la alfabetización inicial en donde se comienza por la definición de este término, la importancia que ésta tiene en la adquisición de la lecto-escritura, así como sus componentes y los contextos en los que se puede desarrollar, entre los que destaca: el familiar y el escolar. Además, se hace una recopilación de algunos estudios relacionados con la alfabetización inicial, en los que se consideraron diferentes intervenciones con padres o con niños respecto a la escritura y a la lectura.

Con base en ello y tomando en cuenta la carencia de estudios realizados con población mexicana, específicamente aquellas en donde se ha intervenido a los padres perteneciente a un nivel sociocultural bajo, se diseñó una investigación en la que se consideró un entrenamiento a padres y a profesores para mejorar sus prácticas alfabetizadoras y observar si había algún cambio en las habilidades relacionadas con la alfabetización inicial en los niños. La información obtenida arrojó datos relevantes que se tratan en el apartado de discusión.

El presente reporte forma parte de un proyecto general de la Línea de Investigación sobre Fracaso Escolar en Educación Básica, cuyos responsables son la Dra. Yolanda Guevara Benítez y el Lic. Juan Pablo Rugerio Tapia. Protocolo adscrito al Proyecto de Investigación sobre Aprendizaje Humano de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE) de la Facultad de Estudios Superiores, Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.

1

DESARROLLO LINGÜÍSTICO EN LA INFANCIA

El lenguaje es uno de los aspectos centrales del desarrollo psicológico del ser humano. Por ello es conveniente definir este término, así como describir los elementos que intervienen en su adquisición y desarrollo.

De acuerdo con Luque y Vila (1996) el lenguaje es definido como un sistema de signos que el ser humano utiliza para expresar ideas y sentimientos, obtener información y, sobre todo, para participar en las actividades sociales del grupo al que pertenece un individuo. Dicho concepto implica, como una de sus características principales, la correspondencia entre significantes y significados. El significante es la imagen que se tiene de una cadena de sonidos determinada, con la que se puede pensar en palabras sin pronunciarlas, mientras que el significado es el concepto o la imagen que asociamos con esa misma cadena de sonidos. Tomando como base lo anterior, estos mismos autores afirman que el aprendizaje de esta relación es sinónimo de aprender a expresar el pensamiento con el lenguaje.

Desde una perspectiva formal, la morfología de los significantes se puede analizar en cuatro segmentos: alfabético (fonemas o letras), léxico (palabras), sintáctico (oraciones) o discursivo (periodos completos con unidad temática). Los significantes se componen de la combinación de estos elementos con base en una lógica de inclusión jerárquica que está mediada por la convencionalidad de una comunidad lingüística (Luque y Vila, 1996).

El lenguaje, desde una visión funcional, es considerado como un instrumento mediador de la conducta, ya que permite efectuar una petición, nombrar un objeto, llamar a un conocido,

entre otras cosas; lo que regula las interacciones que se tienen con las demás personas, sirviendo como medio de comunicación en un ambiente social.

1.1 ¿Cómo se desarrolla el lenguaje?

El desarrollo del lenguaje es un proceso que se da desde los primeros días de nacido del ser humano hasta la entrada a la edad adulta; sin embargo al hablar de la evolución de este proceso es importante resaltar la controversia entre las distintas perspectivas teóricas que tratan de darle una explicación.

Por una parte se señala que el lenguaje está biológicamente determinado, ya que hay una estrecha relación entre éste y el sistema nervioso, mientras que por otra hay quienes afirman que la evolución del lenguaje es considerada el resultado de las interacciones entre el niño y su comunidad lingüística. En este sentido, Fitzgerald, Strommen y Mckinney (1981) señalan que, ciertamente, hay componentes biológicos que influyen en este proceso; sin embargo no todo puede ser explicado por esta teoría. Al respecto, Papalia, Wendkos y Duskin (2004) señalan que mientras maduran las estructuras físicas destinadas a producir sonidos y las conexiones nerviosas se activan, la interacción social de los niños con los adultos los introduce en los distintos contextos de la alfabetización.

Durante los primeros años de vida del niño, su comunidad está conformada por sus padres, hermanos, cuidadores o aquellos adultos que lo ayudan desde que nace a avanzar en el habla, repitiendo los sonidos o las palabras que el niño emite pero con una pronunciación correcta, además de apoyarlos en la comprensión de estas.

Posteriormente, la comunidad del niño se amplía pues aparecen sus compañeros de escuela y sus maestros principalmente, quienes serán los encargados de moldear y retroalimentar las palabras emitidas por el niño, así como estimularlo para que hable más.

En este sentido, Vila (1996) afirma que las experiencias percibidas por los niños acerca de cómo las personas utilizan el lenguaje en sus interacciones con otros, y con el mismo niño, son la principal fuente de información sobre el lenguaje al que los infantes tienen acceso.

Fitzgerald et al. (1981) mencionan que el desarrollo del lenguaje se divide en dos periodos distintos: el prelingüístico, que abarca desde los primeros días del recién nacido hasta que aparecen las primeras palabras, y el periodo lingüístico que comprende todo el tiempo que

el niño necesita para la adquisición del lenguaje convencional. El periodo prelingüístico se divide en cinco fases: llanto indiferenciado, llanto diferenciado, balbuceo, lalación y ecolalia.

El llanto indiferenciado abarca desde el nacimiento hasta el término del primer mes aproximadamente, en donde todas las vocalizaciones emitidas por el niño se consideran indiferenciadas. Éste tiene como objetivo atraer la atención y/o el cuidado de los padres o tutores.

Posteriormente, el llanto comienza a diferenciarse entre uno por enojo y uno básico, la función también cambia pues ahora su objetivo es el de exigir la atención de necesidades más específicas. Al respecto, los autores señalan que aquellas personas que rodean al niño durante esta etapa, suelen interpretar sus llantos y logran satisfacer sus necesidades.

Por otra parte, los balbuceos comienzan desde el segundo mes aproximadamente y de acuerdo con Latif (1981; como se citó en Fitzgerald, et al., 1981) es durante este periodo donde los niños adquieren los fonemas de su lengua nativa. Los sonidos que no se usan en dicha lengua desaparecen de su repertorio, mientras que los que sí se utilizan aparecen constantemente. Cabe señalar que el balbuceo está asociado con el aumento del tiempo en que el lactante está expuesto a vocalizaciones con los adultos.

Al respecto, se puede mencionar que las madres imitan el balbuceo e inducen al niño a repetirlo y mientras más parecido sea el sonido del niño al de la madre resulta más reforzante para él. Es así como el niño va adquiriendo un repertorio que contiene cada vez copias más exactas de los sonidos. Dicho balbuceo imitativo establece la base para nombrar los objetos, pues se propone mostrar el objeto que se rotulará y se repite el nombre simultáneamente. Los intentos de los niños son reforzados por la madre e incluso ella puede dar retroalimentación. De acuerdo con Bijou (1975) los reforzadores que se utilizan con mayor frecuencia son los sociales.

La lalación es la articulación sucesiva de sonidos del lactante que comienza alrededor de los seis, y hasta los nueve meses. Aquí, los bebés comienzan a pronunciar sonidos conformados por una consonante y una vocal pero sin tener algún sentido, además es en este periodo cuando el niño comienza a diferenciar las vocalizaciones del adulto, entre si son o no agradables y reaccionando ante ellas.

En la última etapa del periodo prelingüístico, los niños comienzan a imitar las palabras que pronuncian los adultos, lo que se conoce como ecolalia.

Aproximadamente, a los 10 meses, los bebés empiezan a imitar accidentalmente los sonidos que escuchan y comienzan a unirlos; no obstante es entre los 10 y 14 meses que el bebé dirá su primera palabra, con lo que dará inicio el habla lingüística.

Entre los 16 y los 24 meses los niños pueden pasar de 50 palabras a decir 400 aproximadamente, además de comenzar a unir dos palabras para expresar una idea, posteriormente se irán familiarizando con las reglas para la formación de oraciones.

A los 3 años, el niño promedio puede usar de 900 a 1000 palabras diferentes y para los 6 años tendrá un vocabulario hablado de 2600 palabras y entenderá más de 20,000 (Papalia et al., 2004).

Con base en lo anterior se puede decir que la etapa lingüística está compuesta por dos factores principales: la comprensión y la producción del lenguaje, mientras que el tercer factor es el conocimiento de las reglas gramaticales.

Respecto a este último punto, existe evidencia que señala que cuando el niño entra al periodo lingüístico no conoce dichas reglas, pese a ello se han realizado estudios como los de MacMara (1972) y Nelson (1973; como se citó en Papalia et al., 2004) en los que se ha comprobado que los niños comienzan a organizar un sistema semántico, sintáctico y fonológico durante los dos primeros años, antes de la producción de las primeras palabras con sentido, pues parecen entender las palabras aún sin pronunciarlas correctamente. Con relación a ello, se puede mencionar el uso de los tiempos y los plurales por parte de los niños, por ejemplo, “mis pienes” que si bien no es la forma adecuada de decirlo, se observa que empieza a haber una comprensión de las reglas gramaticales (Fitzgerald et al., 1981).

A partir de los dos años los niños aprenden a usar las palabras para expresar sus ideas y en muchos casos han aprendido a combinar palabras para formar frases simples; sin embargo el desarrollo lingüístico no ha concluido. Para que los niños puedan hacer un uso eficaz del lenguaje es necesario que utilicen y comprendan las reglas gramaticales, entre las que se pueden mencionar: los fonemas (expresión de cada símbolo en un sistema fonético), los morfemas (sonidos más pequeños con significado propio), la semántica (significado de palabras) y la sintaxis (organización apropiada de las palabras en frases), cabe señalar que, conforme se familiarizan los niños con las reglas, irán avanzando en la pragmática (conocimiento de cómo pedir las cosas, narrar una historia o cuento, continuar una

conversación, elaborar descripciones, y otras habilidades lingüísticas que se utilizan con fines comunicativos).

El desarrollo semántico, como se mencionó, hace referencia al conocimiento de las palabras de un vocabulario. En estudios recientes, se ha puesto atención en el significado que los niños le atribuyen a las palabras y cómo es que el significado cambia hasta concebirlo como los adultos lo hacen. Para otorgarles un significado a las palabras, los niños categorizan los objetos y los hechos de acuerdo a las características físicas que poseen, siendo esta clase de palabras las más utilizadas (Faw, 1981).

Por otra parte, los niños tienden a utilizar una sola palabra para simbolizar una gran cantidad de acciones y objetos, lo que se conoce como sobreextensión. En este punto es importante señalar que los infantes usan una pequeña cantidad de propiedades físicas para referirse a algunos elementos de la misma clase. También suelen utilizar palabras en sentido restringido, pues simbolizan un solo grupo de objetos y sucesos, como los adultos, mediante el uso de la misma palabra.

Con relación al desarrollo sintáctico, Faw (1981) menciona que es necesario que los niños expresen sus ideas y sentimientos siguiendo el orden y forma convencionales, ya que ambos requisitos son necesarios para la comunicación.

En este sentido, el proceso lingüístico se puede clasificar en cinco etapas, en las cuales se van refinando las características de las oraciones y se hacen cada vez más complejas con el único objetivo de comunicarse con los demás y ser comprendido.

La Etapa I hace referencia a la expresión de una y dos palabras, culminando a los dos años de edad. La Etapa II se extiende de los dos años y medio hasta los tres, y se caracteriza por la aparición de inflexiones (uso de género y número). La Etapa III se caracteriza por el reordenamiento de palabras para expresar una idea nueva, como lo es expresar una negación o una interrogación, mientras que en la Etapa IV los niños combinan dos o más oraciones para formular ideas más complejas, siendo una el complemento de la otra. Finalmente la etapa V se caracteriza por la aparición de oraciones compuestas; sin embargo cada una de ellas expresa una idea separada. Estas se conectan por la conjunción “y” o algún nexos como: porque, así, entre otras. Lo anterior ayuda al niño para utilizar el lenguaje de forma práctica y así expresar sus pensamientos con mayor claridad (Faw, 1981).

No obstante, para que un niño pueda tener un desarrollo lingüístico óptimo es necesario que se tomen en cuenta algunos factores relacionados con las interacciones entre el niño y las personas que lo rodean, además de la influencia del ambiente en el que se desarrolla, ya que como se mencionó forman una parte esencial en este proceso.

El lenguaje es impulsado en el niño desde que nace, por los adultos que lo rodean, principalmente por sus padres. Estos últimos tienden a crear en el hogar experiencias de aprendizaje significativas para la vocalización y verbalización de palabras, lo que permite que el niño se vaya expresando cada vez mejor. Es importante señalar que para que el niño construya frases y exprese ideas, debe estar inmerso en una situación de permanente interacción lingüística; además, es necesario que los padres fomenten un clima donde el niño pueda manifestar sus sentimientos, necesidades y preocupaciones, es decir un ambiente en el que los niños puedan expresarse de manera libre y espontánea.

De acuerdo con Guevara, Ortega y Plancarte (2005) conforme los niños crecen y van adquiriendo un dominio del lenguaje, se les exige cada vez mayor precisión en sus emisiones, mayor extensión en sus enunciados y un mejor manejo de palabras referentes a objetos, hechos y personas presentes y aquellas que no lo están. Para ello, las personas a su alrededor deben promover la adquisición del lenguaje. Según estas autoras, el desarrollo lingüístico está en función de algunos elementos como:

- 1.- Qué tan hábiles son la madre y demás familiares para adaptar sus modelos y su nivel lingüístico a las necesidades del niño, en cada momento de su desarrollo.
- 2.- Cuánto tiempo permanecen las personas de la comunidad familiar en interacción directa con el menor.
- 3.- Cuántos contextos o ambientes, dentro y fuera de casa, son marco de las interacciones familiares y qué tan ricos son esos contextos en lo que a estímulos sensoriales se refiere.
- 4.- Cuántas y qué tan variadas son las actividades en las que se involucran los familiares con el pequeño, y cuántos materiales utilizan durante dichas interacciones diádicas, tríadicas o grupales.

El desarrollo lingüístico se ve beneficiado cuando el ambiente físico y social es rico; empero sería importante mencionar qué factores hacen que un ambiente tenga riqueza o

pobreza. En primer lugar el ambiente tiene que estar dirigido a cubrir las necesidades del niño, asimismo es fundamental que los adultos que lo rodean se involucren en las actividades relacionadas al desarrollo lingüístico y las hagan conjuntamente. Cabe señalar que la pobreza o riqueza del ambiente está estrechamente relacionado con factores socioculturales como: el nivel educativo y cultural de los padres, el nivel socioeconómico de la familia, la raza a la que pertenecen, las características de la organización familiar, el tiempo disponible de la familia para la crianza y la educación infantil, los conocimientos de la familia sobre el desarrollo infantil, las prácticas de crianza, y la estructuración de rutinas en el hogar para la organización de la vida familiar (Guevara et al., 2005).

Fitzgerald et al. (1981) afirma que las diferencias individuales en el desarrollo del lenguaje pueden estar asociadas a las diferencias por sexo, al tamaño de las familias a las que pertenecen los niños, a la clase socioeconómica, entre otras variables.

Haciendo referencia a las diferencias por sexo, se ha encontrado que las niñas superan a los niños en casi todos los aspectos del lenguaje, tales como: la comprensión de la locución, la articulación, el número de palabras diferentes que usan y en la complejidad de las frases con las que se expresan. Por otro lado, los niños suelen hablar con mayor rapidez y presentan más desórdenes del habla que las niñas; sin embargo es muy poco lo que se sabe acerca de la permanencia de larga duración de estas diferencias y en algunos casos se han obtenido resultados contradictorios. Fitzgerald et al. (1981) señala que estas diferencias podrían estar relacionadas con el ritmo más acelerado de las mujeres.

Por otra parte, el tamaño de la familia parece influir en el desarrollo lingüístico, estos autores mencionan que cuando los niños se suceden unos a otros, los padres suelen tener dificultades para prestar atención equitativamente, propiciando un desarrollo más lento de lenguaje. Finalmente, la clase socioeconómica influye en que las habilidades lingüísticas se desarrollan mejor en las familias de clase alta que en las de clase baja. Es probable que las diferencias entre ambas clases puedan estar relacionadas con el acceso a recursos educativos que hay en el hogar y fuera de él, además de la calidad y el tiempo que los padres interactúan con sus hijos.

Con base en lo anterior, se puede concluir que la adquisición del lenguaje es un proceso continuo que se va haciendo más complejo conforme se va avanzando en las etapas, además de utilizarse cada vez más en forma correcta. Cabe señalar que cada uno de los

momentos del desarrollo lingüístico se debe, entre otras causas, a la interacción entre la experiencia del individuo y su entorno social.

La revisión de este apartado acerca del proceso y de los factores que pueden influir en el desarrollo lingüístico, conforma la base para el entendimiento de nuestra competencia comunicativa, pues da un panorama general de los requerimientos y de cómo se va dando este proceso. Dicho apartado reúne elementos que serán retomados en el marco teórico del presente estudio, con lo que se pretende una mayor comprensión de la relación que tiene el proceso de desarrollo lingüístico y la adquisición de habilidades de alfabetización inicial.

EL CONTEXTO FAMILIAR Y ESCOLAR EN EL DESARROLLO INFANTIL

Existen diversos factores que contribuyen al desarrollo del niño; sin embargo las características de los contextos interactivos –principalmente la escuela y la familia- son consideradas como elementos primordiales en este proceso. Como lo señala Cagigal (2003) ambos contextos constituyen la base para la vida adulta a la que irán accediendo los individuos en desarrollo, conforme transcurre su propio proceso de individualización y separación.

2.1 El papel de la familia en el desarrollo lingüístico.

La familia es el marco más importante en la vida de los niños. Ha sido definida como el contexto de desarrollo por excelencia durante los primeros años de vida del ser humano y parte de su adolescencia, pues es en este contexto donde se puede promover el desarrollo social, personal e intelectual mejor que en ningún otro; además de establecerse los primeros acercamientos hacia la interdependencia, la comunicación, la intimidad entre los adultos y los niños que conforman la familia (Palacios, 1999; como se citó en Muñoz, 2006).

De acuerdo con diversos autores (Bornstein, 2002; Bradley & Caldwell, 1995; Palacios y Rodrigo, 1998; como se citaron en Muñoz, 2006) las funciones de la familia se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Asegura la supervivencia de los individuos y su crecimiento sano.
- Aporta un clima de afecto y apoyo emocional necesarios para un desarrollo psicológico saludable.
- Aporta la estimulación para que los niños se desarrollen de forma competente en su entorno físico y social.
- Toma decisiones respecto a la apertura hacia los contextos educativos que compartirán con la familia la educación y socialización del niño.

En la actualidad los modelos familiares han cambiado debido a las transformaciones sociales e históricas; sin embargo se les siguen adjudicando importantes funciones en relación al desarrollo integral de los hijos. En este sentido sería necesario identificar qué dimensiones tienen influencia en el proceso de desarrollo de los niños.

Al respecto, Muñoz (2006) menciona que uno de los principales factores que influyen son las ideas y creencias que tienen los padres sobre el desarrollo de sus hijos. Los estudios referentes a este punto se han enfocado en temas como: ideas sobre la conducta y los factores que la influyen, ideas sobre valores, expectativas y actitudes, ideas sobre cómo aprenden los niños y cuál es el papel de los padres en las estrategias educativas.

La importancia de atender las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación, recae en que éstas influyen enormemente en la organización de los espacios, las actividades y las relaciones familiares.

En segundo lugar, se hace mención de las relaciones afectivas y estilos de socialización familiar. De acuerdo con Muñoz (2006), los lazos emocionales más importantes durante la primera infancia son aquellos que se establecen con una o más personas de la familia, pues forman un vínculo de apego. Dicho vínculo es indispensable para desarrollar confianza y seguridad en el niño, que serán útiles en las relaciones sociales y afectivas que se den posteriormente. Al respecto se puede mencionar la existencia de tres tipos de apego: seguro, ansioso-ambivalente y el evitativo.

En los niños con un apego seguro, hay interacción recíproca y mutuamente reforzante entre el niño y el familiar. Con frecuencia, la figura de apego logra interpretar las señales del niño. Aquellos con vínculo ansioso-ambivalente son afectuosos con sus hijos, sin embargo presentan fallas al interpretar las necesidades del niño. Finalmente, en el evitativo hay impaciencia y rechazo de los padres, repercutiendo enormemente en el desarrollo del niño.

Por otra parte, se señala que el modelamiento por parte de los cuidadores del niño es fundamental para que estos adquieran nuevas conductas pues es ahí donde se muestran actividades y actitudes a los niños para que puedan adaptarse satisfactoriamente a su entorno social.

Como se puede observar, la familia desempeña una importante función en el desarrollo infantil integral, y existe evidencia que resalta la influencia familiar en la adquisición de habilidades relacionadas con la alfabetización. De acuerdo con DeBaryshe, Binder y Buell

(2000) el ambiente en el hogar es sumamente importante para la adquisición del lenguaje, pues es ahí donde los niños pueden familiarizarse con el material alfabetizado, ya sea interactuando o explorando sus habilidades, o bien, tomando como modelo a las personas que realizan actividades de lecto-escritura con el objetivo de aprender estrategias útiles.

De acuerdo con Morrow (2001; como se citó en Vega, 2006) los padres favorecen el desarrollo de la alfabetización de tres formas. La primera es proporcionando un ambiente que estimule a los niños en dicho proceso, es decir, un contexto que incluya materiales de lectura y escritura, con el fin de que el niño interactúe con ellos. La segunda es a través de la interacción y de las experiencias compartidas del niño con su padre o sus hermanos; al respecto, McGee y Richgels (1990; como se citó en Vega, 2006) señalan que este tipo de actividades no son las únicas que pueden ayudar a los niños con el desarrollo lingüístico, las rutinas cotidianas también ayudan al aprendizaje, pues existe una gran riqueza en el lenguaje que se utiliza. Entre las acciones que pueden ser llevadas a cabo por los padres para fomentar las habilidades lingüísticas de los niños y estimular nuevas expresiones y comunicaciones son: la formulación de preguntas, la lectura de cuentos, cantar canciones, utilizar vocabulario rico en las conversaciones, platicar durante las comidas, entre otras, incluyendo la exposición moderada a la televisión educativa, en especial cuando los padres hacen preguntas o conversan con los niños sobre lo que ven (Papalia et al., 2004).

Por su parte, Jordan, Snow y Porsche (2000; como se citó en Vega, 2006) afirman que si las familias llevan a cabo actividades relacionadas con la lectura y la escritura, es probable que los niños desarrollen con mayor facilidad dichas habilidades. Entre las actividades que ellos proponen se encuentran: leer a los niños letreros y anuncios, dibujar y manipular las letras, ofrecer lápiz y papel mientras los padres escriben.

La tercera forma con la que los padres favorecen el desarrollo de la alfabetización es mediante el clima emocional y motivacional que hace referencia a las interacciones entre las personas de la casa. Vega (2006) hace énfasis en las actitudes que tienen los padres hacia la alfabetización y en las aspiraciones que tienen hacia sus hijos respecto a este tema, pues éstas pueden influir en las actitudes y habilidades de los propios niños hacia la adquisición de la lecto-escritura.

Es probable que los niños adquieran una comprensión de la lectura y la escritura en diferentes niveles, porque la frecuencia y los tipos de prácticas varían de una familia a otra.

DeBaryshe et al. (2000) mencionan que, entre los principales factores que influyen en la adquisición de las habilidades alfabetizadoras, están el tipo de conocimientos y las creencias de los padres acerca del desarrollo de la alfabetización de sus hijos; por otra parte se ha determinado que la cantidad de palabras que la madre o algún cuidador utilice para comunicarse cotidianamente, así como la sensibilidad y la respuesta que los padres tengan al nivel de desarrollo de los niños, tienen relación con el orden en el que los niños aprenden las palabras. Al respecto, Bornstein, Tamis-LeMonda y Haynes (1999; como se citó en Papalia et al., 2004) realizaron un estudio en el que se concluyó que la sensibilidad y la respuesta por parte de los adultos influían más que el número de palabras utilizadas por ellos durante el desarrollo lingüístico de los hijos.

Muñoz (2006) aclara que las prácticas educativas pueden estar mediadas por: el nivel de estudios de los padres, las metas educativas y su propia historia evolutiva, la configuración familiar y las características de sus hijos.

