



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

**CAMPO DE CONOCIMIENTO: PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL
DESARROLLO**

**LECTURA COMPARTIDA REALIZADA POR PADRES Y
ALFABETIZACIÓN EMERGENTE EN NIÑOS PREESCOLARES**

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

GUADALUPE NÚÑEZ MÁRQUEZ

TUTORES PRINCIPALES:

DRA. LIZBETH O. VEGA PÉREZ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DRA. NATALIA ARIAS TREJO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DRA. CARMEN YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DRA. ESPERANZA GUARNEROS REYES

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

DR. ARTURO SILVA RODRÍGUEZ

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

Ciudad Universitaria, CD. MX., enero 2023.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I. DESARROLLO DEL LENGUAJE Y ALFABETIZACIÓN EMERGENTE EN EDAD PREESCOLAR	6
CAPÍTULO II. PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES.....	20
EN EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE	20
CAPÍTULO III. REPORTE DE INVESTIGACIÓN	55
<i>MÉTODO</i>	58
<i>DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....</i>	60
I. ESTUDIO PILOTO	61
<i>RESULTADOS.....</i>	82
II. ESTUDIO DEFINITIVO	97
<i>RESULTADOS.....</i>	105
DISCUSIÓN.....	116
ANEXOS	132

Resumen

El presente trabajo tuvo como propósito aportar evidencia con respecto del uso de estrategias durante la lectura compartida realizada por padres de familia que participaron en un programa de capacitación en línea para la promoción de alfabetización emergente. Participaron 36 padres y 12 niños de edad preescolar (cuyos padres dieron su consentimiento informado para que fueran evaluados) de nacionalidad mexicana. Se utilizó un diseño experimental de criterio cambiante. Los padres participaron en un programa de capacitación en línea donde trabajaron con el uso de estrategias para la promoción de la alfabetización emergente. Los padres autoevaluaron el uso de estrategias a lo largo de la aplicación del programa y también fueron evaluados por la psicóloga investigadora en la identificación de estrategias en un video. También se evaluaron las habilidades de alfabetización emergente de los hijos de los participantes al inicio y al final de la intervención. Se reportaron los efectos del programa en términos de los cambios en el uso de estrategias reportadas por los padres participantes, las diferencias de las puntuaciones en las evaluaciones realizadas por la investigadora, así como el aumento en las puntuaciones de las pruebas utilizadas para evaluar la alfabetización emergente de los niños.

Palabras clave: lectura compartida, alfabetización emergente, educación preescolar

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como tema central la alfabetización emergente en niños preescolares, con especial énfasis en el papel que juegan los padres para promover el desarrollo de este tipo de conducta lingüística en los niños, a través de actividades de lectura compartida entre díadas padres-hijos.

La tesis adopta una perspectiva del desarrollo, por lo que se consideró importante exponer una primera sección que enmarca teóricamente el trabajo, y que está conformada por dos capítulos. En la segunda sección se describe la investigación empírica realizada.

El Capítulo 1 se denomina *Desarrollo del lenguaje y alfabetización emergente en edad preescolar*. En un primer apartado se lleva a cabo la exposición de la importancia de los años preescolares, sus principales características y los diferentes factores que influyen en el desarrollo infantil durante este periodo de la vida humana. Se continúa con la exposición de los cambios que comúnmente se pueden esperar en los niños, en las diferentes áreas de desarrollo: físico, social, emocional, cognitivo y lingüístico, y cómo las diferentes áreas del desarrollo infantil se relacionan entre sí. Después se hace una descripción del desarrollo del lenguaje oral (semántico, fonológico, pragmático y sintáctico). Un siguiente apartado se dedica al proceso de alfabetización, para dar paso a la definición y caracterización de la alfabetización emergente durante la edad preescolar.

El Capítulo 2 expone la importancia de la participación de los padres en la promoción de la alfabetización emergente de niños preescolares. Se presentan las principales formas en que los padres pueden

favorecerla. También se explica en qué consiste la lectura de cuentos y su utilidad para promover la alfabetización emergente. En ese mismo apartado, se exponen una revisión de investigaciones que aportan evidencias empíricas sobre la lectura de cuentos y estrategias que han probado ser efectivas para promover el desarrollo del lenguaje en los niños. La última parte del capítulo expone las investigaciones que son los antecedentes directos del presente estudio.

A partir del Capítulo 3 se lleva a cabo la exposición de la investigación empírica realizada. En un primer apartado se expone la justificación del estudio. En el segundo, se describe el método, incluyendo: preguntas de investigación, objetivos, hipótesis, definición de variables, participantes, diseño, escenario, materiales e instrumentos, procedimiento, y análisis de resultados.

Por último, se describen los resultados de la investigación empírica realizada, la discusión de los mismos y algunas conclusiones que pueden derivarse de este estudio, así como sus limitaciones y aportaciones.

MARCO TEÓRICO

Capítulo I. Desarrollo del lenguaje y alfabetización emergente en edad preescolar

Algunos autores le llaman primera infancia o infancia temprana al periodo en el cual los niños dejan de ser infantes (*toddlers*), entre los tres y los seis años de edad (Berger, 2016; Cole y Cole, 2000; Cole, Cole y Lightfoot, 2005; Levine y Munsch, 2016;). En el presente trabajo se utiliza el término edad preescolar o años preescolares para referirse al mismo periodo. Una definición muy simple del término preescolar se refiere al momento previo al cual los niños llegan a la edad escolar. Antes de que la Psicología propusiera etapas del desarrollo, se consideraba la edad escolar entre los cinco y los siete años, de manera arbitraria. Se asumía que antes de los cinco años no era necesario que los niños asistieran a la escuela. En la actualidad se defiende la importancia de la educación preescolar a nivel mundial (Zigler, Gilliam y Jones, 2006). Biggar y Hyson (2013) mencionan que los años preescolares son de suma importancia para el aprendizaje y el desarrollo, es decir, son importantes por su propio derecho, y no simplemente como el tiempo para el crecimiento en anticipación del “verdadero aprendizaje” que inicia con la escuela primaria.

En México, desde el ciclo escolar 2004 – 2005, la educación preescolar se considera obligatoria. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) acepta la importancia de desarrollar aspectos cognitivos, emocionales y sociales en los alumnos. Copple, Bredekamp, Koralek y Charner (2013) reconocen distintas áreas del funcionamiento humano en las cuales los niños preescolares alcanzan grandes avances: a) desarrollo físico, b) desarrollo social y emocional, c) desarrollo cognitivo, y d) desarrollo del lenguaje.

Es importante señalar que, aunque se espera que los pequeños alcancen los logros que se describirán a continuación, no todos se desarrollan igual. Existen diferentes factores que afectan el desarrollo de los niños. Por un lado, están los factores individuales como la herencia genética, el temperamento y la inteligencia. Por otra parte, hay factores ambientales como la cultura, los valores, actitudes, creencias y tradiciones propias del lugar en donde crecen los pequeños (Siegler, DeLoache y Eisenberg, 2011).

A través de las culturas se tienen diferentes expectativas sobre la crianza de los niños lo cual puede tener un efecto sobre el desarrollo. En Estados Unidos, por ejemplo, se considera que los pequeños requieren de muchos cuidados por parte de los padres, quienes son responsables de criar y educar a sus hijos, mientras

que en la India se cree que las características de los niños son resultado de sus existencias anteriores y no de la crianza (Harris y Liebert, 1992).

Debe considerarse también que los pequeños que pertenecen a una misma cultura pueden formar parte de familias de diferente nivel socioeconómico y eso puede afectar el ambiente en el que se desarrollan. Aquellos que crecen en un ambiente de bajo nivel socioeconómico tienen mayores probabilidades de sufrir abusos, desertar de la escuela, convertirse en padres adolescentes, usar drogas o cometer actos delictivos (Harris y Liebert, 1992). Algunos factores de riesgo que se pueden identificar en ambientes de pobreza son: malnutrición, falta de lugares de esparcimiento donde los niños puedan relacionarse con otros niños o realizar actividades recreativas, así como altas tasas de depresión y estrés postraumático, tanto en adultos como en niños, debido a la inseguridad del lugar donde viven (Levine y Munsch, 2016).

También hay niños que por alguna enfermedad, trastorno o lesión durante su crecimiento o al nacer tendrán diferencias en su desarrollo (Levine y Munsch, 2016). Las mutaciones o anormalidades genéticas pueden afectar el desarrollo de los niños. Se estima que al menos la mitad de las concepciones humanas tienen algún tipo de anormalidad genética o cromosomática; aunque muchas de las anormalidades genéticas tienden a ser recesivas. Cuando una persona recibe un gen asociado a una anormalidad de uno de sus padres generalmente recibe un gen o cromosoma normal del otro de los padres que lo contrarresta. Algunas de las condiciones genéticas más comunes son: fibrosis quística, síndrome de Down, hemofilia, síndrome de Klinefelter, distrofia muscular, neurofibromatosis, fenilcetonuria, anemia falciforme, enfermedad de Tay-Sachs, talasemia y síndrome de Turner (Cole y Cole, 2000).

Además de los factores que pueden hacer que los niños se desarrollen de manera distinta, la participación de los adultos con quienes crecen puede ser favorecedora o no. El óptimo desarrollo de los preescolares ocurre cuando los pequeños establecen relaciones positivas entre adultos y niños, cuando reciben una adecuada guía y asistencia por parte de los adultos con quienes conviven, y tienen la oportunidad de desenvolverse en ambientes interesantes donde puedan jugar y aprender (Biggar y Hyson, 2013). La participación adecuada de los adultos puede ser un factor de protección que permita que, a pesar de que los pequeños crezcan en un ambiente sociocultural adverso consigan un desarrollo favorable (Harris y Liebert, 1992).

Las diferencias individuales y ambientales, que afectan al desarrollo, permiten construir expectativas flexibles sobre los cambios que pueden ocurrir en los niños preescolares, pues se consideran diferentes factores (herencia genética, inteligencia, temperamento, cultura, nivel socioeconómico, etc.) y no solamente la edad de los niños. Es importante conocer los avances de los pequeños pues las diferentes áreas se afectan mutuamente. A continuación, se describe lo que diversos autores han señalado como el proceso normal de evolución que se presenta en diferentes áreas de desarrollo del niño durante los años preescolares, bajo condiciones normales individuales, socioculturales y de crianza familiar.

Desarrollo físico

Levine y Munsch (2016) mencionan que los niños preescolares crecen a un ritmo moderado. Sus proporciones corporales cambian y sus extremidades son más parecidas a las de los adultos. Especialmente el tamaño del tronco y las extremidades aumentan y su cabeza ya no se ve más grande que el resto del cuerpo. Estos cambios resultan en un mejor equilibrio para los niños preescolares.

Los cambios en el cuerpo de los niños tienen repercusiones en las actividades físicas que pueden realizar. Los pequeños pueden caminar con una marcha y zancada que les permite saltar, correr y brincar en un pie. Además, desarrollan habilidades motoras gruesas y finas que les hacen posible vestirse solos, dibujar, iniciar a escribir e involucrarse en el juego físico.

Los preescolares desarrollan la conciencia corporal mientras obtienen mayor control sobre sus movimientos cuando caminan, corren o saltan y también cuando aumenta su habilidad para levantar o manipular objetos. Durante la edad preescolar los niños comienzan a aprender a utilizar la propiocepción para moverse efectivamente en el ambiente y controlar su actividad motora.

Desarrollo del cerebro

Diferentes estructuras del cerebro maduran en los años preescolares, como el cuerpo calloso, la corteza prefrontal y el sistema límbico. El crecimiento del cuerpo calloso, que permite la comunicación entre hemisferio derecho e izquierdo, resulta en una mejor coordinación motora de los niños. La maduración de la corteza prefrontal tiene efectos en cómo el sueño de los niños se vuelve más regular, los pequeños tienen menos berrinches y la risa o llanto descontrolados ocurren con menor frecuencia. El sistema límbico (formado por

amígdala, hipocampo e hipotálamo) que madura entre los dos y los seis años de edad, favorece la expresión y control emocional en los niños. También se pueden observar efectos de la mielinización en áreas motoras y sensoriales durante la edad preescolar, cuando los niños logran decir rápidamente el nombre de un objeto, o en su habilidad para tomar una pelota y lanzarla para jugar (Berger, 2016).

Desarrollo Social

La mayoría de las experiencias sociales de los preescolares ocurre dentro del contexto familiar. Las relaciones con padres y hermanos ofrecen una gama de oportunidades a los niños para observar, aprender y practicar habilidades interpersonales que contribuyen a tener relaciones sociales exitosas. Los padres pueden contribuir al desarrollo social de sus hijos al enseñarles de manera explícita sobre normas sociales y expectativas de comportamiento (Fabes, Gaertner y Pop, 2008).

La asistencia al jardín de niños o a la guardería constituye una oportunidad para que los niños convivan con otros pequeños de su edad y aumenten sus relaciones fuera del contexto familiar (Hurlock, 1982). Los preescolares tienen la oportunidad de hacer amigos de su edad con quienes comparten las mismas características físicas, emocionales, sociales e intelectuales. Los pares ofrecen oportunidades para practicar y refinar lo que han aprendido en sus interacciones con adultos (Riley, San Juan, Klinker y Ramming, 2008).

Los niños pueden mostrar mayor interés por los compañeros de juegos que sean de su edad que por pasar el tiempo con adultos. Ellos disfrutan jugar con un grupo de niños y logran mantener conversaciones con los niños con quienes juegan (Hurlock, 1982).

Fabes et al. (2008) mencionan que el establecimiento, mantenimiento y calidad de las interacciones sociales de los niños dependerán de las habilidades, actitudes y características individuales que contribuyan a la naturaleza dinámica de estas relaciones. La calidad de las relaciones entre pares durante la infancia temprana puede predecir el éxito posterior en crecimiento intelectual, autoestima y desempeño escolar (Riley et al., 2008).

Desarrollo emocional

Thompson y Lagattuta (2008) mencionan que, entre los tres y los cinco años de edad, los niños muestran una comprensión sobre los determinantes situacionales de las emociones; alcanzan sus primeros conocimientos

sobre cómo los deseos, creencias o pensamientos influyen en el bienestar emocional de las personas. Además, luchan constantemente por gestionar emociones fuertes, particularmente emociones negativas. Esto refleja su necesidad por regular emociones intensas y acatar las convenciones culturales y sociales. Ellos también experimentan emociones de orgullo, culpa y vergüenza, lo cual refleja una poderosa relación entre la vida personal del niño y el desarrollo de su conocimiento sobre sí mismo.

El desarrollo emocional contribuye a la competencia social de los niños. Los esfuerzos de los pequeños para comprender las emociones revelan el desarrollo de su comprensión del funcionamiento de la mente y la influencia de las emociones en el bienestar personal y las relaciones sociales.

Desarrollo cognitivo

De acuerdo con la teoría de Piaget (como se citó en Harwood, Miller y Vasta, 2008) los niños preescolares se encuentran en el periodo preoperacional. Este periodo abarca de los dos a los seis años aproximadamente. La característica definitoria de la entrada al periodo preoperacional es la aparición de la función simbólica. Esta habilidad consiste en utilizar algo (significado) como un objeto por ejemplo, para representar un referente diferenciado (otro objeto o idea). Esta característica juega un papel importante en los avances en el desarrollo cognitivo de los niños, por ejemplo: la inteligencia representacional es más rápida y eficiente que intentar todas las soluciones posibles; los niños pueden pensar en el pasado y en el futuro; el lenguaje les permite intercambiar información y comunicar sus ideas a otras personas.

Los preescolares también presentan una serie de limitaciones debido a su pensamiento preoperacional. Tienen una perspectiva centrada en sí mismos que limita su habilidad para considerar las experiencias de otras personas (egocentrismo), y presentan una tendencia a enfocarse en solo un aspecto de un problema a la vez (centración).

Vygotsky (como se citó en Berger, 2016) por su parte, menciona que los niños pequeños desarrollan el habla privada, que de acuerdo con el autor es una forma en la cual el lenguaje desarrolla el pensamiento. Los preescolares utilizan el habla privada para recordar sucesos, tomar decisiones o explicar algún acontecimiento. Esta actividad promueve la cognición y la reflexión en los niños. Incluso el teórico consideraba que el habla privada tenía una relación con la solución de problemas, pues ayuda a los niños a organizar las acciones que

requieren llevar a cabo para alcanzar una solución. El origen del habla privada es el diálogo social que pasa a convertirse en una forma privada. Se espera que eventualmente (alrededor de los cinco años) los pequeños puedan regular sus actividades sin tener que manifestar sus acciones en voz alta (Gutiérrez, 2005).

Procesos psicológicos básicos

La atención se mantiene mejor conforme los niños se desarrollan en los años preescolares (Copple et al. (2013); la memoria mejora y los niños pueden recordar una gran cantidad de información si se les dan señales e indicios apropiados (Yussen y Santrock, 1982). La memoria de trabajo de niños pequeños tiene una capacidad limitada, el niño de cinco años en promedio puede sostener a la vez una o dos piezas de información en su mente. En sus funciones ejecutivas los niños pequeños tienen una limitada habilidad para organizar su atención, memoria y conducta para alcanzar una meta o para inhibir alguna conducta, así como para cambiar de tarea o mantenerse concentrado en lo que están haciendo (Levine y Munsch, 2016).

Desarrollo del lenguaje

Los niños preescolares alcanzan a aprender los fundamentos básicos del lenguaje, por lo cual, dan la impresión de haber adquirido todos los elementos del habla de los adultos. No obstante, ellos continúan desarrollándose conforme adquieren nuevas experiencias, aumentan su vocabulario y encuentran nuevas formas de poner palabras juntas para formar enunciados (Morrow, 2007).

Copple et al. (2013) sostienen que las diferentes áreas del desarrollo se encuentran estrechamente relacionadas y en especial el desarrollo del lenguaje tiene una gran influencia en el desarrollo social y cognitivo, además de que es necesario para aprender el contenido curricular. La SEP (2017) declara al lenguaje como una prioridad en la educación preescolar y menciona la importancia de su promoción de manera sistemática e intencionada ya que se le considera una herramienta indispensable del pensamiento, el aprendizaje y la socialización.

La psicolingüística considera al lenguaje como: la capacidad de los seres humanos para representar el mundo por medio de símbolos arbitrarios y convencionales, codificados y relacionados sistemáticamente sin necesidad de hacer explícitas sus relaciones (Guarneros, Vega y Silva, 2017). Esta perspectiva reconoce diferentes áreas de análisis del lenguaje: fonología, que corresponde al sistema de sonidos; morfología, que se

refiere a las reglas para la formación de palabras; léxico, relativo al vocabulario; sintaxis, correspondiente a las reglas para agrupar las palabras en secuencias gramaticalmente aceptables; semántica, relacionada con las convenciones para emanar significados de palabras y oraciones, y pragmática, que se refiere a las reglas para el uso apropiado y la interpretación de la lengua en un contexto (Berko y Bernstein, 1999).

El presente trabajo se centra en el desarrollo del lenguaje en los años preescolares, por lo que se describe el desarrollo del lenguaje dividido en lenguaje oral y lenguaje escrito. No obstante, es importante señalar que el desarrollo del lenguaje oral y escrito se da de manera concurrente e interrelacionada (Vega, 2003).

Desarrollo del lenguaje oral en la edad preescolar

El desarrollo del lenguaje oral puede definirse como la capacidad de comprender y usar símbolos verbales como forma de comunicación, o bien, como un sistema estructurado de símbolos que cataloga los objetos, las relaciones y los hechos en el marco de una cultura (Guarneros et al., 2017).

Semántica

De acuerdo con Vega (2011), el primer componente que se desarrolla en los años preescolares es el semántico. Los niños aprenden la relación entre significante y significado en un determinado contexto. Primero captan el rasgo más general de las palabras, después irán adquiriendo los rasgos más específicos.

Owens (2003) menciona que los niños pueden elaborar definiciones que suelen incluir propiedades físicas (forma, tamaño y color), propiedades funcionales, así como propiedades de uso y localización. En cuanto a las definiciones de verbos, los niños logran decir quién o qué realizó la acción, a quién se le hizo, dónde, cuándo y con qué se hizo.

El mismo autor también indica que los niños en edad preescolar presentan un rápido desarrollo léxico y la adquisición de conceptos relacionados entre sí. Ellos pueden añadir alrededor de cinco palabras diarias a su léxico, entre el año y medio y los seis años. Además, pueden averiguar el significado de palabras nuevas guiándose por contextos lingüísticos y por la estructura sintáctica, así como inventar palabras a partir de otros nombres que se relacionan (por ejemplo, usar la palabra ‘puertero’ para describir a una persona que está arreglando una puerta).

Fonología

Los niños preescolares pasan de segmentar el lenguaje hablado en palabras, a las palabras en sílabas y las sílabas en fonemas (Vega, 2011).

Las palabras que producen los niños se alargan y se vuelven fonéticamente más complejas conforme aumenta su vocabulario. Los niños requieren aprender a utilizar variaciones en la producción de las palabras relacionadas que van aprendiendo. Ellos pueden producir los sonidos de todas las vocales y casi todas las consonantes. Sus producciones no tienen una precisión absoluta pero los sonidos se producen de manera correcta en la mayoría de las palabras que producen (Berko y Bernstein, 2010). Si un niño tiene dificultades para distinguir los sonidos de una lengua es probable que tenga dificultades también para desarrollar la conciencia de los sonidos, para codificarlos en la memoria y para producirlos (Bonacina et al., 2019).

Pragmática

El lenguaje de los niños preescolares refleja la necesidad de una mayor claridad y una mejor perspectiva comunicativa conforme ellos comienzan a relacionarse con personas fuera de su entorno familiar (Owens, 2003). Los niños comienzan a aprender la secuencia de una conversación y cómo mantener una conversación con significado (Vega, 2011).

Las conversaciones de los niños preescolares, por lo general, hacen referencia al aquí y al ahora. Los niños aún requieren aprender sobre las rutinas que rigen una conversación. Tienen intercambios breves y con pocos turnos (Owens, 2003). Quizá el desarrollo de la memoria juegue un papel importante cuando los niños tienen conversaciones con otras personas y por ello les sea más fácil hablar sobre cosas que ocurren en el presente.

Los niños de cuatro años pueden cambiar de registro al hablar, especialmente durante el juego o cuando les hablan a bebés. También pueden utilizar respuestas elípticas gracias a que son más conscientes de las presuposiciones que comparten con su oyente (Owens, 2003).

Sintaxis

El último nivel en desarrollarse, de acuerdo con Vega (2011), es el de la sintaxis, ya que para su consolidación los niños requieren recibir instrucción formal en lectura y escritura. Berko y Bernstein (2010) mencionan que los niños pueden utilizar el lenguaje de diversas formas y logran hacer afirmaciones, preguntas y construcciones negativas e imperativas simples. Además, los niños en los años preescolares comienzan a utilizar más construcciones gramaticalmente complejas.

Las primeras conjunciones que producen los niños aparecen entre los dos y los cuatro años. Los pequeños primero utilizan la coordinante “y”. Aproximadamente a los tres años pueden utilizar subordinadas como: “porque”, “que” y “cuando” para elaborar frases más complejas (Clemente, 1997). Los niños de tres años pueden hacer frases en infinitivo en las cuales el sujeto es él mismo, utilizar “quiero” en sus frases, elaborar frases con preguntas simples, así como utilizar la conjunción “y” para unir dos frases (Miller, como se citó en Clemente, 1997).

El desarrollo del lenguaje oral durante la edad preescolar es muy importante pues facilita la comunicación y el desarrollo social y emocional de los niños. Como ya se mencionó, los pequeños durante esta etapa tienen un importante desarrollo social cuando aprenden a relacionarse con otras personas dentro del entorno familiar pero también con sus pares en el jardín de niños. Estas situaciones permiten diversas experiencias con el uso del lenguaje oral. Además, el desarrollo del lenguaje oral se encuentra relacionado con el desarrollo del lenguaje escrito (Vega, 2011). El lenguaje escrito por su parte también tiene un papel muy importante durante la edad preescolar. En el siguiente apartado se ahonda sobre su estudio, su desarrollo, así como su promoción.

Estudio del proceso de alfabetización

El término *alfabetización* incluye el dominio del lenguaje oral y el lenguaje escrito. Garton y Pratt (1991) mencionan que existe una continuidad entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. De acuerdo con estos autores, cuando se desarrollan habilidades del lenguaje escrito se aprenden nuevas estructuras y funciones del lenguaje que después pueden ser adoptadas para el habla. Además, agregan que los procesos para el aprendizaje del lenguaje oral y escrito son similares. Tanto el lenguaje oral como el escrito se desarrollan en un contexto donde

un adulto preparado ofrece su guía y apoyo al niño que aprende a hablar, a leer y a escribir. Los autores sostienen que el lenguaje escrito no solo se aprende de manera formal a través de la instrucción en la escuela.

El estudio sobre la lectura y escritura típicamente se ha enfocado en cómo los niños adquieren habilidades específicas en el contexto escolar, como decodificar sonidos de letras, pero los niños también aprenden sobre lectura, escritura y materiales impresos mediante procesos informales que ocurren antes de la instrucción formal (Lonigan, Purpura, Wilson, Walker y Clancy-Menchetti, 2013).

Alfabetización emergente

El término *alfabetización emergente* corresponde, por un lado, a una perspectiva del estudio de la alfabetización que retoma algunas teorías constructivistas del desarrollo. Desde el enfoque Neo-Piagetiano, se enfatiza que los niños descubren y aprenden acerca de la alfabetización a través de sus propios intentos por leer y escribir. Este enfoque reconoce que los pequeños pueden aprender a partir de las interacciones que tienen con otras personas más educadas. Por otro lado, el término hace referencia a un constructo que explica lo que las personas en una sociedad alfabetizada pueden llegar a desarrollar antes de recibir instrucción formal en lectura y escritura (Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant y Cotton, 2001).

La perspectiva de alfabetización emergente explica el desarrollo de la alfabetización y provee una guía para su promoción. Esta aproximación surgió con la necesidad de reconocer que los niños tienen conocimientos sobre la alfabetización mucho antes de que inicien la escuela primaria. Además, indica una separación de una postura maduracional como es la perspectiva de aprestamiento.

Tracey y Morrow (2017) explican dos principios centrales de esta perspectiva: 1) el desarrollo de la escucha, el habla, la lectura y la escritura se encuentran interrelacionados, y 2) el desarrollo de la alfabetización comienza en el nacimiento y sigue a lo largo de la vida.

El primer principio plantea una relación entre el desarrollo del lenguaje oral y el lenguaje escrito. De hecho, se considera que ambas áreas se benefician mutuamente (Tracey y Morrow, 2017). Las habilidades relacionadas con la lectura influyen en las relacionadas con la escritura; las experiencias de lectura influyen en el desarrollo del vocabulario y la escritura mejora las habilidades de lectura (Teale y Sulzby, 1989).

Sobre el segundo principio, se considera que los niños, desde muy pequeños, tienen contacto con el lenguaje escrito cuando en sus hogares existen objetos y materiales con texto o actividades donde los padres leen a sus hijos. Los pequeños tienen acercamientos a la lectura y a la escritura cuando, por ejemplo, cuentan un cuento mientras hojean un libro o realizan trazos que asemejan las características del sistema de escritura en su cultura. Además, este principio menciona que el proceso de alfabetización se da a lo largo de la vida. Los pequeños desarrollan habilidades que les permiten averiguar cómo funciona el lenguaje escrito y sus estrategias para conseguir su objetivo cambian con el tiempo (Teale y Sulzby, 1989).

Teale y Sulzby (1989) agregan que el desarrollo de la alfabetización ocurre en un contexto en el cual leer y escribir permite alcanzar otros objetivos. Por ejemplo, los niños pueden comprender que leer una receta les permitirá cocinar o que escribir el nombre de un personaje de caricatura en una aplicación de videos para dispositivo móvil les permitirá ver videos de esa caricatura.

Además, los niños aprenden a través de la participación activa para construir su propia explicación de cómo funciona el lenguaje escrito. Cuando los pequeños pretenden que leen o escriben pueden demostrar que tienen una idea de la función del lenguaje escrito.

La alfabetización emergente como constructo se refiere a los conocimientos, conductas y habilidades de los niños sobre el lenguaje escrito cuando aún no son alfabetizados convencionalmente (Teale y Sulzby, como se citó en Salazar y Vega, 2013). Diferentes autores que se presentan a continuación han identificado y clasificado los conocimientos, conductas y habilidades que los niños pueden presentar antes de la instrucción formal en lectura y escritura.

Whitehurst y Lonigan (1998) identificaron algunos componentes de alfabetización emergente y los agruparon de la siguiente manera: 1) desarrollo del vocabulario, 2) conocimientos sobre las convenciones del texto impreso (dirección en que se lee un libro, reconocer las diferencias entre las páginas y las tapas de un libro o reconocer las diferencias entre las ilustraciones y el texto), 3) conocimiento sobre lo que es una letra, 4) conciencia metalingüística, 5) conocimiento sobre la correspondencia grafema – fonema, 6) lectura emergente, 7) escritura emergente, 8) otros factores cognitivos (memoria fonológica y habilidad para la nominación), y 9) motivación hacia la lectura y la escritura.

Ezell y Justice (2005) consideran que el concepto de alfabetización emergente posee dos importantes dominios: a) conocimiento del texto impreso (*print awareness*) y b) conciencia fonológica.

El conocimiento del texto impreso incluye el conocimiento sobre las funciones del texto (que el texto tiene un significado), convencionalismos del texto impreso, formas del texto (nombres y características de unidades del texto) y las relaciones entre las diferentes partes del texto (diferentes unidades pueden formar palabras o enunciados). Algunas habilidades que los niños pueden desarrollar sobre el texto impreso son: a) identificar el texto impreso en su entorno, b) habilidad para manejar adecuadamente un libro, c) conocimiento sobre la direccionalidad del texto, d) conocimiento sobre los elementos de un libro, e) conocimiento sobre el nombre de las letras, f) vocabulario relacionado con la alfabetización (letra, palabra, leer, página, etc.), y f) comprensión de la relación entre diferentes unidades del lenguaje escrito (por ejemplo que las letras pueden formar palabras).

Las autoras organizan las habilidades sobre el conocimiento del texto impreso en cinco etapas:

1. Los pequeños comienzan a responder e interactuar con el texto que se encuentra en su ambiente de manera “natural” (etiquetas de productos, letreros, etc.).
2. Los niños comienzan a interactuar con el texto de materiales (libros, revistas, cuentos, etc.).
3. Los niños inician a experimentar con las funciones y formas de la escritura.
4. Los niños se vuelven más hábiles en utilizar su lenguaje oral para hablar sobre actividades y conceptos de la lectura y la escritura.
5. Los pequeños pueden explicar y reflexionar sobre aspectos de la función y forma del lenguaje escrito (pueden decir que una palabra comienza con la misma letra que la primera letra de su nombre).

Es importante enfatizar que las autoras no mencionan edades específicas en las que los niños tengan que lograr el dominio de esas habilidades, dado que siguen la perspectiva que concibe el desarrollo de la alfabetización como un proceso continuo.

La conciencia fonológica se refiere a la sensibilidad que tienen los niños hacia el sonido y la estructura del lenguaje. Incluye las siguientes habilidades:

- Conciencia sobre la rima (producir y comprender rimas).
- Conciencia sobre la aliteración (producir y comprender los fonemas que comparten algunas palabras).
- Conciencia sobre las palabras (conocer los límites de las palabras en frases y oraciones).
- Conciencia sobre las sílabas (reconocer los límites de las sílabas en las palabras).
- Conciencia sobre fonemas (reconocer los sonidos individuales en las palabras).

Cabell, Justice, Logan y Konold (2013) describen algunas habilidades que contribuyen al desarrollo posterior del reconocimiento de palabras y de la comprensión lectora. Dichas habilidades pueden dividirse en dos tipos: habilidades del lenguaje oral y habilidades que se relacionan con la decodificación. Las primeras incluyen el vocabulario y la gramática; estas habilidades son reconocidas por contribuir al desempeño posterior en comprensión lectora. Las segundas incluyen: conceptos de texto impreso¹, conocimiento de letras, escritura emergente y conciencia fonológica; se reconoce que estas habilidades contribuyen al desempeño posterior en reconocimiento de palabras.

Los autores que definen el concepto de alfabetización emergente lo hacen desde una perspectiva donde se supone que todos los niños recibirán una instrucción formal en lectura y escritura cuando ingresen a la escuela primaria. Sin embargo, no presentan una aclaración explícita sobre el uso del término para describir a cualquier persona que, sin importar su edad, desarrolla las habilidades previamente descritas, antes de recibir instrucción formal en lectura y escritura, en cualquier momento posterior en su vida, como podría ser el caso de los adultos que no asistieron a la escuela primaria cuando eran niños.

En el presente trabajo se describen las habilidades que desarrollan los niños durante los años preescolares y que se presentan antes de que los pequeños ingresen a la escuela primaria, porque típicamente se espera que durante esta etapa los niños alcancen a desarrollar estas habilidades.

Alfabetización emergente en la edad preescolar

¹ En inglés, *print concepts* se refiere al conocimiento sobre la diferencia entre letras y palabras, la puntuación y la direccionalidad.

Puranik, Phillips, Lonigan y Gibson (2018) indican que los niños desarrollan habilidades durante la edad preescolar como: el conocimiento del nombre y el sonido de las letras, la conciencia fonológica y la comprensión de conceptos de texto impreso.

Algunos conocimientos que los niños van adquiriendo con respecto del lenguaje escrito antes de su ingreso a la escuela primaria, desde la perspectiva de la alfabetización emergente, son descritos por Vega (2006, p.21) de la manera siguiente:

- El desarrollo de un vocabulario rico y una comprensión profunda de los conceptos que representan las palabras.
- Las diferencias y las relaciones entre el lenguaje oral y el escrito y que el lenguaje escrito es un sistema arbitrario que representa al lenguaje oral.
- La concepción de que el lenguaje escrito transmite significado.
- Las funciones y formas del lenguaje escrito.
- El uso adecuado de los libros.
- Los convencionalismos del texto impreso.
- Que el habla puede segmentarse en unidades llamadas fonemas.
- La comprensión de lo que es una letra, una palabra y una oración.
- El reconocimiento de algunas letras y palabras, así como los nombres de las letras y los sonidos que éstas representan.

Morrow (2007) menciona que las habilidades y conocimientos que los niños preescolares desarrollan sobre el lenguaje escrito se presentan en el siguiente orden. Primero aprenden palabras que tienen un significado, propósito y función especial en sus vidas; por ejemplo, palabras que encuentran en su vida cotidiana como los nombres de sus familiares, las marcas de comida, letreros de la ciudad y nombres de restaurantes. Después viene el interés en la forma del texto, como los detalles específicos sobre las letras, los sonidos y las palabras que llegan a ser significativas para su aprendizaje. Posteriormente los pequeños aprenden los convencionalismos del texto impreso (se lee de izquierda a derecha, que la puntuación tiene una función especial en el texto, que los espacios delimitan a las palabras y a las letras, etc.).

Los niños pueden desarrollar estos conocimientos tanto en la escuela como en su contexto familiar y no de manera aislada, pues los adultos ayudan a promover su desarrollo. En el presente trabajo se tiene especial interés en la participación de los padres en el desarrollo de la alfabetización de los niños, por lo cual no se ahonda en

el papel que juega el contexto escolar, aunque, como se verá más adelante, sí se reconocen algunas estrategias del contexto escolar para la promoción de la alfabetización. En el capítulo que se presenta a continuación, se ahonda específicamente en el papel que juegan los padres.

Capítulo II. Participación de los padres en el desarrollo de la alfabetización emergente

En el presente capítulo se exponen los principios de la alfabetización emergente, que son el producto del desarrollo teórico en el campo, así como una descripción de investigaciones empíricas que sustentan tales principios. El estudio de la alfabetización emergente ha llevado a considerar la importancia del ambiente que apoya el desarrollo de la alfabetización y no solo las habilidades de los niños que son precursoras de la lectura y la escritura (Sylva et al., 2011). El proceso de alfabetización inicia muy temprano en la vida de los niños, por lo tanto, el ambiente en el cual desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes, no necesariamente se refiere a la escuela. El hogar de los niños es un lugar donde se puede promover el desarrollo de la alfabetización.

Los padres de familia juegan un papel importante en la promoción de la alfabetización emergente. Ellos pueden mostrar a los niños los usos del lenguaje escrito en su vida cotidiana, así como involucrarlos en actividades donde sea necesario leer o escribir para conseguir una meta (Teale y Sulzby, 1989).

Morrow (2012) explica tres formas en que los padres de familia pueden favorecer la alfabetización emergente:

1. Proveer un ambiente estimulante. Los padres pueden valerse de diferentes materiales como diferentes tipos de textos impresos, artículos o juguetes que permitan a los niños experimentar con la lectura y la escritura.
2. Mediante la interacción. Padres e hijos pueden interactuar en actividades que fomenten el desarrollo de la alfabetización. Los materiales por sí mismos no son suficientes si no existe una interacción que promueva conductas y actitudes sobre el lenguaje escrito.
3. A través de un clima emocional y motivacional. Además de la interacción entre adultos y niños, la autora reconoce la importancia de las actitudes que tienen los padres sobre la alfabetización. Estas actitudes permean en la interacción entre padres e hijos.

Las tres formas de promoción mencionadas, idealmente tendrían que emplearse en conjunto para que sean efectivas. Auger, Reich y Penner (2014) realizaron un estudio donde tenían como propósito analizar si el hecho de proveer de libros educativos para bebés a madres de escasos recursos fortalecería las creencias que tenían sobre la importancia de leer a sus hijos y si incrementarían sus prácticas de lectura. Participaron madres que se encontraban embarazadas y se les dio un seguimiento hasta que sus hijos cumplieron 18 meses. Encontraron que las mamás que participaron en su estudio, a quienes les regalaron libros, sí fortalecieron sus creencias sobre la lectura a sus hijos, pero no incrementaron sus prácticas de lectura con ellos. Se concluyó que contar con materiales como los libros, no necesariamente implica que las madres de familia, en este caso, lean con mayor frecuencia a sus hijos.

Bingham (2007) llevó a cabo una investigación cuyo objetivo fue examinar la relación entre las creencias sobre alfabetización que tienen los padres, el ambiente de alfabetización en casa y la calidad emocional e instruccional de las interacciones de lectura entre padres e hijos. En su estudio participaron 60 madres de niños de entre tres y cuatro años de edad. Su equipo de investigación evaluó a los niños en su escuela con una prueba de vocabulario receptivo y subpruebas sobre conocimiento de letras y lectura emergente. Posteriormente, visitaron a las madres de los preescolares en sus casas y les pidieron que leyeran a sus hijos el cuento *The very lazy ladybug* para grabar su interacción. Las madres de los niños contestaron el cuestionario sobre Lenguaje, lectura y familia de Whitehurst (1988) para conocer sus datos demográficos y sus prácticas de alfabetización.

La grabación de la lectura del cuento permitió a los investigadores evaluar la calidad emocional e instruccional de las madres al leer el cuento. Se analizaron los datos a través de una correlación y una regresión múltiple.

Bingham (2007) reportó que las creencias sobre alfabetización de las madres se relacionaron con la calidad del ambiente de alfabetización en el hogar, de manera significativa y positiva; también se relacionaron la calidad de las interacciones de la lectura en conjunto con las creencias sobre alfabetización de las madres. La calidad del ambiente de alfabetización en casa se relacionó de manera positiva con el desarrollo de habilidades de alfabetización temprana. Mientras que la calidad de la interacción durante la lectura en conjunto se relacionó con el desarrollo de habilidades de alfabetización temprana.

Los estudios presentados hablan sobre la lectura de libros educativos o de cuentos que se pueden utilizar para promover el desarrollo de la alfabetización. Vega (2011) describe algunas actividades que pueden realizar los padres de familia, además de leer a los pequeños:

- Usar títeres para realizar la discusión sobre un cuento (hacer preguntas sobre los personajes, el escenario donde ocurre la historia, cómo es el final del cuento, entre otras).
- Emplear situaciones comunicativas. Consiste en organizar actividades donde los niños tengan que escribir o leer para alcanzar un objetivo.
- Situaciones de la vida cotidiana relacionadas con la alfabetización. Los padres pueden hacer uso de actividades cotidianas donde involucren a los niños, tales como: elaborar la lista del supermercado, escribir un recado, leer letreros en la ciudad para saber a dónde dirigirse o cualquier otra situación que implique el uso del lenguaje escrito para resaltar la importancia de leer y escribir en la vida diaria.

