



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

PARTICIPACION DE LOS PADRES Y MADRES EN LA MOTIVACION A
LA LECTURA

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

BELEM ANZURES SÁNCHEZ

DIRECTOR DEL REPORTE: MTRA. ESTELA JIMENEZ HERNÁNDEZ

COMITÉ TUTORIAL: DRA. ILEANA SEDA SANTANA

DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PÉREZ

DRA. BENILDE GARCÍA CABRERO

DRA. DOLORES MERCADO CORONA

MTRA. ROSALINDA REYES ARRIAGA

DRA. CARMEN GUEVARA BENÍTEZ

MÉXICO, D. F.

NOVIEMBRE 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos:

***A Dios por haberme dado la vida,
la salud, las fuerzas y la inteligencia
necesaria para poder salir adelante.***

***A mi madre por tu amor incondicional,
por tus enseñanzas, por ser la luz que guío mi camino.
De ti aprendí a luchar hasta el final a pesar de las
adversidades, a reconocer mis errores y aprender de ellos,
a ser cada día una mejor persona.
Gracias porque siempre confiaste y creíste en mí.
Gracias por ser el ángel que me protege y cuida. †***

***A mi padre por tu apoyo,
por proporcionarme todos los medios
necesarios para que realizara mis estudios, gracias
porque tu trato y carácter me permitieron desarrollar
las estrategias necesarias para afrontar la vida y poder
llegar hasta donde me encuentro ahora.***

***A mi hermano por tu vitalidad y dinamismo,
por ser la parte que le da diversión y alegría a mi vida,
por ser mi compañero, cómplice y amigo.***

***A Luis por tu cariño y amor,
por que siempre he contado contigo en los momentos
más difíciles de mi vida, por tu apoyo y comprensión incondicional.***

*Gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México
por brindarme una educación basada en la excelencia académica
que permite estar a la vanguardia , siendo altamente competitivos a nivel global.*

*A mi tutora Estela Jiménez, por tus conocimientos,
tu paciencia y calidez que me transmitiste durante la Maestría.*

*A la Dra. Ileana Seda por sus enseñanzas
que enriquecieron mi formación.*

*A todas las maestras que compartieron sus conocimientos
y experiencias durante la Maestría: Silvia Macotela, Benilde García,
Patricia Andrade y Guadalupe Acle.
¡MIL GRACIAS!*

INDICE

INTRODUCCION.....	1
LECTURA.....	3
MOTIVACIÓN.....	8
LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA.....	12
OBJETIVOS.....	24
MÉTODO.....	25
➤ Planteamiento del problema.....	25
➤ Variables.....	25
➤ Hipótesis.....	25
➤ Diseño.....	25
➤ Sujetos.....	26
➤ Instrumentos y materiales.....	26
➤ Procedimiento.....	27
- 1era. Etapa diagnóstico.....	27
- 2da. Etapa de intervención con los niños con dificultades en el aprendizaje.....	30
- 3era. Etapa colaboración con los padres y madres de los niños.....	31
- Detección de necesidades.....	31
- Taller de motivación a la lectura.....	33
- Evaluación.....	42
RESULTADOS.....	42
- Evaluación de la motivación a la lectura de los niños.....	42
- Evaluación de la participación de las madres en las actividades de lectura.....	47
- Evaluación de las madres a la lectura de sus hijos.....	49
- Resultados del grupo experimental referidos por las madres durante el taller.....	55
- Opiniones de las mamás sobre los resultados del taller recogidos mediante una entrevista individual.....	57
- Evaluación del taller.....	59
DISCUSIÓN.....	60
CONCLUSIÓN.....	64
REFERENCIAS.....	66
ANEXOS.....	73

RESUMEN.

Las dificultades con respecto a la adquisición y desarrollo del proceso de la lectura y la escritura es un tema preocupante para diversos profesionales. Diversas instituciones, investigadores, maestros, etc. se han dado a la tarea de intervenir para resolver los problemas presentados en esta área. Actualmente se sabe que varios factores influyen en dicho proceso. La motivación y la participación de los padres en actividades lectoras, son dos de los factores que juegan un papel muy importante para desarrollar la lecto-escritura en los niños, sobre todo en los primeros años escolares. Por tal motivo se diseñó un taller para que las madres de familia promovieran en sus hijos la motivación a la lectura. Se trabajó con 30 madres de familia de alumnos de primer grado de primaria, de nivel socioeconómico bajo. Se formaron dos grupos, uno control y otro experimental. Se aplicó una escala de participación para padres y madres de familia en actividades lectoras, cuestionarios y entrevistas antes y después de la intervención. El taller tuvo una duración de 10 sesiones, las cuales fueron elaboradas de manera colaborativa con las maestras de la escuela. Los resultados encontrados muestran que las madres de familia que participaron en el taller realizan más actividades relacionadas con la lectura con sus hijos (les leen a sus hijos, comparten lecturas, buscan material para lectura, el tiempo dedicado a la lectura y la frecuencia con la que leen es mayor, etc.), en comparación con las madres del grupo control. Asimismo el desempeño de los niños en la lectura se favoreció y mejoraron las relaciones entre madres e hijos. Finalmente el trabajo en colaboración entre maestras y psicóloga enriqueció los productos, ya que la intervención multidisciplinaria permitió tener una visión más holística del fenómeno.

INTRODUCCIÓN

Una de las principales tareas de la educación primaria es sin duda alguna lograr que los niños desarrollen el hábito de la lectura como un medio para obtener nuevos conocimientos.

La lectura constituye el logro académico más importante en la vida escolar, ya que cuando una persona lee, fomenta aptitudes y habilidades que le serán de gran utilidad en diferentes momentos de su vida.

No obstante, actualmente son pocos los estudiantes que se interesan en la lectura; para la mayoría de ellos, es una actividad aburrida y desagradable. Algunos factores que han influido en éste desinterés son: la manera de abordar la enseñanza de la lectura, la frustración que experimentan los niños que tienen dificultades para realizar dicha actividad y el descrédito social que se tiene por la misma, cuantas veces hemos escuchado cosas como: “leer es aburrido”, “es pérdida de tiempo” ó deja de leer y salte a jugar”.

En el ámbito escolar, la lectura ha sido vista como una obligación y en ocasiones utilizada como castigo por maestros y padres de familia.

Por tal motivo hoy en día gobiernos, instituciones, maestros, padres y madres de familia, han reconocido la problemática y destacan la importancia de fomentar el hábito de la lectura, lo cual implica que es necesario conocer cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje de la lectura y los factores que influyen en él. (Plan Nacional 2001-2006; Plan Nacional de Lectura)

Uno de los factores que ha demostrado tener un papel importante en el desarrollo de la lectura es la motivación. Recientemente autores como Gambrell, Palmer, Codling y Mazzoni (1996); Guthrie, Wigfield, Metsala y Cox (1999), han encontrado que los lectores altamente motivados son autodeterminantes y generan sus propias oportunidades de lectura; esto implica que ellos quieren leer y eligen lo que quieren leer debido a un amplio

rango de motivos; tales como: la curiosidad, la participación, el intercambio social y la satisfacción emocional.

Otro factor que también influye en el desarrollo de la lectura es la participación de los padres y madres. Diversos investigadores han documentado ampliamente, que los niños que crecen rodeados de ambientes letrados desarrollan mayores habilidades lingüísticas y de lectura, lo cual hace que se alfabeticen antes de ingresar a la escuela (Goodman, 1986; Evans, Shaw y Bell, 2000; Karther 2002; Smith, 1990).

Por todo lo anterior; se decidió elaborar una propuesta para trabajar con los padres y madres de familia, con la finalidad de que promuevan en sus hijos la motivación hacia la lectura.

LECTURA

Entender el proceso de la lectura y la escritura ha sido de interés de muchos profesionales de la educación en los últimos tiempos; dicho interés radica en que un número considerable de niños presentan dificultades al ser introducidos a la alfabetización inicial, lo cual conlleva en algunas ocasiones al fracaso y/o la deserción escolar.

Cambourne (2001), plantea cinco razones por las cuales los estudiantes fracasan en el aprendizaje de la lectoescritura:

- 1) Demostraciones incorrectas o inadecuadas acerca de cómo leer y escribir. Hace referencia a la presentación fragmentada o aislada de la lectura.
- 2) Demostraciones adecuadas, pero poco interés por la actividad. Es decir, falta de motivación.
- 3) Sentimientos de poco éxito o fracaso en la lectura. Tiene que ver con la autoestima y el autoconcepto que se tiene como lector.
- 4) Retroalimentación errónea. Se refiere a mensajes incorrectos o negativos acerca del desempeño como lector, que recibe el alumno por parte de profesores o padres de familia.
- 5) Falta de responsabilidad y compromiso con el propio aprendizaje. Esto es, falta de metacognición y autorregulación.