Como se ha mencionado, la familia es la primera comunidad del ser humano. Conforme éste crece, su comunidad se amplía pues comienza a interactuar dentro de otros ambientes, tal es el caso de la escuela que a partir de ese momento compartirá con la familia el contexto de socialización del niño.

2.2 El papel de la escuela en el desarrollo lingüístico

El contexto familiar no es el único ámbito en el que el niño aprende los significados culturales de la sociedad, así como las normas y valores que determinan el comportamiento de las personas dentro de la misma; existen muchos otros ámbitos de socialización entre los que destacan la escuela, que es para el niño una forma de vivencia secundaria (Sadurní, Rostán y Serrat, 2008).

Cuando el niño ingresa a la escuela se empieza a independizar de su familia, pues hay un despegue físico momentáneo; además comienza a establecer contacto con sus compañeros de la misma edad y con sus profesores.

En la mayoría de los casos, el ambiente escolar difiere del familiar, ya que en el primero, el niño comienza a aprender algunas normas estandarizadas y es reprendido por las faltas que cometa. A diferencia de las reglas en la familia, las de la escuela son impersonales, y los vínculos creados entre el alumno y el maestro no son afectivos, sino que están basados en

la transmisión de aprendizajes. Estos dos factores influirán en gran medida sobre la manera en que el niño se perciba a sí mismo y a los demás.

De acuerdo con Sadumí et al. (2008), la escuela tendrá dos funciones primordiales: la primera hace referencia a la adquisición de conocimientos instrumentales, es decir, la capacidad para aprender habilidades cognoscitivas que permitan al niño enfrentarse al mundo profesional, mientras que la segunda destaca la educación global del ser humano, los valores éticos, el desarrollo de la autoestima y la personalidad. Al respecto, Delval (1985) hace hincapié en que es necesario que dichas funciones sean compatibles con los intereses del niño y con los de la sociedad para fomentar un desarrollo infantil óptimo, considerando todos los aspectos del desarrollo integral, entre los que se incluyen: el desarrollo físico, el desarrollo intelectual y el desarrollo social. En este sentido, dicho autor señala que los objetivos de la escuela son los siguientes:

- La educación debe contribuir al desarrollo psicológico y social de los alumnos, que permita formar nuevos conocimientos y relacionarse con los demás.
- Entender, explicar racionalmente y actuar sobre los fenómenos naturales y sociales.
- Debe enseñar a expresarse y comunicarse con sentido hacia los demás, es decir, que los individuos sean capaces de transmitir y recibir información, además de expresarse no sólo intelectualmente, sino emotivamente.
- Convertir al individuo en un ser crítico y capaz de relacionarse positivamente con los demás y cooperar con todos ellos.

Como se pudo observar, cada objetivo debe estar dirigido a promover un desarrollo personal óptimo, así como poder involucrarse de forma sana en la sociedad. Pero cada meta, y la forma en que éstas se lleven a cabo, dependerán en su mayoría, del nivel de interacción que exista entre las personas adultas y los niños.

Es necesario mencionar que no todo el desarrollo está determinado por los adultos, pues de acuerdo con Papalia et al. (2008), en la niñez las relaciones que se tengan con otros niños tienen influencia en cada actividad relacionada con la personalidad, con las relaciones sociales, entre otras de desarrollo. Las interacciones resultan importantes, pues pueden ser tomadas como medidas de autoeficacia de cada niño. Dicho término hace referencia a la

capacidad que tienen los infantes para dominar los desafíos y lograr las metas. En este sentido, las relaciones con los pares proporcionan una medida para valorar sus competencias sociales, cognoscitivas y lingüísticas.

Por otro lado, en el ambiente escolar es común que los niños comiencen a hacer amigos, ya sea por las interacciones casuales o las de juego. A partir de ellas, los infantes aprenden a llevarse bien con los demás, a resolver problemas y, sobre todo, comienzan a aplicar valores morales y normas en sus relaciones. Cabe señalar que, con frecuencia, los niños eligen a sus compañeros de acuerdo a su edad y sexo, además es probable que si han compartido experiencias positivas se vuelvan amigos.

Como se dijo, la interacción que un niño tenga con un adulto no determina por completo el proceso de desarrollo infantil; empero su participación es esencial para construir los objetivos a los que los niños deben estar encaminados. En este sentido, dentro del contexto escolar se destaca la participación de los maestros, quienes desempeñan un rol similar a los padres, pues asumen el papel de guía en la mayoría de las áreas del desarrollo infantil.

Los maestros han sido considerados como uno de los factores principales de enseñanza, porque fomentan la adquisición de nuevos conocimientos, o bien, comparten muchos de ellos con la familia. Entre las principales responsabilidades que los docentes comparten con los padres, se encuentra la enseñanza de las habilidades lingüísticas y de pensamiento, que se relacionan estrechamente con el desarrollo de la alfabetización formal. Los maestros contribuyen de manera importante a este aspecto del desarrollo infantil, por medio de distintas actividades.

Es por lo anterior que, en México, se han planeado programas y estrategias de educación básica con el objetivo de mejorar el nivel educativo, tomando como base la enseñanza de habilidades lingüísticas, conjuntamente con las de lecto-escritura. Sin embargo, tales programas no han obtenido los resultados esperados en relación con el aprendizaje infantil. Es probable que dentro de los factores relacionados con dichos resultados, se encuentre el papel que desempeñan los profesores en las aulas, incluyendo las actitudes y las estrategias utilizadas por ellos.

Al respecto, Vega (2006) señala que es necesario que los maestros estén capacitados para proveer a los niños de oportunidades formales e informales de aprendizaje, en las que se desarrollen las funciones lingüísticas, cognoscitivas y de lecto-escritura. Por ello, es

fundamental que los profesores sean capaces de detectar las bases (habilidades de alfabetización inicial) con las que los niños cuentan para construir el aprendizaje de la lectura y la escritura formal.

Según Castillo (s/f), con frecuencia se cree que bastaría con que los maestros estuvieran capacitados en cuanto a la manera de enseñar habilidades de lecto-escritura para promover diversas actividades lingüísticas relacionadas; sin embargo se observan carencias al respecto, en directa relación con la forma en la que los profesores conciben los contenidos escolares. En otras palabras, los docentes pueden tener conocimiento de algunos planteamientos generales de los programas de estudio, pero no creen en todos ellos, y las creencias que los docentes posean, respecto a la educación de los niños, están estrechamente ligadas con las acciones que lleven a cabo, es decir, se actúa conforme a lo que se cree (Castillo, s/f).

Es probable que los profesores no le concedan su debida importancia a las experiencias lingüísticas y de pensamiento. Y que por ello las actividades que realicen dentro del salón de clases, repercutan sobre la adquisición de la lecto-escritura y la formación de conceptos académicos.

Al respecto, Collins, Oakar y Hurt (2002; como se citaron en Vega, 2006) realizaron un estudio con el objetivo de conocer las principales características que un maestro debe poseer para fomentar adecuadamente las habilidades alfabetizadoras, entre los resultados se encontró lo siguiente: el papel principal de un buen maestro es el de guía, además, usa la exploración para promover la curiosidad acerca del lenguaje escrito y sobre todo relaciona las experiencias de la escuela con las de la casa, para que éstas sean mucho más significativas para los niños. Por otra parte, permite la manipulación de letras y palabras, relaciona el lenguaje oral emitido por los niños con el lenguaje escrito y gesticula, además de utilizar inflexiones para mostrar a los niños variabilidad en el lenguaje.

En dicho contexto educativo, también se resalta la importancia de las oportunidades informales de aprendizaje; éstas deben ser debidamente planeadas para familiarizar al niño con el lenguaje en general y con la escritura, en específico. Además deben tener como objetivo principal enfatizar la funcionalidad de dichas actividades, así como hacerlas placenteras. Dentro del ámbito escolar, el ambiente funge un papel elemental en el proceso de alfabetización. De acuerdo con Vega (2006), es necesario que la escuela cuente con una gran

cantidad de materiales de lectura y escritura, con los que el niño pueda interactuar y explorar. Dichas conductas pueden ser incitadas por los maestros al realizar algunas actividades, tales como: exponer a los niños a los conceptos del lenguaje impreso, realizar juegos con el lenguaje, con el fin de desarrollar la conciencia fonológica y los principios alfabéticos; promover la expresión de los niños a través de la escritura y la lectura de cuentos.

Como se ha observado, tanto en el ambiente familiar como en el escolar, los adultos fungen como mediadores para el desarrollo infantil. En este sentido, Dowling (1996; como se citó en Cagigal, 2003) menciona que los maestros desempeñan un papel similar al de los padres respecto al desarrollo de habilidades alfabetizadoras, por lo que pueden existir algunas rivalidades entre ellos. Con frecuencia, al presentarse algún problema en el desempeño escolar por parte del alumno, la familia y la escuela suelen adoptar una de estas tres posiciones:

- La familia considera que la escuela es responsable de que el niño presente problemas. En este caso, se espera que el profesor sea quien lleve a cabo acciones para remediar dicho inconveniente.
- El profesor, por su parte, considera que los problemas que presenta el niño provienen de una problemática familiar y que él sólo puede producir un cambio pequeño en el niño.
- Los padres y los profesores se unen al considerar que el problema viene del niño, es decir un problema intrapsíquico, y se pueden llevar a cabo intervenciones individuales.

Por otra parte, los padres y los maestros pueden diferir incluso en reglas dentro del hogar y de la escuela, en las creencias que se tengan respecto al desarrollo infantil e incluso en los puntos de vista que se tengan sobre un problema.

De acuerdo con Cagigal (2003) siempre habrá situaciones en la escuela para las que, por diversos motivos, no será posible contar con el apoyo de los padres; sin embargo es necesario tomar en cuenta que el contexto define el poder, es decir, que si el problema se da en la escuela, ésta es la responsable de dar una intervención al niño. Siguiendo con la autora, se hace mención de una de las situaciones a las que con frecuencia se exponen los padres, y que probablemente dificulte el trabajo entre ellos y los maestros; se refiere a que, cuando se presenta una dificultad en el niño, los padres son considerados como incompetentes para la crianza de sus hijos.

Cagigal (2003) hace énfasis en la importancia de formar un vínculo de colaboración entre padres y maestros, pues es probable que haya algunas similitudes o diferencias en las conductas del niño, así como en las estrategias que son llevadas a cabo por unos y otros, y que podrían ser adaptadas para cada contexto. En este caso, el orientador puede decidir con qué herramientas trabajará para ayudar al niño cuando lo necesite. En este sentido, es fundamental que el profesor reconozca el nivel jerárquico de los padres y sobre todo sus capacidades, pues es probable que estos últimos se muestren dispuestos a reconocer la orientación de un profesional, siempre y cuando se haga presente la capacidad de dialogar y escuchar de ambas partes.

La familia es y seguirá siendo el principal contexto de educación para los niños; no obstante es indispensable el apoyo de los profesores para dialogar con ellos y hacer énfasis en el papel que juegan en el desarrollo infantil. Dicho diálogo puede convertirse en una fuente de apoyo mutuo.

La relevancia de este apartado radica en conocer el papel que juegan los dos principales contextos de desarrollo para el niño, además de cómo es que cada uno participa de forma particular en la adquisición de habilidades alfabetizadoras.

LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

3.1 ¿Qué se entiende por alfabetización inicial?

Es común concebir el aprendizaje y la práctica de la lecto-escritura como algo ligado a la educación formal, es decir, usualmente se cree que es hasta la entrada a la educación primaria, donde se desarrollan ambas habilidades; sin embargo se ha observado que desde su nacimiento, los niños adquieren conocimientos y destrezas que les ayudan a familiarizarse, en un inicio con el lenguaje oral y, en forma gradual, con el escrito; reconociendo además cuáles son las funciones de cada uno de ellos (Alisedo, Melgar y Chiocci, 1994; como se citó en Taboada, Cicarelli y Rodríguez, 2009).

Es por ello que la alfabetización emergente o inicial ha cobrado relevancia en la mayoría de los países, sobre todo los desarrollados, siendo uno de los ejes principales en los programas familiares y educativos para que los niños logren tener éxito en la escuela.

Este tipo de alfabetización ha sido definida como el conjunto conocimientos, habilidades y conductas desarrolladas antes del ingreso al nivel formal de educación. Incluye todos los intentos del infante para interpretar símbolos y para comunicarse mediante ellos, así sean dibujos, garabatos y letras, además del lenguaje oral (Sulzby y Teale, 1991; Dixon-Krauss, 196; Justice y Kaderaveck, 2002; como se citaron en Vega, 2006). Cabe señalar que la alfabetización inicial se desarrolla a partir de las primeras interacciones familiares y continúa en los años preescolares, teniendo relación con diferentes contextos, en los que el niño recibe educación informal, lo que a su vez lo prepara para el desarrollo de la alfabetización convencional.

Desde principios del siglo XX se ha utilizado, dentro de la lectura, el concepto de aprestamiento que hace referencia a una etapa de maduración del niño con ciertas habilidades aisladas que él debe adquirir para acceder con éxito al aprendizaje de la lectoescritura, haciendo parecer que la alfabetización surge por etapas y sólo se puede avanzar hasta que el infante esté biológicamente listo para ello, específicamente en aspectos perceptivos y motores (Vega, 2006). No obstante, la alfabetización inicial va más allá de la madurez biológica del niño, y no existe un indicador para saber cuándo el niño está listo para aprender a leer o

escribir. Whitehurst y Lonigan (1998) señalan que la alfabetización inicial no hace referencia a una etapa previa ni a un límite con la adquisición del lenguaje convencional, sino que es un proceso continuo en el que se desarrollan habilidades y destrezas previas para el aprendizaje de la lectoescritura convencional.

Dicho desarrollo dependerá de la exposición y motivación que el niño reciba, así como de la variedad y del nivel de participación que él tenga en actividades cotidianas, por lo que el desarrollo se dará de forma diferente en cada niño (Lonigan y Whitehurst, 1998).

La perspectiva actual de alfabetización no sólo se limita a la escritura y la lectura, sino también incluye al lenguaje oral. Estos tres componentes de la alfabetización tienen una relación bidireccional, ya que se influyen entre ellos. Para ejemplificar dichas relaciones, Lonigan y Whitehurst (1998) señalan que los niños reconocen con mayor facilidad las palabras escritas cuando ya son conocidas por ellos, al utilizarlas en el lenguaje oral.

Por otra parte, respecto a la relación con la lectura, algunas investigaciones demuestran que hay una correlación entre las diferencias individuales en las habilidades de lenguaje oral y las diferencias posteriores en la lectura; se ha comprobado que entre más vocabulario tengan los niños, aprenderán a leer con mayor rapidez. Dicho punto es apoyado por López y Guevara (2008) quienes afirman que la lectura es una habilidad lingüística que sólo puede ser aprendida después de una buena adquisición del lenguaje oral, de lo contrario puede haber deficiencias al leer.

Es importante hacer hincapié en que las habilidades de la lectura proveen a los niños de una base para lograr el éxito académico. Los niños que mejor leen, leen más y de esta forma adquieren mayores conocimientos en distintas áreas. Si las habilidades lingüísticas y preacadémicas -relacionadas con la alfabetización inicial- no se desarrollan tempranamente, es probable que los niños pierdan las oportunidades para comprender los textos e historias, además de que generen una actitud negativa hacia la lectura (Romero, Pérez, Bustos, Morales, Hernández, 2013), e incluso podrían ser candidatos para recibir educación especial. Con base en ello, se puede afirmar que las habilidades de alfabetización inicial funcionan como predictoras de la producción lectora del niño en los siguientes años.

De acuerdo con Adams, Treiman y Pressley (1998; como se citó en López y Guevara, 2008) los lectores hábiles logran desarrollar una dinámica para conectar la lectura de izquierda a derecha, línea por línea, deletreando palabras y encontrando relaciones entre letras y sonidos,

así como poner atención y comprender el significado del mensaje. No obstante, para que se logre el correcto desarrollo de estas habilidades es necesario adquirir habilidades previas, consideradas dentro de la alfabetización inicial, estas son: atención visual y auditiva, habilidades fonéticas, en donde se incluye la distinción entre diferentes fonemas y símbolos, desarrollo de un vocabulario rico, además de la comprensión y uso del mismo, el desarrollo del lenguaje, incluyendo la conciencia fonológica (López y Guevara, 2008).

Aquellas conductas, habilidades y conocimientos que la alfabetización inicial engloba, pueden desarrollarse por instrucción directa; sin embargo se ha comprobado que su proceso es favorecido en mayor medida, a partir de la observación del niño al adulto y de la participación activa del pequeño en las actividades informales relacionadas a la escritura, la lectura y el lenguaje.

Cabe señalar que las interacciones familiares y comunitarias a partir del uso del lenguaje oral o escrito, son consideradas como prácticas de alfabetización inicial, pues en ellas se incluyen los conocimientos acerca de las funciones de la escritura, prácticas de pre-escritura, prácticas de lectura, lenguaje oral y otras habilidades (Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant y Colton, 2001; como se citaron en López y Guevara, 2008). En dichas prácticas, los adultos fungen como modelos y mediadores entre el niño y el lenguaje, y son los responsables de proporcionar un ambiente rico, con materiales de lectura y escritura, que el infante pueda manipular; además se encargan de brindarles un clima social y emocional agradable. Es importante mencionar que las tareas que el menor desempeñe relacionadas con la escritura y la lectura, deben ser significativas para que el niño adquiera más conocimientos, habilidades y actitudes propositivas hacia la lecto-escritura.

Si el niño que entra a la escuela primaria con un amplio repertorio de conocimientos de alfabetización inicial, tiene la posibilidad de aprovecharlos, haciendo probable que se le facilite el desarrollo de la lectoescritura. Por otro lado, los niños que no se encuentren en un contexto en el que tengan contacto con material -ni con un modelo adecuado- para desarrollar las habilidades previas a la alfabetización convencional, probablemente tengan un bajo desempeño académico, teniendo que acudir a otros servicios de ayuda.

Dichos deterioros pueden estar determinados por una serie de variables que pueden repercutir en las interacciones familiares, como el estatus socioeconómico y cultural de la familia.

Al hablar de alfabetización inicial se deben tener en cuenta los siguientes puntos que, de acuerdo con Vega (2006), son fundamentales para comprender este concepto:

- Para la mayoría de los niños la alfabetización comienza en edades tempranas, pues es parte fundamental de la vida en sociedad. Como se mencionó, este proceso comienza desde el nacimiento que es cuando se tienen las primeras interacciones empleando principalmente los gestos, el balbuceo y el laleo.
- La mayoría de las actividades relacionadas con la lectura y escritura en las que los niños se involucran, se dirigen a un objetivo que va más allá de la decodificación y empleo de signos, pues es común que se les involucre en actividades que tengan que ver con prácticas diarias.
- El lenguaje oral, la lectura y la escritura se desarrollan de manera concurrente e interrelacionada. Es decir, la competencia del lenguaje oral afecta el nivel de competencia en el lenguaje escrito y viceversa.
- Aprender a leer y escribir es un proceso de desarrollo: en este proceso, los niños pasan por diferentes estadios de diferentes maneras y a diferentes edades.
- En un ambiente rico para propiciar la alfabetización, los niños crecen experimentando con la lectura y la escritura en muchos aspectos de su vida cotidiana y a partir de ello construyen su comprensión respecto al lenguaje escrito. En este punto se remarca que el desarrollo de la alfabetización inicial se da a partir de la participación de los niños en actividades de la vida diaria que estén relacionadas con la escritura y la lectura.
- A partir de lo anterior, es vital que los niños se involucren como aprendices activos en su propio proceso de alfabetización.
- El papel de los padres y otras personas alfabetizadas es facilitar este aprendizaje temprano de la lectura y la escritura, es decir, proveerlos de materiales, fungir como modelos, así como motivarlos.
- La lectura y escritura de los niños puede ser diferente a la de los adultos, pero no es menos importante.

Tomando como referencia estos puntos, se puede concluir que las habilidades sociales, lingüísticas y pre académicas que desarrollan los niños durante los primeros años tienen gran repercusión en la adquisición de habilidades en el ámbito escolar posterior.

A continuación se exponen, con mayor precisión las habilidades que se relacionan con la alfabetización inicial.

3.2 Componentes de la alfabetización inicial

3.2.1 Habilidades lingüísticas

La alfabetización inicial incluye las habilidades, los conocimientos y las actitudes que son precursoras de las formas convencionales de lectura y escritura, además de considerarse el ambiente en que dichas habilidades se desarrollan.

Sin embargo, se sabe que las diferencias entre los niveles de desarrollo de los diferentes componentes de la alfabetización inicial, están relacionadas con los logros en la lectura, en la que los niños establecen una correspondencia entre las palabras escritas y las habladas, además de determinar su significado. No obstante, para que el infante logre un dominio de ella, requiere desarrollar una serie de habilidades previas que son fundamentales para el desarrollo de la alfabetización.

De acuerdo con algunos autores (Shinkedanz, 1989; McGee y Richgels, 1990; Vega, 2002; como se citaron en Vega, 2006, p. 21) hay ciertos elementos que los niños deben conocer como parte de las habilidades pre académicas. Entre estos se pueden enlistar:

- Desarrollar un vocabulario rico y una comprensión profunda de los conceptos que representan las palabras.
- Conocer las diferencias entre el lenguaje oral y escrito, además de saber que este último es un sistema arbitrario que representa al lenguaje oral.
- Tener presente que el lenguaje escrito transmite significado.
- El uso adecuado de los libros.
- Conocer los convencionalismos de los textos impresos como: la dirección de la lectura y la escritura, los espacios entre palabras, etc.
- La comprensión de lo que es una letra, una palabra y una oración.
- Reconocimiento de algunas letras y palabras, así como sus nombres y sonidos.

Es importante mencionar que dentro de la alfabetización, el lenguaje oral es el precursor, pues se ha comprobado en diferentes estudios que entre más amplio sea el vocabulario de los niños, ellos tienen mayor facilidad para leer (Swyer, 1992; como se citó en Bravo, 2000).

Sin embargo, no todo el éxito del desarrollo de la lecto-escritura se debe al nivel de vocabulario, las diferencias entre los niños pueden deberse a la experiencia y a la familiarización con actividades cotidianas relacionadas con el uso del lenguaje. Así como al conocimiento inicial que los niños tengan respecto a la lengua escrita, es decir, saber para qué sirve, si sus padres o las personas cercanas dominan la lecto-escritura y sobretodo el interés que los infantes manifiesten hacia este tipo de actividades, pues está comprobado que un niño que está interesado en la lectura tiene una mejor interacción con ella, es decir, hará preguntas sobre la lectura e incluso pasará más tiempo leyendo (Whitehurst y Lonigan, 1998).

Así mismo, se debe considerar el conocimiento de algunas habilidades adicionales de la alfabetización inicial. Entre ellos se encuentran los convencionalismos del material impreso, incluyendo el leer de derecha a izquierda, de arriba hacia abajo, el diferenciar entre imágenes y texto, además de saber que un texto da a conocer una historia o alguna instrucción. Algunas otras actividades que pueden ser de utilidad son: el reconocimiento de logos, nombres de productos y sobre todo llevar a cabo algunos intentos por leer y escribir.

Por otra parte, en la alfabetización inicial, el desarrollo del lenguaje oral tiene una estrecha relación con el procesamiento fonológico, que hace referencia a las habilidades y a la sensibilidad para manipular el sonido de las palabras y crear nuevas. De acuerdo con algunos autores (Bryan et al., 1990, Wagner y Torgesen, 1987; Wagner et al., 1994; como se citaron en Lonigan, Burgess, Anthony y Barker, 1998) los niños que mejor manipulan las sílabas, los fonemas y el ritmo de las palabras, aprenden a leer más rápido, además de adquirir con mayor facilidad el vocabulario.

A continuación se describirá con mayor amplitud dicho procesamiento fonológico, así como las habilidades necesarias para ello.