Puranik et al. (2018) realizaron un estudio para conocer qué tipo de prácticas relacionadas con la escritura realizaban los padres de familia con sus hijos en sus hogares. En su investigación participaron 151 padres de familia, con sus hijos que asistían a la escuela preescolar; los niños tenían entre cuatro y cinco años. Los padres contestaron un cuestionario sobre alfabetización en el hogar elaborado por los autores. El cuestionario contenía preguntas sobre la frecuencia con que los padres enseñaban o se involucraban con sus hijos en actividades de escritura y sobre las actividades que los niños realizaban solos. La mayoría de los padres de familia reportaron que ayudaban a sus hijos a aprender el abecedario, a escribir letras y a escribir su nombre de manera semanal;

se involucraban en actividades de escritura como escribir notas o hacer tarjetas de cumpleaños por lo menos una vez al mes. También la mayor parte de los padres refirió que sus hijos escribían solos letras, su nombre o palabras de manera semanal.

Los autores mencionan en su trabajo que se enfocaron en actividades relacionadas con la escritura debido a que existía mucha investigación que analizaba actividades relacionadas con la lectura. Cabe señalar que las respuestas de los padres no fueron comprobadas por otro método, por lo cual no hay manera de saber con cuánta honestidad contestaron el cuestionario. Además, sería interesante conocer qué otro tipo de prácticas relacionadas con la escritura realizan los padres con sus hijos en el hogar.

La lectura de cuentos es una actividad ideal para promover la alfabetización. En un estudio reciente se encontró que los niños a quienes sus padres les leen en casa tienen una ventaja importante en exposición a vocabulario sobre niños a quienes no les leen sus padres (Logan, Justice, Yumus y Chaparro-Moreno, 2019). Las autoras confirman que la experiencia de lectura de cuentos ofrece un almacén léxico más rico que las conversaciones entre padres e hijos. Calcularon que en los primeros cinco años de vida un niño que crece en un ambiente donde se lee de manera frecuente puede escuchar alrededor de 1.4 millones de palabras más que un niño a quien no leen sus padres. El presente trabajo se centra en este tipo de actividad por lo que la forma en que se puede llevar a cabo, así como sus beneficios en la alfabetización emergente de niños preescolares es descrita con mayor detalle en el siguiente apartado.

Lectura de cuentos

La lectura de cuentos es una práctica en la cual un adulto alfabetizado lee en voz alta un cuento para un niño o grupo de niños. Esta práctica es muy popular y cuando se realiza de manera más estructurada puede brindar mejores beneficios a los pequeños.

Una forma específica de llevar a cabo la lectura de cuentos es la lectura compartida (*shared reading*). De acuerdo con una revisión del Departamento de Educación de Estados Unidos, el Instituto de Ciencias de la Educación y la organización *What Works Clearinghouse* (2015), la lectura compartida es una práctica basada en evidencia — las prácticas basadas en evidencia son aquellas que han demostrado tener resultados deseables a través de la investigación científica confiable (Cook, Tankersley, Cook y Landrum, 2008)— que consiste en

que un adulto lea un libro a un niño o un grupo de niños y utilice una o más técnicas planeadas o estructuradas para involucrar activamente a los niños en el texto; el tipo de técnicas puede involucrar que el adulto dirija la atención del niño hacia ilustraciones, el texto impreso o al significado de palabras. La revisión también menciona que los padres pueden fomentar discusiones en torno a la comprensión del significado o secuencia de los eventos en una historia, o sobre la comprensión de un pasaje expositivo, hacer preguntas a los niños, pedirles explicaciones y sacar conclusiones que establezcan relaciones entre eventos en el texto y en la vida cotidiana de los niños, como una manera de expandir sobre el texto y realizar un andamiaje² sobre las experiencias de aprendizaje de los niños, todo lo cual será importante para apoyar el desarrollo del lenguaje, la lectura emergente y la comprensión.

La lectura compartida es reconocida por la *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) como una Práctica Apropriada para el Desarrollo (PAD) (González, et al. 2014). Una PAD es una forma de designar a aquellas prácticas que son apropiadas para la edad y estatus de desarrollo de los niños, que consideran las características individuales de los pequeños y responden al contexto social y cultural en el que viven. Además, plantean metas de aprendizaje que constituyen un reto para los niños que pueden promover su progreso e interés (Copple et al., 2013).

La lectura compartida constituye un contexto de aprendizaje único pues permite a los niños conocer un mundo de imágenes, sonidos y palabras que pueden ser distintos de sus experiencias cotidianas (Ezell y Justice, 2005). Los cuentos pueden incluir personajes, animales, lugares o cosas que no hay en la comunidad en la que viven los lectores.

La práctica de lectura compartida no se limita al uso de cuentos, aunque podría ser el tipo de texto más común. Button y Johnson (1997) mencionan otro tipo de textos que pueden utilizarse en el contexto educativo como: poemas, historias, las reglas del salón o textos interactivos (por ejemplo, se pueden elaborar cuestionarios para hacer una entrevista).

² Desde el enfoque de la teoría socio-cultural del desarrollo cognitivo, se refiere a una actividad en la cual un adulto (o un par más adiestrado en la actividad que se realiza) dirige la interacción ofreciendo ayudas a un niño para que alcance a dominar la actividad. Las ayudas van disminuyendo conforme el niño mejora en sus habilidades para dominar la actividad (Gutiérrez, 2005).

Algunos beneficios de la lectura compartida tienen que ver con el desarrollo del lenguaje oral y escrito. Owens (2003) menciona que los niños pueden ampliar su vocabulario a través de la descripción y los comentarios que hacen los padres sobre los cuentos, así como por las preguntas y discusiones que surjan durante la narración. Ezell y Justice (2005) afirman que los cuentos incrementan en los niños la familiaridad con los sonidos y la gramática de su lenguaje; los exponen a las reglas pragmáticas que gobiernan el uso del lenguaje y los proveen de modelos de cómo las historias y narrativas están organizadas en su cultura. Las autoras mencionan también que los pequeños pueden desarrollar el conocimiento de cómo funcionan los libros y cómo se organiza el texto impreso. Además, los niños se exponen de manera repetida al alfabeto y a la manera en que las letras y los sonidos se relacionan en el lenguaje escrito.

Algunos meta análisis que se describen más adelante, dan cuenta de los efectos que puede tener la lectura compartida. La organización *What Works Clearinghouse* (WWC, 2015) identificó ocho estudios que cumplen con los estándares para diseño de grupo (ensayo controlado y aleatorizado o diseño cuasi experimental con emparejamiento, diseño con regresión discontinua o diseño de caso). Al final la muestra fue solo de siete porque uno de los estudios no contenía información suficiente para obtener una medida de tamaño del efecto.

La organización citada consideró cuatro áreas en las cuales se agruparon los hallazgos de los estudios: 1) comprensión del lenguaje oral (resultados de pruebas de vocabulario expresivo y receptivo), 2) desarrollo del lenguaje (resultados de diferentes instrumentos que miden desarrollo del lenguaje), 3) lenguaje escrito (resultados de pruebas de conocimiento de letras y conocimientos del texto impreso), y 4) desempeño general de lectura (resultados de una prueba sobre lectura inicial). La organización reporta efectos mixtos para la comprensión: un estudio presentó un efecto estadísticamente significativo y positivo mientras que tres estudios mostraron efectos indeterminados. En el área de desarrollo del lenguaje también encontraron efectos mixtos: un estudio presentó un efecto positivo, dos estudios mostraron efectos indeterminados y un estudio presentó un efecto negativo. WWC no reportó efectos para lenguaje escrito y medidas generales de aprovechamiento en lectura.

Bus, Van Ijzendoorn y Pellegrini (1995) realizaron un meta análisis sobre diferentes estudios que utilizaban la lectura compartida en intervenciones con niños y adultos. Los autores se enfocaron en la frecuencia con que se utilizaba esta actividad para medir sus efectos en el desarrollo del lenguaje de los niños y habilidades

relacionadas con el lenguaje escrito (incluía algunos componentes de la alfabetización emergente como: conocimiento de letras y conciencia fonológica). Encontraron que la lectura compartida entre padres y niños preescolares se relaciona con el desarrollo de vocabulario, y con alfabetización emergente.

La medida que Buz et al. (1995) consideraron fue la frecuencia con que los padres leían a sus hijos, debido a que las características cualitativas de la lectura fueron muy variadas entre los estudios.

Fitton, McIlraith y Wood (2018) también realizaron un meta análisis, con el objeto de estudiar el efecto de la lectura compartida en las habilidades de lenguaje oral y escrito de niños que aprenden el inglés como segundo idioma. Los autores buscaron diferentes moderadores de los efectos de la lectura compartida como: a) el idioma utilizado para realizar lectura compartida, b) el tipo de relación que tiene el adulto con el niño, c) la lengua materna de los niños, d) el status de desarrollo (si era típico o atípico), e) la edad de los niños, f) el nivel socioeconómico de los pequeños, y g) características del diseño metodológico.

Los investigadores encontraron que hay un efecto positivo y significativo de la lectura compartida, en los aprendices de inglés como segundo idioma, sobre habilidades de lenguaje y alfabetización. Las características de la intervención, tales como el lenguaje utilizado en las intervenciones, el tipo de relación de quien lee a los niños (maestros, padres, investigadores, etc.) y las medidas de los resultados, no se relacionaron significativamente con los efectos de la intervención. El estatus de desarrollo de los pequeños sí resultó una variable significativa como moderadora; las intervenciones donde la mayoría de los niños tenían desarrollo típico tuvieron mayores efectos en las medidas de desarrollo del lenguaje oral y/o escrito.

Los meta análisis consideran muchos estudios para medir los efectos, pero se centran poco en las diferencias en estrategias que se utilizan para realizar la lectura compartida (qué hacen exactamente los adultos lectores cuando leen). La forma en que se lleva a cabo la lectura compartida depende en gran medida de cómo el adulto que lee decide realizar la actividad con un niño o grupo de niños. Sin embargo, tras considerar las recomendaciones de Morrow (2012) para promover la alfabetización, es necesario que exista una verdadera interacción entre el adulto y el niño, por lo cual la lectura por sí sola no constituye una estrategia que promueva la alfabetización a menos que exista una interacción entre quienes participan en la actividad. En el nivel

preescolar existen estrategias para realizar la lectura compartida que han sido sometidas al estudio empírico. A continuación, se describen algunas de ellas.

La lectura dialógica es un tipo específico de la lectura compartida en la cual un adulto utiliza un acercamiento específico para inducir la participación del niño, que funciona como un oyente activo e interrogador, permitiendo que el adulto y el niño cambien de roles para que el niño aprenda a convertirse en un narrador (*U.S Department of Education, Institute for Education Sciences, What Works Clearinghouse, 2015*). Conforme el niño se vuelve más hábil en el rol de narrador, el adulto es animado a realizar preguntas abiertas y evitar preguntas cerradas o que puedan responderse señalando algo (Whitehurst et al., 1994). Una de las ventajas en el uso de esta estrategia es la secuencia de inducciones y el tipo de inducciones que se proponen para involucrar a los niños. La secuencia consiste en:

Secuencia PEER (*prompt, evaluation, expansion, repetition*)

P: El adulto induce al niño a decir algo sobre el libro.

E: el adulto evalúa la respuesta.

E: el adulto expande la respuesta del niño.

R: el adulto repite la inducción.

La WWC (2007) encontró cinco artículos sobre lectura dialógica que cumplían con los estándares de evidencia (ensayo controlado y aleatorizado o diseño cuasi experimental con emparejamiento, diseño con regresión discontinua o diseño de caso). La organización encontró efectos positivos y estadísticamente significativos en los resultados de tres estudios y efectos indeterminados, todos relacionados con lenguaje oral (pruebas de vocabulario expresivo y receptivo). Los estudios que incluyeron en la revisión se relacionaron con intervenciones que utilizaron estrategias de lectura dialógica donde los adultos lectores podían ser padres de familia, maestros o investigadores. Solamente en un estudio se comparó el uso de lectura dialógica con lectura compartida tradicional mientras que en el resto de los estudios solo utilizaron lectura dialógica.

Wasik, Hindman y Snell (2016) llevaron a cabo una revisión de estudios empíricos sobre lectura de cuentos en la infancia temprana. El propósito de su revisión fue identificar las diferentes formas en las cuales llevar a cabo lectura de cuentos de manera efectiva. Revisaron 36 trabajos publicados en revistas arbitradas donde participaron niños de entre tres y seis años. Encontraron que siete de los estudios utilizaron lectura

dialógica, mientras que en el resto pudieron identificar seis estrategias principales que utilizaban los adultos durante la lectura: 1) definir palabras, 2) hacer preguntas con el propósito de promover la discusión sobre vocabulario y comprensión del cuento, 3) volver a contar la historia, 4) releer el cuento, 5) utilizar accesorios para explicar el significado de una palabra, y 6) proveer actividades de extensión que promuevan la exploración y discusión de vocabulario. El 90% de las investigaciones utilizaron una combinación de las estrategias. No se tiene información sobre qué tanto utilizaron cada estrategia o cuales fueron las respuestas de los niños.

Además de conocer el tipo de estrategias que se utilizan durante la lectura compartida, es importante conocer los efectos que el uso de ciertas estrategias puede tener sobre algunos aspectos del desarrollo que se desee promover. Para la revisión que aquí se expone, se realizó una búsqueda de estudios sobre lectura compartida para conocer el tipo de estrategias que se han utilizado y qué tipo de hallazgos se reportan. Se recurrió a las bases de datos siguientes: *Science Direct* y *SAGE*; los metabuscadores *EBSCO*, *Redalyc* y *Ovid*, y la plataforma *Research Gate* para realizar la búsqueda. Se utilizaron las palabras clave: *shared reading* y *preschool*, así como *lectura de cuentos* y *preescolar*. Los estudios que se consideraron fueron publicados entre el año 2009 y el año 2019; como criterios de inclusión se tomaron en cuenta los estudios cuantitativos en texto completo cuya población incluyera a niños en edad preescolar, padres, maestros de preescolar y otros adultos. Se excluyeron las publicaciones que fueran libros, tesis, manuales, resúmenes o memorias de congreso. En total se encontraron 34 estudios de los cuales se seleccionaron aquellos trabajos que presentaran intervenciones donde se utilizara al menos un tipo de estrategia de lectura compartida y cuyo diseño incluyera al menos dos mediciones (una antes y otra después de la intervención) con sus respectivos resultados.

De esta última selección, 16 trabajos presentaron las características antes mencionadas y se eliminaron tres porque, aunque presentaban una intervención, no especificaban las estrategias que se utilizaron. El resto de las investigaciones, que no reportaron una intervención, fueron de tipo observacional (los investigadores se enfocaban en describir las conductas de los lectores adultos durante la lectura compartida), se enfocaban en la frecuencia con que los padres leían a sus hijos, exploraban las prácticas alfabetizadoras en los hogares de los niños, eran propuestas de intervención que aún no se aplicaban, se enfocaban en las expectativas de los padres o tenían una sola medición. En la tabla 1 se resumen las estrategias que se encontraron en los estudios sobre intervenciones de lectura compartida.

Tabla 1. Estrategias utilizadas en intervenciones sobre lectura

Estudio	Participantes	Estrategias
Cekaite y Björk-Willén (2018)	Maestras, niños de 1 a 3.5 años.	Usaron diferentes voces para los personajes, organizaron el ritmo de la narración, enfatizaron palabras clave, realizaron pausas a propósito para que los niños completaran una frase.
Lever y Sénechal (2011)	Niños de 5 años; los investigadores leyeron a los niños.	Lectura Dialógica.
Simsek y Erdogan (2015)	Niños de 5 años; los investigadores leyeron en el grupo experimental y en el grupo control leyó su maestra.	Lectura Dialógica.
Diehl y Vaughn (2010)	Niños de 3 a 5 años; la lectura fue realizada por estudiantes de posgrado que atienden problemas de lenguaje (<i>speech language pathology</i>).	Discusión de palabras, preguntas abiertas, preguntas para recordar, elogios, expansión y preguntas para completar frases; se utilizaron de manera distinta los mismos elementos.
Lonigan, Purpura, Wilson, Walker y Clancy -Menchetti (2013)	Niños de entre 3 y 5 años; los investigadores realizaron la lectura.	1) lectura dialógica y entrenamiento en conciencia fonológica, 2) lectura dialógica y actividades de conocimiento de letras, 3) lectura dialógica, entrenamiento en conciencia fonológica y conocimiento de letras, y 4) lectura compartida tradicional (no se especifican estrategias).
Sim y Berthelsen (2014)	Niños de 4 a 6 años; sus padres.	1) lectura dialógica, y 2) lectura dialógica con referencias al texto impreso (señalar o explicar aspectos del texto mientras se lee).
Zibulsky, Casbar, Blanchard y Morgan (2018)	Padres de niños preescolares de 20 a 55 años de edad (no participaron niños en la intervención). 60 niños de 2 a 4 años.	Lectura dialógica, preguntas sobre cuestiones fonológicas, fonéticas, aspectos del texto y vocabulario. Preguntas de alta y baja demanda. Preguntas que van desde baja demanda hasta alta demanda pasando por niveles intermedios.
Blewitt, Rump, Shealy y Cook (2009)	4 niños de cuatro años y sus padres.	Lectura dialógica vs lectura compartida tradicional.
Pillinger y Wood (2014)	75 niños entre 3 y 4 años. Voluntarios.	Lectura dialógica.
Rugiero-Tapia y Guevara-Benítez (2013)	20 madres de niños preescolares.	Uso de vocabulario sencillo, volumen y tono de voz adecuado, ubicación de las secciones de un libro de cuentos, señalar las palabras que se van leyendo, describir imágenes contenidas en el texto a la vez que se relaciona con las ideas principales del cuento, y promover la narración de una historia a partir de imágenes.

Guevara-Benítez y Rugerio-Tapia (2014)	Cuatro profesoras de tercer grado de preescolar.	Descripción de imágenes y su relación con el contenido del cuento, señalar el texto mientras se lee, cambios de entonación de la voz y descripción de los elementos del libro.
Gutiérrez-Fresneda (2017)	402 niños de entre 4 y 6 años.	Identificar títulos, capítulos e ilustraciones; efectuar predicciones sobre el contenido del cuento; formular preguntas e hipótesis (no especifica cuáles preguntas); identificar palabras desconocidas; comprobar hipótesis formuladas.

De los artículos revisados, siete reportaron haber utilizado la lectura dialógica en sus intervenciones (Fitzgerald et al., 2018; Lever y Sénéchal, 2011; Lonigan et al., 2013; Pillinger y Wood 2014; Sim y Berthelsen, 2014; Simsek y Erdogan, 2015; Zibulsky et al., 2018). En tres de los estudios, la lectura compartida la realizaron los padres de los niños que participaron, mientras que en el resto de los trabajos la lectura fue llevada a cabo por investigadores, alumnos de posgrado o voluntarios.

Se realizó una nueva búsqueda avanzada, esta vez con la intención de encontrar publicaciones sobre intervenciones para padres sobre lectura compartida, donde los padres requirieran utilizar estrategias para la lectura con niños en edad preescolar. A continuación, se describen los estudios encontrados.

Huebner y Payne (2010) buscaban conocer si los padres que habían recibido instrucción sobre lectura dialógica, cuando sus hijos tenían entre dos y tres años, continuaron leyendo a sus hijos con el uso de lectura dialógica después de 33 meses. También se enfocaron en observar si existían diferencias entre los padres que recibieron instrucción sobre lectura dialógica y otros padres que no hubieran recibido instrucción sobre lectura dialógica. Invitaron a participar a 78 padres y sus hijos de cuatro años de edad, de un estudio previo (Huebner y Meltzoff, 2005) sobre una intervención para padres en lectura dialógica. Los participantes vivían en un condado rural del occidente de Washington donde había pocos niños preescolares inscritos en programas de educación temprana. Del total de participantes, 41 habían recibido instrucción en lectura dialógica en el estudio previo y 37 no habían recibido algún tipo de instrucción en lectura dialógica. Los padres contestaron un cuestionario diseñado para el estudio con el cual se recolectó información sociodemográfica de las familias y actividades alfabetizadoras (frecuencia de lectura compartida e instrucción directa de letras, palabras o números)

que realizaban los participantes.

Las autoras convocaron a los padres que participaron en un estudio sobre lectura dialógica para grabarlos mientras leían a sus hijos. Les pidieron a los padres que leyeran a sus hijos un cuento sobre una maestra que juega con sus alumnos un juego de contar. Los padres tenían que leer durante 5 minutos, si terminaban el cuento antes de ese tiempo tenían la opción de leerlo nuevamente o leer otro cuento sobre insectos. Los padres que no participaron en alguna intervención de lectura dialógica realizaron la misma tarea. Se comparó a los grupos por medio de un análisis de regresión para evaluar el efecto de la instrucción previa sobre la calidad de la lectura compartida después de comparar variables como: la educación de las madres, la edad de los niños y la frecuencia de lectura en el hogar. No se encontraron diferencias significativas entre los grupos en la frecuencia de lectura en el hogar.

Los resultados de Huebner y Payne (2010) indicaron que los padres que recibieron instrucción previa mostraron en promedio una mayor cantidad de conductas relacionadas con lectura dialógica que los padres que no recibieron instrucción. Se calculó el tamaño de efecto que fue moderado (.57). Las diez conductas que podían realizar los padres durante la lectura fueron: hacer preguntas que inician con *what*, hacer preguntas sobre atributos, repetir algo a su hijo, nombrar algo, directivas de imitación, inducciones para que el niño diga algo más, relacionar con la experiencia previa sobre algo, elogiar al niño, hacer preguntas abiertas, realizar expansiones. En ambos grupos se buscaron conductas que no formaban parte de la lectura dialógica como: leer sin involucrar al niño, usar preguntas que pueden responderse con sí o no y pedir al niño que señale algo. De estas conductas, la más frecuente fue leer sin involucrar al niño. La conducta con mayor frecuencia fue realizar preguntas que inician con *what*. El 62% del total de los padres mencionó que algún miembro de su familia leía con sus hijos todos los días. En cuanto a la instrucción directa de letras, palabras o números durante la lectura, el 36 % de los padres reportó que lo hacía de una a dos días por semana y el 54% tres días o más por semana. No se encontraron diferencias significativas entre los grupos para las actividades de instrucción directa de letras, palabras y números.

El trabajo descrito (Huebner y Payne, 2010) presenta evidencia de cómo los padres siguen utilizando la técnica de lectura dialógica años después de que participaron en un programa de intervención en comparación con padres que no utilizan las secuencias de lectura dialógica. En el estudio previo (Huebner y Meltzoff, 2005)

los autores utilizaron un diseño con tres grupos y utilizaron una modalidad diferente de instrucción para cada grupo: 1) intervención con instructor y videos con explicación y ejemplos del uso de la lectura dialógica, 2) videos y monitoreo vía telefónica, y 3) solo videos. En el estudio de seguimiento faltó que mencionaran en qué modalidad habían participado los padres de la muestra, lo cual hubiera ayudado a explicar por qué los padres utilizaron más algunas estrategias que otras. Una de las conductas que más se observó fue leer sin involucrar al niño; seguramente los padres leían secciones completas y luego aplicaban una estrategia, pero eso es solo una suposición, un análisis más detallado podría ayudar a comprender más cómo es que los padres utilizaban las estrategias durante la lectura. En el estudio a realizar, dentro del presente proyecto, se propone cuidar la observación del uso de estrategias de los padres durante la lectura.

Chacko, Fabiano, Doctoroff y Fortson (2018) realizaron una intervención donde se combinaba la lectura dialógica con un programa de entrenamiento parental. Su objetivo fue evaluar los efectos del programa *Fathers supporting success in preschoolers* (FSSP) que combina el entrenamiento conductual en padres (*behavioral parenting training*) con lectura dialógica sobre las conductas parentales, el lenguaje y conducta de los niños, así como síntomas de estrés y depresión de los padres. En el estudio participaron 126 padres (hombres) y sus hijos preescolares (media de edad de 4.76 años). Los padres, que vivían en Nueva York, fueron en su mayoría, casados (con la madre de sus hijos), hispanohablantes, con un nivel de estudios de preparatoria incompleta. Los padres fueron asignados aleatoriamente a un grupo donde participaron en el programa FSSP o a un grupo de lista de espera.

Los autores utilizaron un diseño de prueba controlada aleatorizada. Se evaluó la conducta de los padres con una lista de cotejo *Parent behavior checklist* (Fox, 1994), la interacción entre padres e hijos se observó con el sistema de codificación *Dyadic parent-child interaction coding system* (Robinson y Eyberg, 1981), se utilizó el inventario *Eyberg child behavior inventory* (Eyberg y Pincus, 1999) para medir la frecuencia de conductas disruptivas, el lenguaje de los niños fue evaluado con *Preschool Language Scales* (Zimmerman, Steiner y Pond, 2002) que tiene dos subescalas, una que evalúa lenguaje receptivo y la otra lenguaje expresivo. Para evaluar el estrés de los padres utilizaron el *Parenting Stress Index-Short Form* (Abidin, 1995) y para evaluar la depresión el *Center for epidemiologic studies depression scale* (Radlof, 1977). El programa FSSP se llevó a cabo durante ocho semanas, 90 min por semana y se trabajó de manera grupal con los padres en un centro *Head Start* (centro

para orientar y brindar servicios a familias de bajo nivel socioeconómico en Estados Unidos en las áreas de salud, educación y nutrición).

En el programa participaron 64 padres que fueron divididos en grupos más pequeños, de seis a 12 personas. La lectura dialógica se trabajó a través de videos de viñetas con padres interactuando con sus hijos, que permitían la discusión grupal, y un manual para los padres. También se pidió a los padres que leyeran y practicasen en sus hogares lo que aprendían en el programa y para ello se les proporcionaron libros apropiados para la edad de los niños. Para el entrenamiento conductual de los padres se integró el siguiente contenido: a) tiempo centrado en el niño para mejorar las relaciones entre padre e hijo, b) establecimiento de rutinas, c) utilizar la atención para promover conductas positivas, d) reducir conductas de búsqueda de atención a través de la distracción e ignorar, e) proveer expectativas claras y apropiadas al desarrollo, f) utilizar incentivos para conductas apropiadas, g) ayudar a los niños a aprender consecuencias sobre su conducta, h) proveer expectativas consistentes, e i) utilizar un breve *tiempo fuera* para conductas desafiantes.

Luego de haber concluido el programa, el equipo de investigación evaluó y observó a los participantes con los mismos instrumentos que en pre evaluación. Para el análisis de los datos se utilizó una regresión de efectos aleatorios. El 52% de los padres asistieron a todas las sesiones. Se encontraron diferencias significativas en las conductas parentales de disciplina y crianza en los padres que participaron en el programa de intervención, al comparar los datos de pretest y posttest. Los hijos de los padres que participaron en el programa obtuvieron puntuaciones más altas en las subpruebas de lenguaje expresivo y receptivo que los niños del grupo de lista de espera.

El estudio de Chacko y sus colaboradores utilizó una combinación de lectura dialógica con entrenamiento conductual de padres, principalmente para estudiar sus efectos sobre conductas parentales como expectativas, disciplina, crianza, entre otras. Se evaluó el efecto de la intervención en el lenguaje expresivo y receptivo de los niños, donde los hijos de los padres que participaron en el programa tuvieron beneficios y mostraron puntuaciones más altas en la prueba utilizada que los niños del grupo control.

Resulta interesante la manera como se combinaron estrategias conductuales con la lectura dialógica para realizar el programa. La lectura dialógica se trabajó con manual, videos, discusión grupal y tareas para

realizar en casa, aunque no se especificaron a detalle cómo fueron las tareas que les dejaban a los padres. Tampoco se especifica cómo se organizó el contenido del programa para la lectura dialógica, por ejemplo, en qué orden fueron viendo la secuencia PEER o CROWD y qué tipo de ejemplos observaban los padres en los videos para hacer preguntas. Además, habría sido interesante saber cómo realizaron la lectura los padres después de la intervención. Esta investigación aporta evidencia de la aplicación de una intervención específicamente para padres del sexo masculino entre el resto de investigaciones que se encontraron en esta revisión. Como se verá a continuación, es más común encontrar trabajos donde solamente participan madres o con muestras en donde la mayoría de los participantes son mujeres.

Zibulsky et al. (2018) buscaron examinar si la participación de los padres en un taller de lectura compartida puede alterar la frecuencia con la cual hacen preguntas a sus hijos durante la lectura, particularmente preguntas diseñadas para fortalecer habilidades de lectura de los niños, con las que los participantes no contaban previamente. Participaron 57 padres (55 mujeres y dos hombres) con una media de edad de 37.96 años. Fueron invitados a participar en diferentes escuelas de preescolar en Nueva Jersey, EUA. Los padres eran de diferentes orígenes étnicos (afroamericano, asiático americano, latino americano y caucásico). El programa estuvo compuesto por seis sesiones de 60 min de duración. Los padres asistieron a una sesión por semana y también realizaron lectura compartida con sus hijos en sus hogares. En las primeras dos sesiones se abordaron estrategias de lectura dialógica. En las sesiones 3 y 4 le proporcionó a los padres información sobre estrategias para promover conciencia fonológica y conciencia fonética. En las sesiones 5 y 6 se introdujo a los padres a los temas *conceptos sobre texto impreso y conocimiento de letras y palabras*. Cada sesión fue liderada por un estudiante de posgrado que tenía como compañía un facilitador que lo observaba y que calificaba con una lista de cotejo las diferentes actividades y temas que el instructor debía cubrir en cada sesión.

Durante las sesiones se trabajó con el uso de presentaciones con diapositivas para presentar los temas, realizaron juego de roles para practicar estrategias y se dio pie a discusiones sobre dudas y comentarios de los padres con respecto de los temas que iban trabajando a lo largo del programa. Los padres contestaron un formato de registro diario donde se les pedía que anotaran cuántas veces leían en la semana, cuánto tiempo duraba la actividad de lectura, qué libros leían, cuántas interacciones iniciaban, cuántas participaciones tenían los niños y qué tipo de preguntas utilizaban durante la lectura. La frecuencia con la que los padres realizaban preguntas a

sus hijos se midió con los registros que llenaron diariamente. Se aplicó un análisis de varianza con medidas repetidas para examinar si la frecuencia con la que los padres hacían preguntas de cada tipo cambiaba significativamente con el curso de la intervención, así como para evaluar si las inducciones de los padres, los comentarios que hacían los niños y el tiempo total de lectura, cambiaban de una semana a otra. Para estudiar si el tipo de preguntas cambiaba con el curso de la intervención, se realizaron análisis (ANOVA) para cada tipo de pregunta.

Al inicio del programa, los padres utilizaron más preguntas relacionadas con la lectura dialógica. Después de las sesiones 3 y 4, utilizaron más preguntas relacionadas con conciencia fonológica, conciencia fonética y conceptos de texto impreso que las preguntas de lectura dialógica. Los autores observaron que el tipo de preguntas que más utilizaban los padres iba acorde a los temas de las sesiones del programa. En cuanto a las inducciones de los padres y los comentarios de los niños, se encontraron aumentos significativos en el uso de inducciones a lo largo de la intervención excepto en las sesiones 4 y 6. Los comentarios de los niños aumentaron significativamente conforme se realizaba la intervención, excepto después de las sesiones 3 y 6.

Resulta interesante observar (según reportan Zibulsky et al., 2018) que justo después de que en el programa comenzaron a trabajar con los temas de conciencia fonológica y conciencia fonética, aumentaron las preguntas de este tipo por parte de los participantes, y de esta manera, los autores aportan evidencia sobre cómo es que los padres van utilizando las estrategias que aprenden.

Habría sido interesante que los autores continuaran evaluando el uso de preguntas meses después de que terminaran la intervención, para conocer si los padres cambian el tipo de preguntas que utilizan o continúan usando las mismas preguntas. Los autores mencionan que, al inicio del programa, cuando se comenzó a trabajar con preguntas que se utilizan en la lectura dialógica, los padres ya utilizaron preguntas abiertas, de distanciamiento, o preguntas para pedir al niño que recordara algo; por lo cual, aseguran que los padres ya conocían este tipo de preguntas. Una evaluación previa al programa de intervención habría confirmado si los padres ya utilizaban esas preguntas cuando leían a sus hijos.

En la investigación de Pillinger y Wood (2014) se exploró el impacto de una intervención, de lectura compartida y lectura dialógica para padres, sobre la alfabetización emergente de sus hijos y sobre las actitudes

parentales. En su estudio, participaron cuatro niños de 4 años de edad y sus padres. Los niños asistían a la misma escuela de preescolar en Inglaterra y estaban por ingresar a la escuela primaria. Los padres contestaron un cuestionario sobre sus actitudes hacia la lectura de cuentos y las actividades alfabetizadoras. Los niños fueron evaluados en conceptos de texto impreso con el instrumento *Concepts about print* (Clay, 2002), conciencia de rima con la prueba *Phonological assesment battery* (Frederickson et al., 1997) y lectura de palabras con la escala *British ability scales* (Elliott et al., 1996).

Las evaluaciones se realizaron antes de las vacaciones de verano. Se asignó aleatoriamente a los participantes a dos grupos: uno donde se aplicó un programa de lectura dialógica y otro donde se aplicó un programa de lectura compartida. En el grupo de lectura dialógica, los padres recibieron un paquete informativo donde se explicaba la importancia de la lectura compartida y se proporcionaban instrucciones específicas para el uso de técnicas de lectura dialógica. También recibieron un DVD con ejemplos de cómo realizar lectura dialógica. En el grupo de lectura compartida los padres también recibieron un paquete con información sobre la importancia de la lectura compartida, pero sin las especificaciones de las estrategias de lectura dialógica. Se pidió a los padres de ambos grupos que leyeran durante 10 minutos por seis días a la semana. Durante la intervención, los padres contestaron un registro donde anotaban la actividad de lectura durante las seis semanas de intervención. Los padres contestaron el cuestionario de actitudes hacia la lectura de cuentos y las actividades alfabetizadoras y los niños fueron evaluados con los mismos instrumentos que en el pretest después de que concluyeron el programa de intervención.

Las autoras presentan una descripción de cada participante, por ser una muestra pequeña, y también comparan los resultados entre los participantes. Los niños que participaron en el programa de lectura compartida tuvieron puntuaciones más altas en conciencia de texto impreso que los niños del grupo de lectura dialógica. Los pequeños del grupo de lectura compartida tuvieron puntuaciones más altas en lectura de palabras que los niños del grupo de lectura dialógica. Independientemente del grupo en que participaron, los pequeños mostraron mejores resultados en lectura de palabras después de la intervención que antes de la intervención. Los padres que participaron en el grupo de lectura dialógica reportaron sentirse más seguros durante la lectura que los padres del grupo de lectura compartida. La frecuencia con que se llevaron a cabo actividades relacionadas con

la alfabetización en los hogares aumentó, así como las visitas a la biblioteca pública y la posesión de libros en casa, para el grupo de lectura dialógica.

La investigación de Pillinger y Wood (2014), a pesar de ser un estudio piloto, y de contar como participantes con dos padres y dos niños por grupo, permite conocer diferencias en las actitudes de los padres con respecto de la lectura compartida y actividades alfabetizadoras después de participar en un programa de intervención. Resulta interesante la manera como se aplicó la intervención, justo antes de que los niños entraran a primaria.

Strouse, O'Doherty y Troseth (2013) utilizaron videos en un programa de lectura compartida. Las autoras buscaban evaluar los efectos de diferentes programas de lectura de cuentos, dirigidos a padres y realizados a través de videos, sobre la comprensión de los cuentos y el vocabulario de los niños. En su estudio participaron 81 padres de familia (91% de la muestra correspondió a mujeres) y sus hijos de entre tres y cuatro años de edad, que residían en el área metropolitana de un estado al sur de Estados Unidos; su lengua materna era el inglés. Los participantes fueron asignados aleatoriamente a una de cuatro condiciones de intervención: 1) preguntas de lectura dialógica, 2) atención dirigida, 3) grupo control con video regular, y 4) actriz que hace preguntas de lectura dialógica. Los niños de los cuatro grupos fueron evaluados con las pruebas: *Expressive one word picture vocabulary test* (EOW-PVT; Brownell, 2000) y una prueba de vocabulario elaborada para el estudio que contenía sustantivos que aparecían en los videos (más de la mitad de los niños participantes no conocían los sustantivos que utilizaron para dicha prueba).

Mientras evaluaban a los niños, los padres del Grupo 1 asistieron a ver un video de entrenamiento donde se explicaba cómo realizar lectura dialógica a través de escenas de títeres y personas demostrando cómo se aplican las estrategias de lectura dialógica. Los investigadores les entregaron una copia de ese video a los padres, junto con un folleto donde venía la secuencia de inducciones y preguntas de lectura dialógica. Los padres de los demás grupos (atención dirigida, grupo control y actriz en video) no observaron el video de entrenamiento ni recibieron material sobre lectura dialógica. Los padres del Grupo 2 recibieron instrucciones sobre cómo ver el video de la intervención; se les proporcionó un folleto donde se les recordaba que pausaran el video y señalaran lo que ocurría en el video para dirigir la atención de los niños, pero que no debían realizar preguntas. Los niños del Grupo 4 (actriz) asistieron a una sesión para ver el video de un cuento donde aparece una actriz que realiza

preguntas de lectura dialógica, y los investigadores observaron la conducta de los niños. Les pidieron a los padres que en casa reprodujeran el video con los niños, pero que no intervinieran y permitieran que sus hijos respondieran a las preguntas que les hacía la actriz. Los cuatro grupos observaron videos de cuentos durante cuatro semanas en sus hogares. Se les pidió que vieran los videos de tres a cuatro veces por semana y llenaran un registro con las fechas en que vieron los videos.

Al finalizar las primeras dos semanas de intervención, los investigadores evaluaron a los niños con la prueba de vocabulario de palabras que aparecen en los cuentos. Después de que terminaron las cuatro semanas de intervención los investigadores evaluaron a los niños con las mismas pruebas que en el pretest y además grabaron a los niños con sus papás mientras veían el video de un cuento que ya habían visto durante la intervención. La finalidad de grabar a los participantes fue observar si los padres del Grupo 1 realizaban las preguntas que aprendieron en el programa y el resto de los padres seguían las indicaciones que les dieron al inicio de la intervención.

Los resultados indicaron que los padres que participaron en el grupo de preguntas de lectura dialógica y atención dirigida reportaron haber visto más veces los videos de cuentos con sus hijos que los padres de los otros dos grupos. Los niños que participaron en el grupo de preguntas de lectura dialógica se mantuvieron viendo el video de la sesión de evaluación final por más tiempo que el resto de los niños. El tipo de preguntas que más realizaron los padres fueron preguntas que inician con *wh-* (33%), a estas le siguieron: preguntas abiertas (9.6%), preguntas para recordar (8.7%), preguntas de distanciamiento (5.4%) y preguntas para completar una frase (24%). Se compararon los resultados de los niños del Grupo 1 con los del resto de los grupos, a través una serie de contrastes planeados; no se encontraron diferencias significativas en los resultados de la prueba de vocabulario EOW-PVT. Sin embargo, los niños del grupo de preguntas de lectura dialógica, donde los padres dirigían la atención de los niños, mostraron puntuaciones más altas en el postest que en el pretest. Al final de la intervención, después de que todos los niños vieran el video del cuento, los investigadores les hicieron preguntas sobre el cuento y recibieron un máximo de 10 puntos por sus respuestas. Los niños que participaron en el grupo de preguntas de lectura dialógica obtuvieron más puntos que los niños de los otros grupos.

La investigación de Strouse et al. (2013) muestra evidencia del uso de las preguntas durante la lectura dialógica (CROWD), con cuentos en formato de video. Las preguntas en el Grupo 1 fueron hechas por los

padres, mientras que en otro grupo por una actriz que aparecía en el video. Los niños que participaron en la condición donde los padres hacían las preguntas mostraron ventajas en su desempeño, en diferentes tareas; lograron mantenerse más tiempo observando un video que el resto de los niños y también obtuvieron más puntos por sus respuestas correctas en la evaluación final del programa. Estos resultados apoyan la importancia del papel de los padres en actividades alfabetizadoras, pues en ninguna de las otras condiciones los niños mostraron ventaja en los resultados de diferentes tareas y pruebas.

Aun cuando autores como Fitton et al. (2018) recomiendan no utilizar la lectura dialógica con niños que tienen algún trastorno del lenguaje, hay quienes llevan a cabo este tipo de programas, adaptando algunas estrategias para favorecer su desarrollo del lenguaje. A continuación, se describen algunos estudios que utilizan la lectura compartida en intervenciones que involucran a familias que tienen niños con algún problema de lenguaje.

Lavelli et al. (2019) buscaron examinar el efecto de una intervención dirigida a díadas madre-hijo, sobre lectura compartida, uso de estrategias conversacionales por parte de las madres, así como involucramiento y participación conversacional y lingüística. En la investigación participaron 32 madres y sus hijos preescolares (de entre tres y cinco años de edad), de nacionalidad italiana. Los niños habían sido diagnosticados previamente con algún trastorno del lenguaje (*developmental language disorder*) por especialistas de diferentes departamentos de neuropsiquiatría infantil, y asistían a terapia de lenguaje.