La importancia que tiene la lectura radica en que, a través de ella se ejercita la atención, la concentración y la memoria, se enriquece el vocabulario, las estructuras gramaticales, la competencia ortográfica y la capacidad de expresión, se agudizan la observación, la asociación, el análisis y la síntesis, se establecen vínculos causales y explicativos, se moviliza activamente la imaginación creadora; el lector durante la lectura va creando sus propias imágenes visuales de los personajes y los distintos escenarios, se realizan

abstracciones y se pone en práctica la capacidad para seguir secuencias. (Condemarín 2001).

Investigadores y docentes se han esforzado en desarrollar el mejor método para enseñar a leer. Tradicionalmente desde la perspectiva pedagógica los métodos más utilizados se pueden clasificar en dos tipos fundamentales: los métodos sintéticos, que parten de elementos menores a la palabra y los analíticos que parten de la palabra o de unidades mayores. El método sintético ha insistido en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía, se centra en ir de la parte al todo; es decir, a partir de los elementos mínimos como las letras. Bajo esta perspectiva y con la influencia de la lingüística se desarrolla el método fonético. La unidad mínima de sonido del habla es el fonema. El proceso entonces, consiste en comenzar por el fonema asociándolo a su representación gráfica.

El método analítico por el contrario concibe a la lectura como un acto “global” e “ideo-visual”. Lo primordial es el reconocimiento global de las palabras u oraciones y el análisis de los componentes es una tarea posterior. La diferencia básica entre estos métodos, consiste en el tipo de estrategia perceptiva en la que se enfocan, auditiva y visual respectivamente (Ferreiro y Teberosky, 1993).

Sin embargo, uno de los obstáculos principales de dichos métodos es que descomponen la lectura en partes, en componentes pequeños pero abstractos, lo cual le resta sentido a lo que debiera tenerlo, se centran básicamente en un proceso de decodificación y de simple transferencia de información (Goodman, 1986; Smith, 1990).

Actualmente los conocimientos relacionados con la lectoescritura han sufrido cambios que han generado nuevos esquemas y propuestas. El cambio ha dado lugar a una perspectiva denominada Psicolingüística. Esta perspectiva pone énfasis en lo cognitivo, lo social y el lenguaje. Postula que el lenguaje oral y escrito son dos procesos lingüísticos paralelos, lo cual implica que el

aprendizaje de la lectura está estrechamente relacionado con la manera en la que se adquiere el lenguaje (Goodman, 1986; McGee, Richgels, 1990).

El proceso del lenguaje es un proceso de invención social y personal. Cada persona, en sus esfuerzos por comunicarse con el mundo, vuelve a inventar el lenguaje; dichas invenciones pueden entrar en conflicto con el lenguaje público compartido, lo que hace que permanentemente sean examinadas, modificadas, abandonadas o perfeccionadas. Los padres y las personas que rodean a los niños en la infancia no enseñan realmente la lengua, sino que ayudan a desarrollarla a partir del modo en que responden; son los niños quienes inician su lenguaje y los padres los acompañan guiándolos y respondiéndoles, pero dejando que los niños marquen el paso y se encarguen de su propio desarrollo (Goodman, 1986).

El uso del lenguaje comienza a partir de su función y luego supone la experimentación con las formas lingüísticas que son necesarias para que se cumpla esa función. A medida que se desarrolla el conocimiento de las formas, se cometen errores formales, que irán desapareciendo. De manera análoga, los garabatos, las letras mal escritas, las ortografías inventadas, la puntuación creativa y los errores de lectura y escritura sirven como indicadores de crecimiento, en relación con el control de los procesos lingüísticos. Los niños son capaces de entender en qué consiste el lenguaje en la medida en que lo emplean para satisfacer sus necesidades funcionales. Por lo que aprender a leer implica, en sus inicios, aprender como funciona el sistema de escritura; es decir, aprender cómo el sistema escrito se corresponde con el lenguaje hablado (Smith, 1990).

Smith (1990) menciona que antes de que los niños comiencen a leer requieren ir descubriendo pequeños insights fundamentales: los niños han de ser capaces de diferenciar las palabras escritas entre sí. Deben aprender que una disposición determinada de los signos impresos da cuenta de la palabra (o más bien del significado), que los signos visibles que configuran el lenguaje escrito conllevan un significado y que tiene algún sentido diferenciarlos, que los distintos patrones de lo impreso han de recibir un tratamiento diverso y que las

unidades impresas llamadas palabras, son susceptibles de fragmentarse en unidades menores llamadas letras, las cuales guardan una relación con el lenguaje hablado.

Asimismo, Mason 1984 (citado por Seda, 2001) señala que los niños preescolares necesitan aprender acerca de tres aspectos fundamentales de la lengua escrita:

- 1) La función; es decir, la relación entre la palabra escrita y la hablada.
- 2) La forma y la estructura. Implica entender cómo descomponer los sonidos de la palabra en las unidades fonéticas que corresponden a las letras, a los conjuntos de letras para formar palabras, así como a las palabras como unidades y a los conjuntos de palabras en ideas, etcétera.
- 3) Convenciones. Hace referencia a las reglas que rigen el código escrito y los procedimientos necesarios para leer y escribir (por ejemplo, avanzar vertical y horizontalmente, la relación grafofonética) y la nomenclatura relacionada con leer y escribir (por ejemplo, página, hoja, ilustración, palabra, título, etc.).

Actualmente la lectura es considerada como un proceso activo de construcción orientado a la búsqueda de significado, donde el sujeto no es un receptor pasivo de la información, sino que debe hacer predicciones continuamente para poder comprender, apoyándose además en su experiencia y conocimientos previos para dar sentido al texto. Según Gardner y Myers (2000), un buen lector sabe como:

- Predecir lo que es probable que suceda a continuación
- Descifrar palabras desconocidas
- Reconocer diferentes tipos de material de lectura
- Relatar con sus propias palabras lo que ha leído
- Identificar diferentes puntos de vista
- Leer entre líneas
- Comprender la idea principal
- Usar su imaginación

- Crear sus propias historias
- Distinguir los libros que le gustan de los que no

Asimismo en el libro *Los hábitos de la lectura* (2002) se menciona que la verdadera lectura incluye necesariamente la integración de 3 dimensiones:

1. Dimensión Afectiva: Es importante sentirse cómodo en el mundo de la lectoescritura; es decir, que el lector cubra sus necesidades psicoacadémicas de autonomía, autoestima y autoconcepto.
2. Dimensión Cognitiva: Leer no consiste únicamente en decodificar el texto ó analizar lo que se dice, sino también en construir por deducción o inferencia lo que no se dice.
3. Dimensión Práctica: Representa el uso de habilidades desarrolladas por la frecuencia y la diversidad de las situaciones vividas, la manipulación de objetos como libros, diccionarios, revistas o periódicos y la diversidad de tratamiento de los textos.

En general, investigadores como: Goodman (1986); Ferreiro y Teberosky (1993); McGee y Richgels, 1990; Teale y Sulzby 1986 (citado por Arredondo y Espinoza, 2001), quienes se han enfocado en estudiar cómo los niños inician el proceso de aprendizaje de la lectura, han encontrado que:

- La alfabetización inicia desde los primeros años de vida, antes de que el niño(a) vaya a la escuela.
- El desarrollo de la lectoescritura debe darse en ambientes reales, con actividades de la vida cotidiana, para que el niño(a) encuentre el sentido y la funcionalidad de este proceso.
- La interacción social entre niños y adultos en situaciones de lectura y escritura les permite el beneficio de explorar lo impreso, y tener diversos modelos significativos que favorezcan su aprendizaje de la lectura.

- Los niños aprenden a leer leyendo y a escribir escribiendo; por tanto, el ejercicio de la lectura y la escritura son necesarios para un proceso alfabetizador.

Dentro de los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de la lectura está la motivación.

MOTIVACIÓN

En los últimos tiempos la motivación se ha convertido en el foco de atención de numerosos investigadores interesados en promover la excelencia en la educación, ya que se ha encontrado que la motivación influye de manera importante en el logro escolar y en el aprendizaje autodirigido. La motivación puede influir en el qué, cómo y cuando aprender (McCombs, 1998; Schunk y Pintrich, 1996).

“El término motivación se deriva del verbo latino *movere*, que significa moverse, poner en movimiento o estar listo para la acción. Un motivo es un elemento de conciencia que entra en la determinación de un acto volitivo; es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción” (Díaz y Hernández, 1999, p.35).

