



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO

ANÁLISIS DEL IMPACTO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA
DESARROLLAR PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS EN MADRES Y PROFESORAS
DE PREESCOLAR

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

JUAN PABLO RUGERIO TAPIA

TUTORA PRINCIPAL

DRA. CARMEN YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ

FES IZTACALA

COMITÉ TUTORIAL

DRA. HORTENSIA HICKMAN RODRÍGUEZ

FES IZTACALA

DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PÉREZ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DRA. MARÍA GUADALUPE MARES CÁRDENAS

FES IZTACALA

DR. EDUARDO JAVIER AGUILAR VILLALOBOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MÉXICO, D. F.

AGOSTO 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1	
DESARROLLO PSICOLÓGICO Y LINGÜÍSTICO	12
1.1 Desarrollo lingüístico y factores que lo influyen	20
CAPÍTULO 2	
FACTORES DE INFLUENCIA DURANTE LOS AÑOS PREESCOLARES	29
2.1 La familia y sus características	29
2.2 La enseñanza preescolar	33
CAPÍTULO 3	
ALFABETIZACIÓN INICIAL Y PRINCIPALES ELEMENTOS QUE LA CONFORMAN	39
3.1 Definiciones de alfabetización	39
3.2 Habilidades relacionadas con la alfabetización inicial	43
3.2.1 Habilidades lingüísticas	43
3.2.2 Habilidades de procesamiento fonológico (o conciencia fonológica)	44
3.2.3 Conocimiento de las letras del alfabeto y motivación hacia la lectura	45
3.3 Contexto familiar y escolar: su relación con el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial	46
3.4 Influencia del contexto de los centros preescolares en la adquisición de la alfabetización	48
3.5 Influencia del contexto interactivo	49
CAPÍTULO 4	
ESTUDIOS SOBRE ALFABETIZACIÓN INICIAL	51
4.1 Estudios relacionados con el ambiente familiar	51
4.2 Estudios relacionados con el contexto preescolar	67
4.3 Estudios relacionados con el ambiente familiar y el escolar	91

CAPÍTULO 5	
JUSTIFICACIÓN GENERAL DEL ESTUDIO	106
CAPÍTULO 6	
MÉTODO	113
6.1 Pregunta de investigación	113
6.2 Objetivo general	113
6.2.1 Objetivos particulares	114
6.3 Hipótesis	115
6.4 Variables	115
6.5 Selección de participantes	118
6.6 Criterios de selección	119
6.6.1 Criterios de inclusión	119
6.6.2 Criterios de exclusión	119
6.6.3 Criterios de eliminación	119
6.7 Participantes	120
6.8 Tipo de estudio y diseño	120
6.9 Instrumentos	122
CAPÍTULO 7	
PROCEDIMIENTO	126
7.1 Fase 1 Evaluación inicial	126
7.2 Fase 2 Aplicación del programa de intervención	128
7.3 Fase 3 Evaluación después de la intervención	144
7.4 Fase 4 Evaluación final o de seguimiento	144
CAPÍTULO 8	
RESULTADOS	146
8.1 Descripción de las variables relacionadas	148
8.1.1 Descripción de las características demográficas	148
8.1.2 Descripción de las respuestas de madres y profesoras a las preguntas para evaluar sus ideas y actividades en relación con el desarrollo de la lectoescritura infantil	149
8.1.2.1 Respuestas maternas	149
8.1.2.2 Respuestas de profesoras	154
8.1.3 Descripción de los niveles de las habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial, en los alumnos de los cuatro grupos participantes	155
8.2 Análisis de los cambios en la variable dependiente	157
8.2.1. Prácticas alfabetizadoras maternas en el contexto interactivo:	157

Lectura de cuentos	
8.2.2. Prácticas alfabetizadoras de profesoras en el contexto interactivo: Lectura de cuentos	160
8.2.3. Comparación de las prácticas alfabetizadoras maternas con las prácticas alfabetizadoras de las profesoras en el contexto interactivo: Lectura de cuentos	165
8.2.4. Prácticas alfabetizadoras maternas en el contexto interactivo: Juego con títeres	167
8.2.5 Prácticas alfabetizadoras de las profesoras en el contexto interactivo: Juego con títeres	169
8.2.6 Comparación de las prácticas alfabetizadoras maternas con las prácticas alfabetizadoras de las profesoras en el contexto interactivo: juego con títeres	172
8.3 Análisis de las habilidades lingüísticas y preacadémicas de alfabetización Inicial, en los niños participantes (Variable relacionada)	174
8.3.1 Comparación entre Grupos I, antes y después del programa de intervención con madres	174
8.3.2 Comparación entre Grupos II, antes y después del programa de intervención con profesoras	177
8.3.3 Comparación entre los cuatro grupos de alumnos	179
8.4 Relaciones entre prácticas alfabetizadoras y habilidades lingüísticas y preacadémicas	181
8.4.1. Análisis en el Grupo Experimental I	181
8.4.2. Análisis en el Grupo Control I	183
8.4.3 Análisis en el Grupo Experimental II y del Grupo Control II	184
 CAPÍTULO 9	
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	185
 REFERENCIAS	202
 ANEXOS	210

Resumen

En el presente estudio se observaron y analizaron las prácticas alfabetizadoras de madres y profesoras de niños preescolares, antes y después de recibir un programa de intervención. El programa constó de siete sesiones y fue diseñado con el fin de mejorar las prácticas didácticas en dos contextos interactivos: Lectura de cuentos y Juego con títeres, para promover habilidades lingüísticas consideradas de alfabetización inicial, en niños que cursaban tercer grado de preescolar, pertenecientes a escuelas consideradas de nivel sociocultural bajo. Participaron 40 niños, 20 de sus madres y 4 profesoras, quienes conformaron dos grupos experimentales y sus respectivos controles. Las prácticas alfabetizadoras de los adultos fueron videograbadas durante las actividades con los niños, en ambos contextos interactivos, en tres momentos: antes y después de la intervención, y en una evaluación de seguimiento. Para su análisis se definieron categorías conductuales y se registró la ocurrencia de cada categoría durante periodos de muestra. En los niños se evaluaron individualmente sus habilidades lingüísticas a través del instrumento EPLE, antes de que sus madres o profesoras recibieran la intervención, y en evaluación de seguimiento. Los resultados mostraron que, después de la intervención, se observaron diferencias en las prácticas alfabetizadoras a favor de los adultos de los grupos experimentales. Respecto a los niños se observó un mayor desarrollo de habilidades lingüísticas en quienes formaron parte de los grupos experimentales. También se identificaron algunas correlaciones estadísticamente significativas entre las prácticas alfabetizadoras y las habilidades lingüísticas.

Palabras clave: Alfabetización inicial, Prácticas alfabetizadoras, Lectura conjunta, Juego con títeres.

Abstract

In the present study the literacy practices of mothers and teachers of preschool children were observed and analyzed before and after receiving an intervention program. The program consisted of seven sessions and was designed to improve instructional practices in two interactive contexts: Shared storybook reading and Play with puppets, to promote language skills considered early literacy in children attending third grade preschool, belonging to schools considered low sociocultural level. It included the participation of 40 children, along with 20 of their mothers and 4 teachers, who formed two experimental groups and their respective control groups. The literacy practices of adults were videotaped during activities with children in both interactive contexts in three stages: before and after the intervention, and follow-up evaluation. Behavioral categories for analysis were defined and the occurrence of each category was recorded during sample periods. In children their levels of language skills were assessed through EPLE instrument before their mothers or teachers receive training and follow-up evaluation.

The results showed a difference in the literacy practices of adults in favor of the experimental groups. Regarding children further develop their language skills who were part of the experimental groups was observed. Some statistically significant correlations between literacy practices and language skills were also identified.

Keywords: Emergent literacy, Literacy practices, Shared reading, Play with puppets

INTRODUCCIÓN

La educación es un fenómeno relevante dentro de varios contextos: cultural, social, político, económico, entre otros; tal importancia le ha conferido la categoría de objeto de estudio, por lo cual su abordaje se realiza desde las diferentes aristas que el fenómeno presenta. Es por eso que diversas disciplinas, como es el caso de la pedagogía y la psicología, han abordado a la educación con el objetivo de entender la manera en que se realiza este proceso, así como plantear posibles alternativas en pro de su mejor desarrollo.

La educación tiene como principal función lograr el aprendizaje, por parte de los aprendices, de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes cuyo fin último es desarrollar aptitudes para la vida. Dicha educación, entonces, puede ser informal o formal y abarcar varios años de la vida de un individuo.

La educación informal se ubica en diferentes escenarios o contextos de la vida cotidiana de un individuo (hogar, comunidad, iglesia, entre otros), mientras que la educación formal se desarrolla en la escuela, a través de actividades y planes curriculares.

Uno de los objetivos primarios de la educación es el desarrollo de la alfabetización, dado que el lenguaje oral y escrito es el vehículo de interacción humana por excelencia.

Diversos estudios en el campo de la psicología educativa (Adams, Treiman & Pressley, 1998; Baker, Mackler, Sonnenschein & Sepell, 2001; Cadieux & Boudreault, 2005; Garton y Pratt, 1991; Stahl & Yaden, 2004) han demostrado la importancia de llevar a cabo investigaciones que arrojen datos acerca del desarrollo de la alfabetización. La alfabetización formal ha sido definida como el uso funcional, social y cognitivo de la lengua escrita (Clay, 1998; Ferreiro, 1997), y los psicólogos del desarrollo (Dixon-Krauss; 1996; Justice & Kadaraveck, 2002; Saint-Laurent, Giasson & Couture, 1997; Sulzby & Teale, 1991) coinciden en que el proceso que la hace posible inicia desde edades muy tempranas de la vida. Los niños desarrollan una serie de conocimientos que les permiten el aprendizaje de la lectura y la escritura, a través de su interacción con una comunidad lingüística que los introduce primero al uso convencional del lenguaje oral, y poco a poco al uso de la lengua escrita (Guevara, López, García, Hermosillo, Delgado y Rugerio, 2008; Seda, 2003; Suárez, 2000). Para lograr la alfabetización, los niños requieren dominar diferentes habilidades, entre las que se incluyen hablar, escuchar, leer y escribir.

Un aspecto que ha creado gran interés en las últimas dos décadas ha sido el concepto de alfabetización inicial, que también puede llamarse alfabetización informal o emergente. A través de diversos trabajos realizados (Dixon-Krauss; 1996; Justecec & Kadaraveck, 2002; Saint-Laurent, Giasson & Couture, 1997; Sulzby & Teale, 1991) se llega en forma concordante a definir este concepto como: aquellos conocimientos, conductas y habilidades que los niños desarrollan durante los años preescolares -entre ellos, conductas preacadémicas y lingüísticas-, cuya adquisición les permite incorporarse exitosamente en actividades alfabetizadoras de lecto-escritura convencional, dentro de una institución educativa formal.

El presente trabajo se centra en la adquisición de habilidades relacionadas con la alfabetización inicial o emergente. Debido a que este tipo de habilidades son desarrolladas por los niños desde edades muy tempranas, a través de prácticas educativas informales, es importante conocer cuáles son los eventos que intervienen en su adquisición, porque forman parte fundamental del desarrollo psicológico infantil.

En el Capítulo 1 se exponen algunos planteamientos teóricos acerca del desarrollo psicológico, con énfasis en el desarrollo lingüístico infantil, ya que se ha observado que las habilidades de alfabetización inicial se vinculan directamente con el desarrollo del lenguaje en sus diversas formas.

El Capítulo 2 se enfoca a analizar dos aspectos de influencia primordial sobre el desarrollo psicológico general y sobre el relativo a las habilidades lingüísticas en el niño: la familia y sus características, así como la enseñanza preescolar.

El Capítulo 3 expone el tema de la alfabetización inicial, incluyendo los elementos más representativos que conforman este concepto, tales como las habilidades lingüísticas, el procesamiento fonológico, la influencia de contextos familiares y escolares, entre otros; además se aborda la relación entre dichos elementos y la adquisición de la lecto-escritura. Esta relación ha sido analizada por disciplinas como la Psicología, con el objetivo de reconocer cuáles son las condiciones y los arreglos entre elementos que pueden favorecer la alfabetización formal; a la fecha existen diversos estudios acerca del tema y dentro del Capítulo 4 se describen algunos de ellos.

El Capítulo 5 expone la justificación del presente trabajo de investigación, y los siguientes apartados presentan cada uno de los aspectos realizados durante la misma:

objetivos, método, resultados y discusión de los hallazgos. Por último, se presentan las referencias bibliográficas que enmarcaron el presente trabajo, así como los anexos respectivos.

CAPÍTULO 1

DESARROLLO PSICOLÓGICO Y LINGÜÍSTICO

El término desarrollo alude a los cambios que, con el tiempo, se producen en el cuerpo, el pensamiento y la conducta, los cuales se deben a la biología y la experiencia (Craig & Baucum, 2009; Fitzgerald, Strommen & McKinney, 1981). Esta explicación parece bastante sencilla, sin embargo a partir de esta definición surgen diversas preguntas tales como: ¿qué nos hace cambiar y convertirnos en individuos únicos?, ¿qué proporción de quienes somos y de lo que somos es innata y cuál es resultado de lo que nos sucede en la vida?, entre otras. Estas cuestiones no son recientes, han sido planteadas desde el momento en que el hombre ha tratado de conocerse a sí mismo, aunque en épocas recientes se les ha dado mayor peso a las respuestas que provienen de un estudio sistemático acerca del desarrollo. El uso de una metodología científica ha podido dar respuestas claras acerca de la mayoría de elementos y mecanismos que forman parte del proceso del desarrollo, lo cual no indica que la ciencia sea la única forma de observar diversos fenómenos o procesos, sin embargo ofrece ciertas características que pueden considerarse como ventajas, tales como la objetividad y verificabilidad de sus resultados (Craig & Baucum, 2009). Por ello, el tema del desarrollo ha sido analizado por diversas disciplinas científicas, entre ellas la psicología.

A partir del surgimiento de la psicología como una disciplina científica aparecieron diversas teorías que se abocan a explicar la conducta y las actividades mentales. Cada uno de dichos marcos teóricos ha intentado llegar a un grado de generalidad respecto a los fenómenos que aborda, encontrándose entre ellos el desarrollo psicológico. Al respecto de la diversidad de teorías psicológicas que analizan el desarrollo, autores como Bijou y Baer (1976), Fitzgerald et al. (1981), Newman y Newman (1983), Gearheart (1987), Staats (1997), Craig y Baucum (2009), entre otros, reconocen que ninguna de las teorías existentes ha elaborado un marco conceptual para dar cuenta de todos los aspectos que se interrelacionan para lograr el desarrollo psicológico -tales como la inteligencia, las emociones, las cogniciones o los efectos de la cultura-, de tal forma que convenza a los seguidores de otras teorías. Staats (1997) añade que es difícil llegar a la unificación dentro de la psicología, debido al rango tan amplio de fenómenos que estudia y porque, como ciencia moderna, la psicología tiene una gran productividad y ha aislado un gran número de

fenómenos. En términos de rango es posible observar la existencia de fenómenos relativamente simples, tales como el principio de condicionamiento clásico de Pavlov. Por otra parte hay fenómenos complejos como las diferencias de personalidad. Podría sugerirse que hay una dimensión que va desde lo simple a lo complejo. Más aún, los fenómenos que estudian diferentes psicólogos se sitúan en diferentes puntos de esa dimensión. Esto influye en los enfoques que se adoptan. Sin embargo, cada uno de dichos marcos conceptuales ha hecho importantes aportaciones para la comprensión de estos temas centrales de la psicología.

La revisión de una o varias posturas teóricas puede ser de gran apoyo para guiar el diseño de diversas investigaciones. En forma particular, los objetivos del presente estudio se han planteado desde un enfoque conductual, por lo tanto parece pertinente describir a mayor detalle cómo se ha conceptualizado el desarrollo psicológico desde esta perspectiva.

Al respecto Vargas-Mendoza (2009) señala que, desde la perspectiva del análisis de la conducta, el fenómeno del desarrollo psicológico es abordado a partir de los trabajos de J. B. Watson, quién además de escribir acerca del tema, realizó trabajos empíricos, muy conocidos hasta la fecha (v. g. el experimento con el Pequeño Albert). Con base en dichos trabajos, Watson impulsó el análisis de la psicología infantil desde la perspectiva de una ciencia natural donde se incluyeran métodos objetivos de investigación basados en conductas observables y medibles. Siguiendo la perspectiva de Watson, otros autores aportaron modelos analíticos que pudieron dar cuenta de los diferentes componentes del desarrollo psicológico, tal como B. F. Skinner, quien propuso el modelo de condicionamiento operante por medio del que explicó diferentes pautas comportamentales como la conducta verbal.

Bajo la influencia de los trabajos de Watson y Skinner, el enfoque conductual del desarrollo psicológico continuó avanzando con autores como Bijou y Baer (1976), quienes señalan que el foco de atención debe centrarse en los cambios progresivos de las formas en que la conducta de un organismo obra recíprocamente con el ambiente. Aclaran que se requiere considerar que hay una interacción entre conducta y ambiente, lo que significa que puede preverse que ocurra o no una respuesta dada, dependiendo de cuál sea la estimulación que proporcione el ambiente. Según este planteamiento, la aparición de una

respuesta puede cambiar en alguna forma el ambiente, así como las propiedades del estímulo que dio lugar a dicha respuesta.

Bijou y Baer (1976) definen *desarrollo psicológico* como los cambios progresivos que ocurren entre un organismo y su medio ambiente, en el tiempo transcurrido desde la concepción hasta la muerte. Señalan que su interés preciso en este desarrollo se centra en los cambios observables en periodos de tiempo (meses y años), dado que una misma conducta puede variar de un periodo a otro, con respecto a los tipos de respuesta que la conforman, así como a los tipos de interacción que el niño establece con el ambiente. Para estos autores, el objeto de estudio del desarrollo psicológico se centra en los cambios de las interacciones entre la conducta del niño y el medio, lo cual implica describir los cambios en la capacidad del ser humano (a medida que aumenta en edad y experiencia) para responder a los requerimientos del medio físico y social, y de interactuar con él.

Aclaran que la psicología del desarrollo es una de las principales subdivisiones de la psicología, y que en ocasiones se ha denominado también psicología genética, porque se interesa en los orígenes y desarrollo natural de la conducta. Pero que no debe confundirse este concepto con el término biológico de genética, ya que a diferencia de éste, a la psicología genética o psicología del desarrollo le interesa el curso de las interacciones entre el comportamiento y los eventos ambientales; su interés se centra en las variables históricas que influyen en la conducta, y específicamente en el efecto de las interacciones pasadas sobre las interacciones presentes. Tomando en cuenta esta perspectiva, los autores llevan a cabo el análisis del desarrollo psicológico en función de tres elementos: a) el niño en desarrollo, b) los eventos que ocurren en los medios de desarrollo, y c) la acción recíproca entre el niño y el medio.

Respecto al niño en desarrollo, Bijou y Baer (1976) lo consideran un manojito de respuestas interrelacionadas, en interacción con estímulos, donde algunos de éstos surgen del medio externo, otros de la propia conducta del niño y algunos otros de la estructura y funcionamiento biológico; por ello, el tipo y número de respuestas que el niño pueda generar en cualquier momento de su vida dependerán de la etapa en que se encuentre, así como de las características particulares de dicha etapa, tales como: características propias de su especie, nivel de maduración biológica y su historia de interacción con su ambiente particular desde la fertilización. Por otra parte, estos autores consideran que la conducta del

niño en desarrollo se forma a partir de dos clases de respuestas: respondientes y operantes, definiendo a las primeras como aquellas respuestas que son controladas, fortalecidas o debilitadas por estímulos que las preceden; a su vez las respuestas operantes son definidas como aquellas que son controladas primordialmente por los estímulos que las siguen. Por otra parte, consideran el *medio de desarrollo*, como un conjunto de eventos estímulo específicos, de tipo físico, químico, organicista y social, los cuales pueden medirse con los instrumentos de la física, la química o a través de los cambios en la conducta producida por los estímulos.

Ahora bien, al hablar de las *interacciones entre el niño en desarrollo y el medio*, los autores señalan que los eventos estímulo y los eventos disposicionales obran recíprocamente con la conducta del organismo desde el momento de la fertilización y continúan haciéndolo sin interrupción toda su vida; el hecho de que se considere a esta interacción como un flujo continuo plantea un problema para el análisis psicológico, ya que al interesarse por las interacciones nuevas y recurrentes, originadas entre los eventos ambientales y las respuestas presentes y pasadas, surge la interrogante acerca de cómo mantener constantes las condiciones que determinan una interacción durante el tiempo necesario para investigar qué está relacionado con qué.

A decir de Bijou (1982), la caracterización del desarrollo por etapas es una buena herramienta para simplificar el análisis de las relaciones que se producen dentro de cada una de ellas. Pero dicha caracterización no debe basarse en la edad cronológica de los niños ni en procesos hipotéticos. Propone retomar como criterio para la identificación de los períodos de desarrollo los tipos principales de interacciones que se verifican durante cada período. En forma particular adopta la propuesta de J. R. Kantor, quien sugiere que después del nacimiento el desarrollo psicológico marcha a través de tres fases principales: fundamental, básica de la niñez temprana y social.

La etapa fundamental tiene su origen antes del nacimiento, en el momento en que el organismo es capaz de conducirse como un sistema unificado, y continúa hasta una parte de la niñez temprana; se caracteriza por el desarrollo de conducta respondiente (refleja), por movimientos sin coordinación, al azar, que se van coordinando poco a poco, y por conducta exploratoria (o ecológica). La etapa básica inicia al final de la etapa fundamental, y se proyecta dentro de la niñez. Se describe como el período en el que ocurren contactos con el

medioambiente limitados a posibilidades orgánicas del niño (nivel de energía, necesidad de largas horas de sueño y de descanso, necesidad de ser alimentado frecuentemente y necesidad de cuidados, entre otras semejantes). Dentro de esta etapa, poco a poco aparecen interacciones que constituyen repertorios característicos del individuo particular, formas personales de responder y de comportarse (lo que se conoce como personalidad). La etapa social o cultural principia cuando el niño comienza a tener contactos más frecuentes con individuos en grupos, aparte de la familia, tales como la escuela, la iglesia, el vecindario, entre otros. Continúa a través de los años adultos y se caracteriza por constituirse de “condiciones íntimas interpersonales y de grupo”. Por las características del presente trabajo, es de interés particular el periodo de desarrollo definida como etapa básica de la niñez temprana (Bijou, 1982).

La etapa básica de la niñez temprana se ubica, aproximadamente, entre los dos y los cinco años de edad; tomando como referencia acontecimientos del desarrollo, este periodo comprende desde que el niño inicia el habla hasta que se incorpora al jardín de niños. Dado que el interés de la presente investigación se centra en las habilidades de alfabetización inicial, desarrolladas antes del ingreso a la educación formal, resulta pertinente analizar en forma detallada esta etapa, con la finalidad de ubicar los procesos que intervienen en el desarrollo de dichas habilidades.

Dentro de esta etapa los infantes aprenden tanto destrezas y percepciones como motivaciones, que les proveen de una personalidad así como una adaptación a sus congéneres. Respecto a las interacciones que los niños realizan en este periodo, se señala que la mayoría de ellas ocurre con miembros de la familia, por lo que las conductas infantiles se desarrollan en forma específica a partir de las prácticas de crianza de sus padres. Todo lo anterior en conjunto le permite al infante desarrollarse como un individuo diferencialmente socializado.

Adoptando los planteamientos conductuales antes expuestos, Guevara, Ortega y Plancarte (2001) señalan que el desarrollo psicológico -entendido como los cambios progresivos en las formas específicas de interacción de un individuo con su medio ambiente- implica cambios conductuales con fines adaptativos, una evolución hacia niveles cada vez más complejos de comportamiento, por lo que se le puede considerar como un proceso evolutivo. Dado que la conducta de toda persona presenta modificaciones a lo largo

de su vida, representados por formas de interacción sucesivamente más complejas, puede decirse que la conducta se va enriqueciendo cuantitativa y cualitativamente.

Guevara et al. (2001) agregan que de una manera similar se desarrollan todas las conductas propias del ser humano, tales como caminar, bailar, comer y beber con utensilios y conductas sociales y académicas. Aclaran que todas esas conductas no tienen la posibilidad de desarrollarse fuera de situaciones de interacción social, ya que se encuentran definidas, determinadas y delimitadas socialmente, de acuerdo a cada comunidad o grupo. En el caso del niño, son los ambientes familiares y preescolares los lugares donde se integran, y donde se dan las condiciones para que cada tipo de conducta adquiriera la forma y los niveles que definen el desarrollo psicológico considerado normal para cada edad del niño.

Con base en los anteriores planteamientos, se considera que el desarrollo psicológico se da en todos los niños, sin embargo no se presenta en forma homogénea para todos ellos, es decir, tanto el ritmo como los niveles de complejidad de su comportamiento puede llegar a variar de un tipo de conducta a otro, y de un individuo a otro. Tal variabilidad depende de diversos factores, entre los que destacan las características del ambiente físico y social en que el niño se encuentre, las actividades a las que la familia se dedique, los intereses, educación, cultura y costumbres de la familia (en forma particular los patrones de interacción que niños y familia desarrollen), así como el nivel de madurez biológica del mismo niño (Guevara et al., 2001).

Como se desprende de lo expuesto, el actual enfoque conductual tiene como base el modelo de condicionamiento operante, pero también ha sido enriquecido por las contribuciones de distintos autores que, sin tener una tradición estrictamente conductual, han aportado componentes fundamentales para explicar el desarrollo psicológico de una manera amplia y compleja, como el propio objeto de estudio. Entre las principales influencias se pueden mencionar hallazgos de la psicología empirista en general, así como planteamientos integrativos que provienen de teorías como la del aprendizaje social y la de la interacción cultural.

Para una mayor comprensión de los señalamientos anteriores, es importante recurrir a los planteamientos de autores como Galindo, Galguera, Taracena e Hinojosa (2011) y Vargas-Mendoza (2009). Estos autores explican que las diversas teorías del desarrollo

psicológico pueden clasificarse con base en lo que han considerado el aspecto central que impulsa dicho desarrollo, algo así como “el motor del desarrollo psicológico”. Señalan que algunos teóricos consideran que dicho motor se encuentra fuera del individuo, mientras otros aluden a que el motor se ubica dentro del individuo. Tal particularidad ha definido el inicio de las distintas teorías. Pero es necesario hacer énfasis en que la investigación empírica realizada desde diferentes tradiciones teórico-metodológicas ha hecho aportaciones que se retoman por toda la comunidad científica, haciendo cada vez menores las diferencias entre dichas tradiciones. Actualmente, a pesar de que la división persiste, ningún defensor de cualquiera de los enfoques niega la existencia del mundo externo, así como tampoco la existencia de la individualidad, aunque cada enfoque le da más importancia a lo que consideran como la directriz del desarrollo.

Galindo et al. (2011) enfatizan la importancia de los aportes del modelo conductual (principalmente los realizados por S.W. Bijou y J.R. Kantor), para estudiar el proceso del desarrollo psicológico; pero aclaran que resulta necesario considerar también las contribuciones realizadas al mismo tema por otros autores, desde diferentes marcos teóricos. Entre los principales, ubican a: 1) L.S. Vygotsky, quien mostró la importancia de la cultura y la sociedad para el desarrollo psicológico, proponiendo que existe una unidad entre lo biológico y lo social en el desarrollo, donde las condiciones sociales tiene un papel determinante; 2) U. Bronfenbrenner, quien creó el enfoque ecosistémico denominado Teoría del Sistema Bioecológico y que establece que la disposición biológica del niño y las fuerzas del ambiente actúan conjuntamente para moldear su desarrollo psicológico, dando importancia a la forma en que los adultos fomentan las capacidades del niño, y 3) T. M. Achenbach, quien señaló como elemento importante en el desarrollo al entorno donde se realiza dicho proceso, ya que en palabras de este autor, la conducta y el ambiente se influyen mutuamente, es decir el niño es influido por su contexto familiar y al mismo tiempo influye al ambiente de la familia, lo que significa que las causas y los resultados de la conducta del niño actúan de manera dinámica e interactiva en el tiempo.

Otro autor cuyas aportaciones son retomadas por el modelo conductual es Bandura (1977, como se citó en Newman y Newman, 1983; Vielma y Salas, 2000), quien plantea que el ambiente social proporciona oportunidades para observar e imitar nuevas conductas, aludiendo a la capacidad que tienen los niños para aprender observando a otros cuando

realizan determinada acción, para después repetir dicha acción. Por medio de este tipo de imitación el niño añade a su repertorio todo tipo de conductas, incluidas algunas que no hayan sido reforzadas por los padres en forma deliberada. Bandura plantea que los cambios conductuales que se observan en cada persona son resultado de una interacción entre ella y su ambiente.

A pesar de sus diferentes marcos conceptuales, los autores mencionados coinciden en que el desarrollo humano en general es un proceso de cambios tanto físicos como psicológicos y que en diferente medida están regulados por agentes ambientales.

Actualmente, autores como Craig y Baucum (2009) exponen que desde una perspectiva conductual, además de los condicionamientos básicos a los que ya se ha hecho referencia, existen otros factores que influyen en el desarrollo psicológico, tales como las influencias ambientales y culturales que provienen de la familia y de la sociedad en general. Señalan que la socialización es el proceso general por el cual el individuo se convierte en miembro de un grupo social: una familia, una comunidad, una tribu. Abarca el aprendizaje de actitudes, ideas o creencias, costumbres y valores, expectativas y roles del grupo social. Es un proceso permanente que nos ayuda a vivir de manera cómoda y a participar de modo pleno en nuestra cultura o grupo cultural, en el seno de la sociedad en general. En la infancia, la socialización se lleva a cabo con el objetivo de desempeñar algunos roles en forma inmediata y otros más adelante. Cada nuevo rol exige adaptarse a la conducta, a las actitudes, a las expectativas y a los valores de los grupos sociales que rodean al individuo.

Craig y Baucum agregan que, en el pasado, los investigadores creían que la conducta de los niños era casi por completo resultado de la identificación en forma pasiva con personas de gran influencia en sus vidas, como los padres o profesores; sin embargo en los últimos años se ha observado a la socialización como un proceso bidireccional, donde la influencia es recíproca entre la conducta de los padres y la de sus hijos, es decir, a los infantes se les socializa mediante las experiencias familiares, pero su sola presencia hace que los miembros de la familia aprendan nuevos roles.

El desarrollo psicológico, entonces, guarda una estrecha relación con el proceso de socialización, que se presenta en todas las etapas de la vida. Sin embargo, es durante la niñez cuando los procesos de socialización y aprendizaje favorecen el desarrollo de patrones de comportamiento que duran muchos años. Es por ello que la socialización

contribuye a crear un acervo de valores, actitudes, habilidades y expectativas que moldean la conducta y la personalidad actual y futura del niño.

1.1 Desarrollo lingüístico y factores que lo influyen

Respecto al desarrollo de la conducta lingüística del niño, Guevara et al. (2001) mencionan que éste se realiza a través de un proceso interactivo de evolución conductual. En una primera fase (prelingüística), cuando el niño es pequeño, sólo llora de manera refleja al sentir hambre, frío o cualquier molestia en su cuerpo; quienes están a su cargo aprenden a “interpretar” su llanto. Posteriormente cuando el bebé está en calma y sin necesidades físicas apremiantes, comienza a mover diversas partes de su cuerpo e inicia una actividad en su lengua, boca y garganta, lo cual hace que se generen sonidos guturales y de otro tipo, asociados con movimientos del aparato fonoarticulador, a los que autores como Bijou (1989) han denominado “sonidos de origen orgánico o biológico” o prelingüísticos, porque no cumplen ninguna función comunicativa, pero son la base para el desarrollo de la comunicación futura. Cuando la madre escucha estos sonidos se acerca al menor e interactúa por medio de sonrisas y de “imitaciones” repitiendo lo que él “dijo”, después le presenta modelos relativos a sonidos de su idioma en uso, en un juego vocal interactivo que se alarga por varios meses (Bijou, 1989; Guevara et. al, 2001; Pineda, 1986; Rondal, 1990). De esta forma la interacción madre-hijo moldea en el niño los sonidos básicos del idioma materno, desapareciendo los sonidos indiferenciados.

Generalmente en el idioma español los primeros sonidos que se moldean en los infantes son “pa” y “ma”, dado que la madre hace todo lo posible para que las primeras palabras de su hijo sean “mamá” y “papá”; de hecho, la madre suele interpretar los llamados “balbuceos canónicos” o juegos vocales repetitivos del niño como nombramiento de las personas, y se comporta con él como si ya hubiera logrado decirle “mamá” con una adecuada pronunciación: lo levanta de la cuna, lo besa, le sonrío y vuelve a darse el “ciclo” de interacción descrito, que moldea nuevos sonidos y que favorece la aparición de esas y nuevas palabras (Mares, Guevara y Robles, 1993, como se citó en Guevara et al., 2001).

Las autoras citadas aclaran que la evolución del lenguaje es resultado de una serie de interacciones entre el infante y su comunidad lingüística, conformada en los primeros años por sus padres y hermanos, y más tarde por su comunidad social y escolar. Que en

edades tempranas el niño es enseñado por su comunidad lingüística a nombrar objetos y personas en interacción directa, y que las emisiones infantiles son moldeadas para lograr mejor pronunciación de las palabras a través de repeticiones maternas de los enunciados infantiles, con ello el niño va consiguiendo modelos y retroalimentación; además en este proceso las madres y otros familiares realizan correcciones explícitas, expansiones y extensiones del habla infantil. Una vez que el niño ha logrado sus primeras palabras reales con fines comunicativos, da inicio su conducta lingüística, y el desarrollo suele ser rápido, en condiciones normales de interacción madre hijo.

En la medida en que el niño tiene un dominio más amplio del lenguaje, su comunidad lingüística va exigiéndole mayor precisión en sus emisiones, mayor extensión en sus enunciados y un mejor manejo de palabras que refieren hechos, objetos y personas no presentes en tiempo y espacio; de esta forma las personas encargadas de la socialización y del desarrollo del infante promueven la adquisición y el desarrollo lingüístico (Guevara et al., 2001).

Al respecto Papalia, Olds y Feldman (2009) afirman que, antes de que los niños pronuncien palabras, dan a conocer necesidades y sentimientos mediante sonidos que van del llanto a los arrullos y balbuceos, hasta la imitación accidental y deliberada. Este periodo es considerado como etapa de sonidos prelingüísticos o de habla prelingüística. Para estas autoras, el desarrollo del lenguaje implica la conjunción e interacción de todos los aspectos que intervienen en el desarrollo infantil (físico y psicológico). A medida que maduran las estructuras físicas necesarias para producir sonidos y se activan las conexiones nerviosas necesarias para asociar sonidos y significados, la interacción social con los adultos introduce al infante en la esencia comunicativa del habla.

Por su parte Newman y Newman (1983) ubican el inicio del lenguaje en el momento en que el niño es capaz de transformar su pensamiento en símbolos de la lengua utilizada en el contexto al que pertenece. Dentro de la primera etapa de esta transformación se realiza el nombramiento de objetos por medio de la repetición de sonidos o palabras que en forma gradual se van asociando a un objeto específico. Si la palabra del niño tiene sentido para quien lo cuida y satisface sus necesidades, lo más probable es que dicha palabra se convierta en un símbolo significativo. El aspecto más importante de estas primeras palabras es el significado compartido, es decir que tanto el niño como su cuidador

sepan lo que significa una determinada palabra o sonido, que aun cuando no sea parte de un idioma sí cuente con el significado que se relaciona con un objeto, grupo de objetos o personas particulares. Siguiendo esta dinámica, los niños al final del primer año de vida pueden usar aproximadamente diez palabras, después del segundo año su vocabulario aumenta a casi 300 palabras y a los cuatro años tienen un vocabulario de 1000 palabras, y además son capaces de ordenarlas según las reglas gramaticales del idioma que hablen.

Según Papalia, Olds y Feldman (2010) cabe la posibilidad de que esta rápida expansión del vocabulario (normalmente entre los tres y los cuatro años de edad) se deba a un “mapeo rápido”, que permite que un niño determine el significado aproximado de una palabra nueva después de escucharla sólo una o dos veces dentro de una conversación. A partir del entorno, la mayoría de los niños parecen formarse una hipótesis rápida acerca del significado de una palabra, que después se refina por medio de la exposición y uso posteriores. A pesar de que los lingüistas no están seguros de la forma en que funciona este mapeo rápido, estas autoras consideran que es probable que los niños se valgan de lo que saben acerca de las reglas de formación de palabras, de palabras similares, del contexto inmediato y del tema bajo discusión para realizar este procedimiento.

Newman y Newman (1983) señalan que el uso eficaz del lenguaje para poder comunicarse requiere la integración de tres habilidades: la transferencia de conceptos sobre los objetos en símbolos verbales o palabras (semántica o significado de las palabras), la expresión de cada símbolo en un sistema fonético (fonética) y la organización de las palabras en frases que mantengan correctamente el sentido original del pensamiento (sintaxis).

Respecto al significado de las palabras se señala que los niños necesitan desarrollar un sistema complejo de clasificación, que les permita agrupar las palabras en categorías. El entendimiento de cada palabra puede adquirirse de mejor manera cuando son comparadas con otras de significado semejante, de esta forma el niño puede diferenciar el significado al reconocer las características que los asemeja o en su caso que los distingue, tales como rasgos físicos (tamaño, forma, color, entre otros). Al adquirir un mayor número de dimensiones de significado, el niño es capaz de hacer distinciones más claras al expresar sus propios pensamientos y de entender lo que otros le dicen.

Con relación a la sintaxis, Newman y Newman (1983) señalan que cuando el niño ya ha desarrollado conceptos y sabe pronunciar correctamente los sonidos, debe hacerlo en el orden y forma necesarios para que expresen lo que quiere decir. En este caso la gramática o las reglas según la cuales es necesario combinar las palabras, tienen una gran importancia en la comunicación. Cuando los niños ya conocen los patrones para formar frases, son capaces de formar frases nuevas que nunca han oído. En este sentido, la gramática permite al niño comunicar sus nociones originales y que los adultos lo entienda.

Estos mismos autores añaden que los niños comienzan con las reglas más generales, abstrayéndolas del lenguaje que escuchan, y poco a poco van añadiendo elementos gramaticales más especializados. El motivo más importante por el que el niño va variando su lenguaje es su deseo de ser comprendido, por lo que si es necesario añadirá una nueva forma de hacer referencias (tiempos verbales pasados y futuros, o una forma pasiva para comunicarse), el niño comienza su uso y va adquiriendo experiencia en cada tipo de regla. Papalia et al. (2009) complementan la idea anterior al señalar que, a medida que los niños aprenden vocabulario, gramática y sintaxis, se vuelven más competentes en la “pragmática”, el conocimiento práctico de cómo utilizar el lenguaje para comunicarse. Esto incluye saber cómo pedir las cosas, cómo narrar un cuento o chiste, cómo empezar y continuar una conversación y cómo ajustar los comentarios a la persona que los escucha.

Dentro del análisis del desarrollo del lenguaje realizado por diversos autores (Fitzgerald et al., 1981; Guevara et al., 2001; Newman & Newman, 1983; Papalia et al., 2009, 2010) se exponen aspectos que son de sumo interés para este trabajo.

En primer plano se marca la importancia del ambiente y de las interacciones entre las personas para lograr el desarrollo lingüístico del niño. Al respecto, los autores señalan que, en ocasiones, al observar la regularidad con que se dan los patrones fonéticos y gramaticales entre los niños pequeños, se puede subestimar la importancia del medioambiente para el desarrollo del lenguaje, y suponer que los avances lingüísticos se deben a estructuras mentales que son las responsables del dominio de las normas gramaticales. Lo que sucede en realidad es lo contrario, el motivo fundamental para que los niños empiecen a hablar y a dominar la normatividad del lenguaje es el deseo de participación o interacción con el grupo al que pertenecen. Los autores citados consideran que no tiene sentido pensar en la adquisición de un lenguaje si no existe una perspectiva de

interrelaciones sociales, y que los aspectos normativos del lenguaje -la fonética, la sintaxis y la semántica- son parte del medio ambiente social en que se mueve el niño.

Derivado de las acotaciones anteriores se encuentra el segundo punto de interés, que refiere la importancia de la participación de los responsables del niño en su desarrollo del lenguaje. Se señala que los tutores del niño pueden influir en forma positiva en la adquisición de su lenguaje, todo ello gracias a la interacción entre ellos. La investigación sobre este tema se ha enfocado de manera especial en examinar el tipo de interacciones que los niños establecen con su medio social, entre el año y medio y los cuatro años de edad. En este lapso, los padres pueden emplear una serie de estrategias en sus relaciones con los niños, pueden abundar en lo que el niño dice o instigarlo a que hable más. Al respecto Fitzgerald et al. (1981) aclaran que se han llevado a cabo diversas investigaciones que demuestran la importancia que tiene el refuerzo social fortuito por parte de los padres para modificar la conducta vocal del niño. Ya sea que los resultados de tales estudios se hayan obtenido de diferentes escenarios como un laboratorio, una institución o en el hogar mismo, se ha comprobado que la madre (o cuidador principal) es quien principalmente influye en el desarrollo del lenguaje del niño.

Actualmente, desde diferentes perspectivas teóricas, se plantea que el lenguaje es un acto social y que su desarrollo no sólo precisa la maquinaria biológica necesaria y las capacidades cognoscitivas del niño, sino también el trato con un interlocutor en la comunicación. Los niños que crecen sin contacto social normal no desarrollan normalmente el lenguaje, tampoco los niños cuya exposición al lenguaje ocurre sólo a través de la televisión. Los padres y otros cuidadores cumplen una función importante en cada momento del desarrollo del lenguaje, porque: 1) brindan oportunidades de experiencias de comunicación que motivan a los niños a aprender a hablar, y 2) ejemplifican los diferentes usos del lenguaje (Hoff, 2003).

Dentro de una comunidad, puede considerarse que las contribuciones de los tutores para el desarrollo lingüístico se dan de diferentes maneras, desde simplemente hablar con el niño y compartir observaciones sobre cualquier situación -y así desarrollar en él los diferentes tipos de conversación-, hasta realizar actividades lúdicas, como relatar cuentos, explicaciones y juegos de palabras. Tales aspectos proporcionan al niño el material de donde va obteniendo las reglas gramaticales, los sonidos y los contenidos semánticos

necesarios para la comunicación (Papalia et al., 2010). Sin embargo, Newman y Newman (1983) afirman que el desarrollo del lenguaje es el resultado de, al menos, tres aspectos de la relación adulto-niño: 1) el niño debe copiar las expresiones verbales usadas por los adultos, 2) tanto el niño como el adulto hacen cierto número de hipótesis sobre las relaciones entre las expresiones verbales y el contenido de significado dentro de ellas, y 3) el adulto acepta o rechaza las expresiones del niño, con base en el nivel de exactitud de su expresión. Cuando a los niños se les dificulta copiar los sonidos que oyen, o cuando los padres ignoran o rechazan las expresiones del niño, él tiene más dificultades para comprobar las hipótesis que se ha formado sobre el orden en que se deben colocar las palabras, o sobre si el significado de las mismas es correcto.

En resumen, todo lo anterior remarca la naturaleza esencialmente convencional y normativa de la actividad lingüística, cuya adquisición y desarrollo implica compartir los significados elaborados socioculturalmente, aprender a combinar fonemas, palabras y oraciones en secuencias comprensibles para los demás, y acceder al uso de reglas gramaticales que estructuran convencionalmente las relaciones forma-función en el lenguaje. Todo esto implica participar, desde los primeros momentos de la vida, en situaciones y actividades socialmente motivantes en las que la interacción comunicativa adopta formas cada vez más convencionales.

En concordancia con lo antes expuesto, Luque y Vila (1996) hablan acerca de la generalización de los planteamientos teóricos sobre el lenguaje hacia cualquier idioma o contexto, afirman que la semántica, la fonética y la sintaxis son elementos que comparten todos los idiomas, por lo que al hablar del aprendizaje del lenguaje, pueden identificarse aspectos universales y necesarios para su desarrollo. Éstos son, en primer lugar, lograr los aspectos fonéticos, sobre la base de que algunos sonidos aparecen antes que otros; en segundo lugar los aspectos sintácticos, dado el hecho de que algunas organizaciones gramaticales aparecen antes que otras más complejas. La particularidad de cada idioma se manifiesta en el aprendizaje de sus reglas de uso, es decir, en la pragmática del lenguaje, relacionada con la transformación del pensamiento en expresiones verbales. Kim (2007) hace referencia a la generalización del aprendizaje del lenguaje, y menciona que es importante tomar en cuenta algunas características específicas de las lenguas o idiomas, tales como el grado de equivalencia (transparencia) entre los sonidos que los conforman y

los símbolos que los representan (relaciones letras-sonidos), así como las unidades en las que se organizan (por ejemplo, sílabas). Tales características pueden variar y se ha visto que esto hace que varíen las prácticas alfabetizadoras que los padres realizan con sus hijos en diferentes ambientes o lugares con distintos idiomas.

La descripción del desarrollo del lenguaje como un proceso continuo pone de manifiesto que a medida que avanza el desarrollo individual, el lenguaje se hace más variado y complejo, y es usado cada vez más en forma correcta. La estructuración y la convencionalidad crecientes definen el progresivo dominio de las habilidades lingüísticas. Los autores citados coinciden en que la capacidad para adquirir y estructurar el lenguaje, al igual que otras capacidades o funciones psicológicas, en cada momento del desarrollo es fruto de la interacción entre la experiencia del individuo en su entorno social y su capacidad previa.

Finalmente, dentro de este análisis Luque y Vila (1996) destacan la importancia de la relación entre el lenguaje y la actividad. Al respecto, señalan que el primer lenguaje del niño es indisociable del contexto y de la actividad inmediatos, por lo que se considera que se encuentra funcionalmente ligado a la acción, y por lo tanto, su valor comunicativo, así como su comprensibilidad están en función de esta relación (aquí y ahora). A medida que el niño adquiere la capacidad para trascender los límites de la situación de enunciación y empieza a referirse a objetos, acciones o relaciones no presentes (pasadas o futuras), su lenguaje se va independizando de la acción y del contexto inmediato. Es en ese momento en el que el lenguaje permite crear relaciones nuevas y referirse a ellas, independientemente de los límites de la situación inmediata, dando lugar a un lenguaje transituacional, mismo que permite la actividad compleja, asociada a la capacidad de anticipación; en este sentido se da lugar a un lenguaje planificador, que transforma la actividad no dirigida inicial, en acciones conscientes y auto-reguladas.

Ahora bien, no sólo la relación entre el lenguaje y la actividad son suficientes para el óptimo desarrollo lingüístico, Guevara et al. (2001) mencionan que en la literatura sobre desarrollo infantil existe un gran número de trabajos teóricos y aplicados que analizan los diversos aspectos que influyen de manera directa sobre el desarrollo lingüístico del niño, desde diferentes escuelas teóricas (Bijou, 1989; Ribes y López, 1985; Rondal, 1990). Según

estas autoras, de lo planteado se puede concluir que el grado de desarrollo lingüístico y social que el niño logra, está en función de varios elementos, tales 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, triádicas o grupales.

Respecto a los elementos señalados, Guevara et al. (2001) aclaran que la riqueza del ambiente físico y social del niño va a determinar en gran medida qué tan bueno es su desarrollo psicológico; agregan que la “riqueza” y “pobreza” del ambiente físico y social se define en función de que esté dirigido o no a cubrir las necesidades del pequeño; a que el niño y los adultos que lo rodean se involucren juntos en las mismas actividades y a que los familiares guíen al menor hacia el desarrollo psicológico, siguiendo los intereses y necesidades de él. Sobre esta misma línea se señala que la riqueza o pobreza del ambiente físico y social se relaciona con factores de tipo sociocultural, tales como: el nivel educativo y cultural de los padres, el nivel socioeconómico de la familia, la raza a la que pertenecen, las características de organización familiar, el tiempo disponible de la familia para la crianza y la educación infantil, los conocimientos de la familia sobre desarrollo infantil y prácticas de crianza, y la estructuración de rutinas en el hogar para la organización de la vida familiar.

En concordancia, Papalia et al. (2010) mencionan que existe una relación sólida entre la frecuencia de ciertas palabras y el orden en que los niños las aprenden, así como entre cuánto hablan las madres y el vocabulario de sus pequeños. Añaden que las madres de posición socioeconómica más elevada usan un vocabulario más amplio y sus emisiones son más largas, todo ello se refleja en el aumento del vocabulario de sus hijos, ya que en comparación con niños de menor posición socioeconómica, son capaces de pronunciar

alrededor de ocho veces más palabras. Al igual que la amplitud del vocabulario utilizado por las madres, su sensibilidad y capacidad de respuesta juegan un papel determinante en el desarrollo del lenguaje de sus hijos.

La exposición realizada acerca de las generalidades del desarrollo del lenguaje y de los diversos factores que lo afectan, constituye las primeras bases teóricas de la presente investigación. Pero éstas se complementan con la revisión y análisis de cómo algunas características familiares y escolares influyen en el desarrollo de los niños preescolares, así como con los resultados de estudios empíricos realizados en el campo específico de la alfabetización inicial. Aspectos que serán motivo de los apartados siguientes.

CAPÍTULO 2

FACTORES DE INFLUENCIA DURANTE LOS AÑOS PREESCOLARES

Como se desprende de lo señalado en el apartado anterior, y según los planteamientos de diversas posturas teóricas, en el desarrollo psicológico del niño preescolar influyen tanto factores físicos como ambientales. Es así como la influencia directa de todo aquello que rodea al niño durante sus primeros años, constituye un aspecto muy importante. Las influencias de la familia y del centro educativo constituyen dos vertientes que permiten enriquecer la experiencia del niño, determinando su desarrollo y aprendizajes posteriores (Bijou & Baer, 1976; Bijou, 1982; Fitzgerald et al., 1981; Newman & Newman, 1983; DeBaryshe, Binder & Buell, 2000; Bustos, Herrera & Mathiesen, 2001; Haney & Hill, 2004; Saracho, 2008).

2.1 La familia y sus características

Se parte de que los seres humanos se desarrollan dentro de un entorno social e histórico. Para un lactante, el contexto inmediato por lo general es su familia, misma que a su vez, está sometida a las influencias más amplias y en constante cambio del vecindario, comunidad y sociedad (Papalia et al., 2010).

Autores como Newman y Newman (1983) señalan que, al hablar acerca de la familia se hace referencia generalmente a un grupo de adultos y de niños que viven juntos durante un periodo prolongado. El grupo como tal se considera como una unidad social articulada y un sistema de seres humanos de diferentes edades, interrelacionados biológica y psicológicamente, que cuenta con un conjunto de recursos que sus integrantes utilizan para adaptarse a las situaciones psicológicas, sociales y físicas por las que pasan. Estos autores añaden que para poder entender la influencia que la familia ejerce sobre los niños se debe comenzar por analizar las ideas que los padres tienen acerca de diversos conceptos y actividades de la interacción familiar, tales como la paternidad y la relación entre padres e hijos. Además es importante tomar en cuenta que los roles que los padres desempeñan dentro de la comunidad a la que pertenecen pueden contribuir a formar sus patrones de crianza infantil. Finalmente, los padres tienen acceso a recursos específicos, como el trabajo que desempeñan, la educación que tuvieron, su status social en la comunidad a la que

pertenecen y las relaciones con otros miembros de su familia, por lo que la calidad y cantidad de recursos que los padres son capaces de hacer presentes en el grupo familiar, van a influir en las experiencias específicas de los niños.

En la actualidad la familia se considera como la unidad de parentesco, relación económica y doméstica bigeneracional, que incluye a uno o ambos padres y sus hijos biológicos, adoptivos, hijastros, o todos ellos. En el pasado reciente, este grupo compartía diversas actividades como el trabajo, la manutención y la crianza, sin embargo en algunos países en desarrollo y gracias a fenómenos como la industrialización y la migración a centros urbanos, tales actividades han dejado de realizarse en forma colectiva por la familia. En el presente, las familias tienen menos hijos y en muchas de ellas ambos padres trabajan fuera de casa. Los niños pasan gran parte de su tiempo en la escuela o guardería infantil (Papalia et al., 2010).

El papel de la familia dentro del proceso de desarrollo infantil es relevante y, según Moreno y Cubero (1990), tal importancia se debe básicamente a tres razones: 1) a un nivel básico o elemental, la familia asegura la supervivencia de los hijos al encargarse de su alimentación, protección y cuidado; 2) durante muchos años es el único contexto de aprendizaje y desarrollo, e incluso cuando los niños acceden a otros contextos como el escolar, la familia continúa funcionando como uno de los entornos más importantes, y 3) determina o condiciona la influencia de otros contextos en el desarrollo infantil; los padres deciden si un niño asiste o no a la guardería, eligen el tipo de escuela para sus hijos, fomentan o no las relaciones con los iguales, entre otras actividades. En relación a lo mencionado, existe suficiente evidencia empírica, que se describirá posteriormente, donde se sostiene que la familia tiene una importante función educativa y que los padres son, por esencia, los primeros educadores de sus hijos. Diversos estudios confirman que la influencia de la privación ambiental-familiar se relaciona positivamente con los retrasos escolares y que una educación temprana de alta estimulación favorece la formación de habilidades y competencias en los niños, es decir, favorece un mejor desarrollo integral (Aznar y Pérez 1986; Montenegro, Lira y Rodríguez, 1978).

Investigaciones como la de DeBaryshe, Binder y Buell (2000) han demostrado la importancia del contexto familiar en el desarrollo infantil, sobre todo en lo referente al desarrollo de habilidades relacionadas con la adquisición de la alfabetización inicial, en este

sentido las autoras señalan que el ambiente dentro del hogar le permite al menor entrar en contacto y familiarizarse con múltiples objetos y actividades alfabetizadoras: observar las actividades de lecto-escritura de otros, explorar de manera independiente textos o dibujos que pueden ayudarle a desarrollar la alfabetización, involucrarse en actividades de dibujo, lectura y escritura junto con otros miembros de la familia, lo que a su vez le será útil al pequeño para aprender diferentes estrategias que se utilizan en tareas de alfabetización. Así mismo, DeBaryshe et al. (2000) afirman que los padres juegan un papel importante dentro del proceso de alfabetización de sus hijos, sobre todo cuando ellos aún no reciben ninguna instrucción de tipo escolar, ya que son los padres quienes se involucran en diversas actividades alfabetizadoras o eligen para sus hijos las conductas de este tipo que ellos consideran las más adecuadas. Dicha elección se relaciona directamente con el conjunto de ideas o creencias que los padres tienen acerca de la importancia de la alfabetización, lo que a su vez se relaciona con aspectos como su nivel de escolaridad o tipo de empleo.

Autores como Weikle y Hadadian (2003), al igual que Barbarin y Wasik (2009) han señalado que en muchas ocasiones los padres carecen de las destrezas necesarias para estimular a sus hijos en cuanto a las habilidades relacionadas con la alfabetización inicial, lo que puede deberse a diferentes factores, en este sentido concuerdan con lo señalado por DeBaryshe et al. (2000) al considerar como uno de los factores más importantes es la relación existente entre las prácticas alfabetizadoras y las ideas, creencias o conocimientos que tienen los padres acerca del desarrollo de la lectoescritura. En este sentido, entre más limitados sean las ideas y conocimientos de los padres acerca del desarrollo de la alfabetización, será menor su participación en las prácticas alfabetizadoras que impulsan dicho desarrollo. Inclusive se puede dar el caso de que los niños inicien el desarrollo de habilidades de alfabetización hasta el momento en que ingresan a la escuela.