Del total de las madres que podían participar en el estudio solamente 20 tenían disponibilidad para participar en el programa de intervención por lo que el resto de las mamás fueron invitadas a participar al menos en las evaluaciones y así formar un grupo de comparación. Se grabó a las madres leyendo a sus hijos en sus hogares, antes y después de la intervención. En las sesiones de grabación se les proporcionó a las madres un libro sobre animales o acerca del mar. Se contrabalanceó la asignación de los libros en pre y post test, además no se utilizaron esos libros para la intervención. El programa se llevó a cabo durante ocho semanas y contó con tres sesiones grupales y tres individuales.

Durante las sesiones grupales se trabajó en temas como: la importancia de la promoción del desarrollo del lenguaje en los niños, estrategias verbales y no verbales para promover la interacción de los niños durante

la lectura compartida, cómo promover y modelar la producción del lenguaje de los niños, así como herramientas para aplicar lo visto en el programa en casa; además las madres tuvieron la oportunidad de ofrecer retroalimentación y sugerencias para el programa de intervención en su última sesión grupal. En las sesiones individuales las madres trabajaron con un video de ellas mismas leyendo a su hijo y conversaron con una investigadora sobre cómo podrían aplicar las estrategias aprendidas en las sesiones grupales. Las estrategias que se emplearon para el programa fueron adaptaciones de la lectura dialógica: a las preguntas *wh-* se les agregó una frase que ayudara al niño a tener más información sobre lo que se espera que responda; esto debido a que se ha observado que los niños con trastorno del desarrollo de lenguaje presentan una escasa interacción verbal durante la lectura dialógica. Las madres trabajaron por su cuenta en sus hogares aplicando lo aprendido en las sesiones grupales e individuales leyendo a sus hijos un libro proporcionado por los investigadores al menos cuatro veces por semana.

En total se les proporcionaron ocho libros diferentes para escoger uno por semana. Las madres llenaron un registro donde anotaron: la fecha, el título del libro, la duración de la sesión, las estrategias utilizadas y las dificultades que se presentaron para implementarlas. Los investigadores pidieron a las madres que grabaran tres sesiones de lectura con sus hijos y contestaran una lista de cotejo con ocho estrategias: 1) seguir la atención del interés del niño, 2) animar al niño a tomar el libro, 3) leer en una forma cautivadora, 4) hacer referencias a conocimientos o experiencias del niño, 5) utilizar retroalimentación positiva, 6) combinar la producción verbal con gestos, 7) realizar preguntas que provoquen en el niño dar una respuesta verbal y usar pistas para apoyar al niño, y 8) repetir lo que dice el niño y reparar un error lingüístico o añadir información.

Se transcribieron los videos de las madres leyendo a sus hijos y se observaron las estrategias utilizadas por las madres. Las estrategias que se consideraron fueron: a) uso de enunciados contingentes, b) uso de enunciados con temas conocidos, c) retroalimentación positiva, d) uso de enunciados bimodales, e) hacer preguntas *wh-* con reparación informativa, y f) expansión. Se obtuvo una medida del involucramiento de los niños contando la duración de la lectura y restando el tiempo en que los niños se distrajeran. También se observó la cantidad de respuestas que dieron los niños durante la lectura y se clasificaron en respuestas incorrectas y respuestas correctas.

Para conocer las diferencias entre los grupos sobre el uso de estrategias se utilizó un análisis multivariante de medidas repetidas (MANOVA), se encontraron diferencias significativas entre los grupos en el uso de tres estrategias: producción de enunciados con temas conocidos, invitar al niño a tomar el libro y leer de una manera cautivadora. También se encontraron diferencias significativas entre los grupos, en la duración de la lectura compartida. El grupo de intervención aumentó la duración de la lectura compartida después de las ocho semanas de intervención. Sobre la participación conversacional de los niños y su producción de lenguaje, se observó que los niños no dieron respuestas incorrectas pero algunas veces no dieron respuesta alguna. Por ello, los investigadores decidieron considerar los siguientes tipos de participación: 1) actos comunicativos de los niños por minuto, 2) enunciados producidos, y 3) respuestas correctas. Las autoras utilizaron un MANOVA y encontraron diferencias significativas entre los grupos, en la producción de enunciados; los niños del grupo de intervención incrementaron el número de producciones después de la intervención. No obstante, solamente el grupo control mostró un incremento en los actos comunicativos por minuto después de la intervención, por lo cual los autores concluyeron que la intervención no podía explicar los cambios significativos.

En un meta análisis de Fitton et al. (2018) se reporta que la lectura compartida puede no ser tan efectiva con niños que presentan trastornos del lenguaje, también Diehl y Vaughn (2010) mencionan que esta población de niños suele tener dificultades para involucrarse en la lectura dialógica. Por lo anterior, el estudio de Lavelli et al. (2019) es interesante porque las madres fueron quienes aplicaron las estrategias de lectura compartida con sus hijos y además se observaron cambios en la respuesta de los niños, aun cuando tenían trastornos del lenguaje. En cuanto a las madres, únicamente se observaron diferencias en el uso de tres estrategias. Los autores mencionan que tal vez se deba a que las madres se enfocaron en las estrategias que ayudaban a que los niños se involucraran más. Explican que durante las sesiones individuales las investigadoras analizaban la interacción de las madres en los videos y les recomendaban poner atención a las estrategias con las que lograban que los niños participaran más. Por lo tanto, aunque el programa incluía ocho estrategias, las mamás eligieron las estrategias que les resultaban más efectivas con sus hijos. Otra de las explicaciones de los autores es que tal vez el número de sesiones del programa fue insuficiente para abarcar a fondo las estrategias que decidieron utilizar.

Tsybina y Eriks-Brophy (2010) se plantearon como objetivo estudiar el efecto de un programa de intervención de lectura dialógica sobre el aprendizaje de palabras, de niños con lento desarrollo de vocabulario

expresivo en condición de bilingüismo. Participaron 12 niños (10 niños y dos niñas) de entre 22 y 41 meses de edad y sus madres. Las madres de los niños fueron seleccionadas de una lista de espera de una organización que coordina los servicios especiales para lenguaje y habla de una ciudad metropolitana en Estados Unidos, y fueron contactadas para invitarlas a participar en el estudio con sus hijos. Los participantes se asignaron al grupo control o al grupo experimental según fueran aceptando participar en el estudio. Se confirmó que los niños fueran bilingües a través de la aplicación de un cuestionario elaborado para el estudio, que contestaron las madres, donde se calculó el tiempo de exposición de los niños al idioma inglés y al español. No se encontraron diferencias significativas en la exposición a los dos idiomas entre el grupo control y el grupo experimental.

Los niños no presentaron problemas auditivos, algún trastorno del neurodesarrollo u otra enfermedad que afectara el lenguaje. Las investigadoras pidieron a las madres que contestaran dos inventarios para medir el vocabulario de los niños, en inglés el inventario *MacArthur-Bates Communicative developmental inventory* (Fenson et al. 1993) y en español el *MacArthur: Inventario del desarrollo de habilidades comunicativas* (Jackson-Maldonado, Bates y Thal, 1992). El programa de intervención tuvo una duración de seis semanas y 30 sesiones en inglés y en español. Las sesiones en cada idioma se llevaron a cabo por separado e incluían 15 minutos de lectura dialógica. Cada semana las investigadoras les entregaron a las madres una lista con las palabras blanco (siete sustantivos y tres verbos por cada idioma, elegidos específicamente para cada niño) que iban a utilizar durante las sesiones de lectura dialógica, así como los cuentos que incluían esas palabras.

Las sesiones consistían en que las madres utilizaran las palabras blanco durante la lectura, de acuerdo con una secuencia prescrita para la intervención. La secuencia consistía en que las madres tenían que favorecer la atención conjunta hacia la ilustración de una palabra blanco que aparecía en el libro (por ejemplo, les decían “Mira”) seguido por una inducción (“¿qué es...?”), si el niño respondía la madre elogiaba su respuesta y si no respondía modelaba (“es un gato”) y luego le pedía al niño que repitiera la palabra (“¿qué dijimos que era esto?”). Las madres podían utilizar diferentes tipos de inducciones que formaran parte de las propuestas en la lectura dialógica (CROWD). Las investigadoras demostraban a las madres la forma en que tenían que aplicar las estrategias leyendo a los niños en inglés. En seguida, las madres y las investigadoras discutían sobre la estrategia y cómo aplicarla. Después, las madres aplicaban la estrategia con sus hijos en español mientras las investigadoras observaban y retroalimentaban.

Las investigadoras observaron a las madres leyendo a sus hijos una vez por semana, quienes también contestaron un auto reporte, para asegurarse de que las mamás realizaban la secuencia prescrita para la intervención al menos tres veces por palabra blanco en cada sesión de observación. Le asignaron 100% de conformidad a las madres que realizaron al menos tres inducciones para cada palabra blanco. Se realizó un pre test, un post test y un seguimiento seis semanas después de la intervención. Las investigadoras grabaron a las madres mientras realizaban diferentes actividades con sus hijos. Primero los grabaron jugando con diferentes juguetes mientras las madres inducían a los niños a decir algunas palabras blanco. En la segunda actividad las madres tenían que inducir hasta tres veces a los niños para que dijeran el nombre de una ilustración de un cuento cuyo nombre fue una de las palabras blanco (los cuentos fueron diferentes a los de la intervención). En el pre test no se utilizaron palabras blanco. Se realizaron las actividades en inglés y en español, y se grabaron durante el mismo día. También se volvieron a aplicar las mismas pruebas de vocabulario después de que terminó el programa y seis semanas después.

Los datos recabados se analizaron con la prueba U de Mann Whitney para comparar los resultados de los dos grupos. Se encontraron diferencias significativas entre los grupos en el aprendizaje de palabras blanco, en inglés y en español. Los niños del grupo de intervención aprendieron, en promedio, 6.7 palabras (un rango de 5 a 9 palabras) en inglés y 3.2 palabras en español (un rango de 0 a 6 palabras) mientras que los niños del grupo control aprendieron 0.8 palabras en inglés (rango 0 a 1) y 0.5 en español (rango de 0 a 2). Se utilizó la misma prueba para comparar los resultados de los grupos en vocabulario. No se encontraron diferencias significativas entre los grupos en cuanto a aumento de vocabulario en inglés o en español.

Cabe reiterar que Tsybina y Eriks-Brophy (2010) trabajaron con una muestra de niños que no estaban diagnosticados con algún trastorno de lenguaje, sino que mostraban desarrollo lingüístico lento porque eran bilingües. En el trabajo de Fitton et al., 2018 se menciona que la lectura compartida con niños aprendices del inglés como segunda lengua tiene beneficios sin importar el idioma en que se lee. A diferencia del trabajo de Lavelli et al. (2019), estas autoras permitieron que las madres eligieran las estrategias que quisieran durante la lectura compartida. En ambos estudios faltó reportar cuáles estrategias se relacionaron con los resultados que buscaban en los niños (aprender palabras o participar más durante la lectura). En general, los estudios en el

campo, donde han participado niños con o sin problemas de lenguaje, no se ha analizado el tipo de estrategias que utilizan los padres y su relación con los beneficios que pueden tener para los niños.

Los estudios hasta aquí presentados muestran evidencia de que los profesores y los padres pueden aplicar estrategias durante la lectura compartida, después de participar en un programa de intervención. Es importante señalar que la mayoría de las investigaciones utilizaron las secuencias de lectura dialógica y es importante estudiar otro tipo de estrategias que los padres también pueden utilizar cuando realizan lectura compartida. La técnica de lectura dialógica incluye el uso de secuencias de preguntas o inducciones muy específicas que se han utilizado en la mayoría de los estudios aquí presentados y para corroborar que los padres aplican estas secuencias se ha utilizado la observación, los cuestionarios y los registros de lectura diaria. Las diferentes investigaciones revisadas reportan el número de estrategias utilizadas y cuáles estrategias (que formaban parte de una intervención) utilizan los padres. Sin embargo, tales resultados no presentan en qué medida los padres utilizan las estrategias o cómo fue el proceso para que logran aplicar las estrategias durante la lectura con sus hijos. Un análisis más detallado de cómo utilizan las estrategias los padres permitiría conocer más a fondo qué es lo que ellos realizan durante la lectura compartida que puede relacionarse con el desarrollo de la alfabetización en sus hijos.

En cuanto a la forma en que se trabajó con el uso de estrategias en las intervenciones, se reportaron algunos materiales en común, tales como videos, manuales y folletos. Los padres que participaron en varios de los estudios (Chacko et al., 2018; Huebner y Payne, 2010; Pillinger y Wood, 2014; Strouse et al., 2013) lograron conocer y aplicar estrategias gracias a los materiales que podían llevar a sus casas, además de la retroalimentación que recibían directamente de los integrantes de los grupos de investigación. Estos antecedentes permiten conocer una alternativa a las sesiones presenciales que pueden llevar a la muerte experimental si los padres dejan de acudir a las sesiones de una intervención. No obstante, sigue siendo necesario contar con un control para asegurarse de que los padres utilicen el material que llevan a sus casas.

Los hallazgos que se reportan sobre los niños preescolares tienen que ver con el lenguaje expresivo y receptivo, la comprensión del lenguaje oral, el vocabulario, el aprendizaje de palabras o el involucramiento de los niños durante la lectura (Chacko et al., 2018; Lavelli et al., 2019; Pillinger y Wood, 2014; Strouse et al., 2013). Algunos se centraron más en la lectura de los padres (Huebner y Payne, 2010; Zibulsky et al. 2018) y

solo un estudio (Pillinger et al., 2014) presentó efectos sobre la alfabetización emergente de los niños. Continúa siendo relevante estudiar los efectos de las intervenciones con padres, en lo relativo a la lectura compartida, y aclarar su influencia sobre la alfabetización emergente de niños preescolares.

Antecedentes de la presente investigación

Existen otras estrategias que se pueden utilizar en la lectura compartida, desarrolladas por Vega y sus colaboradores (2019) para guiar la actividad de profesores de preescolar; incluyen diversas acciones a realizar antes, durante y después de la lectura, para optimizar el desempeño sistemático de este importante recurso promotor del desarrollo infantil:

Antes de la actividad de lectura compartida:

1. Arreglo del área para la actividad

Consiste en que los adultos y los niños organicen el espacio para la actividad de manera que facilite la comunicación entre los participantes y proporcione las condiciones adecuadas para realizarla. Esta estrategia permite generar las condiciones óptimas para trabajar, así como organizar el espacio con base en el contexto, lo que hace más probable conseguir la atención y la participación de los niños en la actividad.

2. Activación de conocimientos previos

Consiste en formular preguntas a los niños, antes de iniciar la lectura, con el propósito de indagar si los niños tienen conocimientos sobre los objetos, temas o narraciones con los que se desea trabajar en la lectura. Esta estrategia permite ofrecer un marco de referencia estable sobre el cual los niños puedan construir nuevos conocimientos, así como identificar los aspectos que pueden ser de mayor interés para profundizar en la temática a tratar.

3. Muestreo

Se utiliza realizando preguntas para centrar la atención en palabras o imágenes del texto, que faciliten la expresión de la idea general del contenido del libro. Esta estrategia permite conocer las ideas que tienen los niños sobre el texto que se leerá.

Durante la lectura compartida

4. Pistas visuales para realizar la actividad

Se le pide a un niño que narre o describa una imagen que se le muestra como parte del material de la actividad o que forma parte de un cuento. La estrategia permite identificar las ideas más importantes de los niños; que ellos interactúen físicamente con el material, y que puedan expresarse verbalmente para describir un objeto para otras personas.

5. Pistas verbales que dan paso a la expresión de frases

Consiste en expresar una serie de frases secuenciadas que se relacionan con el texto o con una actividad para que los niños las completen con lo que ellos imaginan. Esta estrategia propicia la atención de los niños hacia nuevas situaciones, escenarios, personajes y eventos de un cuento. Los adultos generan

comentarios adecuados para que los niños tengan una mejor comprensión de las ideas importantes. También permite que los pequeños puedan expresarse de manera coherente, clara y fluida.

6. Anticipación

Consiste en realizar una pausa mientras se lee, para que los niños completen con una palabra o frase de acuerdo con el contenido. La estrategia permite que los niños integren la información que tienen sobre un tema con lo que se lee. También facilita su expresión verbal sobre lo que ellos consideran que puede completar la frase que mencionan los adultos.

7. Predicción

En esta estrategia, el adulto promueve que los pequeños propongan lo que puede ocurrir más adelante en un cuento, a través de preguntas y pidiendo al niño que justifique sus respuestas. Con esta estrategia se busca retomar los comentarios de los niños para integrarlos a la narración, establecer una relación entre los conocimientos previos y los actuales, así como permitir que los niños prevean la continuidad de un hecho futuro.

8. Elaboración de inferencias

Consiste en formular preguntas a los niños que permitan que vayan sacando conclusiones con base en la información con la que cuentan hasta ese momento sobre el cuento. Esta estrategia permite que los niños infieran ideas principales que no se encuentren en el contenido del cuento; también facilita que puedan inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el cuento hubiera terminado de otra manera; promueve que los pequeños determinen emociones o situaciones que no se explican en un cuento.

9. Instrucción directa

En esta estrategia la docente guía la participación de los pequeños en una actividad. Explica de manera explícita la actividad y comunica a sus alumnos lo que van a aprender a través de la actividad. La estrategia permite estructurar una actividad con instrucciones específicas y secuenciadas. Promueve en los niños que atiendan, sigan indicaciones y realicen lo que se les pide.

10. Modelamiento

La docente ejemplifica cómo llevar a cabo una estrategia determinada con conductas específicas para que los niños puedan repetir sin la necesidad de que se les defina explícitamente. Con esta estrategia, los niños tienen la oportunidad de atender a la lectura de un cuento con un buen modelo; conocer cómo dar sentido a un texto a través de la voz; escuchar una lectura con adecuada dicción, entonación y expresividad; aumentar su conocimiento sobre el mundo, su vocabulario, su familiaridad con el lenguaje escrito y su interés por la lectura.

Después de la lectura compartida

11. Discusión

Se pide a los niños que platiquen sobre el tema del cuento. La estrategia propicia que los niños planteen su opinión y fundamenten sus argumentos, expresen lo que sienten y piensan, y que puedan compartir su punto de vista a partir de lo que comprendieron sobre el cuento.

12. Confirmación

La estrategia consiste en que la docente o adulto realice preguntas a los niños para corroborar si sus predicciones o anticipaciones fueron correctas. Las preguntas se pueden realizar durante la lectura o al finalizar esta. La estrategia también busca que los niños verifiquen sus predicciones o anticipaciones para ver si son acertadas y coinciden con lo que dice el texto.

13. Retroalimentación

En esta estrategia se les informa a los niños sobre lo adecuado de sus repuestas. Está compuesta por dos elementos: 1) informarles sus aciertos, y 2) explicar los aspectos específicos que fueron incorrectos y discutir cómo corregirlos. Esta estrategia permite que los niños reflexionen sobre su desempeño y su comprensión del texto, que desarrollen sus habilidades como escuchas para comprender el mensaje que se les desea transmitir y lo utilicen como modelo para poder transmitir sus propias ideas; también se pueden identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad.

14. Contar y recontar una historia

Esta estrategia consiste en pedir a los niños que cuenten una historia que ya conocen utilizando la mayor cantidad de posible de detalles. La estrategia permite que los pequeños identifiquen detalles importantes de la historia que se les narra y posteriormente se basen en ellos para recontarla. Al centrarse en los detalles consiguen aumentar la longitud de sus frases, su vocabulario y la complejidad en la estructura del lenguaje. También permite que los niños organicen la información que recuerdan y puedan transmitirla claramente y de manera fluida.

15. Enlazar información previa con la nueva

Consiste en hacer énfasis, por medio de pausas y preguntas, sobre los contenidos que se espera que los niños recuerden. Además de ir vinculando la información que los niños mencionaron antes de iniciar el cuento con el contenido de la narración. Esta estrategia permite que los niños reconozcan lo que sabían antes de leer el cuento y que complementen esa información con la nueva.

16. Organizar la información nueva

Para realizar esta estrategia se plantean preguntas o situaciones para conocer si los niños comprendieron el cuento. Con esta estrategia se busca que los pequeños expresen de manera clara y fluida la información que se les proporcionó al final de la lectura.

Para llegar a plantear las estrategias a ser utilizadas, antes, durante y después de la lectura, se realizaron diversas investigaciones donde participaron niños y maestras de preescolar, para poder identificar actividades efectivas que promovieran el desarrollo del lenguaje oral y escrito de niños preescolares. Pérez y Vega (2006) iniciaron con un estudio cuyo objetivo fue favorecer el lenguaje oral de un grupo de niños de nivel maternal de una estancia infantil, a través de la lectura guiada con el uso de estrategias antes, durante y después de leer, y se utilizaron la dramatización y el teatro guiñol para favorecer el análisis y la comprensión de narraciones.

En dicha investigación participaron 12 niñas y niños, con una edad de tres a tres años con cinco meses, de un grupo de maternal de una estancia infantil del ISSSTE (Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado), aunque al final quedaron ocho participantes porque los demás dejaron de asistir a la estancia por razones familiares. Los niños fueron identificados como un grupo en el cual era importante optimizar su desarrollo del lenguaje. Los autores utilizaron un diseño experimental con preprueba y posprueba.

Esperaban encontrar diferencias en el desarrollo de la comprensión y la expresión oral entre los niños del grupo que participó en el programa de promoción del desarrollo del lenguaje y los niños que no participaron en el programa.

El programa de intervención fue aplicado por los investigadores; consistió en 14 sesiones, siguiendo las estrategias: 1) Activación de conocimientos previos, 2) Pistas verbales que dan paso a la expresión de frases, 3) Disposición de preguntas para el reconocimiento de características y usos objetos, 4) Discusión de una situación sin resolver, 5) Discusión de un cuento dramatizado, 6) Estrategias de lectura antes, durante y después, 7) Pistas visuales para narrar una historia, 8) Discusión de un cuento representado por títeres, 9) Modelamiento, y 10) Retroalimentación correctiva.

Para la preprueba y postprueba, los autores utilizaron el instrumento *Assessment and Evaluation Programming System* (AEPS por sus siglas en inglés), desarrollado por Bricker y Pretti (1996), específicamente la sección que mide el dominio de la comunicación social al evaluar palabras, reglas de conversación y estructuras gramaticales de los niños. También emplearon la lista de cotejo *Observación de la Competencia Comunicativa* que contiene los apartados de: expresión oral (incluye las categorías de expresión de la individualidad, establecer contacto con los demás, aprender y descubrir cosas del mundo, y sintaxis), y comprensión (incluye las categorías de comprensión del personaje principal, de otros personajes y del cuento). También emplearon una bitácora para registrar observaciones durante la aplicación de los instrumentos y del programa de intervención.

Los investigadores realizaron la preprueba y posteriormente formaron al azar un grupo control y un grupo experimental. Los niños del grupo experimental participaron en el programa para favorecer su lenguaje mientras que los niños del grupo control esperaron hasta después de la postprueba para participar en el programa. A través de un análisis inferencial con la prueba de U de Mann Whitney los autores no encontraron diferencias significativas en los resultados de la postprueba a favor del grupo experimental en el Dominio de la *comunicación social*. Tampoco encontraron diferencias significativas dentro del grupo experimental, por lo tanto, no hubo un incremento significativo en las mediciones de la expresión y comprensión oral de los niños que participaron en el programa de intervención.

A pesar de lo anterior, en la bitácora se registraron cambios y avances en el lenguaje de los niños. En cuanto a la expresión oral, los niños lograron producir frases más largas y mejor estructuradas gramaticalmente para relacionarse con los demás, iniciar temas relevantes al contexto y responder a temas iniciados por otros. Mientras que en la comprensión los alumnos respondieron con información relacionada al cuento cuando se aplicaron las estrategias de lectura guiada. Los autores reportaron también resultados importantes obtenidos a través de la lista de cotejo. Los niños incrementaron su expresión oral para manifestar sus intenciones e informar cuando discutieron sobre una situación sin resolver, así como cuando se les hicieron preguntas antes, durante y después de la lectura de un cuento. También se observó un incremento en la expresión de frases y narraciones coherentes y fluidas, cuando aplicaron las estrategias de *Pistas verbales* y *Pistas visuales*.

Como se puede observar en el estudio de Pérez y Vega (2006), donde los investigadores aplicaron estrategias para favorecer el lenguaje oral de niños de maternal, se encontraron avances en la expresión y comprensión del lenguaje oral en los niños que participaron en el programa de intervención. Este estudio permitió que se continuara estudiando el uso de estrategias a ser aplicadas antes, durante y después de la lectura de un cuento, así como el resto de las estrategias utilizadas en el programa de intervención, y sus efectos en la alfabetización emergente de niños preescolares.

Con el fin de estudiar las prácticas de profesoras de preescolar, Vega (2010) realizó un estudio para elaborar un instrumento válido y confiable dirigido a que las maestras pudieran reportar sus actividades docentes relacionadas con el lenguaje oral infantil, así como describir las actividades cotidianas relacionadas con el lenguaje escrito. Participaron 46 educadoras de cinco jardines de niños y una estancia infantil de la Ciudad de México (CDMX), así como 12 jueces que emitieron sus opiniones para la validación de contenido del instrumento; los jueces fueron profesores o alumnos del programa de maestría de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), expertos en el área de desarrollo de la alfabetización. Se elaboró una primera versión del cuestionario con base en una revisión de la literatura sobre las actividades que pueden promover el desarrollo de la alfabetización en los años preescolares. La primera versión contó con 107 reactivos y fue entregada a los jueces quienes juzgaron la pertinencia y la forma de redacción de los reactivos; también realizaron sugerencias para los mismos. Se eliminaron los reactivos que no alcanzaron el

criterio establecido y se modificaron aquellos a los cuales los jueces sugirieron cambios, con lo cual quedó conformada una segunda versión con 95 reactivos.

La segunda versión del instrumento se aplicó a las 46 educadoras, de manera grupal, en las estancias donde laboraban. Con la aplicación se logró realizar un análisis de la discriminación de los reactivos del instrumento que dio como resultado 35 reactivos que fueron aceptados gracias a que sus frecuencias obtenidas fueron significativamente diferentes de las que se hubieran obtenido por azar. Los 35 reactivos conformaron el cuestionario del cual se obtuvieron índices de validez y confiabilidad (alfa de Cronbach de 0.96 para el total del cuestionario). Además, la autora realizó un análisis factorial con el cual se obtuvieron tres factores: 1) Experiencias relacionadas con la lectura y la escritura, 2) Relación con experiencias cotidianas, y 3) Ambiente alfabetizador. Las maestras reportaron llevar a cabo con frecuencia casi todas las actividades que se planteaban en el cuestionario, las que se reportaron con menor frecuencia fueron aquellas actividades donde los niños toman la iniciativa para realizar una actividad, por ejemplo “Después de que leo un cuento, doy oportunidad de que alguno de los niños lo relea”. También se encontró que la mayor cantidad de la varianza fue explicada por el Factor 2, donde se les preguntaba a las profesoras si realizaban actividades como: “Leo historias o cuentos a los niños”, “Los niños realizan actividades de grafo escritura como dibujar, recortar, etc., en el salón de clase”.

Como resultado del estudio de las actividades cotidianas que realizan las maestras para promover la alfabetización emergente, así como a partir de la revisión de la literatura sobre el desarrollo de la alfabetización en los años preescolares, el papel de los adultos y las estrategias para su promoción, Vega y Poncelis (2010) desarrollaron el *Manual multimedia de estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito*. El manual contiene la fundamentación teórica sobre el desarrollo del lenguaje oral y el lenguaje escrito en los años preescolares, el papel de los adultos en su promoción, así como una serie de estrategias para utilizar antes, durante y después de realizar una actividad dirigida a promover el desarrollo del lenguaje.

El manual fue aplicado, en la investigación realizada por Vega y Poncelis (2011), con el fin de explorar su utilidad y facilidad de uso. Participaron cinco profesoras de nivel preescolar de una estancia infantil del ISSSTE de la ciudad de México, quienes contestaron el *Cuestionario de estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje escrito en niños preescolares*, y posteriormente recibieron el manual y una plática sobre

su uso. Durante dos semanas, las profesoras aplicaron las estrategias del manual y fueron visitadas tres veces por semana por integrantes del equipo de investigación, quienes registraron el uso de las estrategias, aclararon dudas y escucharon comentarios y sugerencias de las maestras. Se realizaron observaciones antes, durante y después de la aplicación del manual, utilizando como guía la *Lista de cotejo del uso de las estrategias para la promoción del lenguaje oral y escrito en niños preescolares*. Al finalizar la aplicación las profesoras contestaron nuevamente el cuestionario y un cuestionario de satisfacción del uso del manual.

Antes de conocer el manual, las maestras reportaron que realizaban en total 88 actividades relacionadas con las estrategias; en su mayoría fueron estrategias para usar antes de iniciar una actividad. Después de aplicar el manual, los reportes de las profesoras mostraron que utilizaban solamente 40 estrategias. Los datos recabados a través de las observaciones, con la lista de cotejo, fueron analizados con la prueba de Friedman, para comparar el porcentaje del total de estrategias que se registraron en las observaciones antes, durante y después de la aplicación del manual. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias, con los datos obtenidos en los diferentes periodos de registro. Sin embargo, se encontraron cambios en el uso de las estrategias; las maestras utilizaron más estrategias después de la aplicación del manual que al inicio, y en el registro intermedio utilizaron menos que al inicio. Las autoras determinaron que era necesario continuar con el estudio de la efectividad del manual, por lo que se retomó en un estudio posterior.

Vega y sus colaboradores (2019) utilizaron un paquete de capacitación para la promoción de la alfabetización emergente, compuesto por un programa de capacitación y el manual multimedia, herramientas que fueron aplicadas en un estudio con docentes de nivel preescolar. En el estudio, se evaluaron los efectos del programa sobre el uso y la aplicación de las estrategias por parte de las educadoras, así como los efectos indirectos sobre el desarrollo de la alfabetización emergente de los niños. En su estudio, participaron maestras de preescolar de cuatro Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) del ISSSTE en la Ciudad de México. Se reportaron los datos de 10 maestras de tercero de preescolar, sus auxiliares (una por grupo) y su grupo de alumnos. Se eligieron al azar 10 niños de cada grupo de tercero para la evaluación de los efectos sobre alfabetización emergente y en total fueron 41 niños que tenían una edad promedio de cinco años, tres meses. Se utilizó un diseño factorial de 2x2: 1) grupo experimental al que se aplicó programa de intervención y manual

multimedia, 2) grupo experimental al que solamente se aplicó el programa, 3) grupo experimental al que se ofreció el manual multimedia, y 4) grupo control.

Para la evaluación de las estrategias practicadas por las maestras, se utilizó la *Lista cotejable del uso de estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje oral y las características del lenguaje escrito* (Vega y Poncelis, 2010) que consta de 19 indicadores que permiten determinar qué tanto aplican las estrategias las maestras y en qué medida van incrementando la aplicación; también se empleó la *Lista cotejable para la observación de las oportunidades de desarrollo de los niños* (Vega, 2008) del cual se utilizó la sección sobre desarrollo del lenguaje, que considera 17 aspectos relacionados con: la comunicación de deseos, pensamientos y experiencias, descripción, vocabulario, acercamiento a la lectura y escritura, juegos con letras y sonidos a través de distintas experiencias, estrategias y actividades que lleven a los niños a realizar todo lo anterior de manera independiente.

Para conocer los avances de los niños en alfabetización emergente, los autores utilizaron el *Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de la lectura* (EPLÉ; Vega, 1991), compuesto por las subpruebas: 1) pronunciación correcta de los sonidos del habla, 2) discriminación auditiva, 3) análisis y síntesis auditivas, 4) recuperación de nombres ante la presentación de láminas, 5) seguimiento de instrucciones, 6) conocimiento del significado de palabras, 7) sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, 8) repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles, 9) diferencia entre dibujo y texto, y 10) expresión espontánea. También emplearon las subpruebas: identificación de letras y conceptos de texto impreso del *Instrumento de observación de los logros de la lecto escritura inicial* (IOLEI, desarrollado por Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz, 1996).

Los miembros del equipo de investigación presentaron el proyecto con las autoridades y padres de los diferentes escenarios para obtener la autorización de llevar a cabo las actividades dentro de las estancias. Después de que las autoridades de las estancias autorizaran la entrada en los escenarios, los psicólogos evaluaron a los niños y observaron a las maestras. Se aplicaron los instrumentos: EPLÉ (Vega, 1991) y IOLEI (Escamilla et al., 1996) a los niños, de manera individual. La observación a maestras se llevó a cabo en sus salones de clases durante actividades de lectura de cuentos.

Posteriormente se dio paso a aplicar el programa de capacitación a maestras. Para ello, las maestras fueron asignadas aleatoriamente en diferentes grupos: en el grupo 1 (programa y manual) participaron dos maestras, en el grupo 2 (sólo programa) participaron cuatro maestras, en el grupo 3 (sólo manual) participaron dos maestras, y en el grupo 4 (grupo control) participaron dos maestras. El programa de capacitación estaba compuesto por 11 sesiones que se aplicaron semanalmente con una duración de una hora por sesión. El contenido del programa está compuesto por: fundamentación teórica, conceptualización de la alfabetización emergente y las estrategias para promoverla, la descripción y aplicación de las 16 estrategias, a ser utilizadas antes, durante y después de la lectura, así como conclusiones y evaluación del programa.

Para el grupo 1 y el grupo 3 se utilizó el manual multimedia denominado *Estrategias para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares: Manual para docentes* (Vega, Poncelis y Guarneros, 2018). Este manual multimedia contiene las estrategias para la promoción de la alfabetización emergente con su definición, fundamentación, ejemplos de aplicación y actividades para que las participantes pudieran revisar de manera individual en sus hogares. En el grupo 1 el manual se empleó también durante las sesiones del programa y constituyó un material indispensable. Al finalizar el programa se realizó el postest, donde se evaluó a los participantes con los mismos instrumentos que antes de que se aplicara el programa.

Los investigadores identificaron diferencias en cuanto al uso de estrategias por parte de las maestras, al comparar los puntajes en los instrumentos aplicados antes y después de que participaran en un programa o del uso del manual multimedia. Las maestras del grupo 1(programa y manual) utilizaron más estrategias que las maestras del resto de los grupos.

También se analizó el uso de estrategias dependiendo del momento de la lectura (antes, durante y después). Se encontró que el grupo 1 obtuvo un mayor incremento en el uso de estrategias antes de la lectura que los demás grupos, el grupo 2 obtuvo un incremento mayor que los grupos 3 y 4. Estos dos últimos grupos tuvieron un índice similar. Sobre el uso de las estrategias durante la lectura se encontró que el grupo 1 mostró un incremento mayor en el uso de estrategias que el resto de los grupos. El grupo 2 obtuvo un mayor incremento que el grupo 3 y 4, mientras que el grupo 4 obtuvo un incremento mayor que el grupo 3. En cuanto a las estrategias después de la lectura, los investigadores encontraron que el grupo 1 tuvo un mayor incremento en el

uso de estrategias y en segundo orden de incremento se encontró el grupo 2. El grupo 4 tuvo mayor incremento que el grupo 3 en el uso de estrategias después de la lectura.

Para estudiar los efectos indirectos del programa sobre el desarrollo de la alfabetización emergente de los niños, los autores analizaron los puntajes de cambio (puntajes posttest – puntajes pretest) de cada grupo de niños y aplicaron un análisis de varianza de dos vías (Vega et al., 2016). Todos los grupos mostraron ganancias en los puntajes del EPLE. Se observaron mayores ganancias en el grupo 1 (programa y manual) y en el grupo 3 (sólo manual), mientras que el grupo 2 (sólo programa) obtuvo menores ganancias que el grupo control. Encontraron diferencias significativas entre los grupos de niños, en los puntajes del EPLE $F(3,36) = 4.079; p < 0.14$. Se aplicó una prueba post hoc de Tuckey y se encontró que la media del grupo 1 fue significativamente más alta que la media del grupo 2 y la media del grupo 3 fue más alta que la media del grupo 2.

Los autores analizaron las habilidades específicas del lenguaje oral a través de los resultados de las subpruebas del EPLE. Encontraron que el grupo 1 obtuvo más ganancias que los demás grupos en las subpruebas: 1) pronunciación correcta de los sonidos del habla, 7) sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas y 10) expresión espontánea. El grupo 4 (grupo control) tuvo mayores ganancias en la subprueba análisis y síntesis auditivas, y en la de recuperación de nombres. El grupo 2 obtuvo más ganancias en la subprueba repetición de un cuento. El análisis indicó que existían diferencias significativas entre los grupos de niños en los resultados de la subprueba 1, pronunciación correcta de los sonidos del habla $F(3,36) = 8.325; p < 0.000$; a través de la prueba post hoc de Tukey se encontró que la media del grupo 1 fue significativamente más alta que el resto de los grupos en dicha subprueba.

En cuanto a los resultados de las subpruebas de IOLEI, los niños del grupo 1 y grupo 4 obtuvieron mayores ganancias en la subprueba de conceptos de texto impreso. Se encontraron diferencias significativas entre los grupos en las respuestas de la subprueba conceptos de texto impreso $F(3,36) = 52.948; p < 0.000$. Después de que aplicaron una prueba post hoc de Tukey se observó que la media del grupo 1 era significativamente mayor que las medias del grupo 2 y 3 pero no significativamente mayor que la media del grupo 4. En los resultados de la subprueba de identificación de letras, los autores encontraron que el grupo control obtuvo mayores ganancias que el resto de los grupos. También encontraron diferencias significativas

entre los grupos en los resultados de la subprueba identificación de letras $F(3,36) = 7.806; p < 0.000$. A través del análisis post hoc de Tukey encontraron que la media del grupo 4 fue significativamente más alta que el grupo 1 y el grupo 2.

Los autores mencionan que lograron cumplir con el objetivo de aportar evidencia sobre el efecto del uso del paquete de capacitación, por parte de maestras de nivel preescolar, para la promoción de alfabetización emergente en sus alumnos. También consiguieron aportar evidencia sobre la aplicación del programa y el manual por separado. Encontraron que la combinación de programa de capacitación con manual multimedia resultó la forma más efectiva para que las maestras retomaran y emplearan estrategias para la promoción de la alfabetización emergente.

Como los resultados indican, la combinación del programa de capacitación con el manual probó ser efectiva, no obstante, parece ser necesario optar por otro tipo de modalidad para llevar a cabo programas de capacitación, pues no siempre es posible realizar programas dentro de escenarios escolares. Además, debe considerarse que los materiales multimedia pueden ser consultados por docentes u otros adultos, a su propio ritmo y las veces que consideren necesario.

Capítulo III. Reporte de Investigación

Justificación de la investigación

El proceso de alfabetización tiene una importante influencia en el desarrollo social y cognitivo de los niños preescolares (Copple et al., 2013). Como se expuso anteriormente, los niños desarrollan habilidades y conocimientos relacionados con el lenguaje oral y escrito desde antes de que reciban instrucción formal en la escuela primaria. Es de suma importancia que los adultos promuevan el desarrollo de la alfabetización en los niños preescolares y que ofrezcan momentos en que ellos puedan acercarse a materiales impresos e interactúen con tales materiales dentro de un contexto que cuente con un clima emocional positivo y motivacional. Como se ha visto en la revisión de la literatura expuesta en el presente trabajo, la lectura de cuentos es una actividad que permite promover el desarrollo del lenguaje en los niños. Además, se han aportado evidencias empíricas de

que, al utilizar estrategias al momento de realizar lectura compartida, es posible potenciar la interacción entre adultos y niños, así como tener una mejor comprensión sobre lo que ocurre durante la lectura de cuentos.

La capacitación para padres constituye una oportunidad para acercar a las familias al uso de estrategias efectivas que les permitan promover la alfabetización emergente de sus hijos. Las investigaciones sobre intervenciones con padres reportan principalmente el uso de la lectura dialógica, que consiste en hacer una serie de preguntas a los niños durante la lectura de un cuento siguiendo una secuencia de inducciones, para que los pequeños participen con respuestas verbales y puedan cambiar su rol de oyentes a narradores (Chacko et al., 2018; Huebner y Payne, 2010; Lavelli et al., 2019; Pillinger y Wood, 2014; Strouse et al., 2013; Tsybina y Eriks-Brophy, 2010; Zibulsky et al., 2018). Es importante estudiar otro tipo de estrategias diferentes donde no sea necesario seguir ordenadamente la secuencia *PEER* y que las estrategias puedan utilizarse en diferentes momentos de la lectura.