La motivación es la clave para aprender o hacer cualquier cosa exitosamente. “Cuando los individuos están altamente motivados y las experiencias son significativas y positivas para ellos, aprenden más fácilmente” (Cooper ,1993, p.30)

Tradicionalmente la motivación se ha dividido en dos clases: motivación intrínseca y motivación extrínseca. “La motivación intrínseca se centra en la tarea misma y en la satisfacción personal que representa enfrentarla con éxito. La motivación extrínseca, por su parte, depende más bien de lo que digan o hagan los demás respecto a la actuación del alumno, o de lo que este último

obtenga como consecuencia tangible de su aprendizaje” (Díaz y Hernández, 1999, p.38).

Aunque ambos tipos de motivación pueden incrementar el rendimiento en los niños, existe una amplia evidencia de que la motivación intrínseca guía más a que los estudiantes se comprometan en diferentes actividades incluyendo la lectura (Metsala, McCann y Wigfield, 1997). Asimismo Corno y Kanfer 1993 (citado por Thomas y Oldfather 1997) argumentan que los estudiantes motivados intrínsecamente utilizan estrategias de alto nivel de pensamiento, aprenden a evaluar su propia competencia, sus fortalezas y necesidades y se hacen responsables de su propio aprendizaje.

Uno de los propósitos centrales de la educación escolar, es que los niños desarrollen el gusto y el hábito del estudio independiente; por lo tanto, se espera que la motivación de los alumnos se centre en lo placentero que resulta adquirir conocimientos o desarrollar habilidades, de manera que esto los lleve a esforzarse por incrementar su desempeño y actuar con autonomía, sin presiones externas; es decir, motivados intrínsecamente (Thomas y Oldfather, 1997).

Autores como Deci y Ryan, 1990 (citados por Thomas y Oldfather, 1997) y Raffini (1998), mencionan que, para lograr la motivación intrínseca en los alumnos es necesario que estén cubiertas sus necesidades psicoacadémicas, para lo cual deben experimentar:

- a) Autonomía, lo que implica que el sujeto tenga la libertad de elegir opciones, en lugar de estar forzado a comportarse de acuerdo con los deseos de otros.
- b) Autoestima, esto es que el alumno experimente sentimientos de orgullo y logro por lo que hace.
- c) Sentimientos de capacidad, a través de tareas que le permitan percibir que es competente.
- d) Gozo al participar en las actividades, debido a que le proporciona placer físico, social, intelectual o psicológico.

Los teóricos que han abordado la temática, mencionan que la motivación es un constructo multidimensional. Autores como Wigfield (1997), Oldfather y Dahl, 1994 (citados por Thomas y Oldfather 1997), han encontrado que algunos de los factores que intervienen en la motivación son: la curiosidad, la competencia, la satisfacción, la actitud, los sentimientos de autoeficacia, el reconocimiento y las razones sociales, entre otros.

Pintrich y DeGroot's, 1990 (citados por Cole 2002) hacen referencia acerca de tres aspectos de la motivación:

- I. Creencias. Incluyen la capacidad de realizar de manera exitosa una tarea, sentimientos que prevalecen hacia la lectura y los valores asignados a dicha actividad.
- II. Razones y propósitos. Se relacionan con el porqué y para qué leer.
- III. Reacciones afectivas. Hace alusión a los sentimientos que surgen a partir de la lectura, como gozo o placer.

Investigaciones recientes señalan la necesidad de impulsar la motivación de los estudiantes hacia la lectura, ya que se ha demostrado que la motivación es importante para crear experiencias auténticas de aprendizaje y promover actitudes positivas hacia la lectura. Los niños motivados leen más (Cooper, 1993; Guthrie, Wigfield, Metsala y Cox, 1999; Baker, Scher y Mackler, 1997; Wigfield, 1997). También los maestros han reconocido que la motivación es uno de los principales factores que inciden en la adquisición y desarrollo de la lectura en los alumnos (Cole, 2002; Gambrell, Palmer, Codling y Mazzoni, 1996).

McKenna, Kear y Ellsworth, (1995) y Lepper, Henderlong e Iyengar (2005) sugieren que, la motivación a la lectura se inicie desde los primeros años escolares, ya que ellos encontraron que el interés por la lectura es mayor en los primeros grados y va disminuyendo a través de los mismos. Asimismo,

Pressley (1999) menciona que, la mayoría de los niños de entre 6 y 7 años inician su escolaridad motivados, tienen una percepción de éxito positiva, están convencidos de que el empeño y la dedicación se relacionan con la capacidad. Sin embargo, dicha motivación va decreciendo conforme pasan los años escolares.

Por otro lado, también se ha encontrado que la motivación a la lectura se correlaciona de manera positiva con la comprensión de textos; los estudiantes que pasan largo tiempo leyendo, obtienen conocimientos acerca de una variedad de tópicos, lo cual implica que los conocimientos previos aumenten y se incremente el uso de estrategias cognitivas, como: encontrar la idea principal, hacer inferencias, construir un modelo causal del texto, etc. (Guthrie, Wigfield, Metsala y Cox, 1999).

Se ha conceptualizado que los indicadores de la motivación a la lectura surgen a partir de dos preguntas básicas que se hacen los estudiantes: ¿puedo ser un buen lector? y ¿por qué quiero ser un buen lector?, los constructos relacionados con la primera pregunta, incluyen las creencias de los alumnos acerca de sus propias habilidades, sus expectativas de éxito y la autoeficacia. En tanto que el interés, la importancia de la actividad y la utilidad de la misma, son los aspectos que comprenden y abarcan la segunda pregunta (Wigfield, 1997).

Otro elemento que afecta la motivación es la actitud. En la actualidad investigadores y maestros han empezado a considerar y a tomar en cuenta los aspectos actitudinales y afectivos de los estudiantes. Con respecto a la lectura, la actitud ha sido definida como “los sentimientos individuales acerca de la lectura”, es decir, si se disfruta o no leer, lo cual lleva al aprendiz a acercarse o por el contrario a evitar las situaciones de lectura (Mckenna, 1994).

Mathewson (citado por Mckenna, 1994) propone un modelo de la actitud, donde los factores afectivos interactúan con los procesos cognitivos durante la lectura. Menciona que el rol de la actitud es el de un agente causal en el acto

de leer. Incluye tres componentes de la actitud, los sentimientos acerca de la lectura, las creencias evaluativas y las intenciones conductuales del acto de leer.

Por otro lado, un modelo general de cómo las actitudes son adquiridas es sin duda, el de Fishbein y Ajzen, 1975 (citados por Mckenna, 1994), definen la actitud como “una predisposición a responder de manera favorable o desfavorable con respecto a un objeto dado”. Postulan tres componentes de la actitud: el afecto, la cognición y el deseo. La actitud involucra una evaluación afectiva, la cognición es reflejada a través de un sistema de creencias acerca del objeto en cuestión y el deseo es representado en términos de intenciones conductuales. Fishbein y Ajzen identifican tres tipos básicos de creencias, las cuales son clasificadas de acuerdo a su origen. Creencias descriptivas que surgen de las observaciones personales directas (“este libro es aburrido”), creencias inferidas, involucran conclusiones lógicas basadas en creencias existentes (“si este libro es aburrido, tal vez otros también lo sean”), creencias informativas; es decir, que son adquiridas a través de opiniones externas de personas significativas (“mis amigos dicen que este libro es aburrido”).

Otro aspecto importante a considerar es que, la promoción de la motivación a la lectura se puede llevar a cabo a través de diversas formas, como por ejemplo, mediante un fácil acceso a una gran cantidad de libros, variedad de tópicos, niveles y géneros, libre elección del material y modelos de lectura, entre lo más importante. Por todo ello, es claro que los padres pueden desempeñar un papel vital en este proceso (Cole, 2000; Metsala, McCann y Wigfield, 1997; Koskinen, Baker, Blum, Bisson, Phillips y Creamer, 2000).

LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA

Los profesionales de la salud mental y los educadores han reconocido desde tiempo atrás el impacto que tiene el sistema familiar y el escolar en la vida del niño. La familia y la escuela son los principales sistemas socializadores

de los niños; no obstante, se reconoce que la influencia de la familia es más profunda, continua y personal que la de la escuela. En el seno familiar, los niños adquieren conocimientos básicos, estrategias cognitivas, reglas de conducta y aspectos motivacionales como son la autoeficacia, la autoestima, el automonitoreo y las atribuciones para el éxito (Carlson, 1992).

El apoyo de los padres en el aprendizaje escolar es imprescindible y su influencia puede ser tanto positiva como negativa. Autores como Aliotti, Barkley, Brookman, Patterson, DeBarsyshe y Ramsey, Stark y Simmons, Tricker y Poertner (citados por Carlson, 1992), han encontrado que los problemas familiares ocasionan en los niños estrés emocional, el cual interfiere con el desempeño escolar. De la misma forma algunos tipos de distrés o ambientes familiares disfuncionales han sido asociados con dificultades en el rendimiento académico (Carlson, 1992).