3.2.2 El procesamiento fonológico y las habilidades que implica

En ocasiones el procesamiento fonológico, también es conocido como conciencia fonológica a pesar de que el primer término se considera aún más amplio que este último (Passenger, Stuart

y Terrel, 2003; como se citaron en Herrera y Defior, 2005). El procesamiento fonológico es entendido como el reconocimiento de las unidades fónicas de las palabras por parte de los individuos, además de hacer conciencia de los diferentes sonidos de su habla (Braslavsky, 2005; como se citó en Medina, 2009). Gombert (1992; como se citó en Herrera y Defior, 2005) añade que la conciencia fonológica es la capacidad para identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y manipularlas.

Algunas investigaciones han identificado que al menos tres de las habilidades del procesamiento fonológico tienen una estrecha relación con la adquisición de la lectura e incluso con la escritura, entre ellas se puede mencionar: sensibilidad fonológica, memoria fonológica y acceso fonológico (Herrera y Defior, 2005). Cabe mencionar que cuando estas habilidades no se desarrollan eficazmente, los niños se enfrentan a problemas para comprender que el habla puede ser dividida en unidades hasta llegar a los fonemas y que esas unidades son representadas por letras.

La sensibilidad fonológica hace alusión a la destreza para manipular y combinar el sonido y la estructura del lenguaje oral, ya sea mezclando y/o combinando sílabas y fonemas. Dichas habilidades pueden dividirse en dos: análisis y síntesis.

El análisis hace referencia a la capacidad que tienen los niños para descomponer las palabras en pequeños segmentos, mientras que la síntesis señala la habilidad para formar palabras o sílabas a partir de segmentos pequeños.

La sensibilidad fonológica puede identificarse en los niños al observar cómo identifican palabras que riman, al unir sílabas o fonemas para formar palabras o bien, separar palabras (Whitehurst y Lonigan, 1998).

La memoria fonológica cumple con un importante papel en la etapa inicial del aprendizaje de la lectura, pues esta hace referencia a una de las estrategias necesarias para dicha habilidad, la recodificación (Gathercole y Baddeley, 1993; como se citó en Herrera y Defior, 2005). Dentro de la lectura, una palabra escrita se separa en sus distintos componentes sonoros, por lo que la memoria a corto plazo tiene una función vital pues si esta logra recordar cada uno de los componentes, el niño podrá producir la palabra y posibilitará la recuperación del significado de la misma.

La memoria fonológica es evaluada a través de tareas que implican retener una secuencia de ítems con o sin significado, esta se apoya en actividades como la repetición de

palabras y el recuerdo de las mismas, la extensión de estas va aumentando hasta conformar oraciones cada vez más largas. Otro método de evaluación consiste en medir el tiempo entre la emisión inmediata por parte del individuo y la presentación del material impreso (Whitehurst y Lonigan, 1998).

Mientras tanto, el acceso fonológico, relacionado de igual manera con la lectura hace referencia a la recuperación de códigos de la memoria permanente. De esta forma, los niños pueden recuperar información respecto letras, partes de palabras o palabras completas.

La evaluación del acceso fonológico se puede hacer de dos formas: nombramiento aislado y nombramiento en serie. En el nombramiento aislado se le presenta al niño una imagen de un objeto y se mide el tiempo que tarda en emitir su nombre. Mientras que en el nombramiento en serie, se mide el tiempo entre la presentación de un conjunto de dígitos, letras, colores, nombres de objetos, etc. y la emisión por parte del niño.

Como se puede observar estas habilidades están relacionadas con las habilidades que se adquieren en años posteriores para decodificar palabras, además de tener fuertes repercusiones para la lectura.

3.2.3 El conocimiento del alfabeto y la motivación de la lectura

De acuerdo con Stevenson y Newman (1986; como se citaron en Lonigan y Whitehurst, 1998) el tener conocimiento del alfabeto al entrar a la escuela es uno de los mejores predictores para el desarrollo de la lectura e incluso para el éxito académico en general. Dicha idea es apoyada por Bradley y Bryant (1983; como se citaron en Bravo, 2000) quienes mencionan que el reconocimiento del nombre y de los fonemas de cada una de las letras resulta indispensable para el conocimiento de palabras y de la adquisición de mayor cantidad de vocabulario. En cuanto a la escritura, la decodificación de un texto involucra la traducción de unidades de sonido (fonemas) a unidades impresas (grafemas), lo que también hace indispensable el conocimiento del alfabeto.

Tomando en cuenta lo anterior, es necesario que los niños comprendan que las palabras se componen de letras y que cada una de ellas tiene correspondencia con algún sonido, además de recordar las formas de las letras para lograr identificarlas en cualquier contexto.

Cuando esto no sucede, es decir, cuando un lector principiante no conoce las letras del alfabeto, es probable que requiera más tiempo para aprender la correspondencia entre éstas y

los sonidos (Bond & Dykstra, 1967; Chall, 1967; Mason, 1980; como se citaron en Whitehurst y Lonigan, 1998) provocando efectos en su habilidad para leer y escribir.

Con base en ello, se han propuesto algunas actividades para facilitar dicha relación, como lo es la enseñanza simultánea de la forma de las letras con los sonidos o bien, el aprendizaje convencional de los nombres de las letras. Cabe señalar que las intervenciones en las que se les enseña a los niños únicamente, el nombre convencional de las letras, parecen no tener efectos a largo plazo en la adquisición de la lectura (Adams, 1990; como se citó en Whitehurst y Lonigan, 1998), mientras que aquellas en las que se incluye el entrenamiento en sensibilidad fonológica y el conocimiento de las letras, tienen mayor éxito. A partir de ello, se puede afirmar que el conocimiento del alfabeto y la decodificación de palabras tienen una estrecha relación con la sensibilidad fonológica, pues es indispensable conocer las formas de las letras y sus sonidos para poder manipularlos en las diferentes palabras (Whitehurst y Lonigan, 1998).

Se ha observado en forma frecuente que las primeras letras que el niño reconoce son las iniciales de su nombre y en algunas ocasiones este conocimiento se extiende a los nombres de las personas cercanas con las que él convive (Villalón, Ziliani y Viviani, 2009).

Como se ha mencionado, la lectura depende en gran medida de todas las habilidades que se han señalado, pese a ello, para que esta se desarrolle con mayor facilidad y en forma correcta, influyen otros factores, entre ellos destaca la motivación que tenga el niño hacia dicha actividad.

Frecuentemente, la motivación se genera de acuerdo al placer que los niños sienten al leer; sin embargo ésta no sólo es útil para hacer de dicha actividad una acción de disfrute. Cabe señalar que cuando los niños están motivados comienzan a identificar lo impreso en el ambiente, además de hacer preguntas sobre lo escrito, lo que hace que pasen más tiempo leyendo, incluso por su cuenta. Esto resulta benéfico para el desarrollo de dicha habilidad pues en la medida en que es practicada los niños adquieren conocimiento sobre los usos, convencionalidades y los significados de los textos, lo que se verá reflejado en la lecto-escritura en años posteriores. Con base en ello se puede afirmar que el desarrollo que cada infante tenga respecto a dicha actividad dependerá en gran medida de la motivación que reciba por aquellas personas que lo rodean (Lonigan y Whitehurst, 1998).

3.3 Contextos de alfabetización inicial.

La alfabetización inicial comienza desde que el niño nace y es con ayuda de los adultos y de las diferentes interacciones que tienen con ellos, que se facilitan algunas experiencias lingüísticas que determinarán el proceso de alfabetización en los niños.

Los infantes observan a los adultos o a los niños más experimentados, quienes fungen como mediadores en el lenguaje oral y escrito, y los orientan en los conocimientos que van desde los más simples a los más complejos (Vega, 2006).

Dichas interacciones se pueden dar en el contexto familiar, en donde los padres son los encargados de proporcionar a los niños, todas las oportunidades de alfabetización que serán la base del conocimiento y de las habilidades lingüísticas, así como estimular a los niños para que conozcan y se relacionen con su lengua.

De acuerdo con DeBaryshe, Binder, Buell (2000) el hogar es sumamente importante para la adquisición de conocimientos pues es ahí donde los niños practican, repiten y reciben retroalimentación de los adultos, además tienen la oportunidad de familiarizarse con los componentes de la alfabetización, tomar como modelos a los padres o a otros miembros de la familia para aprender a leer y a escribir, así como experimentar por ellos mismos los comportamientos letrados con los materiales de lectoescritura que les son proporcionados, participar en actividades de lectura y escritura con otras personas, además de beneficiarse con las estrategias que los miembros de la familia utilizan para realizar tareas de alfabetización.

Tomando como base lo anterior Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo y López (2010) mencionan que el contexto familiar potencia el desarrollo de la alfabetización en tres formas:

1. Mediante la interacción, que hace referencia a las experiencias que el niño comparte con sus padres, hermanos y otras personas del entorno familiar.
2. Por el ambiente físico, que engloba a los materiales de lectura y escritura a los que tiene acceso el niño.
3. Mediante el clima emocional y motivacional, que se refiere a las actitudes que los padres o algún otro adulto tiene hacia la alfabetización y las aspiraciones que tienen acerca del desempeño de sus niños.

Pese a ello, algunos autores han señalado que en muchas ocasiones los padres carecen de las habilidades necesarias para estimular a sus hijos en cuanto a la alfabetización inicial, lo

que puede deberse a diferentes factores (Auerbach, 1995,; Serpell, 1997; Shannon, 1996; como se citaron en Weikle y Hadadian, 2003). Uno de ellos es la relación existente entre las prácticas alfabetizadoras y el sistema de creencias o conocimientos acerca del desarrollo de la lectoescritura que tienen los padres, puesto que dependiendo de la ideología que los adultos tengan serán las prácticas alfabetizadoras en el hogar. En este sentido, se puede mencionar que entre menos se sepa de las prácticas alfabetizadoras, se cree con mayor convicción, que dichas habilidades incrementarán una vez que el niño entre a la escuela, mientras que al incrementarse el conocimiento sobre las prácticas, los padres optan porque los niños desarrollen por sí mismos las habilidades de lectoescritura (DeBaryshe, Binder y Buell, 2000).

Dichas creencias pueden estar relacionadas con la clase económica a la que pertenezcan, al respecto Babarin y Aikens (2009) mencionan algunas ideas relacionadas con los padres de una clase social baja tales como:

1. El memorizar letras, números, vocabulario e información concreta resulta ser la mejor preparación para el niño al entrar a la escuela.
2. Los niños aprenden mejor con instrucción directa y no a través de la exploración de su propio mundo.
3. El ambiente más propicio para que los niños aprendan es aquél en el que ellos están callados, ordenados y pasivos.
4. Conversar es sinónimo de monólogo pues aquí los adultos son los únicos que hablan, mientras los niños escuchan y responden preguntas directas.
5. En ocasiones los padres carecen de conocimiento para instruir a sus hijos por lo que deben ceder la responsabilidad del aprendizaje de los niños a los maestros.

Lonigan y Whitehurst (1998) señalan que las familias con bajos ingresos corren el riesgo de tener mayores dificultades en la lectura, además existe la posibilidad de tener un desarrollo más lento en la adquisición de las habilidades del lenguaje oral, en el conocimiento de las letras y en el proceso fonológico antes de entrar a la escuela, lo que representa un riesgo para el desarrollo académico de los niños.

No obstante se han propuesto algunos métodos para contrarrestar las deficiencias en familias de clase social baja, una de ellas es la presentada por Whitehurst y Lonigan (1994; como se citó en Babarin y Aikens, 2009) quienes mencionan que la lectura dialógica o

dialogada, que consiste en enseñar a los padres a desempeñar el papel de narrador, además de apoyar a los niños para que adquieran vocabulario de la historia y discutan acerca del cuento, da oportunidad a los niños de conversar e incluso de involucrarse en mayor medida con la historia haciendo preguntas o por medio de la escucha activa, incrementando su lenguaje y su uso.

Así mismo, las conversaciones que los infantes tienen con su familia durante las actividades cotidianas como las comidas, los viajes, el compartir experiencias y opiniones, explicar algunos eventos, entre otras actividades, parecen profundizar en la comprensión de los niños acerca de las palabras, ideas, narraciones y el mundo que los rodea (Beals, De Temple y Dickinson, 1994; Jordan et. al., 2000; Rush, 1999; como se citó en Babarin y Aikens, 2009).

Estos mismos autores mencionan que los padres que utilizan dentro de su lenguaje oraciones más complejas o con un lenguaje más variado tienen hijos que utilizan una mayor cantidad de palabras en su vocabulario y obtienen mejores puntajes en las tareas relacionadas con la alfabetización (Britto y Brooks-Gunn, 2001; como se citó en Babarin y Aikens, 2009) además de ello, la resolución de problemas y el jugar con juguetes también están asociados al incremento de la lectoescritura (Whitehurst y Lonigan, 1998).

Así mismo, se ha encontrado que el desarrollo lingüístico está mediado por el nivel socioeconómico, la raza, el nivel educativo, el nivel emocional de los padres y la motivación que estos le den al niño.

Por otra parte, respecto al contexto escolar, los educadores desempeñan un papel de suma importancia cuando los niños no reciben el apoyo adecuado para la alfabetización primaria en sus hogares o cuando tienen contacto por primera vez con un ambiente letrado, ya que son los responsables de crear un ambiente rico en materiales, tales como libros, anuncios, imágenes, entre otros que se relacionen con el lenguaje oral y escrito.

En este punto resulta relevante mencionar la importancia de la formación de los maestros de preescolar para desarrollar habilidades de lenguaje y alfabetización; sin embargo dicho impacto puede verse influenciado por la calidad del ambiente en el que se desarrollan, la capacitación y eficacia de los maestros, el nivel socioeconómico del niño y su familia, el grado de participación de los padres y la cantidad de tiempo que el niño pasa en el programa infantil

(Barnett, Burchinal, Riggins, Zeisel, Neebe y Bryant , como se citaron en Lewis, Green y Peterson, 2006).

Entre las estrategias que se han llevado a cabo por los maestros para contribuir al desarrollo de la alfabetización se encuentran las de leer en voz alta, desarrollar la comprensión de los niños acerca de los conceptos de lenguaje escrito, arreglar el ambiente en el aula para que los infantes se puedan relacionar con libros u otros materiales impresos, familiarizarse con las letras del abecedario y sus sonidos correspondientes y lograr que los niños participen en actividades que fomenten el desarrollo de sus habilidades fonológicas.

Es importante señalar que la participación de los miembros de la familia en actividades escolares de formación para los niños es fundamental tanto en el ambiente escolar como en el familiar, ya que éstos fungen como principales modelos de las prácticas letradas en estos dos contextos.

Cuando los padres se involucran en ambos contextos pueden darse algunos beneficios, entre ellos se encuentran: el acortamiento de la distancia entre las prácticas de la escuela y la cotidianidad de la casa, la trasmisión positiva sobre el acto de leer, el libre acceso a libros, periódicos y revistas, entre otros (Medina, 2009).

Lo anterior señala que no basta con proveer de material a los padres y maestros para el desarrollo de habilidades prelingüísticas, sino que hay que considerar el conocimiento que ellos tengan, las instrucciones que den a los infantes y la motivación que los niños reciban por parte de los adultos, así como la interacción de los adultos con los niños por medio de los diversos materiales impresos.

ESTUDIOS REALIZADOS SOBRE ALFABETIZACIÓN INICIAL

Como se ha dicho, la alfabetización es un proceso que se desarrolla gradualmente, y la adquisición de la lecto-escritura es facilitada por las habilidades aprendidas antes de la educación formal. Sin embargo cuando las habilidades que conforman la alfabetización inicial no se desarrollan satisfactoriamente, se tienen repercusiones en el aprendizaje futuro del niño, pues no logran desarrollar niveles óptimos de competencia en las áreas de comunicación, lenguaje, matemáticas y el manejo de nuevas tecnologías, poniéndolos en desventaja frente al mundo globalizado (Seda-Santana, 2000; como se citó en Romero, Arias & Chavarría, 2007).

Entre los factores que influyen en el desarrollo de las habilidades de alfabetización inicial se pueden mencionar el nivel socioeconómico y la influencia de los padres, este último aspecto hace referencia a la frecuencia y a la calidad con la que ellos apoyan las actividades alfabetizadoras de sus hijos.

Respecto a la influencia del nivel socioeconómico en la alfabetización inicial, es importante mencionar que los niños sin hogar o pertenecientes al estrato sociocultural bajo, muestran deficiencias académicas y de habilidad intelectual en general.

Tomando en cuenta lo anterior, se han realizado esfuerzos educativos por parte de autoridades educativas mexicanas. Tales esfuerzos han consistido en incluir en el currículum educativo de preescolar algunas actividades interactivas, como: la narración de cuentos, las habilidades exploratorias, el desarrollo sensorial, el interés en las ciencias y en las artes, y la mejora de la motricidad, cuyo propósito es que los alumnos comprendan las principales funciones y las propiedades del sistema de escritura. Sin embargo, se tiene poca información acerca del éxito que tienen estos cursos en la adquisición de la lectoescritura (Rosenquest, 2002; como se citó en Guevara, García, López, Delgado & Hermosillo, 2007; SEP, 2004; como se citó en Galicia, Sánchez, Pavón & Peña, 2009).

En ese contexto, se han llevado a cabo una serie de investigaciones psicológicas y educativas que proporcionan datos para derivar propuestas de intervenciones con esta población. La presente sección se centra en la exposición de algunos de estos estudios, cuyos

resultados pueden ser retomados para encaminar una solución del problema educativo en poblaciones de niños con bajos niveles de alfabetización inicial.

Guevara et al. (2007) realizaron un estudio cuyo objetivo fue recabar datos respecto al nivel de competencias lingüísticas con las que contaban los alumnos de estrato sociocultural bajo, al ingresar al primer curso de educación formal. La investigación fue de corte transversal, en ella se llevaron a cabo evaluaciones objetivas del nivel lingüístico de los niños, durante el primer mes de clases del ciclo escolar 2004-2005. Los participantes fueron 262 alumnos de primer año de primaria, 129 niñas y 133 niños con una edad media de 5.7 años. Todos ellos pertenecientes a cuatro escuelas públicas del Estado de México, inscritos en ocho grupos distintos.

Se utilizó el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ), desarrollado por Vega (1991). Dicha prueba estuvo compuesta por distintos apartados en los que se evaluaron las actividades que los niños debían dominar antes del aprendizaje de la escritura. Las pruebas que conformaron el instrumento fueron: pronunciación correcta de sonidos del habla (15 reactivos), discriminación de sonidos (10 reactivos), análisis y síntesis auditivos (20 reactivos), recuperación de nombres ante la presentación de láminas (10 reactivos), seguimiento de instrucciones (10 reactivos), conocimiento del significado de las palabras (20 reactivos), comprensión de sinónimos, antónimos y palabras subordinadas (20 reactivos), repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles (calificado sobre 10 puntos, de acuerdo con la ejecución del niño), diferenciar entre dibujo y texto (10 reactivos), además de la expresión espontánea (calificado sobre 10 puntos, de acuerdo con la ejecución del niño). Todos estos apartados daban un total de 135 puntos.

Además de la aplicación del instrumento, se pidió a los directores que informaran si los niños habían cursado o no el nivel preescolar, así como el número de años que habían permanecido en él. Otros factores que se consideraron para el estudio fueron el sexo de los niños y la edad que tenían.

Entre los resultados que se obtuvieron, se observó que en todos los grupos, la prueba con mayor puntaje fue la de seguimiento de instrucciones, mientras que las pruebas de sinónimos, antónimos y palabras subordinadas, repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles, además de la expresión espontánea, obtuvieron un puntaje menor al 50% del total.

Por otro lado, a través de un análisis de varianza se determinaron diferencias significativas entre los niños que habían ingresado a la escuela primaria a los seis años, en comparación con los de cinco. Las subpruebas en las que se dieron tales diferencias fueron: análisis y síntesis auditivas, pronunciación de sonidos del habla, recuperación de nombres ante la presentación de láminas, conocimiento del significado de palabras, además del total de la prueba en la que los niños más grandes obtuvieron el 59% de respuestas correctas.

Respecto a las diferencias considerando el número de años cursados en preescolar, sólo se tomaron en cuenta los resultados de aquellos niños que habían cursado uno o dos años, debido a que los datos de estas submuestras fueron los más representativos. En este sentido, se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor de los niños que habían cursado dos años de preescolar, pues obtuvieron el 60% de respuestas correctas, mientras que los que habían cursado un año, sólo obtuvieron 56%.

Por otro lado, al considerar el porcentaje específico de cada subprueba, se reportó que sólo tres de ellas alcanzaron el nivel de adecuado o satisfactorio obteniendo un porcentaje igual o mayor a 80%, estas fueron: seguimiento de instrucciones, diferencia figura-texto y pronunciación de sonidos del habla, mientras que las que alcanzaron un nivel medio, es decir entre un 60 y 80% fueron: discriminación de sonidos, análisis y síntesis auditivas y recuperación de nombres ante la presentación de láminas. Las habilidades con puntajes menores fueron: significados de palabras, sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, repetición de un cuento captando ideas principales y la expresión espontánea, obteniendo porcentajes menores al 40%, lo que significa una ejecución deficiente.

Con base en lo anterior, los autores concluyeron que los datos obtenidos en el estudio no pueden determinar el nivel con el que todos los niños de México entran a la primaria, sin embargo los resultados pueden ser utilizados para apoyar la idea de que el pertenecer a un nivel sociocultural bajo probabiliza el ingreso a la primaria con niveles deficientes en ciertas habilidades lingüísticas, como las que se evaluaron.

Por otra parte, Guevara et al. (2007) señalan que no se tuvieron evidencias de que las políticas educativas hayan generado cambios en cuanto al nivel de preparación logrado en el nivel preescolar, ya que la mayoría de los alumnos estuvo por debajo del nivel deseable para iniciar la lecto-escritura.

Tomando en consideración este estudio, se sugiere hacer hincapié en la adquisición de aquellas habilidades relacionadas con el desarrollo lingüístico, con el objetivo de preparar a los alumnos para el aprendizaje de la lectoescritura. Al respecto, los autores señalan que es necesaria la incorporación de actividades, tales como: el dominio del significado de las palabras, la ubicación de sinónimos y antónimos, el desarrollo de conceptos acerca de objetos, personas y eventos, la descripción y narración de sucesos, la comprensión y narración de historias, habilidades de diálogo y de expresión espontánea. Dichas actividades pueden generar un mayor dominio del lenguaje oral, que de acuerdo Guevara et al. (2007), les permitiría a los alumnos entender el lenguaje utilizado por sus profesores, así como el que está en los libros, y de esta forma desarrollar adecuadamente la lectura y la escritura.

Como se puede observar, las actividades relacionadas con la alfabetización son necesarias para el desarrollo lingüístico del niño; sin embargo éstas son, en su mayoría promovidas por algún adulto que lo rodea. En este sentido, los padres o los principales cuidadores de los niños, son quienes brindan las primeras experiencias relacionadas con la alfabetización, además de ser los encargados de motivarlos y de hacer dichas actividades más placenteras.

Al respecto, Teale y Sulzby (1986; como se citó en DeBaryshe, Binder & Buell, 2000) mencionan que en el contexto familiar es donde los niños tienen oportunidad de: a) familiarizarse con el material alfabetizador, b) observar las actividades alfabetizadoras de otros, c) explorar por su cuenta las habilidades literarias, d) realizar actividades de lectura o escritura con otros o e) verse beneficiados con las estrategias enseñadas por sus familiares.

Por su parte Poe, Burchinal y Roberts (2004; como se citó en Guevara et al., 2007) han afirmado que las experiencias relacionadas con la interacción familiar, en las que se implican actividades como la formulación de preguntas, la lectura de cuentos, cantar canciones, jugar, participar activamente en las conversaciones, platicar durante las comidas, entre otras, propician el desarrollo de habilidades lingüísticas en personas de todos los niveles socioculturales.

Cabe señalar que las prácticas alfabetizadoras influyen en la adquisición de las habilidades lingüísticas de los niños; sin embargo no determinan su aprendizaje por completo. Existen algunos otros factores que ayudan para su adquisición, que en conjunto con las prácticas realizadas por los adultos, dan lugar al ambiente alfabetizador.

De acuerdo con Nemirovsky (1999; como se citó en Torres, s/f) dicho ambiente es definido como un contexto que permite al niño interactuar de forma más significativa con muchos textos y otro objetos auxiliares, además de interactuar continuamente con los adultos.