Se ha observado la existencia de una relación estrecha entre las ideas o creencias de los padres y su nivel sociocultural (grupo social de pertenencia). Al respecto, Babarin y Wasik (2009) mencionan algunas ideas que suelen ubicarse en padres de una clase sociocultural 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 los adultos son los únicos que deben hablar, 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 algunas familias con bajos ingresos económicos (pero sobre todo, con bajo nivel cultural) pueden tener dificultades en el dominio del lenguaje oral y escrito. Por ello, existe la posibilidad de que los niños en estas familias tengan 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.

Al respecto es importante considerar que las conversaciones y actividades preacadémicas 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, permiten que los niños desarrollen la comprensión de palabras, ideas, narraciones, así como del mundo que los rodea (Beals, De Temple & Dickinson, 1994; Jordan et. al., 2000; Rush, 1999; como se citaron en Babarin & Wasik). La ausencia de tales interacciones hace difícil el desarrollo psicológico del niño.

Dada la importancia del contexto familiar en el desarrollo infantil, se han diseñado programas de intervención en los que se contempla la intervención con padres, para que ellos estimulen el desarrollo de sus hijos. Fitzgerald et al. (1981) exponen que este tipo de intervenciones se ha venido perfeccionando desde hace muchos años y ejemplifican con un programa denominado “intervención en competencia materna”; esta intervención es un derivado del concepto de intervención desarrollista con base en el hogar, en él se reconoce que la familia es una fuerza educativa muy poderosa en la sociedad. Dentro del programa las madres recibieron información dirigida a mejorar sus aptitudes para la aritmética y para la lectura, al igual recibieron una preparación vocacional que incluía habilidades domésticas, nutrición y cuidado infantil. El objetivo principal del programa de intervención

era que con base en el aumento de competencias maternas, aumentaran las competencias de los niños, en virtud de la interacción entre madre y niño.

Si bien el contexto familiar puede considerarse como el primero que marca la adquisición de ciertas habilidades y conductas en el niño, no hay que pasar por alto que existen otros contextos que también influyen sobre el desarrollo del niño y que en algún momento de este proceso llegan a actuar en forma concordante sobre la adquisición de ciertas habilidades o conductas en el niño, tal es el caso del ambiente escolar que en conjunto con el ambiente familiar, puede apoyar al menor en la adquisición de habilidades relacionadas con la alfabetización inicial. En el siguiente apartado se hablará del papel del contexto escolar y se presentarán algunos ejemplos donde la función de los padres o tutores también juega un rol importante dentro de dicho contexto.

2.2 La enseñanza preescolar

Dado que los objetivos del presente trabajo están enfocados en el estudio de una población de niños en edad preescolar es importante analizar el papel de la educación a este nivel, por lo tanto en este apartado se exponen algunos aspectos relevantes sobre el tema.

El hecho de ir a la escuela es el principio de un cambio muy importante en la socialización del niño. Es la ocasión cuando el niño queda expuesto sistemáticamente y por primera vez a agentes de socialización distintos de los miembros de la familia, de los vecinos adultos y de los compañeros. Para muchos niños, el parque de juegos, la calle o el mismo vecindario son en realidad el ambiente en el que se dan por primera vez las interacciones sociales, sin embargo la escuela preescolar es el contexto que ha sido más estudiado (Fitzgerald et al., 1981).

A decir de Papalia et al. (2010), la participación de los padres en los asuntos del contexto preescolar es esencial para el desarrollo de las metas educativas propuestas. Para lograrlas, se sugieren reuniones entre padres y profesores que vayan más allá del análisis de problemas infantiles o familiares, que se enfoquen al análisis de las prácticas familiares, modales, códigos de conducta moral, intereses y aspiraciones del niño, así como a discutir las costumbres de la familia y la deseabilidad de incorporarlas, junto con las de otros, a las prácticas de la escuela.

También Bronfenbrenner (2002) considera como requisito la participación de los padres de familia en las actividades que se realizan dentro de las aulas, para obtener el máximo provecho del programa preescolar, sobre todo en la generalización, elaboración y mantenimiento de las conductas aprendidas por los niños dentro de los centros escolares. Para que los padres puedan aplicar exitosamente lo aprendido por los niños en el contexto escolar a la situación del hogar, deben estar convencidos y motivados para realizar dichas prácticas, aunque esto implique algunas dificultades para arreglar las condiciones similares a las que se dieron en la escuela cuando se produjo la o las respuestas. También se indica que la mejor forma en que los padres pueden adquirir técnicas de enseñanza es a través de la participación supervisada en los programas del centro preescolar. Los proyectos de investigación y de demostración para ayudar a los padres a mejorar sus prácticas de educación familiar han producido una variedad de sugerencias para tales programas.

Dentro de los planteamientos de autores como Bijou (1982), la educación preescolar se considera como el ciclo más importante en lo que respecta a la experiencia educativa, por lo que se debe considerar la problemática que acompaña a la educación preescolar, analizándola desde un conocimiento confiable de la conducta y el desarrollo humano. Tomando en cuenta tales planteamientos, este mismo autor realiza su análisis de la educación preescolar considerando tres aspectos: a) la filosofía de la educación preescolar o metas de la enseñanza, b) los métodos de enseñanza o medios para alcanzar objetivos preescolares, el apoyo necesario para que los profesores puedan hacer su trabajo en la medida de su capacitación, y c) la participación de los padres.

Respecto a la filosofía de la educación preescolar, menciona que cada persona que ayuda al niño a aprender tiene una filosofía diferente respecto a la educación. En el caso de los padres y hermanos mayores las metas son consideradas como “naturales” o implícitas en las costumbres de la familia y consisten en ayudar al niño a aprender capacidades de autocuidado y a lograr conducta social, cognoscitiva y moral. En el caso de los profesores de preescolar son explícitas, muestran alguna racionalización del “desarrollo del niño” y están ligadas con los materiales y métodos educativos que forma un currículo que se orienta principalmente hacia capacidades verbales y de conocimiento, así como hacia las necesidades emocionales del niño.

Partiendo de la psicología conductual que establece que el niño cambia progresivamente como consecuencia de sus interacciones con el ambiente, Bijou plantea la necesidad de que exista una meta general para la educación preescolar, que consista en ayudar al niño a adquirir conductas que faciliten su desarrollo y que al mismo tiempo contribuyan al avance de la sociedad. Para conseguir la primera parte de esa meta se vuelve necesario establecer metas específicas en lo relativo al desarrollo de capacidades y conocimiento por parte del niño, así como para la extensión de sus motivaciones y el mejoramiento de sus habilidades de automanejo. Para alcanzar la segunda parte de esa meta, considera que se deben enseñar habilidades específicas para la solución de problemas con significado social.

Un aspecto necesario para conseguir el cumplimiento de las metas educativas es contar con métodos de enseñanza adecuados, sobre todo por parte de los docentes. Bijou señala que los profesores más eficientes se han desarrollado “por sí mismos” o mediante las contingencias específicas que constituyen su historia personal, pero plantea la necesidad de que la eficiencia de los profesores se mejore a través de la aplicación de la ciencia de la conducta, lo cual implica entrenar a maestros competentes. Para lograr sus objetivos educativos, los profesores han adoptado diversos modelos de aprendizaje, tales como: el de la experiencia, que enfatiza la exposición del niño a una gran variedad de condiciones estimulantes; el de la práctica que promueve toda clase de actividad, sobre todo la conducta exploratoria; el ensayo y error, que proporciona al pequeño oportunidades para interactuar con objetos y personas a fin de aprender de la retroalimentación o de las consecuencias de sus acciones, y el de la situación abierta, que proporciona al niño ambientes físicos y sociales que favorecen el surgimiento natural de conducta deseable.

Bijou concluye señalando que, cuando se aplican los principios de aprendizaje dentro de la situación de enseñanza, se crea una estrategia denominada “estrategia general del análisis conductual aplicado” que consta de cinco etapas: a) la especificación de metas de la enseñanza en términos observables; b) el inicio de la enseñanza al nivel de competencia del niño; c) el arreglo de la situación de enseñanza que incluye materiales, procedimientos, instrucciones, factores disposicionales y contingencias; d) la inspección del progreso en el aprendizaje y alteración en el momento preciso de la situación para permitir mayor avance en el mismo, y e) la adopción de prácticas que generalicen, elaboren y

mantengan las conductas adquiridas. En esta estrategia, los profesores juegan un papel primordial, por lo que han de encaminarse esfuerzos para que ellos logren aprender y aplicar los principios de la conducta y del desarrollo psicológico infantil.

Ahora bien, el reconocimiento de principios y características interactivas propias del desarrollo psicológico, como las que hasta el momento se han mencionado, ha hecho que las estrategias de intervención educativa de tipo conductual consideren e incluyan en sus procedimientos elementos tales como la influencia del núcleo familiar o de las características socioculturales del medio en el que interactúa el individuo, ya que se ha observado que dichos elementos pueden intervenir en el desarrollo de diversas habilidades, entre ellas el lenguaje.

Con el fin de promover la adquisición de habilidades en personas y grupos que así lo requieran, se han desarrollado procedimientos y técnicas de intervención que se basan en los principios de la psicología conductual, y que se han enriquecido con estrategias desarrolladas a través de los hallazgos de investigación de las últimas décadas tales como los de Galindo et al. (2011), Kazdin (1996) y Ribes (2009), entre otros. Entre los procedimientos que han resultado más útiles para la educación formal e informal, se encuentran: el diseño de objetivos conductuales para mejorar los programas educativos; la utilización de análisis de tareas para el diseño de objetivos conductuales específicos por grados de complejidad; utilizar programas de reforzamiento diferencial para desarrollar e incrementar conductas consideradas adecuadas y para disminuir conductas consideradas inadecuadas; modelar la conducta de tal manera que se facilite la adquisición de los comportamientos complejos; retroalimentar y reforzar conductas, así como disminuir el uso de tales recursos, para lograr que las conductas sean intrínsecamente reforzantes, es decir, que las personas adquieran un gusto por el aprendizaje de conductas sucesivamente más complejas. Todo esto acompañado de un proceso de evaluación objetiva continua y sistemática (Guevara y Macotela, 2005).

Sin duda, los procedimientos mencionados han mostrado ser útiles para hacer más eficiente la educación a diferentes niveles y en varias asignaturas, especialmente cuando se capacita a los profesores para que lleven a cabo la enseñanza y favorezcan ambientes armónico y pedagógicamente adecuados, aprovechando los recursos “naturales” del

contexto escolar, dado que el modelo conductual ha dado cuenta de la importante influencia del contexto social sobre el aprendizaje.

Dado lo anterior, la presente investigación se enmarca en los postulados de la psicología conductual referidos en este apartado. Sin embargo, para este estudio es importante retomar planteamientos como los de Guevara y Macotela (2005), respecto a que la psicología educativa se ha transformado en función de diferentes factores, tales como: a) la evolución de los diferentes modelos que la abordan, b) la transformación que la sociedad ha sufrido en sus formas de concebir diferentes fenómenos, y c) las mutuas influencias que puede darse entre diferentes disciplinas y posturas teóricas que estudian el campo. Debido a esto, en todas las corrientes psicológicas es posible identificar diversas transformaciones, por ejemplo en cuanto a tendencias para la evaluación, la intervención y la investigación, encontrándose en algunas ocasiones ciertos puntos de coincidencia entre las distintas escuelas y disciplinas que abordan un mismo fenómeno.

Como bien señalan Papalia et al. (2009), las preguntas realizadas por los científicos del desarrollo, los métodos que emplean y las explicaciones que proponen aumentan su nivel de complejidad. Tales modificaciones reflejan el progreso en la comprensión del fenómeno estudiado, dado que las investigaciones recientes se fundamentan en estudios previos, inclusive los derivados de otros marcos teóricos. También reflejan el entorno cultural y tecnológico cambiante donde se desarrollan herramientas y técnicas de investigación cada vez más sofisticadas como escalas, instrumentos, cámaras, computadoras, entre otras, que permiten conocer a detalle los elementos que conforman una conducta o un proceso como el desarrollo. El continuo progreso de la investigación científica ha dado lugar, incluso, a que la distinción tradicional entre la investigación básica (aquella emprendida puramente con el espíritu de la indagación intelectual) y la investigación aplicada (aquella que atiende a un problema práctico) vaya perdiendo significado, por lo que es cada vez más frecuente que los hallazgos de investigación tengan aplicación directa a la crianza, educación, salud, y políticas sociales relacionadas con la infancia.

Estos planteamientos sugieren que, al realizar un estudio sobre algún fenómeno en particular se tendría la posibilidad de retomar algunas aportaciones o descubrimientos realizados por las diversas posturas teóricas que lo han abordado. Respecto al presente

trabajo es importante señalar que se realiza bajo una perspectiva conductual, sin embargo se rescatan algunos de los hallazgos más relevantes acerca del desarrollo y la alfabetización inicial, realizados por otros enfoques teóricos. Lo anterior no indica que se caiga en un eclecticismo, más bien se trata de analizar los descubrimientos hechos por otras posturas para obtener una mejor visión sobre el fenómeno que se analiza. En este sentido, en el capítulo siguiente se exponen los señalamientos más relevantes y que dan origen al enfoque de la alfabetización inicial.

CAPÍTULO 3

LA ALFABETIZACIÓN INICIAL Y LOS PRINCIPALES ELEMENTOS QUE LA CONFORMAN

3.1 Definiciones de alfabetización

Autores como Lesiak (1997) y Whitehurst y Lonigan (1998) afirman que las aproximaciones tradicionales de los estudios acerca de la lectura y la escritura toman como punto de partida la entrada de los niños a los cursos de educación formal, es decir, consideran únicamente lo que se denomina alfabetización convencional. Pero esas aproximaciones no toman en consideración que los niños desarrollan diversos conocimientos y habilidades, previos a la lecto-escritura formal, que son los que preparan y hacen posible el desarrollo de la alfabetización convencional. Al proceso que siguen dichas habilidades previas se le denomina alfabetización inicial o emergente.

La perspectiva de alfabetización inicial plantea que la adquisición de la alfabetización se da a través de un continuo desarrollo cuyos orígenes se remontan a la vida temprana del niño. Desde esta perspectiva se afirma que no existe un punto claro entre la lectura y la prelectura. Lonigan y Whitehurst (1998) ponen énfasis en ciertos aspectos claves de la alfabetización inicial que han demostrado tener una clara relación con el desarrollo de la lectura, y proponen considerarlos para el diseño de programas familiares que promuevan la alfabetización infantil. Por lo anterior, y a pesar de que no se precisa un punto específico dentro de la vida del infante para ubicar la alfabetización emergente, los autores en el campo como Clay (1998), Sulzby y Tale (1991) y Vega (2006) coinciden en que ésta se inicia con las primeras interacciones lingüísticas en el seno familiar y continúa durante todos los años preescolares en que el niño recibe educación informal, hasta su ingreso a la escuela formal donde se involucra en actividades de alfabetización que ya pueden considerarse de lecto-escritura convencional. Así, la perspectiva de la alfabetización inicial o emergente señala que, desde temprana edad, los niños adquieren conocimientos y habilidades que se relacionan con el lenguaje escrito, y que son necesarios para consolidar el aprendizaje de la escritura y lectura convencionales, de tal forma que cuando ingresan a la escuela ya podrían contar con un amplio bagaje de conocimientos relacionados con el lenguaje escrito (Vega, 2006). Aunque cabe aclarar que no existe un punto en el tiempo o una edad en que, de forma automática, los niños puedan estar listos para la lectura y la

escritura; cada niño avanza en forma lenta y gradual incorporando conocimientos acerca del lenguaje escrito antes de entrar a la escuela formal.

El estudio de la alfabetización inicial incluye las habilidades, conocimientos y actitudes que se desarrollan de forma antecedente a las formas convencionales de lectura y escritura (Sulzby & Teale, 1991; Teale & Sulzby, 1986), así como los ambientes que propician este desarrollo (Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst & Lonigan, 1998). El modelo conceptual que típicamente se utiliza en la investigación e intervención de los dominios de la alfabetización inicial sugiere que las diferencias individuales en este momento de la alfabetización se ven reflejadas en diferencias respecto a los logros en la lectura y escritura convencionales. Dentro de la categoría de alfabetización inicial se consideran a todos los intentos de los niños para interpretar y utilizar símbolos impresos, para mantener o entablar una comunicación, sin importar que tales símbolos sean representados por medio de dibujos, garabatos o letras (Dixon-Krauss, 1997). Autores como Morrow (2009) plantean que la alfabetización no se restringe a las habilidades de lectura y escritura, sino que involucra también todas las habilidades de comunicación oral. El desarrollo de habilidades lingüísticas orales enriquece y fortalece a las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito y viceversa.

Las relaciones de mutua influencia entre ambas modalidades lingüísticas son demostradas por diversos estudios que a continuación se exponen.

Se considera que la lectura es un proceso de traslación de un código visual a un lenguaje con significado. En etapas tempranas, la lectura en un sistema alfabético implica la decodificación de letras en sus sonidos correspondientes, ligando estos sonidos a palabras simples (Lonigan & Whitehurst, 1998). Algunas investigaciones (Bishop & Adams, 1990; Scarborough, 1989) han demostrado correlaciones entre las diferencias individuales en las habilidades del lenguaje oral y diferencias posteriores en la lectura, es decir, que los niños que cuentan con un vocabulario amplio y un buen entendimiento del lenguaje hablado aprenden a leer en menos tiempo. Los niños podrán reconocer con mayor facilidad aquellas palabras escritas cuyo significado ya conocen por su uso en el lenguaje oral. De igual forma, cuando los niños estructuran correctamente el lenguaje oral, esto les servirá para reconocer la estructura del lenguaje escrito durante su desarrollo de habilidades de lectura y lograr así mayor comprensión de textos e historias narrativas. Entonces, el vocabulario

ayudará a la lectura y comprensión de palabras, mientras que las habilidades sintácticas y semánticas se asociarán a la lectura y la comprensión de palabras en el contexto de una historia. Ambos son aspectos importantes para el desarrollo de la lectura.

Con base en una serie de hallazgos de investigación en el campo, Lonigan y Whitehurst (1998) afirman que las habilidades de lectura proveen a los niños de una base crítica para lograr el éxito académico. Aquellos niños que leen bien leen más, y como resultado, adquieren más conocimiento en diversos campos. En el caso contrario, los niños con pocas habilidades de lectura la practican menos, perdiendo oportunidades de desarrollar estrategias de comprensión, encontrando comúnmente que el material de lectura es demasiado avanzado para sus habilidades y adquiriendo actitudes negativas hacia la lectura. La pobreza en las habilidades lectoras puede propiciar diversos problemas dentro de otras áreas académicas, que pueden ir en aumento a través de los años escolares. Por ello, la falta de habilidades lectoras en un niño puede ser un parámetro predictivo de su producción lectora en los siguientes años, e inclusive puede tomarse como indicativo de la necesidad de servicios especiales de educación, ya que la mayoría de los niños son referidos a estos servicios por su insatisfactorio progreso en la lectura (Biemiller, 2003; Lonigan & Whitehurst, 1998).

La concepción del desarrollo de la alfabetización en edades preescolares puede entenderse de mejor manera cuando se conocen los elementos que intervienen en este proceso, por lo cual se presentan aquellos considerados como primordiales (Teale & Sulzby, 1989; McGee & Richgels, 1990; como se citaron en Vega y Macotela, 2007, p. 21):

- Para la mayoría de los niños en una sociedad alfabetizada, aprender a leer y escribir inicia muy temprano en la vida. Desde la edad de 2 o 3 años los niños son capaces de identificar etiquetas, señales y logotipos en su casa y comunidad.
- Las funciones del lenguaje escrito son parte integral del proceso de aprendizaje que se está llevando a cabo. La mayoría de las actividades relacionadas con la lectura, en las que se involucran los niños, se dirigen a algún objetivo que va más allá del propio lenguaje escrito.

- El lenguaje oral, la lectura y la escritura se desarrollan de manera concurrente e interrelacionada. Es decir, la competencia en el lenguaje oral afecta el nivel de competencia en el lenguaje escrito y viceversa.
- En un ambiente rico en alfabetización, los niños crecen experimentando con la lectura y la escritura en muchos aspectos de su vida cotidiana y a partir de ello construyen su comprensión respecto del lenguaje escrito. La alfabetización inicial se desarrolla a partir de la interacción con otras personas en situaciones de la vida real en las que se utilizan la lectura y la escritura.
- Los niños aprenden a partir de la participación activa. Su participación como aprendices activos en situaciones significativas es una condición necesaria para el desarrollo de la alfabetización.
- El papel de los padres y otras personas alfabetizadas es facilitar este aprendizaje temprano de la lectura y la escritura.
- La lectura y escritura de los niños puede ser diferente a la de los adultos, pero no es menos importante.

La descripción de tales elementos lleva a considerar dos premisas importantes dentro del desarrollo de la alfabetización inicial. En primer plano se debe tomar en cuenta que tal desarrollo se llega a producir en la medida en que los niños sostengan una participación activa, de forma comunitaria, en todas aquellas tareas cotidianas que de alguna forma se ligan con el lenguaje escrito; y en segundo plano se considera que el niño adquiere más conocimientos, habilidades y actitudes propositivas hacia la lectura y la escritura, en función de que dichas tareas cotidianas sean significativas para el menor (Vega, 2006).

Al considerar a la alfabetización como el dominio de diferentes habilidades, incluyendo hablar, escuchar, leer y escribir, es necesario enfatizar que la alfabetización inicial o emergente incluye, por tanto, diversas habilidades lingüísticas, pre académicas y motivacionales. A continuación se exponen algunas de las más importantes.

3.2 Habilidades relacionadas con la alfabetización inicial

3.2.1 Habilidades lingüísticas

Las interacciones infantiles con la palabra impresa, así como las habilidades lingüísticas y preacadémicas constituyen las bases del desarrollo de la lectura. Garton y Pratt (1991) señalan que el lenguaje escrito se aprende como un sistema de representación de segundo orden, donde las palabras en el papel corresponden a las palabras habladas, que a su vez conllevan un significado. Por lo tanto, al aprender a leer el niño debe establecer las correspondencias entre palabras escritas y palabras habladas, así como determinar el significado que se transmite. Para lograr dicho aprendizaje, los niños cuentan con una serie de concepciones y habilidades que aportan a la tarea de lectura. Dentro de la progresión general que tiene lugar desde el desarrollo de algún conocimiento inicial acerca de qué es la lectura hasta el dominio adecuado del proceso, existe una compleja red de habilidades que pueden desarrollarse de formas distintas por los niños, dependiendo de sus niveles de dominio de otras habilidades.

Entre las habilidades lingüísticas preacadémicas más importantes se incluyen el uso de un vocabulario amplio, descripción de objetos, personas, lugares y eventos, narración de eventos a partir de imágenes, identificación de aspectos convencionales de la lecto-escritura, así como ubicar relaciones entre lenguaje oral y escrito (DeBaryshe, Binder & Buell, 2000; Weigel, Martin & Bennet, 2006).

Guevara et al. (2008) enfatizan que el nivel de eficiencia en las habilidades de lectura y escritura se verá influido por aspectos como el nivel de desarrollo del vocabulario, tanto en contenido como en cantidad, la experiencia y familiarización con una variedad de estilos conversacionales, las habilidades de comprensión del lenguaje hablado, y la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje que se utiliza; aunque no debe olvidarse que el aprendizaje de la lecto-escritura no se da aislado de otros desarrollos, y que al mismo tiempo que los niños avanzan en su dominio de habilidades de lenguaje escrito, sus habilidades de lenguaje hablado continúan desarrollándose.

También son importantes los conocimientos iniciales que los niños tienen acerca de la lengua escrita, por ejemplo qué entienden ellos por leer y por escribir, para qué sirven, si saben que sus padres y personas cercanas dominan la lecto-escritura y en qué utilizan

dichas habilidades, qué tantas interacciones tienen con lo impreso en el entorno, qué tanto interés tienen en aprender a leer y escribir, qué saben acerca de los libros y otros materiales impresos. Similarmente debe considerarse qué grado de conocimientos tienen los niños acerca de las convenciones que existen en nuestro lenguaje escrito, por ejemplo, que se lee de izquierda a derecha, que se escriben letras que forman palabras y que éstas a su vez conforman frases y oraciones, a todo lo cual debe asignársele un significado (Garton & Pratt, 1991; Guevara et al., 2009; Stahl & Yaden, 2004).

Además de lo antes señalado, diversos autores (Fowler, 1991; Metsala & Walley, 1998, como se citaron en Whitehurst & Lonigan, 1998) plantean que el desarrollo del lenguaje oral incluye el desarrollo de una sensibilidad fonológica. Ésta se define como la capacidad de incrementar el vocabulario a partir de palabras sencillas que pueden segmentarse y combinarse para formar nuevas palabras más complejas. Entonces, aquellos niños que poseen un vocabulario pequeño pueden presentar limitaciones en su sensibilidad fonológica debido a que la memorización de las palabras no ha pasado de una forma global a una forma segmentada. Estos descubrimientos sugieren que el desarrollo del vocabulario debe establecerse desde una fase de sensibilidad fonológica emergente.

3.2.2 Habilidades de procesamiento fonológico (o conciencia fonológica)

Diversas investigaciones (Cassady & Smith, 2004; DeBaryshe, Binder & Buell, 2000; Kim, 2007; Lonigan & Whitehurst, 1998) han reportado que las habilidades de procesamiento fonológico juegan un papel importante en la adquisición de la lectura. Este procesamiento, también denominado conciencia fonológica, se refiere a la capacidad del niño para reconocer y manejar los sonidos en las palabras, pudiendo identificarse tres tipos de habilidades relacionadas con el procesamiento fonológico: sensibilidad fonológica, la memoria fonológica y la recuperación del léxico fonológico almacenado.

1. La sensibilidad fonológica alude a la capacidad de reconocer y manejar los sonidos del lenguaje oral, como la capacidad de un niño para identificar palabras en rima, combinar sílabas o fonemas para formar palabras, así como eliminar sílabas o fonemas para formar nuevas palabras. Esta habilidad puede dividirse en dos tipos de capacidades: análisis y síntesis. El análisis refleja si el niño es capaz de dividir

palabras o sílabas en fragmentos más pequeños, la síntesis refleja la capacidad de combinar pequeños segmentos para formar sílabas o palabras.

2. La memoria fonológica se refiere a la capacidad del niño para repetir material que se le haya presentado recientemente de manera verbal. Su desarrollo implica la capacidad del niño para recordar emisiones verbales cada vez mayores: primero palabras y después frases cada vez más largas; por ejemplo: “el gato”, “el gato sobre el balcón”, “el gato blanco sobre el balcón”). La eficiencia de la memoria fonológica permite al niño mantener y acumular representaciones de los fonemas asociados a las palabras.
3. El acceso al léxico fonológico almacenado se refiere a la eficiencia de recobrar información fonológica de la memoria. La eficiencia en este aspecto influye sobre la facilidad con la que el niño puede recobrar información fonológica asociada a letras, segmentos de palabras y palabras completas, aumentando la probabilidad de que pueda usar esta información en el proceso de decodificación durante la lectura.

En suma, el procesamiento fonológico, o conciencia fonológica, está fuertemente relacionado con las subsecuentes habilidades de decodificación, y su ausencia puede retrasar el desarrollo de otras habilidades relacionadas con la lectura dentro del periodo preescolar, dando lugar a lectores pobres que no alcanzan los niveles académicos y cognitivos que deberían (Burgess & Lonigan, 1998; Lonigan, Burgess, Anthony & Barker 1998; Whitehurst & Lonigan, 1998).

3.2.3. Conocimientos de las letras del alfabeto y la motivación hacia la lectura

El conocimiento del alfabeto al inicio de la educación formal es uno de los mejores predictores de éxito en la lectura (Badian, 1995; Bond & Dykstra, 1967; Chall, 1967; Walsh, Price & Gillingham, 1988; como se citaron en Lesiak, 1997). En los sistemas de escritura alfabética el decodificar textos conlleva la traducción de unidades impresas (grafemas) a unidades de sonido (fonemas), así como la escritura implica traducir unidades de sonido a unidades impresas. En el nivel más básico estas tareas requieren la habilidad de distinguir letras. Un lector principiante que no puede reconocer y distinguir las letras individuales del alfabeto, tendrá dificultades para aprender los sonidos que representan estas letras. En algunos casos la tarea de aprender la correspondencia letra-sonido puede ser

facilitada por los nombres de las letras, cuando letra y sonido sean pronunciadas de manera parecida. Whitehurst y Lonigan (1998) señalan que existe una relación muy estrecha entre la sensibilidad fonológica, el conocimiento de las letras y la decodificación de palabras y textos, y agregan que dicha relación se presenta a lo largo de todo el desarrollo de la lecto-escritura formal.

Ya que la lectura es un habilidad que se mejora a través de la práctica y debido a que la mayoría de las oportunidades para practicarla viene en forma de lectura placentera, la motivación de los niños para interactuar con materiales impresos es un factor de influencia para el desarrollo alfabetizador. Algunos estudios (Bergman, 1990; Neuman & Roskos, 1990; Ollila & Mayfield, como se citaron en Lesiak, 1997) han evaluado el interés de los niños hacia los materiales escritos, usando estrategias como: que los padres reporten los temas de interés de los niños y la frecuencia de peticiones para realizar una lectura compartida, observar la proporción de tiempo que los niños pasan dentro de actividades alfabetizadoras y actividades no alfabetizadoras, y evaluar el grado de compromiso que los niños presentan durante la lectura compartida. Sus hallazgos aportan evidencias de que, si los niños tienen una motivación alta hacia el material impreso mostrarán altos niveles de habilidades de alfabetización inicial, dando lugar posteriormente al logro de la lectura (Lesiak, 1997).

Entre tales actividades alfabetizadoras están: lectura compartida (o conjunta), información escrita en el ambiente, preguntar acerca del significado de algún material impreso y dedicar tiempo en la lectura una vez que se han adquirido sus bases. Durante la etapa escolar, los altos niveles de motivación e interés hacia la información escrita propician que los niños aumenten su nivel de lectura conjunta y que lean más por sí mismos (Whitehurst & Lonigan, 1998).

3.3 Contexto familiar y su relación con el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial

Una buena parte del aprendizaje que los niños adquieren se da a través de la observación que hacen de las conductas de los adultos, así como de la participación que muestran en actividades cotidianas. A través de dicha observación, el niño puede adquirir conocimientos acerca del lenguaje escrito, sobre todo cuando existe una persona más experimentada, como

podiera ser un adulto, quien funge como guía y dosificador del conocimiento. Cuando un adulto le brinda al niño conocimientos que van de simples a complejos, permite que sea el infante quien controle su propio aprendizaje de manera gradual (Rogoff, 1993). El papel que juegan los adultos en el desarrollo de la alfabetización inicial infantil es muy importante, ya que son ellos quienes llevan a cabo procesos básicos como el modelamiento de la estructura lingüística y la utilización del lenguaje para una gran variedad de propósitos; además de proporcionar confianza a los niños para que aprendan a hablar, leer y escribir, y constantes respuestas a sus intentos para dominar el lenguaje oral y escrito. Las personas que suelen cumplir estas funciones son quienes fungen como tutores, es decir, los familiares más cercanos (Soderman, Gregory y O'Neill, 1999, como se citó en Vega y Macotela, 2007).

De acuerdo con Morrow (2009), el contexto familiar potencia el desarrollo de la alfabetización en tres formas:

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

Por otra parte Whitehurst y Lonigan (1998) señalan que la mayoría de los programas de alfabetización familiar han sido dirigidos a personas de clase social baja, porque en estas familias suelen darse pocas oportunidades ambientales para el desarrollo de la alfabetización temprana y ello suele asociarse con dificultades para desarrollar la lectura y la escritura por parte de los niños criados en esos ambientes. Reportan que, en los Estados Unidos, el 35% de los niños que ingresan a la escuela primaria pública muestra bajos niveles de habilidades relacionadas con la alfabetización, así como poca motivación para el aprendizaje escolar; a lo cual se ha llamado aprestamiento para la instrucción escolar. Ese bajo nivel de aprestamiento implica un desajuste entre lo que los niños han desarrollado y lo que las escuelas esperan de su desempeño, colocando a estos alumnos en una situación de alto riesgo de mostrar dificultades académicas.

Existen numerosos trabajos, que se describen en los siguientes capítulos del presente estudio, cuyos resultados específicamente demuestran que muchos niños de bajo rendimiento académico provienen de una clase social baja y han vivido en un contexto donde sus padres les proporcionan pocas y pobres experiencias alfabetizadoras en el hogar, lo cual los hace más propensos a mostrar lentitud en el desarrollo de las habilidades del lenguaje oral, el conocimiento de las letras y el procesamiento fonológico (Cardozo y Chicue, 2011; Naudé, Pretorius & Newman, 2003; Whitehurst & Lonigan, 1998). Dada esa estrecha relación entre el nivel sociocultural bajo y el nivel de aprestamiento deficiente, se puede decir que estos niños están en riesgo de mostrar dificultades en la lectura.

3.4 Influencia del contexto de los centros preescolares en la adquisición de la alfabetización inicial

Diversas investigaciones (DeBaryshe et al., 2000; Kim, 2007; Naudé et al., 2003; Saracho, 2008) constatan la importancia del papel que juegan los padres en la alfabetización inicial, sobre todo al considerar que los adultos son los principales guías de los niños en este proceso, aunque señalan que también es importante tomar en cuenta otros escenarios donde se lleva a cabo este tipo de interacción, como es el caso de las escuelas preescolares, donde los profesores por medio de su práctica docente fomentan la alfabetización en un nivel no formal.

Rivalland (2000) reconoce la importancia de este rol y señala que los profesores deberían retomar las actividades y juegos de la casa con el fin de promover el desarrollo de la alfabetización en niños de nivel preescolar, esta autora menciona algunas estrategias para promover el proceso alfabetizador desde la casa y la escuela, entre las cuales resaltan: 1) detectar lo que los niños saben y aprenden, 2) proporcionar andamiaje a los niños en las rutinas de lenguaje oral y escrito que se utilizan comúnmente en el nivel preescolar, 3) ofrecer la oportunidad de que los niños participen de forma espontánea al compartir experiencias personales, 4) ligar juegos y actividades con relación al lenguaje escrito, tanto en casa como en la escuela, para aprender respecto del mismo, 5) aprovechar los intereses de los niños para aprender informalmente acerca de la lectura y la escritura, y 6) promover las intervenciones formales e informales del profesor para involucrar a los niños en el

aprendizaje del lenguaje en general, haciendo énfasis en el texto impreso, sus funciones y lo placenteras que pueden llegar a ser las actividades alfabetizadoras.

3.5 Influencia del contexto interactivo

Dentro de los contextos sociales generales (familiar y escolar), a su vez hay situaciones particulares o contextos específicos, a los cuales se les denomina contextos interactivos. Un contexto interactivo está compuesto por: 1) un ambiente físico específico, como un aula de clases, un salón de juegos, la sala de una casa o un patio); 2) una actividad particular en la que se involucran dos o más personas, por ejemplo, juegos verbales o temáticos, rondas infantiles, juegos físicos, o dibujar), y 3) materiales específicos para llevar a cabo la actividad. Cada uno de los elementos que constituyen un contexto influye en el tipo de interacciones que se establecen en él, algunos contextos propician más que otros el uso de ciertas prácticas educativas informales por parte de los adultos, así como la aparición de ciertas conductas por parte de los niños (Guevara, 1992; Guevara et al., 2001; Pineda, 1987; Tomasello & Farrar, 1986).

Entre los contextos interactivos que se han asociado con el uso de prácticas alfabetizadores están los relacionados con involucrarse en actividades como juegos con títeres, lectura conjunta de cuentos infantiles, y otras menos estructuradas como la exploración, manipulación, descripción y uso de materiales impresos como fotografías, anuncios, carteles, revistas, periódicos y libros. Según algunos estudios del campo (Guevara et al., 2005; Seda, 2003; Vega, 2006; Vega y Macotela, 2007; Whitehurst & Lonigan, 1998), tales contextos son adecuados porque, a través de actividades lúdicas, las interacciones madre-hijo (o profesor-alumno) pueden favorecer el desarrollo de habilidades lingüísticas y preacadémicas en los niños.

La lectura conjunta (también llamada compartida) de cuentos ha sido definida como la interacción participativa entre un lector adulto y un niño, o grupo de niños, durante la lectura de un cuento infantil, centrando la atención en las palabras, las imágenes, la comprensión de la historia y los convencionalismos del lenguaje escrito (Ezell & Justice, 2005). La finalidad de este contexto interactivo no debe centrarse sólo en la lectura del cuento por parte del adulto, sino que además es importante involucrar a los participantes en

un diálogo relacionado con la historia narrada, con el fin de que los aprendices desarrollen mejores habilidades lingüísticas y conceptuales.

La lectura conjunta implica que el adulto desarrolle determinadas estrategias o habilidades de interacción, para que logre aprovechar todas las oportunidades de comunicación que ofrece la narración de un cuento infantil. Para ello, el adulto puede cuestionar, platicar, aclarar y resolver dudas de los niños, relacionadas con la historia, como señalan Rocha y Vega (2011). Objetivos similares se persiguen con actividades de juego, entre las que destaca el juego con títeres (Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo y Flores, 2012).

Hasta aquí se han enumerado diversos elementos que conforman y posibilitan el desarrollo de la alfabetización inicial, lo cual no quiere decir que sean todos los implicados en dicho proceso. Sin embargo, desde la perspectiva que guarda el presente trabajo y con la finalidad de cubrir los objetivos que se plantea, se considera que los elementos expuestos son los de mayor interés para sustentar la investigación realizada. En el apartado siguiente se describirán algunas de las investigaciones que se han dirigido a la aplicación de tales componentes en el diseño de estrategias de intervención para favorecer el proceso de alfabetización inicial.

CAPÍTULO 4

ESTUDIOS SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

4.1 Estudios relacionados con el ambiente familiar

DeBaryshe, Binder y Buell (2000) destacan la importancia del ambiente dentro del hogar como generador de conocimientos útiles para el desarrollo de la alfabetización infantil; ponen especial énfasis en las interacciones que los miembros de la familia realizan y que se consideran como prácticas alfabetizadoras. Las variaciones de estas prácticas se han asociado con las diferencias que los niños presentan en cuanto a su lectura y escritura, por lo tanto el conocer cómo se originan estas variaciones dentro de la familia se ha vuelto importante como tema de diversas investigaciones (DeBaryshe, 1995; NAEYC, 1998; Phillips & McNaughton, 1990, como se citaron en DeBaryshe et al., 2000). Así mismo estas autoras toman en cuenta que las ideas que los padres tienen acerca del desarrollo y los objetivos de la alfabetización influyen sobre sus prácticas alfabetizadoras, y éstas a su vez afectan el desarrollo tanto cognoscitivo como emocional de los niños. Señalan que en diversas investigaciones (Fitzgerald et al, 1991; Stipek et al, como se citaron en DeBaryshe et al., 2000) se ha observado que algunos padres que no consideran importante la alfabetización temprana no realizan actividades que apoyen este proceso, o bien, las realizan sin entender de forma clara sus principales objetivos, su relación con la lecto-escritura y cómo pueden favorecer estas habilidades. Con dichas bases, DeBaryshe y sus colaboradores llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo principal fue poner a prueba una metodología para examinar las teorías implícitas de los padres acerca de la alfabetización temprana y su impacto sobre las habilidades desarrolladas por sus hijos.

Diecinueve niños de 5 a 6 años de edad, junto con sus madres, fueron los participantes en este estudio, eran residentes de una ciudad del sureste de los Estados Unidos y la mayoría de un nivel socioeconómico entre medio y medio-alto. Las madres participantes contaban con estudios de bachillerato (21%), universidad trunca (32%) y graduadas de universidad (47%). En cuanto a los niños, diecisiete de ellos asistían a los primeros grados del jardín de niños (ninguno del mismo salón de clases), mientras el resto asistía al último grado del jardín de niños o preescolar.

Cada niño fue visitado en su hogar en dos ocasiones con un espacio de dos semanas entre cada una. En la primera visita las madres contestaron tres cuestionarios y una pequeña entrevista con preguntas abiertas con el objetivo de recopilar tanto información demográfica, como aquella relacionada con sus prácticas alfabéticas y sus ideas acerca de la alfabetización. Por otra parte a los niños se les aplicó una batería de evaluación sobre habilidades alfabéticas. En esta visita también se proporcionó a los participantes una grabación y un libro que debería ser leído por parte de las madres en cuatro ocasiones, con el fin de que los niños se familiarizaran con la historia. En la segunda visita se les pidió a los niños que leyeran o pretendieran leer el libro que se proporcionó en la primera visita, además se solicitó que ellos junto con sus madres escribieran una carta a alguien de su elección. Ambas actividades fueron filmadas para su posterior análisis.

Los principales resultados obtenidos fueron, en primer lugar, que las madres en su mayoría tenían ideas sobre la instrucción de la lectura que se relacionaban con técnicas de lenguaje integral, es decir creían que la mejor manera de que sus hijos aprendieran a leer era a través del desarrollo del lenguaje en forma integral. En segundo lugar, con respecto a las prácticas alfabetizadoras en casa y las ideas o creencias se observó, por medio de una serie de análisis estadísticos (MANOVA), que no había discordancia entre las ideas de las madres y las actividades alfabetizadoras. Al analizar la frecuencia de tales actividades se encontró un efecto multivariado significativo, que indicó que las madres que apoyaban el desarrollo del lenguaje integral en sus hijos eran las que leían más frecuentemente, por trabajo o placer. Se observó que ellas ofrecían mucho más apoyo a sus hijos cuando realizaban actividades de escritura, inclusive tenían hijos que realizaban escritura de forma independiente. Una prueba post-hoc reveló que los puntajes más bajos respecto a la prueba de lectura correspondían a los niños cuyas madres no poseían ideas claras sobre cómo enseñar a sus hijos habilidades relacionadas con la lectura. Las diferencias entre grupos fueron estadísticamente significativas.

La información obtenida a través de las preguntas abiertas sobre la lectura y la escritura, realizadas a las madres de los niños con mejores puntuaciones, indicó que la mayoría de ellas consideró importante leer en voz alta a sus hijos, así como la necesidad de desarrollar una comprensión de las funciones del código escrito por medio de la identificación de letras, el uso del ambiente impreso y la interpretación de los mensajes

escritos; en menor porcentaje consideraron importantes aspectos como el modelamiento y la motivación. Las respuestas acerca de aprender a escribir en su mayor parte fueron relativas al control motor fino y el dominio de la mecánica de la formación de las letras a través de la práctica repetida, este énfasis fue compartido por la mayoría de las madres.

DeBaryshe et al. (2000) concluyen que el principal hallazgo de su investigación fue que la mayoría de las madres participantes sostenía puntos de vista eclécticos acerca de la instrucción alfabética inicial, es decir, valoraron tanto el conocimiento del código como la derivación del significado, así mismo reportaron usar estrategias para promover ambas habilidades. De esta forma los padres concuerdan con lo que varios educadores consideran como una práctica óptima en la enseñanza de la lectura, adoptar estrategias que se enfoquen de forma simultánea en diversos aspectos. Sin embargo dentro de este eclecticismo generalizado se hizo notoria la existencia de diferentes niveles en cuanto al énfasis hacia el desarrollo de ciertas habilidades específicas, en otras palabras, las diferencias individuales en las ideas o creencias sobre alfabetización de los padres influyen en lo que los niños hacen y aprenden.

Los hallazgos descritos enfatizan la importancia de las ideas o creencias maternas sobre la instrucción de la lectura, ya que como se ha mencionado, habilidades como el lenguaje se desarrollan a partir de la interacción que tienen los niños con sus padres. En este sentido la calidad de la interacción puede variar de acuerdo al conocimiento que los padres tengan acerca del desarrollo de estas habilidades así como de las actividades que favorecen su desarrollo, es decir, si los padres conocen qué actividades promueven el desarrollo, existe la posibilidad de que ellos realicen tales actividades y por consiguiente contribuyan al óptimo desarrollo de sus hijos. En este sentido, es adecuado considerar que se lleve a cabo la evaluación de este tipo de ideas o creencias en los padres, y que se les sensibilice sobre las técnicas que pueden dar mejor resultado al enseñarles a leer a sus hijos, ya que los padres suelen ser los primeros instructores en el desarrollo de la alfabetización de sus hijos y si ellos cuentan con las herramientas y conocimientos más adecuados para realizar tal actividad, aumentan las posibilidades de que sus hijos desarrollen la alfabetización de forma más eficiente.

Por otra parte, tomando como base la teoría sociocultural del desarrollo infantil de Vygotsky, Haney y Hill (2004) resaltan la importancia de la interacción social en el proceso

de aprendizaje infantil, sobre todo a nivel familiar, y en especial el papel de los padres o cuidadores. Las autoras plantean que la instrucción directa por parte de los padres juega un papel importante para el desarrollo de habilidades alfabetizadoras, ya que ellos proveen del soporte necesario para facilitar el aprendizaje. Sin embargo, estas autoras consideran que aún es necesario conocer cuáles son las estrategias óptimas que promuevan el desarrollo de habilidades, de manera clara y concreta.

En estudios previos (Evans et al., 2000; Sénéchal & LeFevre, 2001; Sénéchal et al., 1998; Whitehurst & Lonigan, 1998; como se citaron en Haney & Hill, 2004) se encontró que existen dos tipos de prácticas alfabetizadoras paternas, las directas y las indirectas. Dentro del primer tipo de prácticas se promueve la adquisición y desarrollo, en forma aislada, de habilidades como la conciencia fonológica, el reconocimiento de letras y la correspondencia letra-sonido; mientras que en las prácticas indirectas los padres realizan actividades cotidianas como la lectura compartida, la exploración del ambiente impreso y el desarrollo de actividades de escritura o preescritura. Las investigaciones citadas sugieren que estas estrategias pueden asociarse a resultados diferentes en cuanto a la adquisición de la alfabetización en los niños.

Por lo tanto, Haney y Hill (2004) dirigieron su estudio a encontrar los posibles efectos de la instrucción directa de los padres sobre tres habilidades de alfabetización inicial (vocabulario, conceptos de escritura y conocimientos iniciales de lectura). Estas autoras plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Los padres están enseñando habilidades alfabetizadoras a los niños en forma directa?, ¿qué tipos de habilidades están intentando enseñar los padres? y ¿existe una relación entre las actividades de enseñanza directa de los padres y los niveles de alfabetización de sus hijos?

En el estudio participaron 47 niños, de 3 a 5 años de edad, junto con sus padres, todos ellos hablaban inglés como primera lengua, asistían a un centro de desarrollo infantil privado y contaban con un nivel socioeconómico entre medio y alto. Los padres contestaron la encuesta de alfabetización en la familia mientras que a los niños se les aplicó una batería de alfabetización temprana.

Los resultados mostraron que la mayoría de los padres (86%) enseñaban habilidades alfabetizadoras a sus hijos en forma directa. El 71% de ellos enseñaba el nombre de las letras, mientras otro 65%, el sonido. La escritura de letras y palabras fue instruida por el

45% y 29% de los padres, respectivamente, mientras que la lectura de palabras e historias fue instruida por sólo el 29% y 26% respectivamente. Con el objetivo de comprobar el efecto de las actividades de enseñanza descritas por los padres sobre las habilidades de alfabetización evaluadas de sus hijos, se realizó una prueba t para muestras independientes, el análisis mostró pocas diferencias estadísticamente significativas. Una de ellas se observó entre la enseñanza del sonido del alfabeto y la media de los puntajes de la escala verbal, es decir, los niños con mayor exposición a la enseñanza de los sonidos del alfabeto alcanzaron puntajes más altos en la escala verbal administrada. Otra correlación se encontró entre la enseñanza de la escritura de letras y el puntaje obtenido en la subprueba Alfabeto del TERA-3, lo que significa que los niños que han sido instruidos a escribir palabras obtienen altos puntajes en dicha prueba.

Tomando como base las preguntas de investigación planteadas en su estudio, Haney y Hill concluyen, en primer lugar, que los padres participantes mostraron una tendencia hacia la integración en alguna actividad educativa sobre habilidades alfabetizadoras, lo cual se reflejó en los altos puntajes obtenidos en las pruebas administradas a sus hijos. Con respecto al tipo de habilidades que los padres intentan enseñar, las autoras afirman que los padres consideran que sólo pueden realizar actividades alfabetizadoras limitadas, debido a su poco conocimiento de las mismas, así como a una autopercepción de personas con poca capacidad para enseñar habilidades complejas de lectura en sus hijos. Por último, Haney y Hill confirman la existencia de la relación entre la instrucción directa de los padres y el grado de alfabetización de sus hijos, tal afirmación es sustentada en los resultados del estudio, en donde se observó una correspondencia entre la enseñanza del sonido de letras y un alto puntaje en la escala verbal que los niños respondieron.

Del estudio de Haney y Hill (2004) resultan de interés para la presente investigación los hallazgos respecto los tipos de instrucción que los padres desarrollan para la enseñanza de habilidades alfabetizadoras, porque resulta interesante explorar el nivel de habilidades alfabetizadoras que pueden desarrollar los niños al participar en un programa que combine ambos tipos de instrucción (directa e indirecta).

Desde una perspectiva cognoscitiva, Naudé, Pretorius y Viljoen (2003) llevan a cabo una investigación para conocer el nivel de desarrollo del lenguaje y la disposición hacia el aprendizaje, en niños preescolares pertenecientes a una comunidad desfavorecida

de Sudáfrica. Naudé et al. (2003) se basan en hallazgos de investigaciones previas que señalan que los niveles bajos de lectura y escritura pueden relacionarse con varios factores como: las barreras del lenguaje entre los niños, sus maestros y los contextos de aprendizaje; el bajo nivel educativo de sus madres en combinación con las pocas competencias lingüísticas que se estimulan en el hogar, y la falta de habilidades de pensamiento relacionadas con el lenguaje (Adler, 1989; Kriegler, Ramarumo, Van der Ryst, Van Niekerk & Winer, 1993; Rush & Vitale, 1994, como se citaron en Naudé et al., 2003).

Los autores consideran que las habilidades lingüísticas proveen de herramientas necesarias para el desarrollo de conocimientos más elaborados, por tanto en su investigación buscan responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la naturaleza del lenguaje informal que es enseñado en casa a los niños preescolares pertenecientes a una comunidad desfavorecida?
- ¿Cuáles son los niveles de lenguaje desarrollados por estos niños?
- ¿Cómo puede acelerarse el desarrollo del lenguaje de niños desfavorecidos para superar las barreras lingüísticas que pueden afectar significativamente la disposición hacia el aprendizaje durante la fase inicial de educación formal?

En el estudio participaron 30 niños preescolares (de 5 a 7 años) y sus padres o cuidadores, pertenecientes a una comunidad desfavorecida (Griqua), cuyo idioma oficial es el afrikaans, aunque también se habla xhosa y xhoi-san al igual que el inglés. A los padres participantes se les aplicó un cuestionario acerca de sus prácticas para la enseñanza del lenguaje en casa, con el objetivo de conocer las experiencias lingüísticas con sus hijos. A los niños se les aplicó una escala verbal, con el fin de detectar sus niveles de desarrollo del lenguaje.

Los resultados indicaron que más de la mitad de los padres (58%) había cursado sólo la primaria, y que únicamente el 25% de ellos poseía habilidades competentes de lectura y escritura. Respecto al lenguaje utilizado en casa, el 23% manifestó hablar en alguno de los dialectos, dejando que sus hijos aprendieran el afrikaans o el inglés hasta que ingresaran a la escuela, lo que representa una gran diferencia entre el contexto de casa y el contexto de la escuela. En la mayoría de los casos (70%), los padres no contaban con una cultura o conocimiento hacia lo que implica el aprendizaje infantil, así como las habilidades requeridas para su mejor desarrollo. Un 67% de los padres no tomó ninguna medida para

asegurar que sus hijos estuvieran preparados para entrar a la escuela formal. El cuestionario a padres arrojó que sólo el 7% de la muestra realizaba una comunicación a manera de discusión durante actividades diarias, como la hora de la comida, caminatas o excursiones familiares y actividades recreativas, y el 86% de los padres no explicaba o interrogaba a sus hijos acerca de las funciones realizadas dentro de establecimientos públicos como tiendas, bancos, u otros, con el fin de desarrollar episodios de interacción alfabetizadora. En general, los resultados arrojados por el cuestionario dieron cuenta de que en la mayoría de los casos los padres no aprovechaban las oportunidades que tenían para desarrollar habilidades de alfabetización en sus hijos.

Los datos obtenidos por la escala verbal aplicada a los niños mostraron que el 71% de los niños con cinco años de edad respondieron por debajo del promedio, mientras que el 81% de niños con seis años también obtuvieron puntajes por debajo del promedio, y en el caso de los niños de 7 años sólo el 14% respondió en niveles promedio. En ninguno de los tres grupos se obtuvieron puntajes superiores al promedio. Estos resultados hicieron notar que todos los niños poseían un rendimiento considerado como bajo en la escala verbal aplicada. Incluso se observó que algunos de ellos (de 7 años de edad) presentaban un retraso en el desarrollo de hasta 16 meses. Con base en estos datos, puede decirse que estos niños no estaban expuestos a un ambiente rico en lenguaje y por lo tanto mostraban un desarrollo lingüístico pobre, específicamente al recordar y reconocer el vocabulario, al asociar palabras y al mostrar poca capacidad para guardar información y posteriormente reproducirla de forma verbal con orden y significado.

Naudé y sus colaboradores concluyen que el bajo desempeño mostrado por los niños puede llegar a entorpecer el aprendizaje de nuevos conocimientos en diversas áreas, incluso dificultar el desarrollo del pensamiento hipotético deductivo y otros aspectos relacionados con las operaciones concretas. Para evitar tales dificultades, proponen cambiar los planes de estudio en las escuelas preescolares con el fin de potenciar en los niños aspectos como el desarrollo del pensamiento hipotético deductivo, la elaboración de competencias lingüísticas en un plano horizontal y vertical, la adquisición de nuevas competencias y el perfeccionamiento de las ya adquiridas, así como el empleo de estrategias que no se basen en recursos impresos para facilitar la participación de los padres.

Dado que el presente trabajo tiene por interés el desarrollo de la alfabetización inicial, conclusiones como las de Naudé et al. (2003) son importantes, ya que enfatizan la necesidad de promover en los niños el desarrollo del lenguaje, dado que esta habilidad se encuentra fuertemente ligada con la adquisición de otras habilidades y conocimientos cada vez más complejos, coincidiendo con lo expuesto en apartados anteriores. Así mismo los resultados del estudio sugieren no sólo impulsar el desarrollo del lenguaje infantil, sino que también los padres requieren recibir el impulso para mejorar sus habilidades lingüísticas, al ser ellos los principales promotores de este tipo de habilidades en sus hijos. Por lo tanto es importante considerar la necesidad de diseñar estrategias de intervención donde no se considere la participación de niños y padres. Además es importante que dichas intervenciones consideren que el tipo de material y actividades a realizar sea acorde a las habilidades y conocimientos de los participantes, ya que en ocasiones algunos padres de familia no están familiarizados con el uso de materiales impresos y puede observarse analfabetismo, como sucedió en el estudio antes descrito.

Por su parte Weigel et al. (2006) concuerdan en señalar que el hogar es el lugar donde los niños viven sus primeras aproximaciones, tanto con el lenguaje oral como con el escrito. Dentro de este contacto los infantes tienen la oportunidad de familiarizarse con materiales escritos, observar las actividades relacionadas con la alfabetización que realizan los otros miembros de la familia, explorar independientemente materiales y actividades alfabetizadoras, involucrarse con actividades de lectura y escritura en conjunto con otras personas, así como beneficiarse de las técnicas de enseñanza que utilizan los miembros de la familia al realizar tareas relacionadas con la alfabetización (DeBaryshe et al., 2000; Purcell-Gates, 1996; Strickland & Talyor, 1989, como se citaron en Weigel et al., 2006).