Por otro lado, numerosos investigadores como: Becher, Eccles y Harold, Henderson, Peterson, Epstein, Scribner, Young y Pedroza, Simich-Dudgeon, (citados por López, Scribner y Mahitivsnichcha, 2001); Bakermans-Kranenburg, Ijzendoorn y Bradley 2005; Flores, 1996; Jiménez, 1994; Pérez, Drake y Calabrese 2005 y Ramírez; 2000, han demostrado que la participación de los padres en las actividades escolares, no sólo se relaciona con el logro académico, sino que también, aumenta la autoestima del estudiante, mejora las relaciones entre padres e hijos y ayuda a que los padres desarrollen actitudes positivas hacia la escuela.

Jacobs y Eccles (1989) citan cuatro formas de cómo los padres influyen en sus hijos con respecto a cuestiones escolares:

- 1) Mediante el clima socioemocional que le proporcionan al niño
- 2) A través de las experiencias específicas que le suministran
- 3) Por medio del modelamiento
- 4) Comunicando sus percepciones acerca de las habilidades y las expectativas de ejecución y éxito de sus hijos.

Epstein, (1989) menciona que los ambientes familiares tienen el poder de incrementar o decrementar la motivación de los estudiantes y maximizar el aprendizaje. Propone seis aspectos que denomina “estructuras blanco”, las cuales ayudan a los padres a crear condiciones positivas para integrarse a la escuela.

1. Tareas. Incluye todas las actividades relacionadas de manera directa o indirecta con el aprendizaje escolar, actividades que preparan al niño para entrar a la escuela e interactuar con maestros y compañeros. Ejemplo: actividades de autocuidado, automonitoreo, habilidades académicas, habilidades de lectura, etc.
2. Autoridad. Las relaciones familiares y la interacción entre padres e hijos afectan e influyen en la motivación escolar. Los niños que son incluidos en toma de decisiones importantes en casa pueden tener una ventaja en la escuela, ya que las interacciones con los miembros de la familia preparan al alumno a actuar de manera exitosa con sus maestros y favorecen la participación en discusiones y proyectos con otros estudiantes. Estas habilidades incrementan actitudes positivas hacia la escuela y mejoran la calidad de las experiencias en la misma.
3. Recompensa. Tiene que ver con los procedimientos y prácticas que reconocen el esfuerzo y cumplimiento del niño, lo cual influye en la autoestima y el autoconcepto del alumno.
4. Colaboración. El entrenamiento en conductas prosociales tales como, compartir, ayudar y cooperar influyen en las relaciones sociales con los compañeros y el éxito en tareas que requieren de la cooperación de otros.
5. Evaluación. Evaluaciones individuales, basadas en la historia del niño y con una función formativa, es decir, con fines de mejora.
6. Tiempo. Organización de las actividades, asignación de tiempos determinados para ciertas tareas específicas.

Por todo lo anterior, las nuevas propuestas de educación enfatizan la participación de la comunidad, de los padres, y de todo el personal que está involucrado en este proceso. Estas nuevas tendencias están fundamentadas en un modelo ecológico, el cual considera que la escuela es un ecosistema de ambientes multifacéticos en los que el individuo funciona, ya que un niño en edad escolar, no sólo está influenciado por la escuela, sino también por la familia, los compañeros, el maestro, la comunidad, y numerosos sistemas en los que está inmerso, en donde cada una de las partes puede aportar algo para mejorar el funcionamiento escolar del educando. De hecho, en la actualidad, algunos reportes gubernamentales, así como las políticas de educación, han reconocido la necesidad de que los padres participen en este proceso, promoviendo la vinculación estrecha y permanente entre la escuela y el hogar (Ley General de Educación , 1993; Plan Nacional 2001-2006; Swartz y Martín, 1997).

Con respecto al papel que juegan los padres en el desarrollo de la lectura, algunos investigadores (Goodman, 1986; Huerta y Matamala, 1995; Baker y cols. 1997; Overett y Donald, 1998; Sulzby, 1985) han documentado que las actividades lectoras que se realizan en casa, son importantes para favorecer el interés de los niños por la lectura, así como la adquisición temprana de habilidades lectoras en los niños.

Spiegel (1994) menciona que, existe una amplia evidencia de que los padres en general están interesados en el éxito escolar de sus hijos y particularmente en la lectura. Cita que los ambientes letrados en casa, incluyen tres componentes: artefactos, eventos de lectura y naturaleza de las interacciones entre padres e hijos.

- 1) Artefactos: Esto es, libros, periódicos, lápices, papel, cartas, propaganda y todo lo relacionado con materiales impresos.

- 2) Eventos de lectura. Hace referencia a que los niños aprenden las funciones de la lectura a través de la observación de eventos de lectura en su medio ambiente. El rol que juegan los papás en el desarrollo de la lectura es mediante las demostraciones del uso de la misma.
- 3) Naturaleza de las interacciones efectivas de la lectura. Alude a dos procedimientos parentales que facilitan el desarrollo de lenguaje: a) la contingencia semántica; la cual incluye a un adulto que va introduciendo al niño a un tópico y responde a las preguntas del mismo y b) el andamiaje, que consiste en proporcionarle apoyo al niño de acuerdo a su nivel y capacidad.

Por otro lado, la revisión de investigaciones y trabajos sobre la alfabetización de los niños, muestra de manera uniforme, que las creencias, aspiraciones y acciones de los padres influyen en el desarrollo del aprendizaje de la lectura. El interés de los niños y las actitudes hacia la lectura son afectadas por dos factores principales: el clima que se da en casa, es decir, los mensajes explícitos e implícitos que rodean al niño acerca del valor de la lectura y, la propia competencia lectora (Spiegel, 1994; Ortiz y Ordóñez, 2005).

En general, los trabajos que se han realizado con los padres de familia en cuanto a la promoción de la lectura en los niños, han seguido tres líneas básicamente: rodear a los niños de ambientes letrados, fomentar actividades de lectura como: leerle cuentos a los niños, parejas de lecturas entre padres e hijos, modelamiento, etc. y, las interacciones socio-afectivas.

Respecto a los ambientes letrados, Mcquillan y Au (2001) y Vega, (2002), indican que el acceso a libros y materiales de lectura está asociado a un mayor desarrollo de la alfabetización. Condemarín (2001) cita que, la mayoría de los buenos lectores provienen de hogares letrados donde hay permanente presencia de libros, revistas, periódicos, etc., donde la familia invierte en su adquisición, comenta las noticias y libros leídos, reciben y envían correspondencia a través de correo tradicional o electrónico, dejan recados

escritos, consultan diccionarios, enciclopedias, etc. En suma, son hogares inmersos en un mundo letrado, en el cual los materiales impresos son parte natural del ambiente. Koskinen y cols. (2000) encontraron que, el fácil acceso a libros provee un impacto positivo en los estudiantes y que este es mayor cuando se lee con amigos y/o familiares. Asimismo, los hallazgos de estos autores indicaron que, cuando se involucran los papás en actividades de lectura, los niños se muestran más interesados y disfrutan la lectura; por su parte, los papás se muestran entusiastas y desarrollan actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lectura de sus hijos.

Por otro lado, autores como Evans, Shaw y Bell (2000) y Frijters, Barron y Brunello (2000), encontraron que, la lectura en parejas de padre o madre-hijo(a) ha resultado ser una de las técnicas más efectivas para proporcionar experiencia a los niños y prepararlos para la instrucción formal de la lectura. Se demostró que, las actividades que realizan los padres, influyen de manera directa en el desarrollo del vocabulario.

Sulzby (1985) menciona que, los niños que aprenden a leer antes de la instrucción formal, logran el desarrollo de dicho proceso a través de la lectura de sus cuentos favoritos. Las investigaciones recientes acerca de cómo y porqué la lectura de cuentos desarrolla el aprendizaje de la lectura, caen en dos categorías: la primera se enfoca en las interacciones entre padres e hijos o maestros-alumnos con los cuentos y la segunda tiene que ver con el funcionamiento independiente de los intentos de lectura de los niños a través de libros familiares o que son considerados como favoritos. Mediante la lectura de cuentos, los niños obtienen experiencias acerca de los convencionalismos de la lectura. Las interacciones tempranas de los niños con los cuentos son mediadas por la interacción de los adultos, hasta que el niño gradualmente se va convirtiendo en lector independiente.

Asimismo, Bus, Ijzendoorn, Pellegrini (1995), afirman que la lectura de libros incrementa el interés de los niños por la misma, leer proporciona información acerca de las palabras escritas y promueve la conciencia de la relación entre el sonido y la letra. Dichos autores apoyan los supuestos que

establecen que la lectura de cuentos es particularmente efectiva para familiarizar al niño con el lenguaje escrito, por lo que la participación de los padres resulta ser muy importante para el proceso alfabetizador de los niños.