Otra de las características que se encontró en la revisión de la literatura fue que para evaluar el uso de la secuencia *PEER* los autores utilizaron la observación, los cuestionarios y registros de lectura diaria. No obstante, los autores de las investigaciones revisadas (Chacko et al., 2018; Huebner y Payne, 2010; Lavelli et al., 2019; Pillinger y Wood, 2014; Strouse et al., 2013; Tsybina y Eriks-Brophy, 2010; Zibulsky et al., 2018)., no explican en qué medida los padres utilizaron las estrategias, así como el proceso que siguieron los padres para que logaran aplicar las estrategias durante la lectura con sus hijos; carencias que pueden considerarse limitaciones de las investigaciones previas. Para subsanar esas limitaciones, en el presente trabajo se programó que los participantes realizaran varias autoevaluaciones sobre el uso de estrategias de lectura compartida, a lo largo del programa de intervención, para contar con datos que permitieran comparar los resultados y conocer los avances de las prácticas alfabetizadoras de los padres, desde el inicio hasta el final del programa. La idea fue que los participantes pudieran informar cuáles estrategias utilizaban y en qué medida las aplicaban. También se programó la realización de varias evaluaciones, a lo largo del programa, acerca de la capacidad de cada padre participante, para identificar el uso de las estrategias en un video donde una mamá realizaba lectura compartida con su hijo.

Para el presente trabajo se retomó el trabajo de Vega y sus colaboradores (2006- 2019) para aplicar un programa de capacitación en línea a padres basado en el paquete de programa de capacitación y manual

multimedia aplicado a maestras (Vega y cols., 2019). Se consideró que la modalidad en línea podría favorecer la participación de los padres, por lo que se buscó que ellos trabajaran desde sus propios equipos de cómputo o dispositivos móviles sin la necesidad de asistir a sesiones presenciales. También se ofreció acompañamiento a los padres, a través de la comunicación por medio de correo electrónico. Lo más importante, se programó la plataforma en línea para que cada padre participante recibiera retroalimentación individual personalizada; al mismo tiempo, la plataforma en línea permitió almacenar datos cuantitativos y cualitativos sobre el desempeño de los participantes.

La idea siempre fue contar con datos suficientes que permitieran realizar análisis descriptivos e inferenciales que aportaran evidencia de los efectos del programa. De ese modo, los resultados del presente estudio permitirían contribuir al conocimiento sobre los efectos de la lectura de cuentos, de manera particular sobre las estrategias que los padres utilizan antes, durante o después de una lectura, y cómo el uso de estrategias permite promover habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito de niños preescolares. En suma, la investigación se diseñó para aportar evidencias que, en un futuro, sirvan como referente para continuar ofreciendo capacitación a padres de niños preescolares para que promuevan el desarrollo de la alfabetización desde edades tempranas.

MÉTODO

Pregunta de investigación

¿Cuál es en efecto del programa de capacitación en línea para la promoción de la alfabetización emergente sobre las estrategias que utilizan los padres durante la lectura compartida?

¿Cómo se relacionan las estrategias que utilizan los padres con la alfabetización emergente de sus hijos?

Objetivos

Objetivo general

Evaluar el efecto del programa de capacitación en línea para la promoción de la alfabetización emergente sobre las estrategias que utilizan los padres durante la lectura compartida, y establecer la relación entre tales estrategias y la alfabetización emergente de sus hijos.

Objetivos específicos

Identificar las estrategias que utilizan los padres durante la lectura compartida, que se relacionan con la alfabetización emergente en niños preescolares.

Determinar si existen diferencias, por parte de los padres, en el uso de estrategias para la promoción de la alfabetización emergente en sus hijos, antes y después de participar en el programa de capacitación en línea.

Determinar si existen diferencias en las habilidades de alfabetización emergente de los niños preescolares, antes y después de que sus padres participen en el programa de capacitación en línea (PCL).

Hipótesis

H₀1. Los padres utilizarán la misma cantidad de estrategias, cuando realicen lectura compartida con sus hijos, antes y después de su participación en el programa de capacitación en línea para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares.

H_i1. Después de participar en el programa de capacitación en línea para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares, los padres utilizarán más estrategias cuando realicen lectura compartida con sus hijos.

H₀ 2. Los hijos de los padres que participen en el programa en línea no presentarán cambios en su alfabetización emergente después de la intervención.

H_i2. Los hijos de los padres que participen en el programa presentarán cambios en su alfabetización emergente después de la intervención.

H₀3.No existe una relación entre las estrategias que utilizan los padres durante la lectura compartida y la alfabetización emergente de sus hijos preescolares.

H_i 3. Existe una relación positiva entre las estrategias que utilizan los padres durante la lectura compartida y la alfabetización emergente de sus hijos preescolares.

Variables

Variable independiente. Programa de capacitación en línea (PCL), dirigido a padres, para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares.

Definición constitutiva: conjunto de procedimientos, actividades y materiales que conforman un programa de capacitación dirigido a padres, a ser aplicado en línea, para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares.

Definición operacional: programa de capacitación en línea compuesto por 15 sesiones que abordan la fundamentación e importancia del desarrollo del lenguaje oral y escrito en los niños

preescolares, así como las estrategias que pueden utilizar los adultos para la promoción de la alfabetización emergente durante la lectura compartida (ver anexo 1).

Variable dependiente 1. Alfabetización emergente

Definición constitutiva: los conocimientos, conductas y habilidades de los niños sobre la lectura y la escritura cuando aún no son alfabetizados convencionalmente (Teale y Sulzby, 1986).

Definición operacional: puntajes obtenidos en las subpruebas del *Instrumento de observación de los logros de la lecto-escritura inicial* (Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz, 1996). También se considerarán los puntajes de las subpruebas del *Instrumento para evaluar las habilidades precurrentes para la lectura* (Vega, 1991).

Variable dependiente 2. Estrategias que utilizan los padres al realizar lectura compartida con sus hijos

Definición constitutiva: conductas y actividades que los padres realizan durante la lectura compartida para promover la alfabetización emergente de sus hijos.

Definición operacional: puntajes obtenidos en la *Lista de cotejo del uso de estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares* (Vega, 2020).

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Estudio experimental (Ary, Jacobs y Razavieh, 1989) con un diseño de cambio de criterio (Arnau, 1984) en el cual se tomaron medidas repetidas de un solo grupo (padres participantes) que recibió la intervención (programa de capacitación); se especificó un criterio (80% de aciertos en la lista cotejable) para que los participantes pudieran avanzar en cada una de las fases de la intervención (en el presente estudio el programa de capacitación está dividido en cuatro módulos).

Se llevaron a cabo dos estudios, el primero consistió en una aplicación piloto del programa de capacitación, con el objetivo de someterlo a prueba y obtener datos que permitieran realizar adecuaciones pertinentes en los elementos constitutivos del programa. Con los datos recabados se pudieron hacer ajustes al programa y llevar a cabo el Estudio *definitivo*. En ambos estudios se utilizó el mismo diseño

I. ESTUDIO PILOTO

Participantes

Participaron 12 madres con edades entre 34 y 47 años, (promedio 39.8 años) cuyos hijos preescolares se encontraban inscritos en alguna de cuatro estancias infantiles de la Delegación Regional, Zona Sur de la Ciudad de México, pertenecientes al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE), y sus hijos preescolares, con edades entre 43 meses y 59 meses (promedio 51.2 meses). El presente reporte se basa en los datos obtenidos con las cinco madres que completaron el programa, y cuyos hijos fueron evaluados en pretest y postest.

Las participantes se seleccionaron mediante un muestreo no probabilístico intencional (Padua, 1987). Los criterios de inclusión/exclusión que se establecieron para la muestra fueron: 1) que las madres vivieran con sus hijos al momento del estudio; 2) que los participantes, adultos y niños, no presentaran problemas auditivos, alguna lesión que impidiera la producción del lenguaje o algún problema cognitivo; 3) que las madres contaran con una computadora personal, laptop o dispositivo móvil en el cual pudieran acceder al programa de intervención en línea, y 4) que aceptaran participar, firmando un consentimiento informado.

Instrumentos

Durante preevaluación y postevaluación, realizadas con los niños participantes, se aplicaron dos instrumentos para evaluar el desarrollo de la alfabetización, mismos que se describen a continuación.

Instrumento de observación de los logros de la lecto-escritura inicial (Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz, 1996), el cual permite identificar los conocimientos acerca de la lectura y la escritura de los

niños, sin haber sido alfabetizados convencionalmente. Se obtienen puntajes de cada subprueba (por ejemplo, en Conceptos acerca de lo impreso, se obtiene el número de conceptos que el niño conoce de los 25 que se preguntan), también se pueden tomar los puntos obtenidos en cada subprueba para obtener un puntaje compuesto. El anexo 2 presenta el protocolo de aplicación de este instrumento. En la tabla 1 se describe cada subprueba con su puntaje total y niveles de confiabilidad y validez de criterio.

Tabla 1.

Subpruebas del instrumento de observación de los logros de la lecto-escritura inicial (Escamilla et al., 1996).

<p>Identificación de letras</p> <p>En esta subescala se puntúa las letras del abecedario que el niño identifica (sonidos, nombre y palabras que comiencen con estas letras)</p> <p>Puntuación máxima: 61</p> <p>Alpha de Cronbach .96; validez de criterio .66</p>
<p>Prueba de palabras</p> <p>Se identifica el número de palabras que puede reconocer un niño, de un listado de palabras.</p> <p>Puntuación máxima: 20</p> <p>Alpha de Cronbach .97; Validez de criterio .75</p>
<p>Conceptos de texto impreso</p> <p>Se contabilizan diferentes habilidades como, el uso adecuado de los libros, conocimiento de que el texto transmite el mensaje, principios de dirección de la lectura, concepto de letra, concepto de palabra, concepto de los signos de puntuación y decodificación del mensaje.</p> <p>Puntuación Máxima: 25</p> <p>Alpha de Cronbach .82; Validez de criterio .51</p>
<p>Vocabulario de escritura</p> <p>Se le pide al niño que escriba todas las palabras que conoce en diez minutos.</p> <p>Puntuación máxima: número de palabras que logre escribir el niño</p> <p>Alpha de Cronbach .87; Validez de criterio .65</p>
<p>Muestra de escritura</p> <p>Establece tres niveles para la puntuación: nivel del lenguaje, calidad del mensaje y principios direccionales.</p> <p>Puntuación máxima: 18</p> <p>Alpha de Cronbach .95; validez de criterio .60</p>

Instrumento para evaluar habilidades precurrentes para la lectura (EPLE, desarrollado por Vega, 1991). Sus objetivos son: 1) determinar la presencia o ausencia de habilidades precurrentes para la

lectura, 2) predecir la ejecución posterior en lectura, 3) proveer las bases para el desarrollo de secuencias instruccionales, y 4) coadyuvar a prevenir o remediar los problemas que impiden la adquisición exitosa de la lectura. El anexo 3 muestra el protocolo de aplicación del EPLE. El instrumento consta de 10 subpruebas que miden habilidades diferentes relacionadas con la ejecución en lectura, que se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2.

Contenido y niveles de validez de constructo del EPLE (Vega, 1991).

Subprueba	Reactivos	Puntos	Validez de constructo
1. Pronunciación correcta de los sonidos del habla	15	15	.641
2. Discriminación auditiva	10	10	.512
3. Análisis y síntesis auditivos	20	20	.693
4. Recuperación de nombres ante la presentación de láminas			.714
5. Seguimiento de instrucciones	10	10	.044
6. Conocimiento del significado de las palabras	10	20	.723
7. Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas	15	20	.692
8. Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles	10	10	.630
9. Diferencia entre dibujo y texto	10	10	.537
10. Expresión espontánea	5	10	.569
Total	115	135	1.000

La confiabilidad de la prueba se obtuvo mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, con un resultado de .81; todas las subpruebas del EPLE tienen un índice de confiabilidad aceptable, obtuvieron un coeficiente mayor a .80. Para obtener la validez de criterio predictiva, se correlacionaron los puntajes de la aplicación del EPLE a una muestra de niños, con los resultados de la aplicación del *Instrumento de observación de los logros de la lectoescritura inicial* a los mismos niños. Las puntuaciones de las correlaciones fueron significativas y positivas (Abad, 2010).

Con las madres participantes, se utilizó el instrumento denominado *Lista de cotejo del uso de Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares* (Vega,2020). El instrumento reúne 19

estrategias que un adulto utiliza durante tres momentos distintos, a lo largo de una actividad de lectura compartida: 1) antes de la lectura, 2) durante la lectura, y 3) después de la lectura. El anexo 4 muestra las estrategias contenidas en la lista de cotejo.

Dado que esta lista contiene las estrategias que un adulto puede utilizar para promover la alfabetización emergente en los niños durante la lectura compartida de cuentos, en el presente estudio se utilizó de dos maneras:

1. Para que las madres reportaran las estrategias que utilizan durante la actividad de lectura de cuentos, a manera de auto-reporte, al finalizar cada uno de los cuatro módulos del programa; lo cual, de hecho, definía si una participante podía avanzar al siguiente módulo.
2. Para que la investigadora pudiera realizar la evaluación de cada madre participante, en cuanto a la identificación de estrategias, después de observar un video elaborado por el Laboratorio de análisis y promoción del desarrollo de niños preescolares (LabPRODES), en el cual una madre y su hijo realizaban una actividad de lectura compartida. Esta tarea de identificación de estrategias se llevó a cabo al concluir las sesiones 5 y 14 del programa.

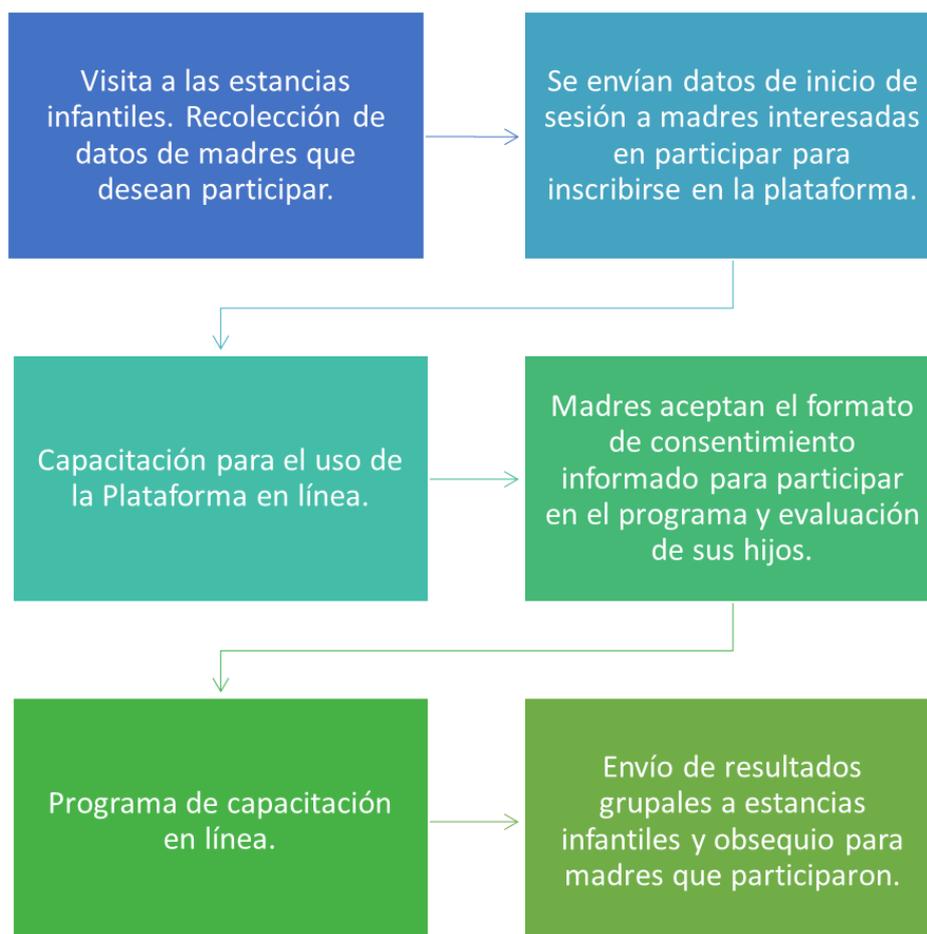
También se utilizó el *Cuestionario de satisfacción con el programa de capacitación* (Vega y Jiménez, 2020) que está conformado por 26 afirmaciones que se distribuyen en cuatro rubros: 1) contenidos del programa, 2) uso de la plataforma, 3) recursos de la plataforma y 4) acompañamiento de la tutora. Los usuarios pueden elegir una de cuatro opciones de una escala que va de totalmente satisfecho a nada satisfecho. Es posible obtener la puntuación total de cada uno de los rubros y convertirlos a porcentajes. Además, incluye dos reactivos de respuesta abierta, uno donde se pueden incluir comentarios para mejorar la plataforma y otro donde pueden anotar sugerencias para mejorar el programa de capacitación (ver anexo 5).

Procedimiento

Se convocó a los participantes a través de una visita a cuatro estancias infantiles de la Delegación Regional, Zona Sur de la Ciudad de México, pertenecientes al ISSSTE, donde se les hizo la invitación

a participar en un programa de intervención en línea sobre el uso de estrategias efectivas para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares. Durante la visita se les explicó a los padres en qué consistía el programa de capacitación y se tomaron los datos de quienes deseaban participar para contactarlos por correo electrónico. Se les envió información vía correo electrónico sobre cómo ingresar a la plataforma en línea donde se llevaría a cabo el programa de capacitación, además se les proporcionó su nombre de usuario y contraseña. En la Figura 1 se presenta un esquema que resume el procedimiento general.

Figura 1. Esquema general del procedimiento del estudio piloto.



Procedimiento del uso del Programa de Capacitación en Línea (PCL)

Las madres que participaron recibieron un nombre de usuario y clave de acceso a la plataforma Moodle para tener acceso al PCL. La primera vez que ingresaron al programa tenían que aceptar el formato de consentimiento informado y posteriormente pudieron acceder a los materiales sobre cómo utilizar la

plataforma. Estos materiales consistían en: a) un texto descargable en formato PDF donde se explica cómo navegar en la plataforma y b) recursos de prueba como un libro (texto digital), un formulario de tareas y una imagen muestra. Las participantes también pudieron ver en su primer ingreso al curso la política de consentimiento para la evaluación de sus hijos, donde tuvieron la opción de aceptar o declinar la participación de sus hijos en la evaluación.

Los hijos de las madres que participaron en el estudio y que accedieron a ello fueron evaluados individualmente con los instrumentos descritos (EPLÉ, de Vega, 1991; *Instrumento de Observación de los logros de la lecto escritura inicial*, de Escamilla et al., 1996). La evaluación se realizó por medio de una videollamada, presentando a los niños los materiales de cada una de las pruebas (en el caso de las subpruebas con láminas se presentaron en su versión digitalizada con pantalla compartida durante la videollamada), debido a la contingencia sanitaria por la pandemia mundial de COVID-19. Todas las madres de los niños estuvieron presentes durante la videollamada, para estar pendientes de cualquier falla en la señal de la red, así como para asegurarse de que el volumen del audio y la calidad visual fueran óptimos para que los niños pudieran responder a las actividades que implicaban las subpruebas de los instrumentos aplicados.

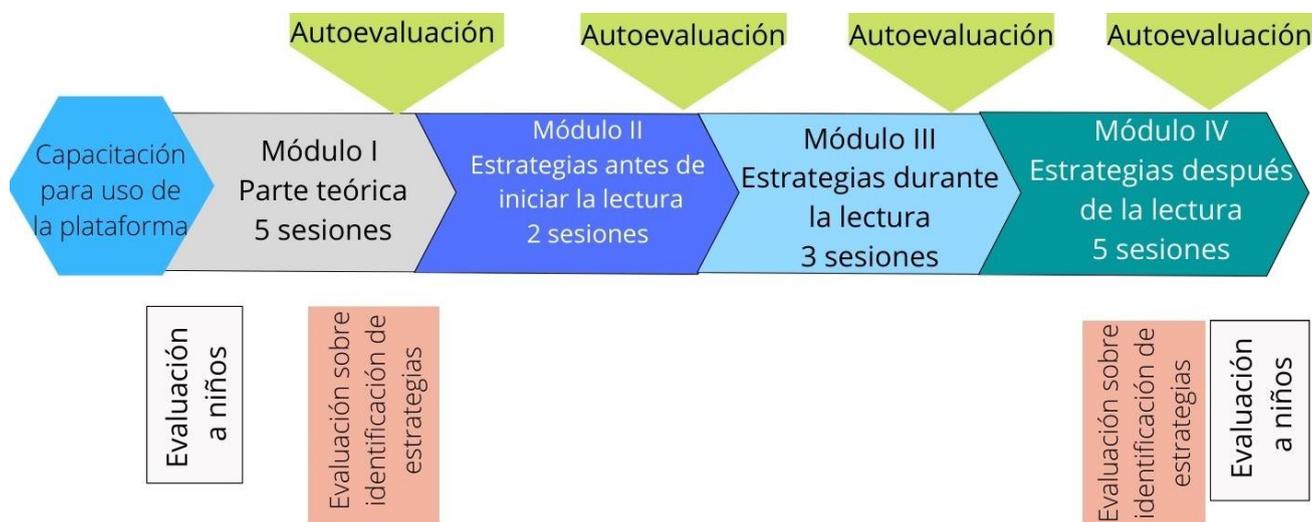
Cada lunes estaba disponible una nueva sesión del programa para las madres participantes (ver anexo 6 para un ejemplo de los contenidos de una sesión), quienes podían completar las actividades en el tiempo que consideraran necesario. Las madres contaban con una clave de acceso a la plataforma en línea que permitió contar con un control sobre la identidad de los participantes y registrar su nivel de participación para evaluar el logro de los objetivos del programa, así como sus efectos. Trabajaron de manera individual cada una de las sesiones, de acuerdo con su tiempo y disponibilidad, desde su propia computadora o dispositivo móvil, y recibieron retroalimentación semanal de la psicóloga investigadora, quien fungió como tutora del programa.

Además, se tuvo registro de las actividades en línea que respondieron las madres, para conocer su evolución a lo largo de las sesiones.

El programa está dividido en cuatro módulos: 1) Parte teórica, 2) Estrategias antes de la lectura, 3) Estrategias durante la lectura, y 4) Estrategias después de la lectura. Al final de cada módulo los padres llevan a cabo una actividad de auto-evaluación: con base en la lista de cotejo (Vega,2020) deben ubicar cuáles estrategias utilizan con sus hijos; para pasar al siguiente modulo, el padre debe obtener, al menos, el 80% de aciertos en las estrategias de la lista (Ver figura 2).

Figura 2.

Diseño de la aplicación del PCL.



La otra actividad de evaluación fue realizada por la investigadora, al finalizar la sesión 5 y la sesión 14, para revisar cuáles estrategias de la lista de cotejo fue capaz de identificar cada madre en un video. De esta manera, se contó con un registro, independiente de la autoevaluación de las madres, que permitió tener una medición objetiva por parte de la investigadora y datos de confiabilidad de los registros.

Después de finalizar el programa se acordó una cita con las madres para evaluar a sus hijos nuevamente de manera individual a través de la misma plataforma para videollamadas.

Escenario

El entorno virtual de aprendizaje se desarrolló en la plataforma educativa Moodle donde se encontraba el programa con las e-actividades y los recursos digitales. El programa ofrecía a los participantes varios recursos multimedia para apoyar su aprendizaje como: libros (una serie de diapositivas con texto en

línea donde generalmente se explicaban los temas de las sesiones), formularios de tareas (con estas herramientas los participantes podían responder a las preguntas que se les hacían en las sesiones escribiendo directamente en una ventana de edición de texto en línea), imágenes muestra (fotografías con ejemplos de cómo realizar algunas estrategias), foros (un apartado especial en la plataforma donde los participantes podían redactar y publicar un mensaje que otros participantes podían leer y responder con texto) y las bitácoras (cuaderno de notas en línea que permitió a los participantes escribir su experiencia aplicando las estrategias para promover la alfabetización emergente de sus hijos, lo que ellos escribían se almacenaba en la plataforma), así como las listas de cotejo del uso de estrategias. La evaluación a niños preescolares se realizó por medio de videollamada a través de la plataforma www.whereby.com.

Contenido del programa de intervención

Módulo I parte teórica

Sesión 1. Introducción al programa.

Objetivos. Conocer el objetivo, la estructura, el contenido general y la forma en que se llevará a cabo el programa. Informar sobre las expectativas que se tienen del programa de capacitación.

Metodología y actividades. Se dió la bienvenida al programa de capacitación, a través de un video con animación. Se presentó un cuestionario en línea para la recopilación de datos sociodemográficos del participante y su hijo. Se le solicitó al participante que definiera sus expectativas del programa, a través de un formulario de tareas. Se le presentó un archivo PDF con los objetivos del programa.

Datos registrados: la plataforma Moodle registró las respuestas de cada padre, tanto en el cuestionario como en el formulario.

Sesión 2. Características del lenguaje en los niños preescolares y por qué es importante favorecer su desarrollo.

Objetivos. Compartir sus conocimientos acerca del desarrollo del lenguaje oral y escrito. Conceptuar el desarrollo del lenguaje oral y escrito de una manera integral, así como la importancia de promoverlo.

Metodología y actividades. Se dio la bienvenida a la sesión. Se pidió al participante que respondiera en el formulario de tareas su reflexión sobre las características del lenguaje de niños preescolares y la importancia de favorecer su desarrollo. Después se le presentó un video sobre desarrollo lingüístico y cómo promoverlo. Se le solicitó responder un nuevo formulario acerca la importancia de favorecer el desarrollo del lenguaje, y que comparara sus respuestas con las que dio al inicio de la sesión. A manera de reflexión final, se le solicitó que respondiera preguntas abiertas sobre lo que aprendió en la sesión en un formulario de tareas.

Datos registrados: la plataforma registró las respuestas dadas por el padre, antes y después del video explicativo sobre el desarrollo lingüístico; también registró las respuestas dadas al cuestionario final.

Sesión 3. Alfabetización emergente y por qué es importante promoverla.

Objetivos. Conceptuar la alfabetización emergente. Compartir las estrategias que utilizan cotidianamente para la promoción del desarrollo del lenguaje. Contrastar estrategias compartidas con estrategias generales enfatizadas en la literatura.

Metodología y actividades. Se dio la bienvenida a la sesión. Se pidió al participante que respondiera en el formulario de tareas lo más importante que recordara de la sesión anterior. Se solicitó que describiera, en otro formulario de tareas, su reflexión sobre las actividades cotidianas que realiza para promover la alfabetización de sus hijos. También se le pidió que escribiera su reflexión, con base en su experiencia, sobre cómo se relacionan el lenguaje oral y escrito en los años preescolares. Después, se le presentó el tema *Alfabetización emergente* en dos videos con animaciones. Se pidió al participante que escribiera su reflexión sobre la relevancia del uso de estrategias en el desarrollo de la alfabetización. Se presentaron dos videos en los que aparece una mamá realizando una actividad con su hija para promover la alfabetización emergente. Se le pidió al participante que respondiera, en un formulario de tareas, cuáles de las estrategias observadas en el video sí utilizaría y cuáles no.

Datos registrados: la plataforma registró las respuestas del participante ante los formularios, antes y después del video sobre alfabetización emergente, así como lo que respondió en el ejercicio final donde observó dos videos con ejemplos de una mamá realizando una actividad alfabetizadora con su hija.

Sesión 4. Estrategias que favorecen la alfabetización emergente y su experiencia al aplicarlas.

Objetivos. Conocer la caracterización del conjunto de estrategias que favorecen la alfabetización emergente en niños preescolares. Identificar los aspectos generales de las estrategias del programa y su relación con el desarrollo de la alfabetización. Reflexionar sobre su trabajo como promotores del desarrollo del lenguaje. Identificar condiciones generales e idóneas para aplicar las estrategias.

Metodología y actividades. Se dio la bienvenida a la sesión. Se pidió al participante responder un cuestionario con preguntas abiertas sobre lo más importante que recordaba de la sesión anterior. Se le solicitó identificar las características de las estrategias empleadas en actividades cotidianas y que anotara su respuesta en un formulario de tareas. También se le pidió escribir, en otro formulario de tareas, una reflexión, con base en su experiencia, sobre qué son las estrategias y para qué sirven. Después se le presentó un video sobre *Estrategias que favorecen la alfabetización emergente*. Se le pidió que escribiera su reflexión en un formulario de tareas, sobre la relevancia de utilizar con los niños diversas estrategias encaminadas al desarrollo de la alfabetización y cómo retomar las características de las estrategias en las actividades cotidianas, según los fundamentos revisados en el video.

Datos registrados: la plataforma registró las respuestas de cada participante ante los formularios, antes y después del video sobre las estrategias que favorecen la alfabetización emergente. También se registraron las respuestas de la *auto-evaluación sobre uso de estrategias*.

Auto-evaluación. Dado que aquí concluyó el primer módulo, en su parte formativa, se llevó a cabo la primera auto-evaluación sobre uso de estrategias. Con ayuda de la lista de cotejo (Vega y Poncelis, 2010), cada madre reportó las estrategias que suele utilizar para promover la alfabetización emergente durante actividades que realiza con su hijo.

Criterio de avance en el programa. De acuerdo con Arnau (1984), se estableció que el padre participante obtuviera 80% de aciertos en las actividades contenidas en la lista de cotejo de estrategias utilizadas, como criterio de avance de un módulo a otro.

Sesión 5. ¿Qué te ha parecido el programa?

Objetivos. Compartir su opinión sobre el uso de la plataforma en línea. Identificar las estrategias utilizadas por un adulto para la promoción de la alfabetización emergente en un niño.

Metodología y actividades. Se dio la bienvenida a la sesión. Se solicitó al participante que respondiera un cuestionario de opinión sobre el uso de la plataforma en línea y el programa de capacitación. Después, se le presentó un video de una mamá que realiza lectura compartida con su hijo. Se les pidió que identificara las estrategias para promover la alfabetización emergente que utiliza la mamá en el video y que elaborara una tabla con los nombres y con la explicación de para qué sirve cada estrategia.

Datos registrados. La plataforma registró las respuestas de cada participante ante el cuestionario de opinión; también quedó grabada la tabla elaborada por el participante durante la tarea de identificación de las estrategias en un video.

Evaluación sobre identificación de estrategias. Con base en la tabla elaborada por la madre participante, la investigadora registró el número de estrategias que fueron empleadas por la madre en el video y que la participante fue capaz de identificar. Para este registro, la investigadora utilizó la lista de cotejo de Vega (2020).

Módulo II estrategias antes de empezar la actividad

Sesión 6. Estrategias antes de empezar la actividad: *Arreglo del área para la actividad y Activación de conocimientos previos.*

Objetivos. Identificación de elementos y pasos para utilizar las estrategias que pueden retomarse al inicio de una actividad. Reconocer la utilidad de seleccionar y acondicionar el espacio para una actividad. Identificar la importancia de formular preguntas a los niños, antes de iniciar una actividad, para examinar sus conocimientos previos sobre la lectura.

Metodología y actividades. Se le dio la bienvenida al participante. Se le pidió que describiera, paso por paso, qué procedimiento realiza como preparación para llevar a cabo adecuadamente una actividad de desarrollo de lenguaje con su hijo. Se le presentó un texto en línea con la exposición del tema *Estrategias que promueven la alfabetización emergente antes de iniciar una actividad: Arreglo del área para la actividad y Activación de conocimientos previos*. Al concluir la exposición, se le presentaron fotografías, textos y videos que ilustran cómo preparar el área para la actividad, y cómo activar conocimientos previos. Después, nuevamente se le pidió que describiera, paso por paso, qué procedimiento puede realizar como preparación para llevar a cabo adecuadamente una actividad de desarrollo de lenguaje con su hijo y para activar conocimientos previos. Para concluir esta sesión, se le pidió al participante que utilizara las estrategias vistas en la sesión dentro de actividades conjuntas con su hijo(a), en el hogar.

Datos registrados: el programa registró las respuestas de cada padre, en cuanto a la descripción de estrategias, antes y después de los videos y los textos explicativos de la sesión.

Sesión 7. Estrategias antes de empezar la actividad: Muestreo.

Objetivos. Advertir la importancia de atraer la atención de los niños hacia las imágenes y texto del cuento o material con el que se trabajará. Reconocer los aspectos a considerar (tipo de preguntas e interacción) para que los niños pronostiquen una idea general del contenido de un libro o de la actividad.

Metodología y actividades. Se dio la bienvenida a la sesión. Se le pidió al participante que redactara su reflexión sobre cómo promover que los niños pronostiquen una idea general sobre el contenido de un libro o una actividad en el formulario de tareas. Se presentó un texto en línea y videos sobre el tema *Estrategias que promueven la alfabetización emergente antes de iniciar una actividad: Muestreo*. Se le solicitó al participante que observara un video donde una docente realiza lectura compartida con sus alumnos; luego se le pidió que identificara cuáles de las estrategias que se presentaron en el módulo utiliza la maestra, y que las anotara en un formulario de tareas. Después, se le pidió al participante que

utilizara las estrategias vistas en la sesión dentro de actividades conjuntas con su hijo(a), en el hogar. También se le dijo que, si lo deseaba, podía escribir en una bitácora personal sus experiencias en el uso de las estrategias.

Finalmente, para promover la comunicación entre los participantes, se le pidió a cada uno que escribiera un comentario en el Foro denominado *Aprendiendo y compartiendo con mis pares*, dado que aquí concluía el Módulo II. Al participante se le solicitaba que escribiera cómo se había sentido utilizando las estrategias, qué logros había tenido con ello, y qué dudas tenía. Una versión similar de este foro estuvo disponible para todos los participantes al finalizar los módulos III y IV.

Auto-evaluación. Al concluir el segundo módulo, se llevó a cabo la segunda auto-evaluación sobre uso de estrategias. Con ayuda de la lista de cotejo (Vega y Poncelis, 2010), cada madre reportó las estrategias que suele utilizar para promover la alfabetización emergente durante actividades que realiza con su hijo.

Datos registrados: la plataforma registró las respuestas de las madres, relativas a las estrategias a utilizar antes de una actividad con sus hijos, los comentarios de su participación en el foro, así como las respuestas de su autoevaluación en la lista de cotejo.

Modulo III estrategias durante la actividad

Sesión 8. Estrategias durante la actividad: Pistas visuales para realizar la actividad, Pistas verbales que dan paso a la expresión de ideas y Anticipación.

Objetivos. Analizar el beneficio de utilizar imágenes o materiales que le permitan al niño realizar una descripción o narración relacionada al tema, actividad o cuento que van a realizar. Reflexionar sobre la importancia del uso de diversas frases relacionadas con el material, temática y actividad que se realizará, con el fin de que el niño pueda expresar sus ideas a partir de las pistas verbales proporcionadas. Identificar el uso de exclamaciones o frases incompletas para propiciar que el niño pronostique algún significado o evento durante un momento clave de la lectura de cuentos o la actividad.

Metodología y actividades. Se dio la bienvenida a la sesión. A modo de inicio, se le pidió al participante que reflexionara sobre los recursos en los que se apoya para llegar a un lugar, en carro o en transporte público, y que elaborara una lista de pistas verbales y visuales que utilizaría para describir esa situación. Luego, se le pidió que describiera cómo le daría a su hijo pistas visuales y verbales relacionadas con una actividad para promover el desarrollo de la alfabetización. Como siguiente paso, se le presentaron textos y videos explicativos sobre las estrategias: *Pistas visuales para realizar la actividad*, *Pistas verbales que dan paso a la expresión de ideas* y *Anticipación*. Después, se le pidió al participante que observara un video donde aparece una docente realizando una actividad de lectura con sus alumnos y que identificara cuáles de las estrategias que se presentaron en la sesión utilizó la maestra, y que las escribiera en un formulario de tareas. Después, se le pidió al participante que utilizara las estrategias vistas en la sesión dentro de actividades conjuntas con su hijo(a), en el hogar. También se le dijo que, si lo deseaba, podía escribir en una bitácora personal sus experiencias en el uso de las estrategias.

Datos registrados: La plataforma registró las respuestas de cada participante sobre la descripción de las estrategias, antes de los textos y videos explicativos, así como las respuestas al ejercicio de identificación de estrategias.

Sesión 9. Estrategias durante la actividad: Predicción y Elaboración de inferencias.

Objetivos. Reconocer la conveniencia de formular preguntas para estimular una respuesta verbal en los niños, que les permita predecir lo que va a pasar en una historia, un cuento o una actividad. Identificar los elementos que se deben considerar para formular preguntas a los niños. Explorar la utilidad de estimular a los niños mediante preguntas. Identificar las acciones que se deben realizar para estimular a los niños.

Metodología y actividades. Se dio la bienvenida a la sesión. Se pidió al participante que reflexionara sobre la utilidad de realizar preguntas que estimulen en los niños la predicción y elaboración de inferencias, luego, que anotara su respuesta en un formulario de tareas. Se presentaron textos en línea

y videos sobre las estrategias: *Predicción y Elaboración de inferencias*. Se le pidió al participante que observara una tira cómica y con base en ésta anotara, en otro formulario de tareas, tres preguntas que permitieran hacer inferencias y tres que permitieran hacer predicciones. Después, se le pidió al participante que utilizara las estrategias vistas en la sesión dentro de actividades conjuntas con su hijo(a), en el hogar. También se le dijo que, si lo deseaba, podía escribir en una bitácora personal sus experiencias en el uso de las estrategias.

Datos registrados: la plataforma registró las respuestas de los participantes antes de los textos y videos explicativos, así como las del ejercicio de elaboración de preguntas.

Sesión 10. Estrategias durante la actividad: *Instrucción directa y Modelamiento*.

Objetivos. Analizar el impacto que tiene explicar claramente a los niños la actividad o acción que se espera que ellos realicen. Reconocer los aspectos que se tienen que tomar en cuenta para dar una instrucción directa. Establecer la importancia de realizar una actividad para ejemplificar a los niños cómo se espera que respondan a una instrucción o ejecuten una actividad. Identificar qué consideraciones se deben tener en cuenta para modelar ciertos comportamientos en los niños.

Metodología y actividades. Se dio la bienvenida a la sesión. Se le solicitó al participante que observara un video de un tutorial para hacer limonada, y que describiera en el formulario de tareas cómo se podría adaptar la estrategia de instrucción directa para la promoción del desarrollo del lenguaje. En seguida, se le presentaron textos y videos sobre las estrategias: *Instrucción directa y Modelamiento*. Después, se le pidió que observara un video donde un docente realiza una lectura de cuentos con sus alumnos y que anotara en un formulario de tareas cómo el docente utilizaba las estrategias: Instrucción directa y Modelamiento. Después, se le pidió al participante que utilizara las estrategias vistas en la sesión dentro de actividades conjuntas con su hijo(a), en el hogar; y se le recordó que podía escribir en la bitácora personal sus experiencias.

Por ser el cierre del Módulo III, al final de esta sesión se pidió al participante que escribiera un comentario en el *Foro Aprendiendo y compartiendo con mis pares*. Al participante se le solicitaba que

escribiera cómo se había sentido utilizando las estrategias, qué logros había tenido con ello, y qué dudas tenía. En esta ocasión también se le solicitó responder al comentario que otro padre o madre hubiera hecho dentro del foro, compartiendo su propia experiencia.

Auto-evaluación. Al concluir el tercer módulo, se llevó a cabo la tercera auto-evaluación sobre uso de estrategias. Con ayuda de la lista de cotejo (Vega y Poncelis, 2010), cada madre reportó las estrategias que suele utilizar para promover la alfabetización emergente durante actividades que realiza con su hijo.

Datos registrados: la plataforma registró las respuestas de los participantes antes de la presentación de textos y videos explicativos, las del ejercicio de identificación de estrategias, los comentarios de su participación en el foro y la autoevaluación en la lista de cotejo.

Módulo IV estrategias después de la actividad

Sesión 11. Estrategias después de la actividad: Discusión y Confirmación.

Objetivos. Reconocer la utilidad de pedir a los niños que platiquen y discutan acerca del cuento, narración, tema o actividad que realizaron, compartiendo sus experiencias, sentimientos y pensamientos. Identificar los componentes que deben retomar para lograr lo anterior. Identificar la importancia de corroborar si son correctas las predicciones y comentarios que los niños han realizado antes y durante la actividad. Analizar los elementos a considerar para lograr confirmar las predicciones de los niños.

Metodología y actividades. Se dio la bienvenida a la sesión. Se pidió al participante que respondiera, con base en su experiencia, cómo se puede utilizar la discusión para promover la alfabetización emergente, cómo ha trabajado la discusión, qué información se puede confirmar a través de una actividad y qué elementos son necesarios para utilizar la confirmación como estrategia. Se presentaron videos y textos sobre las estrategias: *Discusión y Confirmación*. Se le solicitó al participante que observara el video de un cuento y que redactara preguntas para generar una discusión con su hijo. Se

le pidió al participante que utilizara las estrategias vistas en la sesión dentro de actividades conjuntas con su hijo(a), en el hogar; nuevamente se le dijo que podía escribir en su bitácora personal.

Datos registrados: la plataforma registró las respuestas de cada participante sobre la descripción de las estrategias antes de los textos y videos explicativos, así como sus respuestas al ejercicio de elaboración de preguntas para generar discusión con el niño.