Siguiendo con la autora, para lograr un ambiente alfabetizador son necesarias tres condiciones. En principio, es indispensable la interacción entre el niño y otros sujetos lectores, ya que a través de ellos el niño se familiariza con las acciones y las funciones de la escritura y la lectura; los adultos utilizan frecuentemente ambas acciones en actividades de la vida diaria, lo que sirve de modelo de forma implícita o explícita. La segunda condición es la interacción con los textos; en este punto es necesario que haya textos al alcance de los niños, ya que se pretende el desarrollo de la función comunicativa y de la memorización. La tercera condición es contar con espacios y tiempos para la lectura, la autora señala que se deben planear lapsos en los que se propicie el gusto por la lectura y la escritura, y no que sean tareas aisladas sin ninguna relevancia y significado.

Es importante enfatizar que, tanto las prácticas como la implementación de un ambiente alfabetizador, se ven influenciadas por las creencias de los padres, lo que afecta el desarrollo emocional y cognitivo de los niños, repercutiendo enormemente en la lectura y la escritura.

En este sentido, DeBaryshe et al., (2000) mostraron interés en identificar la relación que existía entre las creencias de los adultos acerca del desarrollo alfabetizador y las prácticas que llevaban a cabo con los niños. Para ello, realizaron un estudio que tuvo como objetivo probar una metodología en la que se examinaran las teorías que los padres tenían acerca de la alfabetización inicial y la influencia que éstas tenían en las habilidades desarrolladas por sus hijos, además se quiso comprobar si los pensamientos de los adultos se relacionaban con el tipo de experiencias alfabetizadoras que proporcionaban a sus hijos.

En el estudio participaron diecinueve niños de entre 64 y 77 meses de edad (5 y 6 años), diez niños y nueve niñas, además de sus madres; todos ellos residentes en Estados Unidos. Diecisiete niños correspondían a los primeros grados del jardín de niños y dos de ellos al último grado, la mayoría pertenecientes a clase media y medio-alta. Cabe señalar que el 47% de las madres participantes eran graduadas de universidad, el 32% tenía la universidad trunca y el 21% contaba con estudios de bachillerato.

Los investigadores hicieron dos visitas con un espacio de dos semanas, a cada familia. En la primera visita las madres respondieron tres cuestionarios y se les hizo una pequeña entrevista al final, mientras que a los niños se les aplicó una batería de pruebas sobre habilidades lingüísticas.

La primera entrevista fue diseñada para obtener información acerca de los ingresos de la familia, la educación materna y su cultura. El segundo cuestionario aplicado, se diseñó para conocer el interés que tenían los padres y los niños, sobre las habilidades de alfabetización inicial. Algunos de los ítems hacían referencia a la frecuencia con las que se llevaban a cabo actividades de forma conjunta (padre-hijo) o bien, la frecuencia con la que los niños preguntaban a sus padres por el nombre de una letra o su sonido.

El tercer cuestionario se denominó Reading Instruction Belief Questionnaire (RIBQ) que tuvo como objetivo conocer los métodos utilizados para ayudar a los niños a aprender a leer, así como las metas que los adultos habían establecido en sus hijos respecto a la lectura.

Al finalizar la aplicación de los cuestionarios, se les hicieron a los padres, dos preguntas abiertas: “¿Cómo cree que los niños aprendan a leer? y ¿Hay algo que hace o hizo para ayudar a sus niños a leer?”

En el caso de los niños, les fue aplicado el Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT) que fue una prueba para medir las habilidades relacionadas con la alfabetización inicial. Además de ello, les fue aplicado el Test of Early Reading Ability-2 (TERA) que sirvió como referencia para la medición de la lectura.

Así mismo, se les pidió a los niños que contaran una historia con ayuda de la presentación de cinco imágenes. Las historias fueron audiograbadas y transcritas. Los aspectos que se tomaron en cuenta durante esta tarea fueron: narración de la introducción, desarrollo, las características de los personajes, la identificación del problema, el plan para resolverlo, la resolución del mismo, las acciones que se llevaron a cabo y la conclusión.

Por otro lado, se les aplicó, a los niños la Prueba impresa de Clay, compuesta por cuatro subapartados: identificación de letras, copia de una oración impresa, el dictado de un enunciado y la escritura de palabras que el niño conociera, durante un periodo de cinco minutos. De la misma forma, se le proporcionó un libro a cada familia con el objetivo de que las madres lo leyeran a sus hijos cuatro veces y se familiarizaran con él. En la segunda visita los niños pretendieron leer el cuento a los experimentadores. Por último, se les pidió a los

niños que escribieran una carta con ayuda de sus madres para alguna persona. Todas las tareas fueron videograbadas.

Entre los resultados obtenidos, se pudo determinar, por medio de una serie de MANOVAs, que el tipo de creencias de las madres no tenía relación con las actividades de lectura y escritura que se llevaban a cabo en casa, ni con los intereses de la familia sobre dichas actividades.

Por otra parte, y con el objetivo de realizar un mejor análisis de los datos obtenidos, las respuestas que las madres proporcionaron en el cuestionario RIBQ, se dividieron en tres grupos. El primer grupo, llamado de código, daba mayor respaldo a las técnicas relacionadas con la fonética y un respaldo medio a las técnicas del desarrollo del lenguaje en forma integral. El segundo grupo, denominado de significado, apoyaba más las técnicas relacionadas con el lenguaje de forma integral y se inclinaba moderadamente hacia las técnicas de fonética, el tercer grupo por su parte, conocido como único, daba poco respaldo a ambas técnicas.

Los resultados mostraron que las madres que conformaban el grupo de “significado” tenían mayor nivel educativo que las del grupo “único”, además realizaban con mayor frecuencia actividades de lectura y escritura conjuntas, de forma placentera. Cabe señalar que los hijos de estas mujeres realizaban más actividades de escritura de forma independiente. Los niños de aquellas madres que no se inclinaban por una técnica tuvieron los puntajes más bajos en lectura, en la prueba posthoc.

Por otro lado, respecto a las preguntas abiertas que se les realizaron a las madres, acerca de cómo creían que los niños aprendían, así como las acciones que llevaban a cabo para promover las habilidades de alfabetización inicial, las madres resaltaron la importancia de la lectura en voz alta y la necesidad de desarrollar una comprensión de códigos incluyendo la identificación de letras, además de ello, mencionaron la importancia de utilizar material impreso y de decir al niño qué decían las palabras impresas. Cabe mencionar que el modelamiento y la motivación por parte de los adultos también fueron mencionados, sin embargo fue una minoría la que resaltó su importancia.

Las autoras concluyeron que la mayoría de las madres tenían una visión ecléctica respecto a las instrucciones de la alfabetización inicial. Lo anterior apoya la idea de muchos educadores, que ven como una práctica óptima el incluir diversas estrategias para el aprendizaje de las habilidades relacionadas con el lenguaje.

Como conclusión, DeBaryshe et al. (2000) resaltaron la importancia de las creencias de los padres, pues éstas influyen en las actividades y en las interacciones que tengan con sus hijos. Al respecto es necesario recordar que los adultos son quienes proveen a los niños de experiencias ricas para adquirir las habilidades de alfabetización inicial, por lo que el papel que desempeñan es fundamental.

Además de las creencias que los padres tienen acerca del desarrollo de la alfabetización, también influyen las actividades que ellos realizan como apoyo a sus hijos. De acuerdo con Romero et al. (2007) las actividades más efectivas son aquellas que se realizan de forma conjunta (adulto-niño), involucrando el uso del lenguaje oral y escrito, entre ellas se pueden mencionar: las interacciones verbales extensas, la lectura compartida de cuentos u otros textos para lectores infantiles, la exploración de material impreso, entre otras. Además de estas actividades, las autoras señalan la importancia de las actitudes positivas que los adultos deben tener al realizar actividades de lectura y escritura.

Romero et al. (2007) señalan que el desarrollo del lenguaje y la lectura en niños de América Latina suele ser bajo en general. Siguiendo con dichos autores, es probable que esto se deba a que los criterios establecidos por las políticas educativas están alejados de la realidad de Latinoamérica. Con base en ello, resulta indispensable conocer algunas de las prácticas relacionadas con la alfabetización inicial, la forma en que se llevan a cabo, así como las condiciones en los hogares dentro de este contexto.

Bajo estos planteamientos los autores llevaron a cabo una investigación con el objetivo de conocer las prácticas lingüísticas de los adultos hacia los niños, las actitudes que tenían hacia el lenguaje oral y escrito, así como las características socioculturales de los padres. En el estudio participaron cerca de 200 familias cuyos hijos asistían a jardines públicos en San José, Costa Rica. La muestra se dividió en dos niveles socioculturales: inferior y superior, considerando sus condiciones de vida y el nivel educativo.

Se utilizó la Encuesta sobre Ambiente Familiar (EAF) aplicada a padres de familia, que tenía preguntas relacionadas con las prácticas lingüísticas y de lectura en el hogar, sus actitudes hacia el lenguaje oral y escrito, además de las características socioculturales de la familia.

La información de las encuestas se complementó con observaciones en el hogar a un subgrupo de 20 familias encuestadas, en la que se les pedía a los padres que interactuaran con

sus hijos realizando diversas actividades, empleando materiales de lectura, escritura y juegos, proporcionados por las investigadoras.

Una vez obtenida la información sobre las prácticas familiares, los resultados se compararon con las capacidades de comunicación, lenguaje y pensamiento crítico de las alumnas y los alumnos, que se midieron a través de las siguientes pruebas estandarizadas: Conciencia fonológica: sonido inicial, la prueba de Escritura de Palabras, la prueba de Vocabulario, Identificación de letras, Decodificación, Conocimiento sobre el texto, Conciencia Fonológica: segmentación en sílabas

Los resultados indicaron que los alumnos que provenían de familias con un nivel sociocultural más favorable, lograron un mejor desarrollo en las capacidades de lenguaje y habilidades prelectoras que aquellos que venían de familias de un nivel sociocultural menos favorable. Cabe señalar que las familias ofrecían principalmente apoyo a sus hijos para la formación de hábitos escolares, como la realización de tareas, mientras que sólo alrededor de la mitad de las familias apoyaban el desarrollo del lenguaje mediante juegos o conversaciones con los niños. Asimismo, las actividades como la lectura de cuentos y las actividades de expresión gráfica como dibujar, hacer garabatos u otros signos, se desarrollaron en menos de dos de cada diez familias.

Por otro lado, se indagó sobre el acervo de libros en la familia. Al respecto, se observó que siete de cada diez familias encuestadas no contaban con la cantidad mínima de libros que poseen en los países industrializados, -25 libros-. Este resultado se agudiza aún más en las familias de menores recursos, pues en más del 30% de los hogares no había ningún libro para niños.

Romero et al. (2007) hacen énfasis en la lectura de cuentos, porque señalan que es una actividad que da soporte al lenguaje y a la lectura, con efectos más duraderos. En este sentido, dicha actividad se analizó a través de la observación de la submuestra de las veinte familias. En ellas se identificó que la lectura de cuentos se realizó en poco tiempo, ya que leían una historia de diez páginas en dos minutos aproximadamente. Los escasos comentarios se centraron en los sucesos del libro y muy pocas veces se relacionó la historia con las experiencias de los niños o con los conocimientos previos.

En cuanto a las expectativas familiares sobre los logros académicos de los niños, se observó que el 96% de los padres mostraron deseos porque sus hijos estudiaran hasta nivel

medio superior o superior, además de estar interesados por la lectura, asimismo manifestaron su deseo porque sus hijos aprendieran a escribir cuentos. Con base en lo anterior fue posible identificar una gran brecha entre las expectativas de los padres y los logros educativos de sus hijos, así como las actividades que realizaban para apoyar a los niños.

Los autores concluyeron que algunas de las posibles causas por las que los padres apoyan poco a sus hijos son: la baja escolaridad de los padres, la presencia de experiencias paternas limitadas y el desconocimiento del potencial en el hogar para desarrollar las habilidades de alfabetización inicial.

Los resultados obtenidos por Romero et al. (2007) resultan importantes puesto que se rescata la importancia de establecer mecanismos bidireccionales del hogar con la escuela, así como lograr que esta última muestre interés en las necesidades del ámbito familiar, respecto a la adquisición de habilidades de alfabetización inicial. No obstante, la responsabilidad de implementar estrategias que ayuden a los niños a desarrollar dichas habilidades, no sólo corresponde al ámbito escolar; el hogar es uno de los contextos más importantes para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, por ello sería benéfico considerar la modificación de las prácticas por medio de alguna intervención.

A partir de lo anterior cabría preguntarse cuáles son las actividades cotidianas que ayudan a los niños de un nivel sociocultural bajo, a mejorar la lectura y la escritura.

En los últimos años, se han diseñado distintas intervenciones en las que se han incluido actividades específicas con el objetivo de promover las habilidades lingüísticas, entre ellas se puede mencionar la exposición de manera natural, a experiencias relacionadas con la lectoescritura, sin instruir al niño en forma directa; mientras que algunas otras se han enfocado en la enseñanza de las habilidades generales del lenguaje, poniendo más atención a destrezas como el reconocimiento de letras y los fonemas. Entre las estrategias más utilizadas para el desarrollo de tales habilidades se destacan: la lectura de cuentos y el entrenamiento en habilidades alfabetizadoras.

De acuerdo con Neuman (1999; como se citó en Aram & Biron, 2004) la lectura de cuentos es una actividad común entre los adultos y los niños, además tiene un impacto benéfico para los infantes, pues los ayuda a adquirir conocimientos de forma integral, ya que aprenden sobre el lenguaje y de las historias, más allá que del texto inmediato.

Por otro lado, se ha reconocido que los programas basados en instrucción directa, en las que se promueven: la conciencia fonológica, el conocimiento de letras y el conocimiento lingüístico, además de las actividades relacionadas con la escritura, pueden predecir el nivel de la comprensión lectora, la fluidez y la identificación de letras, entre algunos otros aspectos del lenguaje (Aram & Biron, 2004).

Como se puede observar, existe una gran cantidad de estrategias para impulsar la alfabetización inicial; no obstante existe poca información relacionada a cuál de todas ellas tiene mayores beneficios.

Con base en lo anterior, Aram y Biron (2004) realizaron un estudio que tuvo como objetivo identificar cuáles componentes deberían estar incluidos en las intervenciones para hacer un programa eficiente. Para ello, los autores examinaron los efectos de dos programas para desarrollar las habilidades relacionadas con la alfabetización inicial, con niños de un nivel sociocultural bajo de entre 3 y 4 años de edad.

Uno de los programas estuvo enfocado a la lectura y otro a la escritura, ambas actividades eran conjuntas. La intervención de lectura conjunta incluía la enseñanza del lenguaje y la lectura de cuentos, mientras que la otra estuvo interesada en desarrollar las habilidades alfabetizadoras y la escritura en niños de preescolar. Para la realización del estudio se seleccionaron al azar, cuatro escuelas pertenecientes a una comunidad en el centro de Israel. Dos de las escuelas participaron en la intervención basada en la lectura y las otras dos en el programa de escritura.

En el estudio participaron 120 niños, 60 en cada programa, es decir, 30 de cada escuela, además de un grupo control con 24 alumnos. Los 144 alumnos de las intervenciones y del grupo control, se dividieron en dos grupos por edad, aquellos niños que cumplían 4 años durante el año escolar y otro en donde los niños cumplían 5 años.

Respecto a la intervención, es importante señalar que cada una de las sesiones estuvo mediada por estudiantes universitarios de la carrera de psicología, quienes fueron entrenados previamente para dominar el tema de las habilidades de alfabetización inicial. Cada sesión tuvo una duración de 30 minutos y se realizó dos veces por semana, aproximadamente fueron 66 sesiones en total. En cada una de ellas se trabajó con grupos de cuatro a seis niños.

Respecto al programa de escritura conjunta, se incluyeron juegos que impulsaban el reconocimiento de letras, la conciencia fonológica y algunas otras actividades. Aquí, los niños

aprendieron a reconocer que una palabra estaba compuesta por pequeñas partes como sílabas y fonemas que se podían manipular.

Por otro lado, en el programa de lectura conjunta se utilizaron 11 libros para niños (un libro para seis sesiones aproximadamente). Durante cada sesión, los mediadores presentaban a los niños el autor y el ilustrador de uno de los cuentos, incitándolos a que predijeran la historia y el título de ésta. Los adultos leían el libro dos veces y discutían con los niños los conceptos y las ideas, por medio de juegos o de actividades dramáticas. Cabe señalar que durante las sesiones, se aplicó la lectura dialógica, en la que se utilizaron algunas estrategias, tales como: incitar, repetir, hacer preguntas abiertas y expandir los conocimientos previos de los niños.

Además de ello, los programas de intervención involucraron a los padres con dos actividades, en dos momentos diferentes, una vez después de iniciar el programa y la otra, al finalizar la intervención. En el programa de lectura conjunta, las dos actividades estuvieron relacionadas con contar un cuento, por ejemplo, durante el primer momento, se les presentó el programa a los padres, además se les explicaron los beneficios de leer historias y cómo ayudar a los niños para que tuvieran un papel más activo durante esta actividad. En cuanto al programa de escritura conjunta, las dos actividades tuvieron relación con la escritura, en donde se les explicó como primer punto, el desarrollo de la escritura temprana y se incitó a los padres a buscar oportunidades de escritura conjunta.

Asimismo, los mediadores y las maestras de la escuela tuvieron juntas mensuales con las que se pretendió que los maestros mejoraran y se sintieran motivados por la integración de actividades al entrar a la escuela, que brindaran experiencias lingüísticas a los niños.

Para medir los efectos de la intervención, se realizó un pretest y un postest, para los cuales se eligieron algunas tareas, éstas fueron:

1.- Conciencia fonológica. Se aplicaron dos pruebas. En la primera de ellas se les presentaban a los niños dos grupos de palabras. A continuación, se les preguntaba si la primera sílaba de una palabra era diferente o semejante a otra palabra similar, proveniente del otro grupo. En la segunda prueba, se les puso la misma actividad sólo que con la última sílaba. La media entre las dos pruebas fue el puntaje general de la conciencia fonológica.

2.- Escritura de palabras. Los niños escribían dos pares de palabras, cada palabra difería en la extensión fonológica. Este rubro se midió con base en una escala desarrollada por Levin y Bus para niños menores de 4 años. Se calificó cada producto escrito de acuerdo a tres

características: gráfica que consideraba que las letras tuvieran una buena forma, las características que tenía la escritura, y la simbología, donde se consideró si los niños empleaban números y letras aleatorias o símbolos convencionales para expresar palabras.

3.- Reconocimiento de letras. Se les preguntó a los niños el nombre de ocho letras impresas, el porcentaje de las letras mencionadas correctamente fue el puntaje general para esta área.

4.- Ortografía. Se les presentaron a los niños 10 incisos en los que había una serie de palabras que se tenían que comparar, y elegir la palabra que tuviera una escritura convencional. Algunas incluían una mezcla de letras en hebreo y en latín, números, entre otras cosas. Al hacer la elección de la palabra, los infantes tenían que elegir una y decir por qué lo habían hecho, cada respuesta tenía distinta calificación. Para la justificación de su respuesta recibían 1 punto si daban una respuesta egocéntrica; 2 puntos si habían respondido refiriéndose a otra cosa que no justificara su respuesta y 3 puntos si daban una explicación correcta.

5.- Escucha y comprensión. Los niños escuchaban una historia breve y al finalizar, los mediadores les hacían ocho preguntas, el porcentaje de respuestas correctas fue el total de esta área.

6.-Recepción de vocabulario. En dicha prueba se les presentaba a los niños una palabra. A continuación tenían que elegir una de cuatro imágenes que la representara.

7.- Conocimiento general. Se utilizaron 14 preguntas tomadas de la Escala de Inteligencia de Preescolar de Wechsler (WPPSI).

Para determinar la diferencia entre las dos intervenciones durante el pretest y el posttest, se realizó un análisis de varianza, ANOVA. Con ello se pudo observar que en el pretest, hubo una diferencia significativa entre los grupos de lectura, escritura y control pues el de lectura tuvo una mayor cantidad de aciertos en las pruebas.

Por otra parte, en el post-test se mostró que sólo los grupos que recibieron alguna de las dos intervenciones, progresaron en las habilidades que se midieron; sin embargo la intervención relacionada con la escritura conjunta tuvo un avance más significativo que el de lectura conjunta, dicho progreso se manifestó en habilidades como: la escritura de palabras, la ortografía y el conocimiento de las letras.

Respecto a la comparación entre las edades de los niños, en el pretest ambos grupos tuvieron resultados por debajo de la norma, mientras que en el posttest sólo los niños más

grandes obtuvieron puntajes por debajo de ella. Es decir, el grupo con los niños más pequeños tuvo mayor y un mejor progreso que los más grandes.

Con base en lo anterior, los autores concluyen que en los programas basados en la escritura conjunta, más allá de promover las habilidades de alfabetización inicial, se desarrollan aspectos lingüísticos más generales, entre ellos resaltan: el vocabulario, los conocimientos de lenguaje en general y la comprensión de lo que se escucha. Además, señalan que al incorporar actividades de escritura a niños de preescolar con un nivel sociocultural bajo, se puede modificar la trayectoria escolar en años posteriores, para ello es necesario que los adultos dejen de ver las habilidades relacionadas con la alfabetización inicial como no adecuadas para los niños de entre tres y cinco años.

A pesar de los resultados obtenidos por Aram y Biron (2004) en donde la escritura conjunta parece tener más beneficios, Clay (1979; como se citó en Chow & McBride- Chang, 2003) ha afirmado que la lectura entre padres e hijos es esencial para desarrollar el lenguaje de los niños, ya que esta actividad es vista como un contexto natural para orientar a sus hijos sobre conceptos acerca de libros, material impreso y lectura.

No obstante, no todos los tipos de lectura promueven de igual forma dichas habilidades, es necesario mencionar que si los padres sólo leen y los niños escuchan pasivamente, no se explota por completo esta actividad.

En este sentido, resulta importante señalar que cuando los padres cuestionan a sus hijos respecto a un texto, dan oportunidad a los niños de participar activamente o extienden la información sobre lo que se está leyendo, con lo que se mejoran las habilidades lingüísticas de los infantes.

Al respecto, Whitehurst y Lonigan (1998) desarrollaron la técnica de lectura dialógica que es una técnica en donde se usa el lenguaje, la retroalimentación y sobre todo se resaltan las interacciones entre el adulto y el niño. En ella, se alternan los roles durante la lectura, se hacen preguntas, se expanden las verbalizaciones de los infantes y se relaciona el texto con las experiencias reales de los niños, generando un impacto positivo en ellos, en especial en el aumento de vocabulario.

Muchos de los estudios, en los que se ha empleado la lectura dialógica, han considerado a poblaciones de habla inglesa; sin embargo sería conveniente probar si dicho método tiene efectos positivos en poblaciones que hablen algún otro idioma.

Con base en ello, Chow y McBride- Chang (2003) diseñaron un estudio con el objetivo de comparar los resultados de la lectura dialógica con los de la lectura típica, sobre el desarrollo del lenguaje y la adquisición de habilidades de lecto-escritura. El estudio fue aplicado con una población infantil de Hong-Kong,

En él participaron 86 niños de tercer grado de preescolar de entre tres y seis años de edad, pertenecientes a dos jardines de niños. Los padres de los niños que decidieron participar hablaban cantonés y tenían al menos la educación primaria.

Como material se utilizaron 86 sets, con cuentos comerciales sobre historias de China. De este total, 29 sets incluyeron ocho libros de historias que tenían preguntas indirectas y breves, para el grupo de lectura dialógica. Cada libro iba acompañado de una guía para llevar a cabo la lectura e imágenes referentes a la preguntas. Por otra parte, se utilizaron 29 sets con 8 libros de historias chinas, sin algún entrenamiento adicional y 28 sets con 8 libros que contenían únicamente los cuentos chinos para el grupo control.

Como instrumento se utilizaron dos pruebas del Preeschool and Primary Chinese Literacy Scale, PPCLS que fueron: la escala de identificación visual y la de discriminación auditiva. La primera consistió en presentarle al niño una tarjeta con una palabra muestra, a continuación se le pidió que eligiera una imagen que tuviera el mismo significado de la palabra, mientras que en la segunda prueba los niños tenían que escoger, entre cuatro caracteres, aquel que correspondía al sonido presentado.