Los padres de familia pueden favorecer en sus hijos la motivación a la lectura realizando con ellos actividades cotidianas que requieran de lectura tales como: cartas, recetas, anuncios publicitarios, revistas, cuentos y otros objetos relacionados con actos de lectura. Sin embargo, no sólo el compartir la lectura es importante, sino también las conversaciones que se tienen con los niños sobre las lecturas y la calidad afectiva de estas interacciones (Baker, Scher y Mackler, 1997).

Autores como Bettelheim y Zelan, Daisey, y Wigfield y Asher, (citados por Baker y cols., 1997) refieren que, la lectura de libros o cuentos por parte de los padres, no sólo proporciona al niño información acerca de la lectura, sino que también lo provee de oportunidades e interacciones positivas y cálidas con sus padres durante la misma, a través del contacto físico: abrazos, caricias, sonrisas, etc., lo que origina que el niño perciba la lectura como una actividad favorable al ser asociada con dichas interacciones placenteras. De la misma manera, las interacciones afectivas sirven para crear experiencias libres de ansiedad y originan reacciones emocionales satisfactorias, lo cual influye de manera directa en la actitud hacia la lectura y en la motivación.

Bus, Leseman y Keultjes (2000) reportan que la lectura de libros entre padres e hijos ha sido la mayor contribución para el desarrollo del lenguaje en los niños preescolares. La forma en que los padres responden y apoyan a los niños se asocia con conductas que demandan aspectos cognitivos, como por ejemplo: discusiones previas acerca del material, información relevante antecedente y experiencias propias relacionadas con el texto. Bergin (2001) hace alusión a los aspectos afectivos, sugiere que la calidad afectiva de las interacciones padres e hijos durante la lectura de cuentos se relaciona con la fluidez y la actitud hacia la lectura. Asimismo menciona que, los afectos positivos, la proximidad física, el apoyo, los elogios y la ausencia de críticas y de hostilidad durante la lectura, están relacionados con la lectura fluida y la seguridad de los niños. Por lo tanto, propone que quienes desarrollen

programas para padres de familia tomen en cuenta y promuevan dichos aspectos.

Hoy en día, la necesidad de que los padres, se preparen para su función educadora, ha dado énfasis al desarrollo de programas, talleres, pláticas, textos, etc., con la finalidad de que ejerzan una paternidad más efectiva, orientada a promover tanto el aprendizaje escolar de sus hijos, como su desarrollo socio-emocional (Moratinos, 1985).

Un ejemplo de ello es el folleto “Cómo ayudar a su hijo a ser un buen lector”, el cual ha sido desarrollado por el Departamento de Educación de los Estados Unidos. Incluye actividades para los niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad y dichas actividades usan como experiencia educativa las rutinas cotidianas entre padres e hijos. Otro ejemplo es el libro “La lectura es divertida, diez métodos para cultivar el hábito de la lectura en los niños”, (Gardner, Myers, 2000), donde se proporcionan una serie de pasos sencillos para que los padres motiven la lectura en sus hijos. En México, se cuenta con las actividades propuestas por el Plan Nacional de Lectura, la implementación de bibliotecas en las escuelas, los libros de los Rincones de Lectura, etc.

Sobre las posibilidades que tienen los padres y madres para fomentar en sus hijos el hábito de la lectura, Zulmara (2001) menciona que numerosas familias se encuentran en situaciones de desventaja; por ejemplo: cuentan con pocos recursos económicos, tienen un conocimiento limitado o nulo sobre la lectura, se sienten incompetentes, no tienen tiempo, etc.; ante tales restricciones, los padres necesitan orientación para entender la importancia de su rol en el desarrollo de las habilidades de lectura de sus hijos, así como para identificar los recursos accesibles para ellos, con los que puedan promover en sus hijos la motivación hacia la lectura.

Con respecto al contenido de los programas para que los padres y madres promuevan la lectura en sus hijos Huerta y Matamala, (1995) afirman que “es necesario desarrollar programas que incluyan actividades lo suficientemente sencillas y realizables que sirvan para aumentar el tiempo posible de

estimulación del niño y que supongan una oportunidad más para potenciar las relaciones familiares”.

Por tales motivos, es importante tomar en cuenta que el trabajo con los padres y madres de familia debe llevarse a cabo desde una perspectiva que considere necesidades, expectativas, recursos y situación de los mismos.

Cunningham y Davis, (1988) proponen “El modelo de usuario” para que los profesionales trabajen con los padres y madres de familia. Los profesionales que usan este modelo ven a los padres como usuarios de sus servicios, consideran que ellos tienen derecho a decidir y seleccionar lo que crean apropiado a su situación particular. El rol del profesional es ofrecer a los padres y madres toda la gama de opciones y la información necesaria para que puedan hacer una selección. El profesional respeta a los padres y reconoce su competencia y su experiencia; por lo tanto es responsabilidad del profesional escuchar y comprender los puntos de vista, metas, expectativas y recursos de los padres y consecuentemente aportar alternativas que los padres puedan evaluar y que les ayuden a tomar decisiones realistas y eficaces. De esta manera se reconoce no sólo sus derechos sino también su experiencia y se les coloca en pie de igualdad en la relación.

Por otro lado, la perspectiva de la Andragogía, que se enfoca en el aprendizaje de los adultos, propone un método sistemático que se fundamenta en lo siguiente:

- La necesidad de saber del aprendiz. Los adultos necesitan saber porqué deben aprender algo antes de aprenderlo.
- El concepto de los alumnos. Tienen un autoconcepto de seres responsables de sus propias acciones y de su vida, por lo que sienten la necesidad de ser considerados y tratados como capaces de dirigirse a sí mismos.
- Experiencias previas del alumno. Cuentan con mayores conocimientos y una calidad distinta de experiencias que los jóvenes.

- Disposición para aprender. Están dispuestos a aprender lo que necesitan saber y lo que son capaces de hacer, con el propósito de poder enfrentar las situaciones de su vida real.
- Inclinación al aprendizaje. Se centran en la vida, en una tarea o problema. Se motivan a aprender en la medida en que perciben que el aprendizaje les ayudará en su desempeño y a afrontar sus problemas.
- Motivación para aprender. Los motivadores más potentes son las presiones internas, el deseo de incrementar la satisfacción laboral, la autoestima, la calidad de vida, etc.

En general, la andragogía, toma en serio al alumno. No se reduce al respeto básico por el aprendiz, sino que lo considera un recurso primario de datos para tomar decisiones razonables en cuanto al proceso de aprendizaje (Knowles, 2001)

Por otro lado, Webster-Stratton y Herbert, (1993), proponen el "Modelo de Colaboración". Está fundamentado en el modelo cognitivo del aprendizaje social e implica una relación de colaboración entre el profesional, los padres y madres de familia; donde ambos aportan conocimientos, experiencias, habilidades y buscan las mejores soluciones a los problemas. No existe una jerarquía de papeles. Se adopta un estilo de comunicación en el cual se eliminan suspicacias y prejuicios. Este modelo propicia en los padres la responsabilidad para desarrollar posibles soluciones (al lado del profesional), así como para incrementar los sentimientos de confianza y la autoeficacia en los padres. Se adecua los contenidos de los programas o talleres a las necesidades reales de participación de los padres procurando un horario flexible y un lenguaje apropiado a su nivel sociocultural y a sus valores. La función del profesional es servir como guía, para que sean los mismos padres quienes determinen sus necesidades, las metas a lograr y las estrategias a seguir para apoyar a sus hijos.

En Estados Unidos se han desarrollado una serie de programas que promueven la lectura a través de los padres, que siguen los lineamientos de los

modelos mencionados. Algunos ejemplos son: “Kenan Model of the National Centre for Family Literacy, Parents as Partners Developed” y “Even Start Family” de Patricia Edwards, y “The Missouri Parents as Teachers Program Developed”, creado por Winter, entre otros. En Canadá también se han desarrollado programas similares: “The Families in Motion Developed” de Barbara Bates y “The Book Bridges Developed for Immigrant Women and Homespun Developed for Squatter Communities” (citados por Sivasubramaniam, 2002).