Sesión 12. Estrategias después de la actividad: *Retroalimentación; Contar y recontar una historia.*

Objetivos. Analizar la importancia de proporcionar retroalimentación a los niños. Es decir, la importancia de informar al niño si fue correcto o no lo que respondió ante las preguntas que se le formularon durante la lectura; explicándole por qué, así como darle la oportunidad de corregir sus respuestas, en caso de requerirse. Analizar la importancia de promover que los niños cuenten y recuenten una historia.

Metodología y actividades. Se dio la bienvenida a la sesión. Se pidió a cada participante que reflexionara sobre la importancia que tiene retroalimentar la participación de los niños, así como de pedirles que cuenten y recuenten una historia; se solicitó que anotaran sus respuestas en un formulario de tareas. Después, se le presentaron textos en línea y videos de las estrategias: *Retroalimentación; Contar y recontar una historia.* Se le solicitó que reflexionara sobre cómo puede retomar las estrategias presentadas en la sesión durante sus actividades cotidianas, y que anotara en otro formulario de tareas sus respuestas. Después, se le pidió al participante que utilizara las estrategias vistas en la sesión dentro de actividades conjuntas con su hijo(a), en el hogar. También se le dijo que, si lo deseaba, podía escribir en una bitácora personal sus experiencias en el uso de las estrategias.

Datos registrados: la plataforma registró las respuestas relacionadas con la descripción de las estrategias antes y después de los videos y textos explicativos.

Sesión 13. Estrategias después de la actividad: Enlazar información previa con la nueva y Organizar la información nueva.

Objetivos. Analizar la utilidad de que los niños vinculen los conocimientos adquiridos con los que tenían previamente, como resultado de la actividad. Reconocer la conveniencia de plantear preguntas y situaciones que permitan identificar si los niños comprendieron la idea central del cuento, el tema, la narración y la actividad que realizaron.

Metodología y actividades. Se dio la bienvenida a la sesión. Se pidió al participante analizar la importancia que tiene enlazar información previa con la nueva, y escribir su respuesta en un formulario de tareas. Se le presentaron textos en línea y videos sobre las estrategias: *Enlazar información previa con la nueva* y *Organizar la información nueva*. Se le presentó un video de una docente que realiza lectura compartida con sus alumnos, y se le solicitó que escribiera en un formulario de tareas cuáles estrategias de las que se presentaron en la sesión utilizó la maestra. Se le solicitó, nuevamente, que utilizara las estrategias vistas en la sesión dentro de actividades conjuntas con su hijo(a), en el hogar, y se le recordó que podía escribir en su bitácora personal.

Datos registrados: la plataforma registró las respuestas de los participantes antes y después de los textos y videos explicativos.

Sesión 14. Conclusiones.

Objetivo. Que los participantes establezcan, desde su perspectiva, el aprendizaje obtenido a través del programa.

Metodología y actividades. Se dio la bienvenida a la sesión. Después se realizó la evaluación final sobre identificación de estrategias. Se le solicitó al participante que identificara, en un video elaborado por LabPRODES, las estrategias empleadas por una mamá que lee un cuento con su hijo; y que elaborara, en un formulario de tareas, una tabla con los nombres y la descripción de las estrategias que identificara en el video.

Por último, se solicitó la participación en el *Foro de Reflexión compartida*. Se pidió al participante que compartiera su opinión sobre lo que sabe ahora, que antes no sabía, si creía que era importante favorecer la alfabetización emergente en los niños, y qué recomendaría para futuros cursos.

También se le pidió que diera respuesta al comentario de otro participante, describiendo en qué se parecía y en qué diferían sus experiencias.

Datos registrados: la plataforma registró las respuestas de cada participante sobre las estrategias que identificaron y sus comentarios en el foro de discusión. La investigadora registró las respuestas de la evaluación con la lista de cotejo en protocolos impresos.

Evaluación sobre identificación de estrategias. Con base en la tabla elaborada por la madre participante, la investigadora registró el número de estrategias que fueron empleadas por la madre en el video y que la participante fue capaz de identificar.

Sesión 15. Evaluación del programa.

Objetivo. Evaluar los contenidos, los procedimientos, las estrategias, las actividades, y el trabajo de las psicólogas que aplicaron el programa.

Metodología y actividades. Se dio la bienvenida a la sesión. Se pidió al participante que describiera el uso y el impacto de las estrategias en sus actividades cotidianas y que escribiera dudas que pudieron haber surgido al final del programa en un formulario de tareas. También se le pidió que participara en el *Foro de Cierre* y que escribiera un comentario donde explicara si se cumplieron sus expectativas sobre el curso considerando la respuesta que dio sobre sus expectativas en la primera sesión del programa. Además, se le invitó a que respondiera a los comentarios de otros participantes. Por último, se le pidió al participante responder el *Cuestionario de Satisfacción con el programa de capacitación*.

Auto-evaluación. Al concluir el último módulo, se llevó a cabo la auto-evaluación final sobre uso de estrategias. Con ayuda de la lista de cotejo (Vega y Poncelis, 2010), cada madre reportó las estrategias que suele utilizar para promover la alfabetización emergente durante actividades que realiza con su hijo.

Datos registrados: la plataforma registró las respuestas de cada participante, en lo relativo a: su reflexión final, sus comentarios en el foro de cierre, su autoevaluación con la lista de cotejo y sus respuestas en el cuestionario de satisfacción.

Manual multimedia

Para complementar y afianzar los conocimientos adquiridos a lo largo del programa en línea, se elaboró³ el manual multimedia *Estrategias para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares: Manual para docentes* (Vega, Poncelis y Guarneros, 2018) que se encuentra disponible en la plataforma. Es un archivo PDF que se puede descargar para que el usuario lo guarde en su propio equipo. En el manual se presentan textos con las definiciones de las estrategias y los videos con ejemplos de cómo utilizarlas antes, durante y después de la lectura; la idea es que los padres y madres puedan revisar el material, las veces que consideren necesario, durante su participación en el programa de capacitación, y que además les sirva como apuntes para el futuro. El manual incluye también pizarras de notas en donde los usuarios pueden responder por escrito las actividades del manual y grabar sus respuestas. Los usuarios pueden desplazarse fácilmente entre capítulos gracias a varios iconos que aparecen a la izquierda de cada sección, que los envían al capítulo de su preferencia. Para la descarga del manual se requiere utilizar el sitio oficial del Laboratorio de Análisis y Promoción del Desarrollo de Niños Preescolares de la Facultad de Psicología de la UNAM: www.labprodes.org.

Análisis de datos

Los registros realizados por la plataforma educativa Moodle permitieron contar con datos para realizar análisis cuantitativos y cualitativos que dan cuenta de los avances de los participantes en el programa de capacitación.

Análisis descriptivos.

Respecto a los padres y los niños participantes, se contó con datos de edad y de escolaridad. Respecto a la participación de cada padre en el programa, la plataforma registró: 1) el número de sesiones completadas, 2) el número de actividades completadas, 3) el tiempo que tardó en finalizar el programa, 4) las estrategias reportadas (auto-evaluación) por el participante, con base en la lista de cotejo que

³ El manual multimedia existía antes de la aplicación del programa presencial. En el estado del arte se cita el estudio donde se elaboró y aplicó el manual multimedia así como el estudio donde se aplicó el programa presencial en el cual está basado el programa en línea (Vega et al., 2019).

especifica tres niveles: no lograda, en proceso y lograda, y 5) el número de estrategias identificadas en los videos, de acuerdo a la evaluación por parte del investigador. Con los primeros datos se elaboraron tablas de frecuencia; con el segundo bloque de datos (autoevaluación y evaluación de estrategias) se obtuvieron porcentajes de aciertos, para dar cuenta de los avances en el programa.

Análisis inferenciales.

Se empleó la prueba de Friedman para analizar los datos obtenidos de las evaluaciones de cada módulo del programa de capacitación. Esta prueba permite contrastar más de dos muestras relacionadas cuyas variables sean medidas por lo menos en la escala ordinal. Además, se utilizó la Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, para la comprobación de la segunda hipótesis que plantea encontrar diferencias dentro del grupo de los niños, después de la aplicación del programa de capacitación. También se utilizó esta prueba para realizar el análisis de los datos obtenidos por medio de las evaluaciones que realizó la psicóloga investigadora; al ser una prueba no paramétrica permite realizar el análisis sin la necesidad de que los datos presenten una distribución normal.

Análisis cualitativos.

Para este tipo de análisis se contó con los registros que quedaron guardados en la plataforma, a lo largo de todas las sesiones, que consisten en: las respuestas de los participantes a las preguntas sobre cómo aplican las estrategias en sus actividades cotidianas, el tipo de dudas que plantearon, cómo describieron las estrategias, antes y después de la presentación de un tema. También se contó con los comentarios de los participantes en los foros de discusión al final de cada uno de los módulos.

RESULTADOS

Participación de los padres en el programa piloto de capacitación

La Tabla 4 muestra los datos obtenidos por la plataforma acerca de la participación de las madres que se incorporaron en el estudio piloto. Se incluyen las actividades realizadas, los recursos revisados, las entradas en la bitácora de la plataforma y las participaciones en los foros del programa de capacitación en línea (PCL).

Tabla 4.

Actividades y recursos revisados por las participantes.

Participantes	P1	P2	P3	P4	P5
Actividades completadas Total posible=51	30	37	39	41	43
Número de videos vistos Total posible =24	20	23	23	24	24
Número de textos consultados Total posible =26	26	26	26	26	26
Número de entradas en la bitácora Total posible =11	1	3	6	11	11
Número de Foros en los que participó Total posible =4	0	1	4	4	4
Semanas que tardó en completar el programa Total esperado = 15	21	23	10	13	24

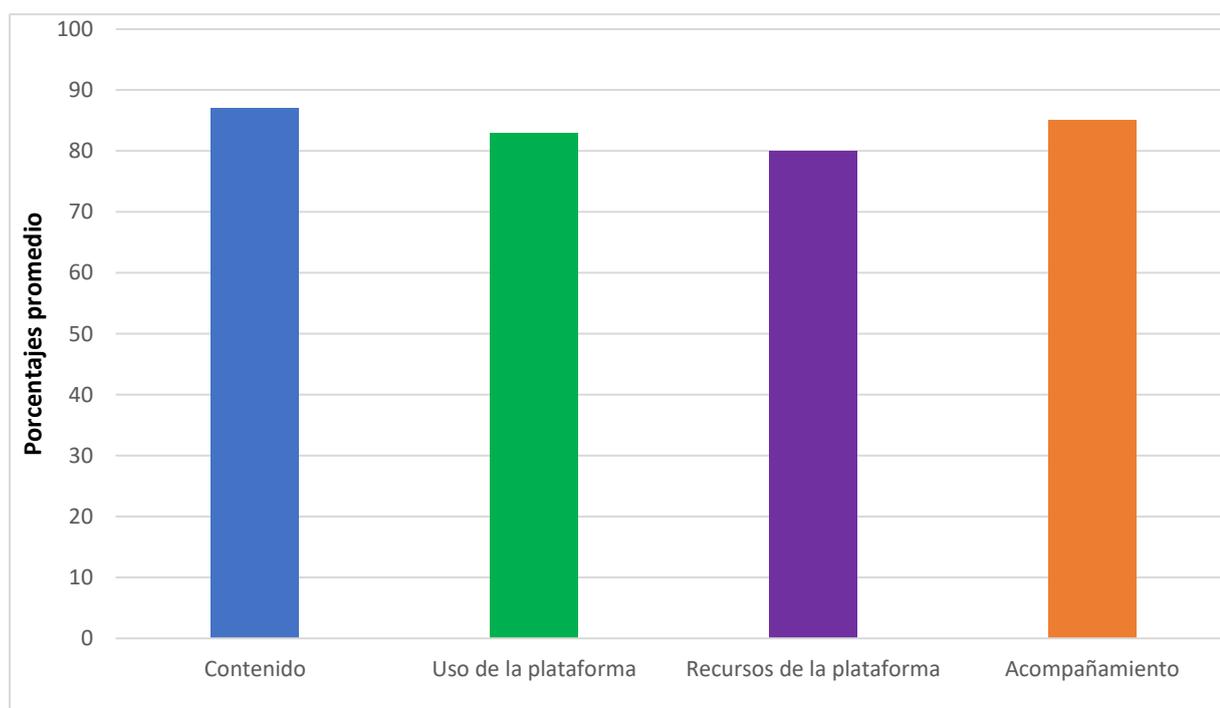
Las madres participaron en las 15 sesiones del PCL, pero no llevaron a cabo el total de actividades. En cuanto a los recursos de la plataforma, revisaron todos los textos en línea que contenían la explicación de los temas de cada sesión y vieron casi todos los videos con explicaciones y ejemplos de las estrategias que se presentaron en el programa. Todas las madres utilizaron la bitácora que era un recurso opcional en la plataforma. El tiempo que las participantes tardaron en completar el programa

fue muy variable; en algunos casos fue mayor a lo esperado (15 semanas) y en otros casos menor, pues se les dio la oportunidad de avanzar a su propio ritmo.

Satisfacción con el programa de capacitación

Se obtuvieron los resultados de la aplicación del Cuestionario de satisfacción con el programa de capacitación y las puntuaciones totales de cada rubro fueron convertidas a porcentajes. En la figura 3 se muestran los porcentajes promedio obtenidos en cada uno de los rubros que componen el instrumento.

Figura 3. *Porcentaje promedio de satisfacción con el programa de capacitación, en cada uno de los rubros evaluados por el Cuestionario.*

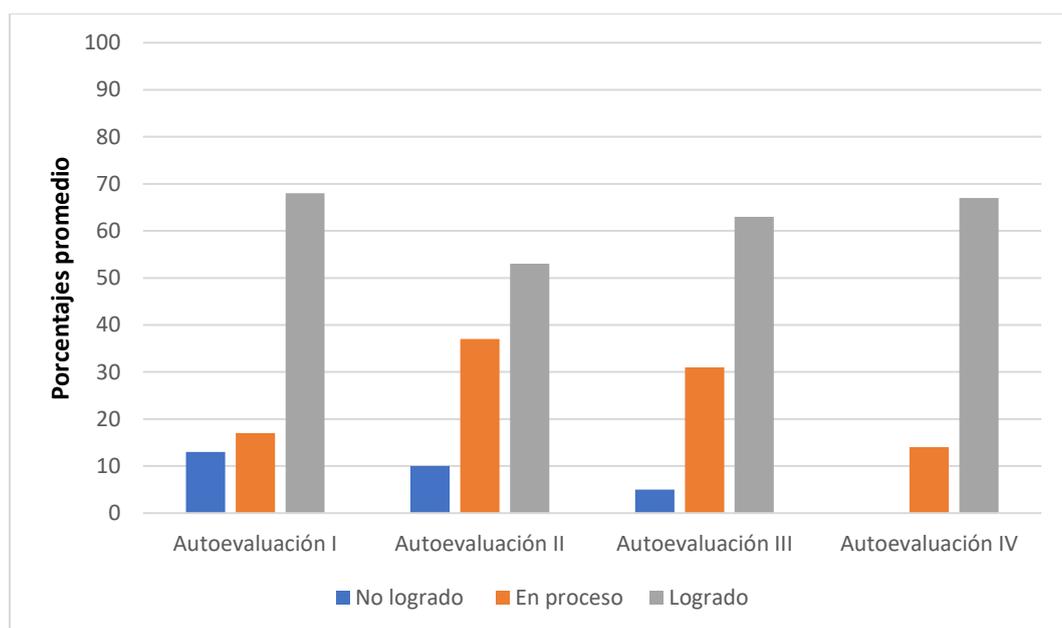


Las participantes reportaron sentirse satisfechas con el contenido del programa, el acompañamiento de la investigadora tutora, así como con el uso y recursos de la plataforma. Sus niveles de satisfacción se ubicaron entre el 80% y el 87%.

Autoevaluación y evaluación de estrategias para la promoción de la alfabetización emergente

Los datos de auto-evaluación que las madres reportaron al final de cada módulo del programa, con base en la lista de cotejo, permiten comparar sus auto-reportes sobre su uso de las estrategias para la promoción de la alfabetización emergente en sus hijos. La figura 4 muestra los porcentajes promedio de las estrategias reportadas por las madres al final de cada módulo, ubicadas por ellas mismas como: *no lograda*, *en proceso* y *lograda*.

Figura 4. Porcentaje promedio de estrategias reportadas (auto-evaluación) por las participantes, en cada nivel: *no lograda*, *en proceso* y *lograda*, para cada momento de evaluación.

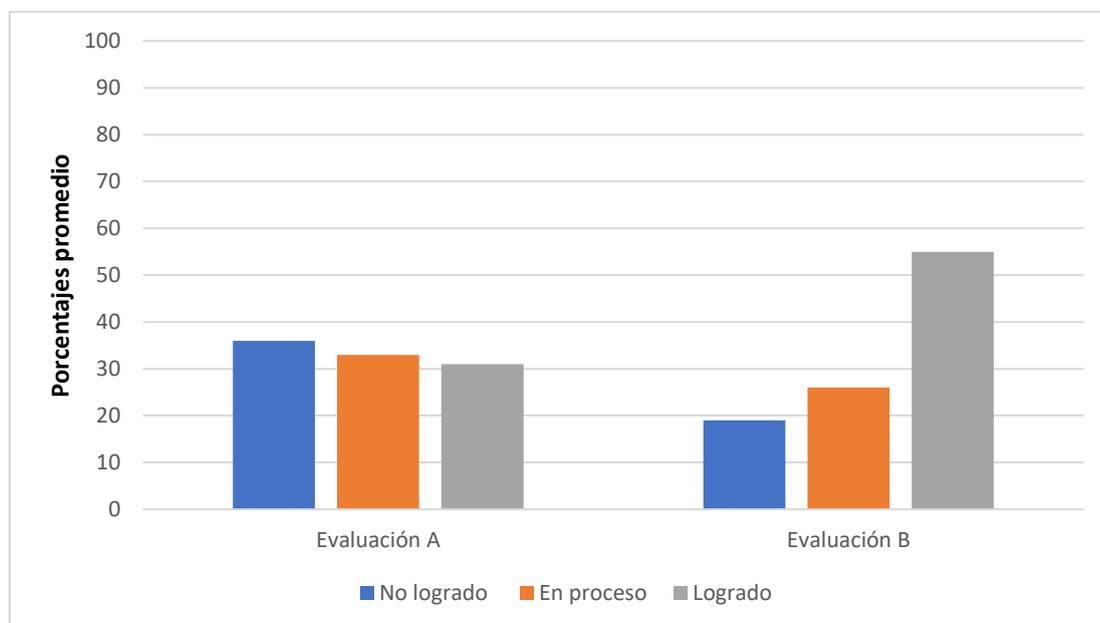


Al final del primer módulo, las madres participantes reportaron haber logrado casi el 70% de las estrategias autoevaluadas, siendo muy bajos los porcentajes de estrategias que ellas consideraban como *no logradas* o *en proceso*. Para la segunda autoevaluación, al final del segundo módulo del programa, que consistió en la definición y descripción de las estrategias antes de una actividad o lectura, las madres modificaron su autoevaluación y los porcentajes de los tres niveles cambiaron; los cambios más notorios fueron el aumento en el porcentaje de las estrategias valoradas por ellas como *en proceso*, y la disminución de las estrategias consideradas como logradas. En la tercera autoevaluación, al final del tercer módulo, que consistió en la definición y descripción de las estrategias durante una actividad

o lectura, las participantes aumentaron los porcentajes de las estrategias logradas y disminuyeron los porcentajes de *no logradas* y *en proceso*. Por último, para la cuarta autoevaluación, cuando las madres concluyeron el cuarto módulo, donde se presentó la definición y descripción de las estrategias después de una actividad o lectura, nuevamente aumentó el porcentaje de las estrategias que ellas percibieron como *logradas* mientras que disminuyó el de las *no logradas* y *en proceso*.

La psicóloga investigadora también aplicó la lista de cotejo para evaluar las estrategias que las madres identificaron en el video (donde una mamá realizaba lectura compartida con su hijo). Se asignó la calificación de *logradas* cuando las madres, al identificar las estrategias, las nombraban y describían de acuerdo con la definición de la estrategia en la lista de cotejo. Se asignó la calificación de *no lograda* en aquellos casos en que una participante omitía alguna de las estrategias que aparecían en el video, omitía el nombre de la estrategia, o su descripción no coincidía con la definición en la lista de cotejo. Cuando las estrategias eran descritas sin mencionar características esenciales de la definición en la lista de cotejo (por ejemplo, si una mamá, en lugar de escribir *hace preguntas a los niños sobre el tema que se va a trabajar* solamente escribió *hacerle preguntas a los niños*) la psicóloga investigadora asignó la calificación *en proceso*. El porcentaje promedio del total de estrategias evaluadas como *logradas* aumentó de la primera evaluación a la segunda, como se observa en la figura 5. Las estrategias evaluadas como *no logradas* o *en proceso* fueron menos en la segunda evaluación que en la primera.

Figura 5. Porcentajes promedio de las estrategias ubicadas en cada nivel: no lograda, en proceso y lograda, en los dos momentos de evaluación (A y B).



También se realizó un análisis de las diferencias entre los puntajes obtenidos en cada evaluación (A y B), en cuanto a estrategias *logradas*, de acuerdo con la calificación asignada por la investigadora. Para ello, se aplicó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon y se obtuvo un estadístico de $W = -2.023$, $p = .043$, que indicó que la diferencia entre los rangos fue significativa.

Se obtuvieron ejemplos de las respuestas de las madres sobre su experiencia con el uso de las estrategias y cómo estas impactaron en el desarrollo de la alfabetización de los niños. A continuación, se citan dos ejemplos de los comentarios de dos madres en la sesión 13.

“Mi experiencia con el uso de las estrategias, ha sido muy interesante ya que me han ayudado a organizarme mejor al momento de realizar actividades o lecturas con mi hija, captando mejor su atención y haciendo que participe más en las actividades y lecturas y veo que su desarrollo ha ido en aumento. Ya sabe recontar un cuento con sus propias palabras”.

“Mi experiencia ha sido positiva, pero muy rápida, creo que me hace falta practicar más cada una de las estrategias, sobre todo con las que tienen que ver con la interacción con el niño para

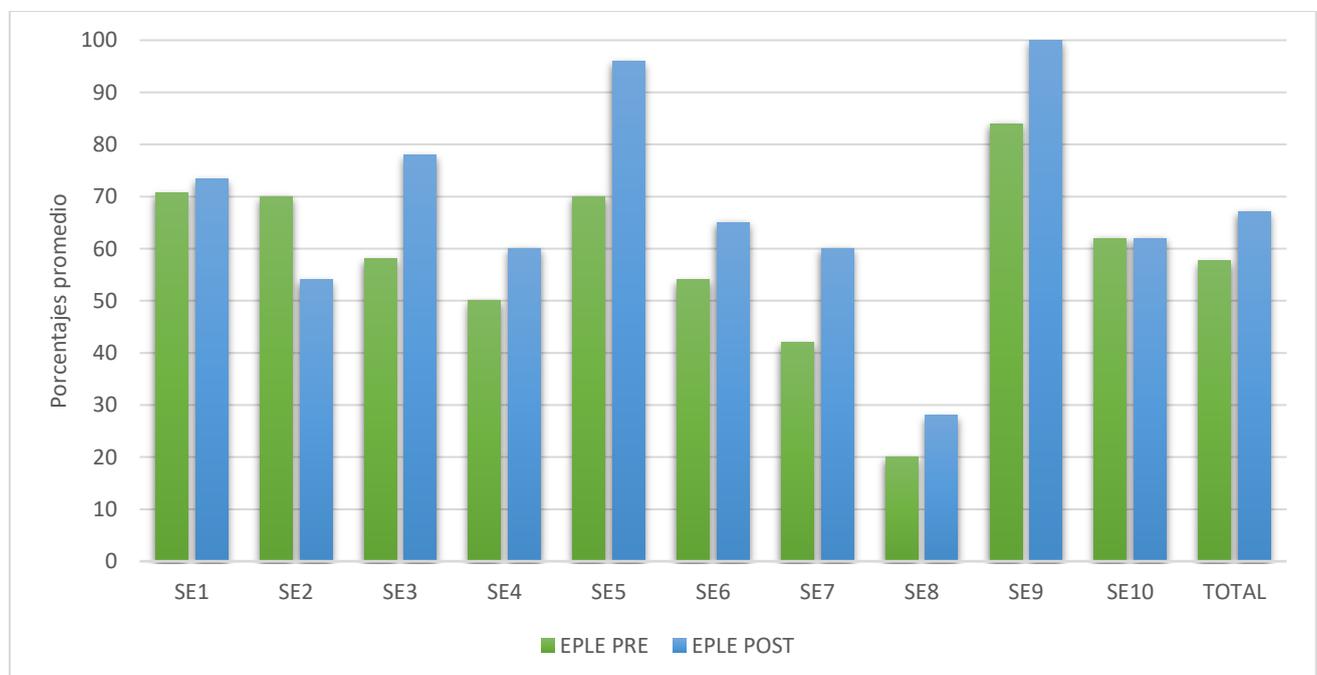
provocar su reflexión, ha sido un reto para mi emplear estas estrategias, tiendo mucho a corregir y tener expectativas altas entonces me frustro y eso lo transmito a mi pequeña. Creo que a lo largo de este programa hemos tenido avances significativos en su alfabetización, identifica letras, las escribe, identifica sílabas, le cuesta imaginar, pero lo intenta, y vamos paso a paso, con lograr que ponga atención por un tiempo más largo”.

Las respuestas de las madres muestran cómo ellas percibieron su experiencia utilizando las estrategias, y en el segundo caso también se señalan algunas dificultades que se presentaron; también se mencionaron algunos detalles sobre los cambios que observaron en la alfabetización emergente de sus hijos.

Alfabetización emergente

Para comparar los resultados de pretest con los de postest, respecto a la evaluación de habilidades de alfabetización emergente, se obtuvieron los promedios de los puntajes totales del EPLE y de cada una de las subpruebas que componen el instrumento. Los resultados se muestran en la figura 6.

Figura 6. Comparación de los porcentajes promedio obtenidos en el EPLE, antes y después del programa



Subpruebas del EPLE.

- SE1. Pronunciación correcta de los sonidos del habla.
- SE2. Discriminación auditiva.
- SE3. Análisis y síntesis auditivas.
- SE4. Recuperación de nombres ante la presentación de láminas.
- SE5. Seguimiento de instrucciones.
- SE6. Conocimiento del significado de las palabras.
- SE7. Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas.
- SE8. Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles.
- SE9. Diferencia entre dibujo y texto.
- SE10. Expresión espontánea.

Al comparar los datos de pretest con los de posttest, se observó un aumento en el porcentaje de respuestas correctas del total del EPLE y de algunas subpruebas. Los niños obtuvieron puntuaciones más altas en el total de la prueba después de que sus madres concluyeran el programa de capacitación, aunque tal diferencia fue de solo nueve puntos porcentuales con respecto a la evaluación realizada antes de que iniciara el programa. Los incrementos se observaron en ocho subpruebas, en la mitad de las cuales se identificaron incrementos de más de 15 puntos porcentuales, y que fueron: 3. *Análisis y síntesis auditivas*, 5. *Seguimiento de instrucciones*, 7. *Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas*, así como 9. *Diferencia entre dibujo y texto*. En términos de habilidades conductuales, esos cambios implican que los niños lograron decir más palabras completas después de que se les presentaran separadas por sílabas, así como separar más palabras en sílabas; pudieron seguir correctamente más instrucciones; nombraron más sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas; además, obtuvieron más aciertos en diferenciar dibujos de textos, en las láminas que observaron, durante la aplicación de la subprueba 9.

En la subprueba 2. *Discriminación auditiva*, el cambio fue en sentido inverso, porque en pretest los niños obtuvieron puntuaciones promedio más altas que en posttest. Mientras que, en la subprueba 10. *Expresión espontánea*, no se observaron cambios. Los niños se expresaron igual en cuanto al uso adecuado de sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, pronombres y palabras relacionales, utilizaron el mismo número de vocabulario, mismo nivel de elaboración gramatical y adecuada secuenciación de ideas, en pretest y posttest.

Para saber si los cambios observados fueron estadísticamente significativos, se realizó un análisis con la prueba de rangos con signo de Wilcoxon donde se compararon los puntajes totales del EPLE así como el total de cada una de las subpruebas. No se encontraron diferencias significativas entre los totales del EPLE en pretest y post test ($W = -.994$, $p = .345$). Tampoco se encontraron diferencias significativas entre los totales de cada una de las subescalas del EPLE. Los resultados se presentan en la tabla 7.

Tabla 7.

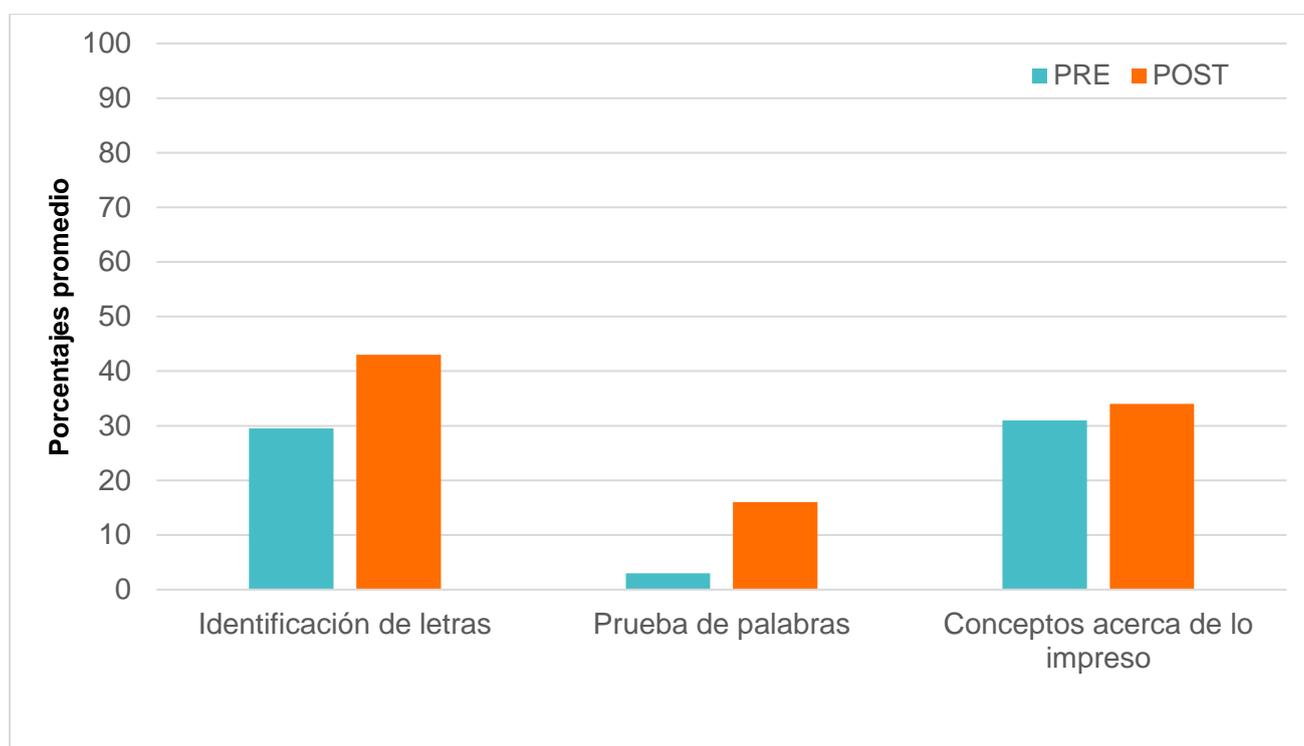
Resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon en las subpruebas del EPLE

Subprueba	<i>W</i>	<i>P</i>
1. Pronunciación correcta de los sonidos del habla	-0.135	0.893
2. Discriminación auditiva	-.674	0.5
3. Análisis y síntesis auditivas	-1.826	0.068
4. Recuperación de nombres ante la presentación de láminas	-1	0.317
5. Seguimiento de instrucciones	-1.461	0.144
6. Conocimiento del significado de las palabras	-1.841	0.066
7. Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas	-1.625	0.104
8. Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles	-1.3	0.194
9. Diferencia entre dibujo y texto	-1.604	0.109
10. Expresión espontánea	-0.368	0.713

Además de los puntajes del EPLE, se compararon los resultados de las diferentes subpruebas del *Instrumento de observación de los logros de la lecto-escritura inicial*. En la figura 7 se presenta la

comparación de los porcentajes promedio de pretest y postest de las subpruebas *Identificación de letras*, *Prueba de palabras* y *Conceptos acerca de lo impreso*.

Figura 7. Porcentajes promedio del total de cada una de las subpruebas del Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial.



En la figura se puede observar una diferencia en el porcentaje promedio de las subpruebas *Identificación de letras* y *Prueba de palabras* donde los resultados de postest fueron más altos que los de pretest, en más de 10 puntos porcentuales. Los niños identificaron más letras y más palabras después del programa de capacitación que antes de este. En los resultados de la subprueba *Conceptos acerca de lo impreso*, el porcentaje promedio de postest fue más alto que el de pretest, pero solo por tres puntos porcentuales.

La última subprueba aplicada fue *Muestra de escritura*. La figura 9 presenta la comparación entre pretest y postest de la muestra de escritura obtenida de uno de los participantes.

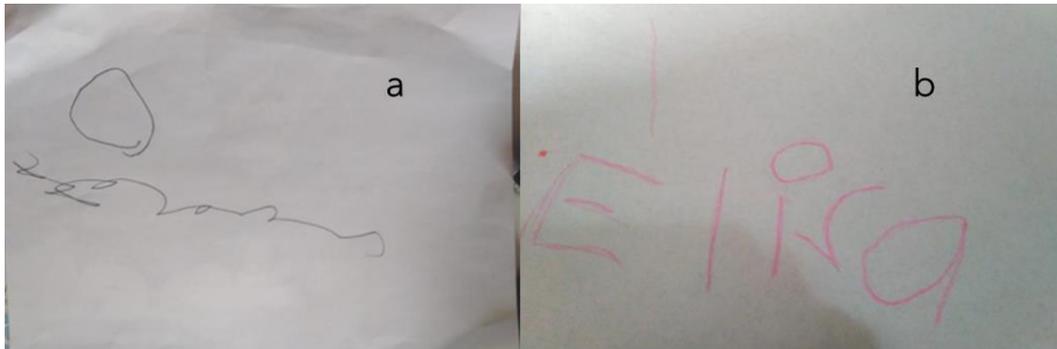


Figura 8.

Ejemplo de Muestra de escritura de uno de los participantes.

a. pretest

b. posttest

En el ejemplo se puede observar que, en pretest, el niño escribió una letra de forma semejante a la convencional (letra o), pero también escribió signos no convencionales “inventados”. Cabe mencionar que su escritura no fue realizada siguiendo direccionalidad convencional. En cambio, en postest, escribió una palabra, lo cual indica que tiene el concepto de que el mensaje expresa algo; la escritura también muestra evidencia de algún principio direccional.

Se realizó un análisis con la prueba de rangos con signo de Wilcoxon de los resultados de cada una de las subpruebas del *Instrumento de Observación de los logros de la lectoescritura inicial*. No se encontraron diferencias significativas entre pretest y postest en ninguna de las subpruebas: *Identificación de letras* ($W=-1.753$, $p= .080$), *Prueba de palabras* ($W= -1.604$, $p =.109$), *Conceptos sobre lo impreso* ($W= -.378$, $p= .705$). Tampoco se observaron diferencias en lo relacionado a los tres aspectos que se utilizan para valorar la *Muestra de escritura*, que son: nivel del lenguaje ($W= -1$, $p= .317$), calidad del mensaje ($W= -1$, $p= .317$) y principios direccionales ($W= -1.414$, $p= .157$).

Discusión y conclusiones del estudio piloto

El objetivo del estudio piloto fue someter a prueba el programa de capacitación en línea (PCL) y obtener datos que permitieran realizar adecuaciones pertinentes en los elementos constitutivos del programa, así como en diversos aspectos relacionados con su implementación. A continuación, se discuten los diversos aspectos que, a raíz de los resultados del estudio piloto, decidieron mantenerse, o modificarse, para una segunda implementación del programa.

Los resultados sobre la participación de las madres permitieron conocer la forma en la cual utilizaron la plataforma, los materiales y los recursos, así como su progreso en las actividades del programa. Se observó que las participantes, a pesar de que completaron las 15 sesiones que conforman el PCL, no alcanzaron a realizar todas las actividades y algunos tardaron más de 15 semanas en completar el curso. Esto probablemente ocurrió debido a que se les indicó a las mamás que podían responder las actividades dependiendo de la disponibilidad con la que contaran para avanzar en el curso. El tiempo que tardaron en concluir el programa fue mucho mayor al previsto. Esto resultó ser un inconveniente debido a que no se podía dar retroalimentación sobre los mismos temas, pues cada participante iba trabajando en sesiones distintas. Por ejemplo, cuando una mamá ya había contestado la sesión 8, otra mamá apenas había terminado de contestar la sesión 6 y otras dos mamás ya habían concluido la sesión 10. Aunado a esto, no podía darse por terminado el curso hasta que todas las participantes terminaran las 15 sesiones.

Ante tales resultados, se decidió que, en futuras aplicaciones del programa, sería necesario establecer un tiempo límite para que los participantes completaran las sesiones; se estipuló que las actividades de cada sesión deberían realizarse, cuando mucho, en una semana. Además, se estableció como sistema el envío de recordatorios semanales a los participantes, para que no olvidaran realizar sus actividades de la sesión. Estas modificaciones se encaminaron a lograr que los padres completaran

el programa en el tiempo que se estableció en el diseño instruccional y la carta descriptiva (15 semanas). Así mismo, la retroalimentación y el acompañamiento de la investigadora tutora podrían ser proporcionados de manera más uniforme si todos los participantes iban avanzando en las mismas sesiones al mismo tiempo.

Otro aspecto digno de reflexión estuvo representado por los resultados de las autoevaluaciones que realizaron las madres, en lo relativo al uso que hacen de las estrategias, y cómo se presentaron cambios en sus reportes, a lo largo de la aplicación del PCL. Aquí debe recordarse que las participantes reportaron más estrategias *logradas* en su primera autoevaluación que en las siguientes. Se observó una disminución en las estrategias reportadas como *logradas* de la primera a la segunda autoevaluación; luego un incremento de la segunda autoevaluación a la tercera y por último un incremento de la tercera a la cuarta.

Un resultado similar se encontró en el estudio de Vega y Poncelis (2011), cuyo objetivo fue explorar la utilidad y facilidad de uso del *Manual multimedia de estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares* (Vega y Poncelis, 2010), así como identificar posibles ajustes, después de aplicarlo a un grupo de maestras de preescolar. Antes y después de la aplicación del manual, las maestras respondieron el Cuestionario de Estrategias para la Promoción del Desarrollo del Lenguaje Escrito en Niños Preescolares (Vega y Reyes, 2009) donde reportaron el número de estrategias que ellas consideraban utilizar durante sus actividades pedagógicas. Las participantes reportaron una mayor cantidad de estrategias antes de iniciar el uso del manual que cuando terminaron. Las autoras mencionan que, es posible, que las maestras al leer el manual observaran con más detalle sus actividades y que después de la aplicación del manual reportaran lo que realmente realizaban.

En el estudio piloto que aquí se discute, también puede decirse que es muy probable que las madres participantes contaran con más elementos de juicio para autoevaluarse en el uso de estrategias

a partir del segundo módulo, donde revisaron las definiciones y los ejemplos de las estrategias. Ante tales consideraciones, se juzgó necesario enfocarse en el incremento observado, de la segunda autoevaluación a la tercera y de ésta a la cuarta autoevaluación, en cuanto al uso de las estrategias por parte de las madres, para concluir que este es un indicador de la eficiencia del programa piloto.

A pesar de lo mencionado, se sigue considerando la importancia de contar con autoevaluaciones de las madres y padres que participen en el programa, que den cuenta de sus percepciones acerca del uso que hacen de las estrategias, en los distintos momentos del estudio. De hecho, se tomó la decisión de incluir, para una aplicación futura, una autoevaluación de los participantes, a través de la lista de cotejo, desde la primera sesión del primer módulo, es decir, antes de que revisen el material donde se presentan de manera general las estrategias. De esta forma, se puede contar con una medida más para comparar las autoevaluaciones de los participantes a lo largo del programa.

Para juzgar la eficacia del PCL durante el estudio piloto, se contó también con las evaluaciones que hizo la investigadora, que permitieron conocer las estrategias que pudieron identificar y describir las participantes después de observar un video —donde una mamá realiza lectura compartida con su hijo—, y que se ubicaron como: *no logradas*, *en proceso* y *no logradas*. Un indicador de eficacia fue que el porcentaje de estrategias logradas se ubicó en un nivel más alto en la segunda evaluación que en la primera; otro indicador fue que las estrategias *no logradas* y *en proceso* disminuyeron de la primera a la segunda evaluación. El análisis de los dos puntajes totales de la lista de cotejo con la prueba de rangos con signo de Wilcoxon mostró una diferencia significativa entre la primera y la segunda evaluación. Estos resultados constituyeron evidencia de los efectos positivos en el desempeño de las madres, en cuanto a la identificación de las estrategias que aprendieron en el PCL. Por tal razón, se consideró importante conservar este sistema de evaluación para una futura aplicación del programa.