Así mismo, se utilizó el Peabody Picture Vocabulary Test- 3era. Edición (PPVT-III), que fue traducido al cantonés, con el objetivo de medir el lenguaje receptivo. Cabe señalar que este instrumento fue aplicado antes y después de la intervención.

Por otro lado se empleó el Rave's Coloured Progressive Matrices, RCPM que consistió en un test no verbal para medir el IQ y el Hong Kong Weschler Intelligence Scale for Children Vocabulary Subtest, HK-WISC que únicamente fue aplicado en el pre-test. Para obtener la información demográfica se aplicó un pequeño cuestionario, a los padres.

El procedimiento para la aplicación de pruebas y la obtención de los resultados fue el siguiente: después de que los padres firmaron el consentimiento informado, respondieron el cuestionario demográfico, mientras que a los alumnos les fue aplicado el RCPM, el HK-WISK, el PPCLS y el PPVT-III durante el pretest. Los 86 participantes fueron acomodados al azar en alguna de las tres condiciones: lectura dialógica, lectura típica y el grupo control. Una

vez establecidos los tres grupos, fue repartido el material de trabajo, únicamente a los grupos de lectura dialógica y al de lectura típica.

Cabe señalar que el estudio tuvo una duración de ocho semanas e inmediatamente después, se aplicaron las pruebas PPCLS y el PPVT-III a los niños, como postest.

Respecto a la intervención con el grupo de lectura dialógica, a cada niño le fueron entregados ocho libros, que iban acompañados de instrucciones breves y algunas preguntas. Se incitó a los padres a leer cada libro dos veces a la semana junto con los niños, durante 15 minutos.

El entrenamiento a padres se realizó de forma individual, por vía telefónica. Cada sesión tuvo una duración de 20 minutos. En ella, se les explicaba cómo utilizar el material, así como el empleo de diversas estrategias para promover la participación activa, por parte de los niños, en la lectura de cuentos. Una de las principales técnicas dentro de la lectura dialógica fue la secuencia padre-niño. En ella, el padre motivaba al niño a decir algo relacionado con el texto, evaluaba su respuesta y la expandía. Una vez terminado el ejercicio volvía a incitar al niño para que dijera nuevamente, algo relacionado con el texto y comprobar si la técnica había sido útil.

Por otro lado, en el programa de lectura típica, se entregaron a cada niño ocho libros, que fueron los mismos que los de la lectura dialógica. En este caso, se les pidió a los padres que leyeran cada uno de los libros a sus hijos de forma cotidiana. Dicha actividad fue realizada durante ocho semanas.

Para la obtención de resultados se emplearon ANOVAs, con las que se compararon los puntajes del pretest obtenidos en el PPLCS y en el PPVT-III. En dichas pruebas no hubo diferencias significativas entre los tres grupos.

Con respecto a la obtención de los puntajes en el postest, se emplearon dos ANCOVAs en el PPCLS para determinar si había diferencias entre la lectura dialógica y el grupo control, además de la lectura típica con el grupo control. Como resultado se reporta que el grupo de lectura dialógica obtuvo mayores puntajes en las pruebas, que el grupo control; no obstante las diferencias entre el grupo de lectura típica y el grupo control no fueron significativas. En cuanto a los resultados obtenidos en el PPVT-III, por medio del ANCOVA, no se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos.

Además de la comparación entre grupos en el posttest, se utilizaron pruebas t para comparar los resultados entre el pretest y el posttest en las pruebas PPCLS y PPVT-III, para cada grupo. En ellas se encontraron diferencias significativas entre el grupo de lectura dialógica y el de lectura típica, enfatizando el incremento de respuestas correctas del primer grupo.

Por otro lado, se encontró que los padres que utilizaron la lectura dialógica leyeron a sus niños dos veces por semana de 15 a 17 minutos aproximadamente. Entre los cambios respecto el interés de los niños a partir de la intervención, el 75.9% de los padres (22 de 29) opinó que el interés en sus hijos aumentó, mientras que el 20.7% (6 de 29) consideró que el interés que sus hijos mostraban era el mismo que antes de empezar la intervención, y sólo el 3.4% (1 de 29) opinó que el interés había disminuido. El 82.8% de los padres (24 de 29) comentó que le había agradado el procedimiento de la lectura dialógica.

De acuerdo con los autores, la lectura dialógica puede producir un incremento en el desarrollo del lenguaje y en las habilidades de lecto-escritura en niños residentes de Hong Kong. Cabe señalar que los dos grupos, tanto el de lectura dialógica como el de lectura típica, parecieron tener influencias positivas en el lenguaje oral receptivo, como se indicó en el PPPVT-III; sin embargo, sólo la lectura dialógica facilitó la adquisición de las habilidades relacionadas con la alfabetización.

Los autores concluyen que tanto la lectura típica como la dialógica, proveen un contexto ideal para desarrollar el lenguaje oral y el escrito, es decir, facilitan la adquisición de la alfabetización. Además de ello, este tipo de lectura puede hacer crecer el interés que tienen los niños hacia la lectura. La lectura dialógica podría ser una estrategia que traería buenos resultados para mejorar la educación, además de hacerlo en un periodo corto y que podría ser enseñada por cualquier adulto. Los resultados de este estudio señalan la relación causal de las actividades de alfabetización en casa y la adquisición de la lectoescritura en Hong Kong, lo que contribuye a decir que esta estrategia podría incrementar el aprovechamiento académico de los niños.

Dicho estudio resulta relevante pues se podría considerar este tipo de lectura en un programa de intervención aplicado a la población mexicana hacia el desarrollo de la lengua española.

Es importante mencionar que la lectura de cuentos no es la única estrategia que ha mostrado beneficios para el desarrollo de las habilidades alfabetizadoras, la conversación también puede resultar fundamental para la adquisición de tales destrezas, además se puede llevar a cabo con mayor facilidad debido a que los padres cuentan historias en muchos contextos (Peterson, Jesso & McCabe, 1999; como se citó en Reese, Sparks & Leyva, 2010).

Como se dijo, las habilidades alfabetizadoras se pueden ver afectadas por el nivel socioeconómico, intelectual, educativo y emocional de los padres; además del nivel sociocultural de las familias, que también influye en el desarrollo preacadémico, en las actitudes, expectativas y los sentimientos que tienen los niños hacia la alfabetización (Baker et al., 2001; Buckner, Bassuk y Weinreb, 2001; Carroll et al., 2003; González, 2004; Muter et al., 2004; Poe et al., 2004; Salsa y Peralta, 2001; como se citaron en López y Guevara, 2008).

En este sentido y considerando a la población mexicana, Guevara y López (2008) realizaron un estudio en donde se probó la efectividad de un programa de intervención para el desarrollo de conductas preacadémicas y lingüísticas en niños de primer grado de primaria, pertenecientes a un estrato sociocultural bajo. El criterio de efectividad se determinó con base en los logros en la lectura y la escritura.

En dicho estudio participaron 30 niños, 12 niñas y 18 niños entre 5 y 7 años de edad, todos ellos pertenecientes a tres escuelas públicas en el Estado de México. Al inicio se evaluaron las habilidades preacadémicas a través de dos instrumentos referidos a criterio, una de ellas fue la Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar, BAPAE (desarrollado por De la Cruz en 1989) y para evaluar las habilidades lingüísticas se utilizó el Instrumento de Habilidades Precurrentes para la Lectura, EPLE (desarrollado por Vega en 1991), además las habilidades académicas fueron medidas al inicio y al final de la intervención, con el Inventario de Ejecución Académica, IDEA (desarrollado por Bermudez, Macotela y Castañeda en 2003) que comprende actividades relacionadas a la escritura y a la lectura.

En el estudio, únicamente participaron aquellos niños que tuvieron un nivel igual o menor al 60% de respuestas correctas en el BAPAE y el EPLE. Posteriormente, los niños fueron elegidos de manera aleatoria para pertenecer a tres grupos: Grupo 1 (Experimental) conformado por 10 alumnos; el Grupo 2 (Control A) conformado por 10 alumnos que no recibieron entrenamiento, pero pertenecientes a la misma escuela; finalmente el Grupo 3

(Control B) conformado por 10 alumnos que tampoco recibieron entrenamiento, pertenecientes a las otras dos escuelas.

Durante la intervención, los alumnos del Grupo 1 se incorporaron al Programa de Entrenamiento en Habilidades Preacadémicas y Lingüísticas, llevado a cabo durante 20 sesiones de una hora cada una, dos veces por semana, las cuales estuvieron conducidas por un psicólogo.

Dicho programa estuvo encaminado a desarrollar algunas habilidades, tales como: conceptos (color, tamaño, forma, características de objetos y personas), relaciones espaciales, relaciones temporales, clasificación de objetos de acuerdo a su función y su ubicación, pronunciación de fonemas en palabras, completar y estructurar oraciones que describieran las relaciones entre objetos, eventos y personas utilizando conectivos; escuchar narraciones de cuentos a través de dibujos, narración de experiencias, conciencia fonológica (composición y descomposición de palabras), ejercicios de pre-escritura, orientación espacial y discriminaciones visuales finas, sinónimos, antónimos y significado de palabras.

Para la adquisición de estas habilidades se utilizaron técnicas conductuales de modelamiento, instigación, moldeamiento por aproximaciones sucesivas, práctica reforzada y economía de puntos, además se les proporcionaba a los niños reforzamiento social y retroalimentación de sus ejecuciones conductuales.

Una vez terminado el entrenamiento, se aplicó una vez más el instrumento IDEA a los 30 niños participantes, incluyendo aquellos que no recibieron ningún entrenamiento, para conocer las habilidades en la lectura y la escritura. De esta manera se pudieron observar las diferencias entre los tres grupos.

Como resultados se reportó que todos los niños del Grupo Experimental aumentaron el porcentaje de respuestas correctas en los dos instrumentos. En escritura sólo un alumno logró un incremento por arriba del 60%, cinco alumnos lograron un avance entre 21 y 30 puntos, dos entre 30 y 50, uno mostró avances mínimos y uno más entre 11 y 20 puntos.

En lectura, tres alumnos mostraron avances mínimos, cuatro mostraron incremento entre el 30 y el 60% y dos más consiguieron un porcentaje por encima del 60%.

Respecto al IDEA, la mayoría de los alumnos obtuvo porcentajes entre el 35 y el 86% aunque sólo cuatro tuvieron promedios mayores a 60%.

En todas las habilidades evaluadas, el Grupo Experimental obtuvo porcentajes mayores que los dos grupos control. En copia y comprensión, las diferencias entre el grupo Experimental y los Control fueron de 14.4 puntos y 7.6 puntos porcentuales, mientras que en dictado y en comprensión de palabras y de enunciados, las diferencias fueron de 13.5 y 8 puntos porcentuales. En redacción la diferencia fue de 2.6 y 16.4 puntos porcentuales. En cuanto a las escritura, la diferencia entre el Grupo Experimental y los Grupos Control fue de 2.6 y 16.4 puntos porcentuales.

En la lectura oral y en comprensión se observaron las mayores diferencias correspondiendo a 20.9 y 30.4 puntos porcentuales. En cuanto a la lectura en silencio y la comprensión las diferencias oscilaron entre 10.3 y 10.2 puntos.

En los Grupos Control, sólo las habilidades de copia y comprensión rebasaron el 50% de ejecución correcta mientras que todas las demás estuvieron entre 8 y 48 puntos porcentuales por debajo de ese nivel. El Grupo Experimental fue el único que alcanzó niveles cercanos e incluso estuvo por encima del 50% de respuestas correctas.

Los autores señalan que el bajo nivel inicial de los alumnos respecto a las habilidades lingüísticas y preacadémicas repercute en los niveles de lectura y escritura en años posteriores.

Por otra parte, a pesar de haberse observado diferencias entre los grupos, en donde el Grupo Experimental obtuvo mayores beneficios, el desempeño de éste no fue el óptimo. Retomando los resultados obtenidos por Aram y Biron (2004) es probable que se pueda utilizar la intervención elaborada por Guevara y López (2008) con niños más pequeños, pues se ha comprobado que con ciertas intervenciones, los infantes adquieren en mayor medida las habilidades relacionadas con la alfabetización que los niños más grandes.

Como se pudo observar, los artículos presentados hicieron énfasis en el papel que juegan los adultos, en especial los padres, en la adquisición de habilidades lingüísticas en los niños. En dichos estudios se evidencian aquellos factores que pueden ser predictores del desarrollo de la lectoescritura en años posteriores, algunos de ellos están relacionados con características del ambiente en el que se desarrollan los niños, o bien, con las características de los propios padres respecto a su nivel sociocultural, lo que repercute directamente en su interés y en la forma de llevar a cabo las actividades relacionadas con la alfabetización.

Respecto a este punto, es necesario resaltar que en ocasiones, los padres carecen de habilidades y conocimientos para instruir a los infantes, puesto que con frecuencia se cree que

basta con tener un contacto directo con el lenguaje oral, en situaciones cotidianas, o bien, con frecuencia se piensa que cuando el alumno es capaz de descifrar las palabras escritas ya sabe leer; sin embargo estas habilidades implican más que eso.

Además del papel que desempeñan los padres y de las interacciones que ellos tengan con sus hijos, uno de los aspectos que más influye en la educación es el comportamiento de los docentes en las aulas (Guevara, Ortega & Plancarte, 2005; como se citó en Guevara, Rugerio, Delgado & Hermosillo, 2009), ya que han sido reconocidos como el centro de varias estrategias para mejorar la calidad de la educación.

Lewis, Green y Peterson (2006) realizaron un estudio en el que se pretendió conocer hasta qué grado logran los educadores la participación de los niños, en actividades de lenguaje y alfabetización, dentro de los centros educativos; además de identificar las características de los educadores o programas, que estaban asociadas al fomento de actividades relacionadas con la lectoescritura. Con el fin de medir el grado en el que los educadores fomentaban las actividades de lenguaje y alfabetización en sus centros, se desarrolló una encuesta con 23 preguntas a 180 profesores en Estados Unidos. Los temas que se incluyeron en el cuestionario fueron: prácticas actuales de lectura entre cuidadores y niños, instrucción acerca de los libros, exposición a los libros, reconocimiento de palabras y letras, fomento de la conciencia fonológica.

Además de ello, se recogieron datos sobre variables demográficas de los participantes, incluyendo preguntas abiertas respecto a la experiencia de los educadores, así como información acerca de los centros para los que laboraban, la disponibilidad de materiales impresos y el número de niños que asistían a clase.

La mayoría de los encuestados realizaban esfuerzos por lograr la participación de sus alumnos en actividades relacionadas con la alfabetización. Con frecuencia leían en voz alta a los niños y dedicaban un tiempo para leer con ellos, cabe señalar que el 74.4% de ellos les hacía preguntas sobre los textos antes y después del tiempo destinado para la actividad. El 80% informó que promovían la interacción de los niños con el material impreso y algunos otros (63.3%) les enseñaban algunas características de la lectura convencional.

A pesar de ello, más del 20% no leían en voz alta a sus alumnos y un porcentaje mayor no leía con los niños individualmente. El 8% de los profesores dijo no hacer preguntas sobre los libros trabajados.

Es probable que dichos porcentajes se vean mediados por algunas variables, tales como: la disponibilidad de los materiales en el centro, que fue uno de los predictores más fuertes o la capacidad de los educadores para hacer que los niños participaran en actividades importantes de alfabetización.

Hay evidencia que indica que un mínimo de cinco libros por niño es necesario para la provisión básica de un ambiente rico en materiales impresos (Morrow & Weinstein, 1986; Neuman & Roskos, 1997, como se citaron en Lewis et al., 2006).

Por otra parte, el número de niños pertenecientes a un programa puede estar asociado significativamente con los esfuerzos de los educadores por fomentar actividades de lenguaje y alfabetización en sus centros. Respecto a esta última variable, aquellos que cuidaron a un número elevado de niños, fomentaron en mayor medida actividades de lenguaje y alfabetización en sus centros, lo que resulta sorprendente frente a la típica idea de creer que entre más pequeña la clase, mejor. No obstante en este estudio el número promedio de niños por clase era de 7-14.

Es necesario que todos los profesores sin excepción, estén capacitados en el uso de estrategias educativas para mejorar su práctica docente. Dicha capacitación debe ser efectiva, además de estar basada en estrategias debidamente planeadas, con el fin de que los docentes confíen en ella.

En este sentido Guevara et al. (2009) pusieron a prueba la efectividad de un programa de entrenamiento a profesores de tercer grado de preescolar y de primer grado de primaria para que pudieran favorecer el aprendizaje de sus alumnos. Además de ello, un segundo objetivo fue medir los efectos del programa sobre el ambiente afectivo y el clima social de las aulas.

Participaron nueve profesoras de preescolar, tres de primer grado de primaria en el turno matutino y tres del turno vespertino. Durante la preevaluación, se realizó la filmación de una hora de clase de cada profesora con su grupo de alumnos. Posteriormente, se entrenó a las profesoras de preescolar y a las de primaria de ambos turnos, todas ellas incorporadas a estratos socioculturales bajos.

En el entrenamiento se expusieron los descubrimientos de diversas investigaciones, en donde se resaltó la importancia de promover las habilidades lingüísticas y preacadémicas en niños de bajo nivel sociocultural. Además, se les instruyó acerca de: dar instrucciones claras,

enseñar un concepto a la vez, dar ejemplos positivos y negativos, presentar un modelo para que los alumnos realizaran alguna actividad, proporcionarles estímulos o ayudas, darles información sobre sus aciertos o errores, darles reforzamiento social. Se les presentaron a las profesoras una serie de videos de un programa, previamente aplicado, a niños de primer grado.

Con el fin de medir el impacto del programa de intervención, se llevó a cabo una segunda filmación y se analizó con un formato de registro de ocurrencia cada una de las estrategias en el entrenamiento. Los autores reportan que la utilización de estrategias didácticas por parte de las profesoras no fue influenciada por el hecho de impartirlas en preescolar o primaria, ni en el turno matutino ni vespertino.

Por otra parte, respecto a los cambios entre la primera y la segunda evaluación, el entrenamiento no tuvo grandes efectos en dos de las profesoras, pues aumentaron la utilización de unas estrategias y disminuyeron otras. Es probable que dicho resultado haya estado influenciado por los conocimientos previos de las maestras, ya que en la pre-evaluación dieron muestras de saber utilizar las estrategias.

En otras siete profesoras sí se observó un efecto del entrenamiento, pues en la pre-evaluación mostraron niveles por debajo de 20% en la mayoría de las estrategias; sin embargo en pos-evaluación dichas estrategias se incrementaron hasta un 50% o más. Cabe señalar que según los autores, aquellas maestras que llevaban a cabo menos didácticas antes del programa, obtuvieron mayores porcentajes.

Los autores concluyeron que hubo algunas deficiencias en el programa que se podrían considerar para otras intervenciones en el futuro y contemplar algunos aspectos tales como la planeación, la evaluación educativa, el ambiente afectivo y el clima social del aula; no obstante se hace énfasis en el uso de estrategias desarrolladas desde un marco conductual. Con ello se hace hincapié en que es necesario sumar esfuerzos para que la investigación psicológica educativa contribuya a la práctica de los maestros en las aulas, en especial aquellos que trabajan con poblaciones de estratos socioculturales bajos.

Como se pudo observar, las investigaciones anteriores y los resultados obtenidos son diversos debido a que se han realizado en distintos contextos. No obstante pueden ser utilizados para conocer los factores que han sido estudiados dentro del desarrollo de la alfabetización; así como las deficiencias y los procedimientos que se han utilizado.

La revisión de dichas investigaciones resulta útil para diseñar programas de intervención específicamente para el contexto mexicano, a ser aplicados con niños que muestren deficiencias en las habilidades lingüísticas preacadémicas, pertenecientes a un nivel sociocultural bajo.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN GENERAL

La adquisición de la alfabetización es indispensable en el mundo globalizado, en la vida social y en el desarrollo como individuo, pues cuando una persona es alfabetizada puede hablar, escribir y leer lo que le ayuda a comunicarse con los demás.

De acuerdo con Garton y Pratt (1991) este concepto hace referencia al dominio del lenguaje hablado, la lectura y la escritura, Ferreiro (2008) por su parte, define este concepto con mayor profundidad, señalando que la alfabetización incluye la comprensión de los usos sociales del lenguaje escrito, además de producir textos adecuados para la sociedad en la que se desarrollan, comprender y buscar información en diversos tipos de textos y sobre todo comprender la funcionalidad que éste tiene (Ferreiro, 2013).

A pesar de la relevancia de este conocimiento, no todos los niños logran adquirir dichas habilidades de una manera óptima, trayendo graves consecuencias en el desarrollo académico. Al respecto Bracho (2003; como se citó en Sistema Educativo Mexicano, s,f) señala que se ha reconocido en alumnos de educación básica, la existencia de dificultades para adquirir conocimientos, organizarlos y transformarlos.

En el caso particular de México, las deficiencias en las habilidades alfabetizadoras se ven reflejadas en distintas pruebas realizadas a la población infantil. En primer lugar se pueden retomar los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, PISA (2012) cuyo objetivo fue evaluar el rendimiento de los jóvenes escolarizados de 15 años de diversos países, en áreas como: matemáticas, lectura y ciencia. Respecto al nivel de matemáticas el 55% de jóvenes mexicanos no alcanzaron el nivel básico, mientras que sólo el 1% sí lo hizo. En el área de lectura, el 41% de los alumnos mexicanos no alcanzaron el nivel básico y sólo menos del 0.5% logró tener un nivel alto, por otra parte en ciencias el 47% no logró alcanzar un nivel básico y al igual que en lectura sólo el .05% logro un nivel alto. Así mismo, se pueden retomar los resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, mejor conocida como Prueba ENLACE (2013). De acuerdo con dicha evaluación, en el área de español el 57.2% de los alumnos obtuvieron un nivel insuficiente y elemental y sólo el 42.8% obtuvieron un nivel bueno y excelente, mientras

que en matemáticas el 51.2% obtuvo un nivel insuficiente y elemental, frente a un 48.8% que obtuvo uno bueno y excelente.

Los datos anteriores resultan relevantes pues muestran las deficiencias que existen en áreas relacionadas con la lecto-escritura. Al respecto resultaría importante indagar cuáles son los factores que facilitan la adquisición de las habilidades relacionadas con la alfabetización. En este sentido, pareciera que la toma de conciencia sobre la alfabetización inicial en los años preescolares, como facilitador para la adquisición de dichas habilidades, ha ido incrementando, pues se ha comprobado que los niños inician con actividades de lectura y escritura antes de entrar a la primaria formando las bases para el desarrollo de la alfabetización (SEP, 2004; como se citó en Vega, 2006).

Dentro de la alfabetización inicial es necesaria la interacción con los adultos pues ellos son los encargados de proporcionar un ambiente con materiales de lectura, compartir las experiencias con el niño y sobre todo motivarlos para que se relacionen con la lectoescritura. En este sentido, la familia es quien desarrolla dichas experiencias desde que el niño nace y las comparte cuando éste entra a la escuela convirtiéndola en un factor determinante en el aprendizaje del niño. Cabe señalar que ambos contextos, el familiar y el escolar representan una guía para los niños en la lecto-escritura (Vega, 2006).

No obstante, las múltiples condiciones en las que los niños se desarrollan no permiten que la adquisición de estas habilidades sea uniforme. Guevara et al. (2007) menciona que una de las variables más asociadas al logro educativo es el nivel sociocultural al que los niños pertenecen; determinando que un nivel sociocultural bajo probabiliza una menor adquisición de las habilidades relacionadas con la alfabetización inicial.

Como se puede observar el nivel sociocultural parece influir en gran medida en la adquisición de las habilidades relacionadas con la alfabetización inicial, pero ¿A qué hace referencia este término?

De acuerdo con la SEP (s.f.) las condiciones y la riqueza de experiencias sociales en las que se involucre al niño dependerán de factores culturales y sociales, con ello se hace referencia a la atención que los adultos prestan a las necesidades y deseos del niño, la interacción verbal que tienen con él, la importancia que le den a sus expresiones, preguntas o ideas, entre otros. Además de ello, se hace hincapié en la educación de los padres, las expectativas escolares respecto a la educación de sus hijos, el acceso a materiales

alfabetizadores, entre otros que conforman el nivel sociocultural de una población (Backhoff, Bouzas, Hernández & García, 2007).