El programa “Even Start Family”, está diseñado para mejorar las oportunidades educativas de las familias de bajos ingresos, proporcionándole al niño educación y a los padres estrategias parentales y educación para adultos. Se lleva a cabo en el oeste de Virginia. El programa consiste en visitas semanales o bimestrales a los hogares durante una hora u hora y media, donde un educador experto en educación infantil ofrece a los padres actividades adecuadas a la etapa del desarrollo de su hijo. Se les prestan materiales de lectura para que los padres los utilicen. En ocasiones el educador modela la lectura de cuentos para que el papá realice posteriormente la actividad. Aunado a lo anterior, se le orienta y entrena al padre de familia en habilidades y estrategias para entrevistas con el fin de conseguir trabajo. Los resultados de la aplicación de dicho programa han mostrado que los padres se vuelven más conscientes de los esfuerzos que hacen sus hijos para leer, y también se observó que los padres comenzaron a realizar actividades de manera más sistemática, como por ejemplo, leerle un cuento a su hijo antes de dormir. Asimismo, la frecuencia de la lectura se incrementó y los papás mencionaron que el programa les ayudó a compartir más tiempo juntos a la hora de la lectura.

Por otro lado, Sivasubramaniam (2002), llevó a cabo el programa “The Family Literacy” en una comunidad de ilegales en Malasia. El programa comprendía dos sesiones semanales de entre dos horas y dos horas y media. Uno de los días se reservaba para la educación de los adultos y en el otro se abordaban cuestiones de la educación de los hijos. Se tuvo un primer contacto con la comunidad a través de diálogos, mediante un grupo de discusión se

detectaron las necesidades de la misma y después se llevó a cabo el programa, (el cual fue diseñado de manera conjunta con las madres) y una evaluación de portafolios. Las sesiones se daban dentro de un marco de colaboración, en una atmósfera de seguridad, donde las mujeres compartían experiencias y se conectaban entre sí, lo cual facilitaba el aprendizaje. Los hallazgos resultantes mostraron que cuando las madres se involucran en este tipo de actividades se da un fenómeno de reforzamiento mutuo, ya que las madres informaron que pasaban más tiempo con sus hijos trabajando juntos. También mencionaron que ahora conseguían en la biblioteca cuentos para leerles a sus niños y que contaban con más ejemplos de cómo usar diversos materiales para la alfabetización, que disfrutaban la lectura, y que tanto madres e hijos estaban más motivados. Por último, uno de los aspectos importantes que se mencionó, fue que el programa se diseñó con ellas, no para ellas, lo cual aseguró que el programa fuera congruente con sus vidas, necesidades y objetivos.

En la misma línea diversos autores han propuesto algunas sugerencias, tips, actividades, etc., que pueden favorecer el desarrollo de la lectura. Mcguinnes, (1997), y Zintz y Maggart, (1986), exponen una serie de actividades para que los niños progresen en el aprendizaje de la lectura, como:

- ❖ Hablar con el niño e incitarlo a que exprese sus pensamientos y emociones.
- ❖ Leerle a su hijo.
- ❖ Fomentar las habilidades de pre-escritura, a través del manejo de libros, uso de lápiz, pluma, crayolas, para escribir o dibujar, jugar a escribir cartas para los familiares, etc.
- ❖ Rodear al niño de un ambiente letrado.
- ❖ Proporcionarle seguridad y confianza.
- ❖ Desarrollar actitudes positivas hacia la lectura.

Huerta y Matamala (1995) plantean una serie de consejos para fomentar el desarrollo de la lectura:

- Comenzar a leerle tan pronto como sea posible y tan a menudo como se pueda, variando la extensión y el contenido de las lecturas.
- Leer con vivacidad y sentimiento.
- Leer materiales adecuados al nivel del niño.
- Buscar siempre la interacción padre-hijo.
- Permitir interrupciones y preguntas.
- Respetar el propio ritmo del niño.
- Proporcionar apoyo y animación constante, alentar cualquier pregunta, buscar ejemplos, explicar significados.
- Dar seguridad, sin importar las equivocaciones.
- No utilizar la lectura como un castigo.

A pesar de la importancia de formar el hábito de la lectura en los niños y de la trascendencia de la estimulación del hogar, en nuestro país aún no se han desarrollado programas sistemáticos para trabajar con los padres y madres de familia para promover la motivación a la lectura en los niños. Es por ello que, el presente trabajo pretende abordar este aspecto.

Objetivo general.

Incrementar las habilidades de los padres y madres de familia para que promuevan en sus hijos la motivación a la lectura.

Objetivos específicos

- Que los padres y madres de familia conozcan los niveles de aprendizaje de la lectura.
- Que los padres y madres de familia promuevan en sus hijos una actitud positiva hacia la lectura
- Que los padres y madres de familia promuevan en sus hijos un autoconcepto positivo como lectores.
- Que los padres y madres de familia incrementen el tiempo que leen con sus hijos.

- Que los padres y madres de familia incrementen las interacciones afectivas positivas que tienen con sus hijos durante la lectura.

Hipótesis.

El taller incrementará las habilidades de los padres y madres para la promoción de la motivación a la lectura en sus hijos.

MÉTODO.

Planteamiento del problema.

¿Qué efecto tiene el taller para padres y madres de familia en la promoción de la motivación a la lectura en los niños?

Variables.

Variable Independiente: Taller de motivación para padres

Variable dependiente: Motivación a la lectura en los niños

Definición conceptual: La motivación se refiere a las creencias que tienen los alumnos acerca de sus propias habilidades, sus expectativas de éxito y su autoconcepto. (Wigfield, 1997).

Definición operacional: La motivación estará definida por la frecuencia con la que leen padres e hijos, el tiempo que le dedican a la lectura y las respuestas dadas a los cuestionarios de motivación aplicados a niños y padres de familia.

Hipótesis.

El taller incrementará las habilidades de los padres y madres para la promoción de la motivación a la lectura en sus hijos.

Diseño.

Se empleó un diseño cuasiexperimental con grupo control de pretest-postest.

Sujetos.

Participaron 29 madres, un padre de familia y sus hijos (grupo control 11 niñas y 9 niños, grupo experimental 6 niñas y 4 niños). Los niños eran alumnos de primer grado, del turno matutino de la escuela primaria "Ford 20" de la Secretaría de Educación Pública. El nivel socioeconómico de las familias era bajo. La edad de los padres fluctuaba entre los 25 y 36 años de edad. La edad de los niños 6 y 7 años. El 5% de los padres de familia no tenía escolaridad, el 19% tenía primaria, el 50% secundaria, 11% carrera técnica y 15% bachillerato. El 65% se dedicaba al hogar, el 23% eran empleadas y el 12% comerciantes. La muestra fue no probabilística, por conveniencia.

Instrumentos y Materiales.

- Cuestionario de Diagnóstico de Necesidades de los Padres de Familia (ver anexo 1).
- Cuestionario sobre Motivación hacia la Lectura de los niños (ver anexo 2).
- Escala de Participación de los Padres en Actividades de Lectura [**Anzures y Garzón, 2002** (ver anexo 3)]. Consta de 17 reactivos de tipo Likert con cuatro opciones de respuestas (nunca o casi nunca – diario o casi diario). Tiene un Alpha de Cronbrach total de .9225. La validez de constructo se realizó mediante un análisis factorial con rotación varimax, surgiendo así tres dimensiones: Monitoreo de la lectura (reactivos 5,10,11,12,13,14,y 17); se refieren a las acciones que realizan los padres para que el niño integre de una manera más eficiente el proceso de la lectura. Apoyo (reactivos 3,4,6,15 y 16); incluyen las actividades que realizan los padres para que los niños desarrollen habilidades de lectura y Motivación (1,2,7,8 y 9); tiene que ver con las formas que los padres utilizan para interesar a los niños en la lectura.
- Cuestionario para los padres sobre la motivación a la lectura de sus hijos (ver anexo 4).

- Cuestionarios de Autoevaluación para los Padres de Familia para cada sesión del taller (ver anexo 5)
- Entrevista (ver anexo 6)
- Cuestionario de Evaluación del taller (ver anexo 7)
- Observación / Bitácora
- 50 cuentos

Procedimiento.

1era. Etapa. Diagnóstico.

El presente trabajo es el resultado de la labor que se llevó a cabo en una escuela primaria oficial del Distrito Federal, durante los ciclos 2001-2002 y 2002-2003.

Inicialmente las psicólogas (residentes de la Maestría en Psicología Escolar) realizaron un diagnóstico general de la sede, con la finalidad de detectar las necesidades de apoyo psicopedagógico, de la comunidad escolar. La población que atiende la escuela estaba constituida por: 493 alumnos (as), 14 profesores, 407 madres y 349 padres. Para realizar dicho diagnóstico se consideró: el trabajo previo que habían hecho otros psicólogos para detectar las necesidades de dicha población, observaciones del trabajo que se realizaba dentro de los salones de clase y entrevistas no estructuradas con los profesores.

Con base en esta información se elaboraron cuatro cuestionarios diferentes: para alumnos de primero y segundo grado: para alumnos de tercero a sexto grado, para profesores y para padres y madres de familia.