En cuanto a los materiales y recursos que utilizaron o consultaron las madres en la plataforma, en su mayoría fueron los libros y videos donde se explicaban los temas de las sesiones y se presentaban

ejemplos del uso de las estrategias. Las participantes reportaron estar satisfechas con el contenido del programa, el uso de la plataforma, los recursos que se les brindaron a través de la plataforma, así como el acompañamiento de la investigadora tutora. Ante tales evaluaciones, se consideró necesario mantener estos elementos sin cambio para el segundo estudio realizado.

Por otra parte, con la evaluación a los niños se obtuvo evidencia de los posibles efectos indirectos del PCL sobre la alfabetización emergente de los preescolares. Los niños obtuvieron puntuaciones más altas en el puntaje total del EPLE después de que sus madres concluyeran el programa que antes de este, aunque en los resultados del análisis con la prueba de rangos con signo de Wilcoxon no fueron significativos. Se observó algo similar en los resultados de las subpruebas del *Instrumento de Observación de los logros de la lecto-escritura inicial*, porque al comparar los resultados de las subpruebas en pretest y postest se observaron incrementos en todas ellas, aunque en los resultados del análisis con la prueba de rangos con signo de Wilcoxon estas diferencias no fueron significativas.

A pesar de que no fueron estadísticamente significativas las diferencias entre pretest y postest de las habilidades evaluadas por los instrumentos, los comentarios de las madres corroboraron incrementos en las habilidades de los niños. Los ejemplos expuestos acerca de dichos comentarios son indicativos de que sus hijos, después de la intervención, podían hacer cosas que antes no hacían, como contar un cuento con sus propias palabras, o identificar letras y sílabas, además de escribirlas.

Para seguir contando con estos indicadores de eficiencia del programa, se decidió conservar como estrategia de evaluación la aplicación de los instrumentos a los niños, antes y después de la participación de sus padres en el PCL, para lo cual se requiere solicitar el consentimiento informado de los padres.

También se decidió, con base en las observaciones de las tutoras, que se realizaran cambios al procedimiento del proyecto y la obtención de la muestra. Uno de los ajustes fue convocar a los

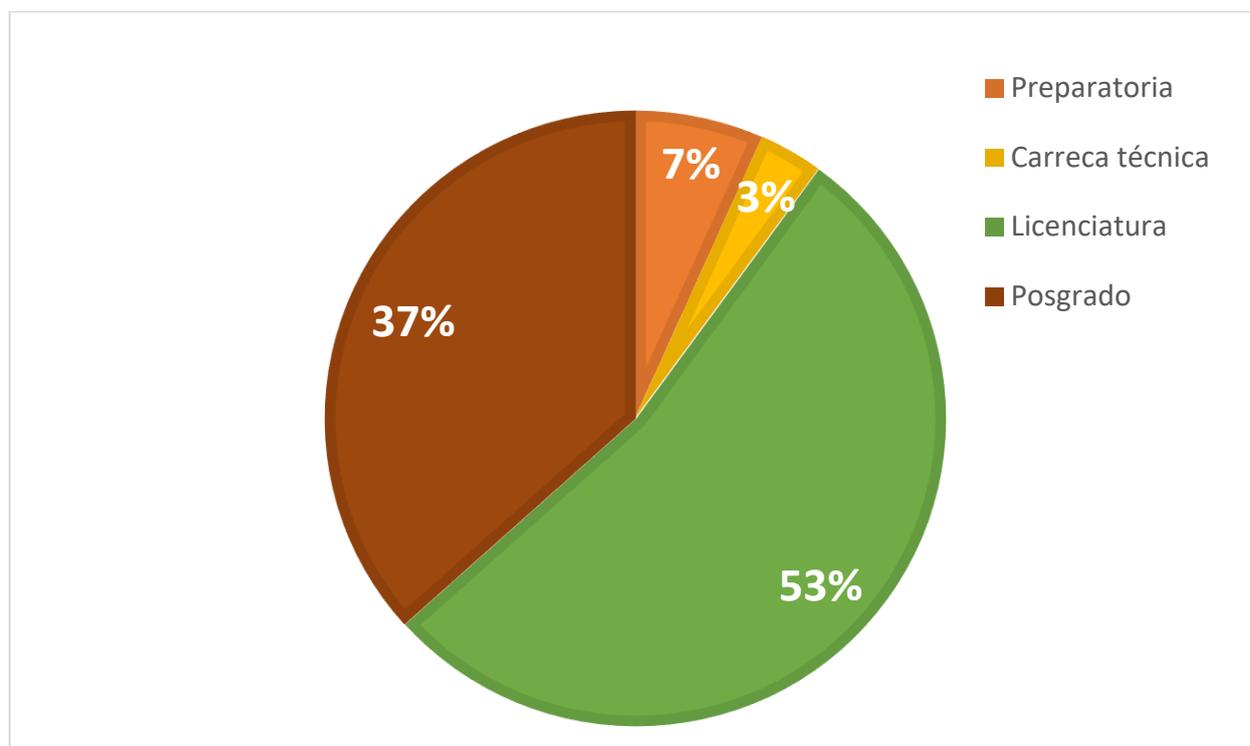
participantes a través de redes sociales para participar en el estudio por medio de la difusión de un cartel. De esta manera se procuró cuidar la salud de los participantes y de la investigadora por la situación de pandemia que en que se encontraba la población.

II. ESTUDIO DEFINITIVO

Participantes

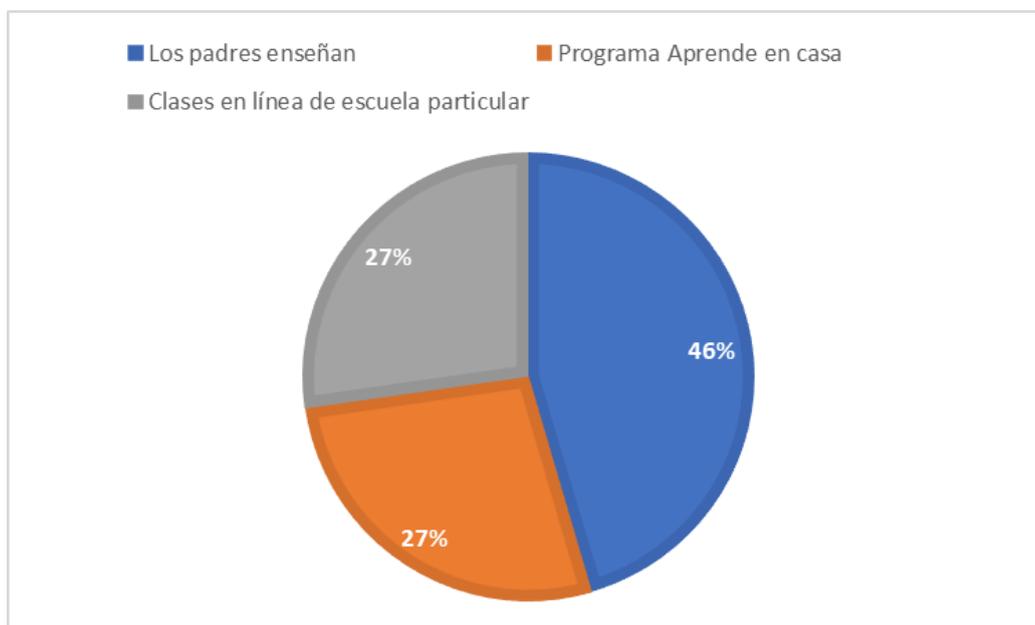
Participaron 36 padres, 28 mujeres y dos hombres, con edades entre 24 y 46 años (promedio 34.6 años), y 12 niños preescolares (cuyos padres dieron su consentimiento para que fueran evaluados), siete niñas y cinco niños, con edades entre 36 y 72 meses de edad; cinco niños estaban inscritos en primer grado, cinco en segundo y dos en tercer grado. En la figura 9 se muestra la escolaridad de los padres que participaron.

Figura 9. *Escolaridad de los padres participantes.*



Los niños que participaron no asistieron a un centro de educación preescolar debido a la pandemia mundial por la COVID-19. En la figura 10 se presentan las diferentes modalidades de educación que recibían los niños participantes al momento del estudio.

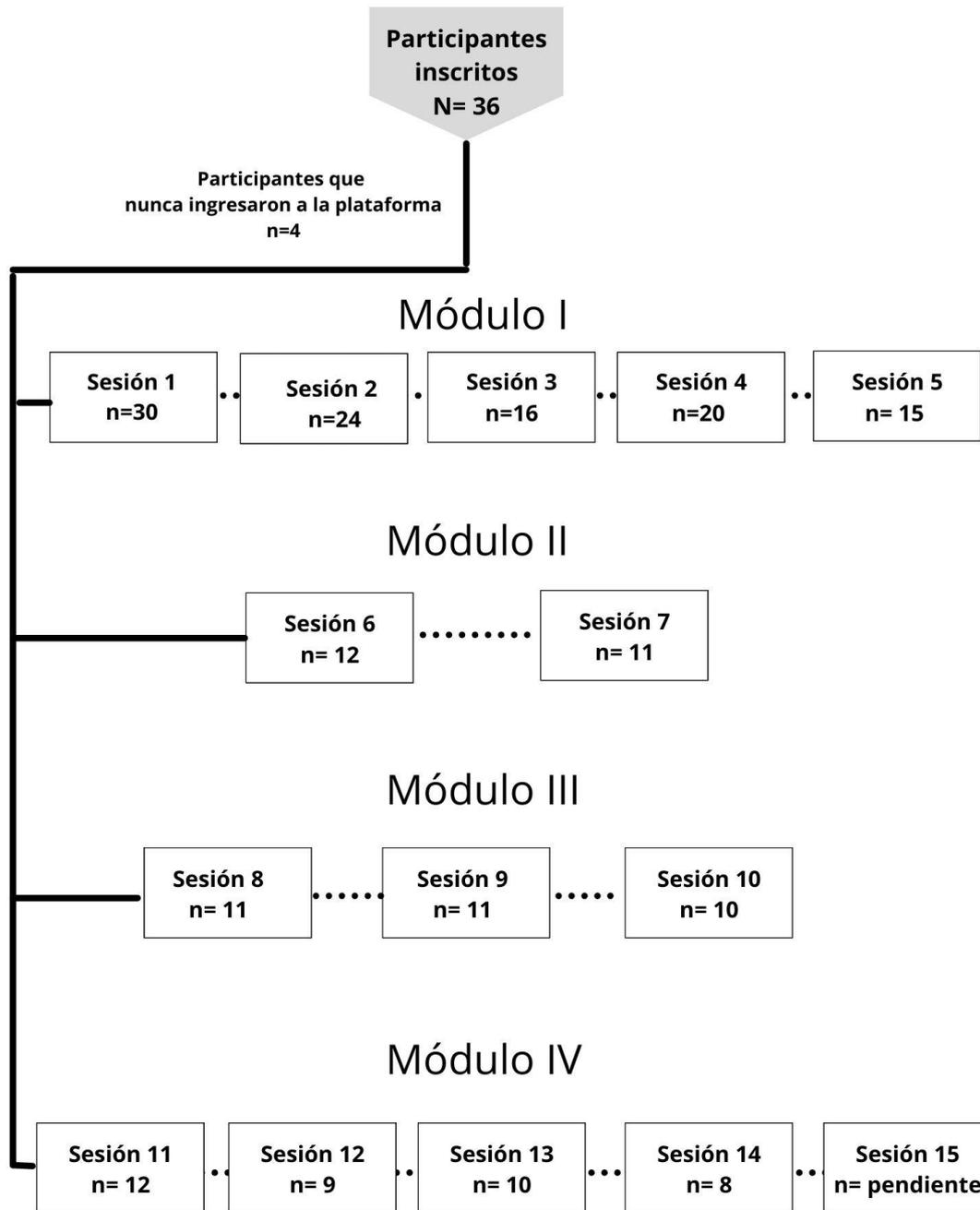
Figura 10. *Modalidad de educación de los niños.*



Los participantes se seleccionaron mediante un muestreo no probabilístico intencional (Padua, 1987).

Los criterios de inclusión que se establecieron para la muestra fueron: 1) que los padres vivieran con sus hijos al momento del estudio; 2) que los padres contaran con una computadora personal, laptop o dispositivo móvil, en el cual pudieran acceder al programa de intervención en línea. Los criterios de exclusión fueron: 1) que tanto adultos como niños, presentaran problemas auditivos, alguna lesión que impidiera la producción del lenguaje, o algún problema cognitivo. También se estableció como criterio de eliminación que los padres no hubieran ingresado en ninguna ocasión a la plataforma Moodle después de haber recibido su nombre de usuario y contraseña. En la figura 11 se presenta el flujo de los participantes a lo largo del estudio definitivo.

Figura 11. Flujo de participantes.



Diseño

Diseño de cambio de criterio (Arnau, 1984).

Escenario

Al igual que en el estudio piloto el entorno virtual de aprendizaje se desarrolló en la plataforma educativa Moodle y la evaluación a niños preescolares se realizó por medio de videollamada a través de la plataforma www.whereby.com.

Materiales e Instrumentos

El desarrollo de la alfabetización se evaluó con el *Instrumento de observación de los logros de la lecto-escritura inicial* (Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz, 1996) y el *Instrumento para evaluar habilidades precurrentes para la lectura* (EPLE, desarrollado por Vega, 1991).

Para evaluar las estrategias que utilizan los padres se empleará la *Lista de cotejo del uso de Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares* (Vega, 2020).

Manual multimedia

Para la aplicación del programa de capacitación en línea en este estudio se facilitó a los padres el manual *Estrategias para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares: Manual para docentes*. (Vega, Poncelis y Guarneros, 2018) para su descarga en línea desde la página del Laboratorio de análisis y promoción del desarrollo de niños preescolares www.labprodes.org.

Procedimiento

Se convocó a los participantes a través de la difusión de un cartel en redes sociales como Facebook (grupos de padres en Facebook) y WhatsApp. El cartel de difusión incluía la invitación para participar en el PCL, los requisitos para participar y un correo electrónico al cual los interesados debían escribir para recibir información más detallada. Se respondieron los correos de los padres interesados con un mensaje donde se explicaban las características principales del programa como duración,

requerimientos, dinámica de las sesiones y una infografía que incluía una breve introducción al tema de alfabetización emergente, así como un resumen de los temas que conformaban el PCL. Antes de que diera inicio el programa se envió un nuevo correo a los participantes que confirmaron su interés en participar, en el cual se proporcionaron datos de usuario y contraseña para ingresar en la plataforma Moodle así como las instrucciones para ingresar a la plataforma, cambiar su contraseña e inscribirse al curso en línea dentro de la plataforma.

Después de que los padres ingresaron en la plataforma por primera vez encontraron el formato de consentimiento informado y declararon que su participación era voluntaria. También tuvieron acceso a la política de consentimiento para la evaluación de sus hijos.

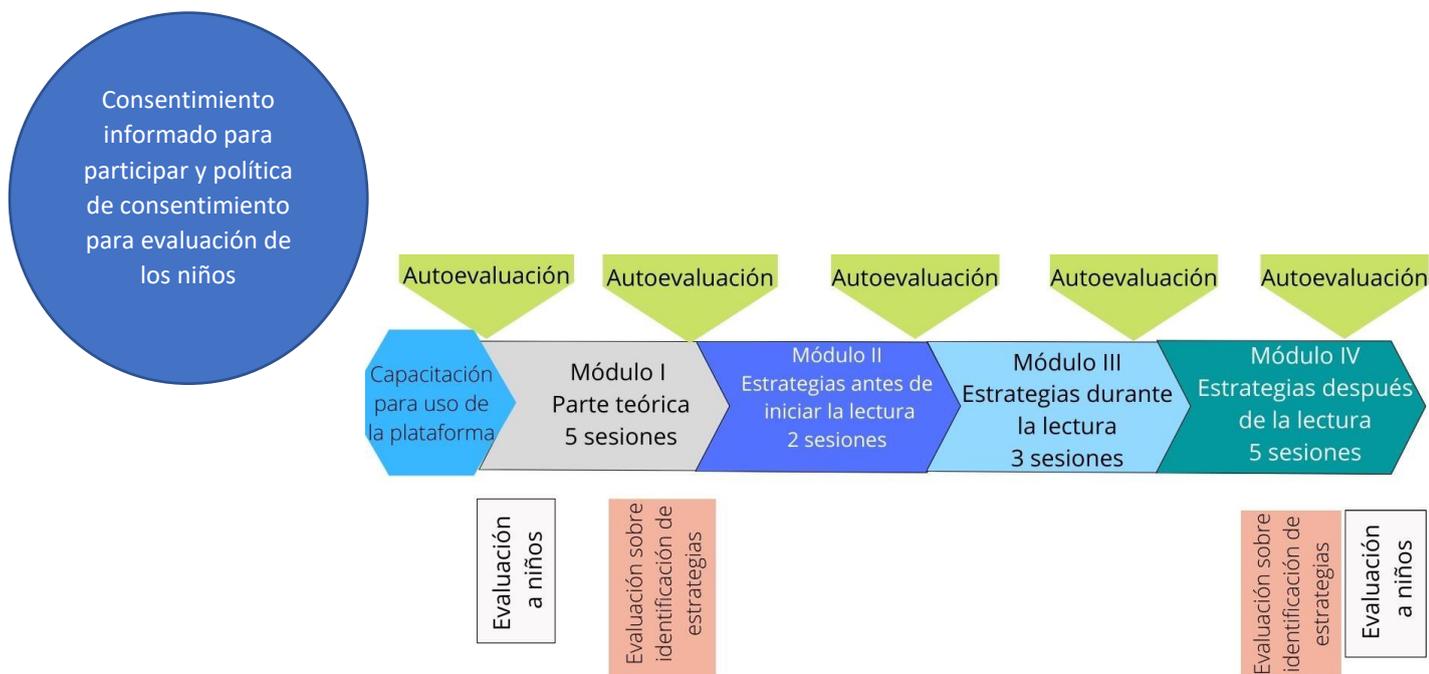
Los hijos de los padres que participaron en el estudio y que accedieron a ello, fueron evaluados individualmente con las subpruebas: Identificación de letras, Prueba de palabras, Conceptos de texto impreso, Vocabulario de escritura y Muestra de escritura del *Instrumento de Observación de los logros de la lecto escritura inicial* (Escamilla, et al., 1996), así como las subpruebas: 1) Pronunciación correcta de los sonidos del habla, 2) Discriminación de sonidos, 3) Análisis y síntesis auditivas, 4) Recuperación de nombre ante la presentación de láminas, 5) Seguimiento de instrucciones, 6) Conocimiento del significado de las palabras, 7) Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, 8) Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles, 9) Diferencia entre dibujo y texto y 10) Expresión espontánea, del EPLE (Vega, 1991). La evaluación se realizó por medio de videollamada con los materiales de cada una de las pruebas (en el caso de las subpruebas con láminas se presentaron en su versión digitalizada con pantalla compartida durante la videollamada) debido a la contingencia sanitaria por la pandemia mundial de COVID-19.

Después de que los padres proporcionaron el consentimiento informado, pudieron acceder a los materiales sobre cómo utilizar la plataforma que son: PDF con instrucciones para el uso de la plataforma y ejemplos de recursos como libro, video y formulario de tareas. Las sesiones del programa estaban disponibles para los

participantes cada martes, tenían acceso a una sesión nueva por semana y contaban con una semana para completar las sesiones. Se enviaban correos electrónicos a todos los participantes inscritos a manera de recordatorio después de que se activara cada una de las sesiones. Los padres recibieron retroalimentación semanal de la psicóloga investigadora a través del formulario de tareas donde los participantes respondían algunas actividades de las sesiones. Los padres contaban con una clave de acceso a la plataforma en línea que permitió contar con un control sobre la identidad de los participantes y registrar su nivel de participación.

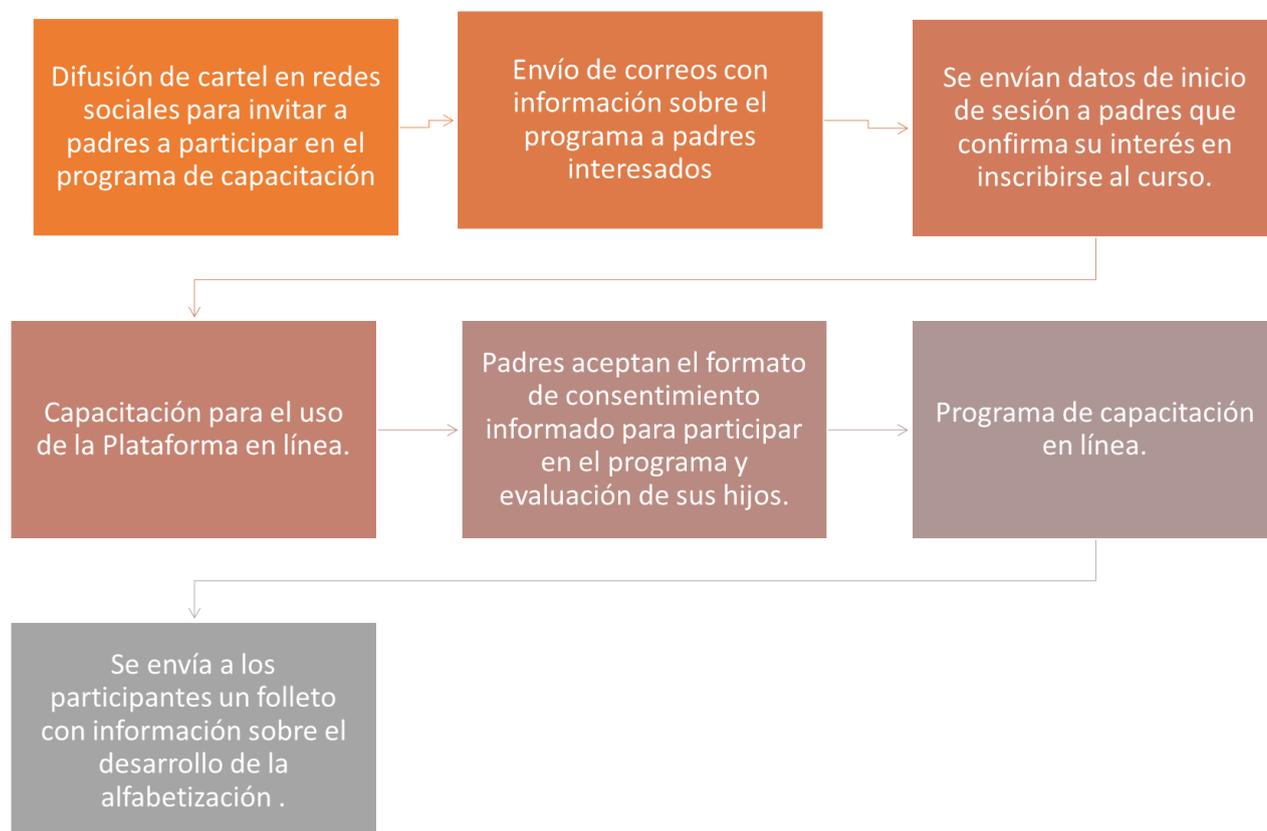
Se contó con el registro de las actividades en línea que respondieron los padres para conocer su evolución a lo largo de las sesiones. Al final de cada módulo los padres contestaron la lista cotejable (Vega, 2020) y tenían que obtener al menos el 80% de aciertos para pasar al módulo siguiente (ver figura 12). Dichos aciertos correspondían a los reactivos relacionados con las estrategias que componen un módulo, por ejemplo, en el módulo I se consideraron las estrategias antes de realizar una actividad. La tutora aplicó la lista cotejable en las sesiones 5 y 14 del PCL.

Figura 12. *Diseño del programa de capacitación*



Después de finalizar el programa se acordó una cita con los padres para evaluar a sus hijos nuevamente de manera individual a través de videollamada. A los padres que participaron en el programa se les envió un folleto digital con un resumen sobre el desarrollo de la alfabetización y las estrategias que se utilizaron en el programa de capacitación. En la Figura 13 se presenta un esquema que resume el procedimiento general.

Figura 13. Esquema general del procedimiento del estudio definitivo.



Análisis de los datos

Se utilizó la prueba de Friedman para analizar los datos obtenidos de las auto evaluaciones que realizaron los padres en cada módulo del programa de capacitación. Esta prueba permite contrastar más de dos muestras relacionadas cuyas variables sean medidas por lo menos en la escala ordinal. También se aplicó la Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para la comprobación de la segunda hipótesis que plantea encontrar diferencias dentro del grupo de los niños después de la aplicación del programa de capacitación. La misma prueba se utilizó para realizar el análisis de los datos obtenidos por medio de las evaluaciones que realizó la psicóloga investigadora.

Para estimar la eficacia del programa de capacitación se tomará en cuenta: a) el número de sesiones que les llevó terminar el programa y b) el porcentaje de desempeño medido a través de la lista cotejable, considerando estos dos indicadores (a y b) en función del nivel de participación de los padres en el programa.

El nivel de participación se medirá a través del número de sesiones, actividades y tareas completadas por los participantes, así como por su participación en foros de discusión.

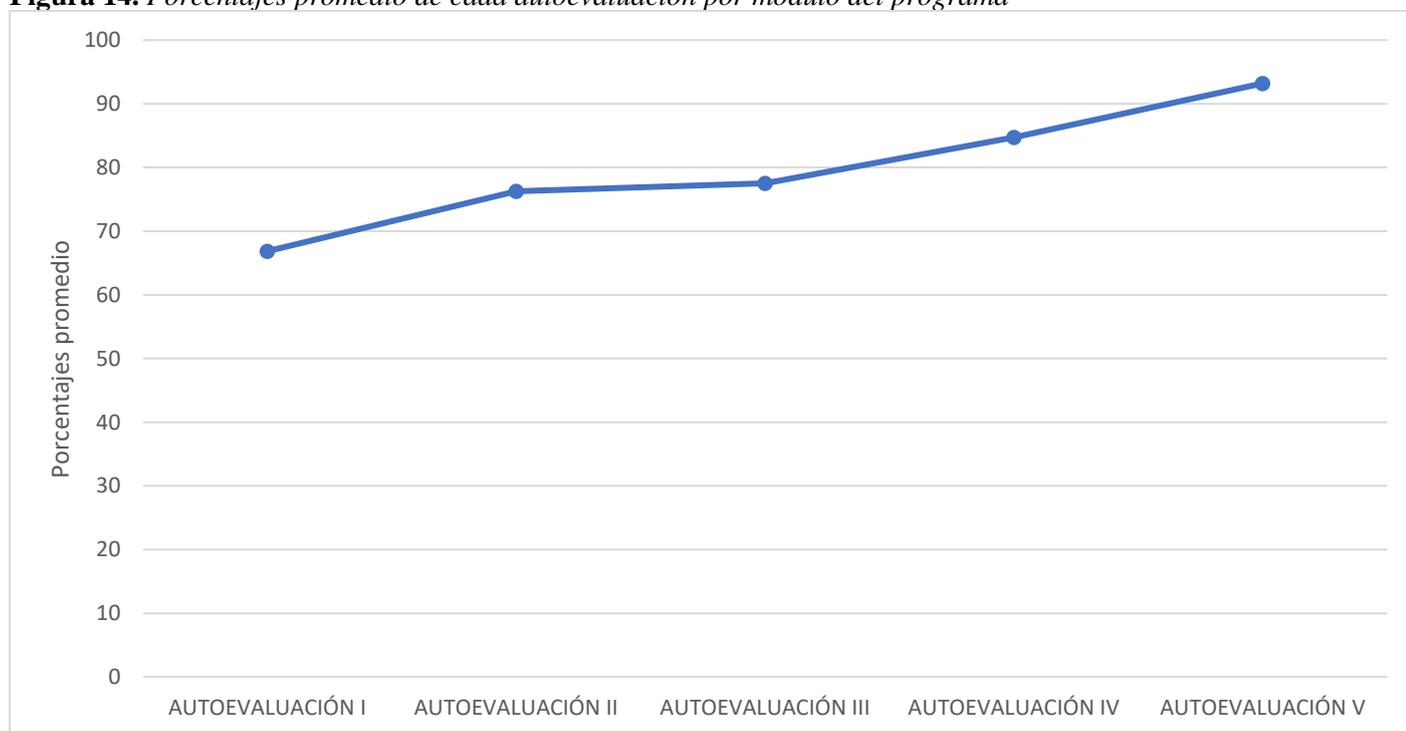
El tamaño del efecto se estimó por medio de la d de Cohen a partir de las medias de las puntuaciones totales de la primera y segunda evaluación que realizó la investigadora psicóloga.

RESULTADOS

Autoevaluaciones de los padres sobre las estrategias para la promoción de la alfabetización emergente

Los datos de las autoevaluaciones que realizaron los padres en los cuatro módulos del programa de capacitación permitieron obtener los porcentajes promedio de cada una de las listas de cotejo que emplearon para reportar las estrategias que utilizaron para promover la alfabetización emergente de sus hijos. La Figura 14 muestra la comparación de los puntajes totales de cada autoevaluación.

Figura 14. Porcentajes promedio de cada autoevaluación por módulo del programa



Autoevaluación I. Sesión I previa a la presentación del contenido del programa.

Autoevaluación II. Última sesión del módulo I: *Parte teórica*.

Autoevaluación III. Módulo III: *Estrategias antes de una actividad o lectura*.

Autoevaluación IV. Módulo IV: *Estrategias durante una actividad o lectura*.

Autoevaluación V. Módulo V: *Estrategias después de una actividad o lectura*.

Los puntajes totales de cada lista de cotejo van en aumento de una autoevaluación a otra. Se utilizó la prueba de Friedman para contrastar los resultados de los puntajes totales de cada autoevaluación y se

encontraron diferencias significativas entre los rangos promedio $X_r^2 = 24.30$, $p = 0.000$. También se aplicó un análisis con la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para comparar los resultados de la primera autoevaluación (sesión 1) con la última (Módulo V) y se encontraron diferencias significativas $W = -2.52$, $p = 0.012$. Es posible rechazar la hipótesis nula que establece que los padres utilizarán la misma cantidad de estrategias antes y después de participar en el programa de capacitación. Estos resultados muestran cómo los padres aumentaron el uso de las estrategias conforme avanzaron en el programa de capacitación de acuerdo con lo que ellos observaron y reportaron en sus autoevaluaciones.

Estos resultados muestran, por una parte, evidencia de los cambios en el desempeño de los participantes quienes aumentaron el uso de las estrategias conforme avanzaron en el programa de capacitación de acuerdo con lo que ellos observaron y reportaron en sus autoevaluaciones. Por otra parte, también demuestran que los padres retomaron las estrategias que se les presentaron durante el programa para aplicarlas en actividades cotidianas que realizaban con sus hijos, con el fin de promover la alfabetización emergente. A continuación, se citan algunos ejemplos de las actividades y estrategias que los padres retomaron, encontrados en la plataforma a través de los foros y formularios de tareas.

Estrategias antes de una actividad o lectura:

“Si tenemos oportunidad por la noche, nos sentamos en la sala, vemos la portada de un libro que le guste, nos dice porque agarró ese libro, y lo que piensa que saldrá y procedemos a leerlo juntos.”

“La semana pasada inicié organizando el espacio y el material antes la actividad. Aprovechando el día de la bandera, platicamos sobre la bandera y su cumpleaños, pegamos una estampa en su calendario y después le pregunte si quería iluminar una para decorar su pared, iluminó contenta y hasta ahí vamos.”

Estrategias durante una actividad o lectura:

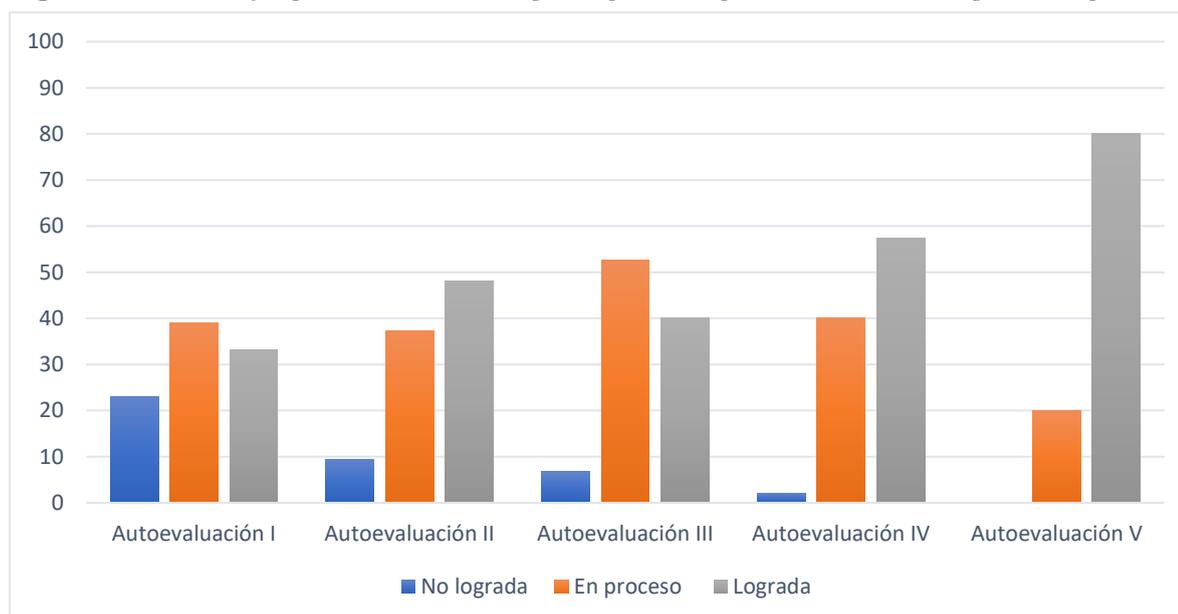
“Le pido que realice una actividad cotidiana, como regar las palnatas (sic), le explico el por qué es importante regalar de vez en cuando y le doy indicaciones clara y precisas sobre cómo tiene que hacerlo, de igual manera le muestro como hacerlo de manera adecuada y le explico lo que espero de ella al realizar la actividad, como por ejemplo que coloque solo la cantidad necesaria sin excederse o que no derrame el agua fuera de la maceta la acompaño durante la actividad para corroborar que la realiza adecuadamente y la corrijo de ser necesario.”

Estrategias después de una actividad o lectura:

“Por otro lado, contar y recontar ha sido siempre una buena actividad para mi hijo, incluso a veces, antes de iniciar el curso me parecía que no ayudaba y no entendía porqué (sic) le gustaba tanto leer y releer la misma historia pero ahora comprendo y le sacamos todo el juego al cuento que le más le gusta, se lo sabe casi de memoria, pero trata de explicarle cada escena y ya es capaz de identificar a cada personaje y su rol en la historia.”

Los resultados de las autoevaluaciones también permitieron obtener los porcentajes promedio de las estrategias reportadas por los padres como *no logradas*, *en proceso* y *logradas*. En la Figura 15 se presenta la comparación de cada una de las autoevaluaciones.

Figura 15. Porcentajes promedio de estrategias reportadas por cada nivel: *no lograda*, *en proceso* y *lograda*.



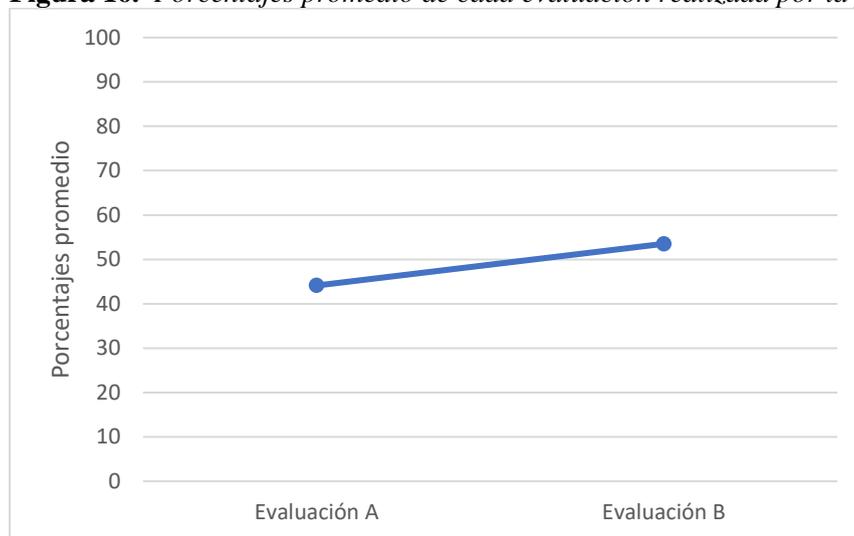
Los padres reportaron más estrategias *en proceso* que *no logradas* y *logradas* en la primera sesión (la cual constituyó una actividad previa a la presentación del contenido del programa). Al final del Módulo I (Parte teórica) los participantes cambiaron su autoevaluación reportando más estrategias *logradas* que *en proceso* y *no logradas*. Los padres nuevamente reportaron más estrategias *en proceso* que *no logradas* y *logradas* al final del Módulo II (Estrategias antes de una actividad o lectura). Para el final del Módulo III (Estrategias durante una actividad o lectura) los participantes modificaron su autoevaluación y reportaron más estrategias *logradas* que *no logradas* y *en proceso*. Se observó que en el último módulo (Estrategias después de una actividad o lectura) los padres nuevamente reportaron más estrategias *logradas* que *no logradas* y *en proceso*.

Se realizaron análisis con la prueba de Friedman para contrastar los resultados por cada nivel (*no lograda*, *en proceso* y *lograda*) para cada una de las autoevaluaciones. Se encontraron diferencias significativas entre los rangos promedio en cada uno de los niveles: *no lograda* $X_r^2=21.06$, $p=0.000$; *en proceso* $X_r^2=18.75$, $p=0.001$; *lograda* $X_r^2=23.57$, $p=0.000$.

Evaluaciones de la psicóloga investigadora sobre la actividad de identificación de estrategias de los padres

La psicóloga investigadora evaluó con ayuda de la lista de cotejo, la actividad donde los padres tenían que identificar las estrategias que utiliza una mamá que lee con su hijo en un video. Dicha actividad se presentó en el programa dos veces: en la sesión cinco del módulo I y en la sesión 14 del módulo IV. En la Figura 16 se presenta la comparación de los puntajes totales obtenidos en la evaluación A (sesión cinco, módulo I) y sesión B (sesión 14, módulo IV).

Figura 16. *Porcentajes promedio de cada evaluación realizada por la psicóloga investigadora*



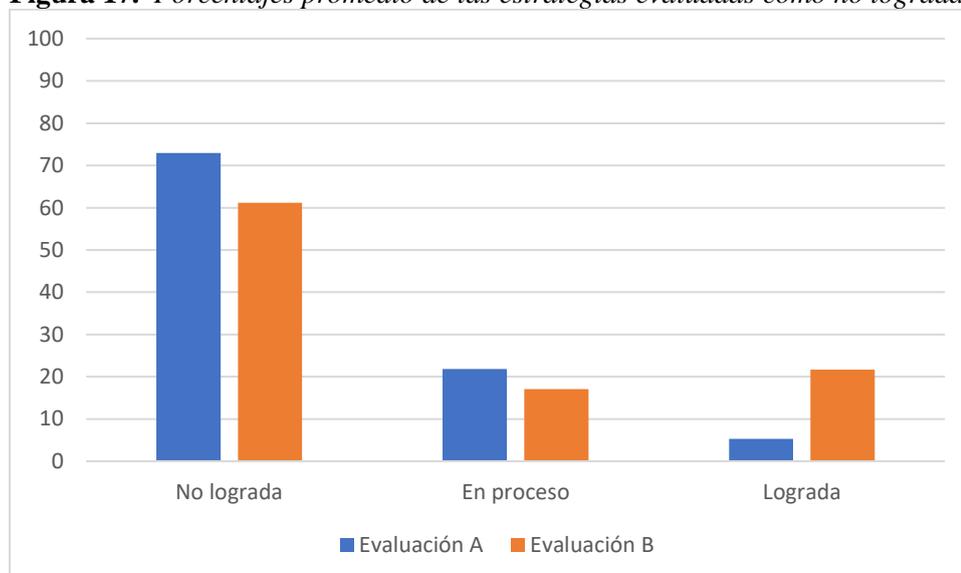
Evaluación A. Módulo I: Parte teórica

Evaluación B. Módulo IV: Estrategias después de una actividad o lectura

Los puntajes totales de la evaluación B son más altos que los de la evaluación A, por lo cual se puede afirmar que los padres identificaron más estrategias al final del programa de capacitación que al inicio. Se analizaron los resultados de las evaluaciones con la prueba de rangos con signo de Wilcoxon y se encontraron diferencias significativas entre las dos evaluaciones $W=-2.21$, $p=0.027$. Estos resultados también constituyen evidencia de los cambios en el desempeño de los padres medido a través de la identificación de estrategias en un video.