Con base en ello, resulta preocupante la situación de los niños pertenecientes a un nivel sociocultural bajo e incluso sería pertinente pensar en algunas alternativas para que los niños adquirieran un nivel óptimo de habilidades relacionadas con la lecto- escritura.

Debido a la importancia del desarrollo de las habilidades de alfabetización inicial en los niños, se han realizado diversos estudios, tales como el de Aram y Biron (2004) que consideró a participantes de nivel sociocultural bajo o el de Chow y McBride - Chang (2003) en los que se han propuesto diversas intervenciones relacionadas con dichas habilidades. Cabe señalar que estos trabajos se han enfocado en dar prioridad al entrenamiento a los niños y sólo incitar o dar una breve información a los padres para buscar oportunidades de lectura y escritura con sus hijos. No obstante, dichos estudios han sido realizados en poblaciones ajenas a la mexicana, en donde es probable que las condiciones varíen en gran medida.

A pesar de que en México también se han realizado intervenciones que han contribuido con importantes hallazgos, incluso considerando el nivel sociocultural bajo y promoviendo la adquisición de habilidades de lecto-escritura en niños (López & Guevara, 2008) aún falta indagar sobre algunos aspectos que podrían ayudar en una adquisición óptima de las habilidades de alfabetización, como la intervención con padres.

Tomando en cuenta lo anterior, la Línea de Investigación sobre Fracaso Escolar (Proyecto de Aprendizaje Humano) de la UIICSE se interesó en llevar a cabo un entrenamiento a padres y profesores de preescolar, para promover las prácticas alfabetizadoras y producir un efecto positivo en las habilidades de alfabetización inicial en niños que viven dentro de un contexto sociocultural bajo.

PROYECTO GENERAL DE INVESTIGACIÓN

6.1 Componentes del Proyecto General de Investigación

Pregunta de investigación

En el proyecto general de la línea de investigación sobre Fracaso Escolar (UIICSE) se planteó como pregunta de investigación la siguiente:

- ¿Cuáles son las diferencias en las prácticas alfabetizadoras de padres y profesores, antes y después de un entrenamiento para promover que dichas prácticas apoyen el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en sus hijos y alumnos, inscritos en tercer grado de educación preescolar y de estrato sociocultural bajo?

Objetivo general

El proyecto general de investigación tuvo como objetivo principal observar si existían diferencias en las prácticas alfabetizadoras de padres y profesores de niños preescolares, después de recibir un entrenamiento diseñado con el fin de mejorar dichas prácticas para promover habilidades de alfabetización inicial en los niños que cursan el tercer grado de preescolar y pertenecientes a un nivel sociocultural bajo.

Objetivos particulares

A partir del objetivo general se desprendieron los siguientes objetivos particulares:

- Entre los contextos de nivel socio-cultural bajo, detectar alumnos de tercer grado de preescolar que no contaran con un nivel adecuado de habilidades lingüísticas y preacadémicas para iniciar la lecto-escritura.
- Conocer qué tipo de prácticas alfabetizadoras realizaban, tanto padres como profesores, con sus hijos o alumnos durante actividades ubicadas como facilitadoras de interacciones relacionadas con alfabetización inicial (lectura de cuentos y juego con títeres).

- Aplicar un entrenamiento a dos grupos participantes, el primero conformado por padres de familia y el segundo por profesores de preescolar. La finalidad del entrenamiento fue mejorar en los adultos las prácticas que llevaban a cabo para promover habilidades de alfabetización inicial en niños, con base en lo reportado en la literatura.
- Observar si se presentaron cambios en el tipo de prácticas de alfabetización que los padres y profesores realizaban después del entrenamiento.
- Conocer cuáles habilidades desarrollaron los niños cuyos padres y profesores participaron en el entrenamiento.
- Analizar las diferencias del nivel de habilidades de alfabetización inicial que adquirieron los alumnos de preescolar participantes en alguno de los grupos experimentales, y compararlo con el nivel logrado por los alumnos que no participaron en ninguno de ellos (grupo control).

Hipótesis

Dentro de la investigación se establecen las siguientes hipótesis de trabajo:

H₁: Después del entrenamiento, las prácticas alfabetizadoras que realicen los padres y profesores de los grupos experimentales serán diferentes a las observadas por los participantes del grupo control (padres y profesores).

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

H₂: Después del entrenamiento de padres y profesores, los niveles de habilidades lingüísticas y preacadémicas mostrados por los niños que conforman los grupos experimentales presentarán diferencias al compararlos con los niveles del mismo tipo de habilidades de los niños del grupo control.

H₀: Los niveles de habilidades lingüísticas y preacadémicas de todos los grupos serán semejantes después del entrenamiento.

Variables

Las variables consideradas para este estudio correspondieron a tres categorías: demográficas, dependientes e independientes.

A) Variables demográficas

- Sexo de los participantes- características genéticas que permiten diferenciar entre masculino y femenino.
- Edad de los participantes- periodo de años de vida cumplidos, calculados a la fecha en que inicie la intervención, de acuerdo con el propio reporte de los participantes.
- Ingreso económico mensual- remuneración que recibía el padre y/o madre por una actividad.
- Egreso económico mensual- cantidad económica derivada de diversos gastos familiares tales como: gastos de manutención, pago de servicios, etcétera.
- Escolaridad- nivel máximo de estudios cursado por los participantes incluyendo los niveles que van desde ningún tipo de estudio, hasta estudios de posgrado.
- Ocupación- actividad principal que realizaban los participantes de manera cotidiana, incluyendo aquellas actividades dentro del hogar que pueden o no tener una remuneración económica.
- Años de preescolar- número de años cursados por los niños, previos a tercer grado de preescolar (uno o dos equivalentes a 1ero. y 2ndo. grado).

B) Variables dependientes

- Habilidades de alfabetización inicial

Definición conceptual

Se consideró como habilidades de alfabetización inicial a aquellos conocimientos, conductas y habilidades preacadémicas y lingüísticas que los niños desarrollan antes de la alfabetización convencional, de acuerdo a lo planteado por autores como Sulzby y Teale, 1991; Saint-Laurent, Giasson y Couture, 1997; Dixon-Krauss, 1996 y Justice y Kaderaveck, 2002).

Definición operacional

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

- Prácticas alfabetizadoras

Definición conceptual

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

Definición operacional

En la presente investigación, las prácticas alfabetizadoras fueron evaluadas por medio de un procedimiento denominado muestreo temporal, utilizado en estudios previos (Saracho, 2008). El procedimiento consistió en llevar a cabo la filmación de actividades interactivas adulto-niño(s), para observar y registrar la ocurrencia de un conjunto de conductas que los adultos realizaban para favorecer en los niños el desarrollo de habilidades asociadas a la alfabetización inicial. Se llevaron a cabo dos actividades interactivas: lectura de cuentos y juego con títeres, que diversos autores (Aram y Besser, 2009; Borzone, 2005; Ezell y Justice, 2005; Guevara, Ortega y Plancarte, 2001; Saracho, 2001; Weigel, Martin y Bennet, 2006; Welsh, Sullivan y Justice, 2003; Whitehurst y Lonigan, 1998) han reportado como relevantes para el desarrollo de habilidades de iniciación a la alfabetización.

Entre las conductas alfabetizadoras a ser observadas en los adultos, en interacción con el (los) niño (s), se encuentran: descripción de objetos, personas y lugares, narración de historias a partir de objetos, señalar una imagen, señalar un texto, asociar una imagen con un texto, señalar el título de un cuento, indicar en qué página inicia la lectura, indicar el punto donde inicia la lectura de una página, señalar que la lectura se realiza de izquierda a derecha y de la parte superior a la parte inferior de la página, identificar letras y palabras, señalar con el dedo las palabras que se van leyendo, narración de una historia a partir de imágenes, utilizar un tono de voz acorde al tipo de texto que se lee, preguntar al niño si conoce el significado de algunas palabras y explicar su significado si no se conoce.

C) Variables independientes

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

Participantes

Tomando en cuenta las bases de datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010) se localizó una comunidad aledaña a la FES Iztacala considerada con un bajo nivel sociocultural. En dicha área se ubicaron al menos dos escuelas públicas de nivel preescolar, que contaban con grupos de tercer grado. De éstos se seleccionaron a los niños, profesores y padres o padres de familia que cumplieran con los criterios de participación que a continuación se describen.

Criterios de selección

En cuanto a los criterios de selección de los participantes se consideraron los siguientes puntos:

Criterios de inclusión

- Los niños participantes debían estar iniciando el tercer grado de educación preescolar.
- Las escuelas a donde asistan los niños debían ser públicas.
- Que los niños no contaran con un nivel adecuado de habilidades lingüísticas, es decir, que mostraran un nivel de respuestas correctas del 60% o menos en el EPLE.
- En el caso de los padres, se consideró la participación de aquellos cuyos hijos mostraron nivel bajo en el EPLE (60% o menos).

- Respecto a los profesores se incluyeron aquellos que aceptaron participar en el entrenamiento y que permitieron ser videograbados en conjunto con sus alumnos.

Criterios de exclusión

- Que los niños presentaran retardos severos en el desarrollo psicológico.
- Que los niños estuvieran cursando por segunda ocasión el tercer grado de preescolar.

Criterio de eliminación

- Que los adultos participantes faltaran al 10% de las sesiones de intervención.
- Que los participantes, tanto niños como adultos, no pudieran ser evaluados.

Tipo de estudio y diseño

La investigación se consideró de tipo experimental dado que se aspiró a observar los posibles efectos de la variable independiente (entrenamiento) sobre las variables dependientes (prácticas alfabetizadoras y habilidades de alfabetización), con un diseño de grupo control equivalente, pretest-postest (Campbell y Stanley, 1966; Hernández et al., 2006; Kerlinger y Lee, 2002).

Tomando en cuenta el tipo de diseño del estudio se realizó una evaluación inicial (pretest), una intervención, una evaluación final (postest) y una evaluación de seguimiento en cada grupo (Tabla 1). Los puntajes de dichas evaluaciones se compararon (intragrupalmente e intergruplamente) para cada momento de evaluación.

Tabla 1.

Diseño de la investigación general.

Tabla 1. Esquema del diseño a utilizar en el presente estudio de los tres grupos.

Grupo	Pretest	Intervención	Postest	Seguimiento
Grupo I (Experimental) N=15 niños y 15 padres	Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ). Conductas alfabetizadoras maternas.	Entrenamiento a padres.	Conductas alfabetizadoras maternas	Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ) Conductas alfabetizadoras maternas
Grupo II (Experimental) N=15 niños y 3 profesores	Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ). Conductas alfabetizadoras de profesores.	Entrenamiento a profesores.	Conductas alfabetizadoras de profesores	Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ) Conductas alfabetizadoras de profesores
Grupo III (Control) N=15 niños, 15 padres y 1 profesor	Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ) Conductas alfabetizadoras maternas Conductas alfabetizadoras del profesor.	Entrenamiento diferido padres y profesor.	Conductas alfabetizadoras maternas Conductas alfabetizadoras del profesor	Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ) Conductas alfabetizadoras maternas Conductas alfabetizadoras del profesor

Tabla 1. Esquema del diseño a utilizar en el presente estudio de los tres grupos.

Instrumentos

Dado que la presente investigación se consideró de corte conductual, se eligieron instrumentos que cumplieran los requisitos de la evaluación referida a criterio, es decir: a) medir directamente las habilidades del alumno, en cuanto a conducta observable; b) evaluar conductas relacionadas con los aspectos por explorar; c) distinguir cuáles habilidades específicas ha desarrollado cada alumno y de cuáles carece, y d) enfocar la evaluación con fines educativos, dado que el interés principal no es comparar a un participante en particular respecto de una norma poblacional, como es el caso de las evaluaciones referidas a la norma, aunque posee los elementos psicométricos correspondientes. Las evaluaciones referidas a criterio constituyen herramientas para medir el desarrollo de habilidades según destrezas

específicas (Wallace, Larsen y Elksnin, 1992) y revisten utilidad cuando el interés es identificar las habilidades de cada alumno con fines didácticos (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1995).

Se utilizó el *Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura, EPLE*, diseñado por Vega (1991), cuyo propósito fue evaluar las habilidades de tipo lingüístico y conceptual que los niños desarrollan antes de iniciar el aprendizaje de la lengua escrita.

El EPLE fue probado y validado en México, con una muestra de niños próximos a concluir el nivel preescolar (Vega, 1991). Los datos de la construcción, validez y confiabilidad del instrumento fueron reportados por su autora.

El inventario evalúa diez áreas conductuales específicas o subpruebas: pronunciación correcta de sonidos del habla (15 reactivos), discriminación de sonidos (10 reactivos), análisis y síntesis auditivos (20 reactivos), recuperación de nombres ante la presentación de láminas (10 reactivos), seguimiento de instrucciones (10 reactivos), conocimiento del significado de las palabras (10 reactivos), comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas (15 reactivos), repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles (calificado sobre 10 puntos de acuerdo a la ejecución del niño), diferencia entre dibujo texto (10 reactivos) y expresión espontánea (calificado sobre 10 puntos, de acuerdo a la ejecución del niño).

Por otra parte, se utilizó un cuestionario diseñado para obtener información socio-demográfica (variables demográficas) de los padres y profesores participantes. Entre la información requerida se encuentran los datos respecto a su edad, sexo, escolaridad, ocupación, ingreso y egreso económico mensual.

Mientras que para registrar la ocurrencia de las prácticas alfabetizadoras de los padres y profesores, se utilizó un registro observacional constituido por 17 categorías conductuales relacionadas con el entrenamiento que recibirán los participantes. Entre ellas se encuentran: 1) descripción de objetos, 2) descripción de personas, 3) descripción de lugares, 4) uso de vocabulario sencillo, 5) volumen y tono de voz adecuado, 6) narración de historias a partir de objetos 7) señalamiento de una imagen, 8) señalamiento de un texto, 9) diferenciación entre una imagen y un texto, 10) señalamiento del título de un cuento, 11) indicar la página que se lee en primer lugar, 12) indicar el punto donde se inicia, 13) señalamiento de la dirección en la que se debe realizar la lectura, 14) señalamiento de letras o palabras en el texto, 15)

señalamiento con el dedo de las palabras que se van leyendo, 16) descripción de imágenes relacionadas con un texto y 17) narración de una historia a partir de imágenes.

Procedimiento

Fase I. Evaluación Inicial.

Al inicio del ciclo escolar se contactó a los directivos y profesores de diversas escuelas ubicadas en la zona metropolitana seleccionada, con el propósito de exponer el proyecto de investigación e invitarlos a participar en él de forma voluntaria, logrando de esta manera acceder a los grupos escolares en donde se encontraron los participantes de los programas de intervención que se desarrollaron en este proyecto. Posterior a la autorización de acceso a los grupos de tercer grado de preescolar, se pidió la participación voluntaria de los niños que integraban dichos grupos, aclarando que ellos podían dejar de participar en el momento que ellos quisieran sin importar el motivo por el cual tomaran esta decisión.

Evaluación de alumnos

Con el objetivo de evaluar el nivel con que contaban los niños respecto a las habilidades lingüísticas y conceptuales relacionadas con la lectura, se aplicó el Instrumento Para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura, EPLE (Vega, 1991).

La aplicación de este instrumento se realizó de forma individual dentro de las instalaciones de la escuela, con una duración aproximada de 30 minutos.

La participación de los menores fue en orden alfabético, con ayuda de una lista de asistencia de cada uno de los grupos escolares que se pidió previamente a las profesoras titulares de los grupos.

Los alumnos fueron separados de sus grupos y se les condujo al lugar designado para la aplicación del EPLE, siguiendo las instrucciones del instrumento en todos los casos.

Después de la aplicación del instrumento, se calificaron las pruebas para conocer qué niños cumplían con el criterio de inclusión, el cual consistía en seleccionar a aquellos niños que no contaran con un nivel adecuado en las habilidades evaluadas del EPLE; es decir, que obtuvieran porcentajes de 60% o menos en dicho instrumento.

En el caso de los padres y profesores, también se les informó sobre el proyecto y se les pidió su participación voluntaria. A aquellos que decidieron participar se les pidió realizar una

actividad de lectura y otra de juego con títeres en conjunto con sus hijos o alumnos según fuera el caso, con el objetivo de filmar dicha actividad para su análisis e identificación de las conductas relacionadas con las habilidades de alfabetización inicial descritas en el apartado de variables.

La selección de los padres o tutores participantes se realizó con base en los niveles de habilidades de alfabetización inicial evaluadas en sus hijos, es decir, participaron los tutores de aquellos niños que obtuvieron menos del 60 % de respuestas correctas en el EPLE.

Por otra parte, los profesores participantes se seleccionaron de acuerdo con su disponibilidad.

Asignación de los grupos experimentales

Se ubicaron cinco grupos escolares en donde se cumplían los criterios de selección en al menos 15 niños de cada grupo. La determinación de cuál de dichos grupos era el control y cuáles los grupos experimentales se llevó a cabo por medio de un sorteo.

La muestra total fue de 45 niños. En el Grupo Experimental I se realizó el entrenamiento a los padres (o cuidadores), en el Grupo Experimental II se llevó a cabo el entrenamiento al profesor, mientras que el Grupo Control recibió un entrenamiento diferido.

Fase de Entrenamiento

Dentro de esta fase, se llevó a cabo un entrenamiento tanto a padres o tutores como a profesores con los mismos contenidos, todos ellos basados en el desarrollo de prácticas alfabetizadoras a través de dos actividades: la lectura de cuentos conjunta entre padres e hijos (shared storybook reading) y la interacción por medio del juego con títeres. Ambas actividades han sido reportadas en la literatura y consideradas como eficaces en la promoción del desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en los niños. En el caso de la lectura de cuentos diversos estudios (Aram y Besser, 2009; Borzone, 2005; Ezell y Justice, 2005; Guevara, Ortega y Plancarte, 2001; Saracho, 2001; Weigel, Martin y Bennet, 2006; Welsh, Sullivan y Justice, 2006; Whitehurst y Lonigan, 1998) han reportado que por medio de esta actividad los niños desarrollan habilidades y conocimientos acerca de la lectura como las reglas convencionales (se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), reconocimiento de letras, palabras, oraciones y textos, conocimiento de la relación el texto y el lenguaje oral,

aumento de vocabulario, entre otros. En dichos trabajos también se señala que el desarrollo de estas habilidades y conocimientos por parte de los niños facilita la adquisición de la lectoescritura convencional. Ahora bien autoras como Guevara, Ortega y Plancarte (2001), Guevara et al. (2010), Saracho (2001), entre otras, afirman que la actividad de juego promueve en forma indirecta el desarrollo de conocimientos y habilidades como la descripción, la narración, aumento de vocabulario, desarrollo de la articulación y el conocimiento del significado de conceptos. Este conjunto de conocimientos también facilita la adquisición de la lectoescritura convencional.

Las actividades descritas fueron entrenadas en forma semejante a los padres y profesores por medio del programa de intervención que se realizó con técnicas conductuales.

Evaluación final y de seguimiento

En la evaluación final, se aplicaron los mismos instrumentos y se filmaron las mismas actividades realizadas por los padres y profesores, tal como en la evaluación inicial. Esto se llevó a cabo con el propósito de conocer cuáles habilidades desarrollaban los alumnos con cada estrategia, así como las actividades alfabetizadoras desarrolladas por los padres y docentes, además de comparar el nivel logrado con el Grupo Control.

Transcurridos dos meses desde la pos evaluación, se realizó una tercera evaluación con las mismas características que las anteriores, esto con el objetivo de llevar un seguimiento de los posibles cambios ocurridos intra e inter grupalmente.

Análisis de datos

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

Los videos de las actividades realizadas por los padres y profesores se analizaron por medio del método conocido como muestreo temporal, utilizando el programa de cómputo SICDO (Sistema de Captura de Datos Observacionales) versión 2.0, donde se registró la frecuencia con que aparecen las conductas relacionadas con las habilidades de alfabetización

inicial. Además, se compararon los registros de evaluación inicial con los de pos evaluación para buscar diferencias entre ambos momentos.

Para realizar el análisis estadístico se creó una base de datos con el programa SPSS (versión 15), que permitió realizar un análisis descriptivo que consistió en la obtención de la media y la desviación estándar para la muestra total y para cada grupo experimental, en las subpruebas del instrumento utilizado y en el total la prueba aplicada. Además, para cada prueba y subprueba se llevaron a cabo comparaciones de las ejecuciones de los alumnos tomando como variables la edad, el género, el grupo y el número de años cursados previamente. Para ello, se realizó un análisis de varianza (ANOVA), a través de la comparación de los puntajes medios obtenidos.

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

6.2 Reporte Específico de Investigación

El proyecto general antes descrito fue segmentado en las diversas áreas con las que se trabajó, esto con el fin de realizar un mejor análisis y de esta manera informar lo que se encontró en cada una de ellas. El presente reporte específico incluye la comparación de los datos obtenidos por el instrumento EPLE aplicado en dos momentos (evaluación inicial y evaluación de seguimiento).

Objetivo

El objetivo del presente estudio fue identificar los posibles cambios en el nivel de las habilidades lingüísticas de los niños, después de que sus padres recibieran un entrenamiento para mejorar sus prácticas alfabetizadoras.

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de las habilidades lingüísticas desarrolladas por los niños antes de que sus padres recibieran el entrenamiento.
- Observar los cambios en el nivel de habilidades lingüísticas de los niños después de que sus padres fueran entrenadas (grupo experimental).

- Comparar los niveles de habilidades lingüísticas, en ambos momentos de evaluación, de los niños cuyos padres recibieron el entrenamiento, con otro grupo de preescolares cuyos padres no recibieron entrenamiento (grupo control).

Hipótesis

H₁: Después del entrenamiento de padres, los niveles de habilidades lingüísticas y las relacionadas con la alfabetización inicial mostradas por los niños que conformaban el grupo experimental presentarán diferencias al compararlas con los niveles de habilidades lingüísticas y preacadémicas de los niños del grupo control.

H₀: Los niveles de habilidades lingüísticas y preacadémicas del grupo experimental y del grupo control serán semejantes después del entrenamiento.

Participantes

Al inicio del estudio, la muestra total fue de 45 niños (15 en cada grupo) inscritos en tercer grado de preescolar de una escuela ubicada en una zona del área conurbada del Estado de México, considerada de estrato sociocultural bajo. No obstante; debido a las diferentes muertes experimentales, cada uno de los grupos se ajustó a 10 niños. En el caso del Grupo Experimental I y el Grupo Control I el total de participantes fue de 20 (12 niños y 8 niñas) con una edad promedio de cinco años.

Los niños que participaron en el estudio fueron seleccionados de acuerdo a los criterios expuestos en el proyecto general de investigación.

Tipo de estudio y diseño

Como ya fue mencionado, la investigación general fue considerada de tipo experimental con manipulación de la variable independiente (entrenamiento de prácticas alfabetizadoras) para observar los efectos que esta producía sobre la variable dependiente (prácticas alfabetizadoras y habilidades de alfabetización inicial) en condiciones controladas. Cabe señalar que este tipo de estudios tiene como propósito conocer la manera o la causa por la que se produce un fenómeno (González-Celis & Ríos, 2006). Respecto al diseño que se empleó en la investigación, se consideró de grupo control equivalente, pretest-postest.

Lo que se expone en este Reporte Específico de Investigación corresponde a los datos del EPLE, antes y después de la intervención, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2.
Diseño de investigación

Grupo	Pretest	Intervención	Postest	Seguimiento
Grupo I (Experimental) N=10 niños y 10 padres.	Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ).	Entrenamiento a padres.		Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ).
Grupo I (Control) N=10 niños y 10 padres	Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ).	Sin entrenamiento (grupo en espera)		Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ).

Tabla 2. Esquema del diseño a utilizar en el reporte específico de investigación.

Materiales y aparatos

Se utilizó una computadora de escritorio, lápiz, reloj y calculadora para obtener los porcentajes.

Instrumentos

Se empleó el Instrumento para evaluar las habilidades precurrentes para la lectura, EPLE. El total de reactivos de la prueba fue de 135, divididos en 10 subáreas, tales como:

1.-Pronunciación correcta de sonidos del habla- Se pedía al alumno que repitiera las palabras que el experimentador emitía (15 reactivos).