Tomando estas consideraciones, la investigación de Weigel et al. (2006) tuvo como propósito examinar las relaciones entre varios componentes del ambiente alfabetizador en el hogar y el desarrollo del lenguaje y la alfabetización de niños preescolares. El estudio se realizó en dos fases, correspondientes a evaluaciones en dos momentos. Participaron 85 niños de tres años de edad en promedio, que no estaban inscritos en el nivel preescolar, y sus familias. Los datos demográficos de la muestra reflejaron que los padres en promedio tenían 34 años de edad y su nivel de escolaridad oscilaba entre el bachillerato y la

universidad. En su mayoría eran de raza caucásica y el 93% de la muestra reportaba contar con el inglés como lengua nativa.

Para llevar la evaluación se utilizaron cuestionarios auto administrados en el caso de los padres, y pruebas estandarizadas para medir los niveles de habilidades de alfabetización y de lenguaje, en los niños. Por medio de estos instrumentos se examinaron los siguientes aspectos en relación a los padres: a) hábitos alfabetizadores de los padres, b) datos demográficos, c) ideas o creencias respecto a la lectura y c) actividades alfabetizadoras realizadas en conjunto entre padres e hijos. Las habilidades evaluadas en los niños fueron: a) conocimiento acerca de la escritura, b) escritura emergente, c) interés de los niños sobre la lectura y c) lenguaje expresivo y receptivo

Los datos obtenidos por medio de las evaluaciones fueron analizados a través de modelos de ecuaciones estructurales. Los resultados mostraron que al correlacionar los componentes del ambiente alfabetizador en casa con las habilidades de los niños existieron niveles de relación, significativos en varios aspectos. En primer lugar, el conocimiento de la escritura y el interés de los niños por la lectura, se relacionó con los hábitos alfabetizadores y las ideas o creencias paternas sobre la lectura, así como con las actividades realizadas entre padres e hijos. También se encontró que el lenguaje receptivo y expresivo de los niños se relacionó con las características demográficas, como el nivel de estudios de los padres, hábitos alfabetizadores y las ideas o creencias de los padres sobre la lectura. Además se realizaron modelos de ecuaciones estructurales para comparar cada habilidad alfabetizadora y de lenguaje de los niños con los componentes del ambiente alfabetizador, en forma separada, encontrando resultados similares; en la mayoría de los casos se relacionaron positivamente los elementos del hogar (como el tipo de actividades que realizaban) con las habilidades de los niños.

Respecto a los datos de la evaluación aplicada un año después, se observó que los cuatro componentes del ambiente alfabetizador en casa continuaron asociados positivamente con los puntajes de las habilidades alfabéticas y lingüísticas obtenidos por los niños. Al igual que en el primer momento, los datos obtenidos en la segunda fase fueron sometidos a un análisis estructural en forma separada, sólo que en esta ocasión se incorporaron los datos de la primera fase, esta comparación mostró que, además de permanecer las correlaciones positivas, aumentó la magnitud de éstas.

Weigel et al. (2006) señalan que no debe perderse de vista que son varios los aspectos del ambiente en el hogar que se correlacionan con el desarrollo de la alfabetización. Mencionan en particular la correlación entre las actividades de lectura conjunta de padres e hijos y el interés de los niños por la lectura. Este tipo de correlaciones son importantes, ya que sustentan la idea acerca de que una alternativa efectiva para impulsar el desarrollo de la alfabetización en los niños debe centrarse en la frecuencia y los tipos de actividades que padres e hijos realizan en torno a la alfabetización. A pesar de ello, los autores reconocen que dentro de su investigación se observó que la frecuencia con que se involucraban padres e hijos en actividades estimuladoras de la alfabetización no estuvo asociada significativamente con el nivel de lenguaje tanto expresivo como receptivo, así como con los niveles de escritura emergente presentados por los niños. Weigel et al. indican que en caso del lenguaje receptivo y expresivo, la asociación más grande de estas habilidades fue con las características demográficas de los padres, es decir, las habilidades de los niños para expresar verbalmente sus pensamientos, así como para entender el lenguaje oral, tienden a aumentar cuando sus padres cuentan con altos niveles educativos, económicos y alfabéticos, y experiencias escolares positivas.

En suma, los hallazgos de este estudio pueden ser considerados por aquellos que diseñen e implementen programas de intervención sobre el desarrollo del lenguaje y la alfabetización en preescolares, sobre todo las implicaciones y limitaciones que señalan los autores. Una de ellas es que se debe especificar la o las habilidades que se desean impulsar en los niños, así como las actividades en casa que se relacionan directamente con tales habilidades; tomar en cuenta esto puede ayudar a crear un mejor ambiente alfabetizador dentro de casa, lo que a su vez se puede traducir en cambios en el desarrollo de los niños. Otro punto a considerar es el tipo de población con la cual se trabaja, porque las características demográficas de los participantes juegan un papel importante en el desarrollo de algunas habilidades.

En otro estudio, Kim (2007) afirma que una de las actividades que ha captado el interés, tanto teórico como empírico, es la lectura de libros de cuentos de los padres a los hijos; este tipo de lectura promueve que los niños desarrollen su lenguaje, así como habilidades alfabetizadoras. Sin embargo se ha observado que este efecto es limitado (Dickinson & Tabors, 2001; Jordan, Snow, & Porche, 2000; Sénéchal, LeFevre, Thomas &

Daley, 1998; Sénéchal, 2006, como se citaron en Kim, 2007); por lo que se ha sugerido analizar la influencia de otras actividades relacionadas con la alfabetización dentro del hogar.

Kim considera que se tiene poca información sobre la relación entre las actividades alfabetizadoras en casa y las trayectorias de desarrollo, tanto del lenguaje como de las habilidades de alfabetización inicial y formal; además de que los datos existentes provienen en mayor parte del contexto cultural norteamericano. La investigación de Kim fue de tipo longitudinal, se llevó a cabo en Corea, y siguió dos directrices generales: en primer lugar exploró la relación de las prácticas alfabetizadoras en casa con las trayectorias de desarrollo del lenguaje y de habilidades de alfabetización inicial (vocabulario, conocimiento del nombre de las letras y conciencia fonológica), así como con las habilidades de alfabetización convencional (lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y deletreo). En segundo plano el estudio tuvo como fin la obtención de información procedente de familias que hablan coreano, marcando una diferencia con otros estudios llevados a cabo con poblaciones cuya lengua es el inglés.

Se contó con la participación de 192 niños con una edad promedio de 56 meses, quienes cursaban preescolar en cinco diferentes escuelas del área metropolitana de las ciudades de Seúl y Daegu, en Corea del Sur, los niños pertenecían a familias de nivel socioeconómico entre bajo y medio-bajo. Los padres participaron aportando información. El estudio consistió en evaluar a los niños en cuatro momentos, al inicio, en medio y al final del primer año de preescolar, y al tercer mes del segundo año de preescolar. Las prácticas alfabetizadoras fueron evaluadas sólo una vez en todo el estudio, a través de un cuestionario dirigido a padres.

Las habilidades de alfabetización inicial evaluadas en los niños fueron: a) conciencia fonológica, b) vocabulario receptivo, y c) el conocimiento del nombre de las letras. Las habilidades de alfabetización convencional evaluadas fueron: a) lectura de palabras reales en voz alta, b) lectura de pseudopalabras, y c) deletreo de palabras. Las prácticas de alfabetización familiar fueron recabadas por medio de una encuesta que incluía preguntas acerca de la frecuencia con que los padres se involucraban junto con sus hijos dentro de actividades alfabetizadoras.

Los datos obtenidos fueron analizados por medio del modelo de ajuste de cambio multinivel (Singer & Willett, 2003, como se citó en Kim, 2007). El primer hallazgo reportado fue que la frecuencia de actividades de lectura y la frecuencia de actividades de enseñanza de los padres en el hogar, se relacionaron con el nivel de habilidades de alfabetización inicial mostrado por los niños durante la evaluación final. Las actividades de lectura se correlacionaron de forma clara y positiva con las habilidades infantiles, indicando que los niños involucrados con más frecuencia en actividades de lectura en casa obtuvieron puntajes altos en habilidades como conciencia fonológica, conocimiento de letras y vocabulario. Lo mismo ocurrió con las habilidades de alfabetización convencional, porque los niños que se involucraron en actividades de lectura en casa obtuvieron mayores puntajes en lectura de palabras y seudopalabras, aunque no se observó un efecto en el deletreo. Por su parte, las prácticas de enseñanza de los padres acerca de los nombres de las letras del alfabeto se relacionaron en forma negativa con las habilidades de conciencia fonológica y vocabulario, es decir, los puntajes obtenidos por los niños en este grupo fueron bajos con respecto al vocabulario y a la conciencia fonológica. Además, los niños cuyos padres instruían con mayor frecuencia presentaron puntuaciones bajas en lectura de palabras y seudopalabras. Estos resultados sugieren la existencia de una relación bidireccional entre las prácticas alfabetizadoras en casa, la instrucción paterna, las habilidades de alfabetización de niños y el ajuste de la enseñanza de los padres en respuesta a la adquisición de la alfabetización.

Kim señala que algunas de las relaciones encontradas concuerdan con los datos reportados en estudios previos, como los de Senechal et al. (1998) y Senechal (2006a), sin embargo, algunas correlaciones como las de instrucción en casa y la lectura paterna con los niveles de habilidades alfabetizadoras en los niños, no concuerdan con los reportes citados. El autor justifica estas diferencias por la forma en la cual fueron evaluadas, en particular con el hecho de que los instrumentos utilizados fueron desarrollados para utilizarse con poblaciones diferentes. Con base en estos hallazgos, se considera importante para la presente investigación tomar en cuenta el tipo de instrumento que se utiliza, ya que como menciona Kim, es necesario utilizar instrumentos desarrollados para poblaciones que tengan características similares a las de una investigación en particular.

En otro estudio Chow y McBride-Chang (2003) explican que la técnica de lectura dialógica implica la utilización del lenguaje, la retroalimentación y, sobre todo, implica 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 (Rogoff, 1990; Valdez Menchaca & Whitehurst, 1992; como se citaron en Chow & McBride-Chang, 2003). Los autores 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 86 niños de tercer grado de preescolar, de entre tres y seis años de edad, pertenecientes a dos jardines de niños de Hong-Kong. Los padres de los alumnos 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 imágenes, y de una guía para llevar a cabo la lectura y las preguntas, para el otro grupo se utilizaron los mismos libros con imágenes, sin guía adicional.

Como instrumentos de evaluación de los niños se utilizaron: una escala de identificación visual, una escala de discriminación auditiva, y el Peabody Picture Vocabulary Test- 3era. Edición (PPVT-III), que fue traducido al cantonés, con el objetivo de medir el lenguaje receptivo. Estos instrumentos fueron aplicados antes y después de la intervención. Antes de la intervención también se aplicaron dos pruebas estandarizadas para evaluar el coeficiente intelectual y vocabulario de los niños y a los padres se les pidió que contestaran un cuestionario para obtener información demográfica.

El programa de intervención con los padres tuvo una duración de ocho semanas y se realizó de forma individual, por vía telefónica; cada sesión tuvo una duración de 20 minutos y en ella se les explicaba a los padres cómo utilizar el material, así como el empleo de diversas estrategias para promover la participación activa de los niños, en la lectura de cuentos. Una de las principales técnicas dentro de la lectura dialógica fue la secuencia de participación 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 instigar

al niño para que dijera nuevamente algo relacionado con el texto y comprobar si la técnica había sido útil. Por otro lado, para el programa de lectura típica, se entregaron a cada niño los ocho libros y se les pidió a los padres que los leyeran a sus hijos de forma cotidiana, durante las mismas ocho semanas.

Para la obtención de resultados se emplearon pruebas ANOVA. La comparación de los puntajes del pretest no arrojó diferencias significativas entre grupos (incluyendo a un grupo control sin intervención). La prueba con los datos de posttest indicó que el grupo de niños con lectura dialógica obtuvo mayores puntajes en las pruebas que el grupo control, mientras que entre el grupo de lectura típica y el grupo control las diferencias no fueron significativas. Se utilizaron pruebas t para comparar los resultados de pretest y posttest para cada grupo. En los dos grupos de lectura se observaron cambios positivos en el lenguaje oral receptivo, en mayor medida que en el grupo control. Y en todas las pruebas se encontraron diferencias significativas entre el grupo de lectura dialógica y el de lectura típica, a favor del primer grupo. Por otro lado, se encontró que los padres que utilizaron la lectura dialógica leyeron a sus niños más tiempo y más días a la semana que los otros grupos. Entre los cambios respecto el interés de los niños a partir de la intervención, el 76% de los padres opinó que el interés en sus hijos aumentó.

Los autores concluyen que la lectura dialógica es 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.

Guevara et al. (2012) parten de la consideración de que la alfabetización inicial es el resultado de la interacción cotidiana entre los niños y sus familiares, donde el lenguaje oral y escrito son los elementos principales que modulan dicha interacción. Es a partir de esta interacción que los niños desarrollan una serie de conocimientos y habilidades que les permiten el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Los autores señalan que los principales promotores de este conjunto de habilidades en los niños son su propios padres, quienes realizan en forma conjunta una serie de actividades denominadas prácticas alfabetizadoras, mismas que permiten al niño desarrollar conocimientos respecto a las funciones de la escritura, prácticas de pre escritura, prácticas familiares de lectura, lenguaje oral y habilidades metalingüísticas.

Con base de los anteriores planteamientos, Guevara et al. (2012) llevaron a cabo su investigación con una población mexicana. El estudio tuvo como objetivo probar los efectos de un programa de intervención conductual, encaminado a que las madres de familia conocieran el efecto de las prácticas alfabetizadoras sobre el desarrollo preacadémico y lingüístico de los niños, y a que adquirieran habilidades para interactuar con sus hijos, en prácticas de lectura conjunta de cuentos y actividades para desarrollar en ellos habilidades de lenguaje oral y escrito, incluyendo desarrollo de conceptos, conocimientos acerca de las funciones de la escritura y prácticas de preescritura.

En el estudio participaron 30 alumnos (20 niños y 10 niñas con una edad promedio de 5 años) de tercer grado de una escuela preescolar pública ubicada en un área suburbana considerada de bajo nivel sociocultural. También se contó con la participación de las madres de los niños. Debido a la muerte experimental se consideraron los datos de 24 niños junto con sus madres, de los cuales 12 díadas madre-hijo conformaron el grupo experimental, mientras que las restantes conformaron el grupo control.

Se midieron los efectos del programa sobre las ideas o creencias, y las prácticas alfabetizadoras reportadas por las madres participantes, así como sobre las conductas preacadémicas y lingüísticas de sus hijos. La investigación fue de tipo experimental, con comparaciones entre pre test y pos test, con un grupo experimental y un grupo control. Antes y después de la intervención, se aplicaron tres instrumentos, uno para medir habilidades preacadémicas, denominado Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE, De la Cruz, 1998, como se citó en Guevara et al., 2012) y otro sobre habilidades lingüísticas en los niños, conocido como Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPLE, Vega, 1998, como se citó en Guevara et al., 2012), el tercero fue un cuestionario aplicado a las madres para conocer sus ideas acerca del desarrollo de la alfabetización y las actividades alfabetizadoras que realizaban con sus hijos en casa (DeBaryshe, 2000, como se citó en Guevara et al., 2012).

Las 12 madres del grupo experimental participaron en un taller para desarrollar habilidades que les permitieran involucrar a sus hijos en actividades interactivas diádicas; las técnicas de trabajo con las madres fueron de corte conductual, incluyendo explicaciones, modelamiento, juego de roles y retroalimentación por parte de todas las participantes y los investigadores. El taller tuvo una duración de ocho sesiones, una por semana, dentro de las

instalaciones de la escuela donde se encontraban inscritos sus hijos. Los contenidos de las sesiones de intervención se programaron con base en lo reportado en la literatura sobre el tema de alfabetización inicial y las maneras de promoverla; los principales temas que se desarrollaron fueron: la importancia de las prácticas alfabetizadoras maternas dentro del hogar, el papel que juegan en el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en sus hijos, y la forma de realizar actividades interactivas en el hogar que promovieran las interacciones lingüísticas entre las madres y sus hijos.

Los resultados de este estudio indican que las madres que recibieron el programa de intervención desarrollaron prácticas alfabetizadoras adecuadas para realizar actividades conjuntas adulto-niño, como la lectura de cuentos y la preescritura, consideradas importantes para el desarrollo de los niños. Se encontraron diferencias entre los grupos: en los reportes maternos sobre ideas o creencias y sus prácticas alfabetizadoras, así como en las conductas preacadémicas y conceptuales de los alumnos, aunque en conductas lingüísticas no se observaron efectos atribuibles al programa de intervención. Los autores discuten la necesidad de desarrollar estrategias para favorecer la alfabetización inicial y su importancia en poblaciones mexicanas de estrato sociocultural bajo.

Ahora bien, la revisión de los estudios anteriores remarca la importancia del contexto familiar en el desarrollo de la alfabetización inicial, dicha influencia se presenta a partir de la combinación de varios factores, entre los más importantes se encuentra la participación de los padres por medio de las actividades que realizan en conjunto con sus hijos, tales como la lectura de cuentos, la descripción de materiales impresos, la discusión de cuentos, entre otras, que en gran medida ayudan a los niños a adquirir las habilidades necesarias para desarrollar en forma eficiente la alfabetización convencional. En algunas ocasiones la frecuencia con que se realizan estas actividades está vinculada con la claridad que pueden tener los padres respecto a su utilidad para promover el desarrollo infantil, así como con sus conocimientos acerca de cuáles podrían ser las mejores actividades, tal como lo plantean diversos autores (DeBaryshe et al., 2000; Haney y Hill, 2004). Aunado al tipo de actividades también se encuentran otros aspectos demográficos como la escolaridad de los padres o el nivel sociocultural al que pertenece la familia, en este sentido Wigel et al. (2006) señalan que pueden existir variaciones en el nivel de lenguaje en los niños, dependiendo de las características demográficas de su grupo social de pertenencia. En

suma, un ambiente considerado como “pobre” respecto al número de factores que promuevan el desarrollo de habilidades alfabetizadoras puede retrasar la adquisición de la alfabetización convencional, tal como lo señala Naudé et al. (2003). Todos estos señalamientos son importantes dado que en el presente estudio se retoman para realizar una intervención que incluya la participación de los padres de familia en el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en sus hijos. Los hallazgos de las investigaciones aquí expuestas deben ser considerados para el diseño de las estrategias adecuadas a la población con la que se pretenda trabajar.

4.2 Estudios relacionados con el contexto preescolar

Considerando la importancia del desarrollo de la alfabetización dentro del contexto escolar, el estudio de Cassady y Smith (2003) retoma los planteamientos hechos por la asociación internacional de lectura y la asociación nacional para la educación de infantes (IRA & NAEYC, 1998, como se citó en Cassady & Smith, 2003), acerca de que la enseñanza de la lectura en el jardín de niños suele ser más efectiva cuando se utilizan programas instruccionales sistemáticos y estructurados que promuevan la adquisición de la conciencia fonológica, los conceptos básicos sobre el alfabeto, el lenguaje, así como la realización de actividades de lectura contextualizada. Aunado a estos programas el acceso tanto a material impreso como a programas computacionales y el apoyo de tutores experimentados también brinda el soporte suficiente para que los niños desarrollen una práctica continua a favor de la adquisición de la lectura.

La conjugación de conceptos teóricos y de recursos materiales se ha traducido en el desarrollo de estrategias y programas de apoyo para la enseñanza de la lectura, siendo estos programas el punto de interés de Cassady y Smith. Por ello su estudio tuvo como objetivo evaluar el impacto de un sistema integral de aprendizaje (ILS) que incluyó los aspectos señalados y se llevó a cabo de manera adicional a las actividades de enseñanza de lectura en los jardines de niños. Se comparó el nivel de desarrollo en la conciencia fonológica y el conocimiento acerca del lenguaje impreso en dos grupos de niños que asistían al jardín de niños. La diferencia pedagógica entre el grupo de tratamiento y el grupo de comparación fue la integración del sistema de enseñanza (ILS).

El nivel de los niños sobre conciencia fonológica y conocimiento del lenguaje escrito fue evaluado en tres momentos, al inicio, en medio y al final del ciclo escolar, para ello se utilizaron dos instrumentos: el Phonological Awareness Test (PAT, Yopp, 1988) y el Concepts About Print Test (CAP, Clay, 1980).

Los datos obtenidos por medio de los dos instrumentos en los tres momentos de evaluación fueron sometidos a un análisis de varianza (ANOVA), en el caso del CAP se observó un efecto significativo con relación al factor de tiempo, es decir, se observó que todos los niños de ambas escuelas mostraron un aumento en las puntuaciones del CAP; al comparar la tasa de crecimiento se observó una diferencia significativa a favor de los niños del Grupo A quienes recibieron el sistema integral de aprendizaje (media inicial 11.69, media final 17.46).

Por otra parte, el análisis con respecto al desarrollo de la conciencia fonológica en los niños mostró que en ambos grupos los niveles de estas habilidades aumentaron, y nuevamente la comparación entre grupos arrojó una diferencia significativa a favor del grupo que recibió el programa ILS, lo que demostró su efecto sobre los patrones de adquisición de la conciencia fonológica a lo largo del tiempo.

Tomando en cuenta los resultados de su estudio, Cassady y Smith (2003) concluyen que la implementación del ILS en las aulas de preescolar puede ser de gran apoyo en el desarrollo de la conciencia fonológica. Sin embargo aclaran que es importante tomar en cuenta algunos detalles que pueden afectar el correcto funcionamiento de sistema, tales como la adecuada elección de los recursos de apoyo tecnológico, haciendo énfasis en los programas de cómputo, los cuales deben ser acordes a los objetivos que los planes de estudio busquen desarrollar. Así mismo se debe capacitar a los profesores de forma adecuada en el uso de este tipo de recursos, ya que la falta de capacitación lleva a la falta de interés por el uso de éstos.

Por su parte, Borzone (2005) señala que se ha llegado al consenso acerca de que la lectura de cuentos favorece el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lecto-escritura, así como al hecho de que no todos los contextos, tanto en el hogar como en la escuela, proporcionan experiencias similares en calidad y cantidad. Coincide en que los niños de sectores pobres tienen en general un contacto muy limitado con libros de cuentos, por lo

que resulta necesario realizar estudios donde se aumente este tipo de prácticas y se analice su impacto en grupos vulnerables.

Borzone retoma los planteamientos de un modelo evolutivo propuesto por Nelson en 1996, quien propone que la experiencia frecuente con un discurso extendido, en el que se incluya: escuchar y re-narrar cuentos, relatar experiencias personales, así como hablar sobre eventos pasados, presentes y futuros, no sólo proporcionará la práctica necesaria con recursos lingüísticos específicos que son fundamentales para ser un narrador competente, sino que también promoverá el desarrollo cognoscitivo al utilizar el lenguaje para realizar operaciones cognitivas complejas como el establecimiento de relaciones, la realización de inferencias y la jerarquización de la información.

Tomando en cuenta los anteriores planteamientos, Borzone (2005) llevó a cabo su estudio con el objetivo de contribuir al conocimiento de la influencia que la lectura frecuente de cuentos tiene sobre el desarrollo de habilidades discursivas y cognitivas en niños de sectores desfavorables. En forma específica se propuso explorar el efecto de la lectura de cuentos en las habilidades para comprender y producir relatos de ficción, en niños de sectores urbanos marginados. El estudio fue de tipo exploratorio con un diseño pre test post test, en él participaron tres grupos de niños inscritos en preescolar, en conjunto con sus profesoras, cada grupo con características socio demográficas diferentes (nivel socioeconómico (NSE): bajo urbano, bajo rural, y medio urbano), de estos tres grupos sólo se intervino con el de NSE bajo urbano y los otros dos se utilizaron como grupos comparativos.

Los niños fueron evaluados al principio y al final de la intervención por medio de un relato que ellos elaboraban a partir de un mismo libro de imágenes. Los aspectos a evaluar en los relatos producidos fueron: si contaban con coherencia estructural temporal, si incluían los aspectos contenidos en el texto y si incluían relaciones causales entre eventos.

La intervención fue realizada por la propia profesora del grupo, quien fue entrenada para realizar la lectura de cuentos a sus alumnos a través de estrategias como la activación de los conocimientos de los niños que eran necesarios para comprender el texto, modelado del proceso de comprensión durante la lectura del texto y re narración oral del cuento una vez finalizada su lectura. Esta actividad era realizada por lo menos en tres ocasiones por semana durante todo el ciclo escolar. Al finalizar el programa de intervención se evaluó su

impacto por medio del análisis de producciones narrativas de los alumnos, con base en categorías retomadas de estudios previos.

Por medio de los datos obtenidos se observó que el grupo de NSE bajo urbano mejoró en cuanto a la estructura y contenido de sus narraciones, inclusive superó al grupo de NSE medio urbano que en pre evaluación obtuvo mejores ejecuciones, todo ello a pesar de que el objetivo no se centraba en mejorar estas habilidades, sino en explorar la influencia de la actividad realizada en la intervención.

La autora concluye que el análisis de los avances reportados por el grupo de intervención pueden ser de gran utilidad para estudiar de forma sistemática la influencia del contacto frecuente con un tipo de discurso caracterizado por el ordenamiento temporal y las relaciones causales entre eventos, a través de la mediación de un adulto, sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños pequeños.

A pesar de que el estudio de Borzone (2005) fue de tipo exploratorio, según lo reportado por la autora, sus resultados dan cuenta en forma parcial acerca de cómo los niños pueden desarrollar habilidades cognitivas y lingüísticas a partir de actividades como la lectura y reinterpretación de textos.

Por su parte Welsch, Sullivan y Justice (2003) señalan que es frecuente escuchar en los salones de nivel preescolar a los niños que de forma sorprendente reconocen las letras iniciales de sus nombres, este hallazgo indica que ellos están iniciando el reconocimiento de las relaciones entre los símbolos alfabéticos y sus sonidos respectivos, así como el aumento de su conocimiento acerca de las convenciones de la escritura. Este proceso ha sido explorado en diversos estudios que engloban múltiples aspectos de la alfabetización inicial, remarcando que el conocimiento de los niños sobre los símbolos impresos y sus sonidos tiene una clara relación con la alfabetización convencional y que el reconocimiento del nombre propio en los niños puede ser un punto de referencia en el desarrollo de sus habilidades de alfabetización inicial, sobre todo en habilidades como la conciencia fonológica y el conocimiento de la escritura, ya que para ellos su nombre es la primera palabra escrita con un significado estable y de identidad (Bloodgood, 1999; Ferreiro y Teberosky, 1982; Lieberman, 1985, como se citaron en Welsch et al., 2003).

Tomando en cuenta los anteriores señalamientos, los autores citados realizan su estudio buscando determinar qué puede decir la representación del nombre escrito de niños

preescolares acerca de otros aspectos relacionados con su alfabetización inicial. Infieren que dicha representación podría servir como un indicador de otros elementos relacionados a la alfabetización, lo que a su vez puede convertirse en un indicador útil sobre los niveles de desarrollo de alfabetización emergente para los niños en general.

Dentro del estudio participaron 3546 niños de cuatro años de edad que se encontraban inscritos en programas de riesgo preescolar y asistían a escuelas de 47 distritos del estado de Virginia, Estados Unidos. La muestra estuvo conformada por porcentajes semejantes de niños (n=1794) y niñas (n=1761). A los niños se les aplicó en primer lugar una prueba sobre la escritura del nombre, en donde se les pedía que se dibujaran a ellos mismos y escribieran su nombre en una hoja de papel, la ejecución individual fue calificada sobre una escala de siete puntos, tomando como referencia los criterios descritos por Lieberman (1985, como se citó en Welsch et al., 2003) donde se otorgan de 0 a 7 puntos dependiendo de la complejidad de la escritura realizada.

En segundo lugar se aplicó un instrumento de detección sobre alfabetización inicial que incluía diversas subpruebas referidas a criterio: a) conocimiento de la rima, b) conciencia de sonidos iniciales, c) conocimiento del alfabeto, d) concepto de palabra y e) conocimiento de la escritura. La aplicación de estos instrumentos se realizó de forma individual por profesores, asistentes, especialistas y miembros del equipo, que fueron previamente capacitados en su aplicación.

Con base en los datos obtenidos se agrupó a los niños en cuatro conjuntos dependiendo de su nivel de desarrollo en las representaciones de su nombre escrito, de acuerdo con los conceptos teóricos sobre la evolución de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1982, como se citó en Welsch et al., 2003). Se realizaron cinco análisis de covarianza para identificar las posibles diferencias entre los grupos mencionados, con base en sus puntajes en las cinco habilidades de alfabetización inicial evaluadas, reportando que los grupos diferían significativamente en todas ellas. Por otra parte, al observar el desempeño en estas habilidades por cada grupo se constató que reflejaron la capacidad de los niños para escribir su nombre, es decir los grupos que mostraron un nivel bajo con respecto al nivel de escritura de su nombre, también mostraron bajos niveles en las cinco habilidades de alfabetización emergente evaluadas. En contraparte, los niños que escribieron correctamente su nombre fueron quienes alcanzaron los puntajes más altos en las

habilidades de alfabetización emergente. Resultados similares se encontraron con un análisis de correlación de Spearman. Los resultados confirman lo reportado en estudios previos (Bloodgood, 1999; Treiman & Broderick, 1998; como se citaron en Welsch et al., 2003).

De este estudio se desprenden elementos importantes para la presente investigación, en primer lugar se destaca el tipo de instrumentos utilizados para la evaluación de los participantes, los cuales se basaron en tareas a realizar por lo niños, que arrojaron datos de gran utilidad al realizar un análisis sobre los niveles de habilidades de alfabetización inicial. Por otra parte las consideraciones finales de los autores son importantes, sobre todo cuando recomiendan que para futuras investigaciones se tome en cuenta el ambiente en que los participantes desarrollan las habilidades de alfabetización inicial, es decir, que también se evalúe el ambiente escolar y del hogar de los participantes.

Saracho (2001) enfatiza que los niños en edad preescolar difieren en comparación con niños de otras edades en aspectos físicos, emocionales, sociales e intelectuales, por tal motivo es necesario que ellos cuenten con programas de adquisición de la lectura que se adapten a sus necesidades y se desarrollen sobre una exploración y experiencia activa. Estos programas deben impulsar la adquisición de conductas orientadas a la alfabetización y facilitar la instrucción inicial de la lectura a través de un ambiente de juego, ya que durante esta actividad es posible la práctica en forma implícita de la lectura y la escritura, por lo que el juego asume un papel importante en el desarrollo de la alfabetización emergente.

Bajo las premisas anteriores, esta autora realiza un estudio exploratorio donde se analizan las conductas de juego realizadas por niños de cinco años de edad, inscritos en jardín de niños. El estudio se basa en las siguientes preguntas: 1) ¿de qué forma los centros de juego promueven el desarrollo de la alfabetización?; 2) ¿qué actividades están relacionadas con el aprendizaje de la alfabetización en los centros de juego? (a) ¿qué tipo de manipulación de lenguaje ocurre durante esas actividades de juego? y (b) ¿cómo se pueden mejorar estas actividades y aumentar su relación con la alfabetización?; 3) ¿en qué forma los niños de preescolar pueden utilizar el ambiente de juego relacionado con la alfabetización para explorar su significado?

El estudio contó con la participación de cinco grupos de niños y profesores de nivel preescolar, la mayoría de los niños mostraba las mismas características sociodemográficas y sus profesores contaban con el grado de bachiller, así como certificación estatal en educación infantil temprana. Dado que era la primera vez que los niños asistían a una escuela, las maestras pasaban la mayor parte del tiempo ayudándolos a adaptarse al ambiente escolar, apoyándolos en el desarrollo del lenguaje y enseñándoles el seguimiento de instrucciones.

La fase de intervención tuvo una duración de ocho semanas, en este periodo se desarrollaron, dentro de los salones de clases, centros de juego enriquecidos con materiales e interacciones orientadas hacia el desarrollo de la alfabetización. Así mismo se modificó el ambiente físico de las aulas con el objetivo de promover conductas de juego que a su vez impulsaran el uso implícito de la lectura y la escritura de acuerdo al nivel de los niños.

Después de la intervención se realizó una serie de videograbaciones acerca de las actividades de juego realizadas por los niños dentro de los salones participantes, estos videos fueron transcritos y analizados cualitativamente para determinar en qué forma los espacios o centros de juego promovían conductas alfabetizadoras, tal análisis se realizó por medio de observaciones que buscaban identificar los momentos en que los niños se incorporaban en actividades relacionadas con la alfabetización. Como resultado de las observaciones se identificaron los patrones de juego relacionados con la alfabetización, con los que fue posible realizar la codificación y clasificación de los episodios en los que fueron divididos los videos. Las actividades de juego observadas en los salones de clase fueron clasificadas de acuerdo a sus componentes inherentes de lenguaje o alfabetización.

Los resultados del estudio mostraron que, en todos los centros de enseñanza observados, los niños desarrollaron conductas relacionadas con la alfabetización, algunas de estas conductas fueron: lectura del nombre de las calles, reconocimiento y lectura de los símbolos viales en las calles, seguimiento de instrucciones, desarrollo del vocabulario por medio de la interacción entre niños, uso apropiado de la secuencia de eventos, escritura de cuentos posterior a su lectura, lectura de números, desarrollo del lenguaje por medio del juego de roles, creación de historias basadas en experiencias personales, asociación de imágenes de una carta con su nombre correspondiente escrito en inglés, lectura de letras escritas en una lista, reconocimiento de letras a través de sus sonidos, identificación de

palabras con sonidos similares, armar historias a partir de fotografías, y reproducción o “lectura” de las historias así elaboradas.

Saracho concluye que el uso de ambientes físicos relacionados con la alfabetización inicial puede proveer de numerosas oportunidades a los niños para que ellos practiquen habilidades como la lectura, la escritura, escuchar y hablar, todo ello por medio de actividades de juego simbólico. Además, el papel que desarrollan los profesores en tales actividades es de gran importancia, ya que ellos crean la atmósfera adecuada por medio de la planeación de actividades y juegos, que propician el desarrollo de habilidades relacionados con la alfabetización.

Para los fines del presente estudio resultó importante tomar en cuenta las actividades con las que se realizó la intervención de Saracho (2001), es decir, las actividades de juego propuestas por esta autora resultaron de gran impacto sobre el desarrollo de habilidades alfabetizadoras dentro del salón de clases, por tanto se consideró una buena opción retomar este tipo de actividades, sobre todo para trabajar con una población semejante a la que participó en dicho estudio.

Clarck y Kragler (2005) señalan que el empleo de ambientes enriquecidos con elementos alfabetizadores, que incorporan la planeación de actividades y prácticas alfabetizadoras tales como los centros de juego, favorecen en los niños el desarrollo de conductas relacionadas con la alfabetización, en forma voluntaria y espontánea, lo cual con el tiempo puede contribuir al impulso de la lectura y la escritura así como a la mejoría del desempeño escolar. Añaden que los hallazgos realizados en estudios previos no son considerados del todo en algunos programas de intervención que, además, no toman en cuenta las prácticas docentes que pueden proveer a los niños de oportunidades para experimentar por sí mismos con actividades relacionadas a la lecto-escritura.

Por lo anterior, Clarck y Kragler (2005) realizaron un estudio con el objetivo de evaluar los efectos de la incorporación de materiales impresos dentro de las aulas de un centro de cuidado infantil, sobre el desarrollo alfabetizador de niños que asistían a dicho centro, y que pertenecían a familias con bajo nivel socioeconómico. El estudio contó con la participación de 34 niños con una edad entre los 4 y 5 años, inscritos en un centro de cuidado infantil que atendía a familias de bajos recursos económicos, así mismo participaron las docentes que estaban a cargo de los niños.

La intervención de los investigadores se realizó, en primer lugar, por medio de dos talleres dirigidos a todos los profesores del centro, con el objetivo de que ellos reconocieran la importancia de impulsar el desarrollo de la alfabetización en los niños. El primer taller se enfocaba en el desarrollo de la alfabetización temprana, mientras que el segundo abordaba las posibles estrategias que podrían utilizar los profesores para apoyar la alfabetización inicial de los niños por medio de material impreso.

En segundo lugar se invitó a los docentes de los grupos que atendían a los niños de 4 y 5 años a participar voluntariamente con los investigadores para cambiar el ambiente dentro de sus aulas y diseñar uno que facilitara el desarrollo de la alfabetización. El trabajo de investigadores y profesoras se realizó durante todo el ciclo escolar, reuniéndose para discutir sobre las posibles actividades dirigidas al desarrollo de la alfabetización, haciendo énfasis en el uso de materiales impresos.

La intervención se evaluó tanto a nivel cualitativo como cuantitativo. Dentro del primer tipo de análisis se recopilaron datos por medio de diversas técnicas: 1) observaciones realizadas al inicio, en medio y al final del ciclo escolar sobre las actividades alfabetizadoras dentro del aula; 2) levantamiento del inventario de material impreso que pudiera ser utilizado para leer y escribir, existente dentro de las aulas, inventarios que se realizaron al inicio y al final de la investigación, para su comparación, y 3) entrevistas a las profesoras, en las que se recopilaban sus opiniones acerca del desarrollo de la alfabetización, su percepción sobre las conductas alfabetizadoras de los niños en el salón de clases, así como las propuestas que pudieran tener tanto de los cambios en el ambiente dentro del aula como de las posibles estrategias planeadas a futuro con el fin de involucrar a los niños dentro del aprendizaje de la alfabetización. Para realizar el análisis cuantitativo se utilizaron los puntajes de tres instrumentos aplicados a los niños con el fin de evaluar su nivel de desarrollo alfabético.

Los resultados del análisis cualitativo mostraron, en primer lugar, que se registró un aumento del material impreso disponible en el aula. En segundo lugar, el análisis de las observaciones realizadas por los investigadores hizo notorio que uno de los grupos participantes adquirió una tendencia hacia las denominadas actividades espontáneas por parte de los niños.

Ahora bien, en lo referente a las entrevistas, las profesoras afirmaron que las actividades diseñadas durante la intervención fueron de gran apoyo, así mismo reportaron que sus alumnos aumentaron las conductas alfabéticas, inclusive las maestras de un grupo reconocieron que sus alumnos escribían más en comparación con sus alumnos de generaciones anteriores.

En relación al análisis cuantitativo se encontró por medio de un análisis de la covarianza (ANCOVA), que al comparar las muestras de escritura de los niños no se reportaron diferencias significativas; sin embargo fue perceptible un aumento en el tipo de escritura que los niños produjeron durante la intervención ya que al inicio la mayoría de ellos sólo realizaba dibujos y sólo algunos alcanzaban a escribir sus nombres, mientras que al final del estudio aumentó el número de niños que escribieron sus nombres y de niños que, a pesar de no escribir en forma convencional, escribían algunas letras o realizaban trazos que se les asemejaban.

En la prueba de rima, los puntajes se sometieron a un análisis descriptivo mostrando diferencias entre los grupos, en el pretest se reportó que sólo el 18% de los niños de los tres grupos fue capaz de identificar adecuadamente los pares de figuras, mientras que en el posttest el 50% de los niños de un grupo completó la actividad en forma correcta

Por último el puntaje total de la prueba que evaluaba la lectura inicial (TERA II) demostró un efecto de tiempo a favor de todos los grupos participantes indicando que los niños tuvieron un aumento en su desarrollo alfabetizador durante el ciclo escolar.

Estos resultados llevaron a Clarck y Kragler a concluir que no es posible afirmar con certeza que todos los avances observados en los niños sean producto directo de la intervención, sin embargo sí fue perceptible el aumento en las actividades alfabetizadoras por parte de los profesores, así como el aumento de materiales impresos dentro de sus aulas. Otro dato importante resultado del estudio fue que los niños que inician su aprendizaje alfabetizador son instruidos con conceptos que no siempre son los más apropiados para su nivel de alfabetización, por lo que se hace necesario que los docentes desarrollen y apliquen actividades que correspondan al nivel adecuado para ellos, donde ellos participen en conductas de lecto-escritura, significativas y auténticas, que les provean del sentido y utilidad de la alfabetización.

Del estudio de Clarck y Kragler es importante retomar -tanto para la presente investigación como para aquellos trabajos que pretenden diseñar una estrategia de intervención con el objetivo de desarrollar la alfabetización en niños preescolares- que las actividades planeadas, así como el material a utilizar, sean adecuados y de interés para los niños ya que, como se constató en el trabajo de estas autoras, no todas las actividades y materiales fueron relevantes en el desempeño tanto de las profesoras como de los alumnos.

En otro estudio Shapiro y Solity (2008) cuestionan cuál podría ser el mejor diseño de intervención para entrenar habilidades lectoras tempranas, por lo que retoman dos planteamientos teóricos derivados de la psicología conductual. En el primero se menciona que es importante tomar en cuenta el número de habilidades que se pretende enseñar y la secuencia en que se presentan. El segundo planteamiento refiere que es necesario localizar cuáles son las dificultades que presentan los niños dentro del proceso de alfabetización, con el objetivo de cubrir dichas trabas en forma precisa por medio de un programa de intervención.

Tomando en cuenta estas premisas los autores diseñaron un modelo de intervención denominado *Early Reading Research intervention* (ERR), dirigido a impulsar en los niños pre-lectores el desarrollo de dos elementos, la conciencia fonológica y la correspondencia grafema-fonema.

El ERR se diseñó para ser aplicado dentro de centros escolares en forma grupal, por medio de sesiones cortas de 12 minutos, llevadas a cabo en tres ocasiones durante un día de clases, contando con la participación de profesores y alumnos. En cada sesión se practicaban habilidades relacionadas con la conciencia fonológica (síntesis y segmentación), el conocimiento de fonemas, la revisión del vocabulario y la lectura tanto del profesor hacia los niños como de los niños en forma autónoma. El tiempo de cada sesión se distribuía en dos minutos para la práctica de cada habilidad y cuatro minutos de lectura en donde el profesor enfatizaba la utilidad de los conocimientos previamente practicados y cómo éstos se aplicaban en el desarrollo de la lectura.

Las preguntas de investigación fueron: ¿qué impacto tendrá un entrenamiento corto en habilidades fonológicas y fonéticas sobre el desarrollo de la lectura en niños con bajos niveles de habilidades fonológicas? y ¿el entrenamiento grupal reduce el riesgo de presentar dificultades para la adquisición de la lectura?

Para dar respuesta a estas preguntas, Shapiro y Solity dirigieron su estudio utilizando un diseño cuasiexperimental, comparando dos grupos, uno de ellos con intervención del ERR y otro con instrucción normal. El estudio se realizó en un periodo de tres años, observando el desarrollo de los niños desde el año de Recepción (primer año de educación formal en Reino Unido), hasta el final del 2° grado (tercer año de educación formal en Reino Unido). La intervención del ERR dentro del grupo experimental se llevó a cabo hasta el final del primer año, posteriormente ambos grupos fueron instruidos de forma convencional.

Se realizaron cuatro evaluaciones en todo el estudio, la primera de ellas fue al inicio del año de Recepción, considerada por las autoras como una línea base, las otras tres evaluaciones se realizaron al final de cada uno de los ciclos escolares (recepción, 1° y 2° grado). Los instrumentos utilizados en las evaluaciones estaban diseñados para examinar el nivel de aprendizaje de los niños en habilidades como la conciencia fonológica (síntesis, análisis y rima), la correspondencia grafema-fonema (conocimiento del sonido de las letras), lectura de palabras y lectura de prosa. Las evaluaciones se realizaron en forma individual dentro del salón de clases.

La investigación contó con la participación de 462 niños junto con sus profesores a cargo, provenientes de 12 distintas escuelas, 251 niños recibían el ERR, mientras que 211 constituían al grupo de comparación o control; al final de la intervención (al concluir el 1er. año) se redujo el número de participantes a 434 y al final del estudio sólo llegaron 331 niños, 188 dentro del grupo con ERR y 143 dentro del grupo control.

Conforme a los resultados del estudio los autores reportan que el análisis principal se derivó de los puntajes obtenidos por la prueba que evaluaba la lectura de palabras. Por otra parte afirman que el impacto del ERR se midió por medio del nivel de desarrollo de lectura de prosa en los niños. En este sentido se observó que la línea base no mostró diferencias significativas entre ambos grupos, sobre todo al comparar el nivel de habilidades como rima y conocimiento de la correspondencia letra-sonido por medio de la prueba no paramétrica de Mann-Whitney para dos muestras independientes.

Al hacer un análisis longitudinal se observó un desempeño alfabético mayor en el grupo con ERR al comparar los puntajes obtenidos. Desde el año de Recepción hasta el 2° año el grupo experimental aumentó sus puntajes 33% más rápido en comparación con el

grupo control. Además de esta comparación se ajustaron modelos de regresión para medir los efectos del ERR sobre los niveles de habilidades de lectura a través del tiempo, los resultados de este análisis mostraron que al finalizar el año de Recepción los efectos sobre tales niveles fluctuaron entre bajos y medios (de 0.20 a 0.50), al final del primer año aumentaron y se colocaron entre medios y altos (de 0.50 más de 0.80), y al final del 2º año se volvieron a ubicar como bajos y medios.

En suma, los resultados de Shapiro y Solity indican que los niños que asistían a escuelas que habían implementado el ERR pudieron desarrollar sus niveles de lectura más rápido que los niños provenientes de escuelas de comparación. Se observaron mayores efectos en las habilidades de conciencia fonológica. Además los porcentajes de niños reportados con dificultades en la lectura disminuyeron significativamente dentro de las escuelas con intervención al finalizar el estudio.

Los autores concluyen que los resultados positivos de la intervención se deben a las características del programa diseñado, entre las que resaltan: la metodología basada en la diferenciación de grupos de acuerdo a su nivel de desempeño, lo que permitió ajustar los contenidos de las lecciones de acuerdo con las necesidades de cada grupo, así como la frecuencia en que la intervención fue administrada y la especificidad de las habilidades desarrolladas.

Hurry, Sylva y Riley (1999) retoman para su estudio un elemento importante en el proceso de alfabetización, que se relaciona con el nivel de estructuración de los programas que se utilizan para la enseñanza de la lecto-escritura, así como al tipo de instrucción o enseñanza que los profesores llevan a cabo con sus alumnos. Enfatizan el efecto de la instrucción directa de los profesores, denominando de esta manera a los procedimientos que realizan dentro del aula y que se caracterizan por guiar las actividades didácticas de los niños en forma directa y con actividades estructuradas para cubrir objetivos sucesivos (Department of Education and Science, 1992; Donalson, 1993, como se citaron en Hurry et al., 1999).

Hurry et al. (1999) señalan que es posible enseñar un amplio conjunto de contenidos utilizando un programa estructurado y enfocado en la alfabetización que ofrece un diseño de actividades dentro del aula, combinando un enfoque de enseñanza del lenguaje integral con una organización estructural del salón de clases y que incluya un alto nivel relativo de

instrucciones directas por parte de los profesores, además este programa debe ser adoptado y apoyado tanto por los docentes como por sus escuelas. El programa al que los autores hacen referencia es el Literacy Initiative from Teachers (LIFT) que fue diseñado e incorporado en algunas escuelas del Reino Unido. Los autores proponen como objetivo de su estudio establecer si los niños que asisten a escuelas con dicho programa de alfabetización, muestran mayores progresos en los niveles de lectura durante los primeros dos años de instrucción formal.

Para la evaluación del programa se escogieron 12 grupos de primer grado de instrucción escolar formal, seis de ellos estaban inscritos en el programa de alfabetización, mientras que los otros seis recibían una instrucción normal. Los alumnos de los grupos contaban con una edad entre 4 y 5 años, al inicio del estudio. Se realizaron tres evaluaciones: al inicio, al año y a los dos años, midiendo en forma individual los niveles de las habilidades de lectura que poseían por medio de instrumentos diseñados y validados para tal fin.

Al analizar los resultados se observó que no hubo diferencias significativas entre los grupos en cuanto a los puntajes obtenidos en la preevaluación. Al comparar los puntajes de la primera posevaluación se percibió que la mayoría de los niños habían tenido progreso en su nivel de lectura y al menos podían leer en promedio una palabra, así como reconocer algunas letras del alfabeto; se obtuvieron diferencias significativas a favor de los niños pertenecientes al programa de alfabetización en las pruebas de lectura de palabras, identificación de palabras y conceptos sobre la escritura, siendo esta última habilidad la que mostró mayor desarrollo debido a que varios de los docentes trabajaron con mayor frecuencia sobre estos conocimientos a través de instrucciones directas. Otro aspecto de interés dentro de esta segunda evaluación fueron los datos sobre edad de lectura, aportados por la prueba de lectura de palabras, mostrando que los niños del programa tenían una diferencia en promedio de dos meses más en comparación con el promedio de los niños de los grupos de comparación.

En cuanto a los datos de la segunda posevaluación, se hizo más notorio el progreso que tuvieron los niños del programa de alfabetización, sobre todo en las pruebas de lectura de palabras y conceptos sobre la escritura. La ventaja en edad de lectura de palabras fue de cuatro meses en promedio. Por último, en cuanto a la prueba sobre el nivel de lectura de

libros se observó que los niños del programa tenían en promedio un nivel más alto que los niños del grupo de comparación.

Con base en estos resultados, Hurry et al. (1999) concluyen que el programa mostró los efectos esperados con respecto al desarrollo tanto de las prácticas de los profesores como en las habilidades de los alumnos, sin embargo, en algunas habilidades que involucran el uso de la conciencia fonológica, como el dictado de oraciones, los niños del programa no obtuvieron puntajes altos e inclusive sus puntajes estuvieron por debajo del promedio que obtuvieron los niños de comparación. Tales resultados reflejan que es necesario encaminar el perfeccionamiento del programa y el entrenamiento de los profesores en el manejo del grupo, para que éste se involucre en un mayor número de actividades, es decir, promover todas las habilidades relacionadas con el desarrollo del lenguaje integral.

Por otra parte, González y Delgado (2009) señalan que el análisis de los factores del rendimiento académico ha sido un tema recurrente dentro de la psicología educativa, y se ha planteado que el lenguaje escrito es una competencia básica sobre la que se generan otros tipos de conocimientos; de igual forma se toma a esta competencia como un instrumento eficaz para favorecer los aprendizajes, pero se requiere realizar estudios donde se examine la enseñanza de la lectoescritura y su relación con el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas.

González y Delgado sustentan su estudio desde una perspectiva cognitivo-lingüística, retomando estudios previos con el mismo enfoque (Burns et al., 1999; Russo, Kosman, Ginsbur, Thompson-Hoffman & Pederson, 1998; Slavin, Madden, Dolan & Wasik, 1996; Swartz, Shook & Klein, 2000; como se citaron en González & Delgado, 2009), donde se establece que las habilidades de tipo cognitivo-lingüísticas favorecen el aprendizaje de la lectoescritura y en consecuencia se mejora el rendimiento académico en los alumnos. Dentro de las habilidades señaladas se encuentran: el conocimiento fonológico y el conocimiento del lenguaje oral, en especial el desarrollo fonológico, semántico y morfosintáctico.

El objetivo del estudio de estos autores fue analizar los efectos sobre el rendimiento académico de un programa diseñado para instruir la lectoescritura en niños de edades tempranas, con el fin de desarrollar habilidades de tipo cognoscitivo-lingüístico, todo ello

en una propuesta curricular. Para cumplir con tal objetivo se eligió un estudio longitudinal, cuasiexperimental con cuatro medidas repetidas y tres fases de intervención, tomando como variable independiente el programa de intervención y como variable dependiente el rendimiento académico. Se formaron dos grupos de niños que cursaban el 2º año de educación preescolar (grupo control y grupo experimental) ubicados al azar en zonas consideradas medio-bajas de la ciudad de Málaga. Los niños fueron evaluados de forma individual por parte de sus respectivas profesoras con instrumentos validados y acordes a su grado escolar, la primera evaluación se realizó al inicio del segundo grado de preescolar (pretest), las evaluaciones restantes se realizaron después de cada fase de intervención, hasta el primer grado de educación primaria. El programa de intervención fue realizado por las profesoras a cargo de los grupos, con la supervisión y apoyo de los investigadores. Los datos obtenidos fueron analizados en forma descriptiva y también se realizó un análisis de varianza de un factor, con el objetivo de encontrar diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

El instrumento que se utilizó para la evaluación del rendimiento académico fue el Cuestionario de Evaluación del Rendimiento Académico (CERA) con la versión acorde a cada ciclo escolar en el momento de realizar cada evaluación. La intervención se realizó durante los meses de octubre a mayo de cada año lectivo que duró el estudio y consistía en un entrenamiento de dos horas y media al día, dentro del salón de clases, donde las profesoras del grupo participante trabajaban actividades relacionadas con el desarrollo fonarticulatorio y el conocimiento fonológico, seguido del desarrollo semántico y morfosintáctico y, posteriormente, la exactitud lectora-escritora, seguida de la comprensión lectora y la expresión escrita en su caso.

El análisis de los datos obtenidos mostró la existencia de diferencias estadísticamente significativa a favor del grupo experimental a partir de la segunda evaluación, lo cual se reflejó en su nivel de rendimiento académico que, en comparación con el grupo control, fue mayor en todas las evaluaciones exceptuando la primera donde los niveles fueron muy semejantes.

Los resultados del estudio llevaron a Gonzáles y Delgado a afirmar en forma de conclusión que el lenguaje escrito juega un papel importante dentro del rendimiento académico de los niños en edades tempranas, sobre todo cuando se trabaja con contenidos

relativos al desarrollo metalingüístico y del lenguaje oral. Además los autores resaltan el hecho de haber diseñado un programa de intervención que fuera eficiente y sobre todo que fuera fácil de desarrollar por las profesoras a cargo de los grupos participantes, a partir de un entrenamiento y constantes supervisiones.

La importancia del estudio de González y Delgado (2008), más allá de los resultados, radica en el tipo de diseño que se adoptó, sin duda un estudio de este tipo permite observar si los resultados de la intervención pueden ser duraderos; sin embargo y como los mismos autores refieren, hubiese sido interesante darle un seguimiento y evaluar nuevamente el rendimiento académico de estos niños en un momento posterior y sin ningún tipo de programa de intervención, para constatar que el aumento en su nivel de rendimiento fue producto de las habilidades desarrolladas y no por implicaciones fuera del programa, tales como las prácticas de las profesoras o por efecto del mismo currículo escolar.

Aram y Besser (2009) afirman que una de las claves para conseguir el éxito académico se encuentra en iniciar de forma eficaz el desarrollo de la alfabetización; por ello, los educadores aún continúan tratando de entender en qué forma los elementos que conforman la educación preescolar son capaces de apoyar el desarrollo de la alfabetización inicial o emergente (Dickinson, 2002, como se citó en Aram & Besser, 2009). Tal interés se ha traducido en el diseño y desarrollo de diferentes estrategias de intervención, en forma particular con niños de entre tres y cinco años de edad, provenientes de entornos socioeconómicos bajos, ya que se ha observado que este tipo de población presenta bajos niveles de alfabetización en comparación con poblaciones de niveles socioeconómicos más elevados, y tal diferencia se hace notable desde niveles preescolares (Snow, Burns & Griffin, 1998, como se citó en Aram & Besser). Los resultados de este tipo de intervenciones han sido favorables, desafortunadamente aún no existe una claridad acerca de qué tipo de intervención da mejores resultados, inclusive no se sabe con exactitud cuáles son los componentes esenciales de dichas intervenciones que pudieran desarrollarse al máximo para obtener un mayor beneficio (Zigler, 2000, como se citó en Aram & Besser).