Se obtuvieron los porcentajes promedio de las estrategias evaluadas como *no logradas*, *en proceso* y *logradas* de cada una de las evaluaciones que se muestran en la Figura 17.

Figura 17. Porcentajes promedio de las estrategias evaluadas como *no logradas*, *en proceso* y *logradas*.

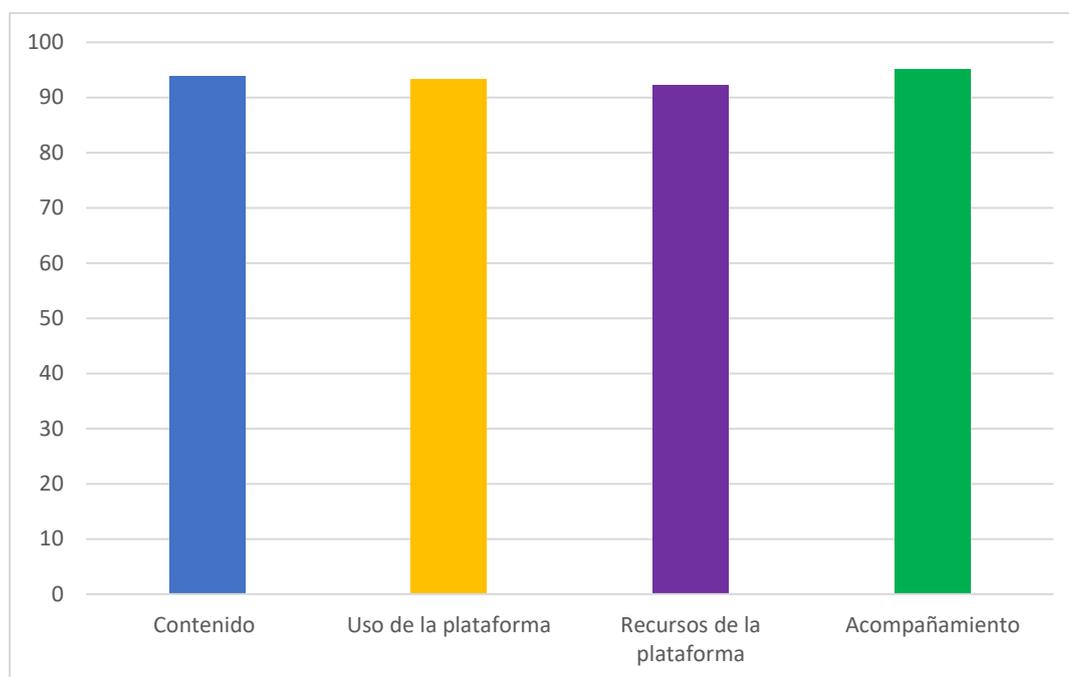


Se encontraron más estrategias evaluadas como *no logradas* en la evaluación A que en la B. También se evaluaron más estrategias como *en proceso* en la evaluación A que en la B. Mientras que en la evaluación B se calificaron más estrategias como *logradas* que en la evaluación A.

Cuestionario de satisfacción

Se obtuvieron los resultados de la aplicación del Cuestionario de satisfacción con el programa de capacitación y en la Figura 18 se presentan los porcentajes promedio de cada uno de los rubros del cuestionario.

Figura 18. Porcentajes promedio de cada rubro del Cuestionario de satisfacción con el programa de capacitación

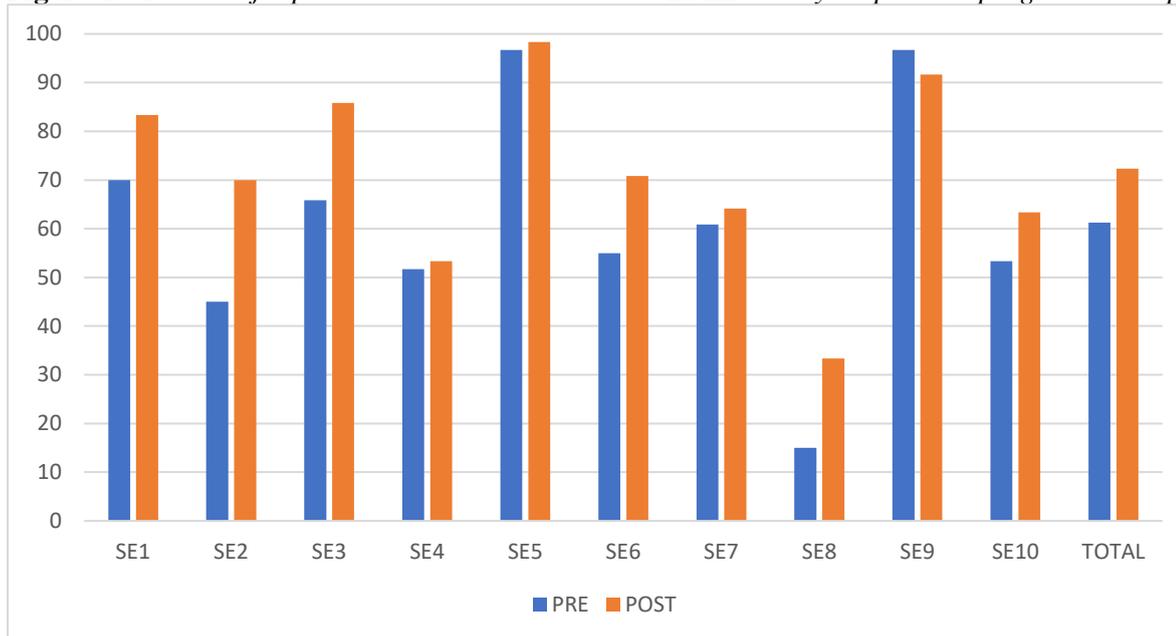


En la figura se puede apreciar cómo los porcentajes promedio de cada uno de los rubros se encuentra por encima del 90% por lo cual es posible determinar que los padres reportaron una satisfacción alta en cuanto a los contenidos, uso de la plataforma, recursos de la plataforma y acompañamiento de la tutora. Esto implica que los padres se sintieron satisfechos con la explicación de los temas, la utilidad de las estrategias para promover la alfabetización emergente de sus hijos, la utilidad de los contenidos teóricos así como los ejemplos proporcionados para retomar las estrategias en sus actividades cotidianas, si después de utilizar las estrategias observaron una participación más activa por parte de sus hijos durante las actividades, el acceso y navegación en la plataforma, la comunicación por medio de correos electrónicos, la utilidad de los videos, libros y textos para la comprensión de los temas, la utilidad de las tareas para la comprensión de los temas, la utilidad de los foros para integrar las reflexiones y experiencias en el uso de estrategias, la utilidad del manual multimedia para consolidar conocimientos y habilidades, la resolución de dudas sobre la navegación en la plataforma así como la utilidad de la retroalimentación por parte de la tutora para reflexionar y comprender mejor los temas.

Alfabetización emergente

Se lograron obtener los porcentajes promedio de cada una de las subescalas del EPLE y el total de la prueba, para los seis niños que fueron evaluados en pretest y postest, los resultados se pueden observar en la Figura 19.

Figura 19. Porcentajes promedio de las subescalas del EPLE antes y después del programa de capacitación



SE1. Pronunciación correcta de los sonidos del habla.

SE2. Discriminación auditiva.

SE3. Análisis y síntesis auditivas.

SE4. Recuperación de nombres ante la presentación de láminas.

SE5. Seguimiento de instrucciones.

SE6. Conocimiento del significado de las palabras.

SE7. Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas.

SE8. Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles.

SE9. Diferencia entre dibujo y texto.

SE10. Expresión espontánea.

Se observaron cambios en la mayoría de los resultados de pretest y postest donde hubo un incremento en la cantidad de aciertos de los niños en casi todas las subpruebas y en el total de la prueba del EPLE. El porcentaje promedio total de la prueba fue mayor en postest que en pretest con un aumento de 11 puntos porcentuales. En las subpruebas 1. *Pronunciación correcta de los sonidos del habla*, 2. *Discriminación auditiva*, 3. *Análisis y síntesis auditiva*, 4. *Recuperación de nombres ante la presentación de láminas*, 5. *Seguimiento de instrucciones*, 6. *Conocimiento del significado de las palabras*, 7. *Sinónimos, antónimos y*

palabras supraordinadas, 8. *Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles*, así como en la subprueba 10. *Expresión espontánea*, se encontró un incremento de los porcentajes promedio.

Las subpruebas en las cuales se observó un aumento de más de 10 puntos porcentuales fueron: 1.

Pronunciación correcta de los sonidos del habla, 2. *Discriminación auditiva*, 3. *Análisis y síntesis auditiva*, 6. *Conocimiento del significado de las palabras*, 8. *Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles* y 10. *Expresión espontánea*. Estos cambios implicaron que los niños lograron repetir más palabras pronunciando correctamente cada uno de los sonidos que las componen; decir más palabras completas después de que se les presentaran separadas por sílabas, así como separar más palabras en sílabas; describir el significado de más palabras después de que se les nombraran; recontar un cuento después de escucharlo, describiendo más ideas principales y mayores detalles de la narración; expresarse de manera espontánea con un uso adecuado de sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, pronombres y palabras relacionales, utilizar mayor número de vocabulario, y una adecuada elaboración gramatical y secuenciación de ideas.

En la subprueba 9. *Diferencia entre dibujo y texto* se observó una disminución de cinco puntos porcentuales entre los resultados del pretest y postest. Esto implicó que los niños distinguieran menos entre el texto y el dibujo de las láminas que se les presentaron donde aparecía una imagen con un enunciado escrito en la parte inferior de la lámina.

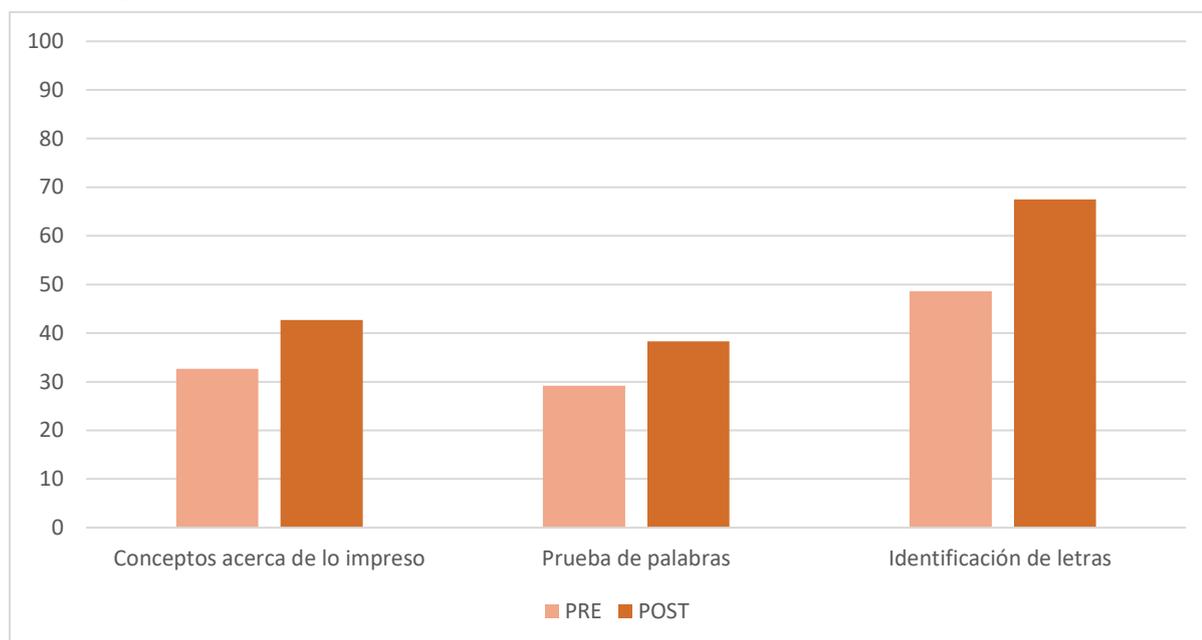
Se realizó un análisis con la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para comparar las diferencias entre cada una de las subpruebas y el total del EPLE en pretest y postest. Se encontraron diferencias significativas en los totales del EPLE en pretest y postest $W = -2.201$, $p = 0.028$. También se observaron diferencias significativas en las subpruebas 3. *Análisis y síntesis auditivas* y 6. *Conocimiento del significado de las palabras*, los resultados se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8.*Resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para las subpruebas del EPLE*

Subprueba	W	p
1. Pronunciación correcta de los sonidos del habla	-0.816	0.414
2. Discriminación auditiva	-1.841	0.066
3. Análisis y síntesis auditivas	-2.226	0.026
4. Recuperación de nombres ante la presentación de láminas	-0.276	0.783
5. Seguimiento de instrucciones	-0.577	0.564
6. Conocimiento del significado de las palabras	-2.214	0.027
7. Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas	-0.530	0.596
8. Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles	-1.841	0.066
9. Diferencia entre dibujo y texto	-0.447	0.655
10. Expresión espontánea	-1.069	0.285

También se obtuvieron los resultados de la aplicación de las subpruebas del *Instrumento de observación de los logros de la lecto-escritura inicial* y se compararon los porcentajes promedio de las subpruebas *Conceptos acerca de lo impreso*, *Prueba de palabras* e *Identificación de letras* en pretest y postest, lo cuales se pueden apreciar en la Figura 20.

Figura 20. Porcentajes promedio del total de las subpruebas del Instrumento de observación de los logros de la lecto-escritura inicial.



En las tres subpruebas se observó un incremento en los porcentajes promedio; el mayor incremento se encuentra en la subprueba *Identificación de letras* donde el porcentaje promedio del posttest fue 18 puntos porcentuales más alto que el pretest. En términos conductuales esto implica que los niños lograron identificar un mayor número de palabras y letras así como reconocer diferentes conceptos acerca de lo impreso como: conocer cuál es la parte de enfrente de un libro, que el texto (y no los dibujos) contiene la historia, que existen las letras y conjuntos de letras que forman palabras, que hay una primera y última letra en cada palabra, que las letras pueden ser mayúsculas o minúsculas, así como saber para qué sirven algunos signos de puntuación (punto final, signo de interrogación, guion y tilde).

Se realizó un análisis con la prueba de rangos con signo de Wilcoxon de los resultados de las subpruebas del *Instrumento de observación de los logros de la lecto-escritura inicial*. Se encontraron diferencias significativas en pretest y posttest de la subprueba *Identificación de letras* ($W = -2.201, p = 0.028$). No se encontraron diferencias significativas para las subpruebas *Conceptos acerca de lo impreso* ($W = -1.725, p = 0.084$) y *Prueba de palabras* ($W = -1.826, p = 0.068$). Se utilizó la misma prueba para analizar los resultados de cada uno de los niveles de *Muestra de escritura* y no se encontraron diferencias significativas para nivel de

lenguaje ($W = -1.633, p = 102$), calidad del mensaje ($W = -1.890, p = 0.059$) y principios direccionales ($W = -1.857, p = 0.063$).

Tamaño del efecto

Se estimó el tamaño del efecto por medio de la d de Cohen a partir de las medias de las puntuaciones totales de la evaluación A (inicio del programa) y evaluación B (final del programa) que realizó la investigadora psicóloga. Se obtuvo una $d = 1.14$, el 87% de la muestra al final del programa estará por encima de la muestra al inicio (U_3 de Cohen) y el 56.9% de las dos muestras se solaparán.

DISCUSIÓN

El objetivo del presente trabajo fue evaluar los efectos del programa de capacitación en línea para la promoción de la alfabetización emergente sobre las estrategias que utilizan los padres de niños preescolares, durante la lectura compartida y establecer la relación entre tales estrategias y la alfabetización emergente de sus hijos.

Los resultados de las autoevaluaciones y evaluaciones realizadas con las listas de cotejo constituyen evidencia de los efectos directos del programa de capacitación sobre las estrategias que utilizan los padres para promover la alfabetización emergente de sus hijos preescolares. En ambos casos fue posible observar cambios en los resultados tanto del reporte de los padres sobre su uso de las estrategias como de la identificación que realizaron de dichas estrategias en un video (donde una madre realiza lectura compartida con su hijo y aplica las estrategias que se presentaron en el programa de capacitación).

Los resultados de las autoevaluaciones muestran un incremento en el porcentaje promedio de cada una de las listas de cotejo con las que los padres se autoevaluaron en el uso de estrategias, lo cual indica que los participantes reportaron ir utilizando una mayor cantidad de estrategias a lo largo del programa. También se observó un cambio en la percepción del dominio que tenían los padres, para aplicar las estrategias, pues a lo largo del programa fueron reportando más estrategias en el nivel *logradas*; esto indica que además de percibir una mayor cantidad de estrategias aplicadas observaron que su desempeño aplicándolas podía ubicarse en un nivel más alto al final del programa que cuando iniciaron.

El resultado del análisis con la prueba de Friedman indicó diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes totales obtenidos en cada autoevaluación, a lo largo del programa de intervención, por lo que fue posible rechazar la hipótesis nula: *Los padres utilizarán la misma cantidad de estrategias, cuando realicen lectura compartida con sus hijos, antes y después de su participación en el programa de capacitación en línea para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares.*

Otra parte de la evidencia directa del efecto que tuvo el programa de capacitación sobre el desempeño de los padres es la obtenida gracias a las evaluaciones que realizó la investigadora. En los resultados obtenidos por dichas evaluaciones, se observó un incremento en los porcentajes promedio de la segunda evaluación,

respecto a la primera. Ello implica que los padres fueron capaces de identificar más estrategias al final del programa de capacitación que al inicio. Es posible afirmar que los participantes, además de retomar las estrategias para realizar actividades con sus hijos, fueron capaces de identificar en otra persona (la mamá que aparece en el video) la forma en que se pueden utilizar las estrategias para la promoción de alfabetización emergente en tres momentos diferentes de la actividad de lectura. misma. La psicóloga investigadora calificó más estrategias como *logradas* en la segunda evaluación que en la primera. Los padres cambiaron en su desempeño para identificar estrategias al final del programa de capacitación. Los resultados del análisis con la prueba de rangos con signo de Wilcoxon indicaron que las diferencias fueron estadísticamente significativas, en lo referente a los puntajes totales de cada evaluación.

Un resultado similar se pudo observar en el trabajo de Zibulsky et al. (2018), quienes encontraron que los padres que participaron en su intervención realizaban preguntas de lectura dialógica cuando leían a sus hijos después de que se les mostrara cómo hacer dichas preguntas en las sesiones de intervención. Así mismo, Huebner y Payne (2010) reportaron que, en su estudio, los padres que recibieron instrucción previa sobre lectura dialógica mostraron en promedio una mayor cantidad de conductas relacionadas con lectura dialógica que los padres que no recibieron instrucción.

Otros resultados que abonan evidencia sobre la efectividad del programa de capacitación son aquellos obtenidos gracias a la aplicación del cuestionario de satisfacción. En dichos resultados se observaron porcentajes por encima del noventa por ciento en diversos rubros del programa, como: contenido del programa de capacitación, uso de la plataforma, recursos de la plataforma y acompañamiento. Por ello, se concluye que es posible conservar las características del diseño del programa de capacitación en línea para futuras aplicaciones.

En cuanto a los resultados por cada rubro, el que tuvo un porcentaje mayor fue *acompañamiento*, es importante destacar este resultado pues en la investigación realizada por Vega y colaboradores (2019) se encontró que, de los grupos que se formaron de acuerdo con el diseño de la investigación (diseño factorial 2x2), aquel en el que se aplicó el programa con el manual multimedia se pudo observar que las maestras utilizaron más estrategias que las maestras del resto de los grupos. En dicho grupo, el programa que se aplicó (y que se retomó para la presente investigación) tenía como característica el acompañamiento a las maestras

por parte de los investigadores. En el presente estudio, se cuidó mantener la comunicación con los participantes por medio de correo electrónico y mensajes vía aplicaciones móviles. Los padres podían comunicar sus dudas a la psicóloga investigadora a través de los medios mencionados y ella respondía dentro de un horario que se estableció desde el inicio del programa. Para responder a los padres, se tomaron en cuenta sus habilidades y conocimientos, así se tratara de los temas del programa o de cuestiones tecnológicas (cuando se tenían dudas sobre el uso de la plataforma).

También se mantuvo una comunicación constante por medio de la plataforma durante la semana en la cual los padres tenían para completar las actividades de una sesión. La psicóloga ofreció retroalimentación a las tareas que escribían los padres, para ello, tomaba en cuenta las experiencias que ellos mismos compartían y ofrecía sugerencias para aplicar las estrategias, así como elogios a los logros de los padres cuando observaba avances. Se ha encontrado en la literatura que el acompañamiento permite un aprendizaje mutuo entre participantes y psicóloga tutora, lo cual también lleva al autoconocimiento y a la generación de cambios en el aprendizaje (Gómez, 2012). Estos efectos del acompañamiento, además de ser reportados por Gómez (2012), fueron encontrados en la presente investigación, dados los resultados obtenidos en el desempeño de los padres.

En cuanto al rubro de *contenidos del programa*, en el cual también se encontró un porcentaje promedio alto, se cuenta con evidencia de la efectividad de que los contenidos son adecuados y con fundamentos, de acuerdo con lo que reportaron los participantes. Los contenidos teóricos y ejemplos fueron de utilidad para que los participantes retomaran las estrategias en actividades cotidianas. Dichos contenidos consisten en la parte teórica sobre desarrollo del lenguaje en los años preescolares, alfabetización emergente, así como la explicación y definición de cada una de las estrategias. Se puede concluir que el programa cuenta con la información pertinente, con fundamentos y ejemplos para aplicaciones futuras. Además, los contenidos se encontraban disponibles en la plataforma las 24 horas del día.

Otro de los rubros del cuestionario que se observó con un porcentaje promedio alto fue el de *uso de la plataforma*. Algunos de los reactivos que obtuvieron mayor puntaje en el cuestionario tienen que ver con: que la plataforma estuviera disponible las 24 horas, su facilidad para navegar y la facilidad para acceder a los contenidos. Los padres pudieron revisar los contenidos del programa en el horario que mejor les convenía y

les fue posible navegar con facilidad para realizar sus tareas y actividades de aprendizaje. De esta manera contaron con mayor control sobre sus actividades para lograr una mejor autorregulación del aprendizaje, de acuerdo con lo planteado por DeRouin, Fritzsche y Salas (2005).

El cuarto rubro del cuestionario de satisfacción, que también aporta evidencia de la efectividad del programa, es el de *recursos de la plataforma*. Se puede decir que los padres reportaron estar satisfechos con la cantidad de información compartida por cada sesión, la distribución de las actividades, la utilidad de las actividades para la comprensión de los temas y la utilidad de las actividades para aplicar las estrategias en actividades cotidianas. De todos los rubros, este fue el que obtuvo un porcentaje promedio menor, no obstante, dicho porcentaje estaba por encima del 90 por ciento, por lo cual sigue reflejando un porcentaje alto. Las actividades del programa fueron efectivas para que los participantes logaran comprender y aplicar las estrategias para la promoción de alfabetización emergente.

Los resultados de la evaluación a los niños permitieron obtener evidencia indirecta de la efectividad del programa, pues se observaron cambios en los porcentajes promedio de las subescalas de los dos instrumentos que se utilizaron para las evaluaciones, muchos de los cuales fueron estadísticamente significativos. Estos resultados constituyen la evidencia de los cambios en las habilidades de alfabetización emergente de los hijos de los participantes después del programa de capacitación.

De manera particular en la prueba EPLE se encontró un aumento en el porcentaje promedio total, donde el resultado de posttest fue más alto que en pretest. Esta diferencia fue estadísticamente significativa. Es posible constatar, ante tales resultados, que las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito de los hijos de los participantes se vieron favorecidas. Además, se encontró un aumento en el porcentaje promedio de casi todas las subpruebas, la excepción fue la subprueba 9. De hecho, en seis de las subpruebas se encontró un aumento de más de 10 puntos porcentuales: 1. *Pronunciación correcta de los sonidos del habla*, 2. *Discriminación auditiva*, 3. *Análisis y síntesis auditiva*, 6. *Conocimiento del significado de las palabras*, 8. *Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles* y 10. *Expresión espontánea*. La subprueba 5. *Seguimiento de instrucciones* mostró un aumento de apenas dos puntos porcentuales, no obstante, es importante anotar que el porcentaje promedio de pretest estaba por encima del 95 por ciento, lo cual ya de por sí era un porcentaje alto.

Chacko, Fabiano, Doctoroff y Fortson (2018); Strouse, O'Doherty y Troseth (2013) y Tsibina y Eriks-Brophy (2010) reportaron resultados similares en sus estudios. En dichos estudios se realizaron intervenciones para padres de niños preescolares donde se utilizó la lectura dialógica y se llevaron a cabo evaluaciones a los hijos de los participantes. Los autores citados reportaron un aumento en las puntuaciones de pruebas que medían lenguaje expresivo y receptivo, y vocabulario.

Los resultados de las subpruebas del Instrumento de Observación de los logros de la lectoescritura inicial también permitieron reportar cambios en las habilidades de alfabetización emergente de los niños. En las subpruebas *Conceptos acerca de lo impreso*, *Prueba de palabras* e *Identificación de letras* se observó un aumento en los porcentajes promedio de pretest a posttest. Este dato indica un cambio en las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito de los niños. Pilinger y Wood (2014) reportaron resultados similares en sus estudios, donde los hijos de los padres que participaron en su intervención obtuvieron puntuaciones más altas en pruebas que medían conceptos de texto impreso y lectura de palabras.

Los cambios observados en el desempeño de los padres y en las habilidades de los niños permitieron visualizar la relación existente entre ambos, lo cual permitió cumplir con el objetivo principal de establecer la relación entre las estrategias que utilizan los padres y la alfabetización emergente de los niños.

Además de los resultados obtenidos como evidencia de la efectividad del programa de capacitación, es posible ubicar diferentes aportaciones de la presente investigación, derivadas de sus características específicas. Estos aspectos se explican con detalle en el siguiente apartado.

Las estrategias empleadas en la presente investigación tienen características que las hacen diferentes a las reportadas en estudios sobre intervenciones para padres de niños preescolares, en las cuales se reporta principalmente el uso de la lectura dialógica, es decir, que están dirigidas a que los padres realicen preguntas o inducciones durante la lectura (Chacko et al., 2018; Huebner y Payne, 2010; Lavelli et al., 2019; Pillingier y Wood, 2014; Strouse et al., 2013; Tsybina y Eriks-Brophy, 2010; Zibulsky et al., 2018). Una de las cualidades de las estrategias que se emplearon en el presente estudio, es que están organizadas para aplicarse en diferentes momentos de la actividad de lectura (o de alguna otra con fines similares): antes, durante y después

de la actividad. Esta característica permite que se promueva la interacción entre los adultos y los niños aprovechando diferentes situaciones de las actividades. Los diferentes momentos de la lectura propician que los padres puedan diversificar la interacción con sus hijos y que ésta no se limite simplemente a leer y a realizar preguntas al niño.

Otra de las cualidades de las estrategias utilizadas en este estudio es que no se centra solo en la actividad, sino también en otros aspectos, por ejemplo el *Arreglo del área para la actividad*, que es una estrategia que se puede utilizar antes de la lectura y tiene como finalidad organizar y preparar el espacio en el cual se llevará a cabo la actividad para la promoción de la alfabetización. En la literatura se ha encontrado que el espacio en el cual se lleva a cabo la actividad es tan importante como contar con materiales alfabetizadores, pues el espacio en el que se interactúa puede propiciar un clima motivacional positivo para promover el lenguaje (Morrow, 2012).

Además de las estrategias que se emplearon en el programa de capacitación, las listas de cotejo resultaron de gran utilidad para conocer, no solo lo que reportaban los padres en cuanto a su uso de las estrategias, sino que se contó también con la evaluación de la psicóloga investigadora en cuanto a las estrategias que los padres podían identificar. Por un lado, los padres pudieron observar y monitorear su desempeño aplicando las estrategias con ayuda de las listas de cotejo; las autoevaluaciones permitieron a los padres autorregular su aprendizaje a lo largo del programa de capacitación. Por otro lado, la psicóloga tuvo oportunidad de evaluar a los padres con el mismo instrumento con el que estos se autoevaluaban. De esta forma, se contó con medidas confiables para probar la efectividad del programa.

Los recursos del programa de capacitación son también aportaciones importantes pues algunos fueron diseñados especialmente para su uso en la plataforma en línea. Se grabaron y editaron videos originales con juegos de roles y se diseñaron videos con animaciones para explicar los diferentes temas del programa de capacitación. También se elaboraron textos en línea y diapositivas para que los participantes consultaran la información explicativa sobre alfabetización emergente y las diferentes estrategias para realizar actividades cotidianas o lectura. Los participantes pudieron consultar los materiales mencionados y al mismo tiempo utilizaron el manual multimedia que contenía, además de la explicación de los temas, actividades interactivas que apoyaron su aprendizaje.

En el siguiente apartado se explican algunas limitaciones que se observaron a lo largo del proyecto de investigación.

Limitaciones

Las listas de cotejo constituyeron instrumentos de gran utilidad para evaluar el uso de estrategias para la promoción de la alfabetización emergente y la identificación de estrategias por parte de los padres. No obstante se encontraron dificultades para evaluar las estrategias con la lista de cotejo por el tipo de actividad que se consideró para evaluar a los padres. En dicha actividad los participantes escribieron nombres de las estrategias que identificaron o la descripción de las mismas y en ocasiones sus respuestas fueron más generales, por ejemplo, escribieron que la mamá hacía preguntas sobre el cuento antes, durante y después de la lectura.

La dificultad se encontró principalmente en que, para poder calificar como logradas las estrategias tenían que coincidir con las definiciones de la lista de cotejo, si la respuesta de algún padre era muy general o no mencionaba el nombre de la estrategia, era más difícil ubicar la estrategia identificada como *lograda*. Es decir, que en algunos casos, los padres sí identificaron estrategias, pero no se calificaron como *logradas*. La psicóloga, al no contar con suficiente información para comprobar que los participantes habían logrado identificar una estrategia, tuvo que evaluar algunas estrategias de la lista de cotejo como *no logradas*. Por ello, en la segunda evaluación se puede observar que hay más estrategias evaluadas como *no logradas* que *logradas*.

Otra de las limitaciones que se observaron tiene que ver con la constancia en la participación de los padres en el programa de capacitación. La muestra inicial de la presente investigación fue de 36 participantes y solamente concluyeron el programa ocho de los padres inscritos. A lo largo del programa de capacitación se pudo observar que algunos participantes dejaron de ingresar a la plataforma y, por consiguiente, dejaron de realizar actividades. La literatura indica que en cursos o programas en línea es común que los participantes interrumpan su participación y que no todos los estudiantes que se inscriben terminan (Sánchez-Vera, León-Urrutia y Davis, 2015).

La evaluación a los niños se llevó a cabo por medio de videollamada, debido a la situación de pandemia en la que se encontraba la población por la covid-19. Esta forma de evaluación tuvo varias implicaciones. Por un lado, se pudieron identificar las cuestiones que tenían que ver con la tecnología, como: la calidad de la red, tanto de los participantes como de la psicóloga investigadora, y el tipo de dispositivo con el que contaban los participantes para realizar la videollamada. En ocasiones la evaluación se tuvo que interrumpir porque la conexión era inestable a la red provocaba que los participantes no pudieran escuchar o ver a la psicóloga investigadora y viceversa. Cuando los participantes atendían la videollamada por Tablet, ipad o teléfono inteligente, algunas veces las láminas de las subpruebas no salían completas. Por otra parte, se presentaron algunos problemas para las interacciones con los niños participantes, que se vieron afectadas por las interrupciones a causa de mala conexión a la red o porque simplemente los niños no estaban acostumbrados a estar interactuando con otra persona por videollamada y se distraían fácilmente.

Tras considerar las diferentes aportaciones y limitantes encontradas después de llevar a cabo la presente investigación, a continuación, se sugieren diferentes acciones para estudios futuros que podrían favorecer una nueva aplicación del programa de capacitación en línea y continuar aportando evidencias al conocimiento de la alfabetización emergente, así como a la capacitación para padres.

Sugerencias para estudios futuros

La evaluación con el uso de las listas de cotejo fue de gran utilidad para obtener evidencia sobre el desempeño de los padres en el programa de capacitación. Sería importante para estudios futuros agregar una actividad con la que se pudiera evaluar a los padres mientras realizan lectura compartida con sus hijos, por ejemplo pedirles que graben su interacción durante la lectura compartida o bien una actividad cotidiana donde utilicen las estrategias, luego evaluar por medio de la lista de cotejo cuáles estrategias utilizan y en qué nivel (no lograda, en proceso o lograda) se aplican.

Las actividades y recursos de la plataforma constituyeron importantes aportaciones del presente estudio por lo que sería importante conservarlos para una nueva aplicación del programa. En cuanto al nivel de participación de los padres, Hernández (2005) menciona que es importante diseñar actividades que promuevan la participación de estudiantes adultos en entornos virtuales de aprendizaje. La autora refiere

algunos factores que pueden hacer variar la participación, entre las cuales se encuentra la motivación o incentivos para participar, la familiaridad con la plataforma y la facilidad de acceso al sistema que se utilice. Para estudios futuros se podrían mejorar los recursos para la capacitación en el uso de la plataforma, por ejemplo, elaborar un video tutorial que explique paso a paso el ingreso a la plataforma y cómo utilizar cada recurso que se presenta (tareas, foros, wikis, etc.). Además, para mantener la motivación se podrían revisar los materiales y ubicar aquellos que sean menos atractivos para realizar adecuaciones a las diapositivas donde se explican las estrategias y se ofrecen ejemplos de cómo aplicarlas.

La participación tanto de los padres como de los niños será esencial para contar con datos que permitan analizar con detalle qué estrategias (de las cuales ya se probó su efectividad) se relacionan con habilidades específicas de alfabetización emergente (por ejemplo, conceptos acerca de lo impreso, desarrollo de vocabulario, entre otros).

Referencias

- Auger, A., Reich, S. M., & Penner, E. K. (2014). The effect of baby books on mothers' reading beliefs and reading practices. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*(4), 337–346. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.05.007>
- Berger, K. S. (2016). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Berko, J. y Bernstein, N. (1999). *Psicolingüística*. España: Mc Graw – Hill.
- Berko, J. y Bernstein, N. (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.
- Biggar, H. y Hyson. (2013). An overview of developmentally appropriate practice in the preschool years. En Copple, C., Bredekamp, S., Koralek, D. y Charner, K. (2013). *Developmentally appropriate practice. Focus on preschoolers*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Bingham, G. E. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother-child book-reading interactions: Associations with children's early literacy development. *Early education and development, 18*(1), 23–49. <https://doi.org/10.1080/10409280701274428>
- Bonacina, S., Otto-Meyer, S., Krizman, J., White-Schwoch, T., Nicol, T., y Kraus, N. (2019). Stable auditory processing underlies phonological awareness in typically developing preschoolers. *Brain and Language, 197*(January), 104664 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2019.104664>
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E., y Cook, S. A. (2009). Shared book reading : When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 294–304. <https://doi.org/10.1037/a0013844>
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., y Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65*(1), 1–21. <https://doi.org/10.3102/00346543065001001>
- Button, K., y Johnson, M. (1997). The role of shared reading in developing effective early reading strategies. *Reading Horizons, 37*(4), 14. Recuperado de http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1292&context=reading_horizons

- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Logan, J. A., y Konold, T. R. (2013). Emergent literacy profiles among prekindergarten children from low-SES backgrounds: Longitudinal considerations. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 608-620.
- Cekaite, A., y Björk-willén, P. (2018). Enchantment in storytelling: Co-operation and participation in children's aesthetic experience. *Linguistics and Education*, 48, 52–60. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.08.005>
- Chacko, A., Fabiano, G. A., Doctoroff, G. L., y Fortson, B. (2018). Engaging Fathers in Effective Parenting for Preschool Children Using Shared Book Reading: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 47(1), 79–93. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1266648>
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., y Landrum, T. J. (2008). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 69–75. <https://doi.org/10.1177/1053451208321452>
- Copple, C., Bredekamp, S., Koralek, D., y Charner, K (2013) Developmentally appropriate practice. Focus on preschoolers. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Cole, M. y Cole, S. R. (2000). *The development of children*. New York: Worth Publishers.
- Clemente, R. A. (1997). *Desarrollo del lenguaje: manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro
- Diehl, S. F. y Vaughn, B. (2010). Clinical discourse and engagement during shared storybook reading in preschool groups. *Seminars in Speech and Language*, 31(2), 111–121. doi: 10.1055/s-0030-1252112
- Escamilla, K., Andrade, A., Basurto, A. y Ruiz, O. (1996) Instrumento de observación de los logros de la lectoescritura inicial. Portsmouth: Heinemann
- Ezell, H., y Justice, L. (2005). *Shared story book reading: building young children's language and emergent literacy skills*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Fabes, R., Gaertner, B. y Pop, T. (2008) Getting along with others: social competence in early childhood. En Mc Cartney, K. y Phillips, D. (Eds.) *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. (pp. 297–316). UK: Blackwell Publishing.
- Fitton, L., McIlraith, A.L., y Wood, C.L. (2018) Shared book reading interventions with english learners: a meta – analysis. *Review of Educational Research*, 88 (5), 712 – 751. <https://doi.org/10.3102/0034654318790909>

- Fitzgerald, T., Robillard, L. y Grady, A. (2018). Exploring the impact of a volunteer shared reading programme on preschool-aged children. *Early Child Development and Care*, 188(6), 851–861. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1240679>
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós: Centro de publicaciones del ministerio de educación y ciencia.
- Gómez, L. (2012). Acompañamiento. Una herramienta de enseñanza-aprendizaje para personas adultas (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, México, UNAM.
- Goodman (2002) El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E. y Gómez, M. (Comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (pp.13-28). México:Siglo XXI.
- Guarneros, E., Vega, L. y Silva, A. (2017). *Evolución del lenguaje*. México: UNAM; Ed Leed, Ed Pax.
- Guevara Benítez, Y., y Rugerio Tapia, J. P. (2014). Programa para promover prácticas alfabetizadoras de profesoras de preescolar en escuelas de nivel sociocultural bajo. *Journal of Behavior, Health and Social Issues*, 6(1), 23–36. <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v6.1.47600>
- Gutiérrez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2017). Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector. *Ocnos revista de estudios sobre lectura*, 16(2), 17–26. <https://doi.org/10.18239/ocnos>
- Harris, J. R., y Liebert, R. M. (1992). *Infant & child: development from birth through middle childhood*. US:Prentice Hall.
- Harwood, R., Miller, S.A. y Vasta, R. (2008) *Childhood psychology: development in a changing society*. US: WILEY.
- Hernández Carvajal, N. M. (2005). Lineamientos generales para el diseño de cursos en línea en la educación superior. *Revista Comportamiento*, 7(1), 4–17. Recuperado de <https://docplayer.es/16452826-Lineamientos-generales-para-el-diseno-de-cursos-en-linea-en-la-educacion-superior-resumen-abstract.html>
- Huebner, C. E., y Meltzoff, A. N. (2005). Intervention to change parent-child reading style: A comparison of instructional methods. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 296–313. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.02.006>

- Huebner, C. E., y Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195–201. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.02.002>
- Hurlock, E. (1982). *Desarrollo del niño*. México: McGraw Hill.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Education
- Padua, J. (1987). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica
- Pérez, G. y Vega, L. (2006) Desarrollo de la comprensión y expresión oral en niños maternas. Alfabetización retos y perspectivas. En L. Vega y Cols. (2006) *Alfabetización: Retos y perspectivas*. México: UNAM.
- Pillinger, C., y Wood, C. (2014). Literacy pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to parental attitudes. *Literacy*, 48(3), 155–164. <https://doi.org/10.1111/lit.12018>
- Phillips y Lonigan (2005) Social correlates of emergent literacy. En Snowling, M. J. y Hulme, C. (Eds.) *The science of reading: a handbook*. (pp. 173-187) UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J., y Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: an initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228-238. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.004>
- Lavelli, M., Barachetti, C., Majorano, M., Florit, E., Brotto, C., y Miottello, P. (2019). Impacts of a shared book-reading intervention for Italian-speaking children with developmental language disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 54(4), 565–579. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12460>
- Levine, L. y Munsch, J., (2016). *Child development: from infancy to adolescence. An active learning approach*. Canada: SAGE.
- Lever, R., y Sénéchal, M. (2011). On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- Logan, J. A. R. Justice, L.M., Yumuş, M., y Chaparro-Moreno, L.J. (2019). When children are not read to at home: the million word gap. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 40(5), 383-386. doi: 10.1097/DBP.0000000000000657

- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., y Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, *114*(1), 111–130. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.010>
- Morrow, L. M. (2012). *Literacy development in the early years: helping children read and write*. Boston: Allyn & Bacon, Incorporated.
- Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool*. NY: The Guilford Press.
- Riley, D., San Juan, R.R., Klinkner, J., y Ramminger, A. (2008). *Social and emotional development*. Washington: Redleaf, NAEYC.
- Rugiero Tapia, J. P., y Guevara Benítez, Y. (2013). Desarrollo de habilidades conductuales maternas para promover la alfabetización inicial en preescolares. *Acta Colombiana de Psicología*, *16*(1), 81–90.
- Salazar, L. y Vega, L.O. (2013). Relaciones diferenciales entre experiencias de alfabetización y habilidades de alfabetización emergente. *Educación y Educadores*, *16* (2), 311 – 325. <https://doi.org/10.5294/edu.2013.16.2.7>
- Sánchez Vera, M. del M., León Urrutia, M., & Davis, H. (2015). Desafíos en la creación, desarrollo e implementación de los MOOC: El curso de Web Science en la Universidad de Southampton. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, (44), 37–44. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4904280/1.pdf> <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4904280/2.pdf> <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4904280>
- Santrock, J. W. (2007). *Desarrollo infantil* (Pineda E. Trad.). México: McGrawHill Interamericana.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Ciudad de México: SEP. Disponible en <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-descargas-LMP-preescolar.html>
- Sénéchal, M., Lefevre, J., Smith-chant, B. L., y Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, *39*(5), 439–460. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00081-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00081-4)
- Siegler, R. S., DeLoache, J. S., y Eisenberg, N. (2011). *How children develop*. US:Worth Publishers.