2.-Discriminación de sonidos- En ella, el experimentador decía dos palabras, algunas iguales y otras similares. La tarea del niño consistía en decir si estas sonaban igual o diferente (10 reactivos).

3.- Análisis y síntesis auditivas- Dicha subprueba fue dividida en dos ejercicios. El de análisis consistió en decir una palabra en sílabas, al niño. Él, a su vez tenía que emitir la

palabra completa. Por otro lado, respecto a la prueba de síntesis el experimentador emitía la palabra completa y se le pedía al niño que la dividiera en sílabas (20 reactivos).

4.-Recuperación de nombres ante la presentación de láminas- Aquí el experimentador mostraba a cada niño una serie de imágenes, ante ello, el niño tenía que decir el nombre correspondiente a cada una de ellas (10 reactivos).

5.-Seguimiento de instrucciones- Se daban algunas instrucciones que el niño debía seguir (10 reactivos).

6.-Conocimiento del significado de palabras- El experimentador preguntaba por algunas palabras al niño y este tenía que decir el significado de cada una de ellas (20 reactivos).

7.-Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas- Dicha área también estuvo dividida en tres. Respecto a los sinónimos, el experimentador emitía algunas palabras y se le pedía al niño que dijera alguna otra que tuviera el mismo significado, mientras que en los antónimos, la dinámica fue la misma sólo que se les pedía a los niños que dieran una palabra que significara lo opuesto. En cuanto a las palabras subordinadas, el experimentador realizó preguntas acerca cuál era la semejanza entre un grupo de animales, un grupo de flores, uno de frutas, medios de transporte e instrumentos musicales. Ejemplo: ¿En que se parecen un perro, un gato y un ratón? En que son animales (20 reactivos).

8.-Repetición de un cuento captando las ideas principales- EL experimentador contaba un pequeño cuento al niño, al finalizar el infante tenía que contar lo más parecido al cuento original (10 puntos, dependiendo de la ejecución del niño).

9.-Diferencia dibujo texto-El experimentador pedía al niño que le señalara algunas imágenes específicas, además de algunos recuadros donde dijera la palabra que el investigador emitía (10 reactivos).

10.-Expresión espontánea. En esta última subprueba se le preguntaba al niño qué era lo que había hecho antes de acudir a la escuela. Todo lo que el niño emitía era registrado por el experimentador (10 reactivos, dependiendo de la ejecución de la actividad).

Evaluación Inicial y de Seguimiento

La aplicación inicial del EPLE se realizó individualmente, al inicio de la investigación. Dos meses después del entrenamiento a las padres del Grupo Experimental I (GEI), se aplicó

una vez más el EPLE, de manera individual, a los niños participantes, tanto a los del GEI como a los del grupo control (GCI).

Los puntajes obtenidos en ambas fases fueron comparados con el fin de identificar los posibles cambios entre ambos grupos y al interior de cada grupo, como consecuencia del entrenamiento a los padres.

Análisis de datos

La calificación del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes a la Lectura, fue realizada con base en el instructivo de calificación de la prueba. Dicha acción se llevó a cabo por dos evaluadores entrenados, con el fin de asegurar la confiabilidad en las calificaciones de cada instrumento.

Es importante mencionar que, en seis subpruebas, únicamente se tenía que determinar si las respuestas dadas eran correctas o incorrectas, mientras que en las otras cuatro era necesario corroborar si los elementos necesarios para considerar las respuestas como correctas estaban presentes o no. Una vez obtenidos los puntajes específicos y el puntaje global de la prueba se sacaron los porcentajes correspondientes.

Para un mejor análisis de los datos, se elaboraron gráficas mostrando los porcentajes de ejecución específica y global durante la evaluación inicial y la evaluación de seguimiento, obtenidas por los niños del Grupo Experimental I y por el Grupo Control I.

Por otra parte, se creó una base de datos con ayuda del programa SPSS (versión 20.0) en la que se incluyeron los puntajes obtenidos por los niños en el EPLE. Se utilizó un análisis de varianza (ANOVA) con el propósito de comparar los porcentajes de respuestas correctas, obtenidos en el EPLE, de cada uno de los grupos durante la evaluación inicial y la de seguimiento, para comprobar si había cambios entre ellos.

Además, para cada prueba y subprueba se llevaron a cabo comparaciones de las ejecuciones de los alumnos tomando como variables la edad, el género, el grupo y el número de años cursados previamente. Para ello, se realizó un análisis de varianza (ANOVA), a través de la comparación de los puntajes medios obtenidos.

RESULTADOS DEL ESTUDIO ESPECÍFICO

En primer lugar se analizaron los datos demográficos de los participantes, en este caso se observó que el Grupo Experimental se conformó por diez niños (cinco mujeres y cinco hombres) con una edad promedio de 5 años, tres de ellos habían cursado dos años de preescolar anteriores al que estaban inscritos; otros cuatro sólo habían cursado un año, mientras que tres niños no cursaron algún año previo. Por su parte el Grupo Control contó con la participación de tres niñas y siete niños, la mayoría con una edad de cinco años con excepción de un niño que tenía cuatro años en el momento de la intervención. Siete de ellos habían cursado un año previo de preescolar, uno más había cursado dos años, mientras que los dos restantes no habían cursado algún año previo.

En cuanto a la información de los padres, los datos del Grupo Experimental arrojaron que en relación a su grado de estudio, el 10% de las madres cursaron la primaria, el 60% la secundaria y 30% de ellas reportaron haber estudiado el bachillerato. Por otra parte el 80% de los padres informó haber cursado estudios a nivel secundaria, un 10 % el nivel bachillerato y el 10% restante no reportó haber cursado algún nivel.

Los datos del Grupo Control dieron cuenta en primer lugar, de que el 80% de las madres cursaron estudios de secundaria, mientras que el 20% restante lo habían hecho a nivel bachillerato. En el caso de los padres 10% concluyó la primaria, 50 % la secundaria y 40% contaba con estudios de bachillerato. Respecto a su ocupación, las madres de este grupo informaron que el 90% se dedicaba al hogar, mientras que la restante mencionó ser empleada. De los padres, el 10% eran obreros, un 20% se dedicaba a un oficio (plomero, albañil, etc.), 30% eran choferes y otro 40% eran empleados.

Ahora bien, en relación a los niveles de habilidades lingüísticas de los niños, en la Figura 1 se presentan los porcentajes de respuestas correctas en las subpruebas del EPLE, obtenidos por los niños del Grupo Experimental (GEI) y del Grupo Control (GCI) en evaluación inicial. En ella se observa que el total de la prueba para ambos grupos fue menor al 60%, dado que éste era un criterio de inclusión.

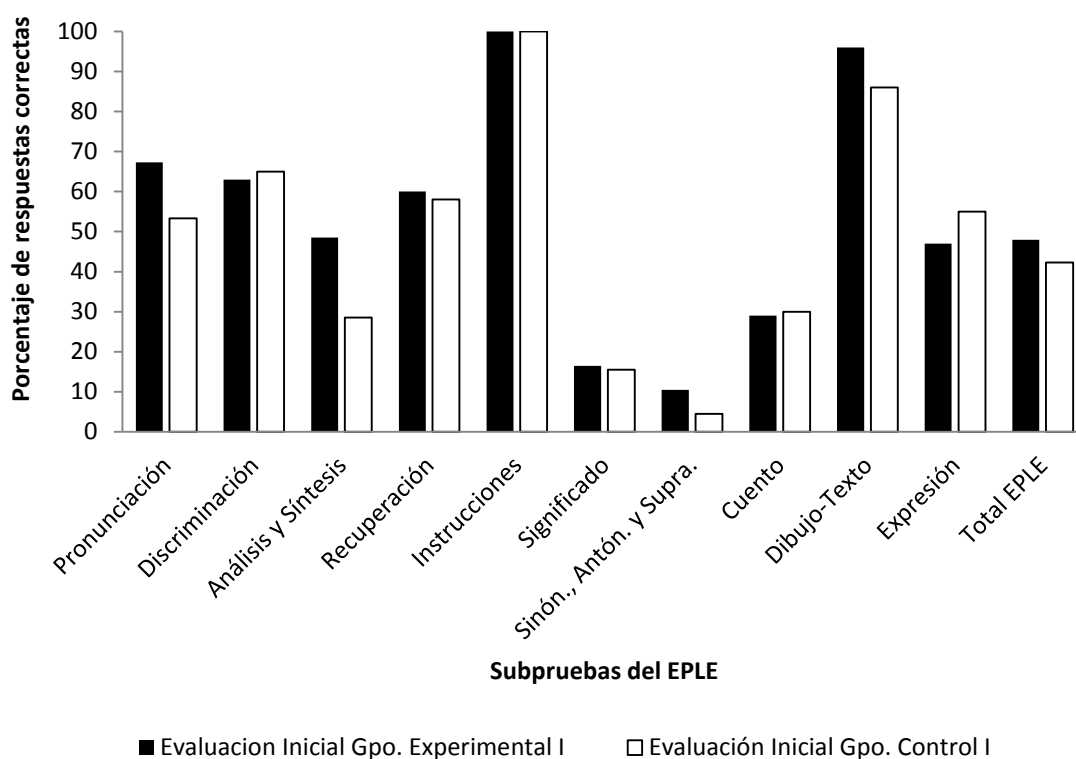


Figura1. Porcentajes de respuestas correctas obtenidos en el EPLE del Grupo Experimental y el Grupo Control en la evaluación inicial.

Por otra parte, se aprecia que entre las habilidades en las que los participantes de ambos grupos obtuvieron un porcentaje considerado como alto (más del 80%) se encuentran: Seguimiento de instrucciones y Diferencia dibujo-texto.

Las subpruebas como Pronunciación correcta de los sonidos del habla, Discriminación de sonidos y Recuperación de nombres ante la presentación de láminas, obtuvieron porcentajes de respuesta considerados como medio (entre el 60% y el 80%). En este caso tanto el GE como el GC siguieron una tendencia semejante. Las subpruebas que presentaron un porcentaje de respuestas considerado como bajo (menor al 60%) fueron: Análisis y Síntesis Auditivas, Conocimiento del Significado de Palabras, Comprensión de Sinónimos, Antónimos y Palabras Supraordinadas, Repetición de un cuento captando las Ideas Principales y Expresión espontánea, en las que también se observó una tendencia similar entre ambos grupos.

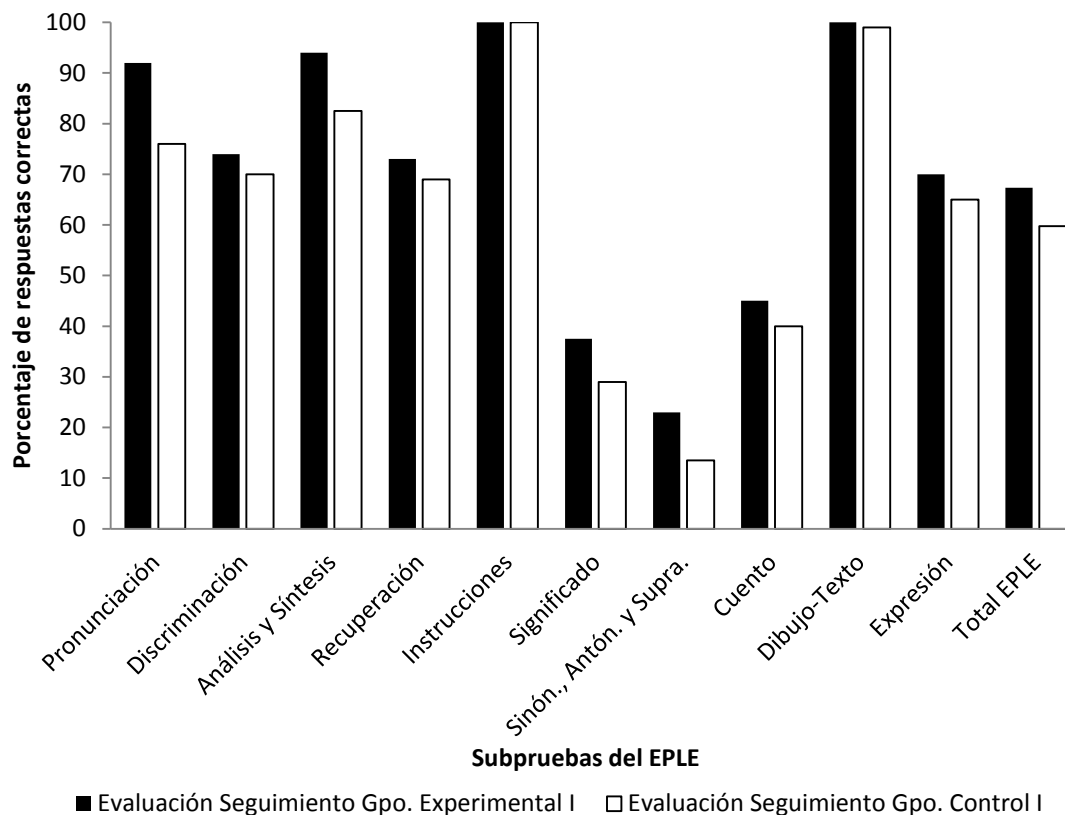


Figura 2. Porcentajes de respuestas correctas obtenidos en el EPLE del Grupo Experimental y el Grupo Control en la evaluación de seguimiento.

En la Figura 2 se muestran los porcentajes de respuestas correctas obtenidas por los participantes de ambos grupos en evaluación de seguimiento. En primer lugar se observa que hubo incrementos en los porcentajes de respuesta en la mayoría de las subpruebas, tanto en el Grupo Experimental como en el Grupo Control.

En el caso del GE las habilidades como Seguimiento de instrucciones y Diferencia dibujo-texto alcanzaron 100% de respuestas correctas, mientras que Pronunciación correcta de los sonidos del habla y Análisis y síntesis auditivos lograron rebasar el 90%. En el caso de Discriminación de sonidos del habla, Recuperación de nombres ante la presentación de láminas y Expresión espontánea, alcanzaron puntajes superiores al 70%. Por su parte, las subpruebas de Conocimiento del significado de palabras; Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, así como Repetición de un cuento presentaron aumento en sus porcentajes, sin embargo no alcanzaron el 50% de respuestas correctas. El porcentaje del total del EPLE también presentó un aumento, aunque sólo alcanzó el 67%.

Por otra parte, el GC al igual que el GE presentó porcentajes de 100% en Seguimiento de instrucciones y 99% en Diferencia entre dibujo y texto. En el caso de Análisis y síntesis auditivas mostró un porcentaje superior al 80%, mientras que otras subpruebas como: Pronunciación de sonidos, Discriminación de sonidos, Recuperación de nombres y Expresión espontánea tuvieron aumentos en sus porcentajes aunque se mantuvieron en un nivel considerado como medio (entre el 60% y el 80%). Las subpruebas de Conocimiento del significado de las palabras; Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas junto con Repetición de un cuento captando las ideas principales también presentaron aumentos en sus porcentajes de respuestas correctas, sin embargo y al igual que el GE se mantuvieron en un nivel bajo, inclusive los porcentajes del GC fueron menores que los reportados por el GE en esta misma evaluación. En cuanto al porcentaje del total del EPLE del GC se observa un aumento, aunque al igual que en evaluación inicial se mantuvo bajo.

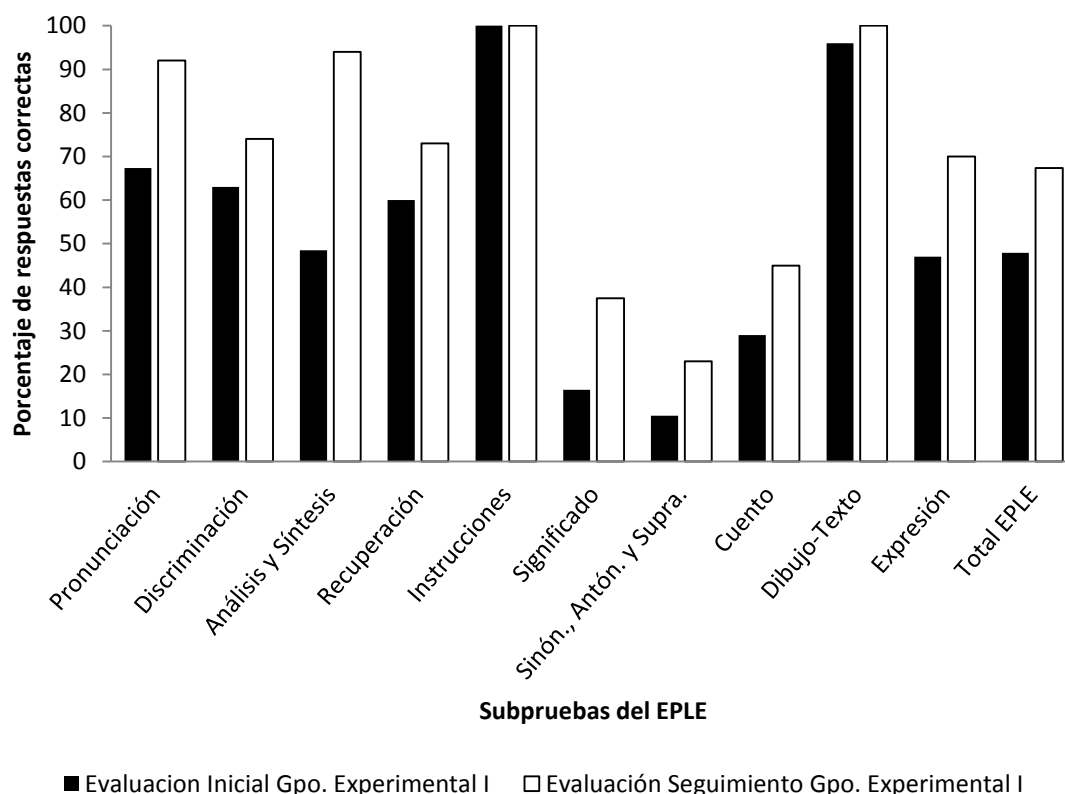


Figura 3. Porcentajes de respuestas correctas obtenidos en las subpruebas del EPLE por el Grupo Experimental en evaluación inicial y en evaluación de seguimiento.

En la Figura 3 se presentan los porcentajes de respuestas correctas obtenidos por el GE en cada una de las subpruebas del EPLE, durante la evaluación inicial y evaluación de seguimiento. En ella se observa que la mayoría de las habilidades del EPLE mostraron un incremento en el porcentaje de respuestas correctas durante la evaluación de seguimiento, a excepción de Seguimiento de instrucciones en la que los participantes obtuvieron el 100% desde la evaluación inicial. En el caso de la subprueba Diferencia dibujo-texto se aprecia un aumento en el porcentaje de respuestas correctas en la evaluación de seguimiento alcanzando el 100%, mientras que las habilidades de Pronunciación correcta de los sonidos del habla y el Análisis y síntesis auditivas rebasaron el 90%. Es importante señalar que la primera habilidad pasó de un nivel considerado como medio en la evaluación inicial, a uno alto en la evaluación de seguimiento (mayor al 80%).

Por otra parte, en las subpruebas Discriminación de sonidos, Recuperación de nombres ante la presentación de láminas y Expresión espontánea es notable el aumento que hubo entre el porcentaje de respuestas correctas obtenido en la evaluación inicial y en la evaluación de seguimiento, rebasando en esta última el 70% de respuestas correctas. A pesar de ello, dichas habilidades se mantuvieron con un nivel considerado como medio (entre el 60% y el 80%), a excepción de la Expresión espontánea que pasó de un nivel bajo (menor al 60%) a uno considerado como medio.

Respecto a las subpruebas Conocimiento del significado de palabras, Comprensión de sinónimos, antónimos y Repetición de un cuento captando las ideas principales, se observa que hubo un aumento en el porcentaje de respuestas correctas durante la evaluación de seguimiento; sin embargo ninguna de ellas rebasó el 50%, manteniendo desde la evaluación inicial un nivel considerado como bajo. En relación al total del EPLE, en la misma Figura se observa un aumento en los porcentajes de la evaluación inicial a la evaluación de seguimiento, cabe señalar que el porcentaje obtenido en la evaluación inicial estuvo por debajo del 50% (nivel bajo), mientras que en la evaluación de seguimiento el porcentaje se situó ligeramente por debajo del 70%, considerado nivel medio.

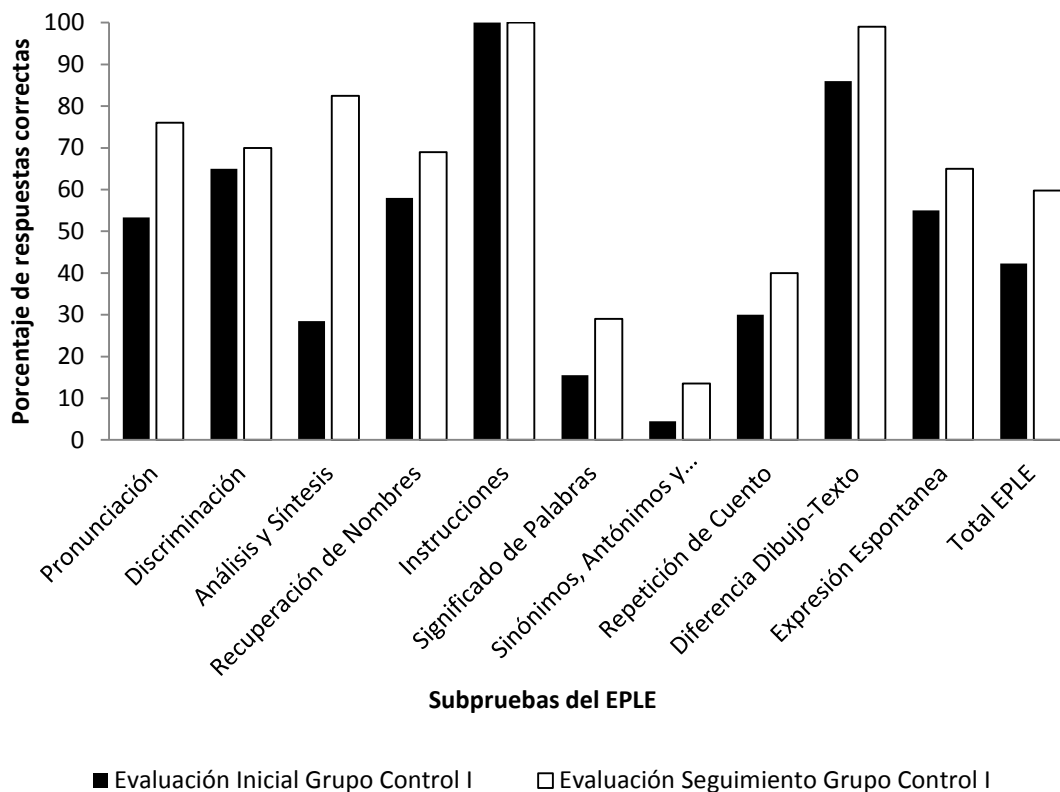


Figura 4. Porcentajes de respuestas correctas obtenidos en las subpruebas del EPLE por el Grupo Control en evaluación inicial y en evaluación de seguimiento.

La Figura 4 muestra los porcentajes de respuestas correctas obtenidos por el GC en cada una de las subpruebas que conforman el EPLE, durante evaluación inicial y la evaluación de seguimiento. En ella se observan aumentos en la mayoría de las subpruebas, con excepción de Seguimiento de instrucciones que de igual forma que en el GE, mantuvo el 100% de respuestas correctas desde la evaluación inicial.

Con respecto a las pruebas que alcanzaron porcentajes altos durante la prueba de seguimiento, se pueden mencionar: Análisis y síntesis auditivas, así como Diferencia dibujo-texto. La primera de ellas obtuvo en la evaluación inicial, un porcentaje de respuestas correctas por debajo del 50% (nivel bajo), mientras que en la prueba de seguimiento rebasó el 80%. La segunda permaneció en un nivel considerado como alto, alcanzando en la evaluación de seguimiento un porcentaje mayor al 95%.