En el caso de los cuestionarios para alumnos, las preguntas eran las mismas para todos los grados, lo que cambió fue la manera de presentar las opciones de respuesta, ya que para los alumnos de primero y segundo se utilizó una escala pictográfica. La aplicación de los cuestionarios se realizó en

grupo dentro de los salones de clase. Inicialmente se llevó a cabo una dinámica para ejemplificar la función del psicólogo, promoviendo la participación de los niños para asegurar su comprensión. Posteriormente se leyeron y explicaron las instrucciones y enseguida cada pregunta, dando tiempo para que los alumnos expresaran sus dudas y contestaran cada una de ellas.

La aplicación de los cuestionarios para maestros se realizó individualmente; las psicólogas entrevistaron personalmente a los maestros de los grupos que se encontraban a su cargo, con el propósito de promover la comunicación y colaboración entre las partes. En el caso de los cuestionarios de padres y madres fueron enviados a sus casas a través de sus hijos; cada niño(a) recibió un sobre con dos cuestionarios, uno para ser contestado por la madre y otro por el padre.

Una vez recabada toda la información, se procedió a analizarla para extraer resultados y conclusiones, tanto de cada grupo, como de toda la escuela. Se elaboraron gráficas con los resultados de cada grupo, para de esta manera poderla presentar a los respectivos maestros y padres de familia. Como producto de estas presentaciones se establecieron acuerdos de trabajo y colaboración entre los padres, los maestros y psicólogas, para dar atención a las necesidades detectadas.

Con los resultados globales se elaboró una presentación para el director de la escuela y todo el personal docente, incluyendo los profesores especializados de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular, para así tener una visión general de los problemas y acordar un plan de trabajo.

Asimismo, se realizó una presentación para los padres y madres de familia de cada grupo, con el fin de establecer acuerdos para la colaboración entre progenitores, maestro(a) y la psicóloga.

A continuación se citan los hallazgos más relevantes, los cuales hacen referencia a los grupos de primer año, ya que es con estos niños con quienes se realizó el presente trabajo. Se encontró que; los alumnos mencionaron que

las materias más difíciles para ellos eran computación y español; esto podía explicarse por el poco contacto que la mayoría de ellos habían tenido con las computadoras, dado el nivel socioeconómico, además de que muchos aún no dominaban la lecto-escritura, lo cual obstaculizaba más su desempeño en la materia. En cuanto a la materia de español, se consideró que debería dársele atención especial a su aprendizaje, debido a que es en esta área que los niños adquieren las herramientas necesarias para comunicarse y expresar correctamente sus ideas.

Los padres manifestaron que las principales dificultades escolares de sus hijos eran la distracción, la falta de comprensión y también se descubrió que la estrategia menos utilizada por los padres y madres de familia para apoyar el desempeño de sus hijos era promover la motivación.

Las maestras informaron que la distracción de los alumnos era el problema que más afectaba su aprendizaje; sin embargo, se hace notar que ellas no tomaban en cuenta las posibles causas de dicha distracción (podían ser situaciones ajenas al niño, como por ejemplo: la falta de motivación hacia el aprendizaje o el uso de las técnicas de enseñanza inadecuadas).

En cuanto a los factores familiares que afectaban el rendimiento escolar de los alumnos, el 71% de los maestros manifestó que la falta de atención de los padres hacia sus hijos era el problema más importante. Todos los maestros afirmaron que la participación de la mayoría de los padres consistía en asistencia a juntas y que sólo parte de ellos apoyaba a sus hijos en las tareas escolares. También mencionaron que eran pocos los padres que mantenían comunicación con el maestro y que motivaban el aprendizaje de sus hijos. Ante la pregunta que se hizo sobre los temas a tratar en los talleres que se organizarían para los maestros, los aspectos de mayor interés fueron: en primer lugar las estrategias de estudio y en segundo término expresaron preocupación por la motivación.

2da. Etapa. Intervención con los niños con dificultades en el aprendizaje.

Tomando como base esta información, se acordó trabajar con los alumnos que presentaban algunas dificultades en el aprendizaje. Se trabajó con 7 niños (5 niños y 2 niñas) una vez a la semana, una hora después del horario de clases y durante 4 meses. Las actividades que se realizaron se centraron en la motivación a la lectura.

La motivación se llevó a cabo a través de:

- Lectura en voz alta. Se les leían cuentos, con entonación y énfasis, ya que se observó que era una actividad placentera y que demandaban los niños.
- Disponibilidad de libros. Se trataba de tener una variedad de cuentos al alcance y disposición de los niños.
- Reconocimientos verbales. Se elogiaba y valoraban sus esfuerzos y logros.
- Modelamiento de actitudes positivas hacia la lectura. La lectura era acompañada de la entonación y gesticulación apropiada al contenido de la lectura.
- Propiciar la participación a través de preguntas.

A lo largo de todo el trabajo que se realizó con los niños se llevaron a cabo algunas sesiones de trabajo con la maestra y con los padres y madres de los niños. En estas sesiones se intercambiaron puntos de vista, sugerencias y recomendaciones encaminadas a mejorar el trabajo en el aula y en la casa.

Los resultados que se obtuvieron con los niños fueron los siguientes:

- Los niños mostraban interés en los libros, los tomaban con gusto, abrían y hojeaban sus libros de principio a fin, observan con cuidado las ilustraciones y en ocasiones hacían un relato de lo que veían en los dibujos.

- La mayoría leía los libros, los que no sabían leer convencionalmente, intentaban hacerlo y reconocían algunas letras o palabras.
- Mencionaban que les gusta leer porque “por medio de la lectura puedes aprender muchas cosas”.
- Afirmaban que leen bien porque “casi no se equivocan”.

Dichos resultados fueron presentados ante el director y el personal docente. Cada psicóloga reportó los resultados de sus grupos correspondientes y tanto el director, como los maestros se mostraron entusiastas por los resultados. Con base en lo anterior se propuso que el trabajo para el siguiente ciclo escolar no sólo se centrara en los aspectos correctivos, sino que también se abarcara la prevención y que se llevara a cabo un trabajo de colaboración más estrecha e intensa entre maestros, padres y madres de familia y psicólogas.

3era. Etapa. Colaboración con los padres y madres de los niños(as).

Para el ciclo escolar 2002-2003, se siguió trabajando con los grupos de primer grado (dos grupos 1“A” y 1”B”), se tomó en cuenta la experiencia previa, las propuestas y acuerdos establecidos con anterioridad. Durante este ciclo se desarrolló un proyecto para trabajar directamente con los padres y madres de familia, el cual se presenta a continuación y está constituido por tres fases.

DETECCIÓN DE NECESIDADES.

Se realizó una evaluación diagnóstica de los alumnos por parte de las maestras de los grupos de primero. Las áreas que se evaluaron fueron: esquema corporal, percepción auditiva, comprensión, pronunciación, escritura y matemáticas. Los resultados encontrados mostraron que las áreas con mayor deficiencia eran las de comprensión, lectura y escritura. Cabe mencionar que cuatro de los alumnos ya sabían leer al inicio del ciclo escolar.

Con base en dichos resultados, las maestras y la psicóloga acordaron trabajar de manera conjunta los aspectos relacionadas con la lecto-escritura, ya que el desarrollo de ésta es fundamental para obtener nuevos conocimientos y es el objetivo principal que se ha de alcanzar en los primeros grados.

Se decidió abordar el aspecto de la motivación, debido a que éste factor influye de manera importante en el desarrollo de la alfabetización de los niños y es indispensable para fomentar el interés en la lectura. Otro de los aspectos en el que todos los maestros concordaron, fue en que la participación de los padres y madres de familia en la escuela era escasa, por lo cual se planteó que era relevante fomentar esa vinculación entre la escuela y el hogar.

De los dos grupos de primero: "A" y "B" sólo la maestra del grupo "A" aceptó trabajar con las madres y padres de familia de los niños, por lo cual este grupo se tomo como experimental y el grupo "B" como control.

Primeramente se realizó un diagnóstico de necesidades de los padres y madres de familia a través de un cuestionario, cada niño(a) recibió un sobre con dos cuestionarios, uno para ser contestado por la madre y otro por el padre. Los resultados encontrados mostraron que todos los papás y mamás mencionaron que es importante apoyar el aprendizaje de sus hijos, refirieron que la mayoría de ellos apoya a los niños mediante la revisión de tareas, explicando dudas, proporcionando los materiales necesarios, etc. La mayoría reportó que sus hijos presentan algunas dificultades en el aprendizaje y sobre todo en los aspectos de la lecto-escritura. Todos los padres y madres de familia manifestaron requerir más información acerca de cómo apoyar de una mejor manera el aprendizaje de la lectura en sus hijos. El 78% de las mamás estuvieron de acuerdo en asistir a las sesiones de apoyo, el 63% manifestó que podía acudir 1 vez a la semana y el día martes. El 77% refirió que podía asistir de 8:00 a 9:00 a.m. Con respecto a los papás la mayoría mencionó que no les sería posible asistir a dichas sesiones por cuestiones de tipo laboral.