Aram y Besser agregan que, la mayoría de los programas de intervención, se enfocan en dos tipos de actividades: la lectura de cuentos y el desarrollo de habilidades alfabetizadoras (principalmente la conciencia fonológica y el conocimiento de letras). Ambas actividades han mostrado resultados positivos, pero como se mencionó, no hay una

claridad acerca de cuál actividad es la mejor. Bajo esta consideración los autores del estudio establecen como objetivos: comparar tres estrategias de intervención que incluían diferentes actividades (lectura de cuentos, habilidades alfabetizadoras y la combinación de ambas) para conocer cuál mostraba mayor impacto; comparar el nivel alfabético desarrollado por los niños de diferentes edades para establecer cuál es la mejor edad para iniciar con la intervención, y por último, analizar el desempeño de los instructores del programa para conocer quién podría ser el más apto para realizar la intervención, en este caso la distinción se realizó entre profesoras de nivel preescolar y estudiantes universitarios de la carrera de educación.

Para medir el impacto de las estrategias aplicadas se tomaron en cuenta los niveles de alfabetización inicial desarrollados por los niños participantes, entre las habilidades evaluadas estuvieron: conciencia fonológica, escritura de palabras, escritura del nombre, nombramiento de letras, conciencia ortográfica, comprensión de lectura, vocabulario y cultura general. Los niveles de estas habilidades fueron evaluados y comparados en función de cada uno de los programas de intervención.

Para cumplir con el objetivo de la investigación, Aram y Besser (2009) diseñaron dos estudios de tipo experimental con fases de pre y pos evaluación. En ambos estudios participaron niños en edad preescolar (entre 3 y 4 años de edad) inscritos en centros preescolares de una comunidad de bajo nivel sociocultural en el centro de Israel. En el primer estudio se compararon dos estrategias de intervención basadas en dos tipos de actividades que la literatura reporta como propicias para el desarrollo de la alfabetización (lecturas de cuentos e instrucción de habilidades alfabéticas). Con base en esos se diseñó un segundo estudio, donde se establecieron tres estrategias de intervención, dos semejantes a las del estudio anterior y una tercera que combinaba elementos de las ya mencionadas; en este mismo estudio se comparó el desempeño de los encargados de realizar la intervención (profesores de preescolar y estudiantes universitarios), y por último se compararon los niveles de alfabetización alcanzados por los niños participantes con su rango de edad para determinar la edad óptima para realizar una intervención de este tipo con los niños.

Respecto a los resultados se encontró, en primer lugar, que la lectura de cuentos desarrolló más habilidades de tipo lingüístico, mientras que las actividades alfabéticas lo hicieron con habilidades preacadémicas (relacionadas específicamente con el lenguaje

escrito), lo cual, según los autores, coincide con lo reportado en la literatura. Sin embargo, al combinar ambas actividades se observó que, además de promover habilidades preacadémicas relacionadas con la escritura, también se tuvo un impacto en los niveles de habilidades lingüísticas presentados por los participantes. Otro hallazgo importante fue que los niños entrenados por los estudiantes universitarios obtuvieron mejor rendimiento en las evaluaciones que aquellos que fueron entrenados por los docentes.

Tomando en cuenta estos resultados, Aram y Besser concluyen que en los futuros programas de intervención es posible combinar elementos de las estrategias comparadas, asegurándose de que las habilidades a desarrollar serán más completas que al elegir un solo tipo de actividades. Otro punto importante que concluyen los autores es que, a pesar de que los estudiantes universitarios mostraron un mejor desempeño al promover las actividades de la intervención, en comparación con los profesores, estos últimos siguen siendo los más indicados para desarrollar dichas habilidades en los niños, por lo que es importante que se les instruya para conocer y atender los principios básicos sobre el desarrollo de la alfabetización y, con ello, optimizar el desarrollo infantil.

Por su parte, Cardozo y Chicue (2011) exponen que las habilidades como escuchar y hablar son indispensables para la interacción social del ser humano, dado que a través de ellas se puede adquirir un pensamiento crítico y reflexivo. Añaden que el desarrollo del lenguaje oral antes del ingreso a la escuela es de gran importancia, ya que por medio de él es posible la expresión del pensamiento del niño, así como la adquisición de diferentes conocimientos. Además, consideran que esta habilidad puede ejercerse sin requerir una enseñanza explícita o directa.

Estos autores señalan que el lenguaje oral es necesario en los procesos educativos, ya que los niños requieren de las habilidades lingüísticas para incorporarse en forma activa a los ambientes de aprendizaje escolar, lo que favorece una convivencia plural y justa, sobre todo si se considera que la mayoría de tales intercambios se realizan a través del habla. Así mismo enfatizan la importancia de conocer el nivel de desarrollo de lenguaje oral en niños entre cinco y seis años, ya que esto permite diseñar las estrategias necesarias para involucrarlos en forma eficiente tanto en los procesos educativos como en otros contextos que les rodean.

Cardozo y Chicue (2011) enfatizan que el salón de clases es el lugar donde se realiza un proyecto de aprendizaje en permanente construcción, que abre espacios de negociación, reflexión, indagación y cuestionamiento, tanto a profesores como a otros miembros de la comunidad escolar. Según los autores, dicho proyecto puede apoyarse en actividades que involucren el uso de títeres, debido a que este tipo de materiales brinda la posibilidad de generar una estrategia metodológica que fortalece la expresión en los niños. De acuerdo con Ziegler (como se citó en Cardozo y Chicue, 2011), los títeres son un vehículo de crecimiento grupal, que dependiendo del contexto pueden ser utilizados como un recurso didáctico, ya que por medio de ellos se pueden expresar ideas, sentimientos, así como representar hechos de la vida cotidiana. Aparte de ser una herramienta motivadora, los títeres cumplen diferentes propósitos: contribuir al desarrollo verbal (dicción, vocalización, sintaxis), enriquecer el vocabulario, mejorar la expresión de los niños en cuanto a la resolución de conflictos y necesidades, estimular la participación de los niños tímidos, desarrollar la creatividad, entre otros.

Con base en los anteriores planteamientos, Cardozo y Chicue diseñaron una estrategia de intervención con el objetivo de identificar el uso de los títeres como una estrategia metodológica para mejorar la enseñanza y aprendizaje de la expresión oral en niños de primer grado de primaria. En el estudio participaron 20 alumnos (10 niñas y 10 niños), inscritos en dos grupos de primer grado de una escuela primaria ubicada en una zona de estrato socio cultural bajo, del municipio del Paujil, Colombia.

Al inicio de la intervención se realizó una evaluación a los niños participantes, a través de la observación directa en las actividades escolares y durante una conversación grupal. Por medio de esta evaluación se observó que los niños presentaban dificultades en su expresión oral tales como: timidez a la hora de participar en clase, uso de un tono de voz muy bajo, articulación deficiente de los fonemas /f/, /j/ y /r/. Además, en el momento de responder alguna pregunta los niños mostraban conductas como cubrirse la cara con las manos, mirar al piso y mostrar inseguridad al hablar frente a sus compañeros y otras personas.

Después de la evaluación inicial se llevó a cabo un taller de seis sesiones grupales, realizadas cada tercer día, en el transcurso de dos semanas, durante el horario de clases de los niños. Dicho taller fue diseñado para realizar actividades con títeres, con la finalidad de

mejorar el lenguaje oral de los participantes, fortaleciendo la capacidad de expresar con claridad y coherencia sus vivencias, intereses y necesidades, tomando una actitud respetuosa y de cooperación, para generar en los niños un aprendizaje significativo. Los objetivos de cada una de las sesiones fueron: sesión 1) desarrollar la escucha activa de los niños para enriquecer su vocabulario; sesión 2) fomentar en los niños prácticas comunicativas a través de la manipulación de títeres para mejorar el tono de voz; sesión 3) estimular el ejercicio de oralidad (proxémica) durante el recorrido y la actividad de construcción de un teatrín; sesión 4) desarrollar actividades comunicativas que permitan a los niños mejorar los elementos kinésicos, a través de la elaboración de títeres; sesión 5) mejorar la pronunciación de palabras con los fonemas f, j y r, y sesión 6) utilizar la expresión oral en las diferentes actividades comunicativas dentro y fuera del aula.

Al final de cada sesión los investigadores evaluaban a los participantes por medio de preguntas acerca de las actividades realizadas, así como por la observación de su desempeño durante la sesión.

Cardozo y Chicue reportan que el programa de intervención mostró algunos efectos sobre la expresión oral de los participantes, quienes alcanzaron un buen nivel de lenguaje, además mostraron disponibilidad para participar en las actividades del taller. Mencionan que tales avances se debieron en gran parte a la estrategia de utilizar los títeres, ya que incluir este tipo de material en las actividades del taller permitió que los niños logaran una comunicación oral en forma amena y agradable. También consiguieron un buen tono de voz, aumentaron su vocabulario, mejoraron su entonación y fluidez verbal al representar algunas escenas con los títeres; además de su expresión verbal, se comunicaron por medio de gesticulaciones como caras tristes, alegres, angustiadas, acompañadas con movimientos de otras partes de su cuerpo. Así mismo los niños manejaron convencionalismos entre interlocutores, pidiendo y respetando los turnos para el uso de la palabra, al intervenir en actividades grupales.

A pesar de que la intervención de Cardozo y Chicue tuvo un impacto favorable, los autores reconocen que no todos los participantes mostraron los mismos avances, ya que hubo algunos niños que siguieron presentando deficiencias en cuanto a la pronunciación de fonemas y el tono de voz; proponen para futuras intervenciones diseñar actividades específicas que impulsen el desarrollo de estos factores en forma particular.

Es importante destacar la estrategia que los autores utilizaron en su intervención, en particular el diseño de actividades que involucró el uso de títeres, ya que se corroboró que son una herramienta que contribuye al desarrollo de habilidades lingüísticas en los niños, incluyendo aquellas que se relacionan estrechamente con la alfabetización inicial, como el aumento de vocabulario y el manejo de la expresión verbal. Tales consideraciones son de interés en el presente trabajo, porque parte de sus objetivos se relacionan con analizar el impacto de un programa de intervención donde se utiliza el juego con títeres como un vehículo para promover interacciones lingüísticas que puedan impulsar el desarrollo de este tipo de habilidades en niños preescolares.

Vega y Rocha (2008) consideran que, al igual que los padres, los maestros son una pieza fundamental en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños, ellos promueven el desarrollo del lenguaje oral y escrito proporcionándoles a los niños un ambiente en el cual estimulan y modelan conductas y habilidades relacionadas con el lenguaje, además proporcionan el andamiaje y el reforzamiento de las conductas relacionadas con el lenguaje oral y escrito.

Estas autoras señalan que las habilidades antes mencionadas son impulsadas por los adultos a través de actividades que se realizan en forma cotidiana, tanto en casa como en los centros preescolares, y que una de las actividades que ha sido documentada ampliamente es la lectura de cuentos ya que a través de ella el niño puede desarrollar habilidades importantes, entre las que destacan:

- La comprensión y expresión del lenguaje oral.
- El conocimiento del lenguaje escrito.
- El desarrollo de vocabulario receptivo y expresivo.
- El desarrollo del conocimiento de las funciones, formas y convenciones del texto impreso.
- La familiaridad con el vocabulario, sintaxis y escritura en los libros.

Dada la relevancia de este tipo de actividades, Vega y Rocha (2008) dirigieron un estudio con el objetivo de promover las habilidades de prelectura en niños preescolares mexicanos, a partir de la capacitación de sus profesoras en el uso de estrategias de enseñanza para la comprensión, a través de la lectura de cuentos a los niños.

En el estudio participaron tres grupos de segundo grado de preescolar, cada uno formado por 15 niños; también participaron las profesoras responsables de cada grupo escolar. El estudio se llevó a cabo mediante un diseño cuasiexperimental de pre test y pos test con un grupo control. Las condiciones experimentales a las que se asignaron los grupos fueron las siguientes:

- A) Grupo Control: en éste, la profesora no recibió capacitación sino hasta después de las evaluaciones.
- B) Grupo Experimental 1: En este grupo las actividades se realizaron por parte de la profesora de grupo. La capacitación a la profesora estuvo dirigida a que ella realizara la lectura de cuentos con los niños, llevando a cabo una serie de estrategias para propiciar una interacción más efectiva, tales como: intercalar preguntas de comprensión durante la lectura; propiciar que los niños comentaran y cuestionaran acerca de la lectura; responder las preguntas de los niños y promover la participación activa de los niños.

C) Grupo Experimental 2: En este grupo las actividades se realizaron con base en un modelo colaborativo, entre la profesora del grupo y la psicóloga educativa. La capacitación a la profesora estuvo dirigida a que ella realizara la lectura de cuentos con los niños llevando a cabo una serie de estrategias didácticas para fomentar la comprensión de la lectura, por parte de los niños, las estrategias específicas fueron: a) activación de los esquemas, conocimientos previos y experiencia de los niños a través de preguntas respecto del contenido, antes de iniciar la narración del cuento, b) guiar la atención de los niños a través de preguntas sobre la trama o personajes del cuento, c) organización de la nueva información a través de preguntas respecto del contenido del cuento, así como promoción de la elaboración de hipótesis y conclusiones y d) ligar el conocimiento previo con la información nueva a través de la organización de actividades que permitan la representación o recreación del cuento.

Se aplicó el Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura, EPLE (Vega, 1991; como se citó en Vega y Rocha, 2008) para medir el desempeño de los niños en algunas habilidades del lenguaje oral, mediante diez subpruebas, las cuales al sumarse brindan un puntaje que se transforma en porcentaje y un perfil que permite identificar las fortalezas y debilidades del niño en habilidades lingüísticas.

En el caso de las profesoras se utilizó una lista cotejable para el empleo de estrategias de promoción de habilidades de prelectura, LICEL (Rocha, 2002; como se citó en Vega y Rocha, 2008).

La intervención se realizó en las aulas de clase y en los horarios destinados por las profesoras. En pre evaluación se aplicó el instrumento EPLE a los niños participantes en forma individual; así mismo se observó en forma individual, durante tres sesiones, la manera en que las profesoras aplicaban las estrategias de enseñanza durante la actividad de lectura de cuentos a sus alumnos.

Después de pre evaluación se realizó la capacitación de las docentes, que tuvo una duración de 12 sesiones para cada grupo, de las que cuatro fueron de moldeamiento de las estrategias de enseñanza por parte de la investigadora; en cada sesión la profesora registraba en una lista de cotejo y había una discusión al final. Otras cuatro sesiones fueron de desempeño guiado, en las que la investigadora y la profesora aplicaban las estrategias. En cada sesión la investigadora registraba el desempeño de la profesora y realizaban una discusión final. Las últimas cuatro sesiones se dedicaron al desempeño autónomo, donde la profesora aplicaba las estrategias y la investigadora registraba en una lista de cotejo.

En pos evaluación se aplicó nuevamente el instrumento EPLE a los niños participantes, en forma individual.

Los resultados fueron obtenidos a partir de los datos recolectados a través de los instrumentos aplicados en cada fase de la intervención. En relación desempeño de las maestras se observó que en pre evaluación el Grupo Experimental 1 mostro un nivel más alto que el Grupo Experimental 2 en cuanto al porcentaje de estrategias de enseñanza utilizadas. Sin embargo en la fase de participación guiada los niveles se invirtieron y el Grupo Experimental 2 fue el que presentó un nivel más alto, manteniéndose así hasta la última fase (desempeño autónomo).

En cuanto a los resultados de la aplicación del EPLE a los niños, en pre evaluación se observó que el desempeño fue muy similar en los tres grupos, en cada una de las habilidades evaluadas. Mientras que los resultados de la evaluación final reflejaron que los niños de los grupos experimentales obtuvieron puntajes diferentes a los del Grupo Control. Al realizar un análisis de la varianza se confirmó que las diferencias fueron significativas,

sólo a favor del Grupo Experimental 2; el mismo análisis no mostró diferencias al comparar ambos grupos experimentales.

Con base en anterior, Vega y Rocha (2008) afirman que no fue posible encontrarse diferencias estadísticamente significativas de los efectos de las estrategias aplicadas por las profesoras al comparar los grupos experimentales, sin embargo se identificó que los efectos fueron diferenciales, es decir, los alumnos del Grupo Experimental 1 desarrollaron habilidades fonéticas, mientras que los niños del Grupo Experimental 2 desarrollaron tanto habilidades fonéticas como semánticas.

Las autores señalan que por medio de su estudio se confirmó que la lectura de cuentos por parte de las profesoras tiene un papel importante en el desarrollo de habilidades lingüísticas en los niños.

A manera de conclusión de este apartado, puede afirmarse que los estudios presentados dan cuenta de la influencia del contexto escolar sobre el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial y que, al igual que el contexto familiar, se conforma de varios factores, tales como el tipo de instrucción, las actividades realizadas dentro del salón de clases, los materiales utilizados en clase, los programas curriculares, entre otros. Todos estos factores pueden favorecer el desarrollo de la alfabetización inicial y aunque no hay una determinación sobre cuál podría ser el más importante, vale la pena considerar los hallazgos de las investigaciones para elegir aquellos que se relacionan directamente con las habilidades o conocimientos que se desee desarrollar, tal como lo pretende el presente trabajo.

4.3 Estudios relacionados con el ambiente familiar y el escolar

Siguiendo una línea un poco distinta a los estudios antes descritos, Korat (2009) aborda el papel que los padres y maestros juegan en la promoción del desarrollo de la alfabetización inicial, tomando como base el concepto de la “zona de desarrollo próximo”. Dicho concepto es definido como la distancia entre el nivel real de desarrollo del niño, determinado por su capacidad para resolver independientemente un problema, y su nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (tal como lo propone Vygotsky (1978, como se citó en Korat, 2009).

El autor aplica dicho concepto para estudiar la manera en que los adultos realizan con los niños actividades como la lectura de cuentos, los juegos de rimas, la escritura en tarjetas, el reconocimiento de palabras y la escritura inicial o emergente. Señala que, tanto padres como maestros, suelen realizar algún tipo de valoración acerca del progreso de los niños al llevar a cabo algunas de esas actividades -relacionadas con la alfabetización inicial-, valoración que les permite conocer en qué forma y hacia dónde dirigir sus esfuerzos por ayudar a los niños en la adquisición de nuevas habilidades.

Las valoraciones que suelen realizar los padres, y en forma específica las madres -ya que se ha constatado que ellas se involucran en mayor medida con la educación de sus hijos- afectan el desarrollo cognoscitivo de los niños. Con base en dichas valoraciones, las madres definen las conductas de apoyo que dirigen a sus hijos, siguiendo un programa de instrucción intuitivo. Se ha observado que existe una relación entre lo que la madre considera adecuado para el desarrollo cognoscitivo de su hijo y el nivel de desempeño que el niño logra, porque, entre más exacta sea la valoración de la madre con respecto a lo que su hijo puede o no puede hacer, mejor será su estrategia educativa, que llevará a un mejor desempeño del niño (Cote & Azar, 1997; Goodnow & Collins, 1990; Harkness & Supper, 1996; Kelleret al., 1988; McGillicuddy De-Lisi & Sigel, 1995; Miller, 1987, como se citaron en Korat, 2009).

Existe un conjunto de investigaciones encaminadas a estudiar la relación entre las valoraciones realizadas por las madres y las realizadas por los profesores, con el objetivo de reconocer las concordancias y diferencias entre las experiencias educativas que los niños reciben en el hogar y las que reciben en la escuela (LaRue, 1989; McCarthy, 1997; Stevenson et al., 1990; Winetsky, 1978; como se citaron en Korat, 2009). Los hallazgos de tales investigaciones han evidenciado que las diferencias en las valoraciones maternas y docentes llevan a diferencias en las experiencias educativas dentro de un contexto y otro, por lo que pueden generar confusión en el niño, dado el hecho de que, tanto la madre como la profesora suelen ser dos figuras importantes para el niño, relacionadas estrechamente con su desarrollo cognoscitivo.

Sobre esta línea, Korat indica que las discrepancias entre tales valoraciones pueden ser originadas por los diferentes puntos de vista que suelen tener las madres y las profesoras sobre el desarrollo de los niños; las madres suelen tener un punto de vista más optimista

respecto a sus hijos, lo que puede traducirse en su sobrevaloración, mientras que las profesoras pueden tener una visión más objetiva. Sobre tales consideraciones, se plantea como hipótesis que las madres de nivel educativo medio y alto pueden mostrar mayor objetividad al valorar el desarrollo de sus hijos, dado que pueden tener mayor conocimiento sobre el proceso de desarrollo infantil, con lo que se empatarían en sus juicios con las profesoras, que suelen mostrar un nivel educativo medio.

La investigación de Korat (2009) tuvo tres objetivos, el primero fue confirmar la objetividad de las valoraciones que realizan los profesores de preescolar respecto al nivel de desarrollo de sus alumnos, en cuanto a habilidades de alfabetización inicial o emergente. El segundo objetivo fue comparar la objetividad de las valoraciones de las madres con diferentes niveles educativos. Un tercer objetivo se relacionó con comparar las valoraciones maternas con las de las profesoras.

Dentro del estudio participaron 75 niños, de entre 5 y 6 años de edad, junto con sus madres, divididos en dos grupos: el grupo de madres con bajo nivel educativo (LEMG $n=40$) y el grupo de madres con alto nivel educativo (HEMG $n=35$), que fueron seleccionados de 40 jardines de niños ubicados en el área urbana de Tel-Aviv, Israel. También se contó con la participación de 40 profesoras. Los datos fueron recolectados en tres sesiones, en la primera se evaluaron los niveles de alfabetización inicial de los niños, la segunda y tercera se utilizaron para recabar las valoraciones que las madres y las profesoras hacían acerca de las habilidades de alfabetización inicial en los niños.

Los niños fueron evaluados de forma individual en sus respectivas escuelas, a través de la aplicación de diversos instrumentos validados para tal fin. Entre las habilidades evaluadas se encuentran: a) conciencia fonológica, b) nombre de letras, c) reconocimiento de palabras, d) conceptos de lenguaje impreso, y e) escritura inicial. Se obtuvieron datos sociodemográficos de las madres a través de un cuestionario que incluía preguntas sobre el nivel educativo, profesión y ocupación de ambos padres, así como el nivel socioeconómico de la familia. Los datos relacionados con las valoraciones de los padres o tutores y profesoras se recopilaron por medio de una escala de 5 niveles, en donde se les pedía que valoraran el funcionamiento académico de los niños, en comparación con sus compañeros de clases, o de acuerdo a su apreciación particular en cada caso. Los aspectos valorados

fueron: conceptos sobre escritura, escritura de palabras, reconocimiento de palabras, conciencia fonológica y nombramiento de letras.

En la batería de evaluación de habilidades alfabéticas, los niños del grupo cuyas madres tenían un alto nivel educativo (HEMG) obtuvieron puntajes más altos que los niños del grupo cuyas madres tenían bajo nivel educativo (LEMG).

En relación con las valoraciones de las madres sobre las habilidades de alfabetización inicial de sus hijos, los resultados del análisis de varianza de tres vías indicaron que las madres con mayor nivel de educación calificaron más alto las habilidades de sus hijos en comparación con el grupo de madres con bajo nivel educativo. También se observó concordancia entre las valoraciones de las madres de alto nivel educativo y las valoraciones de las profesoras.

Sin embargo, las valoraciones que realizaron las profesoras ubicaron en sus alumnos un mayor grado de desarrollo del que ellos mostraron durante la aplicación de los instrumentos para evaluar las habilidades de alfabetización inicial o emergente. Dicha sobrevaloración de las habilidades infantiles ocurrió también en las madres, especialmente en las de nivel sociocultural alto.

En forma contraria a lo que se esperaba, no se encontraron diferencias entre los grupos de madres y las profesoras, en cuanto a la exactitud de sus evaluaciones sobre el nivel de habilidades de los niños. Este hallazgo resulta sorprendente, ya que en el grupo de madres era previsible esta situación que ha sido reportada en la literatura (Hiebert & Adams, 1987; Martin & Johnson, 1992; Stevenson et al., 1990; como se citaron en Korat, 2009), pero no se contemplaba en las profesoras, sobre todo porque ellos se encuentran trabajando en forma directa con los niños en el desarrollo de las habilidades evaluadas. Al respecto se ha documentado que los padres suelen sobrevalorar el desarrollo de sus hijos ya que tal desarrollo es percibido por ellos como un logro personal (Hunt & Paraskevopoulos, 1980; Miller, 1986; como se citaron en Korat, 2009), y en el caso de los docentes pudiera inferirse que se presenta un fenómeno semejante.

Respecto a las hipótesis del estudio, Korat afirma que los datos recopilados no pudieron sostener la suposición de que la precisión con que las madres valoran el funcionamiento de sus hijos se relaciona con un alto desempeño del niño. Tampoco fue

posible comprobar que el nivel educativo de las madres afecta el grado de exactitud de las evaluaciones de las madres.

El estudio de Korat (2009) es importante porque, de acuerdo con las afirmaciones de Shapiro y Solity (2008), la falta de un conocimiento claro acerca de las habilidades que los niños requieren desarrollar puede propiciar que no se promueva en forma correcta el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial. Estos autores enfatizan que los adultos deben estimular a los niños tomando en consideración sus capacidades actuales para llevarlos a un mayor nivel de desarrollo.

Dado el importante papel que las madres juegan en el desarrollo infantil, a la fecha se han realizado varias intervenciones para mejorar sus prácticas educativas, con vistas a impulsar el desarrollo de la alfabetización en los niños (Barillas, 2000; Cairney, 2000; Dickinson et al., 1992; Green, 2003; como se citaron en Saracho, 2008). Sin embargo, se ha dejado de lado el rol de los padres en el proceso de enseñanza de los hijos, debido a que, al parecer, no es muy frecuente la integración de los padres en actividades de enseñanza con sus hijos, por los cambios experimentados dentro de las estructuras familiares, tales como las separaciones y la conformación de familias uniparentales. Muchos padres que están integrados a un núcleo familiar definido argumentan que la falta de participación en la enseñanza de sus hijos se debe a sus diversas ocupaciones. La importancia del involucramiento de los padres en las actividades de los hijos radica en que ello propicia en los niños un buen desempeño académico, una buena autoestima, el establecimiento de buenas relaciones con sus compañeros, un sano desarrollo de su rol sexual, así como un mejor éxito personal (Levine, Murphy & Wilson, 1993; Nord et al., 1997; Ortiz, 2004; Saracho, 2002b; como se citaron en Saracho, 2008).

Tomando en cuenta estos antecedentes, Saracho (2008) realizó su investigación con el objetivo de diseñar y examinar el impacto de un programa de intervención encaminado a aumentar el apoyo de los padres hacia sus hijos en el proceso de alfabetización. Uno de los puntos más importantes en este estudio es que su autora diseñó el programa para estimular la participación de los padres por medio de actividades específicas que fueran de su interés, marcando así una diferencia con las metodologías desarrolladas y enfocadas hacia la participación de las díadas madre-hijo.

El estudio se desarrolló apegado a un diseño de estudio de caso, en él participaron 25 padres con sus hijos de cinco años de edad, inscritos en escuelas preescolares públicas; también se contó con la participación de los cinco profesores que atendían los grupos en que estaban inscritos los niños. Todos ellos acordaron su colaboración en el programa de la siguiente manera, en primer lugar los profesores asistieron a un taller con una duración de cinco meses, dirigido por un colaborador capacitado perteneciente a un centro de lectura universitario. Dentro de este taller se instruyó a los docentes en el desarrollo de materiales adecuados, la identificación de estrategias alfabetizadoras y la planeación de actividades de apoyo para que enseñaran a los padres el uso de estrategias que promovieran el desarrollo de la alfabetización en sus hijos, así mismo se hicieron sugerencias a los docentes para reclutar a los padres y mantenerlos en el programa durante el mayor tiempo posible.

Una vez que los profesores concluyeron con su taller, ellos iniciaron otro dirigido a los padres cuya duración fue de cinco meses, con dos sesiones por semana. Dentro de este segundo taller los docentes introducían y demostraban a los padres diversas estrategias y actividades de alfabetización, y ellos aprendían a impulsar en un ambiente familiar la alfabetización de sus hijos, por medio de la lectura de libros de cuentos y de cultura en general. También se propició la discusión sobre los libros leídos y el constante impulso para leer otros nuevos. Las estrategias que se enseñaban en cada sesión eran puestas en práctica, en primer lugar, entre los profesores y padres; en una sesión posterior los padres llevaban a sus hijos y practicaban las estrategias aprendidas; al final de cada sesión tanto los padres como los maestros evaluaban sus experiencias y planeaban la próxima cita, pidiéndose a los padres que llevaran materiales que fueran de su interés, además se discutía en torno a las estrategias que se debían realizar.

La recolección de datos se efectuó por medio de observaciones, entrevistas y un análisis documental para la construcción de un reporte detallado, tanto en forma individual como en casos múltiples. Las interacciones de los padres con sus hijos, con otros padres y con los profesores dentro del taller, fueron filmadas, adicionalmente se entrevistó a los padres al inicio y al final del programa, en cada sesión del taller y en cada demostración de actividades.

Uno de los puntos importantes del análisis realizado por Saracho (2008) es el relacionado con el tipo de material que los padres utilizaban al llevar a cabo las estrategias

de alfabetización con sus hijos, que fueron: a) *materiales no impresos* que proveían de estimulación visual para la comprensión de historias, e.g. títeres, fotografías, tiras cómicas; b) *material impreso* que estimulaba visualmente y apoyaba la creación de historias o cuentos, e.g. libros infantiles, periódicos, revistas; c) *materiales de biblioteca* que incluía los libros infantiles de la escuela o de bibliotecas públicas, así como libros con ilustraciones, tales como fotografías o revistas con fotografías, que fueran relevantes para su familia, comunidad o escuela, y d) *sin materiales*, donde se hacía uso de conversaciones que promovieran el uso del lenguaje oral y escrito, así como de interacciones con otros adultos y niños para desarrollar su vocabulario.

Finalmente el análisis arrojó otro dato relevante que es la percepción que los padres tenían acerca del programa, en este sentido se observaron dos tendencias importantes, una de ellas indicó que no existía una homogeneidad en cuanto a las preferencias sobre alguna estrategia en particular; el otro aspecto importante es la opinión de los padres sobre los beneficios del programa, al respecto se reporta que los padres difirieron en cuanto al nivel de beneficio que les proporcionó la intervención, sin embargo concuerdan al brindar una opinión positiva del mismo.

La importancia del estudio de Saracho (2008) radica en el tipo de población con la que intervino, porque en nuestra sociedad cada vez más padres de familia se convierten en los tutores principales de sus hijos, realizando actividades tales como las de alfabetización, que solían ser realizadas, casi exclusivamente por las madres.

Romero, Arias y Chavarría (2007) coinciden en que el contexto familiar influye en forma determinante sobre el éxito educativo de los niños, pero señalan que muchos educadores no toman en cuenta dicha influencia. Es un error común considerar que todos los niños ingresan a las escuelas con las mismas capacidades, es decir, con las habilidades necesarias para los niveles educativos formales. También se pueden observar que -en forma simplista- se considera que las habilidades de comunicación, de lenguaje y de pensamiento crítico, pueden desarrollarse en forma semiautomática, tan sólo con el contacto cotidiano con el lenguaje oral. Igualmente erróneo es considerar que, para adquirir la lecto-escritura, es suficiente desarrollar la capacidad para descifrar palabras en un texto (Seda-Santana, 2000, como se citó en Romero et al., 2007).

Romero et al. (2007) afirman que, en la actualidad, se sabe que las personas desarrollan sus capacidades de lenguaje oral, de lectura y de escritura por medio de procesos complejos y determinados por el uso que la cultura hace de estos medios de comunicación, es decir, las habilidades lingüísticas que los niños desarrollen dentro de la escuela formal en buena medida estarán respaldadas por las conductas y prácticas previamente validadas tanto en su contexto social como dentro de su contexto familiar.

Estas consideraciones son importantes en el caso de diversos países de América Latina, donde la sociedad suele caracterizarse por su desigualdad, derivando en que algunos sectores de la población no alcancen los niveles de competencia necesarios dentro de algunas áreas como la comunicación, el lenguaje, las matemáticas y el manejo de nuevas tecnologías (de Moura Castro, Navarro, Wolff & Carnoy, 2000; como se citó en Romero et al., 2007)

Sobre tales afirmaciones, Romero et al. establecen las siguientes interrogantes: ¿qué pasa cuando los niños no cuentan con el mismo nivel de habilidades para ingresar a la escuela?, ¿qué sucede cuando existen diferencias importantes entre las expectativas que las familias en relación con el éxito escolar de sus hijos y su capacidad para apoyar su desarrollo?, ¿cuál es el ambiente lingüístico y de lectura en el que crecen los niños que provienen de familias costarricenses de escasos recursos y que nos dice este ambiente sobre su preparación para aprender en los primeros años de la escuela? y ¿de qué manera pueden los educadores y los tomadores de decisiones usar esta información para mejorar las oportunidades de aprendizaje de los niños?

Para dar respuestas a estas preguntas, Romero et al. (2007) diseñaron una investigación donde participaron 200 familias costarricenses de escasos recursos cuyos hijos asistían a jardines de niños de la zona metropolitana. El estudio tuvo como objetivo aumentar el conocimiento acerca de la cultura familiar en cuanto a las prácticas relacionadas con la lengua oral y la lengua escrita. Para recopilar los datos se utilizó la Encuesta sobre Ambiente Familiar (EFM) que se aplica a las madres o padres de familia, evalúa las prácticas lingüísticas y de lectura en el hogar, sus actitudes hacia el lenguaje oral y escrito, así como sus características socioculturales. Además de la EFM se llevaron a cabo observaciones directas en el hogar de 20 familias encuestadas, donde se les pedía a los padres que interactuaran con sus hijos realizando actividades con materiales de lectura,

escritura y juego proporcionado por las investigadoras. La información obtenida por medio de la encuesta y las observaciones se comparó con las capacidades de comunicación y lenguaje de los alumnos participantes, estas fueron: conciencia fonológica (sonido inicial y segmentación de sílabas), escritura de palabras, vocabulario, identificación de letras, decodificación, conocimiento sobre los textos

El nivel socioeconómico se comparó con los niveles de las habilidades evaluadas en los niños, encontrándose correlaciones positivas en 5 de ellas: conciencia fonológica (sonido inicial), escritura de palabras, vocabulario, decodificación e identificación de letras. Esto indicó que los niños con un nivel sociocultural bajo obtuvieron los puntajes más bajos, mientras que los niños con nivel socioeconómico alto lograron un mejor desarrollo en las habilidades evaluadas.

Respecto a las prácticas de lenguaje y lectura dentro del hogar se encontró que la mayoría los padres de familia se involucraban en actividades que promuevan los hábitos escolares tales como la realización de los trabajos escolares en casa; también se observó que casi la mitad de padres apoyan el desarrollo del de lenguaje en sus hijos por medio de la conversación o el juego, así mismo se reportó que sólo 2 de cada 10 familias leían cuentos y realizaban actividades de expresión gráfica como dibujar o garabatear.

Al indagar sobre el número de libros que las familias poseían dentro de sus hogares se hizo notorio que alrededor del 70% de las familias cuenta en promedio con menos de 25 libros de todo tipo y el 90% cuenta con menos de 25 libros infantiles, estos datos se acentuaron en las familias con nivel socioeconómico bajo.

También se analizó la calidad de la lectura de cuentos en una submuestra de 20 familias, este análisis dio cuenta de que la lectura de cuentos se hacía en poco tiempo, dejando de leer algunos párrafos, haciendo pocos comentarios al respecto y presentando poca generalización de los contenidos de la lectura hacia conocimientos previos o experiencias personales. También se observó que no se utilizó al texto para familiarizar al menor con las características y la función de los libros y escritura.

Por último, al cuestionar a los padres de familia sobre sus expectativas acerca del desarrollo educativo de sus hijos se reportó que la mayoría de ellos deseaban que sus hijos estudiaran hasta los niveles medio superior y superior, que desarrollen el hábito de la lectura y que aprendieran a escribir cuentos, más aún estas expectativas no concordaban

con el apoyo que ellos brindaban a sus hijos. Al respecto las autoras del estudio plantean que tal discordancia refleja un distanciamiento entre los contextos familiar y escolar en lo que refiere a las metas y expectativas que tienen cada uno de ellos. Algunas de las posibles causas de estas diferencias son: el bajo nivel escolar de los padres, experiencias paternas limitadas o poco satisfactorias con actividades del lecto-escritura, el desconocimiento sobre el potencial del hogar para promover el desarrollo infantil así como las estrategias para explorarlo.

Romero et al. (2007) concluyen su estudio afirmando que los niños que ingresan a la escuela por primera vez no desarrollan los mismos niveles de habilidades cognitivas necesarias para enfrentar los aprendizajes escolares, además los padres suelen tener expectativas sobre el desarrollo escolar de sus hijos incongruentes con el apoyo que ellos ofrecen a los infantes, es decir los padres esperan que sus hijos lleguen a estudiar hasta los niveles superiores de educación, sin embargo las prácticas relacionadas con la lectoescritura que ellos realizan con los niños son limitadas e insuficientes. Por lo tanto las autoras consideran que se deberían establecer mecanismos bidireccionales de comunicaciones entre las familias y las escuelas para que en ambos contextos se conozcan las expectativas y necesidades, así como el uso compartido de estrategias en función de conseguir resultados positivos y duraderos.

Del estudio de Romero et al. (2007) resulta relevante el hecho de que se realizó en un contexto con algunas características semejantes al mexicano. La mayoría de los trabajos presentados hasta este punto se realizaron en países donde se habla un idioma diferente al español, además dadas las diferencias sociodemográficas de dichos contextos las ideas y actividades relacionadas con la alfabetización suelen variar; en suma y de acuerdo con Kim (2007) cada idioma presenta ciertas particularidades que deben considerarse, sobre todo cuando se pretende diseñar un programa de intervención que tenga como objetivo impulsar la adquisición y desarrollo de la alfabetización. Si bien el estudio de Romero no se realizó en el contexto mexicano, la población estudiada es más parecida socioculturalmente, lo que resultaría útil como un referente sobre el proceso de alfabetización en la población latinoamericana.

Sylva, Scott, Totsika, Ereky-Stevens y Crook (2008) abordan el tema de la conexión entre los problemas de comportamiento de los niños y sus dificultades para el desarrollo de

la lectura. Señalan que, independientemente de la dirección de la causalidad de estos problemas, se ha demostrado que comparten la influencia de algunos factores que los originan (Bennet, Brown, Boyle, Racine & Offord, 2003; Chadwick, Taylor, Taylor, Heptinstall y Danckaerts, 1999; como se citaron en Sylva et al., 2008). También mencionan que los resultados de algunos estudios longitudinales sugieren que la relación entre los problemas de conducta y de lectura inician antes de que los niños ingresen a la escuela; al respecto se ha observado que los niños que presentan dificultades en el desarrollo de la lectura por lo general presentan problemas de conducta, y que éstos a su vez dificultan aún más el desempeño en la lectura.

Para resolver esa problemática se han diseñado programas de intervención (Jorm, Share, Matthews & McLean, 1986; Reid, 1993, como se citaron en Sylva et al., 2008), sin embargo no han sido del todo eficientes porque se han realizado con participantes cuya edad se encuentra en medio o al final de la infancia. Tomando en cuenta esas observaciones, lo indicado parece ser que las intervenciones se lleven a cabo con niños en edades más tempranas de su desarrollo. Además se considera que tales programas de intervención deberían diseñarse con el objetivo de modificar los factores de riesgo que originan las problemáticas que intentan corregir, tales como los problemas de conducta y el desarrollo de la alfabetización. Una de las alternativas para dicha tarea se basa en el trabajo a través de los padres de familia, ya que se ha encontrado una relación entre las conductas antisociales y el desempeño académico de los niños, que a su vez está influenciada por las prácticas disciplinarias paternas (DeBaryshe, Patterson & Capaldi, 1993; Scott, 1998; como se citaron en Sylva et al., 2008).

También se ha sugerido que, para conseguir la efectividad deseada, las estrategias de intervención sobre estos tipos de problemas deben combinar programas de conducta con instrucción educativa, ya que la combinación de una instrucción preescolar de calidad, junto con los servicios de apoyo familiar, han mostrado buenos resultados en el mejoramiento del desempeño escolar de los infantes, así como en la prevención de conductas antisociales.

Con tales bases, Sylva et al. describen y evalúan un programa que combina los elementos mencionados, conocido como SPOKES (Supporting Parentson Kid Education in Schools). El programa fue diseñado para desarrollar patrones adecuados de interacción con

sus hijos, en dos bloques que implicaban distintos objetivos. El primer bloque estuvo relacionado con los problemas de comportamiento de los niños, por lo que el programa incluyó la presentación de videograbaciones en las que se explicaba a los padres la forma de fortalecer las interacciones con sus hijos, disminuir la disciplina restrictiva, así como la forma de promover el desarrollo social, emocional y lingüístico en los niños; además, en las mismas sesiones del programa de intervención se utilizaban técnicas conductuales como el modelamiento y el juego de roles, con el fin de llevar a cabo (practicar) la utilización de las sugerencias de las videograbaciones; aunado a ello, se les pedía a los padres que realizaran tareas en casa relacionados con las sugerencias vistas en cada sesión.

El segundo bloque fue dirigido al desarrollo de habilidades paternas para impulsar en sus hijos un mejor desarrollo de la alfabetización. Para cumplir este objetivo se instruyó a los padres en la forma de realizar una estrategia denominada Pausa, Pista, Ponderación (PPP), que consistía en que el niño llevara a cabo la lectura de un texto acorde a su edad bajo la supervisión de su padre o tutor, quien debía detener la lectura del niño cuando cometiera un error, inmediatamente el adulto tenía que permitir que el niño detectara y corrigiera el error, en caso contrario se le daban sugerencias; una vez que el niño corregía el error y realizaba la lectura en forma correcta el adulto recompensaba al niño a través de frases para animarlo a continuar leyendo en forma adecuada. La estrategia fue mostrada a los padres a través de videos, después bajo la supervisión de los investigadores, realizaban juegos de roles con sus hijos y al final recibían retroalimentación acerca de su desempeño.

En conjunto con la estrategia PPP, los investigadores mencionaron algunas sugerencias a los padres para ayudar a sus hijos a resolver las dificultades en la lectura, dichas sugerencias estaban basadas en un modelo de desarrollo de lenguaje integral propuesto por Clay (1991, como se citó en Sylva et al. 2008), estas fueron: a) que los padres observaran y entendieran la forma en que los niños le dan sentido a un texto; b) sugerir la realización de actividades que incluyeran interacciones lingüísticas, así como impulsar las actividades que implicaran el uso del material impreso en el ambiente con el objetivo de discutir acerca de las letras incluidas en el material; c) estimular al niño para buscar letras o sonidos familiares con el fin de predecir palabras nuevas o desconocidas, promoviendo de esta manera la autocorrección en el niño en el momento de realizar la lectura; d) comentar acerca de la historia o contenidos de un libro antes de que el niño

comience a leerlo y e) adecuar el espacio donde se va a realizar la lectura procurando que sea un lugar cómodo, con buena iluminación y eliminando cualquier fuente de distracción como la televisión.

El programa de intervención se realizó en tres periodos, el primero de ellos constó de 12 sesiones que incluían el programa de intervención sobre el manejo de la conducta, el segundo periodo se enfocó en lo relativo a la alfabetización y tuvo una duración de 10 sesiones, en el tercer período se abordaron ambos programas en forma combinada y constó de 6 sesiones. Cada sesión tenía una duración de 2.5 horas, y se realizaban semanalmente en forma combinada, tanto en un centro de entrenamiento como en los hogares de los participantes. En la intervención participaron dos grupos de niños junto con sus padres o tutores, inscritos en el primer año de educación formal (Reception), que provenían de ocho escuelas ubicadas en una zona de la ciudad catalogada con desventaja sociocultural. La selección de los participantes se realizó mediante una evaluación con el objetivo de identificar niños que presentaran riesgo de exclusión social a través de conductas antisociales. Los grupos fueron asignados aleatoriamente quedando de la siguiente manera: grupo de intervención (N=60) y grupo de comparación (N=52).

La evaluación del programa se llevó a cabo por medio de un diseño pretest-postest donde se evaluaron los niveles de alfabetización infantil (lectura de palabras, vocabulario receptivo, conciencia fonológica, conceptos sobre escritura, escritura por dictado, y rimas, entre otros aspectos) por medio de dos instrumentos: BAS (British Ability Scales II, Elliot, Smith & McCulloch, 1996; BPVS (British Picture Vocabulary Scale, Dunn, Dunn, Whetton & Burley, 1997; como se citaron en Sylva et al, 2008). Los problemas de conducta infantil fueron evaluados a través de entrevistas con los padres y en el caso de la lectura se evaluó el tiempo que los padres leían con los niños así como las estrategias sugeridas por los investigadores al realizar esta actividad.

Los resultados mostraron que, al comparar los puntajes de los instrumentos aplicados a los niños de ambos grupos en pre evaluación, no existieron diferencias significativas en ningún aspecto. Sin embargo en la post evaluación, al realizar una serie de análisis a través de regresión jerárquica, se observó que el grupo de intervención presentó diferencias significativas a su favor respecto a los puntajes de habilidades de alfabetización relacionadas con la escritura y el dictado.

Al revisar el efecto de la intervención sobre la actividad de lectura entre padres e hijos, se observó que en pre evaluación no existieron diferencias entre los grupos en lo relativo al promedio de tiempo que los padres leían con sus hijos, así como con el uso de las estrategias en dicha actividad. En la post evaluación no se observaron diferencias a entre los grupos respecto al tiempo promedio en que los padres llevaban a cabo la actividad de lectura. Por otra parte en lo relativo al uso de estrategias se observó una diferencia a favor del grupo de intervención, en este caso los adultos reportaron que realizaban con mayor frecuencia dichas estrategias al momento de realizar la lectura con sus hijos.

En cuanto a los problemas del comportamiento, los padres del grupo de intervención reportaron a través de las entrevistas con los investigadores, que notaban en sus hijos una reducción de este tipo de problemas así como aquellos considerados por como emocionales.

El estudio también analizó si el nivel de asistencia de los participantes a las sesiones del programa tuvo un efecto sobre las variables evaluadas, al respecto se encontró que los padres que asistieron con mayor frecuencia fueron los que aumentaron en mayor medida el uso de las estrategias de lectura aportadas por el programa.

Un hallazgo importante en los resultados fue que el aumento en los niveles de lectura de los niños no fue mediado únicamente por las estrategias de lectura aplicadas por los padres, con base en sus datos los autores consideran que el aumento en estas habilidades también se debió a las estrategias utilizadas por los tutores para el manejo de la conducta de los niños. Es decir, los niños aumentaron sus niveles de lectura no sólo por el uso de las estrategias dirigidas expresamente para tal fin, sino que también las estrategias relacionadas con el manejo conductual de los niños promovieron dicho incremento.

Con base en estos resultados, Sylva et al. concluyen que el programa fue exitoso ya que gracias a él aumentaron los niveles de lectura y escritura de palabras en los niños; por medio de la intervención se logró un desarrollo aproximado de seis meses en edad de lectura, lo cual se considera una ganancia satisfactoria si es que se toma en cuenta la duración del programa. Además los autores señalan que en futuras intervenciones con el SPOKE se amplíe la muestra con la finalidad de corroborar si es posible que los efectos aumenten en proporción al tamaño de la muestra, además se sugiere que la capacitación se realice en forma individual y especificando de forma más clara las variables con las que se pretende evaluar el impacto del programa.

Además de los hallazgos en el estudio de Sylva et al. (2008), es importante destacar el tipo de problemática y la manera en que los autores la abordan. Dentro del programa descrito, el desarrollo de la alfabetización en los niños se ve impulsado no sólo por actividades para tal fin, sino que se consideran otros factores como los conductuales, que pueden afectar el eficiente desarrollo de la alfabetización, por lo que se dan a la tarea de intervenir a través de un programa para disminuir este tipo de problemas incluyendo la participación de los padres de los pequeños.

Lo anterior pone de manifiesto la relación que puede existir entre los ambientes de casa y escolares en donde la influencia de uno no se limita a las actividades de dicho ambiente, sino que además puede influir en las actividades de otros ambientes relacionados, tal como pasa con la influencia del ambiente escolar y del hogar respecto al desarrollo de la alfabetización.

En general, la descripción de los estudios aquí expuestos se realizó con el objetivo de conocer cuáles son los factores que a la fecha se consideran como importantes dentro del proceso de adquisición y desarrollo de la alfabetización, proceso que es de interés común tanto para tales estudios como para el presente. Así mismo el análisis de dichos trabajos es útil para conocer y entender tanto la forma en que han intervenido como los resultados de diversas intervenciones. Todo ello con la finalidad de retomar aquellos aspectos considerados importantes para este estudio y que puedan ser útiles en el diseño de una intervención que cuente con una solidez teórica y metodológica, cuyos hallazgos puedan aportar datos útiles para el fenómeno que aborda.

CAPÍTULO 5

JUSTIFICACIÓN GENERAL DEL ESTUDIO

El Sistema Educativo Nacional se ha construido siempre en búsqueda de un crecimiento y mejoramiento de las habilidades que la escuela pretende desarrollar en los alumnos de diversos grados. Existen datos que reflejan este constante esfuerzo, sin embargo aún se perciben algunos vacíos. Con base en los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares (ENLACE) realizada en 2012, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013) señala que de los 8128604 alumnos de nivel primaria evaluados en el área de Español –que incluye la evaluación de los niveles de lectura–, más de la mitad de los alumnos (58.2%) mostraron niveles considerados como “insuficiente” y “elemental”, mientras que la otra parte de los alumnos (41.8%) alcanzaron los niveles de “bueno” y “excelente”. Algo similar ocurre en el caso de matemáticas, donde el 55.7% se encuentran en los niveles “insuficiente” y “elemental”, y el 44.7% restante está ubicado en los niveles “bueno” y “excelente”.

En una tendencia semejante el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2013a) señala que los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale), aplicados en el año 2010 a una población de alumnos de tercer grado de primaria, representativa a nivel nacional, mostraron que el 20.2% de ellos obtuvieron el nivel de logro educativo *insuficiente* en los dominios de Español y sólo el 2.0% de los niños evaluados consiguieron el nivel de logro educativo *avanzado* en esta misma área.

Por otra parte la prueba aplicada internacionalmente por la OECD (Organization for Education and Cooperative Development) en el año 2013, denominada PISA por sus siglas en inglés (Programme for International Student Assessment), arroja datos concordantes con las evaluaciones del INEE. En ambos casos se ha observado un mínimo aumento en los puntajes promedio de cada prueba, sin embargo aún se observa que los puntajes se encuentran por debajo de la media del resto de los participantes. Es preocupante observar que los niños evaluados han mostrado niveles bajos en habilidades de lectura, ya que el dominio de estas habilidades se relaciona con la adquisición de una buena parte de los conocimientos académicos. El dominio del lenguaje escrito es esencial, por lo que un

déficit en este tipo de habilidades puede traducirse en un retraso en el aprendizaje de otras habilidades más complejas, inclusive Guzmán y Guevara (2010) señalan que la deficiencia en la lectoescritura puede llegar a ser una condición de marginalidad social.

El retraso en el desarrollo de la adquisición de la lecto-escritura no es un fenómeno reciente y mucho menos exclusivo del contexto mexicano, sin embargo las tendencias económicas, políticas y sociales actuales han hecho que se le confiera la importancia requerida. A nivel nacional se han desarrollado diversas estrategias para mejorar los niveles educativos, incluyéndose cambios a los planes de estudio desde los niveles más básicos, tal es el caso de las reformas emitidas por la Secretaria de Educación Pública (SEP) en el año 2004 donde se plantea la obligatoriedad del nivel preescolar. La importancia de esta reforma radica en que el nivel preescolar promueve en los alumnos la adquisición de diversos conocimientos y habilidades que son necesarios para el desarrollo de la alfabetización.

Sin embargo, las reformas propuestas por el Estado no pueden ser la única alternativa que proporcione solución al retraso en la calidad educativa nacional, en este sentido se sugiere realizar trabajos de investigación por parte de diversas disciplinas como la pedagogía, la sociología, la psicología entre otras, cuyos hallazgos sirvan como base para el diseño de programas que apoyen el desarrollo de la alfabetización infantil desde edades tempranas.

En este sentido el presente trabajo de investigación, derivado de la psicología educativa, se basa en planteamientos teóricos y hallazgos de investigaciones previas que han sido expuestos a lo largo del presente trabajo y que a continuación se recapitulan en sus principales aspectos.

El desarrollo lingüístico normal es producto de una serie de interacciones entre el niño y su comunidad lingüística, conformada en los primeros años por sus padres y hermanos, y más tarde por su comunidad social y escolar. En edades tempranas, el niño es enseñado por su comunidad lingüística a nombrar objetos y personas en interacción directa, y las emisiones infantiles son moldeadas para lograr mejor pronunciación de las palabras a través de repeticiones maternas de los enunciados infantiles; además, las madres y otros familiares realizan correcciones explícitas, expansiones y extensiones del habla infantil, lo que le permite al niño un dominio cada vez mayor del lenguaje oral. En la medida en que el niño

tiene un dominio más amplio del lenguaje, su comunidad lingüística va exigiéndole mayor precisión en sus emisiones, mayor extensión en sus enunciados y un mejor manejo de palabras que refieren hechos, objetos y personas no presentes en tiempo y espacio. De esta forma las personas encargadas de la socialización y del desarrollo del infante promueven la adquisición y el desarrollo lingüístico (Guevara et al., 2001).

De manera similar, y desde edades tempranas del niño, la comunidad lingüística va promoviendo en él acercamientos cada vez mayores al lenguaje escrito. Es por ello que diversos autores (Morrow, 2009; Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant & Colton, 2001) engloban el desarrollo del lenguaje oral y escrito dentro de un mismo nombre: alfabetización. Señalan que una persona alfabetizada domina funcionalmente el lenguaje oral, que incluye hablar y comprender el habla de otros, así como la lectura y la escritura. Dicha definición rompe con planteamientos tradicionales que ubicaban la alfabetización exclusivamente en el dominio de la lecto-escritura, sin considerar las estrechas relaciones que guardan ambas modalidades lingüísticas. El desarrollo de habilidades de lenguaje oral enriquece y fortalece las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito, y viceversa.

Al respecto, Guevara, López, García, Delgado y Hermosillo (2008), así como Romero y Lozano (2010), señalan que el nivel de eficiencia en las habilidades de lectura y escritura se verá influido por aspectos como el grado de desarrollo del vocabulario, tanto en contenido como en cantidad, la experiencia y familiarización con una variedad de estilos conversacionales, las habilidades de comprensión del lenguaje hablado, y la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje que se utiliza. Todas las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, que logren adquirirse dentro de etapas tempranas, repercutirán en la vida escolar de los niños.

Con base en las anteriores premisas se ubica la perspectiva de la alfabetización inicial (también denominada emergente), la cual señala que, desde edades tempranas, los niños adquieren conocimientos sobre diversos aspectos del lenguaje oral y escrito que son necesarios para una posterior adquisición de habilidades de escritura y lectura convencionales. Entre las habilidades lingüísticas y preacadémicas más importantes se incluyen el uso de un vocabulario amplio, conciencia fonológica, descripción de objetos, personas, lugares y eventos, narración de eventos a partir de imágenes, identificación de

aspectos convencionales de la lecto-escritura, así como ubicar relaciones entre lenguaje oral y escrito (DeBaryshe et al., 2000; Weigel et al., 2006).