En el caso de habilidades como: Pronunciación correcta de los sonidos del habla, Discriminación de sonidos, Recuperación de nombres ante la presentación de láminas y Expresión espontánea, los porcentajes de respuestas correctas presentaron un incremento que rebasó el 65%, situándose en un nivel considerado como medio. Cabe señalar que dichas

subpruebas, con excepción de Discriminación de sonidos, presentaron en evaluación inicial porcentajes por debajo del 60%.

Por otra parte, a pesar del incremento que hubo en la evaluación de seguimiento, algunas pruebas no alcanzaron el 50% de respuestas correctas, tal es el caso de Conocimiento del significado de palabras, Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, además de Repetición de un cuento, manteniendo desde la evaluación inicial un nivel considerado como bajo.

Referente al porcentaje del total del EPLE obtenido por el GC, se puede observar un aumento, sin embargo este se mantuvo en un nivel bajo, alcanzando un porcentaje menor al 60% en la evaluación de seguimiento.

Tabla3
Resultados del ANOVA de un factor, tomando como factor el momento de evaluación.

	GEI		GCI	
	F	Sig.	F	Sig.
Pronunciación de sonidos	14.959	0.001*	7.001	0.016*
Discriminación de sonidos	8.647	0.009*	1.800	0.196
Análisis y síntesis auditivas	30.835	0.000*	61.533	0.000*
Recuperación de nombres	11.782	0.003*	5.312	0.033*
Seguimiento de instrucciones	-	-	-	-
Conocimiento del significado de palabras	7.539	0.013*	3.177	0.092
Sinónimos, antónimos y supraordenadas	6.322	0.022*	7.477	0.014*
Repetición de un cuento	4.482	0.048*	3.214	0.090
Diferencia entre dibujo y texto	3.857	0.065	4.309	0.053
Expresión espontánea	5.625	0.029*	1.698	0.209
Total EPLE	51.367	0.000*	45.200	0.000*

Nota: GEI = Grupo Experimental I; GCI = Grupo Experimental I; * = Diferencias significativas a un nivel igual o menor de 0.05.

Además del análisis descriptivo de los datos del EPLE también se realizó un análisis estadístico con el fin de conocer si las diferencias entre los grupos eran significativas, por

medio del Análisis de la Varianza (ANOVA). Los resultados de dicho análisis no arrojaron diferencias significativas, por lo que se realizó la comparación entre los puntajes de ambas evaluaciones al interior de cada grupo, con el fin de conocer si las diferencias en el desempeño de los participantes entre la evaluación inicial y la evaluación de seguimiento fueron significativas. Los resultados del ANOVA presentados en la Tabla 3, indican que el GEI mostró diferencias estadísticamente significativas en casi todas las habilidades del EPLE, la excepción fue la subprueba Diferencia entre dibujo y texto. Por su parte GCI también mostró diferencias significativas entre ambos momentos de evaluación, aunque es importante señalar que dichas diferencias se presentaron sólo en la mitad de las habilidades del EPLE.

Ahora bien, además de analizar estadísticamente los puntajes del EPLE entre los grupos, también se realizó una comparación tomando en cuenta los datos demográficos de los participantes. Los resultados del ANOVA con estos factores arrojaron que sólo existían diferencias significativas respecto al número de años cursados de preescolar. En este sentido las diferencias se observaron en el puntaje total del EPLE así como en la subprueba Análisis y síntesis auditivas. En el caso del Total del EPLE se identificó una diferencia significativa ($F(2,57) = 3.543; p < 0.05$) a favor de los niños que habían cursado dos años de preescolar respecto a aquellos que no cursaron un ciclo previo. En lo que respecta a la subprueba de Análisis y síntesis auditivas, la diferencia significativa ($F(2,57) = 6.487; p < 0.05$) también fue a favor de aquellos niños que cursaron dos años de preescolar.

8

DISCUSIÓN

El presente reporte de investigación tuvo como objetivo identificar los posibles cambios en el nivel de las habilidades lingüísticas de los niños, después de que sus padres recibieran un entrenamiento para mejorar sus prácticas alfabetizadoras. La investigación se realizó comparando los resultados obtenidos por el GE I con los del GC I, en la evaluación inicial y en la evaluación de seguimiento.

A partir de los resultados obtenidos, se pudo observar que el hecho de pertenecer a un nivel sociocultural bajo influye en el desarrollo de las habilidades alfabetizadoras, probabilizando una adquisición deficiente de ellas, tal como se encontró en diversos estudios (Guevara et al., 2007; Baker et al., 2001; Buckner, Bassuk y Weinreb, 2001; Carroll et al., 2003; González, 2004; Muter et al., 2004; Poe et al., 2004; Salsa y Peralta, 2001; como se citaron en López y Guevara, 2008).

Muestra de ello, son los bajos porcentajes obtenidos por los alumnos en el total de EPLE durante la evaluación inicial en donde se registraron porcentajes por debajo del 60%, equivalente a un nivel considerado como bajo en niños pertenecientes al GE y al GC.

Pese a ello, en este mismo momento de la evaluación se logró identificar algunas subpruebas en las que los niños de ambos grupos obtuvieron porcentajes de respuestas correctas muy altos: Seguimiento de Instrucciones y Diferencia Dibujo-Texto. Por ello, el incremento de los porcentajes en estas subpruebas no puede ser atribuido propiamente a algún efecto del entrenamiento que recibieron los padres, pues es probable que los niños ya hubieran estado familiarizados con dichas habilidades, promovidas por los adultos que los rodean.

Por otro lado, se identificaron algunas habilidades en ambos grupos, desde la evaluación inicial en los que se obtuvieron porcentajes por debajo del 50%. Entre dichas habilidades se pueden mencionar: Análisis y Síntesis Auditivas, Conocimiento del Significado de las Palabras, Comprensión de Sinónimos, Antónimos y Palabras Supraordinadas, además de Repetición de un cuento captando las ideas principales. Lo anterior sugiere que los niños no habían tenido contacto con este tipo de habilidades o su experiencia con ellas había sido muy poca. Pese a ello, es importante mencionar que se identificaron aumentos en los porcentajes de

dichas habilidades en la evaluación de seguimiento, aunque se mantuvieron por debajo del 50%; lo anterior podría ser un indicador de que las prácticas alfabetizadoras tuvieron un cambio favorable a partir del entrenamiento y que ello tuviera un efecto en el desarrollo lingüístico infantil. De cualquier manera, el bajo porcentaje obtenido resulta preocupante, pues dichas habilidades están estrechamente relacionadas con el dominio de la lectura, el lenguaje oral y con el lenguaje escrito, lo que probabiliza la presencia de deficiencias respecto a estas áreas en años posteriores. Desde luego, cabe la posibilidad de que los padres continúen manteniendo actividades interactivas y prácticas alfabetizadoras como las que desarrollaron durante el programa, que promuevan un mejor desarrollo lingüístico y preacadémico de los niños a mediano plazo.

La comparación de los porcentajes obtenidos por ambos grupos durante la evaluación de seguimiento indicó que el GE obtuvo porcentajes mayores que el GC en nueve de las diez subpruebas que conforman el EPLE, incluso alcanzó un porcentaje mayor en el total de la prueba; sin embargo se requiere tomar dicho dato con reserva, porque desde la evaluación inicial el GE presentó porcentajes mayores en seis de las diez subpruebas, obteniendo también un porcentaje mayor en el total de ésta. El hecho de que el GE haya obtenido un porcentaje mayor desde el inicio pudo haber influido en los porcentajes obtenidos en la evaluación de seguimiento.

Cabe enfatizar que, al hacer una comparación intragrupal en los dos momentos de evaluación, se identificó que el GE I había tenido avances significativos en todas las subpruebas del EPLE. En otras palabras, aquellos niños cuyos padres recibieron el entrenamiento, mostraron porcentajes mayores en la evaluación de seguimiento que en la inicial, lo que resulta una clara evidencia del cambio positivo en las habilidades lingüísticas. A pesar de ello, los efectos del entrenamiento no fueron los óptimos, por lo que sería necesario preguntarse qué factores pudieron afectar dichos resultados.

En este sentido, se podrían mencionar tres posibles causas, la primera de ellas hace referencia a que, a pesar del entrenamiento que recibieron los padres para facilitar el desarrollo de las habilidades lingüísticas, no se aseguró que ellos hubieran realizado las prácticas alfabetizadoras en sus hogares de forma frecuente, ni que las hubieran hecho en su totalidad de una forma adecuada. Además, es importante mencionar que el entrenamiento se centró únicamente en desarrollar ciertas prácticas alfabetizadoras, dejando de lado algunos otros

aspectos que pueden promover la alfabetización inicial y, por tanto, facilitar la adquisición de la lecto-escritura. En otras palabras, es probable que los padres hayan llevado a cabo la lectura de cuentos y el juego con títeres, pero estas dos actividades no bastan para promover todas las habilidades relacionadas con un desarrollo óptimo de la lectoescritura.

La segunda causa tiene relación con el contexto de aplicación del EPLE. Si se considera que los padres llevaron a cabo prácticas alfabetizadoras adecuadas, es probable que las habilidades promovidas se hayan dado únicamente en sus hogares o en algún otro lugar de forma cotidiana pero no en el contexto escolar, además el que la prueba fuera aplicada por uno de los experimentadores del estudio, con el que los niños no tenían mucha relación y sólo había visto pocas veces, pudo haber afectado.

Un tercer factor podría ser el intervalo de tiempo transcurrido entre el entrenamiento a los padres (es decir, el inicio de sus prácticas alfabetizadoras) y el momento de la aplicación del EPLE en la evaluación de seguimiento. Es probable que dos meses fueran poco tiempo para identificar cambios en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños.

Por otro lado, al considerar las variables demográficas de los participantes, tales como: sexo de los participantes, edad, ocupación y escolaridad de los padres participantes, sólo se identificó una diferencia significativa con respecto a los años previos cursados en preescolar, en donde los niños que habían cursado dos años tuvieron un mejor desarrollo de las habilidades lingüísticas que los que habían cursado uno o ninguno, estos resultados son semejantes a los obtenidos por Guevara et al. (2007). En este sentido es importante resaltar el papel que juega la educación preescolar en la adquisición de habilidades lingüísticas. De acuerdo con la SEP (s.f.) la educación preescolar tiene como uno de sus principales propósitos apoyar en la mejora de la formación de los alumnos, además de contribuir a la articulación de dicho nivel con la primaria y la secundaria. El haber observado una diferencia significativa en los niños que habían cursado dos años en el nivel preescolar, podría tomarse como prueba de que las políticas que se han instaurado en este nivel educativo han dado resultados, que si bien no han sido grandes, se pueden ver reflejados en estudios como éste. No obstante aún queda mucho por investigar respecto a este tema.

CONCLUSIONES

La adquisición de la alfabetización es indispensable para el desarrollo de un individuo en un mundo globalizado. Sin embargo, no siempre se tienen las condiciones necesarias para desarrollarla de una forma adecuada, pues tal parece que en la población mexicana, pertenecer a un nivel sociocultural bajo puede afectar dicho desarrollo de manera notable. Para contrarrestar estos posibles efectos, el estudio estuvo enfocado en el desarrollo de habilidades lingüísticas de niños mexicanos, pertenecientes este nivel sociocultural.

En este caso, los padres de niños de preescolar recibieron un entrenamiento, no obstante éste tuvo efectos limitados en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños, con base en ello valdría la pena preguntarse qué fue lo que faltó.

Si se toma en cuenta que se observó una diferencia significativa en aquellos alumnos que habían cursado dos años de preescolar, parece que la solución para incrementar las habilidades relacionadas con la alfabetización inicial no sólo esté en entrenar a los padres o a las profesoras. Al respecto, se podría considerar la manipulación de una cantidad mayor de variables relacionadas con la adquisición de habilidades lingüísticas para tener resultados óptimos. Con base en ello, se proponen algunos puntos que quizás puedan ser útiles para investigaciones posteriores relacionadas con este tema.

En primer lugar se propone implementar un programa de intervención considerando a padres y a maestros en donde se les dé un entrenamiento simultáneo. Además sería de vital importancia sensibilizar a los adultos respecto al impacto que estas prácticas puedan tener para que las lleven a cabo, ya sea en el hogar o en la escuela, de forma adecuada y que las adopten como parte de la crianza infantil. También se propone hacer hincapié en la importancia del contacto con algunas otras experiencias alfabetizadoras.

Así mismo, se cree conveniente que el entrenamiento tenga mayor duración y que sea impulsado desde el inicio de la educación preescolar, es decir, intervenir con los padres y maestros desde que los niños son más pequeños (primero y segundo grado) para que puedan desarrollar las habilidades lingüísticas requeridas.

Por otra parte, sería conveniente esperar un poco más de tiempo entre el entrenamiento y la evaluación de seguimiento para comprobar si hubo cambios o no en el desarrollo de las habilidades relacionadas con la alfabetización inicial.

Las habilidades lingüísticas resultan fundamentales, no sólo para impulsar positivamente a un país, sino por las áreas de oportunidad que representan para un individuo, por ello es necesario identificar las posibles causas e implementar soluciones para disminuir éste que parece, un grave problema en México.

BIBLIOGRAFÍA

- Aram, D. y Besser, S. (2009). La intervención en la alfabetización temprana: ¿qué actividades se deben incluir?, ¿a qué edad se debe comenzar? Y ¿quién debe llevarlas a cabo? *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 171-187.
- Aram, D. y Biron, S. (2004). Joint storybook Reading and joint writing intervention among low SES Israeli Preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 19 (4), 588-610. Recuperado de http://www.tau.ac.il/education/homepg/dorit/dl/pub/8_Joint_storybook_reading_and_joint_writing_interventions_Jaffa_2004.pdf
- Babarin, O. y Aikens, N. (2009). Supporting Parental Practices in the Language and Literacy Development of Young Children. En Babarin, O. A. y Wasik, B. I. (coord.). *Handbook of Child Development and Early Education: Research to Practice* (pp. 378-398). Nueva York: Guilford Publications.
- Backhoff, Bouzas, Hernández & García (2007). Capital Cultural y Escolar. Aprendizaje y desigualdad social en México. Recuperado el 6 de febrero del 2014 del sitio Web Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/aprendizajeebm076.pdf>
- Bijou, S. y Baer, D. (1975). Psicología del desarrollo infantil. *Teoría empírica y sistemática de la conducta*. Capítulo 17 México: Trillas, pp. 287- 297.
- Borzone, A. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas. *Psykhé*, 14 (1), 193-209.
- Bravo, V.L. (2000). La Alfabetización inicial un factor clave del rendimiento lector. La relación pedagógica entre la educación pre-escolar y la básica. *Revista Digital UMBRAL*, 14, 1-12.
- Cagigal de Gregorio, V. (2003). La Relación familia-escuela: un entramado de crecimiento hoy. Recuperado el 03 de noviembre de 2013, del sitio web de la Universidad de Vigo: http://webs.uvigo.es/consumoetico/carmenpereirappersonal.htm#actividades_academicas
- Campbell, F. y Stanley, C. (1966). *Diseños experimental y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Castillo, P. A. (s.f.). Los conocimientos y creencias del profesor en relación con su práctica docente. Recuperado el 11 de noviembre de, http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1309-F.pdf
- Chow, B.W. y McBride- Chang, C. (2003). Promoting Language and Literacy Development through Parent-Child Reading in Hong Kong Preeschoolers. *Early education and Development*, 14 (2) 233-248. Recuperado de http://www.psy.cuhk.edu.hk/psy_media/Cammie_files/046.promotinglanguageandliteracydevelopment.pdf
- DeBaryshe, B., Binder, J.C. y Buell, M. J. (2000). Mother's implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131.
- Delval, J. (1985). La Función de la Escuela. *La Escuela, el niño y el desarrollo intelectual* (pp. 19-24). España: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
- Dixon-Krauss, L. A. (1996). *Vygotsky in the classroom: Mediated literacy instruction and assessment*. White Plains, New York: Longman.

- Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE (2013). Resultados Históricos Nacionales. Recuperado de, http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2012/ENLACE_2012_Basica_y_Media.pdf
- Ezell, H. & Justice, L. (2005). *Shared Storybook Reading. Building Young Children's Language & Emergent Literacy Skills*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Faw, T. (1981). Desarrollo del lenguaje en edad preescolar. *Psicología del niño* (pp. 198-206). Colombia: McGraw-Hill
- Ferreiro, E. (2008, abril). Lectura y escritura en la alfabetización inicial. Trabajo presentado en el Teatro Coliseo Podestá. La Plata. Recuperado el 12 de enero de 2014 de, <http://www.youtube.com/watch?v=tFoNNtGXpi4>
- Ferreiro, E. (2013, julio). Lectura e escrita na Educao Infantil. Trabajo presentado en Nova Escola. Recuperado el 12 de enero de 2014 de, <http://www.youtube.com/watch?v=0YY7D5p97w4>.
- Fitzgerald, H., Strommen, E. y Mckinney, J.P. (1981). El lactante y el preescolar. *Psicología del Desarrollo* (pp. 207-238). México: El Manual Moderno.
- Galicía, I., Sánchez, A., Pavón, S., y Peña, T. (2009). Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11 (2), 13-36.
- Garton, A. y Pratt C. (1991). Alfabetización: el lenguaje hablado y escrito. *Aprendizaje y proceso para la alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito* (pp.19-29). España: Paidós. Recuperado de
- González-Celis, R. A. y Ríos, S.M. (2006). Criterios para clasificar los tipos e investigación, *La investigación en psicología: Tipos de estudio, objetivo e hipótesis* (pp. 22-27). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala
- Guevara, B. Y., Rugerio, T. J., Delgado, S.U. y Hermosillo, G. A. (2009). Entrenamiento a profesores de preescolar y primer grado de primaria en el uso de Estrategias de Enseñanza. *Revista Interamericana de Psicología*, 43 (3), 479-490. Recuperado de, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28412903007>
- Guevara, B.Y., Rugerio, J. P., Delgado, S.U., Hermosillo, G.A. y López. H.A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1, 1, 31-40.
- Guevara, Y., García, G., López, A., Delgado, U. y Hermosillo, A. (2007). Habilidades Lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo, al iniciar la primaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2) 9-17. Recuperado de, <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a02.pdf>.
- Guevara, Y., Ortega, P. y Plancarte, P. (2001). Psicología conductual. Avances en educación especial. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM.
- Guevara, Y., Ortega, P. y Plancarte, P. (2005). Aspectos conceptuales básicos sobre la conducta y su desarrollo. *Psicología conductual. Avances en educación especial*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM
- Haney, M. & Hill, J. (2004) Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children, *Early Child Development and Care*, 174, 3, 215-228.
- Hernández, R., Fernández, C. y Bautista, L.P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4ª Ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Prelectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación. *PSYKHE*, 14,2, 81-95.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2010). Cuaderno estadístico de la Zona Metropolitana del Valle de México. En red: http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/coesme/programas/ficha.asp?cve_prod=335&c=10928
- Justice, L. M. & Kadaraveck, J. (2002). Using shared storybook to promote emergent literacy. *Council for Exceptional Children*, 34, 4, 8-14.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. (4ª. Ed.). México: McGraw-Hill
- Lewis, J., Green, S. & Peterson, R. (2006). El estímulo del lenguaje y la alfabetización en programas para niños pequeños. Encuesta de prácticas en centros de cuidado. *Investigación y práctica de la niñez temprana*, 8, 1, 2. Recuperado el 13 de mayo de, <http://ecrp.uiuc.edu/v8n1/green-sp.html>
- Lewis, J., Green, S. & Peterson, R. (2006). El estímulo del lenguaje y la alfabetización en programas pequeños. Encuesta de prácticas en centros de cuidado. *Investigación y práctica de la niñez temprana*, 8 (1). Recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu/v8n1/green-sp.html>
- Lonigan, C., Burgess, S.R., Anthony, J.L. & Barker, T. (1998). Development of Phonological Sensitivity in 2 to 5 year old Children. *Journal of Educational Psychology*, 98,2, 294-311.
- López, H.A. y Guevara, B.Y. (2008). Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34,1, 57-58. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-45342008000100005
- Luque, A. y Vila, I. (1996). Desarrollo del lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (1996) *Desarrollo psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva*. España. Alianza Psicológica. Cap. 11. 173-189.
- Medina, F. J.D. (2009). Propuesta comunicativa para la enseñanza de la escritura en la educación inicial. Tesis de doctorado, Universidad del Zulia. Cap. 2.
- Muñoz, S. A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 2, 147-163.
- Papalia, D., Wenckos, S. y Duskin R. (2004). Niñez temprana. *Desarrollo Humano* (248-292). México: McGraw-Hill
- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA (2012). Recuperado el 13 de enero de 2014, del sitio de Internet de The Organisation for Economic Co-operation and Development <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Reese, E., Sparks, A. Y Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of early childhood literacy*, 10 (1), 97-117. Recuperado de <http://www.crosscultured.com/documents/ELL%20ESL%20Website/ECliteracy.pdf>
- Romero, C.S., Arias, M., Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (3). 1-14.

- Romero, R.M., Pérez, M.O., Bustos, D.M., Morales, H.B. y Hernández, F.E. (2013). Estudio comparativo del desarrollo de la alfabetización en poblaciones de educación primaria y preescolar. *European Scientific Journal*, 9, 11, 254-269. Recuperado de <http://www.eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/979/1010>
- Sadurní, M., Rostán, C. y Serrat, E. (2008). Ampliando horizontes y conocimientos. La “paz” de los tres. *El desarrollo de los niños, paso a paso* (pp.157-165). España: Editorial UOC.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J. & Couture, C. (1997). Evolution of emergent reading behaviors in preschool children with developmental disabilities: A within-individual examination. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 52-56.
- Saracho, O. (2008). Fathers' and young children's literacy experiences, *Early Child Development and Care*, 178, 7, 837- 852.
- Saracho, O., (2001). Exploring Young Children's Literacy Development Through Play, *Early Child Development and Care*. 167, 1, 103-114.
- Secretaría de Educación Pública (s.f.). Reforma Preescolar. Recuperado el 6 de febrero de 2014, de http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/parte_1.html
- Sulzby, E. &Teale, W. (1991). Emergent literacy. En R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research. Vol. 2* (pp. 727-757). New York: Longman.
- Taboada, B., Cicarelli, M. y Rodríguez, M. (2009). La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes. Recuperado el 29 de Junio de 2013, del sitio Web del Instituto Nacional de Formación Docente, Área de Investigación:
- Torres, L. M. (s/f). Un ambiente alfabetizado y alfabetizador en preescolar. Recuperado el 10 de octubre de 2013, de http://api.ning.com/files/kY9puDXSBJZruiDajIEWFXnO0aJMKVdOXzHgJ*tH-pilz7OW3aHq-I0ssly66go3fj7hZEEYoePhIv3Fi8ljccDOdxzSwVrf/UNAMBIENTEALFABETIZAD OYALFABETIZADORENELPREESCOLAR.pdf
- Vega, L. (1991). Proposición y prueba de un instrumento para evaluar habilidades precurrentes para la lectura. Tesis inédita de Maestría en Psicología Educativa. México: Universidad Nacional Autónoma de 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, H. (Eds.) *Alfabetización: retos y perspectivas* (pp. 13-29). México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vila, I. (1996). Adquisición del lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (1996). *Desarrollo psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid. Alianza.
- Villalón, M., Ziliani, M.E. y Jesús, V.M. (2009). Fomento de la Lectura en la Primera Infancia: Programa de formación de Educadores y/o Técnicos de Centros de Educación Infantil. Recuperado el 09 de octubre de 2013, del Sitio Web de la Pontificia Universidad Católica de Chile: http://www.oei.es/pdf2/manual_programa_formacion_educadores_nacidos_leer.pdf
- Wallace, G.; Larsen, S. y Elksnin, L. (1992). *Educational assessment of learning problems*. Austin, Texas: PRO-ED.

- Weigel, D., Martin, S., Bennett, K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176, 3-4, 357-378.
- Weikle, B. y Hadadian, A. (2003). Emergent literacy practices among parents of preschool children with & without disabilities. *International Journal of Special Education*, 18, 1, 80-99.
- Welsch, J., Sullivan, A. y Justice, L. (2003) That's My Letter!: What Preschoolers' Name Writing Representations Tell Us about Emergent Literacy Knowledge, *Journal of Literacy Research*, 35, 2, 757-776.
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*. 69, 3 848-872.