- Sim, S., y Berthelsen, D. (2012). Shared book reading by parents with young children : Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 50–55. [https://doi.org/ 10.1177/183693911403900107](https://doi.org/10.1177/183693911403900107)
- Simsek, Z., y Erdogan, N. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 754–758. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.172>
- Strouse, G. A., O'Doherty, K., & Troseth, G. L. (2013). Effective coviewing: preschoolers' learning from video after a dialogic questioning intervention. *Developmental Psychology*, 49(12), 2368–2382. <https://doi.org/10.1037/a0032463>
- Sylva, K., Chan, L. L. S., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., y Taggart, B. (2011). Emergent literacy environments: home and preschool influences on children's literacy development. En S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp. 97e117). New York, NY: The Guilford Press
- Teale, W. y Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: new perspectives. En Strickland, D., & Morrow, L. (Eds.). *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*. Newark: International Reading Association.
- Thompson, R.A. y Lagattuta, K.H. (2008). Feeling and understanding: early emotional development. En *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (Eds K. McCartney and D. Phillips).
- Tracey, D. H., y Morrow, L. M. (2017). *Lenses on reading: an introduction to theories and models*. New York: Guilford Publications.
- Tsybina, I., y Eriks-Brophy, A. (2010). Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 538–556. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.05.006>
- U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse. (2015, April). Early childhood education intervention report: Shared book reading. Recuperado de <http://whatworks.ed.gov>
- Vega, L. (2003). *Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. Tesis de Doctorado inédita. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L. (2006). Los años preescolares. Su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. En L. Vega y Cols. (2006) *Alfabetización: Retos y perspectivas*. México: UNAM.
- Vega, L. y Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: UNAM.

- Vega, L. (2010). Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1 (1), 87-98.
- Vega, L. y Poncelis, M. (2010). *Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares*. [Manual multimedia]. México: DGAPA, UNAM.
- Vega, L. y Poncelis, M. (2011). Resultados de la aplicación del manual multimedia para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares. En Vega, L. y Flores, R.C. (2011) *La promoción de la lectura en el nivel básico mediante el desarrollo de productos tecnológicos dirigidos a docentes y profesionales de la educación*. Proyecto PAPIIT IN 304608 [Informe final].
- Vega, L. (2011). El desarrollo del lenguaje en los años preescolares. En. L. Vega (Coord). *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en los años preescolares*. México: UNAM.
- Vega, L. (Coord.) (2019). *La capacitación a educadoras para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares*. México: UNAM.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., y Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: a systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39–57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>
- Whitehurst, G., Arnold, D., Epstein, J., Angell, A., Smith, M. y Fischel, J. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679 – 689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Whitehurst, G. y Lonigan, C. (1998) Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848 – 872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Zibulsky, J., Casbar, C., Blanchard, T., y Morgan, C. (2018). Parent question use during shared reading time: How does training affect question type and frequency? *Psychology in the Schools*, 56(2), 206–219. <https://doi.org/10.1002/pits.22219>
- Zigler, E., Gilliam, W. S., & Jones, S. M. (2006). *A vision for universal preschool education*. US: Cambridge University Press.

Anexos

Anexo 1.

Carta descriptiva general

Programa de capacitación a padres y docentes para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares (Vega et al., 2015)

Objetivo general. Propiciar que los participantes reflexionen, compartan, conozcan, utilicen, desarrollen y potencien estrategias efectivas para la promoción del desarrollo de la alfabetización emergente en niños preescolares.

Enfoque teórico. El dominio del lenguaje hablado y escrito corresponde con el desarrollo de la alfabetización (aprender a leer y a escribir) y de la misma manera, su naturaleza es dinámica y multidimensional. Kucer (2001) ha remarcado por lo menos cuatro dimensiones de la alfabetización:

- Cognoscitiva: Interés de usar el lenguaje para explorar, descubrir, construir y crear significados que permite el empleo de una variedad de estrategias y procesos mentales.
- Lingüística: Medio a través del cual estos significados son expresados.
- Sociocultural: La alfabetización es un acto social per se y forma parte de la identidad, social, ética, cultural y general del contexto.
- Desarrollista: El potencial el desarrollo nunca termina, cada hecho alfabetizador refleja aquellos aspectos que un individuo puede o no controlar en algún contexto dado.

En los años preescolares, los niños construyen su conocimiento acerca del lenguaje escrito a través de la participación activa en actividades cotidianas. Este desarrollo de la alfabetización, también denominado evolución alfabetizadora o alfabetización emergente, ocurre en los contextos habituales como la casa, la escuela o la comunidad. En dichos contextos, niños y adultos interactúan en actividades cotidianas relacionadas con el lenguaje escrito, en las que los adultos actúan como mediadores entre el texto impreso y los propios niños (Vega, 2006, 2010). El escenario más importante después del hogar, lo constituye el escenario preescolar. Como resultado, los niños desarrollan habilidades y construyen conocimientos y actitudes hacia el lenguaje escrito, que organizan en esquemas, y que les permiten apropiarse del conocimiento que se valora en su propia comunidad (Vega, 2009).

La alfabetización emergente consiste en una serie de habilidades, conocimientos y actitudes que se suponen precursores de las formas convencionales de lectura y escritura, también involucra el ambiente que apoya estos desarrollos. Una parte sustancial son las interacciones sociales en estos ambientes alfabetizadores. Los niños aprenden mucho de lectura y escritura antes de que reciban instrucción formal. En un sentido estricto los niños adquieren el conocimiento de vocabulario, sintaxis, estructura narrativa, aspectos metalingüísticos, letras y textos que se relacionan directamente con la adquisición de la lectura y escritura convencional sin que sean enseñados explícitamente.

Módulo I: Parte teórica

No. de sesión	Tema/Estrategia	Objetivo de la sesión Que los participantes:	Materiales y recursos
1	Análisis de los objetivos, estructura, contenidos y formato del programa. Revisión y discusión del fundamento teórico.	Conozcan el objetivo, la estructura, el contenido general y forma en que se llevará a cabo el programa. Informen sobre las expectativas del programa de capacitación.	Computadora o dispositivo móvil, manual multimedia, bitácora, video de bienvenida, formulario de tareas, formulario de información de los participantes y archivo con objetivos de cada sesión.
2	Discusión sobre las características del desarrollo del lenguaje en los años preescolares y la importancia de promoverlo.	Compartan sus conocimientos acerca del desarrollo del lenguaje oral y escrito. Conceptúen el desarrollo del lenguaje oral y escrito de una manera integral, así como la importancia de promoverlo.	Computadora o dispositivo móvil, manual multimedia, bitácora, video en línea sobre el desarrollo del lenguaje y su importancia y formulario de tareas.
3	Alfabetización emergente y la importancia de promoverla.	Conceptúen la alfabetización emergente de manera consensuada Compartan las estrategias que utilizan cotidianamente para la promoción del desarrollo del lenguaje Contrasten estrategias compartidas con estrategias generales enfatizadas en la literatura	Computadora o dispositivo móvil, manual multimedia, bitácora, videos en línea sobre alfabetización emergente y su promoción y formulario de tareas.
4	Aspectos generales de las estrategias Presentación de las estrategias Caracterización del conjunto de estrategias que favorecen la alfabetización emergente Analizar la propia práctica en función de los conocimientos que adquieran de las estrategias para la alfabetización emergente	Conozcan la caracterización del conjunto de estrategias que favorecen la alfabetización emergente en niños preescolares Identifiquen los aspectos generales de las estrategias del programa y su relación con el desarrollo de la alfabetización Reflexionen sobre su trabajo como promotores del desarrollo del lenguaje Identifiquen condiciones generales e idóneas para aplicar las estrategias. Aprendan a evaluar qué tanto aplican las estrategias que se mencionarán y en qué medida las van incrementando	Computadora o dispositivo móvil, manual multimedia, bitácora, video de estrategias que favorecen la alfabetización emergente y formulario de tareas.

Módulo II: Estrategias antes de iniciar una actividad o lectura

No. de sesión	Tema/Estrategia	Objetivo de la sesión	Materiales y recursos
5	Arreglo del área para la actividad Activación de conocimientos previos	Que los participantes: Identifiquen elementos y pasos para utilizar las estrategias que pueden retomarse al inicio de una actividad Reconozcan la utilidad de seleccionar y acondicionar el espacio para una actividad	Computadora o dispositivo móvil, manual multimedia, formulario de tareas, bitácora, imágenes en línea para actividad sobre uso de estrategias. videos en línea con ejemplo sobre arreglo del área para la actividad, activación de conocimientos previos y muestreo.
6	Muestreo	Identifiquen la importancia de formular preguntas a los niños antes de iniciar una actividad para examinar los conocimientos previos de los niños sobre la lectura Adviertan la importancia de atraer la atención de los niños hacia las imágenes y texto del cuento o material con el que se trabajará. Reconozcan los aspectos a considerar (tipo de preguntas e interacción) para que los niños pronostiquen una idea general del contenido de un libro o de la actividad.	Computadora o dispositivo móvil, manual multimedia, formulario de tareas, bitácora, imágenes en línea para actividad sobre uso de estrategias. videos en línea con ejemplo sobre arreglo del área para la actividad, activación de conocimientos previos y muestreo.

Módulo III : Estrategias durante la actividad o lectura

No. de sesión	Tema/Estrategia	Objetivo de la sesión	Materiales y recursos
7	Pistas visuales para realizar la actividad Pistas verbales que dan paso a la expresión de ideas Anticipación	Identifiquen los elementos y pasos para utilizar las estrategias que pueden retomarse durante una actividad Analicen el beneficio de utilizar imágenes o materiales que le permitan al niño realizar una descripción o narración relacionada al tema, actividad o cuento que van a realizar y reconozcan qué aspectos debe tomar en cuenta para retomarlos Identifiquen los aspectos que se deben tomar en cuenta para utilizar imágenes o materiales que permitan al niño realizar una descripción o narración relacionada al tema, actividad o cuento que van a utilizar. Reflexionen sobre la importancia del uso de diversas frases relacionadas con el material, temática y actividad que se realizará con el fin de que el niño pueda expresar sus ideas a partir de las pistas verbales proporcionadas Identifiquen el uso de exclamaciones o frases incompletas para propiciar que el niño pronostique algún significado o evento durante un momento clave de la lectura de cuentos o la actividad.	Computadora o dispositivo móvil, manual multimedia, formulario de tareas, bitácora, videos de explicación y ejemplos sobre pistas visuales para realizar la actividad, pistas verbales que dan paso a la expresión de ideas y anticipación, así como texto en línea con explicación de las estrategias de la sesión.
8	Predicción Elaboración de Inferencias	Que los participantes: Reconozcan la conveniencia de formular preguntas para estimular una respuesta verbal en los niños que les permita predecir lo que va a pasar en una historia, un cuento o una actividad con relación a un tema en particular. Identifiquen los elementos que deben considerar para formular preguntas que estimulen una respuesta verbal en los niños que permita predecir lo que va a pasar en una historia, un cuento o una actividad con relación a un tema particular. Exploren la utilidad de estimular a los niños mediante preguntas, para que hagan conclusiones con base en la información que se le está proporcionando durante la lectura de cuentos. Identifiquen las acciones que deben realizar para estimular a los niños	Computadora o dispositivo móvil, manual multimedia, formulario de tareas, bitácora, imágenes y videos en línea sobre la predicción y la elaboración de inferencias, así como texto en línea con explicación de las estrategias de la sesión.

		mediante preguntas, para que hagan conclusiones con base en la información que se le está proporcionando durante la lectura de cuentos.	
9	Instrucción directa Modelamiento	Analicen el impacto que tiene explicar claramente a los niños la actividad o acción que se espera que ellos realicen Reconozcan los aspectos que se tienen que tomar en cuenta para dar una instrucción directa Establezcan la importancia de realizar una actividad para ejemplificar a los niños cómo se espera que respondan a una instrucción o ejecuten una actividad Identifiquen qué consideraciones se deben tener en cuenta para modelar ciertos comportamientos a los niños.	Computadora o dispositivo móvil, manual multimedia, formulario de tareas, bitácora, videos y texto en línea sobre la instrucción directa y el modelamiento.

Módulo IV: Estrategias después de realizar una actividad o lectura

No. de sesión	Tema/Estrategia	Objetivo de la sesión	Materiales y recursos
10	Discusión Confirmación	<p>Que los participantes:</p> <p>Identifiquen los elementos y pasos para utilizar las estrategias que pueden retomarse al final o después de una actividad.</p> <p>Reconozcan la utilidad de pedir a los niños que platiquen y discutan acerca del cuento, narración, tema o actividad que realizaron compartiendo sus experiencias, sentimientos y pensamientos con el fin de conocer su opinión con relación a lo que realizaron.</p> <p>Identifiquen los componentes que deben retomar para lograr lo anterior</p> <p>Identifiquen la importancia de corroborar si son correctas las predicciones y comentarios que los niños han realizado antes y durante la actividad retomando lo que hasta ese momento los niños hayan comentado</p> <p>Analicen los elementos a considerar para lograr confirmar las predicciones de los niños</p>	Computadora o dispositivo móvil, manual multimedia, formulario de tareas, bitácora, videos y texto en línea sobre discusión y confirmación.
11	Retroalimentación Contar y recontar una historia	<p>Los participantes:</p> <p>Analizarán la importancia de proporcionar retroalimentación a los niños, es decir, informarles si la información proporcionada por ellos en respuesta a sus preguntas fue correcta o no, explicándoles por qué, así como darles la oportunidad de corregir en caso de requerirse.</p> <p>Analizarán la importancia de promover que los niños cuenten y recuenten una historia y los efectos de esta estrategia sobre el desarrollo del lenguaje de los pequeños.</p>	Computadora o dispositivo móvil, manual multimedia, bitácora, formulario de tareas, videos y texto en línea sobre retroalimentación, así como contar y recontar una historia.
12	Enlazar información previa con la nueva Organizar información nueva	<p>Que los participantes:</p> <p>Analicen la utilidad de que los niños vinculen los conocimientos que tenían previamente con los adquiridos como resultado de la actividad.</p> <p>Identifiquen los elementos que deben considerar para lograr que los niños vinculen sus conocimientos previos con los nuevos.</p> <p>Reconozcan la conveniencia de plantear preguntas y situaciones que les permitan identificar si los niños comprendieron la idea central del cuento, tema, narración u actividad que realizaron.</p> <p>Precisen los aspectos a retomar para lograr identificar si comprendieron la idea central del cuento, tema, narración o actividad que realizaron.</p>	Computadora o dispositivo móvil, manual multimedia, bitácora, formulario de tareas, videos y texto en línea sobre enlazar información previa con la nueva y organizar la información nueva.

Conclusiones y evaluación del programa

No. de sesión	Tema/Estrategia	Objetivo de la sesión	Materiales y recursos
13	Conclusiones y evaluación del programa	Que los participantes: Establezcan, desde su perspectiva, el aprendizaje obtenido a través del programa. Evalúen los contenidos, los procedimientos, las estrategias, las actividades, y el trabajo de las psicólogas que aplicaron el programa.	Computadora o dispositivo móvil. Lista de cotejo del uso de Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares (Vega y Poncelis, 2010) Formulario para conocer la experiencia de los participantes en el programa de capacitación.

Anexo 2.

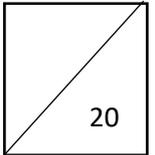
Formatos del Instrumento de Observación de los Logros de la lecto escritura inicial HOJA DE RESULTADOS SOBRE LA PRUEBA DE PALABRAS

Resultado _____

Fecha _____

Nombre _____ Escuela _____ Grado _____

Maestro _____ Anotador _____



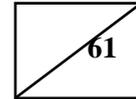
Anote las respuestas incorrectas. Marque con las respuestas correctas o • si no responde

Lista A	Lista B	Lista C
yo	mira	Hace
pero	Y	Vamos
son	El	Come
Aquí	tiene	Las
Abajo	como	Muy
Mi	La	Jugar
Es	Dijo	Tu
Soy	corre	Para
Donde	Por	Fue
Feliz	Voy	Tengo
También	Esta	Cada
Da	grande	Quiero
Una	puedo	Ella
Me	No	Al
Bonito	Alto	Todo
Toma	Que	Este
Casa	Más	Rojo
Se	busca	De
Gusta	Del	Lee
De	Un	Se

Comentario _____

HOJA DE RESULTADOS SOBRE LA IDENTIFICACIÓN DE LETRAS

Resultado



Fecha _____

Nombre _____ Escuela _____ Grado _____

Maestro de clase _____ Anotador _____

Confusiones:

	A	S	Palabra	R.I.		A	S	Palabra	R.I.
A					a				
F					f				
K					k				
P					p				
LL					ll				
Z					z				
B					b				
H					h				
O					o				
J					j				
U					u				
CH					ch				
C					c				
Y					y				
L					l				
Q					q				
M					m				
Ñ					ñ				
D					d				
N					n				
S					s				
X					x				
I					i				
E					e				
G					g				
R					r				
V					v				
T					t				
W					w				
					rr				
					g				
				Totales					

Letras desconocidas:

Comentarios:

Anotaciones:

A Respuesta con nombre alfabético
anote con ✓

S Respuesta con sonido de la letra
anote con ✓

Respuesta con sonido de sílaba
anote la sílaba

Palabra Anote la palabra que dice el niño

RI Respuesta incorrecta
anote lo que dice el niño

PRUEBA DE VOCABULARIO ESCRITO

Resultado

Fecha

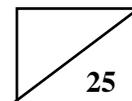
Nombre _____ Escuela _____ Grado _____

Maestro de clase _____ Anotador _____

Doble el encabezado hacia atrás antes de que el niño (a) use la hoja.

HOJA DE RESULTADOS SOBRE CONCEPTOS ACERCA DE LO IMPRESO

Resultado



Fecha _____

Nombre _____ Escuela _____ Grado _____

Maestro de clase _____ Anotador _____

Página	Resultado	Pregunta	Comentario
La cubierta		1. La parte de enfrente	
2/3		2. El texto impreso lleva el sentido (y no la ilustración)	
4/5		3. Dónde empezar 4. Dónde seguir 5. Regresar a la izquierda 6. Aparear palabra por palabra	
6		7. Concepto del comienzo y el fin	
7		8. La parte de abajo	
8/9		9. Empieza con "La" (<i>Las piedras</i>) o "Las" (<i>Arena</i>) Línea de abajo; línea de arriba o voltea el libro	
10/11		10. Cambio de orden de las líneas	
12/13		11. Página izquierda antes de la derecha 12. Un (1) cambio de orden de las palabras 13. Un (1) cambio de orden de las letras	
14/15		14. Un cambio de orden de las letras 15. Significado de los signos de interrogación	
16/17		16. Significado del punto 17. Significado de la coma 18. Significado del guion o comillas 19. Significado del acento 20. Encuentra Pp - Ee (<i>Las piedras</i>) Ee (<i>Arena</i>)	

18/19		21. Palabras reversibles: la, ya (<i>Las piedras</i>), las, ya (<i>Arena</i>)	
20		22. Una letra; dos letras 23. Una palabra; dos palabras 24. La primera y la última letra de una palabra 25. Letra mayúscula	

Anexo 3.

Vega, Lizbeth (1991) EPLE

SUBT EST 1. PRONUNCIACION CORRECTA DE SONIDOS DEL HABLA

REACTIVO	RESPUESTA DEL NIÑO	CORRECT	INCORRECT
GIS			
FLAN			
REAL			
ALTO			
BAÑO			
OLMO			
PEDRO			
BLUSA			
GRITO			
MIXTO			
PERFIL			
ARAÑA			
OBJ ETO			
PLEBEYO			
DES GLOSA			

Total de aciertos_ _ _ _ _ %_ _ _ _ _

Comprendió instrucción_ _ _ _ _ 1_ _ _ _ _ 2_ _ _ _ _

Comentarios y observaciones_ _ _ _ _

SUBT EST 2. DISCRIMINACION DE SONIDOS.

REACTIVOS	CORRECT	INCORRECTO
PAN - BAN		
DÍA - TÍA		
PATA - BATA		
RAMA - RAMA		
MONO - MONO		
CORREDOR - COMEDOR		
PAL ETA - PALETA		
BESARÁ - PESARÁ		
ALEMÁN - ADEMÁN		
PANAL - BANAL		

Total de aciertos_ _ _ _ _ %_ _ _ _ _

Comprendió instrucción_ _ _ _ _ 1_ _ _ _ _ 2_ _ _ _ _

Si Tradujo_ _ _ _ _

Comentarios y observaciones_ _ _ _ _

_ _ _ _ _

_ _ _ _ _

SUBT EST 3. ANALISIS Y SINTESIS AUDITIVAS.

a) SINTESIS

REACTIVOS	CORRECT	INCORRECT
CO - CHE		
TE - MA		
CA - RRE - TA		
CO - RO -NA		
RO - PE - RO		
TE - LE - FO - NO		
LA - PI - CE - RO		
CE - NI - CE - RO		
TE - LE - VI - SI - ÓN		
DES - AR - MA - DOR		

Total de aciertos_ _ _ _ _ %_ _ _ _ _

Comprendió instrucción_ _ _ _ _ 1_ _ _ _ _ 2_ _ _ _ _

Si Tradujo_ _ _ _ _

Comentarios y observaciones_ _ _ _ _

_ _ _ _ _

_ _ _ _ _

SUBT EST 3. ANALISIS Y SINTESIS AUDITIVAS

b) ANALISIS

REACTIVO	CORRECT	INCORRECT
ANTEOJ OS		
SOBREC ARGO		
INTERPERS ONAL		
TEL EFOTO		
AUTOPISTA		
CUENTAGOTAS		
MARCAPASOS		
ANTESALA		
PORTAVION ES		
CUMPLEAÑOS		

Total de aciertos_ _ _ _ _ %_ _ _ _ _

Comprendió instrucción_ _ _ _ _ 1_ _ _ _ _ 2_ _ _ _ _

Si Tradujo_ _ _ _ _

Comentarios y observaciones_ _ _ _ _

_ _ _ _ _

_ _ _ _ _

SUBTEST 4. RECUPERACION DE NOMBRES ANTE LA PRESENTACION DE LAMINAS

REACTIVO	CORRECT	INCORRECT
VENTANA		
CORTINA		
PERI ODICO		
CUADRO		
TEL EVISION		
FLOTERO		
CARREOLA		
LIBRERO		
MESITA		
LAMPARA		

Total de aciertos_ _ _ _ _ %_ _ _ _ _

Comprendió instrucción_ _ _ _ _ 1_ _ _ _ _ 2_ _ _ _ _

Si Tradujo_ _ _ _ _

Comentarios y observaciones_ _ _ _ _

_ _ _ _ _

_ _ _ _ _

SUBT EST 5. SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES

REACTIVO	1		2		3		4	
	C	I	C	I	C	I	C	I
1								
2								
3								
4								

Total de aciertos_ _ _ _ _ %_ _ _ _ _

Comprendió instrucción_ _ _ _ _ 1_ _ _ _ _ 2_ _ _ _ _

Si Tradujo_ _ _ _ _

Comentarios y observaciones_ _ _ _ _

_ _ _ _ _

_ _ _ _ _

SUBTEST 6. CONOCIMIENTO DEL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS ANOTE

EXACTA Y TEXTUALMENTE EN CADA RESPUESTA DEL NIÑO.

REACTIVO	RESPUESTA DEL NIÑO
FLOR	
CASA	
LIBRO	
SUETER	
BEBE	
LAPIZ	
SONAJA	
CARRO	
PERRO	
PAPA	

Total de aciertos _____ % _____

Comprendió instrucción _____ 1 _____ 2 _____

Si Tradujo _____

Comentarios y observaciones _____

SUBT EST 7. COMPRENSION DE SINONIMOS, ANTONIMOS Y PALABRAS SUPRAORDINADAS

ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE CADA RESPUESTA DEL NIÑO.

a) Sinónimos

Hogar	Oveja
Can	Asno
Terminado	

b) Antónimos

Día	Fácil
Arriba	Flaco
Lento	

c) Palabras Supraordinadas (conceptos)

REACTIVO	RESPUESTA DEL NIÑO
ANIMALES	
FLORES	
FRUTAS	
MEDIOS DE TRANSPORTE	
INSTRUMENTOS MUSICALES	

Total de aciertos_ _ _ _ _ %_ _ _ _ _
Comprendió instrucción_ _ _ _ _ 1_ _ _ _ _ 2_ _ _ _ _
Si Tradujo_ _ _ _ _
Comentarios y observaciones_ _ _ _ _
_ _ _ _ _
_ _ _ _ _

SUBTEST 8. REPETICION DE UN CUENTO, CAPTANDO LAS IDEAS PRINCIPALES Y LOS DETALLES. ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE LA RESPUESTA DEL NIÑO.

Total de ideas principales _ _ _ _ _	Total de detalles _ _ _ _ _
Total de aciertos_ _ _ _ _	%_ _ _ _ _
Comentarios y observaciones_ _ _ _ _ ----- -----	

SUBTEST 9. DIFERENCIA ENTRE DIBUJO Y TEXTO.

	ILUSTRACION		TEXT	
	CORRECTO	INCORRECT	CORRECTO	INCORRECT
1				
2				
3				
4				
5				

Total de aciertos_ _ _ _ _	%_ _ _ _ _
Comprendió instrucción_ _ _ _ _	1_ _ _ _ _ 2_ _ _ _ _
Si Tradujo_ _ _ _ _	
Comentarios y observaciones_ _ _ _ _ ----- -----	

SUBT EST 10. EXPRESION ESPONTANEA

ANOTE EXACTA Y T EXTUALMENT E LA RESPUESTA DEL NIÑO.

Uso adecuado de sustantivos_ _ _ _ _

Número _ _ _ _ _ Diversidad _ _ _ _ _

Elaboración gramatical adecuada _ _ _ _ _

Adecuada secuenciación de ideas _ _ _ _ _ % _ _ _ _ _

Total de aciertos posibles EPL E _ _ _ _ _

Total de aciertos _ _ _ _ _ % _ _ _ _ _

CONCLUSION ES _ _ _ _ _

Firma: _ _ _ _ _

Anexo 4.



Lista de cotejo del uso de “Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares” (Vega, 2020)



Fecha _____ Escuela: _____ Grupo _____

Observador _____ Periodo de observación _____

Maestra: _____

ESTRATEGIAS	NO LO HA LOGRADO	EN PROCESO DE LOGRARLO	LO HA LOGRADO
ANTES			
Acondiciona el espacio para llevar a cabo la actividad.			
Hace preguntas a los niños, relacionadas con el tema que se va a trabajar			
Muestra la portada del texto (dibujo, autor) a los niños.			
DURANTE			
Pide a los niños que realicen una descripción o narración, a partir de lo observado en el material.			
Hace sugerencias o proporciona pistas verbales para que los niños den una respuesta positiva.			
Propicia que los niños se adelanten a mencionar alguna palabra.			
Hace preguntas para que el niño pueda predecir la continuación de un hecho, la lógica de una explicación o el final de una historia.			
Durante la actividad hace pausas para preguntar a los niños sobre la historia.			
Hace preguntas sobre las características físicas y/o utilidad de determinados objetos			
Proporciona instrucciones directas para la realización de la actividad.			
Ofrece modelamiento a los niños.			
DESPÚES			
Promueve discusiones grupales sobre el tema que se abordó.			
Hace preguntas para corroborar las predicciones.			
Proporciona retroalimentación mencionando si la información dada por los niños es correcta o no.			
Al proporcionar retroalimentación informa acerca de las respuestas correctas y explica las razones por las que una respuesta es incorrecta.			
Hace preguntas dirigidas a la comprensión del tema.			
Pide a los niños que intenten recontar la lectura.			
Organiza y guía actividades (recortar, organizar, armar, reproducir, etc.) con el tema que se trabajó.			

Proporciona reforzamiento positivo a los intentos de los niños			
TOTAL			
PORCENTAJE			

Comentarios y observaciones _____

Anexo 5

Con base en estas 10 preguntas por bloque, hacer una gráfica para cada aspecto.

Porcentaje de participantes que respondieron estar totalmente de acuerdo con los contenidos del programa de capacitación en línea PCL

“Cuestionario de satisfacción con el Programa Capacitación en línea a padres y maestras para la promoción de la alfabetización emergente” (Vega y Jimenez, 2020)

Nombre: _____ Fecha: _____

EBDI: _____ Padre de familia: _____ Maestra/Personal EBDI: _____

Instrucciones: De acuerdo con su participación en el “Programa Capacitación en línea a padres y maestras para la promoción de la alfabetización emergente” valore las siguientes afirmaciones y marque con una “X” la que considere pertinente.

I. Contenidos del programa.

Afirmaciones	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Considera adecuados los contenidos del programa.				
2. Las explicaciones sobre los temas pueden ser consideradas claras				
3. Las explicaciones sobre los temas pueden ser consideradas concisas				
4. Los contenidos sobre los temas pueden ser considerados con fundamentos				
5. Considera que las estrategias le permitieron la promoción de la alfabetización emergente en los niños.				
6. Los contenidos teóricos del inicio del programa compartidos en el programa te fueron de utilidad para retomar las estrategias en tus actividades cotidianas				
7. Los contenidos teóricos para cada estrategia te fueron de utilidad para que retomaras las estrategias en tus actividades cotidianas.				
8. Los ejemplos compartidos en el programa te fueron de utilidad para que retomaras las estrategias en tus actividades cotidianas.				
9. Considera que al utilizar las estrategias los niños tuvieron una participación más activa durante las actividades.				
10. Una vez concluido el programa considera que podrás seguir aplicando las estrategias en tus actividades cotidianas.				

II. Uso de la plataforma en línea

Afirmaciones	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. La plataforma estuvo disponible las 24 horas del día				
2. Fue fácil acceder a la Plataforma				

3. Fue fácil navegar en la plataforma
4. Fue fácil acceder a los contenidos del programa
5. Fueron útiles los correos informativos que se enviaron para dar seguimiento a la apertura de las sesiones

III. Recursos de la plataforma en línea

Afirmaciones	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Los videos incluyeron información suficiente para la comprensión de los temas				
2. La duración de los videos fue adecuada				
3. La información que se incluyó en los libros ¹ fue adecuada para la comprensión de los temas				
4. El formato del texto de los libros (tipo, color y tamaño de letra) es adecuado para una lectura fluida				
5. La cantidad de información compartida por sesión fue adecuada				
6. La distribución de actividades (tareas) por sesión fue adecuada				
7. Las actividades (tareas) de la plataforma resultaron útiles para la comprensión y reflexión de los temas.				
8. Las instrucciones para realizar y enviar las actividades (tareas) fueron claras.				
9. Las actividades (tareas) le permitieron reflexionar sobre el uso de las estrategias				
10. Las actividades (tareas) le permitieron la aplicación de las estrategias en tus actividades cotidianas				
11. Los foros le permitieron integrar tus reflexiones y experiencias en el uso de las estrategias				
12. El manual multimedia sugerido para su descarga le fue de utilidad para consolidar los conocimientos y habilidades obtenidos durante el programa.				

¹ Un libro son una serie de diapositivas en las que se presentan contenidos relativos a los temas

IV. Acompañamiento de los tutores

Afirmaciones	Totalmente satisfecho	Satisfecho	Poco satisfecho	Nada satisfecho
1. La resolución de dudas sobre el uso y navegación en la plataforma fue oportuna				
2. El acompañamiento (recordatorios, seguimiento y retroalimentación) que recibiste de la tutora fue de utilidad para la aplicación de las estrategias.				
3. Fue oportuna (en tiempo) la retroalimentación que recibiste por parte de tu tutora				
4. La retroalimentación otorgada por la tutora fue de utilidad para reflexionar y para comprender mejor los temas.				
5. La tutora retomó sus experiencias y reflexiones en la retroalimentación otorgada				

Favor de escribir sugerencias para mejorar la plataforma:

Favor de escribir sugerencias para mejorar el programa de capacitación:

Muchas gracias por participar

Anexo 6.

Plataforma y ejemplos de recursos.

Tablero inicial.

The screenshot shows the initial dashboard of the 'Programa de Capacitación en Línea'. At the top, there is a navigation bar with the title 'Programa de Capacitación en Línea' and user information. Below this, a banner features logos for UNAM, POSGRADO, dgapa, and the Facultad de Psicología. The main heading reads 'PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN LÍNEA PROMOCIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE EN NIÑOS PREESCOLARES'. A callout box points to a link '¿Cómo usar esta plataforma?' with the text 'Instructivo para el uso de la plataforma'. Another callout box points to a forum link 'FORO: DUDAS, COMENTARIOS Y SUGERENCIAS SOBRE LA PLATAFORMA' with the text 'Foro para que los participantes comuniquen sus dudas sobre el uso de la plataforma'. Below these, a text block states: 'Antes de comenzar el curso, es importante que practiques cómo utilizar las herramientas de "libro", "tarea" e "imagen", por lo que aquí abajo te brindamos ejemplos de cada uno para que te familiarices con su uso. Da click en ellos y explora.' A callout box points to a section titled 'Ejemplos de los tipos de herramientas' which lists 'Libro de prueba', 'Ejemplo de tarea', 'Imagen muestra', and 'Avisos'.

Programa de capacitación en línea a profesores y padres para promover la alfabetización emergente	URL:2 Etiquetas:10 Tarea:1 Archivos:1
Características del lenguaje de los niños preescolares y por qué es importante favorecer su desarrollo.	Etiquetas:5 Tareas:3 URL:1 WU:1
Alfabetización emergente y por qué es importante promoverla	Etiquetas:8 Tareas:5 URL:6 WU:1
Estrategias que favorecen la alfabetización emergente y su experiencia al aplicarlas	Etiquetas:9 Tareas:9 URL:1 Exámenes:1 WU:1
¿Qué te ha parecido el programa?	Etiquetas:5 URL:1 Tarea:1
Estrategias antes de empezar la actividad: Arreglo del área para la actividad y Activación de conocimientos previos.	Etiquetas:11 Tareas:2 Libros:5 Archivos:1 URL:1 WU:1
Estrategias antes de empezar la actividad: Muestreo.	Etiquetas:14 Tareas:2 Libros:3 URL:2 Exámenes:1 Archivos:1 Foros:2 WU:1
Estrategias durante la actividad: Pistas visuales para realizar la actividad/Pistas verbales que dan paso a la expresión de ideas/Anticipación.	Etiquetas:14 Tareas:2 Libros:7 URL:3 WU:1
Estrategias durante la actividad: Predicción/Elaboración de inferencias	Etiquetas:11 Tareas:2 Libros:5 URL:2 WU:1
Estrategias durante la actividad: Instrucción Directa/Modelamiento	Etiquetas:15 Tareas:2 Libros:5 URL:2 Exámenes:1 Archivos:1 Foros:2 WU:1
Estrategias después de la actividad: Discusión/Confirmación	Etiquetas:12 Tareas:2 Libros:6 URL:2 WU:1
Estrategias después de la actividad: Retroalimentación / Contar y recontar una historia	Etiquetas:11 Tareas:2 Libros:6 URL:2 WU:1
Estrategias después de la actividad: Enlazar la información previa con la nueva y organizar la información nueva.	Etiquetas:13 Tareas:3 Libros:6 URL:2 WU:1
Conclusiones	Etiquetas:4 Tarea:1 Archivos:1 Foros:2
Evaluación del programa	

Ejemplo de fotografías que se presentan para aplicar las estrategias *antes de una actividad*.

Imagen 1



Imagen 2



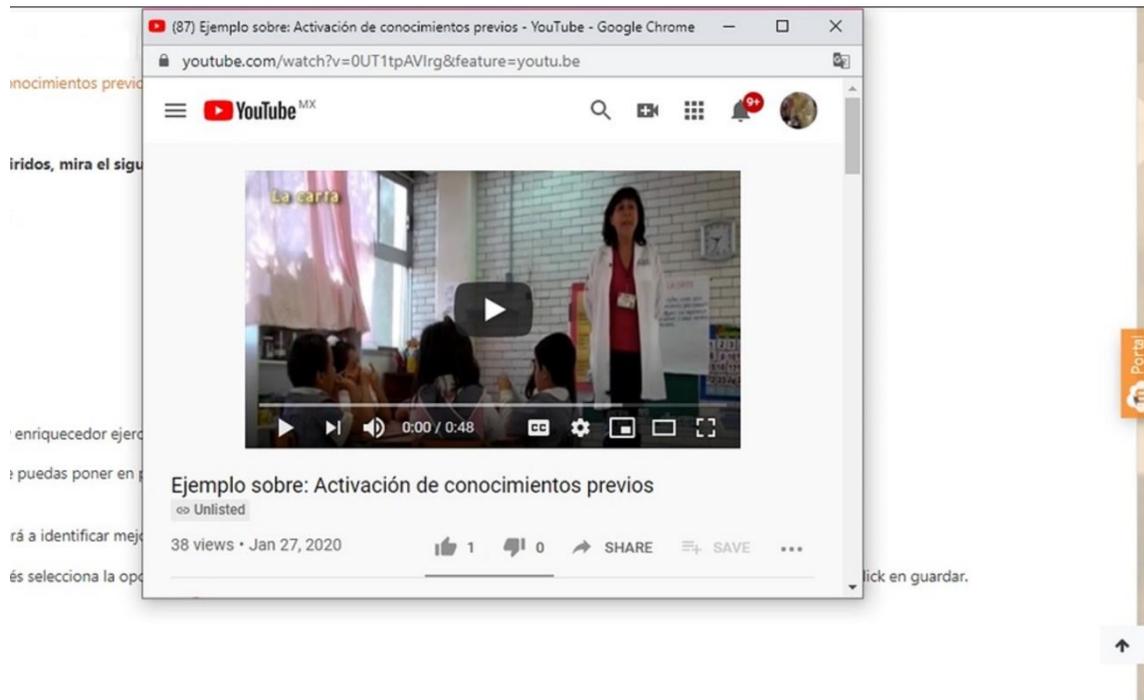
Imagen 3



Imagen 4



Ejemplos en formato de video sobre la estrategia Activación de conocimientos previos.



(87) Ejemplo sobre: Activación de conocimientos previos - YouTube - Google Chrome

youtube.com/watch?v=OUT1tpAVIrg&feature=youtu.be

YouTube MX

La carta

Ejemplo sobre: Activación de conocimientos previos

Unlisted

38 views · Jan 27, 2020

1 0 SHARE SAVE ...

click en guardar.

Por el

↑

Ejemplo de libro.

1. Estrategias antes de la actividad
1.1. Arreglo del área

Arreglo del área para la actividad

¿Cómo se aplica?

Tú y los niños seleccionan y acondicionan el espacio para la actividad de tal forma que se facilite la comunicación entre ustedes al momento de realizar la actividad y facilitando las condiciones adecuadas para que pueda realizarse.



* Referencias:

1. a.

3. Ejemplos en una actividad

Ejemplos del uso de la estrategia

Ejemplos de la estrategia integrada a una actividad

Se le propone realizar al niño una tarjeta de felicitación para un familiar o amigo de él. Tú puedes cuestionar lo siguiente:

¿Sabes qué es una tarjeta?, ¿Dónde has visto una tarjeta?, ¿Cómo se hace una tarjeta?, ¿Te gustaría hacer una tarjeta?

Usa las opiniones que el niño aporta para juntos darle una definición. "Una tarjeta es un dibujo en la que tú puedes expresar lo que sientes y piensas de una persona".

* Ejemplos para EDUCADORES sobre Activación de conocimientos previos

1. a.