Los padres, familiares y profesores de preescolar suelen poner a los niños en contacto con materiales escritos que les permiten observar aspectos convencionales de la lectura y la escritura, así como aspectos conceptuales que se relacionan con encontrar asociaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, es decir, que lo que está escrito en letras puede corresponder con lo que se dice y con lo que se representa gráficamente en dibujos, mapas, etcétera. Vega (2006) aclara que no existe un punto en el tiempo o una edad en la que, de forma automática, los niños puedan estar listos para aprender formalmente la lectura y la escritura; cada niño avanza en forma lenta y gradual incorporando conocimientos acerca del lenguaje escrito antes de entrar a la escuela primaria y recibir la enseñanza formal de la lecto-escritura.

Vega (2011) agrega que los padres y profesores de preescolar promueven la alfabetización inicial de los niños cuando: a) les proporcionan un ambiente rico en materiales impresos que les permite explorar y familiarizarse con ellos, e interactuar con diversas personas durante dicho contacto con los materiales; b) sirven como modelo de conductas apropiadas para relacionarse con el lenguaje escrito y refuerzan estas conductas; c) guían su relación con los diferentes aspectos de lenguaje a través de actividades relacionadas con él, permitiéndoles mayor participación y control en la medida en que se hacen más competentes.

Las estrategias que promueven el desarrollo de la alfabetización inicial son denominadas prácticas alfabetizadoras. Son realizadas por los adultos a través de diversas actividades significativas para los niños que se llevan a cabo en forma cotidiana y conjunta, como parte de su interacción en un contexto interactivo determinado.

Un contexto interactivo está compuesto por: 1) un ambiente físico específico, como un aula de clases, un salón de juegos, la sala de una casa o un patio); 2) una actividad particular en la que se involucran dos o más personas, por ejemplo, juegos verbales o temáticos, rondas infantiles, juegos físicos, o dibujar), y 3) materiales específicos para llevar a cabo la actividad. Cada uno de los elementos que constituyen un contexto influye en el tipo de interacciones que se establecen en él, algunos contextos propician más que otros el uso de prácticas alfabetizadoras por parte de los adultos.

Aquellos contextos interactivos que pueden propiciar el desarrollo de habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial incluyen situaciones donde los niños puedan hablar y compartir observaciones sobre cualquier situación (diferentes tipos de conversación), pero éstas serán más efectivas si son actividades lúdicas, como relatar cuentos, juegos de roles, creación de historias basadas en experiencias personales, explicaciones, adivinanzas o situaciones de juego que incluyan el uso del lenguaje. Tales aspectos proporcionan al niño el material de donde va obteniendo las reglas gramaticales, los sonidos y los contenidos semánticos necesarios para la comunicación, así como el desarrollo lingüístico y conceptual implicado en habilidades descriptivas y narrativas (Guevara et al., 2005; Papalia et al., 2010; Saracho, 2001). Y, según se desprende de diversas investigaciones (Cardozo y Chicue, 2011; Clarck & Kragler, 2005; Guevara et al., 2012; Rogozinski, 2005; Saracho, 2008), estos contextos interactivos lúdicos pueden ser enriquecidos por diversos materiales que propicien el desarrollo infantil, incluyendo materiales impresos (libros y cuentos, fotografías, tiras cómicas) y materiales no impresos (como títeres o juguetes).

La mayor parte de los estudios relacionados con el desarrollo de la alfabetización inicial (Aram & Besser, 2009; Borzone, 2005; Korat, 2009; Seda, 2003; Vega, 2006; Vega y Macotela, 2007; Whitehurst & Lonigan, 1998) han reportado que el contexto interactivo que puede considerarse su promotor por excelencia es el relacionado con la lectura conjunta de cuentos infantiles; contexto que frecuentemente se asocia con otras actividades menos estructuradas como la exploración, manipulación, descripción y uso de materiales impresos como fotografías, anuncios, carteles, revistas, periódicos y libros.

Tales contextos interactivos son adecuados porque, a través de actividades lúdicas, las interacciones madre-hijo (o profesor-alumno) pueden favorecer el desarrollo de habilidades lingüísticas y preacadémicas en los niños.

Tomando esos aspectos como base, diversas investigaciones (Aram & Besser, 2009; Clarck & Kragler, 2005; Borzone, 2005; González y Delgado, 2009; Hurry, Sylva & Riley, 1999; Shapiro & Solity, 2008; Saracho, 2001; Vega y Rocha, 2008) han aportado evidencia acerca de la efectividad de llevar a cabo programas de intervención para promover en los profesores el uso de prácticas alfabetizadoras que, a su vez, impacten en el

desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en los niños. Similarmente, una serie de estudios (Chow & McBride-Chang, 2003; Guevara et al., 2012; Naude et al., 2003; Saracho, 2008; Sylva et al., 2008) se han dirigido a brindar capacitación a los padres de familia para promover el desarrollo de prácticas alfabetizadoras que apoyen en sus hijos el desarrollo lingüístico y conceptual asociado a la alfabetización inicial.

Los hallazgos de este tipo de trabajos han conformado un marco de referencia para continuar desarrollando programas de intervención que optimicen el proceso de la alfabetización inicial en los niveles escolares básicos como el preescolar, sobre todo al considerar que ese nivel se ha diseñado con el fin de desarrollar en los alumnos un conjunto de habilidades lingüísticas y preacadémicas necesarias para iniciar el aprendizaje de diversas competencias académicas, incluyendo la lectoescritura. Uno de los puntos centrales a considerar es el hecho de que los contextos interactivos de mayor impacto en el desarrollo de habilidades lingüísticas, y de otros conocimientos relacionados con la alfabetización inicial, son los relacionados con juegos que implican el uso del lenguaje en interacciones sociales (como puede ser el juego con títeres), así como la lectura compartida de cuentos. Conjuntando estos dos contextos interactivos se pueden promover, entre otros aspectos: la comprensión y expresión del lenguaje oral, la descripción y narración, las relaciones entre lenguaje oral y escrito, el reconocimiento de letras y palabras, diversos aspectos convencionales de la lectura, así como el uso de los libros y las partes que los componen.

A pesar de los avances en el campo, la mayoría de los datos aportados por la investigación empírica provienen de estudios realizados en contextos sociales diferentes al mexicano y con poblaciones que hablan idiomas diferentes al español, lo que de acuerdo con Kim (2007) puede dejar de lado datos importantes que surgen a partir de las particularidades que proporciona un contexto social determinado. Algunos estudios realizados en nuestro país también han colaborado con hallazgos de relevancia en el campo (Vega y Rocha, 2008; Guevara et al., 2008, 2012), sin embargo existen aspectos que aún no se han explorado del todo, tales como el desarrollo de programas para que profesores y madres de familia adquieran prácticas alfabetizadoras para promover la alfabetización inicial en niños de bajo nivel sociocultural. Asimismo, no se han aportado datos respecto a las diferencias que puede haber entre los logros de un programas encaminados a desarrollar

prácticas maternas y los que se pueden obtener al intervenir sobre las prácticas alfabetizadoras de profesores de preescolar.

Por lo anterior, la presente investigación se relacionó con diseñar y aplicar un programa de intervención para mejorar, en profesores de preescolar y madres de familia, el uso de prácticas alfabetizadoras que impulsen en los niños el desarrollo de habilidades lingüísticas y preacadémicas consideradas de alfabetización inicial, y realizar comparaciones entre los resultados alcanzados por profesoras y madres. El programa se centró en dos contextos interactivos relacionados con las actividades lectura conjunta de cuentos y juego con títeres, y se llevó a cabo en escuelas de bajo nivel sociocultural.

CAPÍTULO 6

MÉTODO

6.1 Pregunta de investigación

En este trabajo se planteó la siguiente pregunta general de investigación:

- ¿Cuáles son las diferencias en las **prácticas alfabetizadoras** de madres y profesoras, antes y después de participar en un programa de capacitación (taller) para que dichas prácticas promuevan el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en sus hijos o alumnos, inscritos en tercer grado de educación preescolar y de estrato sociocultural bajo?

De la pregunta anterior se derivaron las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son y en qué forma se realizan las prácticas alfabetizadoras que llevan a cabo las madres y las profesoras, con sus hijos o alumnos, antes de la intervención?
- ¿Qué cambios existirán en la forma en que las madres y profesoras llevan a cabo sus prácticas alfabetizadoras después de recibir un programa de intervención?
- ¿Cuál es el nivel de habilidades lingüísticas y preacadémicas consideradas de alfabetización inicial que presentan los niños antes y después de que sus madres o profesoras reciban un programa diseñado para mejorar sus prácticas alfabetizadoras?
- ¿Qué diferencias existen en los niveles de habilidades lingüísticas y preacadémicas consideradas de alfabetización inicial desarrollados por los niños, al comparar los grupos cuyas madres o profesoras recibieron un programa de intervención, con otros grupos sin intervención?
- ¿Qué relación existe entre las prácticas alfabetizadoras, los niveles de desarrollo de habilidades lingüísticas y preacadémicas consideradas de alfabetización inicial, y las características demográficas de los participantes?

6.2 Objetivo general

El objetivo del presente estudio fue observar si existieron diferencias en las prácticas alfabetizadoras de madres y profesoras de niños preescolares, después de recibir un programa diseñado con el fin de mejorar sus prácticas alfabetizadoras (en dos contextos

interactivos específicos) para promover habilidades lingüísticas y preacadémicas consideradas de alfabetización inicial, en niños que cursan el tercer grado de preescolar y pertenecientes a un nivel sociocultural bajo.

6.2.1 Objetivos particulares

Sobre la base del objetivo general se desprendieron los siguientes:

- Entre los contextos sociales con nivel socio-cultural bajo, detectar alumnos de tercer grado de preescolar que no contaran con un nivel adecuado de habilidades lingüísticas y preacadémicas consideradas de alfabetización inicial.
- Identificar qué tipo de prácticas alfabetizadoras realizaban madres y profesoras con sus hijos, o alumnos, dentro de dos contextos interactivos específicos (lectura de cuentos y juego con títeres).
- Con base en la literatura sobre el tema, diseñar un programa de intervención para desarrollar en los adultos prácticas alfabetizadoras relacionadas con los dos contextos interactivos mencionados.
- Aplicar el programa de intervención a diez madres.
- Aplicar el programa de intervención a tres profesoras.
- Observar los cambios en las prácticas alfabetizadoras del grupo de madres que recibió el programa de intervención, comparándolas con el grupo de madres que no recibió el programa.
- Observar los cambios en las prácticas alfabetizadoras del grupo de profesoras que recibió el programa de intervención, comparándolas con la profesora que no recibió el programa.
- Comparar la ejecución de madres y de profesoras.
- Distinguir cuáles habilidades lingüísticas y preacadémicas consideradas de alfabetización inicial desarrollaron los niños cuyas madres y profesoras participaron en el programa de intervención.
- Observar si hay diferencias entre las habilidades lingüísticas y preacadémicas consideradas de alfabetización inicial desarrolladas por los alumnos, comparando a todos los grupos del estudio, antes y después de la intervención con madres y profesoras.

6.3 Hipótesis

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

H₁: Después del programa de intervención, las prácticas alfabetizadoras que realicen las madres y profesoras de los grupos experimentales serán diferentes a las observadas por las participantes del grupo control (madres y profesora).

H₀: Después del programa de intervención, el tipo de prácticas alfabetizadoras que realizan madres y profesoras serán semejantes en todos los grupos participantes.

H₂: Después del programa de intervención de madres y profesoras, 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 programa de intervención.

6.4 Variables

Las variables consideradas para este estudio correspondieron a tres categorías: dependiente, independiente y relacionadas.

I. Variables relacionadas

1. Características demográficas familiares

Definición conceptual

En este estudio, las características demográficas familiares fueron consideradas como las características biológicas, sociales y culturales presentes en la población participante, incluyendo:

- 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.

- Escolaridad: nivel máximo de estudios cursado por los participantes incluyendo los niveles que van desde ningún tipo de estudio, hasta estudios de posgrado.
- Ocupación: actividad principal que realizan los participantes de manera cotidiana, incluyendo aquellas actividades dentro del hogar que, pueden o no tener una remuneración económica.

Definición operacional

En la presente investigación las características demográficas familiares fueron recopiladas por medio de un cuestionario diseñado para tal fin.

2. Ideas y actividades de los adultos en relación con el desarrollo de la lectoescritura infantil

Definición conceptual

Las ideas sobre el desarrollo de la lectoescritura infantil fueron definidas como el conjunto de conocimientos que poseen los adultos (madres, padres, tutores y profesores), respecto a la forma en que los niños desarrollan la lecto-escritura. En directa relación se consideraron las actividades que los adultos realizan para impulsar en los niños el desarrollo de estas habilidades (DeBaryshe et al. 2000; Guevara et al., 2012).

Definición operacional

En esta investigación las ideas y actividades de los adultos en relación con el desarrollo de la lectoescritura infantil fueron evaluadas por medio de un cuestionario de cinco preguntas abiertas, diseñadas por DeBaryshe et al. (2000) y utilizadas en estudios recientes (Guevara et al. 2012).

3. Habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial (HLP)

Definición conceptual

Se consideraron como habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la lectura a aquellos conocimientos, conductas y habilidades preacadémicas y lingüísticas relacionados con la lectura y que los niños desarrollan antes de la alfabetización convencional, tales como: comprensión verbal, pronunciación, discriminación de

sonidos, manejo de vocabulario básico y comprensión de narraciones, de acuerdo a lo planteado por autores como Ezell y Justice (2005), Sulzby y Teale (1991), Vega y Macotela (2007) y Whitehurst y Lonigan (1998).

Definición operacional

En la presente investigación se ubicaron como habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial, las conductas de los niños que son evaluadas por el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura (EPLE, desarrollado y validado por Vega, 1998).

II. Variable dependiente

- Prácticas alfabetizadoras

Definición conceptual

Las prácticas alfabetizadoras fueron definidas como el conjunto de conductas realizadas por los cuidadores de los niños (padres y profesores) para promover el desarrollo de habilidades relacionadas con la alfabetización inicial de los niños (Lonigan & Whitehurst, 1998; DeBaryshe, Binder & Buell, 2000; Haney & Hill, 2004).

Definición operacional

En este trabajo, las prácticas alfabetizadoras fueron evaluadas por medio de una técnica de observación conocida como muestreo de tiempo, utilizado en estudios previos (Saracho, 2008). El procedimiento consiste en llevar a cabo la filmación de actividades interactivas adulto-niño(s), para observar y registrar la ocurrencia de un conjunto de conductas que los adultos realizan para favorecer en los niños el desarrollo de habilidades asociadas a la alfabetización inicial. En la presente investigación se llevarán a cabo dos actividades interactivas: lectura de cuentos y juego con títeres, que diversos autores (Aram & Besser, 2009; Borzone, 2005; Ezell & Justice, 2005; Guevara et al, 2001; Saracho, 2001; Weigel et al., 2006; Welsch et al., 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998) han reportado como relevantes para el desarrollo de habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial. Entre las conductas

alfabetizadoras a ser observadas en los adultos en interacción con el (los) niño (s), se encuentran: utilizar un tono de voz acorde al tipo de texto que se lee; utilizar un vocabulario sencillo que incluye preguntar al niño si conoce el significado de algunas palabras y explicar su significado si no se conoce; describir objetos, personas, lugares y actividades o acciones; ubicar la secciones de un libro de cuentos tales como una imagen, un texto y el título del cuento; señalar las palabras que se van leyendo; describir imágenes que se relacionan con un texto; promover la narración de una historia a partir de imágenes, y narrar historias a partir de objetos.

III. Variable independiente

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

6.5 Selección de 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 dos escuelas públicas de nivel preescolar que contaban con grupos de tercer grado. De estos grupos se seleccionó a los niños, profesores y padres de familia que cumplieran con los criterios de participación que a continuación se describen.

6.6 Criterios de selección

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

6.6.1 Criterios de inclusión

- Que los niños participantes estuvieran inscritos e incorporados en un grupo de tercer grado de educación preescolar.
- Las escuelas a donde asistían los niños debían ser públicas.
- Que los niños no contaran con un nivel adecuado de habilidades lingüísticas y preacadémicas consideradas de alfabetización inicial, es decir, que mostraran un nivel de respuestas correctas del 60% o menos en el EPLE.
- Un grupo participó si 15 o más de sus alumnos cumplían con los criterios anteriores.
- En el caso de los padres (padre, madre o tutor), que sus hijos mostraran nivel bajo en el EPLE (menos del 60%), que aceptaran participar en el programa de intervención y que permitieran ser videograbados en interacción con su hijo. Que firmaran el consentimiento informado.
- Respecto a los profesores, se incluyeron aquellos que aceptaron participar en el programa de intervención y que permitieran ser videograbados en conjunto con sus alumnos. Que firmaran el consentimiento informado.

6.6.2 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.

6.6.3 Criterio de eliminación

- Que los participantes, tanto niños como adultos, no pudieran ser evaluados en todos los momentos requeridos para el estudio.

6.7 Participantes

Al iniciar el proyecto se contó con la participación de 60 niños (28 niñas y 32 niños), con una edad promedio de cinco años, distribuidos en cuatro grupos de 15 niños cada uno, dos experimentales y dos control. También se contó con la colaboración de 30 tutores -madres, padres u otro familiar de los niños-, pero debido al hecho de que la mayoría de los tutores participantes fueron madres de los niños, con fines prácticos se les denominará de esta manera en las siguientes secciones del presente reporte.

Debido a bajas experimentales de algunos participantes, al final del proyecto sólo se consideraron los datos de 40 niños (14 niñas y 26 niños), distribuidos en cuatro grupos de diez; 20 madres, distribuidas en dos grupos de 10, y las cuatro profesoras.

La muestra de participantes quedó conformada de la siguiente manera:

- Grupo Experimental I (madres con intervención).
Conformado por 10 alumnos (5 niñas y 5 niños) y sus madres.
- Grupo Control I (madres sin intervención).
Conformado por 10 alumnos (3 niñas y 7 niños) y sus madres.
- Grupo Experimental II (profesoras con intervención).
Conformado por 10 alumnos (4 niñas y 6 niños) y tres profesoras.
- Grupo Control II (profesora sin intervención).
Conformado por 10 alumnos (2 niñas y 8 niños) y una profesora.

Al inicio del estudio, la edad promedio de los 40 niños fue de 5 años, presentándose dos casos con cuatro años y otros dos con seis. Las 14 niñas correspondieron al 35% de la muestra total de participantes y los 26 niños constituyeron el 65%. Respecto a los años cursados de preescolar, la mayoría de los participantes (70 %) había estudiado sólo un año previo, mientras que un 15% no contaba con antecedentes de preescolar, y el 15% restante correspondió a los niños que habían estado inscritos en primero y segundo grado de preescolar.

6.8 Tipo de estudio y diseño

La presente investigación se fue de tipo cuasi-experimental, dado que se observaron los posibles efectos de la variable independiente (programa de intervención) sobre las variables dependientes (prácticas alfabetizadoras y habilidades de alfabetización), con un diseño

pretest-postest, con grupo control equivalente (Campbell y Stanley, 1966; Kerlinger y Lee, 2002).

Se llevaron a cabo las siguientes fases de investigación: 1) evaluación inicial (pretest), 2) aplicación del programa de intervención, 3) evaluación después del programa de intervención (postest), y 4) evaluación final (de seguimiento). En la tabla 1 se presentan las fases así como los grupos de participantes del estudio.

Tabla 1
Fases del estudio.

Grupos	Fases			
	1 Evaluación inicial (pretest)	2 Aplicación del programa de intervención	3 Evaluación después de la intervención (postest)	4 Evaluación final (seguimiento)
Grupo Experimental I N=10 niños y 10 madres.	- Habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial -Prácticas alfabetizadoras maternas.	Intervención madres.	a -Prácticas alfabetizadoras maternas.	- Habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial -Prácticas alfabetizadoras maternas.
Grupo Control I N=10 niños y 10 madres.	- Habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial -Prácticas alfabetizadoras maternas.	Sin intervención.	-Prácticas alfabetizadoras maternas.	-Habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial -Prácticas alfabetizadoras maternas.
Grupo Experimental II N=10 niños y 3 profesoras	- Habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial -Prácticas alfabetizadoras de las profesoras.	Intervención profesoras.	a -Prácticas alfabetizadoras de las profesoras.	- Habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial -Prácticas alfabetizadoras de las profesoras.
Grupo Control II N=10 niños y 1 profesora.	- Habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial -Prácticas alfabetizadoras de las profesoras.	Sin intervención.	-Prácticas alfabetizadoras de las profesoras.	- Habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial -Prácticas alfabetizadoras de las profesoras.

Con base en los resultados de las evaluaciones aplicadas, se compararon los puntajes obtenidos en distintos momentos del estudio para observar los cambios en las variables analizadas, al interior de cada grupo, así como las diferencias entre grupos.

6.9 Instrumentos

En el presente estudio se utilizaron tres instrumentos de evaluación, el primero para valorar habilidades lingüísticas y preacadémicas consideradas de alfabetización inicial, en los alumnos preescolares; otro para recopilar información de las madres y uno más para recopilar información de las profesoras. También se utilizó una taxonomía para registrar las conductas mostradas por madres y profesoras, en relación con las dos actividades seleccionadas para el presente estudio: lectura conjunta de cuentos y juego interactivo con títeres, mismas que se consideran prácticas alfabetizadoras.

1.- Instrumento de evaluación aplicado a los alumnos para evaluar habilidades lingüísticas y preacadémicas consideradas de alfabetización inicial.

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

El instrumento utilizado para evaluar las habilidades lingüísticas y preacadémicas infantiles fue el denominado *Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPLE)*. Este instrumento fue diseñado por Vega, (1998), con el fin de evaluar habilidades de tipo lingüístico y conceptual que los niños desarrollan antes de iniciar el aprendizaje de

la lengua escrita. El EPLE fue probado y validado en México, con una muestra de niños próximos a concluir el nivel preescolar (Vega, 1998). Los datos de su construcción, validez y confiabilidad del instrumento fueron reportados por su autora. Ella realizó análisis de correlación de cada uno de los subtest de este instrumento con los de otros tres (prueba ABC de Filho, 1960; prueba de Anton Brenner, 1964, y el Inventario de Evaluación de Macotela, 1986, como se citaron en Vega, 1998), incluyendo solamente los reactivos que mostraron una alta correlación. También se probaron los reactivos a través de la calificación de cuarenta jueces expertos en el campo, y realizó un análisis de regresión múltiple, ofreciendo datos de validez predictiva.

El inventario está diseñado para evaluar 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) (Anexo 1).

2.- Cuestionario para madres.

Se utilizó un cuestionario para obtener información socio-demográfica (variables demográficas), incluyendo: edad, sexo, escolaridad y ocupación. Además de estos datos, y con base en los cuestionarios utilizados en estudios previos (DeBaryshe et al., 2000; Guevara et al., 2012), se realizaron cinco preguntas abiertas con el objetivo de recopilar información acerca del tipo de actividades que realizaban con sus hijos en su tiempo libre, sus ideas acerca de la manera en que los niños aprenden a leer y escribir, así como del tipo de actividades que realizaban para apoyar el aprendizaje de la lecto-escritura de sus hijos. Estos últimos aspectos, ligados con las ideas y actividades de los adultos en relación con el desarrollo de la lectoescritura infantil (Anexo 2).

3.- Cuestionario para profesoras.

Se utilizó un cuestionario para obtener información socio-demográfica, incluyendo: edad, sexo, escolaridad, años de servicio docente y años de experiencia en el tercer grado de preescolar. También se incluyeron un conjunto de preguntas abiertas (DeBaryshe et al. 2000) con el objetivo de recopilar información sobre su conocimiento relacionado con la manera en que los niños aprenden a leer y escribir, así como del tipo de actividades que realizan para apoyar el aprendizaje de la lecto-escritura de sus alumnos. Estos últimos aspectos, vinculados con las ideas y actividades de los adultos en relación con el desarrollo de la lectoescritura infantil (Anexo 3).

4.- Taxonomía de registro prácticas alfabetizadoras.

Con base en los lineamientos expuestos por Ezell y Justice (2005) y Guevara et al. (2012), se desarrolló una taxonomía que incluye la definición y conformación de las categorías conductuales de madres y profesoras, en relación con los dos contextos interactivos o actividades seleccionadas para el presente estudio: lectura conjunta de cuentos y juego interactivo con títeres. Las categorías consideradas para la lectura conjunta de cuentos fueron: 1) uso de vocabulario sencillo, 2) volumen y tono de voz adecuado, 3) ubicación de secciones de un libro de cuentos, 4) señalar con el dedo las palabras que se van leyendo, 5) describir imágenes relacionadas con un texto y 6) promover la narración de una historia a partir de imágenes. En el contexto de juego con títeres se tomaron en cuenta las siguientes categorías: 1) uso de vocabulario sencillo, 2) volumen y tono de voz adecuado 3) descripción de objetos, 4) descripción de personas, 5) descripción de lugares, 6) descripción de acciones y 7) narración de historias a partir de objetos (La definición de cada categoría aparece en el Anexo 4).

Registro. El tiempo de cada sesión filmada se dividió en intervalos de 20 segundos. El Anexo 5 muestra el formato de registro utilizado. Dos observadores entrenados realizaron, en forma conjunta, el análisis de cada video y registraron cuáles categorías había presentado la madre (o la profesora, en su caso) en cada intervalo. El registro se realizó con base en las definiciones de cada categoría conductual y ambos observadores debían llegar a un acuerdo con respecto a la categoría a ser registrada; se consideró que, en caso de un

desacuerdo persistente entre los observadores, se podría recurrir a una tercera opinión para decidir qué categoría había ocurrido. Esto último no ocurrió.

CAPÍTULO 7

PROCEDIMIENTO

Al inicio del ciclo escolar se contactó a los directivos de dos escuelas ubicadas en la zona metropolitana del Estado de México, se les expuso el proyecto de investigación y se les solicitó su apoyo para llevarla a cabo en las escuelas preescolares a su cargo. Una vez autorizado el acceso a las escuelas, se convocó a padres y profesores a una junta informativa para darles a conocer que llevaríamos a cabo un programa dirigido a padres y profesores para apoyar el desarrollo de los niños, respecto a la adquisición de la lectura y la escritura, que se llevaría a cabo la aplicación de diversas evaluaciones a los alumnos, a lo largo del ciclo escolar y que se iría llamando a los padres para invitarlos a integrarse al programa. Se solicitó su participación y la de los niños, aclarando la confidencialidad de los datos; se les aclaró también –a padres, profesores y niños- que su participación era completamente voluntaria y que en el momento en que ellos quieran podían dejar de participar, sin importar el motivo.

7.1. Fase 1 Evaluación Inicial (pre test)

Evaluación de los alumnos

Con el objetivo de evaluar el nivel con que cuentan los niños respecto a las habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial se aplicó el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura (EPL). La aplicación de este instrumento se realizó en forma individual dentro del salón de cantos y juegos de cada uno de los planteles, dichos espacios tenían una dimensión de 15m. X 5m., contaban con iluminación y ventilación adecuadas, así como mesas, sillas y pizarrón. Cada evaluación tuvo una duración aproximada de 30 minutos.

El orden en que fueron evaluados los niños se basó en las listas de asistencia de cada uno de los grupos escolares previamente solicitadas a las profesoras. Cada niño fue requerido de su grupo escolar y guiado al lugar de aplicación del EPL por parte de un psicólogo capacitado para la aplicación del instrumento.

Una vez concluida la aplicación del EPLE a cada uno de los alumnos, se procedió a su calificación, la cual se realizó conjuntamente por parte de dos psicólogos entrenados. De esta manera fueron seleccionados los alumnos que cumplieron con el criterio de inclusión.

Evaluación de las madres

Después de seleccionar a los niños que podrían participar en el estudio, se contactó a sus madres para solicitar su participación; quienes decidieron participar firmaron una carta de consentimiento informado (Ver Anexo 6).

Cada díada madre-hijo realizó una actividad de lectura y otra de juego con títeres, dentro del salón, con una duración promedio de 10 minutos. La ejecución de estas actividades fue videograbada, con el objetivo de identificar, analizar y registrar las frecuencias con que las madres realizaban las conductas definidas como prácticas alfabetizadoras relacionadas con las actividades seleccionadas.

Una vez que los tutores concluían con la lectura de cuentos y el juego con títeres se les solicitaba que contestaran el cuestionario dirigido a madres o tutores, bajo la supervisión de un psicólogo educativo. Dicho cuestionario incluyó datos demográficos y las preguntas para evaluar las ideas y actividades de las madres en relación con el desarrollo de la lectoescritura infantil.

Evaluación de las profesoras

A las profesoras que de forma voluntaria decidieron participar se les pidió que firmaran un consentimiento informado. Para realizar la evaluación se les pidió que realizaran la lectura de un cuento así como el juego con títeres, dentro de sus respectivas aulas, con sus alumnos. Al concluir con las actividades se les solicitó que contestaran el cuestionario dirigido a profesoras. El cuestionario incluyó datos demográficos y las preguntas para evaluar los conocimientos y actividades de las en relación con el desarrollo de la lectoescritura infantil.

Asignación de los grupos experimentales

Una vez que se ubicaron seis grupos escolares donde se cumplieron todos los criterios de selección, se realizó un sorteo para determinar cuáles serían los grupos experimentales y cuáles los grupos control.

7.2 Fase 2 Aplicación del programa de intervención

Se llevó a cabo la aplicación del programa de intervención dirigido a las madres del Grupo Experimental I y a las profesoras del Grupo Experimental II, con los mismos contenidos, desarrollados con base en dos actividades alfabetizadoras: la lectura conjunta de cuentos (madre-hijo, maestro-alumnos) y la interacción por medio del juego con títeres.

Ambas actividades han sido reportadas en la literatura y consideradas como eficaces en la promoción del desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en los niños. En el caso de la lectura de cuentos, diversos estudios (Aram & Besser, 2009; Borzone, 2005; Ezell & Justice, 2005; Guevara et al., 2001; Saracho, 2001; Weigel et al., 2006; Welsh et al., 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998) han reportado que por medio de esta actividad los niños desarrollan habilidades y conocimientos acerca de la lectoescritura, como las reglas convencionales acerca de la lectura (se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), reconocimiento de letras, palabras, oraciones y textos, conocimiento de la relación el texto y el lenguaje oral, aumento de vocabulario, entre otros. Dentro de los anteriores trabajos también se señala que el desarrollo de estas habilidades y conocimientos por parte de los niños facilita la adquisición de la lectoescritura convencional.

Ahora bien, autores como Guevara et al. (2001), Guevara et al. (2010), Saracho (2001), entre otros, afirman que la actividad de juego promueve en forma indirecta el desarrollo de conocimientos y habilidades como la descripción, la narración, aumento de vocabulario, desarrollo de la articulación y el conocimiento del significado de conceptos. Este conjunto de conocimientos también facilita la adquisición de la lectoescritura convencional.

En forma particular el juego con títeres ha sido considerado como una herramienta útil en los centros educativos, autores como Cardozo y Chicue (2011) y Rogozinski (2005) concuerdan en señalar que el uso de los títeres permite mejorar los procesos de aprendizaje debido a que favorecen el desarrollo en los niños, de algunas habilidades cognoscitivas,

afectivas y del lenguaje. Según los autores esto se debe a que por medio del uso de los títeres:

- Se crea un ambiente de juego espontáneo, lo que favorece la enseñanza, ya que el niño aprende mejor cuando las actividades de aprendizaje son divertidas.
- Favorecen la atención y concentración de los niños en la actividad, además de promover el desarrollo de un pensamiento creativo.
- Los niños expresan sus sentimientos, trabajan sus conflictos, verbaliza sus ideas y comunica sus necesidades.
- Se favorece la comprensión y expresión verbal así como la articulación, la dicción y la vocalización.
- Facilita la comunicación entre los adultos y los niños, ya sea entre los padres e hijos o entre los profesores y alumnos, dependiendo del contexto.

En general, el juego con títeres se considera como un recurso didáctico muy útil en la educación infantil, debido a su versatilidad, lo que le permite apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de diversas asignaturas (Cardozo y Chicue, 2011).

Las actividades descritas fueron entrenadas en forma semejante en las madres y profesoras de los grupos experimentales, por medio del programa de intervención que a continuación se describe.

Programa de intervención a madres y profesoras

Como se ha mencionado, el programa realizado para la presente investigación, se diseñó con base en los hallazgos de diversas investigaciones reportadas en la literatura especializada.

Se utilizaron técnicas como:

- *Exposición oral* que consiste en la presentación de un tema, lógicamente estructurado, en donde el recurso principal es el lenguaje oral, aunque también puede serlo un texto escrito. La exposición provee de estructura, organiza y permite extraer los puntos importantes de una amplia gama de información.
- *Modelado* que se define como el aprendizaje mediante la observación de otro individuo (modelo), inmerso en una conducta. Para aprender del modelo, el

observador no necesita llevar a cabo la conducta ni recibir consecuencias directas para su desempeño. El modelo (terapeuta, padres, u otro) actúa como estímulo para generar conductas, pensamiento o actitudes. De hecho el aprendizaje observacional a partir de modelos está presente en la vida cotidiana, en el desarrollo de muchas habilidades adquiridas, así como inhibiendo y desinhibiendo otras respuestas (Kazdin, 1996).

- *Juegos de Roles*, esta técnica es una didáctica activa que genera un aprendizaje significativo y trascendente en los participantes, logrando que se involucren, comprometan y reflexionen sobre los roles que adoptan y la historia que representan. De esta forma se desarrolla el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la innovación y la creatividad en cada participante. Esta didáctica es interpretativa-narrativa, en la cual los participantes asumen un personaje imaginario a lo largo de una historia en la que interpretan diálogos diseñados para facilitar su aprendizaje. Así mismo, esta técnica se adapta a diferentes edades, diversos niveles y áreas de conocimiento.
- *Retroalimentación* que es considerada como el conocimiento de los resultados de la propia ejecución, es decir, la información transferida referente a cómo se ha desempeñado la persona al realizar una conducta en forma específica (Kazdin, 1996).
- *Práctica reforzada*, consiste en ir administrando refuerzo positivo al participante, de forma paulatina, a medida que va mejorando y superando la ejecución de una conducta determinada (Guevara, 2001).

El objetivo del programa de intervención a través de las técnicas descritas consistió en que los participantes desarrollaran habilidades interactivas, que les permitieran promover en sus hijos (o alumnos, según sea el caso) conductas lingüísticas que faciliten la alfabetización inicial. Entre tales habilidades destacan: 1) proporcionar a los niños rutinas de lenguaje oral, a través de: juegos verbales, incluyendo descripción, narración, juego con títeres y lectura conjunta de cuentos, y 2) hacer énfasis en el texto impreso, sus funciones, y lo placenteras que pueden llegar a ser las actividades alfabetizadoras.

El programa de intervención consistió en siete sesiones, una por semana, con una duración de una hora, dirigidas por el psicólogo. El escenario fue un espacio designado por

las autoridades escolares, dentro de la escuela en la que están inscritos los niños que conforma la muestra participante.

A continuación se describen los objetivos y actividades de cada una de las sesiones que conformaron el programa de intervención a madres y profesores participantes.

SESIÓN 1 Sesión introductoria

Objetivo

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

Objetivos Específicos

- El psicólogo describió cómo desarrollan el lenguaje los niños y qué habilidades hacen posible que el niño logre el proceso de la alfabetización.
- El psicólogo señaló la importancia del papel de los adultos al interactuar con los niños por medio de actividades que apoyan el desarrollo del lenguaje y otras habilidades de alfabetización inicial.
- Los participantes reconocieron cuáles son las actividades más recomendadas para promover este nivel de alfabetización, así como los materiales idóneos para realizar dichas actividades.

Procedimiento

La primera sesión se realizó en forma grupal en un espacio dentro del jardín de niños al que asisten los menores. Por medio de una exposición oral, utilizando términos del lenguaje común, el psicólogo explicó a los padres de familia (o profesores, según sea el caso), los siguientes conceptos:

- Alfabetización inicial, haciendo hincapié en la importancia que tienen los conocimientos, las conductas y las habilidades que conforman a este concepto, así como su relación con la adquisición de la lecto-escritura.
- El lenguaje oral y su relación con la alfabetización inicial.
- La relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, incluyendo aspectos como la vinculación entre imágenes y texto, la correspondencia fonema-grafema y el reconocimiento de las letras, sílabas y palabras.

- La importancia de la participación de los adultos (madres o profesores), dentro del desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en los niños por medio de las actividades cotidianas relacionadas con el uso del lenguaje, que ellos pueden realizar junto con los menores (consideradas como prácticas alfabetizadoras).
- Hallazgos de diversos estudios (Cassady y Smith, 2003; Haney y Hill, 2004; Guevara et al., 2001; Whitehurst y Lonigan, 1998;) que nos indican cuáles son las prácticas alfabetizadoras que mejores resultados han mostrado al intentar desarrollar habilidades de alfabetización inicial en los niños; tales prácticas alfabetizadoras incluyen: 1) el involucrarse en actividades diádicas específicas que promuevan el desarrollo del lenguaje oral, el reconocimiento del lenguaje escrito y el conocimiento de la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito; 2) el uso de materiales específicos que apoyen el desarrollo del lenguaje tales como: materiales impresos (libros de cuentos ilustrados, revistas, carteles, anuncios, fotografías,) y materiales manipulativos como es el caso de algunos juguetes que permitan el desarrollo de actividades que impliquen una interacción lingüística, y 3) el uso de técnicas o apoyos para favorecer la participación del niño en actividades que favorecen el desarrollo de habilidades lingüísticas y preacadémicas asociadas a la alfabetización.
- El psicólogo y los participantes discutieron y llevaron a cabo una descripción de las ventajas de dos actividades asociadas a la alfabetización inicial: 1) el juego con títeres para promover la interacción lingüística, así como habilidades de descripción y narración, y 2) la lectura conjunta de cuentos con libros ilustrados.
- El psicólogo y los participantes discutieron y llevaron a cabo una descripción de las características que deben tener los materiales y actividades para ser del interés del niño y promover su involucramiento en interacciones de juego y lectura de cuentos.

Materiales

Para la presente sesión se utilizó:

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

- Hojas blancas y lapiceros.

SESIÓN 2 Interacciones lingüísticas por medio de juego con títeres

Objetivo

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

Objetivos Específicos

- Los participantes describieron cómo realizar el juego con títeres y señalaron por qué es importante que adultos y niños lleven a cabo la descripción de las características generales de los títeres que se utilizan en el juego (nombre, color, forma, tamaño, entre otras).
- Los participantes llevaron a cabo el juego con títeres utilizando los materiales, actividades y procedimientos que pueden favorecer en los niños el desarrollo de habilidades relacionadas con el lenguaje oral, tales como el aumento de vocabulario y el desarrollo de conceptos.

Procedimiento

La sesión se realizará en forma grupal.

- Paso 1: Por medio de una exposición oral breve se explicó que los juegos entre adultos y niños permiten una interacción lingüística, donde se promueve en el niño el desarrollo, tanto de su vocabulario como de otras habilidades como la descripción de objetos, lugares y eventos. Dentro de la explicación se mencionaron que el adulto debe presentar algunas conductas específicas para que el juego se vuelva de interés para el niño, entre ellas se encuentran:
 - Actitud proactiva hacia el juego, definida como la actitud que el adulto muestra al niño al momento de realizar el juego, donde el primero deberá presentar interés y ánimo al realizar dicha tarea.

- Tono y volumen de voz adecuado, entendido como el uso del tono de voz acorde para denotar admiración, interés, incredulidad, alegría, tristeza o algún otro estado de ánimo que se requiera al estar jugando.
- Uso de vocabulario acorde al juego y de fácil entendimiento para el niño.
- Paso 2: A través de una técnica de modelado el psicólogo mostró a los participantes cómo realizar el juego con títeres para promover una interacción lingüística entre madre e hijo (o profesor y alumno). En este caso el psicólogo realizó una representación de esta actividad donde describió, por medio de un diálogo espontáneo, características principales de los títeres que en ese momento esté utilizando.
- *El psicólogo tomó con cada una de las manos un títere con la figura de un animal (un oso panda) y un cocinero e inició el juego mostrando los títeres y describiendo características particulares de cada personaje tales como: color, tamaño, lugar donde habitan, que tipo de alimento preferido, actividades cotidianas, etc. Cabe señalar que al describir dichas características el psicólogo utilizaba un tono de voz acorde tanto al personaje que manipulaba como al tipo de situación que describía, es decir en el momento de manipular al oso panda la voz utilizada fue en un tono grave acompañada de sonidos particulares del animal como gruñidos, así mismo el tono de voz era ajustada para expresar estados de ánimo (alegría, tristeza, enojo).*

El juego continuó en la forma detallada hasta que se describan las características más representativas de cada objeto o personaje representado por los títeres, sin exceder un tiempo de 5 minutos.

- Paso 3: Por medio de la técnica denominada práctica reforzada, uno de los participantes realizó la actividad mostrada por el psicólogo, en un periodo máximo de 5 minutos. Al concluir esta actividad, el psicólogo proporcionó a la participante retroalimentación sobre su desempeño, haciendo énfasis en el tono de voz que utilizó, el nivel de vocabulario así como la actitud al realizar el juego.

Paso 4: Posterior a esta segunda representación tocó el turno a los demás participantes, quienes por medio de un juego de roles en parejas hicieron una

representación tal como lo hizo en un primer momento el psicólogo. Cada pareja fue observada por el psicólogo, después de concluir cada representación las parejas recibieron retroalimentación que incluyó los errores o aciertos al realizar esta actividad.

- Paso 5: Al final de la sesión los participantes explicaron qué pasos deben seguirse y cuál es la finalidad de cada uno de ellos dentro del juego, además ejemplificaron cómo hacer cada paso.
- En el caso de los profesores el programa de intervención se realizó de igual manera, sólo que ajustando las actividades a un contexto de salón de clase.

Materiales

Para la sesión 2 se utilizó el siguiente material:

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

SESIÓN 3 Lectura de cuentos

Objetivo

- Fomentar en los participantes la lectura dirigida a sus hijos por medio de libros de cuentos ilustrados.

Objetivos específicos

- Los participantes y el psicólogo discutieron acerca de la importancia de la lectura de cuentos y su relación con la adquisición de la lectoescritura.
- El psicólogo mostró la forma en la que se realiza la lectura de libros de cuentos ilustrados a los niños, haciendo énfasis en los aspectos esenciales de esta actividad tales como: las convencionalidades de la lectura –punto de inicio y dirección de la lectura-, tono y volumen de voz, descripción de imágenes y relación entre texto e imágenes.
- Los participantes realizaron la lectura de cuentos para promover en sus hijos el desarrollo de habilidades como el aumento del vocabulario, reconocimiento de letras y palabras, descripción de imágenes, conocimiento de la relación entre el lenguaje oral, el texto y las imágenes, así como los convencionalismos de la lectura.

Procedimiento

- Paso 1. En forma grupal el psicólogo expuso a los participantes la importancia de realizar lecturas de cuentos ilustrados a sus hijos o alumnos. Se mencionó que esta actividad promueve en sus hijos, el desarrollo varias habilidades tales como:
 - El reconocimiento de los libros y sus partes (portada, título, texto, imágenes, contraportada).
 - El punto de inicio de la lectura y la dirección en que se realiza (de la parte superior hacia la parte inferior del texto y de izquierda a derecha).
 - Familiarización con símbolos del lenguaje escrito (el niño observará letras y palabras, aunque no se les diga sus nombres explícitamente).
 - Reconocimiento de la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje impreso (la imagen representa, el texto “dice” lo que la imagen representa).
 - Aumento de vocabulario, incluyendo nuevas palabras y conceptos de manera gradual conforme se avanza en la práctica de esta actividad.

También se mencionó que la interacción frecuente con este tipo de actividades por parte de los niños les facilitará el desarrollo de la lecto-escritura al momento de ingresar al siguiente nivel escolar.

- Paso 2. Después de la explicación acerca de la utilidad de la lectura de cuentos, el psicólogo explicó la forma en que se realiza esta actividad:
 - Para realizar esta actividad se señaló que, tanto el adulto como el niño, deberán estar juntos, observando los dibujos y el texto de libro de cuentos que se va a ocupar.
 - Se indicó que al inicio de la lectura del cuento el adulto deberá mostrarle al niño la portada del libro señalándole el título y observando las imágenes que pudiera haber en la misma portada. Con el fin de incrementar el interés del niño, el adulto le preguntará acerca del título y las imágenes de la portada: *El cuento se llama “La Sirenita”, ¿ya viste el dibujo?, ¿de qué crees que trate el cuento?; mira, en la imagen se ven unos peces y una sirenita, ¿sabes lo que es una sirena? Vamos a averiguar de qué se trata el cuento.* Un punto importante a destacar es que el adulto utilice un tono y volumen de voz acorde a la lectura, es decir que no se ocupe un tono demasiado suave o

volumen de voz demasiado bajo, ya que podría provocar en el niño desinterés, inclusive podría provocar aburrimiento y sueño; en caso contrario un tono de voz demasiado fuerte o volumen alto podría generar desconcierto en el niño. Al respecto se sugiere que el tono y el volumen de voz sean acordes al tipo de evento o suceso que se va leyendo: si se lee un episodio alegre se deberá utilizar un tono de voz alegre y entusiasta, en cambio si se trata de un episodio melancólico se sugiere un tipo de voz que denote cierta tristeza. También se sugerirá la utilización de las pausas necesarias para darle una mejor entonación a la lectura, para ello es importante respetar los signos de puntuación de la lectura, tales como puntos, comas, signos de admiración e interrogación, entre otros. Además del tono, volumen y tipo de voz, el adulto deberá utilizar un lenguaje sencillo y claro para el niño, en el caso de que la lectura contenga términos que pudieran llegar a ser ambiguos se recomienda cambiarlos por palabras más sencillas.

- Posteriormente el adulto deberá cambiar la página e iniciar la lectura del texto, señalando la primera palabra del texto y diciendo: *“mira, aquí vamos a empezar a leer”*. Después el adulto continuará con la lectura señalando con su dedo cada palabra leída. Se explicará que la finalidad de señalar tanto el lugar de inicio de la lectura como las palabras, es que el niño empiece a reconocer que a cada palabra que escucha le corresponde un conjunto de signos impresos en el libro, en otras palabras la finalidad de señalar las letras es que el niño se familiarice con la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. De igual manera se explicará que esta acción le permite al niño reconocer que el proceso de lectura tiene ciertas reglas, es decir que inicia en un punto específico y que tiene una dirección que va de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.
- Dado que el libro de cuentos que se utilice deberá contar con ilustraciones acordes al texto que se va narrando, al momento en que la lectura de la madre o tutor llegue a una de estas ilustraciones, deberá describir la imagen, por ejemplo: *“mira, aquí está el fondo del mar y hay muchos peces que juegan con la sirenita, tal como decía en la parte del cuento que acabamos de leer”*.

Se aclarará que la explicación de la ilustración le permitirá al niño encontrar la relación de las palabras del texto con la imagen, es decir, el niño aprenderá poco a poco que las imágenes representan lo que se dice o se lee en el cuento.

- Después de explicar los detalles más relevantes acerca de la lectura de cuentos se recomendó que los periodos de lectura sean cortos con una duración aproximada de 10 a 15 minutos, esto con el propósito de no abrumar al niño o crear un desinterés en esta actividad, ya que un principio básico del aprendizaje de la lectura es que debe ser una actividad placentera y recreativa.
- Paso 3. Después de la exposición y con la ayuda de uno de los participantes (juego de roles), el psicólogo realizó el modelado de la actividad de lectura.
- Paso 4. Por medio de un juego de roles en parejas todos los participantes realizaron la lectura de un cuento, al final de la participación de cada diada, el psicólogo les informó acerca de su desempeño.
- Paso 5. Los padres participantes explicaron qué pasos deben seguirse y por qué se utiliza cada paso para la lectura conjunta de cuentos padre-hijo, ejemplificarán cómo hacer cada paso.
- El programa de intervención a profesores se llevó a cabo de igual manera.

Materiales

Para la sesión 4 se utilizó el siguiente material:

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

SESIÓN 4 Interacciones lingüísticas por medio de juegos con títeres (2ª parte)

Objetivo

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

Objetivos específicos

- El psicólogo mostró a los participantes cómo llevar a cabo el juego con títeres para promover en sus hijos o alumnos las habilidades necesarias para: describir objetos, lugares y eventos; hablar con fluidez en diferentes situaciones utilizando vocabulario diverso, y narrar eventos utilizando frases y oraciones estructuradas.
- Los participantes llevaron a cabo el juego con títeres para promover en sus hijos o alumnos las habilidades necesarias para: describir objetos, lugares y eventos; hablar con fluidez en diferentes situaciones utilizando vocabulario diverso, y narrar eventos utilizando frases y oraciones estructuradas.

Procedimiento

Esta sesión se realizará en forma grupal y al igual que en la sesión anterior se llevó a cabo una actividad de juego con títeres.

- Paso 1. A través de una exposición el psicólogo explicó a los participantes que el juego con títeres, además de promover en sus hijos (o alumnos) la habilidad de describir características generales de objetos, lugares o sucesos, también brinda la oportunidad de desarrollar habilidades para llevar a cabo una narración. Al respecto el psicólogo señaló que en esta ocasión el juego con títeres no se limitará a la descripción de características generales de los objetos personas o eventos, sino que ahora se describirán características específicas como tipo y funciones (en el caso de los objetos), así como la relación que pudieran tener con otros objetos, personas y eventos.
- Paso 2. El psicólogo por medio de la técnica de modelado representó el juego con los títeres desarrollando un diálogo espontáneo, sólo que ahora además de hablar acerca

de las características generales de los títeres que ocupe en ese momento, describió algunas características particulares por ejemplo: habilidades o usos específicos.

El psicólogo tomó con cada una de las manos un títere con la figura de un animal (un oso panda) y la de un cocinero e inició el juego mostrando los títeres y diciendo: ¡Estos eran un oso panda y cocinero que se encontraron en el bosque y empezaron a platicar acerca de quién era el más fuerte e inteligente en el bosque!

-Hola osito, ¿cómo estás? –Hola, estoy haciendo ejercicio porque quiero ser, ¡el más fuerte del bosque! –Muy bien osito, oye pero para ser el animal más fuerte además de hacer ejercicio también necesitas alimentarte sanamente. –Oye ¿y tú cómo sabes eso?, ¿acaso eres un médico? –No, no soy un médico, yo soy un cocinero y preparo muchos platillos muy ricos pero sobre todo sanos, además como conozco mucho acerca de alimentos, sé qué tipo de comida te puede ayudar para que crezcan tus músculos y así puedas ser el más fuerte del bosque. Por cierto, ¿cuál es tu comida favorita? –Pues mira, a mí me gusta el bambú, aunque también como algunas frutas silvestres que hay en el bosque y de vez en cuando como pescado que yo mismo pescó del río. –Que bien osito, yo te podría hacer una rica ensalada con los ingredientes que me acabas de mencionar, mira aquí en mi mandil tengo mis herramientas para poder hacerla más rápido. -¿Cuáles son tus herramientas? ¿A caso son esos fierros que cuelgan de tu ropa? –Ja, ja, ja, no son fierros osito, mira este es un cuchillo y lo utilizo para cortar, esta es una cuchara y la utilizo para mover los alimentos, este es un volteador y lo ocupo...

El juego continuó por parte del psicólogo hasta que describa al menos cinco de las características representativas de los personajes que está utilizando, en un lapso de 5 minutos.

- Paso 3. Al terminar con la representación del juego por parte del psicólogo se realizó nuevamente el juego, sólo que en esta ocasión se llevó a cabo entre el psicólogo y uno de los participantes. La duración de este juego fue de 5 minutos.
- Paso 4. Por medio de la técnica de retroalimentación el psicólogo informó al participante acerca de su desempeño en la actividad, le hizo notar cómo fue su tono de voz, el nivel de vocabulario utilizado, la descripción de características particulares

de los títeres u objetos que utilizó en el juego y la relación de las características descritas con otros objetos o lugares.

- Paso 5. Todos los participantes realizaron la actividad de juego con títeres, en juego de roles por parejas. Cada pareja actuó por un periodo de 5 minutos y al final de su participación recibió las observaciones por parte del psicólogo acerca del desempeño mostrado.
- Paso 6. Los participantes explicaron qué pasos deben seguirse y por qué se utiliza cada paso, para que el juego con títeres se convierta en una actividad que permita desarrollar en los niños habilidades como la descripción y la narración. Ejemplificaron cómo hacer cada paso.
- El programa de intervención a profesores se llevó a cabo de igual manera, pero ajustando las actividades a un contexto de salón de clases.

Materiales

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

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

SESIÓN 5 Narración de cuentos a través de imágenes

Objetivo

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

Objetivos específicos

- Tomando como base la actividad de lectura conjunta de cuentos (adulto-niño), el psicólogo mostró a los participantes la forma de promover que sus hijos narren cuentos, previamente leídos, por medio de imágenes.
- Los participantes aprendieron a promover en sus hijos la habilidad de narrar cuentos por medio de imágenes.

Procedimiento

- Paso 1. Tal como se detalló en la sesión anterior, el psicólogo expuso que la lectura de cuentos por parte de los padres hacia los hijos desarrolla en los niños diversas

habilidades y conocimientos, entre estos se encuentra el aprendizaje por parte de los niños de la relación del lenguaje oral con el escrito, representada en imágenes, es decir el niño descubre que lo que se dice de un cuento puede ser representado en un dibujo. Ahora bien, toca el turno de que el niño aprenda a narrar un cuento previamente leído por su cuidador, por medio de las imágenes que lo representan.

- Paso 2. El psicólogo modeló con la ayuda de un participante la actividad de lectura de cuentos, sólo que en esta ocasión al final de la lectura le solicitó al participante que repita la historia utilizando las imágenes como apoyo. Se aclaró que cuando se esté trabajando con los niños y al momento de narrar el cuento, ellos se olviden de alguna parte, el padre deberá releer dicha parte tal como lo hizo en un principio. Ejemplo: *Muy bien Juanito, ¿te gustó el cuento? -Sí, me gustó mucho. – Bueno, ahora tú me vas a contar el cuento, ¿te acuerdas que en el libro había “dibujos” y que en cada uno de ellos aparecía lo que íbamos leyendo? -Sí, estaban muy bonitos. – Pues con ayuda de los “dibujos” me vas a decir de que se trataba el cuento. Vamos a empezar con el que está en la primera página. Primero dime como se llama el cuento. –Se llama la sirenita, mira mamá aquí está la sirenita en su casa, ella vivía en el mar y tenía muchos amigos que eran peces. –Que bien, y ¿qué pasó después? – No me acuerdo que pasó en este dibujo. –No te preocupes vamos a leer otra vez este pedazo del cuento.*

La actividad continuó en esta forma hasta que el menor pudiera narrar la historia o las ideas principales del cuento.

- Paso 3. Por medio de un juego de roles en parejas todos los participantes realizaron la actividad en forma semejante a la mostrada por el psicólogo. Al finalizar, los participantes recibieron observaciones acerca de su desempeño por parte del psicólogo.
- Paso 4. Los padres participantes explicaron qué pasos deben seguirse y por qué se utiliza cada paso, para que la lectura conjunta de cuentos padre-hijo se “transforme” en una ocasión para que los niños narren el cuento. Ejemplificaron cómo hacer cada paso.
- El programa de intervención a profesores se llevará a cabo de igual manera.

Material

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

SESIÓN 6 Interacciones lingüísticas y lectura de cuentos

Objetivo

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

Objetivos específicos

- Los participantes llevaron a cabo junto con sus hijos o alumnos, según sea el caso, las actividades revisadas en el programa tales como: juego con títeres, lectura de cuentos y narración de cuentos.
- El psicólogo supervisó las actividades realizadas por los participantes.

Procedimiento

Las actividades de esta sesión se realizaron con cada díada padre-hijo en particular, sin la presencia de los demás participantes. Es decir, ahora cada padre de familia y su hijo realizarán las actividades frente al investigador. En el caso de los profesores cada uno de ellos realizará las actividades con su grupo respectivo.

- Paso 1. El psicólogo le pidió al tutor que lleve a cabo la actividad de juego con títeres por un periodo de 15 minutos en promedio y observó el desempeño de los participantes en dicha actividad. Así mismo brindó apoyo al adulto en caso de que éste haya presentado dificultades con el juego. Al término de la actividad los participantes recibieron una retroalimentación por parte del psicólogo acerca de su desempeño en la actividad.
- Paso 2. Ahora el psicólogo le solicitó al tutor que realice la actividad de lectura compartida. Nuevamente el psicólogo observará la forma en que los participantes realizan la lectura y brindará su apoyo en caso de ser necesario. Al finalizar esta actividad el psicólogo proporcionará a los participantes información sobre su desempeño.
- Paso 3. Finalmente se le pidió a los participantes que realicen la actividad de narración de cuentos por medio de imágenes. La actividad se realizará en forma semejante a las dos actividades realizadas en esta misma sesión.

Material

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

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

SESIÓN 7 Sesión de cierre con el grupo de padres (o profesores)

Objetivo

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

Procedimiento:

Esta sesión se realizó en forma grupal y en ella se resolvieron las dudas finales de los participantes del programa.

Materiales:

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

7.3 Fase 3 Evaluación después del programa de intervención (post test)

Transcurrida una semana después de realizar las intervenciones con las madres y profesoras de los grupos experimentales se realizó una sesión igual a la de pre evaluación para filmar a cada diada madre-hijo (y profesora-alumnos, según sea el caso) en los contextos interactivos de lectura conjunta y juego con títeres, con el fin de conocer las actividades alfabetizadoras desarrolladas por las madres y docentes, y además compararlo con el nivel logrado por los Grupos Control.

7.4 Fase 4 Evaluación final (seguimiento)

Transcurridos dos meses después de la post evaluación, realizó una tercera evaluación, en ella además de analizar el desempeño de las madres y docentes también se aplicó el instrumento EPLE para conocer cuáles habilidades desarrollaron los alumnos con

cada estrategia, todo ello con el objetivo de llevar un seguimiento de los posibles cambios ocurridos intra e inter grupalmente.

CAPÍTULO 8

RESULTADOS

Después de llevar a cabo la intervención en todas sus fases se realizaron los análisis respectivos bajo los siguientes procedimientos.

Análisis de datos

I. Variables Relacionadas

1 Características demográficas familiares y de las profesoras

Después de aplicar los cuestionarios de datos demográficos, tanto a madres como a profesoras, fueron cotejados los datos e incorporados en una base de datos, con la que fue posible obtener porcentajes de cada tipo de respuesta a cada pregunta, así como la elaboración de gráficas.

2 Ideas y actividades de las madres y profesoras, en relación con el desarrollo de la lectoescritura infantil.

Los cuestionarios realizados a madres y profesoras fueron revisados individualmente por dos psicólogos en forma conjunta. Dado que las preguntas eran de tipo abierto, ambos psicólogos diseñaron un conjunto de categorías para agrupar todas aquellas respuestas que fueran semejantes y con ello poder realizar una base de datos, para obtener frecuencias de cada categoría y elaborar las tablas correspondientes.

3 Habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial.

Respecto a los instrumentos EPLE aplicados a los alumnos, tanto en la primera evaluación como en la evaluación de seguimiento, fueron calificados conjuntamente por parte de dos psicólogos capacitados. Con los puntajes de cada subprueba del instrumento se elaboró una base de datos en el programa SPSS, que permitió en primer lugar realizar un análisis descriptivo, que consistió en la obtención de la media y la desviación estándar para la muestra total y para cada grupo, tanto en las subpruebas como en el total del instrumento.

Se elaboraron gráficas de porcentaje de ejecución en cada subprueba del EPLE para cada grupo.

Además del análisis descriptivo se llevaron a cabo comparaciones de las ejecuciones de los alumnos tomando como variables la edad, el género, el grupo y el número de años cursados previamente. Para ello, se realizaron análisis de varianza de un factor así como análisis factorial de varianza (ANOVA, ANOVA Factorial), en este último caso se utilizaron las pruebas *post hoc* de Tukey y Bonferroni al asumir varianzas iguales y las pruebas de T3 de Dunnett y Games-Howell al considerar varianzas diferentes.

II. Variables Dependientes

1. Prácticas alfabetizadoras

Las filmaciones de las actividades realizadas por los padres y profesores se analizaron en forma conjunta por dos psicólogos entrenados, por medio del método conocido como muestreo de tiempo, donde se registró la frecuencia con que aparecen las conductas relacionadas con las habilidades de alfabetización inicial (Anexo 5). Los registros se compararon en los tres momentos de evaluación para buscar diferencias entre ellos tanto, intra como intergrupalmente.

Con los datos arrojados se realizó una descripción de los avances observados por todos los participantes en las habilidades que conforman el programa de intervención. También 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.

Para realizar el análisis estadístico se creó una base de datos con el programa SPSS (versión 20), y se compararon los porcentajes medios de las categorías conductuales entre los grupos por medio de la prueba no paramétrica de Mann-Whitney, además se llevó a cabo un análisis por medio de las pruebas de correlación de Pearson y de Spearman entre dichos porcentajes y los porcentajes medios de las Habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial.

8.1 DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES RELACIONADAS

8.1.1 Descripción de las características demográficas

La información de los tutores mostró, en relación a su escolaridad, que más de la mitad de las madres (55%) contaban con estudios a nivel secundaria, mientras que sólo el 7.5% de ellas había concluido un nivel técnico o comercial, siendo el nivel escolar más alto reportado. En el caso de los padres se identificó que 40% contaba con el nivel de secundaria, 25% completó la preparatoria y 8 % de ellos había completado el nivel técnico o comercial (Figura 1). En relación a su ocupación, se encontró que gran parte de las madres se dedicaban al hogar (72.5%) mientras que un 20% de ellas eran empleadas. En el caso de los padres 40% eran empleados, 23% choferes y 15% obreros (Figura 2).

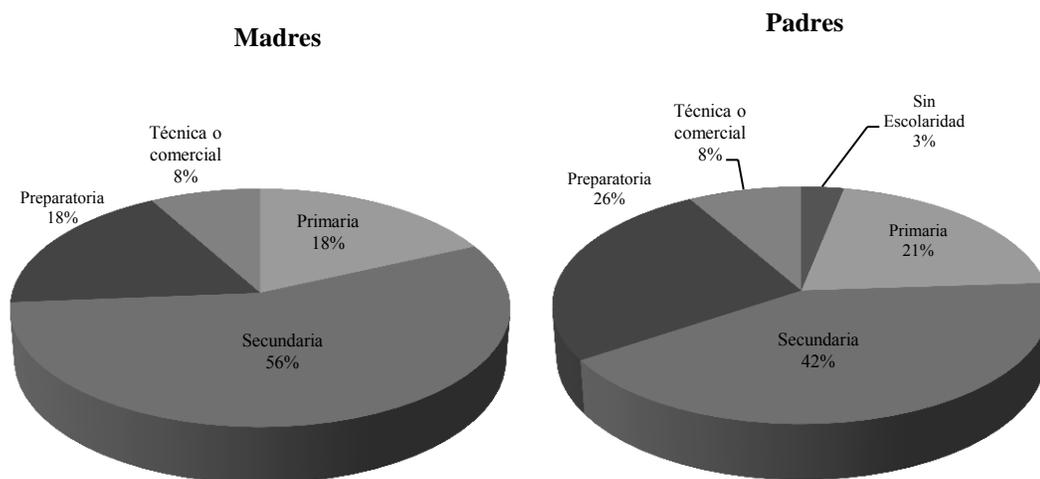


Figura 1. Muestra los niveles de escolaridad de los tutores de los niños participantes.

Por su parte, tres de las profesoras reportaron haber cursado la Escuela Normal Básica, mientras que una realizó estudios a nivel Licenciatura (en educación preescolar). Tres de ellas, dos experimentales y la profesora Control, habían asistido a cursos y talleres de actualización en fechas recientes (en un periodo de cinco años anteriores al inicio de la intervención). En promedio contaban con una experiencia docente de 25 años con un rango de 18 a 26 años, y además de impartir clases en tercer grado de preescolar también contaban con experiencia docente como profesoras de primer y segundo grado de este nivel educativo.

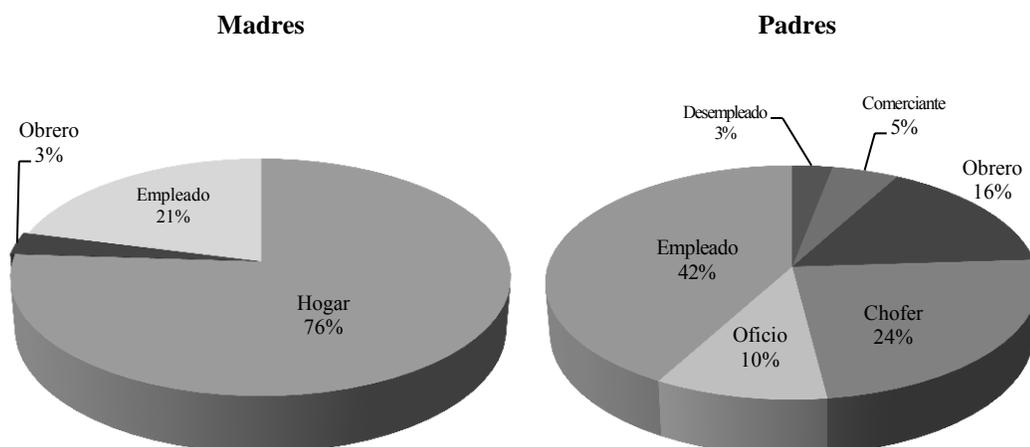


Figura 2. Muestra los niveles de empleo de los tutores de los niños participantes

8.1.2 Descripción de las respuestas de madres y profesoras a las preguntas para evaluar sus ideas y actividades en relación con el desarrollo de la lectoescritura infantil.

8.1.2.1 Respuestas maternas

Además de los datos demográficos, dentro del cuestionario diseñado para obtener información inicial, se realizaron cuatro preguntas abiertas para averiguar los juicios de las madres participantes respecto al desarrollo de la alfabetización de los niños, así como para conocer las actividades que ellas realizaban para impulsar este desarrollo.

Las preguntas fueron: a) ¿cómo cree que los niños aprenden a leer?, b) ¿qué hace o ha hecho para ayudar a su hijo (o alumnos) a aprender a leer?, c) ¿cómo cree que los niños aprenden a escribir y d) ¿qué hace o ha hecho para ayudar a su hijo (o alumnos) a aprender a escribir? Dado que las preguntas fueron abiertas, las respuestas de las madres fueron analizadas para categorizarlas, con el fin de obtener datos de frecuencia para cada categoría. En la Tabla 2 se pueden observar algunos ejemplos de las respuestas de las madres y de cómo fueron categorizadas.

Tabla 2

Ejemplos de las respuestas de las madres en el cuestionario sobre sus ideas en relación con el desarrollo de la lectoescritura infantil.

Ejemplos de respuestas	Categorías
“Relacionando las letras, en primer lugar las de su nombre”, “Señalándoles las palabras”, “uniendo las letras y formando frases”	-Identificación y unión de fonemas, letras y palabras.
“Jugando a los títeres”, “Cantándole, enseñándole las letras”	-Juegos que involucran el lenguaje oral (títeres, canciones, trabalenguas, etc.)
“Enseñándole las letras”, “enseñándole el nombre de las letras y la forma” ; “Por medio de los maestros que les enseñan las letras”	-Instrucción directa de letras y palabras
“escribiendo letras” “poniéndoles dibujos con figuras que asemejen las letras	-Práctica (remarcar letras, planas de letras y palabras)
“Leyéndoles nosotros”, “Leyéndole cuentos”	-Lectura de adulto a niño
“Leemos libros muy ilustrados” “Leyendo el tiempo que más se pueda con él sus libros y cuentos que tiene en casa”	-Lectura conjunta
“Viendo anuncios”, “Viendo imágenes” “Se basan en las imágenes que ven”	-Exploración de material impreso
“Viendo a sus hermanos cuando leen y hacen tarea”, “Escuchando leer a los grandes”	-Imitación
“Tener comunicación con él” “Por medio de platicar con él”	-Por medio de la conversación
“Ponerlo a copiar letras o que escriba cualquier cosas” “Poniéndole palabras y ella las copea y le digo que dicen”	-Ejercicios de copia
“Dictándoles palabras”,	-A través de dictado
“Con garabatos y rayones”, “Enseñándoles a dibujar palitos”, “Dibujando”	-Desarrollando motricidad fina (garabatos, remarcar letras, unir puntos)
“Enseñándoles a agarrar el lápiz”	-Uso de material didáctico (cuadernos, libros de ejercicios)
“Enseñándole los libros”, “Enseñarle a leer con libros y revistas”	-Otros (motivación, paciencia, no sé)
“Apoyándolos”, “Echándole ganas”, “Poniéndoles atención”	

La Tabla 3 muestra los resultados de la aplicación del cuestionario en relación a las ideas y prácticas reportadas por las madres del Grupo Experimental I (GEI) y del Grupo Control I (GCI), durante pre evaluación. En el GEI se observó que, para el desarrollo de la lectura en sus hijos, las madres consideraban importantes actividades como: la identificación y unión de fonemas, letras y palabras; la instrucción directa de palabras; la lectura de los adultos hacia los niños, y la lectura conjunta. Algunas de ellas reportaron realizar actividades para ayudar a sus hijos a que aprendieran a leer, en específico la instrucción directa de palabras (4 madres) y leer a los niños (3). Este grupo de madres afirmó que las actividades que promovían el desarrollo de la escritura, eran: la identificación y la unión de fonemas, letras y palabras; la instrucción directa de letras y palabras, así como el desarrollo de motricidad fina (garabateo, remarcar letras y unir puntos). Al igual que para lectura, algunas madres reportaron realizar actividades para ayudar a sus hijos, por medio de la enseñanza directa de letras y palabras, y ejercicios de copia y de garabateo. Las respuestas de las madres del Grupo Control I (GCI) fueron

similares. Sólo dos de las 20 madres reportaron practicar la lectura conjunta de cuentos y una reportó practicar juegos que involucran el lenguaje oral, a través de títeres, canciones o trabalenguas. Entre las prácticas a las que ninguna madre les concedió importancia fueron las que incluyen la exploración de materiales impresos, las conversaciones con sus hijos y el uso de material didáctico.

Tabla 3
Ideas y actividades en relación con el desarrollo de la lectoescritura infantil reportadas por las madres del Grupo Experimental I y Grupo Control I, en pre evaluación.

Actividades Reportadas	Grupo Experimental I N=10				Grupo Control I N=10			
	Lectura		Escritura		Lectura		Escritura	
	Cree	Hace	Cree	Hace	Cree	Hace	Cree	Hace
-Identificación y unión de fonemas, letras y palabras.	2	2	3	2	3	1	3	2
-Instrucción directa de letras y palabras	3	4	2	4	2	4	3	3
-Práctica (remarcar letras, planas de letras y palabras)	0	0	1	1	0	1	1	1
-Imitación	0	1	0	0	1	0	0	0
-Ejercicios de copia	0	0	1	2	0	1	4	1
-A través de dictado	0	0	0	0	0	0	0	1
-Desarrollando motricidad fina (garabatos, remarcar letras, unir puntos)	0	0	5	1	0	0	1	3
-Uso de material didáctico (cuadernos, libros de ejercicios)	0	0	0	1	0	0	0	1
-Otros (motivación, paciencia, no sé)	0	2	0	1	0	0	0	0
-Juegos que involucran el lenguaje oral (títeres, canciones, trabalenguas, etc.)	1	1	0	0	0	0	0	1
-Lectura de adulto a niño	2	3	0	0	0	6	2	0
-Lectura conjunta	3	1	0	0	1	1	0	0
-Exploración de material impreso	1	1	0	0	2	0	0	0
-Por medio de la conversación	1	0	0	0	1	0	0	0

Nota: La tabla 3 muestra el número de madres que consideraron importante cada actividad, y que reportaron la práctica de éstas para apoyar el desarrollo de sus hijos. **Las últimas cinco categorías se relacionan con los contenidos del programa de intervención.**

En la Tabla 4 se observan los resultados de la aplicación del cuestionario acerca de las ideas o creencias, así como las prácticas reportadas por las madres de los Grupos Experimental I y Control I, en post evaluación.

En el grupo experimental se observó que en relación al aprendizaje de la lectura, aumentó el número de madres que consideraron importante explorar el material impreso, dos de ellas reportaron llevar a cabo esta actividad. También se incrementó el número de

madres que afirmó leer junto con sus hijos, mientras que en lectura de adulto a niño disminuyeron las madres que reportaron llevarla a cabo. En esta evaluación ninguna madre mencionó la conversación como una actividad importante.

Respecto a la escritura, en este mismo grupo experimental se observó que sólo una madre señaló a la exploración de material impreso como una actividad importante, sin embargo no reportó llevarla a cabo.

Tabla 4
Ideas y actividades en relación con el desarrollo de la lectoescritura infantil reportadas por las madres del Grupo Experimental I y Grupo Control I en post evaluación

Actividades Reportadas	Grupo Experimental I N=10				Grupo Control I N=10			
	Lectura		Escritura		Lectura		Escritura	
	Cree	Hace	Cree	Hace	Cree	Hace	Cree	Hace
-Identificación y unión de fonemas, letras y palabras.	0	0	4	3	2	2	1	1
-Instrucción directa de letras y palabras	2	5	1	2	1	4	1	2
-Práctica (remarcar letras, planas de letras y palabras)	1	2	1	0	0	4	3	0
-Imitación	0	1	0	0	0	0	0	0
-Ejercicios de copia	0	0	0	1	0	0	1	3
-A través de dictado	0	0	0	0	0	0	0	1
-Desarrollando motricidad fina (garabatos, remarcar letras, unir puntos)	0	0	4	2	0	0	3	2
-Uso de material didáctico (cuadernos, libros de ejercicios)	0	0	0	0	0	0	0	1
-Otros (motivación, paciencia, no sé)	0	0	2	1	0	0	0	1
-Juegos que involucran el lenguaje oral (títeres, canciones, trabalenguas, etc.)	0	1	0	0	0	0	1	1
-Lectura de adulto a niño	2	2	0	0	3	3	1	0
-Lectura conjunta	1	3	0	0	1	1	0	0
-Exploración de material impreso	6	2	1	0	2	0	0	0
-Por medio de la conversación	0	0	0	0	1	0	0	0

Nota: La tabla 4 muestra el número de madres que consideraron importante cada actividad, y que reportaron la práctica de éstas para apoyar el desarrollo de sus hijos. **Las últimas cinco categorías se relacionan con los contenidos del programa de intervención.**

Al analizar las respuestas de las madres del Grupo Control I en post evaluación, respecto al aprendizaje de la lectura, se observó que aumentó el número de madres que consideró importante la lectura de los adultos hacia los niños, sin embargo disminuyó el número de ellas que reportó llevar a cabo esta actividad. Otras actividades relacionadas con

el programa de intervención como: Juegos que involucran el lenguaje oral, lectura conjunta, exploración del material impreso y conversación, no presentaron cambios.

En relación al desarrollo de la escritura, de las 10 madres de este grupo, sólo una consideró importante llevar a cabo juegos que involucran el lenguaje oral, y que reportó realizar este tipo de juegos en casa. Otra participante mencionó que la lectura de los adultos hacia los niños era relevante, pero no mencionó llevarla a cabo.

Las respuestas de las madres de ambos grupos en evaluación de seguimiento se muestran en la tabla 5. Las madres GEI no señalaron como actividades importantes para el desarrollo de la lectura, a la lectura de adulto a niño así como la lectura conjunta, sin embargo cinco de ellas (3 y 2 respectivamente) reportaron realizar este tipo de actividades en casa. Seis madres de este grupo mencionaron que la exploración de material impreso era importante, pero ninguna de ellas reportó llevarla a cabo.

Tabla 5

Ideas o creencias y actividades relacionadas con el desarrollo de la lectoescritura infantil reportadas por las madres del Grupo Experimental I y Grupo Control I en evaluación de seguimiento

Actividades Reportadas	Grupo Experimental I N=10				Grupo Control I N=10			
	Lectura		Escritura		Lectura		Escritura	
	Cree	Hace	Cree	Hace	Cree	Hace	Cree	Hace
-Identificación y unión de fonemas, letras y palabras.	1	2	3	1	0	2	0	1
-Instrucción directa de letras y palabras	2	3	2	2	1	3	1	4
-Práctica (remarcar letras, planas de letras y palabras)	2	0	1	2	0	1	2	1
-Imitación	1	1	0	0	1	0	1	0
-Ejercicios de copia	0	0	1	2	0	0	2	0
-A través de dictado	0	0	0	1	0	0	0	0
-Desarrollando motricidad fina (garabatos, remarcar letras, unir puntos)	0	0	4	1	0	0	3	5
-Uso de material didáctico (cuadernos, libros de ejercicios)	0	0	0	0	0	0	0	0
-Otros (motivación, paciencia, no sé)	1	1	0	0	0	2	1	0
-Juegos que involucran el lenguaje oral (títeres, canciones, trabalenguas, etc.)	0	0	0	1	2	0	1	0
-Lectura de adulto a niño	0	3	1	0	2	1	0	0
-Lectura conjunta	0	2	0	0	0	2	0	0
-Exploración de material impreso	6	0	0	0	2	0	0	0
-Por medio de la conversación	0	0	0	0	1	1	0	0

Nota: La tabla 5 muestra el número de madres que consideraron importante cada actividad, y que reportaron la práctica de éstas para apoyar el desarrollo de sus hijos.

En relación a la escritura se identificó que las madres de este grupo (GEI) no consideraron relevantes las actividades relacionadas con el programa de intervención, tampoco reportaron llevarlas a cabo.

8.1.2.2 Respuestas de las profesoras

A las tres profesoras del Grupo Experimental II (GEII) también se les aplicaron las cuatro preguntas abiertas para averiguar sus opiniones respecto al desarrollo de la alfabetización de los niños, así como para conocer las actividades que ellas realizaban para impulsar este desarrollo. La Tabla 6 muestra el número de profesoras que consideraron importante cada actividad, y que reportaron la práctica de éstas para apoyar el desarrollo de sus alumnos. En este caso, las respuestas no se pueden ubicar con una tendencia. Sólo una actividad (teniendo contacto con la lecto-escritura) fue ubicada por dos profesoras como importante para el desarrollo de la lectura, pero ninguna de ellas reportó promover esto con sus alumnos.

Tabla 6
Ideas y actividades en relación con el desarrollo de la lectoescritura infantil reportadas por las profesoras del Grupo Experimental II

Actividades Reportadas	Grupo Experimental II N=3			
	Lectura		Escritura	
	Cree	Hace	Cree	Hace
-Proporcionando un ambiente alfabetizador	0	1	1	1
-Realizando lectura en casa	1	0	0	0
-De la misma forma que aprende a leer	0	0	1	0
-Realizando lectura en voz alta	0	1	0	0
-Basándose en conocimientos previos	1	0	0	0
-Efectuando actividades cotidianas	1	0	0	0
-Utilizando material didáctico incluyendo material impreso	0	1	0	1
-Teniendo contacto con la lecto-escritura	2	0	0	0
-Interpretando cuentos	0	1	0	0
-Viendo a otros (Imitación)	0	0	0	0
-Conversando sobre las inquietudes de los niños	0	1	0	0
-Mostrando la forma correcta de escribir (modelado)	0	1	0	1
-Juegos relacionados con el nombre de los niños	0	1	0	0
-Reconociendo letras	0	0	0	1
-Reconociendo la relación fonema-grafía	0	0	1	0
-Ayudando a reconocer las características de la escritura	0	0	0	0
-Evaluando las habilidades de los alumnos	0	0	0	1
-Ejercicios de copia	0	0	0	0
-Diferenciando textos de imágenes	0	0	0	1

Nota: La tabla 6 muestra la frecuencia de las profesoras que consideraban importantes o hacían cada actividad.

La profesora que fungió como Control II señaló que los niños aprenden a leer proporcionándoles un ambiente alfabetizador, realizando lecturas en casa y asistiendo a los centros educativos. Reportó que, para ayudar a sus alumnos, ella proporcionaba un ambiente alfabetizador dentro de su salón de clase, incluyendo lectura en voz alta, interpretación de cuentos, descripción de láminas e imágenes incluidas en materiales impresos. Para el aprendizaje de la escritura consideró importante la representación de ideas a través de garabatos, y que para ayudar a sus alumnos ella utilizaba material didáctico (incluyendo material impreso), impulsaba las expresiones gráficas de sus alumnos y asistía a cursos y talleres de actualización.

En las evaluaciones subsecuentes (post y seguimiento) no se observaron cambios en las respuestas de las profesoras de ambos grupos; siguieron considerando las mismas actividades tanto para el desarrollo de la lectura como de la escritura.

8.1.3 Descripción de los niveles de las Habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial, en los alumnos de los cuatro grupos participantes

Como ya se señaló, el primer criterio de selección de los alumnos participantes fue que mostraran menos de 60% de respuestas correctas en la Evaluación de Precurrentes para la Lectura y la Escritura (EPL). La Figura 3 muestra el porcentaje promedio de los cuatro grupos de niños. Se observa que, en todos los casos, las subpruebas con menores porcentajes de respuestas correctas fueron: Análisis y síntesis auditivos, Conocimiento del significado de palabras, Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, Repetición de un cuento corto, y Expresión espontánea.

Después de comparar los porcentajes del EPL entre grupos escolares, se realizó una comparación de los puntajes, en relación a las variables socio-demográficas de los participantes, tales como: Edad, Sexo, Años cursados de preescolar, Escolaridad y Ocupación de ambos padres.

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.

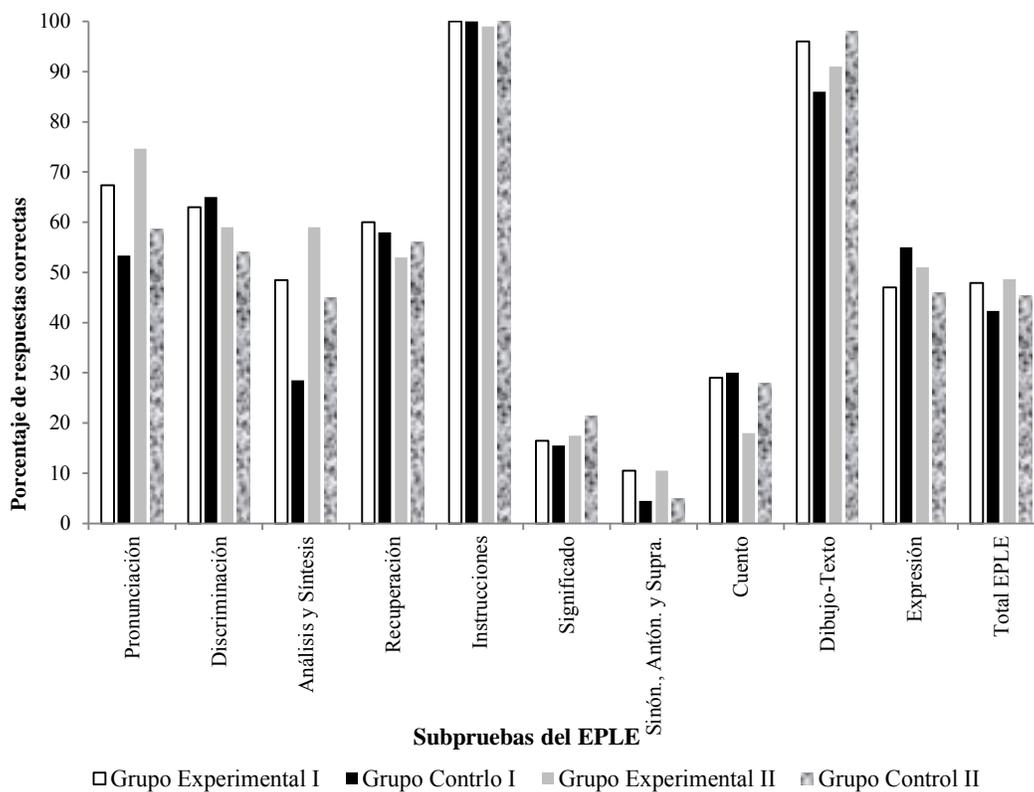


Figura 3. Muestra los porcentajes promedio de repuestas correctas en el EPLE, obtenidos durante pre evaluación por los alumnos de los cuatro grupos escolares participantes.

8.2 ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS EN LA VARIABLE DEPENDIENTE

El análisis de las prácticas alfabetizadoras maternas se realizó con base en la observación de las actividades en los dos contextos de interacción -lecturas de cuentos y juego con títeres- realizadas entre madres e hijos. Mientras que las prácticas alfabetizadoras de las profesoras se analizaron considerando las actividades realizadas con sus alumnos, en los dos contextos de interacción.

8.2.1. Prácticas alfabetizadoras maternas en el contexto interactivo: Lectura de cuentos

Al comparar el desempeño del Grupo Experimental I (GEI) con el Grupo Control I (GCI) en el contexto interactivo de lectura de cuentos, se observó en primer lugar que el tiempo promedio que las madres dedicaban a estas actividades variaba entre los grupos durante las sesiones de evaluación. El promedio de tiempo del GEI en pre evaluación fue de 4.8 minutos, aumentando en post evaluación a 7.1 minutos y alcanzando un promedio de 7.6 minutos en evaluación de seguimiento. En contraste el GCI presentó un tiempo promedio de 4.3, 3.9 y 4.3 minutos para pre evaluación, post evaluación y evaluación de seguimiento, respectivamente.

Con base en las categorías de la Taxonomía de prácticas alfabetizadoras se analizaron los episodios de Lectura de cuentos. La Figura 4a muestra que las madres del GEI en pre evaluación, leyeron el cuento sin utilizar un vocabulario sencillo (UVS), aunque con un volumen y todo de voz adecuado (VTV). Ubicaron algunas secciones del libro, señalando alguna imagen o texto (USL) y en pocas ocasiones señalaron con el dedo las palabras que leían (SDP). Esporádicamente describieron las imágenes del libro que se relacionaban con el texto (DIR) y no se observó que ellas promovieran en sus hijos la narración de la historia previamente leída con apoyo de las imágenes (PNH).

En post evaluación las madres ocuparon un vocabulario sencillo cambiando algunas palabras del texto por términos de fácil comprensión para los niños (UVS); usaron por más tiempo un volumen y tono de voz adecuado (VTV); al inicio de la lectura ubicaron el título del cuento y señalaron las imágenes del libro con mayor frecuencia (USL), describiéndolas y aclarando a sus hijos que en ellas aparecían las ideas principales del texto previamente

leído (DIR). También se observó que al leer el cuento iban señalando las palabras en forma más recurrente (SDP). Durante la lectura del cuento, las madres realizaban preguntas a sus hijos respecto a la historia y en ocasiones les solicitó que ahora ellos contaran la historia.

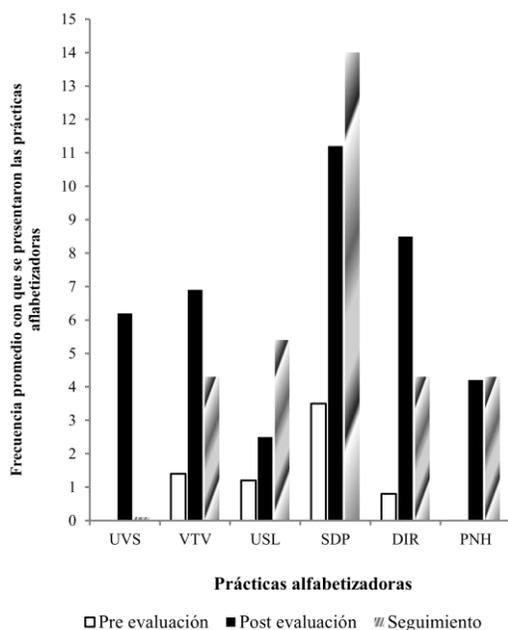


Figura (4a). Muestra la frecuencia promedio de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora, en el contexto interactivo de lectura de cuentos, por parte de las **madres del Grupo Experimental I**.

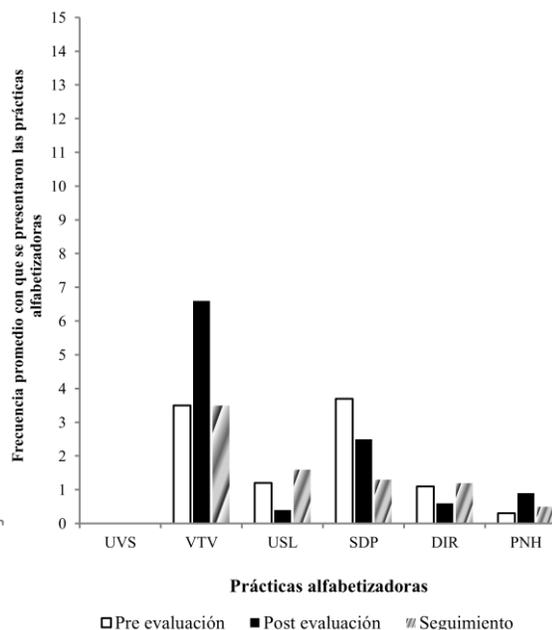


Figura (4b). Muestra la frecuencia promedio de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora, en el contexto interactivo de lectura de cuentos, por parte de las **madres del Grupo Control I**.

Prácticas alfabetizadoras: UVS = Uso de vocabulario sencillo, VTV = Volumen y tono de voz, USL = Ubicación de las secciones de un libro de cuentos, SDP = Señalar con el dedo la palabras que se van leyendo, DIR = Describir imágenes relacionadas con un texto y PNH = Promover la narración de una historia a partir de imágenes.

En evaluación de seguimiento disminuyeron el uso de vocabulario sencillo (UVS), el volumen y tono de voz (VTV) así como la descripción de imágenes (DIR), en cambio señalaron el título del cuento y las imágenes del libro con mayor frecuencia (USL). Mientras las participantes leían continuaron señalando las palabras con su dedo, esta vez con mayor frecuencia que en evaluaciones anteriores (SDP), de igual forma ellas siguieron realizando preguntas a sus hijos respecto a la historia leída y pidiendo que ellos relataran la historia, sugiriéndoles que lo hicieran con ayuda de las imágenes del libro (PNH).

La Figura 4b presenta el desempeño del Grupo Control I (GCI) en el contexto interactivo de lectura de cuentos. En pre evaluación, las participantes señalaron con el dedo las palabras que iban leyendo en algunas ocasiones (SDP), utilizando un volumen y tono

de voz acorde al texto que leían (VTV); ubicaron algunas imágenes del libro (USL) que escasamente describían a los niños (DIR). Pocas veces las madres cuestionaron a sus hijos respecto a los detalles o las ideas principales del cuento.

En post evaluación leyeron el cuento usando por más tiempo un tono de voz acorde al texto (VTV), aunque dejaron de señalar las palabras que leían (SDP) al igual que algunas partes del libro como el título o las imágenes (USL), mismas que ya no fueron descritas con la frecuencia que en pre evaluación (DIR). Durante la lectura preguntaron a sus hijos detalles de la historia en forma más recurrente (PNH).

Para evaluación de seguimiento utilizaron un volumen de voz adecuado con menos frecuencia (VTV), al igual que el señalar las palabras que iban leyendo (SDP). Sin embargo señalaron (USL) y describieron (DIR) en más momentos las imágenes del libro, aunque ya no preguntaron a los niños detalles de la historia del cuento en la misma medida que en post evaluación (PNH). Cabe señalar que en ninguna de las evaluaciones las participantes utilizaron un vocabulario sencillo ya fuere para cambiar algunos términos ambiguos en el texto o para describir imágenes así como las ideas principales del cuento.

Por otra parte, en pre evaluación se percibió que las participantes de ambos grupos presentaron algunos dificultades al realizar la lectura, ya que al momento de realizar la actividad, hacían pausas constantes debido a que no entendían algunas palabras que se encontraban en el texto, inclusive cambiaban o eliminaban algunas letras, tampoco respetaban las pausas o la entonación marcada por los signos de puntuación. En el caso del GCI se observó que a pesar de que en algunas ocasiones las madres señalaban las palabras del texto estaban leyendo, no lo hacían con el propósito de que sus hijos las observaran, sino lo hacían para que ellas no perdieran de vista el renglón o la palabra que estaban leyendo. Estos detalles fueron desapareciendo con el paso de las evaluaciones, haciendo que el nivel de lectura de las madres fuera mejorando, sobre todo en aquellas que recibieron el programa, lo que se vio reflejado en el aumento de las frecuencias con que se presentaron las conductas de estudio en los episodios de lectura posteriores al programa. A pesar de dicho avance las madres no pudieron alcanzar un nivel óptimo de lectura.

Además del análisis descriptivo, los datos del desempeño de ambos grupos fueron sometidos a un ANOVA, el que arrojó diferencias significativas a favor del GEI en las siguientes prácticas alfabetizadoras: UVS ($F_{(1,59)} = 6.32, p = 0.015$), USL ($F_{(1,59)} = 6.71, p$

= 0.012), SDP ($F_{(1,59)} = 20.5, p = 0.000$), DIR ($F_{(1,59)} = 10.95, p = 0.002$), PNH ($F_{(1,59)} = 8.22, p = 0.006$), así como en la duración promedio de los episodios ($F_{(1,59)} = 20.43, p = 0.000$).

8.2.2. Prácticas alfabetizadoras de profesoras en el contexto interactivo: Lectura de cuentos

La primera observación está relacionada con el tiempo que ellas dedicaron a la lectura de cuentos. Las profesoras que recibieron la capacitación (GEII) registraron un tiempo promedio en pre evaluación de 12 minutos, aumentando a 15 minutos en post evaluación y alcanzando un promedio de 16 minutos en evaluación de seguimiento. Por otra parte la profesora que no recibió la intervención, considerada como control (GCII), dedicó 14 minutos a la lectura en pre evaluación, aumentando a 17 en post evaluación y disminuyendo a 9 minutos en evaluación de seguimiento.

La Figura 5a muestra el número de intervalos en que se presentaron las categorías conductuales en estudio, a lo largo de las tres evaluaciones, por parte de la participante 1 que recibió el programa de intervención. En pre evaluación, esta participante mostró niveles bajos en la mayoría de las prácticas alfabetizadoras, exceptuando el uso de vocabulario sencillo (UVS) así como el volumen y tono de voz (VTV); se observó que realizaba las pausas correspondientes a los signos de puntuación que había en el texto, y modificaba su tono y volumen de voz para darle sentido a las frases que iba leyendo; ubicó el título y esporádicamente les mostraba el libro a los niños para que observaran alguna imagen (USL), por lo que casi no explicaba lo que representaban las imágenes o su relación con el texto (DIR); al final de la lectura preguntó a sus alumno algunos detalles de la historia narrada (PNH).

Para post evaluación, esta profesora inició la actividad ubicando y describiendo el título del cuento, y hablando acerca de su autor, usando términos de fácil comprensión para los niños (UVS); colocó el libro de cuentos de tal manera que sus alumnos pudieran observarlo mientras ella leía, usando un volumen y tono voz acorde (VTV) y señalando las palabras que iba leyendo (SDP); en ocasiones al final de un párrafo señaló la imagen que lo acompañaba (USL), detallando las ideas principales que se habían mencionado en el texto,

por ejemplo “Miren, aquí va Caperucita, caminando por el bosque, ¿ya vieron?” (DIR); acompañaba la descripción con preguntas a sus alumnos respecto al contenido del cuento, por ejemplo “¿se acuerdan a dónde iba Caperucita?” (PNH).

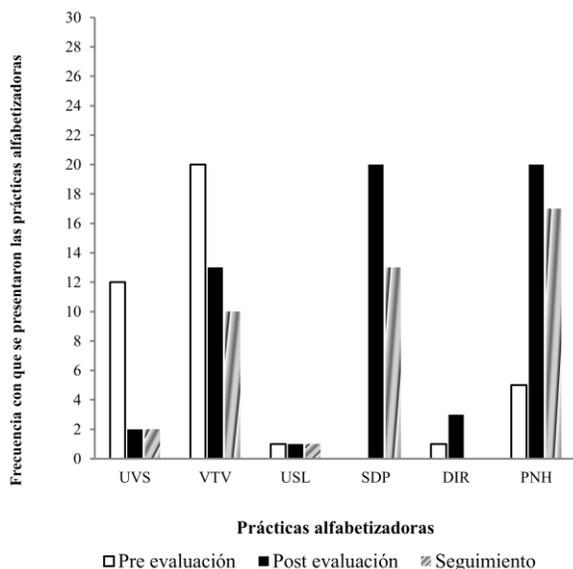


Figura (5a). Muestra la frecuencia de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora, en el contexto interactivo de lectura de cuentos, por parte de la **profesora 1 del Grupo Experimental II**.

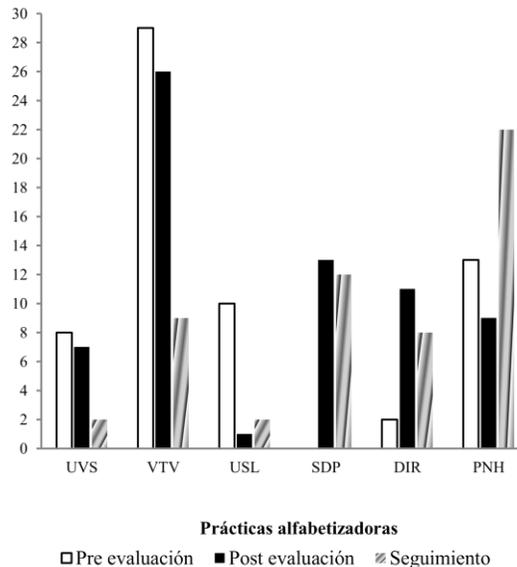


Figura (5b). Muestra la frecuencia de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora, en el contexto interactivo de lectura de cuentos, por parte de la **profesora 2 del Grupo Experimental II**.

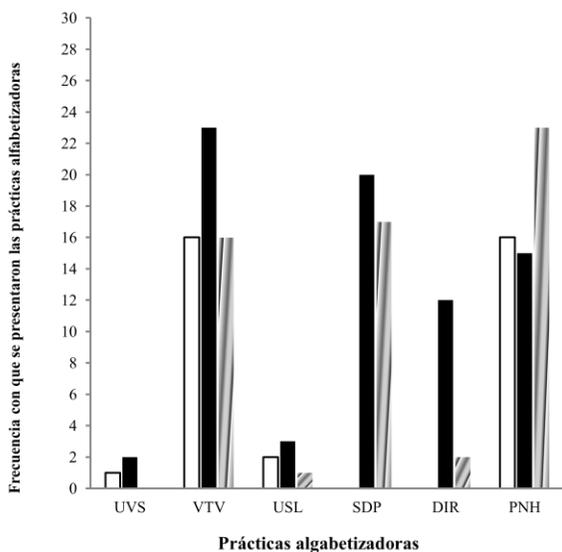


Figura (5c). Muestra la frecuencia de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora, en el contexto interactivo de lectura de cuentos, por parte de la **profesora 3 del Grupo Experimental II**.

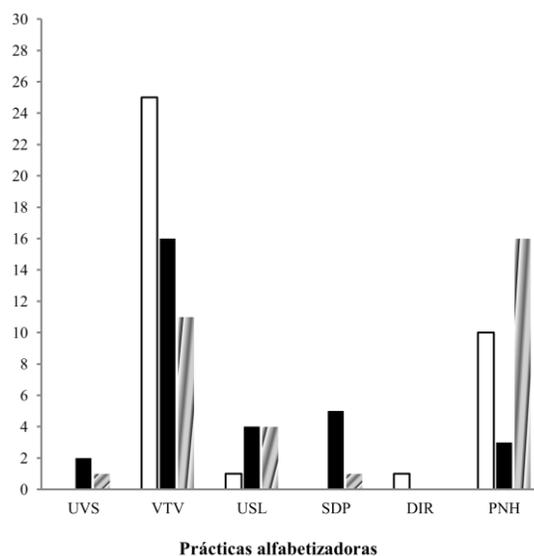


Figura (5d). Muestra la frecuencia de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora, en el contexto interactivo de lectura de cuentos, por parte de la **profesora considerada como Grupo Control II**.

Prácticas alfabetizadoras: UVS = Uso de vocabulario sencillo, VTV = Volumen y tono de voz, USL = Ubicación de las secciones de un libro de cuentos, SDP = Señalar con el dedo la palabras que se van leyendo, DIR = Describir imágenes relacionadas con un texto y PNH = Promover la narración de una historia a partir de imágenes.

En evaluación de seguimiento, esta profesora utilizó dos maneras de realizar la actividad. Durante la primera mitad leyó el cuento completo de manera conjunta con sus alumnos usando volumen y tono voz acorde a la historia (VTV). Indicó con el dedo las palabras que iba leyendo (SDP) y escasamente señaló las imágenes del libro (USL), aunque ya no las describió como en post evaluación (DIR). Al finalizar, la profesora solicitó la participación de los niños para que contaran el cuento en forma individual, ellos utilizaban el libro para relatar la historia apoyándose en las imágenes y la profesora realizó preguntas y dirigió la narración (PNH) también relacionó el cuento con otros temas y pidió opiniones de los alumnos.

En la Figura 5b se observa el número de intervalos en que realizó las prácticas alfabetizadoras, por parte de la segunda profesora que recibió capacitación. En pre evaluación realizó la lectura iniciando con la ubicación del título; mientras leía utilizó un vocabulario sencillo (UVS) y un tono de voz acorde (VTV), pero no señaló con el dedo las palabras que iba mencionando (SDP). Leía algunos párrafos y después detenía la lectura para mostrar las imágenes relacionadas (USL), que no siempre fueron descritas por ella (DIR), sino que le pedía a sus alumnos que identificaran los detalles más relevantes de las imágenes y los relacionara con el cuento (PNH).

Para post evaluación nuevamente inició la lectura mencionando rápidamente el título del cuento. Durante la lectura ajustó su entonación (VTV) y señaló las palabras que mencionaba (SDP), lo que aumentó la atención de los niños hacia la actividad. Después de leer un párrafo, utilizó el libro para mostrar las imágenes que lo acompañaban (USL), a pesar de que esta categoría se presentó durante menos intervalos que en pre evaluación, durante esta segunda evaluación la profesora puso más énfasis en que cada imagen representa las mismas ideas contenidas en el texto (DIR), además instigó a sus alumnos para que recordaran y asociaran las ideas principales y los detalles de la historia por medio de preguntas (PNH), por ejemplo “¿por qué está feliz?, está feliz porque consiguió un pedazo de tierra a un buen precio”.

En seguimiento aumentó, al igual que la profesora 1, empleó sólo la primera mitad de la sesión para leer el cuento; durante dicha lectura mostró el material a sus alumnos mientras leía, señalando las palabras que iba leyendo (SDP) y algunas veces describió imágenes (DIR), pero no utilizó un tono de voz acorde a lo narrado (IIIB) en todas las

ocasiones. Al terminar dijo “ahora ustedes van a leer el cuento ¿quién quiere pasar?” un niño pasó a leer muy pausadamente, relacionando lo leído con algunas imágenes, mientras ella y el grupo le prestaban atención.

La Figura 5c muestra las prácticas alfabetizadoras que se observaron en el desempeño de la tercera participante que recibió capacitación. En pre evaluación la profesora mencionó el título y señaló la portada del libro, después leyó el cuento permitiendo que sus alumnos visualizaran el libro, aunque en pocas ocasiones señaló alguna imagen (USL), ni aclaró que dicha imagen correspondía con aspectos contenidos en el texto (DIR); tampoco señaló las palabras que iba leyendo (SDP), aunque el tono de voz que utilizó fue acorde la mayor parte del tiempo (VTV). Concluida la lectura, realizó una serie de preguntas a sus alumnos respecto al cuento leído, y utilizando algunas imágenes les pidió que mencionaran las ideas principales, después solicitó que en forma voluntaria e individual relataran el cuento, algunos niños lo hicieron (PNH).

Para post evaluación la profesora realizó la lectura con un volumen y tono de voz acorde (VTV), señalando con el dedo las palabras que leía (SDP), y en ocasiones al terminar un párrafo mostraba la imagen que lo acompañaba (USL). Al finalizar la lectura, la profesora narró la historia, sólo que ahora se basó en las imágenes (DIR) y cuestionó a sus alumnos respecto a ciertos detalles, por ejemplo “¿ya vieron?, aquí está el lobo ¿qué estaba haciendo el lobo? ¿a dónde iba?” (PNH). Se observó un incremento en el nivel de la mayoría de las categorías conductuales en estudio.

Durante evaluación de seguimiento nuevamente inició con la explicación de algunos convencionalismos como el título, el autor y la editorial del cuento. Mientras realizaba la lectura, señaló las palabras que iba leyendo (SDP) y algunas veces mostró el libro para que los niños observaran tanto el texto como las imágenes (USL), y el tono de voz utilizado en la lectura fue acorde a los aspectos narrados (VTV). Al terminar la lectura les pidió a sus alumnos que ahora ellos contaran la historia, para lo cual les mostró cada una de las imágenes del cuento, en orden, preguntándoles acerca de las ideas principales; los niños iban mencionando fragmentos del cuento en forma grupal hasta completar la historia, por ejemplo “¿aquí que pasó? -Se perdieron-” “¿quiénes se perdieron? -Pulgarcito-“. Después la profesora pidió que alguien narrara el cuento en forma individual,

dos alumnas lo hicieron con apoyo en el libro, una de ellas leyendo con una aproximación muy clara a la lectura convencional (PNH).

La Figura 5d muestra las categorías conductuales por parte de la profesora que no recibió capacitación y considerada como control. En primera evaluación leyó el cuento a sus alumnos sin permitirles que observaran el texto o las imágenes, tampoco señaló las palabras que leía (SDP); en el momento en que terminaba de leer una página mostraba la imagen que estaba incluida (USL), aunque pocas veces hacía alguna aclaración al respecto (DIR); la mayor parte de la actividad utilizó una entonación de voz adecuada (VTV). Al finalizar la lectura, realizó una serie de preguntas respecto a la historia (PNH).

Durante post evaluación inició la actividad señalando esporádicamente las palabras que leía, incluyendo el título (SDP); conforme avanzó la sesión, dejó de leer para relatar la historia utilizando el libro sólo para señalar las imágenes y hablar al respecto (USL), dejando de lado el texto. Al final, pidió que sus alumnos contaran la historia con base en las imágenes (PNH), pero empezó a dar una explicación acerca del autor del cuento, por lo que los niños ya no relataron el cuento y en su lugar se aportaron datos acerca del autor.

En evaluación de seguimiento la participante inició la actividad de igual forma que en pre evaluación, realizando la lectura dirigida a sus alumnos con un tono de voz acorde (VTV) aunque sin que ellos observaran los párrafos o las imágenes. Al concluir la lectura, narró la historia sin leer, aunque utilizando las imágenes como apoyo (USL) y preguntando a sus alumnos acerca de las ideas principales del cuento (PNH). Solo en pre evaluación describió las imágenes, aclarando que representaban las mismas ideas contenidas en el texto (DIR), esporádicamente señaló las palabras que iba leyendo (SDP) y en muy pocas ocasiones aclaró algunas palabras contenidas en el texto que eran poco entendibles para sus alumnos (UVS), aspectos que sí fueron realizados por las tres participantes experimentales, después de recibir el programa de intervención.

Además del análisis descriptivo, se realizó un análisis estadístico entre el Grupo Experimental II y la profesora considerada como Control, a través de la Prueba de Mann-Whitney sin encontrar diferencias significativas.

8.2.3. Comparación de las prácticas alfabetizadoras maternas con las prácticas alfabetizadoras de las profesoras en el contexto interactivo: Lectura de cuentos.

El tiempo en que las madres de Grupo Experimental I realizaron la actividad en pre evaluación fue de 4.8 minutos, aumentando en post evaluación a 7.1 minutos y alcanzando un promedio de 7.6 minutos en seguimiento. La Figura 6a muestra el promedio del número de intervalos que presentó el Grupo Experimental I. En pre evaluación las madres de este grupo realizaron con poca frecuencia la mayoría de las prácticas alfabetizadoras, sin embargo en post evaluación se observó que al realizar la actividad identificaron en forma más recurrente algunas secciones del libro como el título (USL); aumentaron el uso de vocabulario sencillo (UVS); leyeron el cuento con un tono de voz acorde (VTV); identificaron las imágenes que acompañaban al texto (DIR) y promovieron en sus hijos la narración de la historia leída. En general todas las prácticas mostraron un aumento en su frecuencia, destacando la de Señalar con el dedo las palabras que se van leyendo (SDP). Para la evaluación de seguimiento las participantes de este grupo realizaron las prácticas con menos frecuencia que en post evaluación, sin embargo no retrocedieron a los niveles registrados en pre evaluación, a excepción de la categoría Uso de vocabulario sencillo (UVS); en caso contrario la categoría SDP registró un aumento en su frecuencia, manteniendo esta tendencia desde post evaluación.

Por su parte, las profesoras del Grupo Experimental II dedicaron 12 minutos a la actividad en pre evaluación, aumentando a 15 y 16 minutos en post evaluación y evaluación de seguimiento respectivamente. En la Figura 6b se observa el desempeño promedio de estas participantes, quienes en pre evaluación realizaron casi todas las prácticas alfabetizadoras exceptuando la de SDP.

Cabe señalar que las docentes realizaron la lectura en esta evaluación utilizando un tono de voz acorde y respetando las pausas que marcaban los signos de puntuación que aparecían en el texto, por lo que la categoría Volumen y tono de voz (VTV) registró una frecuencia alta. A pesar de mostrar un tono voz acorde a leer el cuento, las docentes realizaron en forma poco frecuente prácticas como: Ubicar las secciones del cuento como el título o la portada (USL), Describir imágenes relacionadas con el texto (DIR) y Uso de vocabulario sencillo (UVS). Para post evaluación se observó que las profesoras

aumentaron la frecuencia con la que señalaron las palabras que iban leyendo (SDP), la descripción de imágenes que aparecían en el cuento (DIR), así como la promoción para que sus alumnos narraran la historia que ellas habían leído previamente (PNH). En caso contrario, las participantes de este grupo disminuyeron el uso de algunas prácticas como: el uso de vocabulario sencillo, el volumen y tono de voz y la ubicación de las secciones del libro de cuentos. En la evaluación de seguimiento se observó que las profesoras disminuyeron en general el uso de la mayoría de las prácticas alfabetizadoras, inclusive alcanzado niveles por debajo de los registrados en pre evaluación, tal como se observa en las categorías UVS, VTV y USL. En contraparte la categoría PNH aumentó su frecuencia tal como lo venía haciendo desde post evaluación.

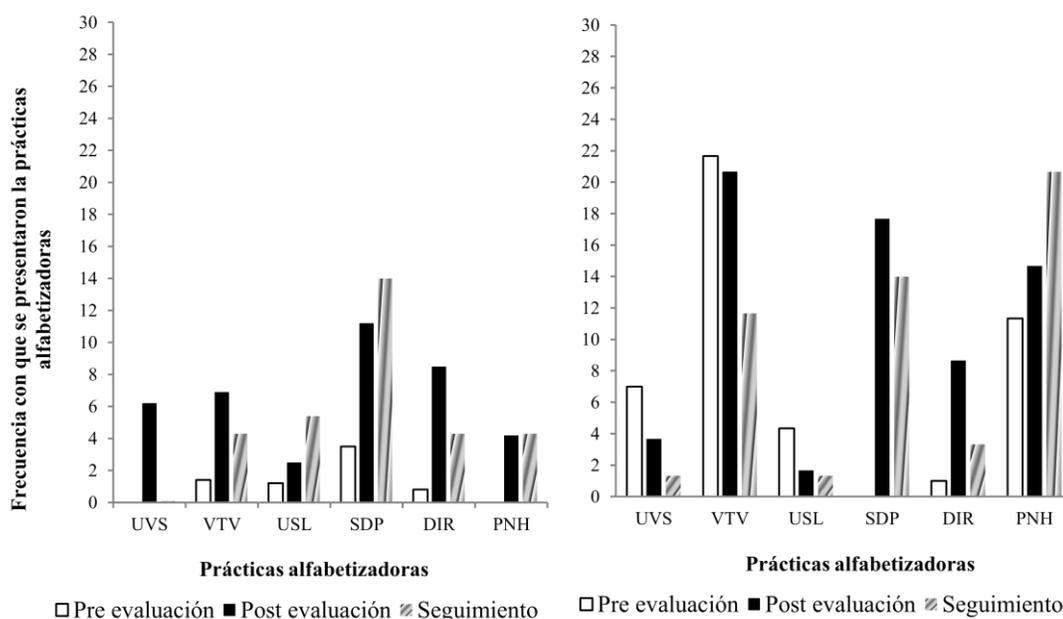


Figura (6a). Muestra la frecuencia promedio de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora, en el contexto interactivo de lectura de cuentos, por parte de las **madres del Grupo Experimental I**.

Figura (6a). Muestra la frecuencia promedio de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora, en el contexto interactivo de lectura de cuentos, por parte de las **profesoras del Grupo Experimental II**.

Prácticas alfabetizadoras: UVS = Uso de vocabulario sencillo, VTV = Volumen y tono de voz, USL = Ubicación de las secciones de un libro de cuentos, SDP = Señalar con el dedo las palabras que se van leyendo, DIR = Describir imágenes relacionadas con un texto y PNH = Promover la narración de una historia a partir de imágenes.

Ambos grupos fueron comparados estadísticamente por medio de la prueba no paramétrica de Mann-Whitney, encontrándose diferencias significativas a favor del Grupo Experimental II. En pre evaluación las diferencias se presentaron en las categorías: Duración de la actividad, $U = 0.0$, $z = -2.535$, $p < 0.011$, $r = -0.19$; Uso de vocabulario sencillo, $U = 0.0$, $z = -3.429$, $p < 0.001$, $r = -0.26$; Volumen y tono de voz, $U = 0.0$, $z = -2.891$, $p < 0.004$, $r = -0.22$ y Promover la narración de una historia, $U = 0.0$, $z = -3.429$, $p < 0.001$, $r = -0.26$. En post evaluación, las diferencias se encontraron a favor del Grupo Experimental II en: Duración de la actividad, $U = 0.0$, $z = -2.539$, $p < 0.05$, $r = -0.19$; Volumen y tono de voz (VTV), $U = 2.0$, $z = -2.210$, $p < 0.05$, $r = -0.17$ y Promover la narración de una historia a partir de imágenes (PNH), $U = 1.500$, $z = -2.304$, $p < 0.05$, $r = -0.17$. En evaluación de seguimiento las diferencias se identificaron en: Duración de la actividad, $U = 0.0$, $z = -2.535$, $p < 0.05$, $r = -0.19$; Uso de vocabulario sencillo (UVS), $U = 5.500$, $z = -2.177$, $p < 0.05$, $r = -0.16$ y Promover la narración de una historia a partir de imágenes (PNH), $U = 0.0$, $z = -2.546$, $p < 0.05$, $r = -0.19$.

8.2.4. Prácticas alfabetizadoras maternas en el contexto interactivo: Juego con títeres.

En el contexto del juego con títeres no se observaron diferencias entre los grupos Experimental I y Control I, a través de las sesiones de evaluación, ni cambios en el tiempo promedio (2.5 minutos) o en el rango de tiempo (1 a 3.8 minutos) que las madres dedicaban a estas actividades. La Figura 7a muestra el desempeño promedio de las madres del GEI en este contexto interactivo. En pre evaluación realizaron el juego utilizando un vocabulario sencillo (UVS) y en ocasiones su tono de voz era acorde con la situación y el títere que manipulaban (VTV); eventualmente algunas madres describieron objetos (DO) o características del personaje, como su oficio (DP); aunque todas las categorías conductuales mostraron un nivel sumamente bajo. La descripción de lugares (DL), actividades (DA) y narración de una historia (NHO) prácticamente no aparecieron.

En post evaluación las participantes mostraron incrementos en las categorías que implicaron el uso de vocabulario sencillo (UVS), volumen y tono de voz acorde (VTV), descripción de personas (DP) y de objetos (DO); sin embargo, no mostraron cambios

dirigidos a describir lugares o actividades, ni a narrar historias. En la evaluación de seguimiento se observó prácticamente lo mismo que en post evaluación.

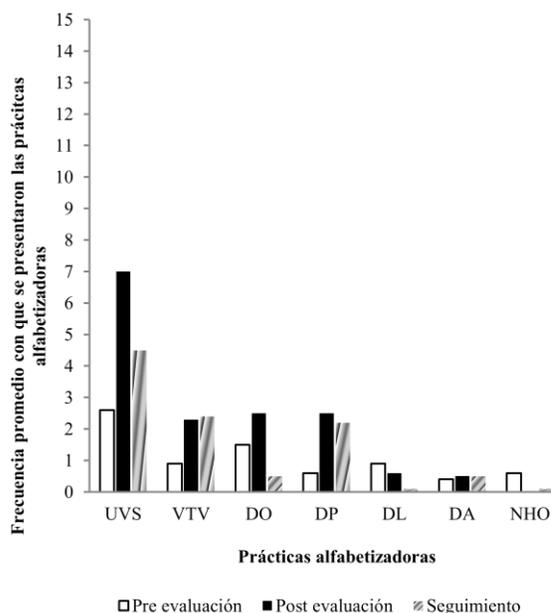


Figura (7a). Muestra la frecuencia promedio de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora en el contexto interactivo de juego con títeres, por parte de las **madres del Grupo Experimental I**.

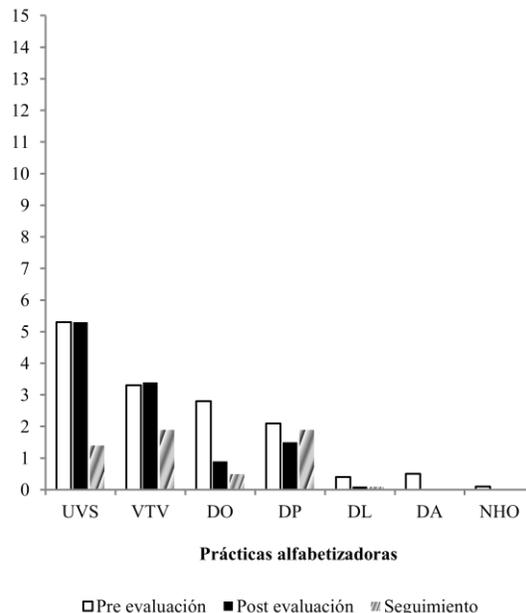


Figura (7b). Muestra la frecuencia promedio de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora, en el contexto interactivo de juego con títeres, por parte de las **madres del Grupo Control I**.

Prácticas alfabetizadoras: UVS = Uso de vocabulario sencillo, VTV = Volumen y tono de voz, DO = Descripción de objetos, DP = Descripción de personas, DL = Descripción de lugares y DA = Descripción de acciones, NHO = Narración de historias.

En pre evaluación, las madres del Grupo Control I mostraron un desempeño promedio ligeramente superior al del GEI, y los cambios observados para post evaluación o seguimiento fueron disminuciones en la frecuencia de algunas categorías (Figura 7b).

Los datos del desempeño en la actividad de ambos grupos fueron comparados y analizados por medio de un ANOVA cuyos resultados no mostraron diferencias significativas entre grupos, ni en fases de evaluación.

Además de las prácticas alfabetizadoras analizadas, se observó que en pre evaluación la mayoría de las madres de ambos grupos tuvieron algunas dificultades al participar en este contexto interactivo. No mostraron una idea clara de cómo iniciar el juego, algunas de ellas sólo observaron los títeres sin realizar alguna interacción lingüística o en su defecto los utilizaban para hacer contacto físico con los títeres que manipulaban sus

hijos. En otros casos preguntaban a los niños cómo podrían jugar (“Dime, ¿a qué quieres que juguemos con estos muñecos?”), esperando a que fueran ellos quienes tomaran la iniciativa en el juego y al no haber respuesta por parte de los niños, sus madres decidían terminar el juego. Estas dificultades se presentaron durante todas las evaluaciones, aunque con menor frecuencia con las madres del GEI, por lo que el juego con títeres no mostró un incremento en las prácticas alfabetizadoras en la misma magnitud que lo hizo la lectura de cuentos.

Los datos del desempeño en la actividad de ambos grupos fueron comparados y analizados por medio de un ANOVA cuyos resultados no mostraron diferencias significativas.

8.2.5 Prácticas alfabetizadoras de las profesoras en el contexto interactivo: Juego con títeres.

En el caso de las profesoras se observó que en el GEII el tiempo dedicado a realizar el juego con títeres no tuvo grandes diferencias, en pre evaluación registró un tiempo promedio de 12 minutos, alcanzando un promedio de 13 minutos en post evaluación y seguimiento. La profesora considerada como control, realizó la actividad en pre evaluación en un lapso de 9 minutos, disminuyendo a 7 en post evaluación y registrando 15 en seguimiento.

La Figura 7a muestra el desempeño de la Profesora 1 que recibió la capacitación. En pre evaluación realizó el juego con títeres ajustando su voz tanto al personaje que manipulo, como a la situación que describía (VTV), utilizando palabras comunes que fueran comprensibles para los niños y que además captaran su interés en el juego (UVS). Mientras la participante manipulaba un títere en cada mano, describía a sus alumnos algunas características de los personajes así como algunos objetos que se relacionaban con ellos. En pocas ocasiones narró alguna historia o suceso que involucrara a los personajes (NHO) y la mayor parte del juego sólo ella manipuló los títeres. En post evaluación llevó a cabo el juego en forma similar que en pre evaluación, aunque ya no usó con la misma frecuencia un volumen y tono de voz acorde (VTV), ni un vocabulario sencillo (UVS). Sin

embargo en esta evaluación narró una historia relacionada con los títeres por mayor tiempo (PNH) y permitió que sus alumnos realizaran el juego entre ellos.

Para evaluación de seguimiento, esta participante incrementó la frecuencia con que modulaba su tono de voz (VTV) así como el número de intervalos en los que describió a los personajes con que realizó el juego (DP), sin embargo dejó de describir objetos relacionados con ellos (DO) y ya no realizó la narración de algún suceso con la misma frecuencia que en post evaluación (NHO). Estas descripciones fueron realizadas por medio de un lenguaje sencillo y familiar para los niños (UVS), aunque con menor frecuencia inclusive que en línea base. También se observó que la profesora permitió que los niños realizaran la actividad sólo entre ellos por mayor tiempo. Cabe señalar que en ninguna de las evaluaciones se observó que esta participante realizara las prácticas alfabetizadoras de descripción de lugares (DL) o de acciones (DA).

En la Figura 8b se observa la frecuencia con que la Profesora 2 del GEII realizó las prácticas alfabetizadoras en el contexto interactivo durante las tres evaluaciones. En pre evaluación realizó el juego usando un lenguaje sencillo la mayor parte del tiempo (UVS), aunque ajustando su voz a las características de los personajes y situaciones del juego con poca frecuencia (VTV). Describió los personajes (DP) que manipulaba y algunos objetos que ellos utilizaban (DO) al realizar sus actividades cotidianas (DA). Además de las descripciones, la profesora relató una pequeña historia acerca de la vida de uno de los personajes (NHO). En esta evaluación la profesora no permitió que los alumnos participaran con la manipulación de los títeres, únicamente respondían preguntas que su profesora les hacía. Para post evaluación llevó a cabo el juego centrándose en la descripción de los títeres (DP), de algunos objetos (DO), así como de algunas actividades realizadas por los personajes (DA), sin embargo la profesora ya no usó un vocabulario sencillo con tanta frecuencia (UVS) y dejó de ajustar su voz (VTV) al igual que de narrar alguna historia (NHO). La participación de la docente disminuyó, ya que ahora solicitó a sus alumnos que realizaran el juego entre ellos por más tiempo.

En evaluación de seguimiento, a pesar de que aumentó el uso de algunas prácticas alfabetizadoras (UVS y VTV) el resto de ellas disminuyó su frecuencia dado que la mayor parte de la actividad fue realizada por los niños.

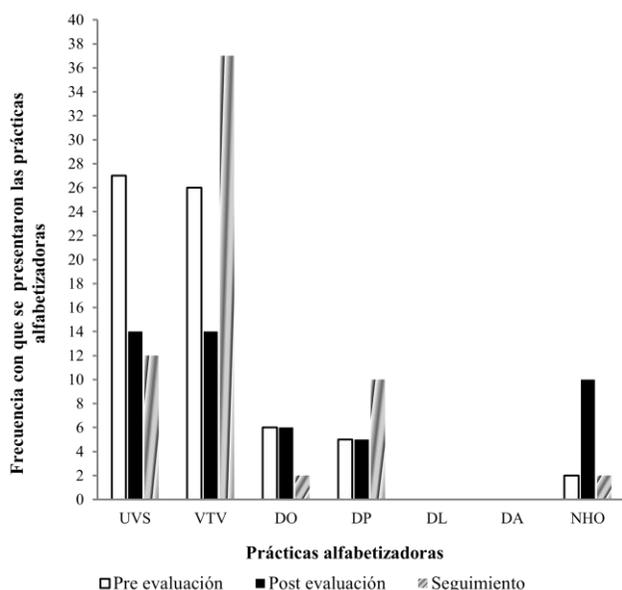


Figura (8a). Muestra la frecuencia de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora, en el contexto interactivo de juego con títeres, por parte de la **profesora 1 del Grupo Experimental II**.

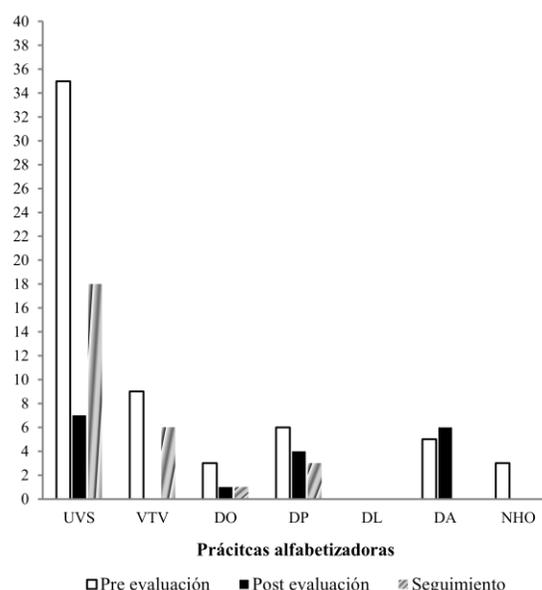


Figura (8b). Muestra la frecuencia de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora, en el contexto interactivo de juego con títeres, por parte de la **profesora 2 del Grupo Experimental II**.

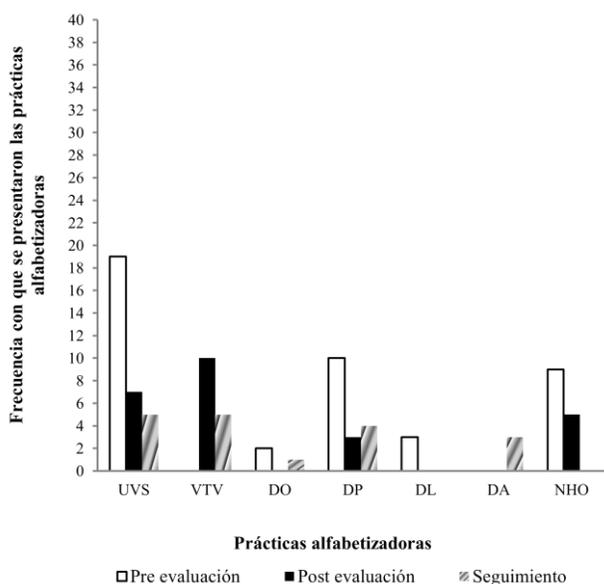


Figura (8c). Muestra la frecuencia de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora, en el contexto interactivo de juego con títeres, por parte de la **profesora 3 del Grupo Experimental II**.

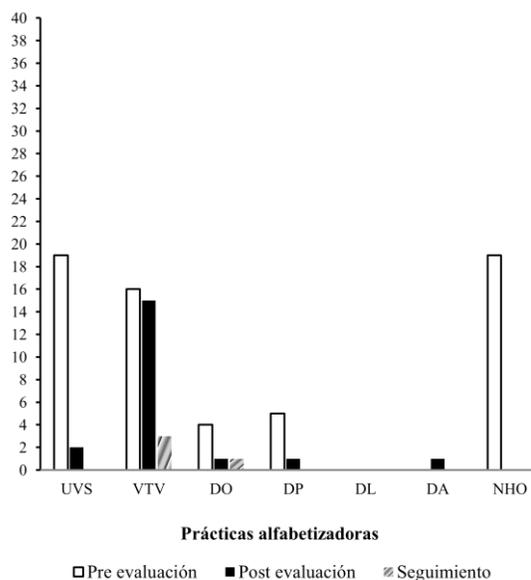


Figura (8d). Muestra la frecuencia de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora, en el contexto interactivo de juego con títeres, por parte de la **profesora considerada como Grupo Control II**.

Prácticas alfabetizadoras: UVS = Uso de vocabulario sencillo, VTV = Volumen y tono de voz, DO = Descripción de objetos, DP = Descripción de personas, DL = Descripción de lugares y DA = Descripción de acciones, NHO = Narración de historias.

El desempeño de la profesora 3 del GEII se muestra en la Figura 8c. En pre evaluación utilizó un lenguaje sencillo durante el juego (UVS) aunque sin ajustar su tono de voz (VTV). Por medio de los títeres narró una historia (NHO) que incluyó la descripción de estos (DP), así como del lugar donde vivían (DL y DO). En post evaluación también narró una historia por medio de los títeres (NHO), solo que disminuyó el uso de las demás prácticas con excepción del volumen y tono de voz que utilizó. En seguimiento se observó, que al igual que el resto de las profesoras del GEII, solicitó que sus alumnos realizaran el juego entre ellos por lo que la participante ya no narró alguna historia y describió brevemente las características de los títeres con los que realizaron el juego.

En el caso del desempeño de la profesora considerada como Control, la Figura 8d muestra que en la primera evaluación la mayor parte del episodio narró una historia (NHO) que incluyó la descripción de los títeres que utilizó (DP), así como de algunos objetos (DO). Durante la narración usó un lenguaje de fácil comprensión de sus alumnos (UVS) y un tono de voz acorde tanto al títere que manipulaba como a la situación que describía (VTV). En la segunda evaluación pidió la participación de algunos de sus alumnos y de manera conjunta realizaron el juego, solo que en esta ocasión la profesora ya no narró alguna historia, tan sólo describió esporádicamente a los títeres (DP) junto con algunos objetos y actividades que ellos realizaban (DO y DA). A pesar de que siguió usando un volumen y tono de voz adecuado (VTV), disminuyó el uso de un vocabulario sencillo (UVS). En la tercera evaluación esta participante solicitó que los niños realizaran el juego, mientras ella realizaba otras actividades que no tenían relación con el contexto interactivo, por lo que casi no realizó ninguna de las prácticas alfabetizadoras evaluadas.

Los resultados de la Prueba de Mann-Whitney realizada entre estos dos grupos no mostro diferencias estadísticamente significativas.

8.2.6 Comparación de las prácticas alfabetizadoras maternas con las prácticas alfabetizadoras de las profesoras en el contexto interactivo: juego con títeres.

En este contexto las madres del Grupo Experimental I dedicaron un tiempo promedio de 3 minutos a la actividad, sin variaciones significativas entre las evaluaciones. En lo relativo a su desempeño, la Figura 9a muestra que en pre evaluación fueron pocas las ocasiones en

las participantes realizaron las prácticas alfabetizadoras analizadas en este contexto. En post evaluación las madres aumentaron la frecuencia con que utilizaron algunas de las prácticas alfabetizadoras revisadas en el programa de intervención, sin embargo dicha frecuencia siguió siendo baja en la mayoría de las categorías. Para post evaluación se percibió que las madres disminuyeron el uso de las prácticas, inclusive por debajo de los niveles registrados en pre evaluación.

Por su parte las profesoras del Grupo Experimental II realizaron el juego con títeres en un tiempo promedio de 12 minutos en pre evaluación, aumentando a 13 minutos en post evaluación y manteniendo un tiempo similar en seguimiento. En relación a su desempeño en este contexto interactivo, la Figura 9b muestra que en pre evaluación las profesoras realizaron la actividad utilizando un vocabulario de fácil comprensión para los niños (UVS), acompañado de un tono de voz acorde (VTV) al tipo de descripción que en ese momento realizaron, ya fuera de objetos, personas, lugares, acciones o en su caso, al realizar una narración donde se conjugaran las descripciones señaladas. En post evaluación las profesoras ya no utilizaron algunas prácticas en forma recurrente como en pre evaluación, sin embargo prácticas como la descripción de acciones o la narración de historias, presentaron un pequeño aumento en cuanto a su frecuencia promedio. En evaluación de seguimiento las participantes de este grupo aumentaron el uso de vocabulario sencillo (UVS), al igual que el uso de un volumen y tono de voz acorde (VTV) y la descripción de personas (DP), sin embargo dejaron de utilizar el resto de las prácticas alfabetizadoras, tal como lo venían haciendo desde la post evaluación.

Al comparar estos dos grupos por medio de la Prueba de Mann-Whitney se observaron diferencias significativas en pre evaluación a favor del Grupo Experimental II, tales diferencias se presentaron en: Duración de la actividad, $U = 0.0$, $z = -2.550$, $p < 0.011$, $r = -0.19$; Uso de vocabulario sencillo, $U = 0.0$, $z = -2.564$, $p < 0.010$, $r = -0.19$; Descripción de personas, $U = 0.0$, $z = -2.683$, $p < 0.007$, $r = -0.20$ y Narración de historias, $U = 2.0$, $z = -2.684$, $p < 0.07$, $r = -0.20$. En post evaluación también se encontraron diferencias significativas a favor del Grupo Experimental II en las siguientes categorías de análisis: Duración de la actividad, $U = 0.000$, $z = -2.550$, $p < 0.05$, $r = -0.19$; Narración de historias (NHO), $U = 5.000$, $z = -2.687$, $p < 0.05$, $r = -0.20$. De igual forma, en evaluación de seguimiento se encontraron diferencias significativas a favor del Grupo

Experimental II en la Duración de la actividad, $U = 0.000$, $z = -2.542$, $p < 0.05$, $r = -0.19$. Otras categorías estuvieron próximas a ser significativas, tales como: Uso de vocabulario sencillo (UVS), $U = 3.500$, $z = -1.952$, $p = 0.051$, $r = -0.15$ y Volumen y tono de voz (VTV), $U = 4.000$, $z = -1.924$, $p = 0.054$, $r = -0.20$.

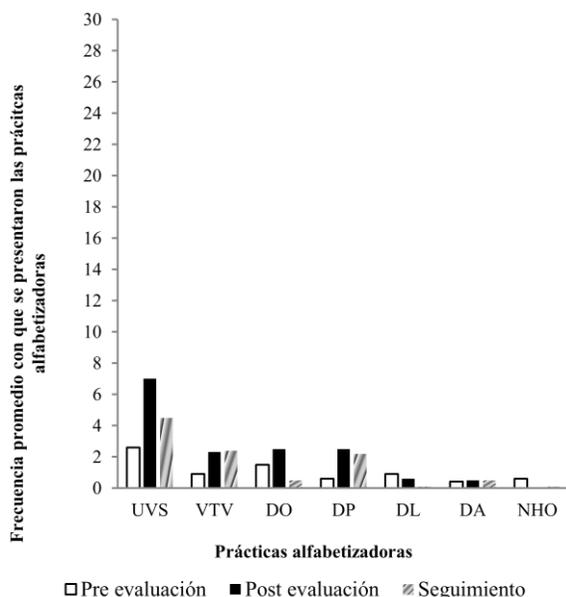


Figura (9a). Muestra la frecuencia promedio de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora en el contexto interactivo de juego con títeres, por parte de las **madres del Grupo Experimental I**.

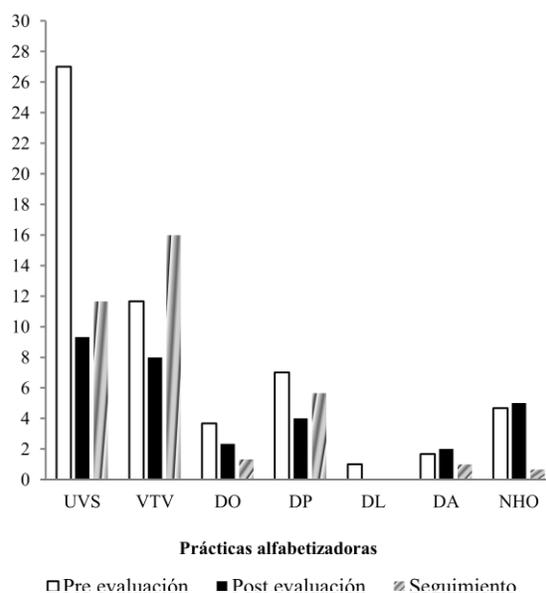


Figura (9b). Muestra la frecuencia promedio de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora, en el contexto interactivo de juego con títeres, por parte de las **profesoras del Grupo Experimental II**.

Prácticas alfabetizadoras: UVS = Uso de vocabulario sencillo, VTV = Volumen y tono de voz, DO = Descripción de objetos, DP = Descripción de personas, DL = Descripción de lugares y DA = Descripción de acciones, NHO = Narración de historias.

8.3 ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y PREACADÉMICAS DE ALFABETIZACIÓN INICIAL, EN LOS NIÑOS PARTICIPANTES (VARIABLE RELACIONADA).

8.3.1 Comparación entre Grupos I, antes y después del programa de intervención con madres.

La Figura 10 muestra la comparación de los puntajes obtenidos por los niños del Grupo Experimental I (**GEI**), cuyas madres participaron en el programa de intervención, con las del Grupo Control I (**GCI**), durante las dos aplicaciones del instrumento Evaluación de Precurrentes para la Lectura y la Escritura (EPLE).

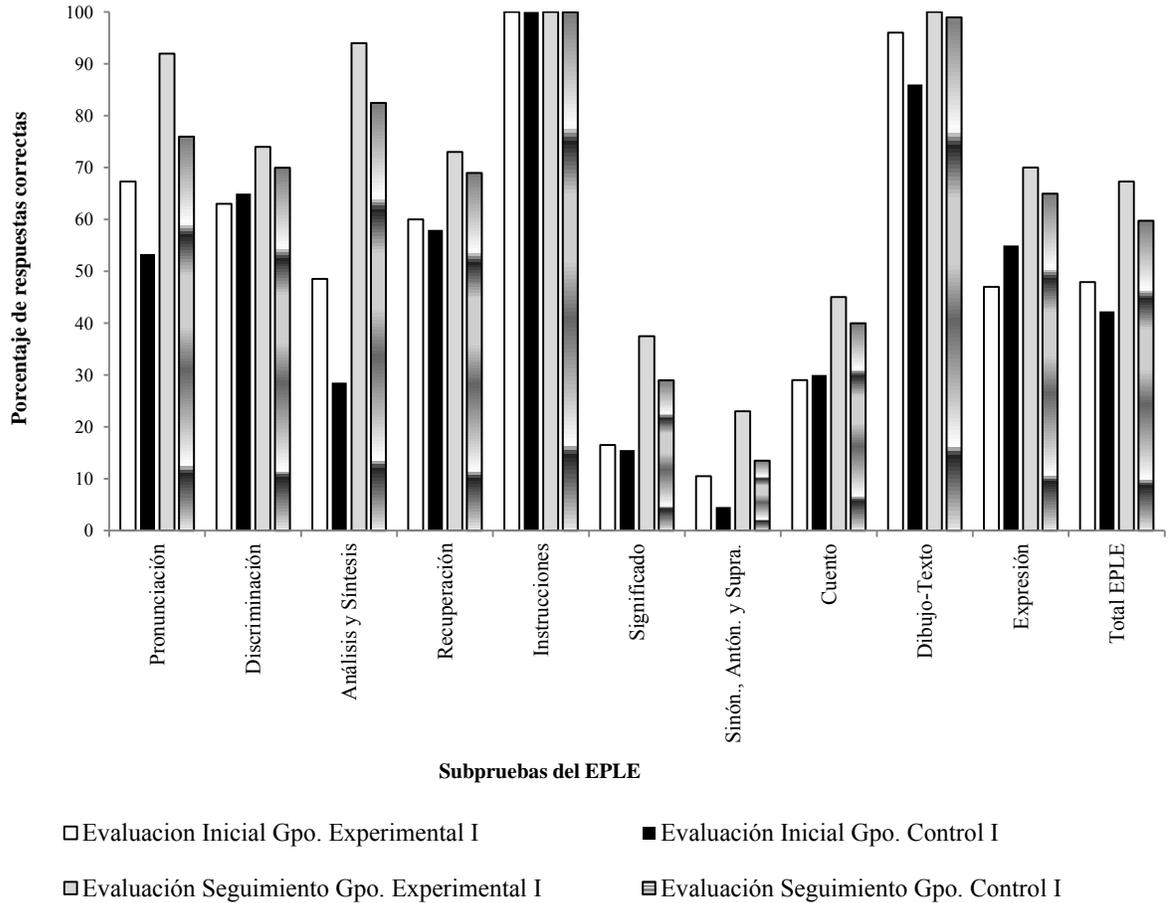


Figura 10. Compara los porcentajes de respuestas correctas en las subpruebas del EPLE obtenidos por los niños de los grupos Experimental I y Control I, en la evaluación inicial y en la evaluación de seguimiento.

Los datos de la primera evaluación (antes de la intervención con madres) mostraron que ambos grupos de niños presentaron un porcentaje promedio de respuestas correctas por debajo del 60 % -lo que se considera una baja ejecución- en seis de las subpruebas del EPLE: Análisis y síntesis, Recuperación de nombres ante la presentación de láminas, Expresión espontánea, incluyendo tres habilidades con ejecuciones por debajo del 30%: Conocimiento del significado de palabras, Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, y la Repetición de un cuento corto. Se observó que el GEI tuvo más de 10 puntos porcentuales que el GCI en dos subpruebas: Pronunciación de sonidos del habla, y Análisis y síntesis. Las demás habilidades no presentan grandes diferencias entre grupos. Seguimiento de instrucciones y Diferencia dibujo-texto alcanzaron casi el 100 % en ambos

casos. El puntaje global del EPLE fue 8 puntos porcentuales más alto en el GEI. Ahora bien, para la segunda evaluación (coincidiendo en tiempo con la evaluación de seguimiento de las madres de los alumnos) se observó que el promedio del porcentaje de respuestas correctas de los dos grupos aumentó en todas las habilidades evaluadas, pero se mantuvo un patrón semejante al obtenido durante la primera evaluación. Las tres habilidades que en pre test mostraron porcentajes por debajo del 30% (Significado de palabras, Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, así como Repetición de un cuento corto), siguieron en un nivel menor al 50% en ambos grupos, mientras que aquellas donde se registraron puntajes un poco más altos siguieron siendo las de mayor porcentaje.

Se hizo notorio que, en ambos grupos, algunas habilidades presentaron un aumento considerable en sus puntajes. Incrementaron más de 20 puntos porcentuales: Pronunciación (con un aumento ligeramente mayor en el GEI), Análisis y síntesis auditivos (sin diferencias entre grupos); Conocimiento del significado de palabras y Expresión espontánea (estas últimas sólo en el caso del GEI). Subpruebas con incrementos alrededor de 10 puntos porcentuales fueron: Discriminación (sólo en el GEI), Recuperación de nombres y Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas (sin diferencias entre grupos), Repetición de un cuento (ligeramente mayor en el GE), así como Conocimiento del significado de palabras y Expresión espontánea (en el GC). Recapitulando, los incrementos de la primera a la segunda evaluación fueron ligeramente mayores en el Grupo Experimental I. Por ello, este grupo continuó mostrando puntajes más altos que el GCI, pero esta vez en ocho de las 10 subpruebas del EPLE. En las dos habilidades en que no estuvo por encima del grupo control fueron las relativas a seguir instrucciones y diferenciar entre dibujo y texto, porque el porcentaje fue de 100% en ambos grupos.

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 se presentan en la Tabla 7. 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.

Tabla 7.
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.

Las habilidades cuyos cambios fueron significativos en los niños del GEI, sin serlo en los del GCI fueron: Discriminación de sonidos, Conocimiento del significado de palabras, Repetición de un cuento y Expresión espontánea.

8.3.2 Comparación entre Grupos II, antes y después del programa de intervención con profesoras.

En la primera evaluación, tanto el Grupo Experimental II (GEII) como el Grupo Control II (GCII) mostraron un patrón semejante al observado en la pre evaluación de los grupos ya descritos (GEI y GCI), incluyendo la tendencia de las habilidades consideradas como bajas (menores a 60%) y extremadamente bajas (menores al 30%). La Figura 11 muestra que el GEII presentó puntajes más altos que el GCII, pero la diferencia de puntajes no fue estadísticamente significativa.

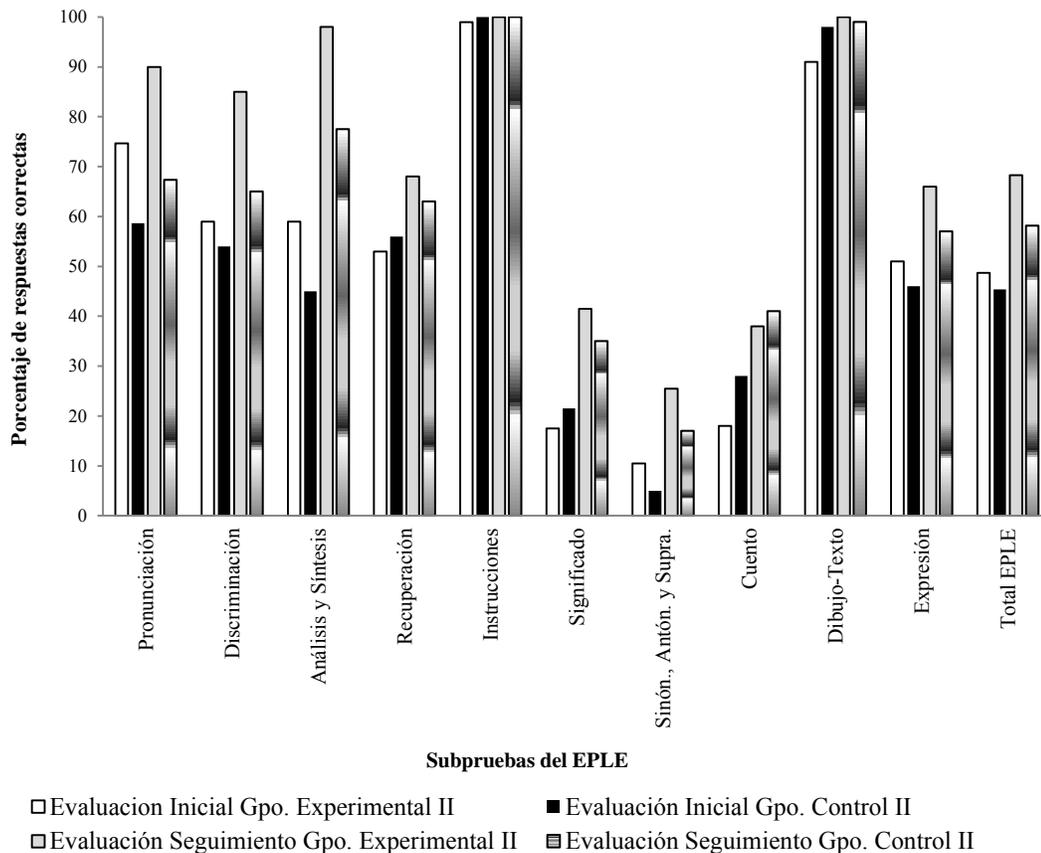


Figura 11. Compara los porcentajes de respuestas correctas en las subpruebas del EPLE obtenidos por los niños de los grupos Experimental II y Control II en la evaluación inicial y en la evaluación de seguimiento.

En la evaluación de seguimiento, el GEII nuevamente mostró puntajes más altos que el GCII. Al comparar los desempeños de la evaluación inicial con la de seguimiento, se observó que ambos grupos aumentaron considerablemente su promedio de respuestas correctas. Entre las Subpruebas que incrementaron más de 20 puntos porcentuales se encuentran: Pronunciación, Discriminación de sonidos, Conocimiento del significado de palabras, Repetición de un cuento (todas con un aumento mayor en el GEII), Análisis y síntesis auditivos (con un aumento ligeramente mayor en el GEII). En el caso de la Subprueba de Diferencia dibujo-texto presentó un aumento ligeramente mayor en el GEII, sólo que fue menor a 10 puntos porcentuales. La mayoría de los incrementos en segunda evaluación fueron mayores en el Grupo experimental II ya que presentó puntajes más altos que el Grupo Control II, en ocho de las diez subpruebas, respecto a las dos restantes

(Seguimiento de instrucciones y Diferencia entre dibujo y texto) no hubo gran diferencia ya que desde la primera evaluación ambos grupos presentaron un porcentaje cercano al 100%.

Tabla 8.
Resultados del ANOVA de un factor tomando como factor el momento de evaluación.

	GEII		GCII	
	F	Sig.	F	Sig.
Pronunciación de sonidos	9.898	0.006*	3.794	0.068
Discriminación de sonidos	12.316	0.003*	2.869	0.109
Análisis y síntesis auditivas	45.630	0.000*	24.484	0.000*
Recuperación de nombres	8.544	0.009*	1.525	0.234
Seguimiento de instrucciones	1.000	0.331	-	-
Conocimiento del significado de palabras	9.754	0.006*	2.731	0.117
Sinónimos, antónimos y supraordenadas	5.878	0.026*	6.483	0.021*
Repetición de un cuento	6.767	0.018*	3.405	0.082
Diferencia entre dibujo y texto	3.183	0.091	0.256	0.620
Expresión espontánea	4.281	0.05*	0.813	0.380
Total EPLE	55.749	0.000*	17.364	0.001*

Nota: GEII = Grupo Experimental II; GCII = Grupo Experimental II; * = Diferencias significativas a un nivel igual o menor de 0.05.

La Tabla 8 muestra los resultados de la comparación a través del ANOVA. Al igual que sucedió en la comparación de los grupos anteriores (GEI y GCI), se puede observar que algunos cambios que fueron estadísticamente significativos en los niños del Grupo Experimental II no lo fueron en los del Grupo Control II. En ese caso se encuentran, las mismas habilidades: Discriminación de sonidos, Conocimiento del significado de palabras, Repetición de un cuento y Expresión espontánea. Pero en esta comparación se agregó la habilidad de Recuperación de nombres.

8.3.3 Comparación entre los cuatro grupos de alumnos.

La Tabla 9 muestra el resultado de la comparación de los cuatro grupos de alumnos, en ambas evaluaciones. Se puede observar que, en pre evaluación, el GEI y el GEII mostraron desempeños significativamente mayores que el GCI, en el total del EPLE. El GEII también tuvo desempeños mayores al GCI en habilidades como Pronunciación y Análisis y síntesis.

Para la evaluación de seguimiento, la ejecución de ambos grupos experimentales fue significativamente mayor que la del GCII, en pronunciación. En el total de la prueba, el GEI continuó con desempeños mayores al GCI. Mientras que el GEII mostró desempeños significativamente mayores que los dos grupos de control en Discriminación de Sonidos, Análisis y síntesis, así como en el Total del EPLE.

Tabla 9.
Resultados del ANOVA utilizando como factor el Grupo

	F	gl1	gl2	Post hoc	P
Pronunciación correcta de los sonidos del habla (Evaluación Inicial)	4.428	3	36	GEI vs GCI	.101
				GEI vs GEII	.790
				GEI vs GCII	.421
				GEII vs GCI	.011*
				GEII vs GCII	.081
Análisis y síntesis auditivas (Evaluación Inicial)	4.318	3	36	GEI vs GCI	.112
				GEI vs GEII	.619
				GEI vs GCII	.977
				GEII vs GCI	.006*
				GEII vs GCII	.377
Total EPLE (Evaluación Inicial)	2.923	3	36	GEI vs GCI	.018*
				GEI vs GEII	.929
				GEI vs GCII	.229
				GEII vs GCI	.015*
				GEII vs GCII	.197
Pronunciación correcta de los sonidos del habla (Evaluación de seguimiento)	8.122	3	36	GEI vs GCI	.140
				GEI vs GEII	.967
				GEI vs GCII	.000*
				GEII vs GCI	.208
				GEII vs GCII	.001*
Discriminación de sonidos (Evaluación de seguimiento)	6.963	3	36	GEI vs GCI	.816
				GEI vs GEII	.093
				GEI vs GCII	.216
				GEII vs GCI	.012*
				GEII vs GCII	.001*
Análisis y síntesis auditivas (Evaluación de seguimiento)	6.116	3	36	GEI vs GCI	.157
				GEI vs GEII	.503
				GEI vs GCII	.088
				GEII vs GCI	.029*
				GEII vs GCII	.026*
Total EPLE (Evaluación de seguimiento)	5.976	3	36	GEI vs GCI	.073
				GEI vs GEII	.988
				GEI vs GCII	.020*
				GEII vs GCI	.035*
				GEII vs GCII	.009*

Nota. GEI = Grupo Experimental I; GCI = Grupo Control I; GEII = Grupo Experimental II; GCII = Grupo Control II.

8.4 RELACIONES ENTRE PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS Y HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y PREACADÉMICAS

Con el objetivo de identificar posibles relaciones entre las prácticas alfabetizadoras de las madres y profesoras, y las habilidades lingüísticas y preacadémicas de los niños, se realizó un análisis de correlación de Pearson. Para el caso de las prácticas alfabetizadoras se consideró la frecuencia promedio obtenida en cada categoría conductual (de madres y profesoras), en cada uno de los contextos interactivos (Juego con títeres y Lectura conjunta de cuentos). Los datos considerados para los niños fueron los porcentajes de respuestas correctas obtenidos en cada subprueba del EPLE. Se obtuvieron los coeficientes de correlación antes de la intervención, comparando categorías maternas y de profesoras durante pre evaluación con los puntajes de pre evaluación del EPLE. Y los coeficientes de correlación después de la intervención se obtuvieron comparando las frecuencias de las categorías de prácticas alfabetizadoras durante pos evaluación y seguimiento, con las respuestas infantiles al EPLE durante seguimiento.

8.4.1. Análisis en el Grupo Experimental I

El análisis de correlación de Pearson realizado con los datos de pre evaluación, mostró que las categorías conductuales maternas o prácticas alfabetizadoras evaluadas en el contexto interactivo de Lectura de cuentos, estaban correlacionadas significativamente ($\alpha > 0.05$) con una de las habilidades preacadémicas y lingüísticas evaluadas en los niños a través del EPLE. En este caso se observó que la subprueba del EPLE Recuperación de nombres se relacionó con las categorías conductuales maternas Ubicación de las secciones de un libro de cuentos ($r = -0.781$, sig. = 0.008) y Describir imágenes relacionadas con un texto ($r = -0.716$, sig. = 0.020).

Los resultados del análisis también mostraron que algunas de las categorías conductuales maternas evaluadas en el contexto interactivo de Juego con títeres presentaron una correlación significativa ($\alpha > 0.05$) con habilidades preacadémicas y lingüísticas. Al respecto se encontró que la categoría materna Describir acciones o actividades diversas (DA) se relacionó con la subprueba del EPLE Sinónimos, antónimos y palabras

supraordinadas ($r = 0.777$, sig. = 0.009). De igual forma, la categoría conductual materna Narración de historias (NH) estuvo correlacionada con la subprueba Expresión espontánea ($r = 0.654$, sig. = 0.040).

Al realizar el análisis de correlación con los datos de pos evaluación de las prácticas alfabetizadoras maternas y los puntajes del EPLE en evaluación de seguimiento, se observó que las prácticas alfabetizadoras registradas en el contexto interactivo de Lectura de cuentos se relacionaron significativamente con las habilidades infantiles evaluadas por el EPLE, en este sentido la categoría Describir imágenes relacionadas con un texto (DIR) presentó una correlación positiva con la subprueba Pronunciación correcta de los sonidos del habla ($r = 0.559$, sig. = 0.046); mientras que la categoría materna Volumen y tono de voz (VTV), también presentó una correlación positiva con las habilidades Análisis y síntesis auditivas ($r = 0.782$, sig. = 0.004) y Expresión espontánea ($r = 0.555$, sig. = 0.048). También la subprueba del EPLE Sinónimos antónimos y palabras supraordenadas presentó una correlación positiva con la categoría materna Promover la narración de una historia a partir de imágenes ($r = 0.614$, sig. = 0.030)

El análisis de las categorías maternas evaluadas en el contexto interactivo de Juego con títeres, mostró que la categoría materna Descripción de lugares (DL) se correlacionó en forma positiva con las subpruebas del EPLE: Conocimiento del significado de las palabras ($r = 0.612$, sig. = 0.030); Sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas ($r = 0.570$, sig. = 0.040), y el Total del EPLE ($r = 0.620$, sig. = 0.028). Por otra parte la categoría Descripción de objetos (DO) se relacionó en forma negativa con la subprueba Discriminación de sonidos ($r = -0.807$, sig. = 0.002).

Los resultados del análisis con los datos de las prácticas alfabetizadoras maternas y los puntajes del EPLE en evaluación de seguimiento, mostraron que en el contexto interactivo Lectura de cuentos, la categoría materna Señalar con el dedo las palabras que se van leyendo (SDP) estuvo correlacionada positivamente con la subprueba Pronunciación correcta de los sonidos del habla ($r = 0.614$, sig. = 0.030), mientras que la categoría materna Uso de vocabulario sencillo (UVS) se relacionó de forma negativa con las subpruebas del EPLE Análisis y síntesis auditivas ($r = -0.728$, sig. = 0.009), Recuperación de nombres ($r = -0.851$, sig. = 0.001) y Repetición de un cuento ($r = -0.588$, sig. = 0.037).

En cuanto a las categorías conductuales maternas registradas en el contexto interactivo de Juego con títeres se identificó una correlación positiva entre la categoría materna Descripción de personas y la subprueba Discriminación de sonidos ($r = 0.638$, sig. = 0.024), mientras que la categoría Describir acciones o actividades diversas se relacionó positivamente con la subprueba Conocimiento del significado de las palabras ($r = 0.576$, sig. = 0.041) y con Repetición de un cuento ($r = 0.670$, sig. = 0.017); esta misma categoría materna se relacionó en forma negativa con la subprueba Pronunciación de sonidos ($r = -0.626$, sig. = 0.026). La categoría Narración de historias se relacionó en forma negativa con la subprueba Discriminación de sonidos ($r = -0.555$, sig. = 0.048).

8.4.2. Análisis en el Grupo Control I

El análisis estadístico realizado para identificar correlaciones entre la frecuencia de las prácticas alfabetizadoras y los porcentajes de las subpruebas del EPLE obtenidos en pre evaluación, mostró que la categoría materna Describir imágenes relacionadas con un texto (DIR), evaluada en el contexto de Lectura de cuentos, se relacionó con la subpruebas Conocimiento del significado de palabras ($r = -0.663$, sig. = 0.037) y Sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas ($r = 0.733$, sig. = 0.016). La categoría materna Señalar con el dedo las palabras que se van leyendo (SDP) se relacionó en forma negativa con la subprueba Conocimiento del significado de palabras ($r = -0.770$, sig. = 0.009) y con el Total del EPLE ($r = -0.772$, sig. = 0.009). Por otra parte la subprueba Diferencia dibujo-texto se relacionó negativamente con las categorías maternas Volumen y tono de voz (VTV) ($r = -0.687$, sig. 0.028) y Ubicación de las secciones de un libro de cuentos (USL) ($r = -0.682$, sig. = .0.030). Las categorías conductuales maternas evaluadas en el contexto interactivo de Juego con títeres no presentaron correlaciones con las habilidades infantiles.

El análisis de las prácticas alfabetizadoras maternas registradas en post evaluación con los puntajes del EPLE en evaluación de seguimiento, mostró que las categorías maternas evaluadas en el contexto interactivo de Lectura de cuentos la categoría estaban correlacionadas con las habilidades infantiles, tal como la categoría Ubicación de las secciones de un libro de cuentos (USL) que se relacionó positivamente con la subprueba Discriminación de sonidos del habla ($r = 0.778$ sig. = 0.008). También la categoría materna

Señalar con el dedo las palabras que se van leyendo (SDP) se relacionó con la subprueba Recuperación de nombres ante la presentación de láminas ($r = 0.810$, sig. = 0.004). En cuanto a las categorías maternas evaluadas en el contexto interactivo de Juego con títeres, se observó una correlación positiva entre la categoría Descripción de personas (DP) y la ejecución de los niños en la subprueba Sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas ($r = 0.656$, sig. 0.039).

Por último, al analizar los puntajes del EPLE y las prácticas alfabetizadoras registrados en evaluación de seguimiento no se observaron correlaciones en ninguna de las categorías observadas en los contextos interactivos del estudio.

8.4.3 Análisis en el Grupo Experimental II y del Grupo Control II

En estos grupos no se encontraron correlaciones entre las prácticas alfabetizadoras de las profesoras y las habilidades lingüísticas de los niños.

CAPÍTULO 9

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El primer objetivo particular de la presente investigación fue detectar alumnos de tercer grado de preescolar que no contaran con un nivel adecuado de habilidades lingüísticas y preacadémicas, consideradas de alfabetización inicial, entre los contextos sociales con nivel socio-cultural bajo. Aspecto que fue cubierto al ubicar a los participantes del presente estudio.

Los resultados obtenidos durante la evaluación inicial llevada a cabo aportan datos acerca del bajo nivel que muestran los niños preescolares en diversas habilidades lingüísticas y preacadémicas que se consideran aspectos importantes de la alfabetización inicial. Si bien existieron algunas diferencias a favor de uno de los grupos escolares, en general el desempeño de los niños fue deficitario en prácticamente todas las sub-pruebas aplicadas. De especial preocupación es el hecho de que los niños obtuvieron porcentajes muy por debajo de los deseables en habilidades lingüísticas y preacadémicas que pueden considerarse esenciales para el desarrollo de la lecto-escritura.

Los problemas detectados en pronunciación correcta de sonidos del habla, discriminación de sonidos, así como en análisis y síntesis auditivos, son indicadores de que los niños no están contando con modelos lingüísticos adecuados para escuchar y pronunciar correctamente. Esto puede sugerir que su conciencia fonológica no sea la adecuada y que, como señala Herrera (2005), puedan tener problemas para conocer los fonemas y las palabras como unidades lingüísticas, aspecto central en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Respecto a las deficiencias observadas en el conocimiento del significado de palabras, así como de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, puede decirse que los niños con características similares a las de la muestra estudiada están en una situación de riesgo, si se consideran los señalamientos de Whitehurst y Lonigan (1998) respecto a la importancia que tiene el vocabulario en el desarrollo de la lectura y comprensión de palabras.

Similarmente, los bajos niveles mostrados en la comprensión de un cuento corto narrado oralmente, captando las ideas principales y los detalles, así como en la expresión

espontánea de los niños evaluados, indican deficiencias en sus habilidades sintácticas y semánticas, que suelen asociarse con deficiencias en el desarrollo de la lectura y la escritura, de acuerdo con los autores que realizan investigación en el campo (v. g. Bermúdez y Mendoza, 2010; Garton & Pratt, 1991; Miranda, 2011).

Un dato importante de la presente investigación, también obtenida durante pre evaluación de los niños, se relaciona con las diferencias significativas que se encontraron en el total del instrumento aplicado, a favor de los alumnos que cursaron dos años previos de preescolar. Esto indica que, cuando los alumnos participan en las actividades programadas dentro de la escuela, sus niveles lingüísticos se desarrollan de mejor manera. Desafortunadamente, en México, la participación en dichos grados preescolares queda a voluntad de los padres, porque sólo es obligatorio que los alumnos cursen un año de preescolar, es decir, el tercer grado. Los hallazgos de las investigaciones realizadas con poblaciones de niños mexicanos (Galicía, Sánchez, Pavón y Peña, 2009; Guevara, Hermosillo, Delgado, López y García, 2007; Guevara y Macotela, 2005; Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo y López, 2010) pueden considerarse indicativos de que ese año obligatorio no es suficiente para preparar a los niños en lo relativo a las habilidades lingüísticas que requieren desarrollar.

De hecho, dado que los hallazgos del presente estudio concuerden con los reportados en dichas investigaciones previas, respecto al bajo nivel que muestran los niños preescolares en diversas habilidades lingüísticas, puede concluirse que éste es un problema que se mantiene, al menos, en poblaciones de alumnos de las escuelas preescolares de nivel sociocultural bajo.

Tomando en cuenta los señalamientos de Slavin (2003), respecto a la dificultad que conlleva corregir las deficiencias del aprendizaje una vez que se han presentado, la presente investigación corrobora la necesidad urgente de que se lleven a cabo mayores esfuerzos en la intervención temprana con los niños que comparten características con los participantes en este estudio de evaluación. El informe aquí presentado, junto con los señalamientos expuestos, hace necesario enfocar los programas preescolares al desarrollo de habilidades lingüísticas por parte de los educandos de preescolar, si no se quiere mantener la situación de riesgo de fracaso escolar en que pueden ubicarse amplias poblaciones de niños mexicanos.

El segundo objetivo particular de la investigación fue identificar qué tipo de prácticas alfabetizadoras realizaban madres y educadoras, con sus hijos o alumnos, dentro de dos contextos interactivos específicos (lectura de cuentos y juego con títeres). Ello se cumplió al obtener los datos de pre evaluación que fueron expuestos en la sección de resultados y que se discuten a continuación.

Desempeño materno en prácticas alfabetizadoras

En la investigación aquí reportada, los datos relacionados con el desempeño de todas las madres participantes, durante pre evaluación, en ambos contextos interactivos, parecen indicar que los bajos niveles en el desarrollo infantil están asociados con prácticas alfabetizadoras maternas limitadas. Aspecto que ha sido señalado por autores como DeBaryshe et al. (2000), al expresar que las prácticas alfabetizadoras son limitadas cuando la familia no asume, por falta de información, su papel como promotora de alfabetización inicial durante los años preescolares de los niños.

En concordancia con tales prácticas alfabetizadoras limitadas, los resultados del presente reporte respecto a las ideas que las madres tenían en relación al desarrollo de la lecto-escritura de sus hijos, dieron cuenta de una falta de conocimiento acerca de dicho proceso. Por lo que en la mayoría de los casos, ellas consideraron que los niños aprendían a leer y escribir hasta el momento en que eran instruidos en forma directa en estas habilidades, inclusive manifestando que la forma de enseñar a los niños era a través de métodos considerados como tradicionales tales como la elaboración de planas de letras, la copia y el dictado.

Este conjunto de ideas podría reflejar la forma en que las propias madres aprendieron a leer y escribir, denotando poco conocimiento acerca de las diversas actividades alternativas que promueven el desarrollo de la alfabetización. Tales hallazgos confirman lo señalado por Weikle y Hadadian (2003) y Babarin y Wasik (2009) en el sentido de que los padres, sobre todo los que pertenecen a una clase sociocultural baja, tienen un conjunto de ideas acerca del desarrollo de la alfabetización, incluyendo el hecho de privilegiar la instrucción directa de las habilidades y conocimientos relacionados con la lecto-escritura, y que dicha instrucción es responsabilidad de los profesores.

De lo anterior se deriva que las madres consideraran que no es relevante su participación en el desarrollo de la lectoescritura de sus hijos y, por lo tanto, no realizaran actividades para impulsar este proceso; inclusive llegaron a limitar la exploración de los materiales y actividades alfabetizadoras que realizaban sus hijos en forma independiente, al no facilitarles una interacción libre con tales materiales, probablemente porque tenían la idea de que esa interacción por sí misma no ayuda a sus hijos, sino que es necesario que realicen actividades convencionales (copias, dictados y planas) bajo una instrucción y supervisión directa.

El tercer objetivo de la investigación consistió en diseñar un programa de intervención para desarrollar en los adultos prácticas alfabetizadoras relacionadas con los dos contextos interactivos (lectura conjunta de cuentos y juego con títeres), con base en lo reportado en la literatura; mientras que el cuarto objetivo fue llevar a cabo la aplicación de dicho programa. Ambos objetivos se cubrieron, siendo importante resaltar algunos aspectos de los datos obtenidos.

Las madres que participaron en el taller mostraron patrones conductuales que correspondieron con un uso cada vez mejor de prácticas alfabetizadoras, a lo largo de las sesiones grupales, es decir, cuando estuvieron con las otras madres y el instructor en juego de roles. Estos avances también se vieron reflejados en las sesiones de evaluación posteriores a la intervención, en ambos contextos interactivos con sus hijos. En tales evaluaciones el desempeño de las madres del Grupo Experimental fue más apegado al uso adecuado de prácticas alfabetizadoras que el mostrado por el Grupo Control.

Las diferencias descritas permitieron cubrir el sexto objetivo particular del presente estudio, que consistió en observar los cambios en las prácticas alfabetizadoras del grupo de madres que recibió el programa de intervención, comparándolas con el grupo de madres que no recibió el programa.

Cabe señalar que los efectos del programa se aprecian de manera clara para el contexto interactivo de lectura conjunta de cuentos infantiles, dado que las madres que tomaron el taller mostraron, no sólo un incremento significativo en el tiempo dedicado a estas actividades con sus hijos, sino también la utilización de todas las habilidades y el uso adecuado de materiales, que promueven alfabetización inicial.

Sin embargo, durante las actividades relacionadas con el contexto de juego con títeres, las participantes sólo mostraron efectos del programa en el uso de vocabulario sencillo, volumen y tono de voz acorde, y descripción de personas y objetos. Aspectos que se pueden considerar aportaciones valiosas, pero no suficientes, para lograr un nivel óptimo en sus prácticas alfabetizadoras. Las madres siguieron mostrando fallas en cuanto a sus habilidades para promover descripción de lugares y acciones, así como la narración de historias, aun cuando durante las sesiones del taller lograron hacerlo.

Una posible explicación de lo anterior es que, durante el juego de roles, cuando una de las participantes fungía como “hijo(a)”, respondía fácil y correctamente a los intentos promotores de habilidades de quien fungía como madre. Por ejemplo, cuando se le pedía que realizara una descripción a través de una pregunta del tipo “¿cómo es el bosque?”, la respuesta era inmediata y correcta; lo mismo ocurría cuando se le pedía que narrara algo a través de una pregunta del tipo “¿qué hacen los doctores?”. Durante las interacciones madre-hijo esto no ocurría, porque el niño se reía, se retraía, y no contestaba tan fácilmente al requerimiento materno. Lo descrito pudo deberse a que el niño no sabía cómo responder a la madre, o bien, a que se cohibía con la presencia de la cámara de videograbación (podían ver sucesivamente a su madre, a los títeres y a la cámara). De cualquier modo, la implicación fue que las madres concluyeran pronto la actividad de juego con títeres, y que la frecuencia de ocurrencia de sus prácticas alfabetizadoras fuera baja en esta situación. Tal vez, en un contexto similar de interacción natural madre-hijo, puedan presentarse con mayor claridad las prácticas alfabetizadoras y las habilidades infantiles que no aparecieron durante las sesiones de evaluación filmadas en este contexto interactivo particular.

Cabría preguntarse por qué el efecto de la cámara de video no pareció ser tan grande en el contexto interactivo de lectura de cuentos. En esto influyeron dos aspectos, por un lado, que los niños centraron su atención en su madre y en el cuento, sin voltear hacia la cámara; por otro, que ni la madre ni el niño tenían que generar una descripción o narración a partir de su imaginación (como sucede con el juego de títeres), sino que las pautas de los contenidos lingüísticos en las interacciones madre-hijo estuvieron dadas por el propio cuento que se leía.

Otra posible causa es que, antes de la intervención, las madres no reconocían el objetivo ni la importancia de realizar este tipo de actividades, por lo que llevar a cabo tales

actividades con sus hijos en forma conjunta se presentó en forma esporádica, o simplemente no se presentó. Dado lo anterior, no sólo las madres desconocían qué hacer, sino también sus hijos tenían dificultades para interactuar con ellas en este contexto. Además habría que tomar en cuenta que, según los reportes de las propias madres, consideraban que el desarrollo de la alfabetización en sus hijos podría impulsarse a través de actividades relacionadas con una instrucción específica y directa.

Estas afirmaciones se basan en el hecho de que, al observar los registros de ocurrencia de las prácticas alfabetizadoras a través de los diferentes momentos de evaluación, se observó que ellas realizaron con mayor frecuencia aquellas actividades que se caracterizan por ser puntuales y específicas, tales como señalar con el dedo las palabras que se van leyendo o el uso de un tono de voz acorde a lo que se está leyendo en el caso de la lectura de cuentos. Esas tareas no implicaban el uso de un vocabulario extenso o de otros recursos que podrían resultar complejos para ellas. Las prácticas que menos mostraron las madres en el contexto de juego con títeres fueron las relacionadas con la descripción de objetos o de actividades, que requieren habilidades maternas con alto grado de complejidad.

En estudios futuros, es necesario atender a las diferencias que se presentan entre ambos contextos interactivos, y ubicar las actividades involucradas dentro de niveles diferentes de complejidad. Es importante considerar que el juego con títeres implica estructurar situaciones que no ocurren en el momento de la actividad, por lo que no hay referentes concretos a partir de los cuales se guíe una interacción lingüística entre los participantes. Mientras que, en la lectura conjunta de cuentos, se encuentra presente el material a partir del cual se realizan las actividades (el propio cuento), que ya contiene las palabras y los dibujos que sirven de guía para las interacciones lingüísticas; están impresos, tienen una secuencia y pueden ser observados conjuntamente por la madre y el niño.

De la experiencia aquí expuesta puede derivarse como propuesta que se realice un primer taller para que las madres, en juego de roles, desarrollen habilidades en el contexto interactivo de lectura conjunta de cuentos infantiles; que después utilicen esas prácticas alfabetizadoras con sus hijos, en varias sesiones con retroalimentación del psicólogo. Y una vez que madres e hijos hayan logrado un nivel adecuado de desempeño en esta primera intervención, reciban un segundo taller para desarrollar habilidades en el contexto interactivo de juego con títeres, pasando por las mismas dos fases.

Si bien la lectura de cuentos ha sido una actividad ampliamente documentada -y que ha demostrado tener efectos positivos sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas en los niños-, es relevante considerar que es sólo una opción entre una gran gama de actividades que se llevan en forma cotidiana dentro del hogar. Por ello, como afirma Saracho (2008), sería importante realizar una intervención que pueda ofrecer actividades dirigidas a desarrollar habilidades de alfabetización eficaces y que al mismo tiempo sean de interés para las personas a quienes va dirigida, logrando con ello la práctica de una amplia variedad de actividades en forma recurrente.

También se requiere tomar en cuenta que, después del programa aquí aplicado, las madres realizaron algunas prácticas alfabetizadoras con mayor frecuencia, inclusive dichas prácticas se correlacionaron de forma positiva con las habilidades lingüísticas de sus hijos. Sin embargo, después de transcurrido un tiempo –para la evaluación de seguimiento- se observó que las madres ya no realizaron las prácticas con la misma frecuencia, y junto con ello disminuyeron las correlaciones de las prácticas maternas con las habilidades lingüísticas de los niños. Lo anterior sugiere que, probablemente, de haber aumentado las sesiones con práctica supervisada en el programa de intervención del presente estudio, los niveles tanto de prácticas alfabetizadoras maternas como de habilidades lingüísticas infantiles habrían aumentado para el final de la intervención.

Entonces, para futuros programas habría que considerar extender el número de sesiones en las que las madres realicen actividades conjuntas con sus hijos bajo condiciones de supervisión, que les proporcionen retroalimentación acerca de su desempeño y a su vez impulsen la realización de las prácticas alfabetizadoras en forma más consistente.

El programa aquí presentado puede servir de guía, dado que mostró su eficacia para mejorar las prácticas alfabetizadoras de las madres, que pueden ser usadas en el contexto familiar para impactar el desarrollo de habilidades infantiles relacionadas con la adquisición de la lecto-escritura formal en etapas posteriores, como ya han demostrado diversas investigaciones (Seda, 2003; Sylva et al., 2008; Weigel et al., 2006).

Es importante señalar que este tipo de intervenciones deben ser impulsadas por las autoridades educativas, así como contemplar un mayor número de sesiones de trabajo con las madres de familia. De esta manera se pueden abrir nuevas perspectivas para la enseñanza de una gran población de niños que se encuentran en riesgo de fracaso escolar,

especialmente en poblaciones de niveles socioculturales bajos. Es más sencillo intervenir en edades tempranas que esperar a que los retrasos escolares aparezcan y dificulten el proceso enseñanza-aprendizaje.

Desempeño de las profesoras en prácticas alfabetizadoras

Los datos obtenidos durante pre evaluación, respecto a las ideas que las profesoras tenían acerca del desarrollo de la alfabetización, mostró que las participantes contaban con conocimientos más claros -en comparación con las madres- acerca de este proceso, algunas de ellas manifestaron que los niños aprenden a leer y escribir al proporcionarles un ambiente alfabetizador y realizando actividades donde se involucra el uso del lenguaje como la conversación y la lectura.

A pesar de que las profesoras mencionaron conocer actividades relevantes para el desarrollo de la alfabetización, no todas reportaron llevarlas a cabo para ayudar a sus alumnos en el desarrollo de la lectura y la escritura. Esto confirma lo expresado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2013b), al señalar que algunas de las prácticas docentes realizadas en el aula de preescolar no concuerdan con los objetivos establecidos en el Programa de Educación Preescolar (PEP) vigente; es decir se ha observado que, a pesar de que se tiene claridad en los objetivos establecidos en el programa, las profesoras realizan con sus alumnos actividades que pueden tener poca relación con los objetivos.

El INEE menciona que, en el campo formativo denominado Lenguaje y comunicación (que contempla el desarrollo del lenguaje oral y escrito), el aspecto oral es cubierto aproximadamente en un 60% con las actividades realizadas por las docentes, mientras que en lenguaje escrito sucede esto en un 44% de las actividades programadas para tal fin en el PEP.

Lo anterior lleva a considerar que las participantes del presente estudio, a pesar de tener claridad acerca de las habilidades de lectoescritura a desarrollar en sus alumnos, aún presentan dificultades o falta de conocimiento en la forma de realizar actividades alternativas que faciliten el aprendizaje de la lectura y la escritura en sus educandos.

En lo relativo a las actividades del contexto interactivo de lectura de cuentos, los resultados indicaron que, desde el inicio del estudio, todas las participantes leyeron

respetando las pausas marcadas por los signos de puntuación y con un tono de voz acorde a los aspectos narrados durante la lectura. Esto fue adecuado porque, como señala Vega (2011), los adultos sirven como modelo de conductas apropiadas para relacionarse con el lenguaje escrito y refuerzan estas conductas en los niños; además, como aclara Silva (2011), la persona que intenta instruir a otra en alguna habilidad en forma eficaz, debe mostrar cierto grado de dominio en dicha habilidad.

A pesar de lo anterior, durante pre evaluación las cuatro participantes mostraron algunas deficiencias en ciertas prácticas alfabetizadoras consideradas importantes para la lectura conjunta de cuentos. Fue perceptible que ninguna de ellas señaló las palabras que iba leyendo y pocas veces permitieron que los niños observaran al mismo tiempo el libro que ellas leían, aspectos que promueven que los niños identifiquen letras, palabras e imágenes, así como la relación entre el lenguaje oral, el lenguaje escrito y los aspectos del mundo que los rodea. Es importante que los alumnos preescolares empiecen a reconocer que los signos (letras y palabras) que se van señalando representan las ideas de la historia que se expone a través del habla del adulto lector-narrador, lo cual no se facilita si la profesora no enfatiza esos aspectos.

Otro dato observado en pre evaluación fue la baja frecuencia con que las profesoras instigaron a los niños para que asociaran las imágenes con los aspectos narrados, lo cual hace posible que los aprendices puedan hablar acerca de la historia leída y, posteriormente, narrarla con apoyo en las imágenes. Este es un dato importante porque, como explican Rocha y Vega (2011), la actividad no se debe centrar sólo en leer el cuento, sino involucrar a los infantes en un diálogo relacionado, con el objetivo de que ellos desarrollen habilidades lingüísticas y preacadémicas. Similarmente, las participantes de este estudio dieron poca importancia a los convencionalismos de la lectura, como el lugar donde inicia y la dirección que debe seguir, así como los elementos o partes del libro, haciendo referencia en pocas ocasiones a estos detalles.

Los anteriores hallazgos permitieron cubrir en su totalidad el objetivo particular del estudio referente a la identificación de las prácticas alfabetizadoras que las profesoras realizaban junto con sus alumnos en los contextos interactivos, antes de participar en el taller (segunda parte del objetivo 2). Los objetivos 5 y 7 se relacionaron con aplicar el programa de intervención con las profesoras del grupo experimental, y analizar las posibles

diferencias respecto a las prácticas alfabetizadoras realizadas por ellas después de recibir el programa, así como a comparar dichas prácticas con las de otra profesora que no recibió la capacitación.

El cumplimiento de tales objetivos permitió observar que, después de la intervención, las profesoras que participaron en el programa modificaron su forma de realizar la lectura conjunta, poniendo en práctica la mayoría de las estrategias expuestas en el taller. Lo primero a destacar es que ellas se aseguraron de que los alumnos pudieran ver el libro, así como las letras y palabras que iban señalando al tiempo que leían; también mostraron con mayor frecuencia las imágenes relacionadas con la historia y preguntaron a los niños los detalles de la historia que representaban las imágenes. En general estas profesoras incrementaron la ocurrencia de la mayoría de las prácticas alfabetizadoras programadas en el taller, a excepción de las relacionadas con los convencionalismos de la lectura que, al parecer, no fueron de relevancia para las participantes.

En el caso de la docente que no recibió la intervención, también se observaron algunos incrementos en la frecuencia con que presentó las categorías, sin embargo tales incrementos podrían considerarse circunstanciales, ya que esta profesora a veces leía y a veces narraba, utilizando el libro sólo para mostrar algunas imágenes. Tales prácticas, si bien pueden tener efectos modeladores en los niños, no pueden considerarse como una lectura conjunta, de acuerdo a la definición de autores como Ezell y Justice (2005), quienes señalan que esta actividad se centra en la interacción participativa entre un lector adulto y un niño o grupo de niños, durante la lectura de un cuento infantil.

En la evaluación de seguimiento, en forma contraria a lo que se podría esperar, se presentó una disminución en la frecuencia de la mayoría de las categorías en estudio, por parte de las profesoras que recibieron el programa. Entre las causas de esa disminución está el hecho de que hubo cambios, respecto a la sesión de post evaluación, en la forma de realizar la lectura. Las profesoras realizaron las actividades siguiendo la mayoría de las sugerencias del psicólogo, sin embargo, acortaron su tiempo de lectura con el fin de darles oportunidad a algunos de sus alumnos para que realizaran la narración o lectura. Al respecto se observó que, en el grupo de la participante 1, algunos de los niños narraron en forma individual el cuento, utilizando las imágenes del libro como apoyo, lo cual estaba dentro de los objetivos del programa. Pero las profesoras 2 y 3 le dieron un giro a los

objetivos de la intervención al insistir en que sus alumnos intentaran leer el cuento, lo cual hicieron de forma pausada, desviando ligeramente la atención de los demás niños. Estas profesoras combinaron prácticas de alfabetización inicial con prácticas de alfabetización convencional, aspecto que debe cuidarse en futuros talleres dirigidos a profesoras de preescolar.

A pesar de lo anterior, al comparar las ejecuciones de las tres participantes que recibieron el programa con las mostradas por la participante control, puede decirse que son claras las diferencias. En general, las prácticas alfabetizadoras fueron mejor manejadas por las profesoras del grupo experimental. Datos que permiten concluir que el programa fue exitoso para desarrollar prácticas alfabetizadoras en las docentes, durante la lectura de libros compartida con sus alumnos. Otro dato que apunta en la misma dirección es el incremento en la duración de los episodios de lectura, que se observó en las profesoras que recibieron el programa.

En lo que se refiere a la actividad de juego con títeres, los resultados indicaron que el taller no tuvo grandes efectos sobre una serie de características interactivas que las profesoras ya mostraban desde el inicio. Su expresión verbal fue adecuada, así como la realización de preguntas dirigidas a promover la expresión verbal de los niños; también fueron capaces de promover la manipulación de los títeres, así como interacciones lingüísticas entre ellas y sus alumnos. Los aspectos en que se pudieron apreciar efectos del programa fueron los relativos a encaminar los intercambios lingüísticos de las profesoras y los niños hacia la descripción de objetos, personajes, personas, animales o lugares, así como a la descripción de cadenas de eventos, y a realizar más preguntas para promover la expresión verbal de los alumnos; aunque tales efectos no fueron homogéneos en las docentes. También se apreciaron efectos en las tres profesoras experimentales en cuanto a promover que sus alumnos interactuaran lingüísticamente entre ellos, pero cabe reconocer que, en ciertos aspectos como narración de episodios, el programa de intervención no mostró efectos.

Comparaciones entre grupos

El octavo objetivo de la investigación fue comparar la ejecución de madres y de profesoras. Al respecto puede señalarse que las profesoras tuvieron mejores desempeños desde pre

evaluación, en ambos contextos interactivos, lo cual es lógico porque su formación y experiencia profesional les proveen de algunas habilidades para realizar las actividades dentro de los contextos de lectura de cuentos y juegos lingüísticos (aunque su ejecución mostró limitaciones, como ya fue señalado). En cuanto a post evaluación y seguimiento también se obtuvieron diferencias significativas a favor del Grupo Experimental II (profesoras) que, a diferencia de las madres, lograron promover varias habilidades lingüísticas en los niños a través del juego con títeres.

Sin embargo, hay cierta coincidencia en los efectos del programa. Tanto en madres como en profesoras, los mejores desempeños se observaron en el contexto de lectura conjunta de cuentos. Como se señaló antes, las diferencias presentadas entre las actividades de ambos contextos pueden ser explicadas por el nivel de complejidad de las tareas. La similitud en estos resultados parece confirmar que el juego con títeres requiere mayores habilidades de madres y profesoras, porque implica estructurar situaciones que no ocurren en el momento de la actividad, por lo que no hay referentes concretos a partir de los cuales se guíe una interacción lingüística entre los participantes. Mientras que en las actividades del contexto de lectura conjunta de cuentos, se encuentra presente el material a partir del cual se realizan las actividades. Tener como apoyo las palabras, la secuencia del cuento y los dibujos sirve de guía para las interacciones lingüísticas.

Tales consideraciones hacen necesario que, en futuras aplicaciones del programa, se ponga más énfasis en que las participantes apliquen de manera más consistente las estrategias promotoras de alfabetización inicial. Como menciona Borzone (2005), las actividades alfabetizadoras deben practicarse frecuentemente, sólo así pueden tener un efecto sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognoscitivas, especialmente en niños de sectores desfavorables cuyas experiencias en el hogar con este tipo de actividades suelen ser escasas. Durante las sesiones de exposición y discusión puede requerirse poner mayor énfasis en la importancia e influencia que tienen las prácticas alfabetizadoras sobre la adquisición de la lectoescritura de los pequeños, aclarando a las profesoras que el fin de este tipo de prácticas no es enseñar a leer a los niños en forma directa, sino alentar el desarrollo de aquellas habilidades y conocimientos que pueden llegar a hacer más sencillo y eficaz el aprendizaje de la lecto-escritura en grados escolares posteriores. También es conveniente recalcarles a madres y profesoras de preescolar que las actividades

alfabetizadoras, como la lectura conjunta de cuentos y el juego con títeres, tienen ciertas particularidades en la forma de llevarse a cabo, y que tales especificidades pueden llegar a ser la clave para un óptimo desarrollo de las habilidades infantiles, por lo que ignorar o restarle importancia a tales aspectos puede disminuir la efectividad de las actividades.

Como se señaló para el caso de las madres, para maximizar los efectos de un programa para profesoras puede ser necesario llevar a cabo un mayor número de sesiones del taller, y especialmente, de práctica supervisada; aunque para ello se requiere un fuerte apoyo promovido por las autoridades educativas. Además es necesario realizar un seguimiento más largo, tanto en los niños como en sus madres y profesoras, acerca de las conductas y habilidades que desarrollaron con base en el programa de intervención, con la finalidad de observar los cambios de tales conductas y habilidades a través del tiempo, ya que estudios como los de Kim (2007) y Clarck y Kragler (2005), donde han realizado seguimientos hasta de tres años, reportan que para poder afirmar o no, que el programa de intervención tuvo un impacto en los participantes es necesario constatar los efectos a corto y mediano plazo.

Efectos del programa en el desempeño infantil

En cumplimiento del objetivo 9, se procedió a distinguir cuáles habilidades lingüísticas y preacadémicas, consideradas de alfabetización inicial, desarrollaron los niños cuyas madres y profesoras participaron en el programa de intervención.

La comparación realizada entre grupos de alumnos al final del estudio, en lo relativo al desempeño en el instrumento EPLE, permitió observar algunos efectos atribuibles al programa en cuanto al desarrollo lingüístico de los niños. Se observó que la ejecución de ambos grupos experimentales fue significativamente mayor que la del Grupo Control II, aunque sólo en pronunciación de sonidos del habla. El Grupo Experimental I obtuvo desempeños mayores que el Grupo Control I, en el total de la prueba, aunque esto puede atribuirse al programa sólo parcialmente, porque tales diferencias (aunque en menor proporción) estuvieron presentes desde pre evaluación.

El dato más claro de los efectos del programa se observó al encontrar que el Grupo Experimental II mostró desempeños significativamente mayores que los dos grupos de control, en Discriminación de Sonidos, Análisis y síntesis, así como en el Total del EPLE.

Este dato es importante porque también aporta una evidencia de que el efecto de las prácticas alfabetizadoras de las profesoras fue mayor que el de las prácticas alfabetizadoras maternas. Estos datos permitieron cumplir también el décimo objetivo particular del estudio, que fue observar las diferencias entre dichas habilidades infantiles después de que, tanto madres como profesoras, participaran en el programa de intervención.

Cabe recordar que el objetivo general de la presente investigación fue observar las posibles diferencias en las prácticas alfabetizadoras de madres y profesoras de niños preescolares, después de recibir un programa diseñado con el fin de mejorar sus prácticas alfabetizadoras (en dos contextos interactivos específicos) para promover habilidades lingüísticas y preacadémicas, consideradas de alfabetización inicial, en niños que cursan el tercer grado de preescolar y pertenecientes a un nivel sociocultural bajo. Las comparaciones y análisis de los datos obtenidos hacen posible afirmar que se cubrió el objetivo principal de este estudio, tanto con las madres como con las docentes.

Por lo tanto se acepta la primera hipótesis alterna del estudio, la cual señala que después del programa de intervención, las prácticas alfabetizadoras que realicen las madres y profesoras de los grupos experimentales serán diferentes a las observadas por las participantes del grupo control (madres y profesora). Por otra parte, con base en los resultados descritos, es posible aceptar la segunda hipótesis alterna del estudio, la que señala que después del programa de intervención de madres y profesoras, 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.

Aportaciones y limitaciones de la investigación realizada

La principal contribución de la presente investigación es que aporta datos acerca de diversos aspectos teóricos y metodológicos que deben considerarse para llevar a cabo talleres de capacitación dirigidos a favorecer el uso de prácticas alfabetizadoras por parte de madres y profesoras de preescolar, en especial cuando la población infantil proviene de un nivel sociocultural bajo.

Se puede afirmar que el programa de intervención fue efectivo, ya que tuvo un impacto en las prácticas alfabetizadoras de las madres que participaron en el taller, en

mayor medida sobre aquellas realizadas en el contexto interactivo de lectura de cuentos. En el caso de las profesoras, aun cuando desde el inicio mostraron ciertas prácticas alfabetizadoras, fue posible observar un efecto positivo de la intervención en otras prácticas que no realizaban al inicio, así como en la duración de las actividades dentro de ambos contextos. También puede decirse que el programa tuvo un impacto sobre las habilidades lingüísticas de los niños participantes en la investigación.

Los efectos de la intervención que han sido descritos comprueban los hallazgos reportados en la literatura (Borzzone, 2005; Cardozo & Chicue 2011; Ezell & Justice 2005; Guevara et al., 2012; Justice & Kadaraveck, 2002; Rocha & Vega, 2001). Dichas investigaciones han encaminado sus esfuerzos a desarrollar, en madres o en profesoras, habilidades para la realización de actividades relacionadas con el uso de lenguaje (a través de la lectura conjunta de cuentos o a través de juegos verbales con el uso de diversos materiales como los títeres), y han comprobado que tales prácticas alfabetizadoras impulsan en los niños el desarrollo de habilidades lingüísticas que les facilita el aprendizaje de la lecto escritura.

Sin embargo, la presente investigación exploró y comparó el desarrollo de prácticas alfabetizadoras en los dos contextos interactivos (lectura conjunta de cuentos y juego con títeres) y con ambos tipos de participantes adultos (madres y profesoras). Ello permitió aportar datos adicionales a los existentes en la literatura sobre el tema.

La segunda aportación importante se relaciona con la taxonomía conductual diseñada para analizar las prácticas alfabetizadoras de madres y profesoras durante la realización de las actividades en los contextos de lectura conjunta de cuentos y juegos con títeres. Dado que el presente estudio fue de corte conductual, se definieron conductas que estuvieran relacionadas directamente con las actividades a realizar en dichos contextos interactivos, y que además fueron definidas a partir de planteamientos teóricos y empíricos de diversos autores (Cardozo & Chicue 2011; Ezell & Justice 2005; Guevara et al., 2012; Rocha & Vega, 2001), en directa relación con las habilidades que fueron instruidas dentro de las sesiones del taller. Esta taxonomía permitió identificar en forma clara la ejecución de las conductas por parte de los adultos y analizar su desempeño en los diferentes momentos de evaluación. Por lo anterior, puede considerarse que son un vehículo para cumplir plenamente con los objetivos de intervención y de investigación en el campo.

Sin embargo, cabe reconocer que se observaron limitaciones, algunas de las cuales han sido señaladas en párrafos anteriores, y a las que deben agregarse las siguientes:

En primer lugar, los efectos del programa aplicado fueron moderados, si se considera el hecho de que los niños participantes mostraron pocos avances en sus habilidades lingüísticas. Ello puede deberse a que tanto los adultos como los niños no estaban familiarizados con este tipo de actividades, lo que se tradujo en diversas dificultades para llevarlas a cabo -tal como se observó en el análisis de las filmaciones de madres y profesoras-, a pesar de que en el taller se les instruyó en el uso de materiales y en la promoción de interacciones para ambos contextos interactivos. Estas dificultades seguramente repercutieron, tanto en la duración de las actividades como en su frecuencia, en el desempeño cotidiano dentro del hogar y el aula, principalmente en el caso de las madres.

Tomando en cuenta lo anterior, sería recomendable para futuras intervenciones instruir a los adultos en la realización de actividades y en el uso de materiales con los que se encuentren más familiarizados, sin perder el objetivo de promover la alfabetización inicial en los niños. Se sugiere que padres y maestros involucren a los niños en actividades que incluyan el reconocimiento y descripción de objetos comunes (o sus imágenes), que se ubican en diversos contextos como el hogar, la escuela, la calle y otros espacios públicos, (por ejemplo parques o edificios públicos), incluyendo las funciones que tales espacios tienen, así como los eventos que ahí se llevan a cabo y las personas que intervienen en ellos. Por ejemplo, puede describirse una estación de bomberos detallando su función social y promoviendo la descripción de los objetos y personas relacionadas. Para ello podría desarrollarse una guía para profesores de preescolar y madres de familia, con el fin de que tengan una secuencia estructurada que emule la guía que representa narrar una historia que ya está escrita y disminuya los problemas que se presentaron en el juego con títeres, tal como se señaló antes.

Con la misma lógica y la misma estructura podrían también diseñarse materiales y actividades para que los niños, en forma conjunta con los adultos: expresen ideas a través de dibujos y garabateos, interpreten símbolos escritos (logotipos, anuncios, carteles), identifiquen letras utilizando objetos y materiales de uso cotidiano (periódicos, revistas, materiales impresos), jueguen con palabras y cambien el orden de los componentes de

dichas palabras para formar otras nuevas, y conversen sobre diversos temas (películas, historias o sus propias actividades) para desarrollar habilidades narrativas. Algunas de estas actividades han sido probadas mostrando resultados favorables en los niños (Guevara, 1992; López & Guevara, 2008).

También debe considerarse que el impacto de la intervención sobre las habilidades lingüísticas de los niños fue medido con la comparación pre evaluación-post evaluación de los datos del instrumento EPLE. Mismo que se eligió por tener la ventaja de ser un instrumento referido a criterio y evaluar habilidades lingüísticas precurrentes para la lectura. Sin embargo, dicho instrumento tal vez no fue lo suficientemente sensible para evaluar las habilidades que se desarrollaron en los niños con las actividades en las que madres y profesoras los involucraron. Quizá hubiese sido mejor aplicar una prueba más específica que diera cuenta del vocabulario que los niños pudieran haber desarrollado después de participar en los juegos con títeres y en la lectura conjunta de cuentos, así como de otras habilidades y conceptos relacionados con lo que se instruyó de forma puntual en el taller.

Ello no implica eliminar para futuros estudios el instrumento EPLE, porque brinda un panorama general del desarrollo lingüístico preescolar, pero sí agregar algún otro instrumento más específico para completar una batería de evaluación más completa. Para dicha tarea, una opción puede ser la Batería de Evaluación de las Habilidades Lingüísticas Orales y Escritas para Preescolares, desarrollada por Guarneros (2013), que valora el nivel de habilidades lingüísticas en dimensiones más precisas, al estar conformada por subpruebas que evalúan la forma y el contenido del lenguaje oral, al igual que las habilidades relacionadas con el conocimiento del lenguaje escrito y el desarrollo de la escritura.

REFERENCIAS

- Adams, M. J., Treiman, R. & Pressley, M. (1998). Reading, writing and literacy. En W. Damon, I. E. Sigel & K. A. Renninger (Dirs.). *Handbook of child psychology. Child psychology in practice*. 4, 5th Ed. (pp. 275-355). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Aram, D. & Besser, S. (2009). Early literacy interventions: which activities to include? at what age to start? and who will implement them? *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 171-187.
- Aznar, P. y Pérez, P. (1986). La familia y el proceso educativo. *Enciclopedia de la educación preescolar*. Tomo I. Madrid: Diagonal Santillana.
- Barbarin, O. & Wasik, B. (2009). *Handbook of Child Development and Early Education: Research to Practice*. New York: Guilford Press.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. & Serpell, R. (2001). Parent's interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438.
- Bermúdez, E. y Mendoza, A. (2010). Adquisición de la habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. *Umbral Científico*, 16, 8-12.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 22, 323-335.
- Bijou, S. (1982) *Psicología del desarrollo infantil volumen 3*. México: Trillas
- Bijou, S. (1989) Psychological linguistics: Implications for a theory of initial development and a method for research. *Advances in Child Development and Behavior*, 21, 221-241.
- Bijou, S. y Baer, D. (1976). *Psicología del desarrollo infantil. Teoría empírica y sistemática de la conducta*. México: Trillas.
- Bijou, S. y Baer, D. (1980). Métodos operantes en la conducta y desarrollo infantil. En W. Honing. (Ed.), *Conducta operante* (pp. 845-928). México: Trillas.
- Bishop, D., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7) 1027 – 1050.
- 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.
- Bronfenbrenner, U. (2002) *La ecología del desarrollo humano*. España: Paidós Ibérica.
- Burgess, S. & Lonigan, C. (1998) Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70(2) 117-141.
- Bustos, C., Herrera, M. y Mathiesen, M. (2001). Calidad del ambiente del hogar: Inventario HOME como un instrumento de medición. *Estudios Pedagógicos*, 27, 7-22.

- Cadieux, A. & Boudreault, P. (2005). The effects of a parent-child paired reading program on reading abilities, phonological awareness and self-concept of at-risk pupils. *Reading Improvement*, 42 (4), 224-237.
- Campbell, F. y Stanley, C. (1966). *Diseños experimental y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cardozo, M. y Chicue, C. (2011). *Desarrollo de la expresión oral a través de los títeres en el grado primero A y B de la institución educativa agroecológico amazónico, sede John Fitzgerald Kennedy, del Municipio de Paujil, Caqueta*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de la Amazonia, Colombia.
- Cassady, J. & Smith, L., (2003). The impact of a reading-focused integrated learning system on phonological awareness in kindergarten. *Journal of Literacy Research*, 35 (4), 947-964.
- Chow, B. & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14, 233-248.
- Clarck, P & Kragler, S. (2005). The impact of including writing materials in early childhood classrooms on the early literacy development of children from low-income families. *Early Child Development and Care*, 175 (4), 285-301.
- Clay, M. (1998). Prólogo a D. S. Strickland y L. M. Morrow (Ed.). *Emergent literacy: Young children learn to read and write*. Newark: International Reading Association.
- Craig, G. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall
- De la Cruz, M. (1998). *Batería de aptitudes para el aprendizaje escolar*. Madrid: TEA Ediciones.
- DeBaryshe, B., Binder, J. & Buell, M. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160 (1), 119- 131.
- Dixon-Krauss, L. A. (1996). *Vygotsky in the classroom: Mediated literacy instruction and assessment*. White Plains, New York: Longman.
- Ezell, H. & Justice, L. (2005). *Shared storybook reading. Building young children's language and emergent literacy skills*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fitzgerald, H., Strommen, E. y McKinney, J. (1981). *Psicología del desarrollo. El lactante y el preescolar*. México: ManualModerno.
- 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.
- Galindo, E., Galguera, I., Taracena, E. y Hinojosa, G. (2011). *Modificación de conducta en la educación especial. Diagnóstico y programas*. México: Trillas.

- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Gearheart, B. (1987). *Incapacidad para el aprendizaje*. México: Manual Moderno.
- González, M. y Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 265-276.
- Guarneros, E. (2013). *Análisis del desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas en niños preescolares*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Guevara, Y. (1992). Análisis funcional de las interacciones lingüísticas del niño con retardo en el desarrollo. (Tesis de maestría inédita). Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Guevara, Y. y Macotela, S. (2005). *Escuela: del fracaso al éxito. Cómo lograrlo apoyándose en la psicología*. México: Pax.
- Guevara, Y., Hermosillo, A., Delgado, S., López, A. y García, G. (2007). Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 405-434.
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U. y Hermosillo, A. (2008). Nivel de escritura en alumnos de estrato sociocultural bajo. *Perfiles Educativos*, 30, 121.
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U., Hermosillo, A. y Rugerio, J.P. (2008). Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (37), 573-597.
- Guevara, Y., Ortega, P. y Plancarte, P. (2001). *Psicología conductual. Avances en educación especial*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Guevara, Y., Rugerio, J.P., Delgado, U., Hermosillo, A., y Flores, C. (2012). Efectos de un programa para promover alfabetización inicial en niños preescolares. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 38 (3), 1-18.
- Guevara, Y., Rugerio, J., Delgado, U., Hermosillo, A. y López, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1 (1), 31-40.
- Guzmán, R. y Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), 861-872.
- 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.
- Herrera, V. (2005). Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes sordos. *Estudios Pedagógicos*, 31 (2), 121-135.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368-1378.

- Hurry, J, Sylva, K & Riley, J. (1999). Evaluation of a focused literacy teaching programme in reception and year 1 classes: child outcomes, *British Educational Research Journal*, 25 (5), 637-649.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013a). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. México: INEE. Disponible en red: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/publicaciones/Panorama2012/Panorama2012260613.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013b). *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar*. México: INEE. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/PINEE/detallePub.action;jsessionid=6D7B63AD9426A5345045CEA988283B43?clave=P1D240>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (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.
- Kazdin, A. (1996). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. (2ª Ed.). México: El Manual Moderno.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. (4ª. Ed.). México: McGraw-Hill
- Kim, Y.-S. (2007). The relationship between home literacy practices and developmental trajectories of emergent literacy and conventional skills for Korean children. *Read Writ*, 22, 57-84.
- Korat, O. (2009). How accurate can mothers and teachers be regarding children's emergent literacy development? A comparison between mothers with high and low education. *Early Child Development and Care*, 179 (1), 27-41.
- Lesiak, J. (1997). Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*. 34 (2), 143-160.
- Lonigan, C., Burgess, S., Anthony, J. & Barker, T. (1998). Development of phonological sensitivity in two- to five-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 294-311.
- Lonigan, C. & Whitehurst, G. (1998). Getting ready to read: emergent literacy and family literacy. National Institute of Child and Human Development (NIH), Bethesda, MD.; Administration for Children and Families (DHHS), Washington, DC. Recuperado 26-11-2008 de la fuente: <http://www.dr.sbs.sunysb.edu/pubs/evenstartchapter.html>
- López, A. y Guevara, Y. (2008). Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34 (1), 57-78.

- Luque, A. y Vila, I. (1996). Desarrollo del lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva* (pp. 173-189). España. Alianza Psicológica.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1995). *Evaluación de problemas de aprendizaje y bajo rendimiento. Facultad de Psicología. Cuaderno de prácticas integrales de Psicología Educativa*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Miranda, L. (2011). Lenguaje: algo más que un mecanismo para la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 161-170. Disponible en línea: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/888/814>
- Montenegro, H., Lira, M. y Rodríguez, S. (1978). *Estimulación precoz*. Santiago: Conicyt-Unicef.
- Moreno, M. y Cubero, R. (1990), Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. Años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva* (pp. 285-296). Madrid: Alianza.
- Morrow, L. M. (2009). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. 6ta. Ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Naudé, H., Pretorius, E. & Viljoen, J. (2003) The Impact of impoverished language development on preschoolers readiness-to-learn during the foundation phase. *Early Child Development and Care*, 173 (2), 271- 291.
- Newman, B., y Newman, P. (1983). *Desarrollo del niño*. México: Limusa.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2012). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Pardo, J., Lera, M y Moreno, C. (1994). El fenómeno de la deserción preescolar chilena. *Boletín de Investigación Educativa*, 13, 102-122.
- Papalia, D., Olds, S., y Feldman, R. (2009) *Psicología del desarrollo*. México: McGraw Hill.
- Papalia, D., Olds, S., y Feldman, R. (2010) *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hill.
- Pineda, F. A. (1986). El análisis interactivo de la adquisición del lenguaje. *Revista Bibliográfica Trillas*, Año IV, 17, 4-7.
- Ribes, E. (2009). *Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo*. México: Trillas.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Rivalland, J. (2000). Linking literacy learning across different context. En C. Barrath-Pugh & M. Rohl (Eds.). *Literacy learning in the early years*. Philadelphia: Open University Press.
- Rocha, G. y Vega, L. (2011). Narremos cuentos a los niños: es fácil y divertido. Un manual para padres y maestros. En L. Vega. (Ed.) *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manual para profesionales y padres*.

- (pp. 101-161). México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognoscitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogozinski, V. (2005). *Títeres en la escuela: expresión, juego y comunicación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Romero, M. A. (1999). *Elaboración de baremos mexicanos de la batería de aptitudes para el aprendizaje escolar (BAPAE)*. (Tesis de maestría inédita). Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Romero, E. y Lozano, A. (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. *Umbral Científico*, 16, 8-12.
- Romero, S., Arias, M. y Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44770305&iCveNum=8101#>
- Rondal, J. (1990). *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*. México: Trillas.
- 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., (2001). Exploring young children's literacy development through play. *Early Child Development and Care*, 167 (1), 103-114.
- Saracho, O. (2008). Fathers' and young children's literacy experiences. *Early Child Development and Care*, 178 (7), 837- 852.
- Scarborough, H. (1989). Prediction of reading dysfunction from familial and individual differences. *Journal of Educational Psychology*, 81, 101-108.
- Seda, I. (2003). La lectura en niños de nivel preescolar. En S. Swartz, R. Shook, A. Klein y C. Hagg (Ed.). *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura* (pp. 81-94). México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). ENLACE 2012. Resultados de las pruebas reportadas por la Secretaría de Educación Pública. Consultado en Enero de 2013 en: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2012/ENLACE_2012_Basica_y_Media.pdf
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39, 439-460
- Shapiro, L. & Solity, J. (2008). Delivering phonological and phonics training with whole-class teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 78 (4), 597-620.

- Silva, O. (2011). *Análisis de algunas relaciones de transferencia entre el aprendizaje de habilidades didácticas y el aprendizaje de habilidades científicas*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Slavin, R. E. (2003). Cada niño, un lector: Éxito para todos. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (Eds.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 303-317). Madrid: Alianza Editorial.
- Soderman, A., Gregory, K. & O'Neill, L. (1999). *Scaffolding emergent literacy. A child centered approach for preschool through grade 5*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stahl, S. & Yaden, D. (2004). The development of literacy in preschool and primary grades: Work by the center for the improvement of early reading achievement. *The Elementary School Journal*, 105 (2), 141-165.
- Staats, A. (1997) *Conducta y personalidad. Conductismo psicológico*. España: Descleé De Brouwer.
- Suárez, A. (2000). *Iniciación escolar a la escritura y a la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Sulzby, E. & Teale, W. (1991). Emergent literacy. En R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Ed.). *Handbook of reading research. Vol. 2* (pp. 727-757). New York: Longman.
- Sylva, K., Scott, S., Totsika, V., Ereky-Stevens, K. & Crook, C. (2008). Training parents to help their children read: a randomized control trial. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 435-455.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tomasello, M. & Farrar, M. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.
- Vargas-Mendoza, J. (2009) Análisis conductual del desarrollo infantil. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. En http://www.conductitlan.net/desarrollo_infantil.ppt
- Vega, L. (1998). Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPLE). Reporte de su elaboración y análisis psicométrico. *Revista Integración. Educación y Desarrollo*, 10, 9-19.
- 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 & H. Paredes, H. (Ed.) *Alfabetización: retos y perspectivas* (pp. 13-39). México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. y Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México, Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. y Rangel, (2008). Lista cotejable para la observación de oportunidades de desarrollo de los niños y lista de cotejo de actividades alfabetizadoras. Material de la Residencia en Psicología Escolar. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Vega, L. y Rocha G. (2008). Promoción de habilidades lingüísticas orales relacionadas con la lectura, a través de la capacitación a profesoras para la lectura de cuentos. En Y. Guevara (Ed.) *Fracaso Escolar. Investigación y propuestas de intervención* (pp. 167-194). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. (2011). El desarrollo del lenguaje en los años preescolares. En L. Vega. (Ed.) *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manual para profesionales y padres.* (pp. 15-37). México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vielma, E. y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. *Educere*, 3 (9), 30-37.
- Wallace, G. Larsen, S. & 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. & Hadadian, A. (2003). Can assistive technology help us to not leave any child behind? *Preventing School Failure*, 47 (4), 181-186.
- Welsch, J., Sullivan, A. & 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.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento Para Evaluar Habilidades Precurrentes Para la Lectura

**INSTRUMENTO PARA EVALUAR HABILIDADES PRECURRENTES
 PARA LA LECTURA (EPLR)**
Lizbeth O. Vega Pérez (1991)

Nombre del niño _____
 Edad _____ años _____ meses Grado escolar _____ Fecha _____

Nombre del padre _____ Edad _____
 Ocupación _____ Escolaridad _____
 Nombre de la madre _____ Edad _____
 Ocupación _____ Escolaridad _____
 Dirección _____
 Teléfono _____ Inicio _____ Término _____

SUBTEST 1. PRONUNCIACION CORRECTA DE SONIDOS DEL HABLA

REACTIVO	RESPUESTA DEL NIÑO	
	CORRECTA	INCORRECTA
GIS		
FLAN		
REAL		
ALTO		
BAÑO		
OLMO		
PEDRO		
BLUSA		
GRITO		
MIXTO		
PERFIL		
ARAÑA		
OBJETO		
PLEBEYO		
DESGLOSA		

SUBTEST 2. DISCRIMINACION DE SONIDOS

REACTIVO	CORRECTO	INCORRECTO
PAN – BAN		
DÍA – TÍA		
PATA – BATA		
RAMA – RAMA		
MONO – MONO		
CORREDOR – COMEDOR		
PALETA - PALETA		
BESARÁ – PESARÁ		
ALEMÁN – ADEMÁN		
PANAL – BANAL		

SUBTEST 3. ANALISIS Y SINTESIS AUDITIVAS.
a) SINTESIS

REACTIVO	CORRECTO	INCORRECTO
CO – CHE		
TE – MA		
CA – RRE – TA		
CO – RO – MA		
RO – PE – RO		
TE – LE – FO – NO		
LA PI – CE – RO		
CE – NI – CE – RO		
TE – LE – VI – SI – ON		
DES – AR – MA – DOR		

SUBTEST 3. ANALISIS Y SINTESIS AUDITIVAS
b) ANALISIS

REACTIVO	CORRECTO	INCORRECTO
ANTEOJOS		
SOBRECARGO		
INTERPERSONAL		
TELEFOTO		
AUTOPISTA		
CUENTAGOTAS		
MARCAPASOS		
ANTESALA		
PORTAVIONES		
CUMPLEAÑOS		

SUBTEST 4. RECUPERACION DE NOMBRES ANTE LA PRESENTACION DE LÁMINAS

REACTIVO	CORRECTO	INCORRECTO
VENTANA		
CORTINA		
PERIODICO		
CUADRO		
TELEVISION		
FLORETO		
CARREOLA		
LIBRERO		
MESITA		
LAMPARA		

SUBTEST 5. SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES

REACTIVOS	1		2		3		4	
	C	I	C	I	C	I	C	I
1								
2								
3								
4								

SUBTEST 6. CONOCIMIENTO DEL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS

ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE CADA RESPUESTA DEL NIÑO.

REACTIVO	RESPUESTA DEL NIÑO
FLOR	
CASA	
LIBRO	
SUETER	
BEBE	
LAPIZ	
SONAJA	
CARRO	
PERRO	
PAPA	

SUBTEST 7. COMPRESION DE SINONIMOS, ANTONIMOS Y PALABRAS SUPRAORDINADAS

ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE RESPUESTA DEL NIÑO.

a) Sinónimos

Hogar	
Can	
Oveja	
Asno	
Terminado	

b) Antónimos

Día	
Arriba	
Lento	
Fácil	
Flaco	

c) Palabras Supraordinadas (conceptos)

<i>REACTIVO</i>	<i>RESPUESTA DEL NIÑO</i>
ANIMALES	
FLORES	
FRUTAS	
MEDIOS DE TRANSPORTE	
INSTRUMENTOS MUSICALES	

SUBTEST 8. REPETICION DE UN CUENTO, CAPTANDO LAS IDEAS PRINCIPALES Y LOS DETALLES.
 ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE LA RESPUESTA DEL NIÑO.

SUBTEST 9. DIFERENCIA ENTRE DIBUJO Y TEXTO.

	<i>ILUSTRACION</i>		<i>TEXTO</i>	
	C	I	C	I
1				
2				
3				
4				
5				

SUBTEST 10. EXPRESION ESPONTANEA
 ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE LA RESPUESTA DEL NIÑO.

Uso adecuado de sustantivos _____

Vocabulario rico en términos de:

Número _____ Diversidad _____

Elaboración gramatical adecuada _____

Adecuada secuenciación de ideas _____ % _____

Total de aciertos posibles EPLE _____

Total de aciertos _____ % _____

CONCLUSIONES

Firma: _____

Anexo 2 Cuestionario aplicado a las madres participantes. Incluye Datos demográficos así como las Ideas y actividades de los adultos en relación con el desarrollo de la lectoescritura infantil.

DATOS DEMOGRÁFICOS

Estimado padre de familia:

Le pedimos de la manera más atenta, que conteste las siguientes preguntas. La información recopilada por este cuestionario será analizada en forma estadística y con fines académicos.

1.- Nombre del alumno(a): _____

2.- Edad (años/meses): _____ Fecha Nacimiento _____

3.- Lugar que ocupa el menor dentro de la familia: () Hijo único () Primero () Segundo () Tercero () Cuarto () Otro _____

4.- Nombre de la madre: _____ Ocupación _____
Edad _____

Grado máximo de estudios: _____

5.- Nombre del padre: _____ Ocupación _____
Edad _____

Grado máximo de estudios: _____

6.- ¿Cuáles son las actividades que realizan en su tiempo libre (en familia)?

7.- ¿Cómo cree que los niños aprenden a leer?

8.- ¿Cómo cree que los niños aprenden a escribir?

9.- ¿Qué hace para ayudar a su hijo(a) a que aprenda a leer?

10.- ¿Qué hace para ayudar a su hijo(a) a que aprenda a escribir?

11. Años cursados de preescolar por su hijo(a) _____

¡GRACIAS POR SU ATENCIÓN!

Anexo 3 Cuestionario aplicado a las profesoras participantes. Incluye Datos demográficos así como las Ideas y actividades de los adultos en relación con el desarrollo de la lectoescritura infantil.

DATOS DEMOGRÁFICOS

Le pedimos por favor responda las siguientes preguntas. La información aquí solicitada será utilizada **en forma confidencial y sólo con fines sociodemográficos.**

Nombre: _____ Edad: _____

Marque su grado máximo de estudios:

Primaria ()

Secundaria ()

Bachillerato ()

Licenciatura ()

Maestría ()

Doctorado ()

Otro () Especifique: _____

De las siguientes actividades, marque en las que haya participado y que se relacionen con su actividad profesional en los últimos 5 años:

Cursos ()

Talleres ()

Congresos ()

Simposios ()

Diplomados ()

Otro () Especifique: _____

¿Cuántos años tiene de experiencia docente?

¿En qué grado imparte clases durante el actual ciclo escolar y cuantos años de experiencia tiene impartiendo ese grado?

¿En qué otros grados ha impartido clases?

¿Cómo cree que los niños y niñas aprenden a leer?

¿Cómo cree que los niños y niñas aprenden a escribir?

¿Qué hace o ha hecho para apoyar a sus alumnos en el aprendizaje de la lectura?

¿Qué hace o ha hecho para apoyar a sus alumnos en el aprendizaje de la escritura?

¡MUCHAS GRACIAS!

Anexo 4 Taxonomía de conductas relacionadas con prácticas alfabetizadoras.

Lectura conjunta de cuentos

- 1) Uso de vocabulario sencillo (**UVS**), definido como el uso de términos comunes para un niño preescolar, sin utilizar términos ambiguos. Incluye modificar o explicar algunas palabras del texto, si el adulto supone que el niño no las comprende.
- 2) Volumen y tono de voz adecuado (**VTV**), aludiendo al uso del volumen y el tono de la voz como un vehículo para expresar diferentes estados de ánimo (tristeza, enojo, interés, alegría, admiración, duda, etcétera), cuando se encuentren narrando una historia, describiendo algún suceso o leyendo algún texto.
- 3) Ubicación de las secciones de un libro de cuentos (**USL**). Incluye: a) señalar con un dedo la ubicación de un texto, de una imagen, o de ambas, dentro del material impreso (libro de cuentos), y b) señalar por medio de un dedo el texto o frase que contiene el título del cuento.
- 4) Señalar con el dedo las palabras que se van leyendo (**SDP**).
- 5) Describir imágenes relacionadas con un texto (**DIR**), relacionándolas con las ideas del cuento.
- 6) Promover la narración de una historia a partir de imágenes (**PNH**). El adulto instiga y refuerza la narración, por parte del niño, de una historia o cuento que previamente ha sido leído conjuntamente. Esta categoría incluye que el adulto: a) solicite al niño que narre la historia a partir de las imágenes, b) muestre atención conjunta hacia el material de lectura, y que mire o sonría al niño mientras narra, d) le pregunte al niño sobre las ideas y los personajes de la historia, c) encamine la descripción de imágenes por parte del niño, y d) formule preguntas para encauzar la historia, si ésta se desvía.

Juego con títeres

1. Uso de vocabulario sencillo (**UVS**), definido como el uso de términos comunes para un niño preescolar, sin utilizar términos ambiguos.
2. Volumen y tono de voz adecuado (**VTV**), aludiendo al uso del volumen y el tono de la voz como un vehículo para expresar diferentes estados de ánimo (tristeza, enojo, interés, alegría, admiración, duda, etcétera), cuando se encuentren jugando con los títeres. Incluye las situaciones de describir y narrar.
3. Descripción de objetos (**DO**), definida como la enunciación de sus características generales (forma, color y tamaño), así como particulares (usos, materiales, ubicación dentro de un contexto determinado, entre otras).
4. Descripción de personas (**DP**), entendida como la mención de características generales como estatura, complexión y color de piel; así como la descripción de características particularidades (oficios, habilidades o funciones).
5. Descripción de lugares (**DL**), refiriendo características como color, tamaño, ubicación o función (hospital, casa, escuela, parque, etcétera).
6. Descripción de acciones (**DA**) es considerada como la enunciación de diversas actividades o procedimientos realizados por personas o personajes.
7. Narración de historias (**NHO**), incluye la narración de sucesos (reales o imaginarios), así como la especificación de los participantes y lugares de dichos sucesos.

Anexo 6. Carta de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de la presente la C. _____ declara haber sido informada acerca de: los posibles beneficios, las implicaciones y las actividades a desarrollar dentro del proyecto denominado “PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA DESARROLLAR PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS EN PADRES Y PROFESORES DE NIÑOS PREESCOLARES”, dirigido por el Lic. Juan Pablo Rugerio Tapia y a realizarse durante el ciclo lectivo 2011 – 2012 dentro de las instalaciones del jardín de niños ” _____”. Así mismo se hizo del conocimiento de la firmante, que su participación es voluntaria y con fines únicamente académicos.

Por otra parte quien suscribe como responsable del proyecto, declara que todos los datos (filmaciones, pruebas y cuestionarios) serán tratados en forma confidencial y con fines académicos. El acceso a dichos datos será únicamente por parte del equipo de trabajo que lleva a cabo el programa de intervención, por lo que todos aquellos datos que sean relevantes serán entregados a las y los participantes en forma de reportes estadísticos.

Por lo tanto los abajo firmantes manifiestan estar de acuerdo en lo expuesto.

Participante

Lic. Juan Pablo Rugerio Tapia