Los resultados de la detección de necesidades fueron presentados a la maestra y a los padres de familia con el propósito de que conjuntamente se plantearan medidas de solución. Finalmente, se acordó trabajar un taller sobre cómo motivar la lectura en los niños.

Posteriormente se aplicaron a todos los padres y madres de familia, la escala de Participación de los Padres en Actividades de Lectura, la cual se construyó para este trabajo. Un cuestionario sobre la motivación a la lectura de sus hijos y una entrevista. A los niños se les aplicó un cuestionario sobre su motivación.

Al inicio del taller asistieron 20 madres y un padre de familia de un total de 35 alumnos, por lo que se pretendió tener una muestra de 40 sujetos, 20 del grupo control y 20 del grupo experimental, sin embargo, a lo largo del taller hubo mortalidad experimental, ya que la asistencia de las mamás no fue constante y sólo se consideraron a aquellas que habían cubierto el 80% de asistencia.

TALLER DE MOTIVACIÓN A LA LECTURA.

El taller se denominó "*Leyendo de la mano de papá y mamá*", consistió en 10 sesiones de una hora, una vez por semana.

Las sesiones del taller se planearon durante las juntas de Consejo Técnico, donde se reunían las maestras de primer grado, la maestra de U.S.A.E.R. y la psicóloga, con el fin de intercambiar experiencias, conocimientos, información y para establecer acuerdos de trabajo y colaboración. Al finalizar cada reunión se tenían una serie de propuestas, ideas generales, las cuales eran afinadas, organizadas y ordenadas por la psicóloga de manera sistemática, para estructurar las sesiones del taller, las cuales obviamente estaban fundamentadas en la teoría y la investigación correspondiente.

Para trabajar con los padres y madres de familia durante las sesiones, se considero la propuesta de Jiménez (1996), la cual tiene fundamento en las perspectivas de Cunningham y Davis, (1988); Knowles, (2001); Webster-Stratton y Herbert, (1993).

Todas las sesiones presentaban la siguiente secuencia:

- Sensibilización. En forma simulada la psicóloga trataba a las madres con una actitud negativa, originando en ellas sentimientos de impotencia, sobreexigencia, crítica y rechazo; esto con la finalidad de que los progenitores experimentaran lo que sus hijos sienten ante la actitud negativa de los adultos.
- Reflexión. Aquí los padres expresaban sus reacciones, sentimientos, pensamientos, que experimentaron durante la fase de sensibilización
- Propuesta. Los padres proponían cómo les gustaría ser tratados.
- Modelamiento. La psicóloga trataba a los padres de la forma propuesta por ellos.
- Reflexión. Los padres analizaban las emociones que habían experimentado bajo la forma de trato que habían propuesto.
- Resultados de la investigación. La psicóloga presentaba a los padres lo que los investigadores han encontrado sobre el tema tratado, enfatizando su similitud con lo mencionado por los padres. Asimismo la maestra resaltaba la importancia de tales aspectos para facilitar el aprendizaje de la lecto-escritura en los niños.
- Lo que vamos a hacer en casa. Los padres proponían lo que podían llevar a cabo en su casa.

- Autoevaluación y sugerencias para mejorar el desempeño del grupo de trabajo.

Dos días antes de cada sesión se enviaba a las madres de familia (a través de sus hijos) una invitación donde se recordaba asistir al taller (ver anexo 8).

Los temas que se abordaron en el taller fueron:

- ¿Para que sirve saber leer?
- ¿Cómo aprende mi hijo a leer?
- ¿Cómo influyen las actitudes en la motivación a la lectura?
- ¿Cómo influye la autoestima en la motivación a la lectura?
- ¿Cómo influye el autoconcepto en la motivación a la lectura?
- Modelamiento de la lectura
- Retroalimentación entre madres para resolver las dificultades que han tenido para motivar a sus hijos a la lectura.

Algunos de los ejemplos de cómo se abordaron los diferentes aspectos mencionados, se muestran a continuación.

¿CÓMO APRENDE MI HIJO A LEER?

Objetivo: Que los padres de familia conozcan cómo se desarrolla el proceso de la lectura en sus hijos.

Paso 1. Motivación Inicial.

- La sesión se inicia dando la bienvenida a los padres de familia, la psicóloga y la maestra se muestran entusiasmadas por la asistencia de los padres y resalta la importancia de la participación de éstos en el aprendizaje

de sus hijos. Se anota en el pizarrón el objetivo de la sesión.

Paso 2. Sensibilización.

- La psicóloga proporciona a los padres un cuento, el cuál está en inglés y les pide a los padres que lo lean. La psicóloga trata a los padres con una actitud negativa.

Ejemplo:

Psicóloga: (Usando un tono fuerte e irónico) lean el cuento, al fin que ya saben leer ¡ya conocen las letras!, o no.

Mamá 1: ¡Pero está en inglés!

Psicóloga: ¡fíjense bien en lo que dice!, ¡ya saben leer, o a que fueron a la escuela!

Mamá 2: Sí conocemos las letras y podemos leerlo, pero no entendemos lo que significa

Psicóloga: ¡Sigán intentando a ver como le hacen!

Paso 3. Reflexión.

- Se hace una reflexión acerca de lo que los papás experimentaron, de cómo se sintieron y de qué fue lo que hicieron para abordar el cuento, dichas reflexiones se anotan en el pizarrón.

Ejemplo:

Psicóloga: ¿Cómo se sintieron?

Mamá 1: Mal, porque no pudimos leerlo

Mamá 2: Yo me sentí impotente

Mamá 3: Me sentí frustrada y desesperada, porque nos exigía

Psicóloga: ¿Qué hicieron para tratar de entender el cuento?

Mamá 2: Identifiqué las palabras conocidas, las que ya sé lo que significan”

Mamá 4: Vi los dibujos y traté de adivinar lo que decía”

Mamá 5: Use mi imaginación y traté de descubrir que decía”

Psicóloga: ¿ Y que lograron?

Mamá 3: Entender lo que decía el cuento

Mamá 6: Comprender de que trata el cuento

Paso 4. Propuesta.

- Se les menciona a los padres que la actitud de la psicóloga sólo los presionó y los hizo sentir incapaces, entonces que, ahora ellos propongan cómo les gustaría ser tratados.

Ejemplo:

Psicóloga: ¿Cómo les gustaría que yo los trate?

Mamá 1: Qué nos ponga atención

Mamá 2: Qué no nos exija, lo que no podemos hacer

Mamá 3: Qué nos ayude a entender lo que dice

- La psicóloga trata a los padres de la forma propuesta ayudándolos a abordar el cuento, a tratar de entender el significado de lo escrito mediante los dibujos, a identificar las palabras conocidas, a imaginar de que puede tratar, a relacionar el contenido del cuento con sus conocimientos previos, etc.

Paso 5. Reflexión.

Ejemplo:

Psicóloga: ¿Cómo se sintieron?

Mamá 2: Bien

Mamá 3: Yo me sentí realizada por que entre todos pudimos entender lo que decía el texto”

Mamá 4: Me sentí con confianza para poder preguntar

Psicóloga: ¿Qué se hizo para tratar de entender el cuento?

Mamá 5: Todos aportaron lo que sabían y eso ayudó

Mamá 6: Los dibujos nos ayudaron a entender

Paso 6. Autoevaluación.

- Se realiza una evaluación de la sesión, la cual se lleva a cabo mediante un cuestionario (ver anexo 10) y se hacen propuestas de cómo pueden aplicar lo que aprendieron en esta sesión.

Ejemplo:

Psicóloga: Con base en lo revisado, ¿cómo pueden apoyar a

su hijo para que sea un buen lector?

Mamá 1: Teniéndole paciencia

Mamá 2: Dedicándole tiempo

Mamá 3: Identificando el nivel de lectura que tiene

Mamá 4: Buscando lecturas adecuadas, que les gusten a los niños

Mamá 5: Trabajando en equipo

Maestra: Estas sugerencias que hacen son muy importantes, sobre todo el ser pacientes con los niños y no presionarlos demasiado

Paso 7. Síntesis de expertos.

- Al final se hace una síntesis, donde la psicóloga, retomando las reflexiones de los padres, explica las etapas por las que pasa el niño en el proceso de desarrollo de la lectura, las cuales han sido analizadas por los investigadores del área. A cada una de las mamás se les proporciona una hoja con las etapas planteadas.

Niveles de lectura por los que pasan los niños cuando leen un cuento

- ❖ Descripción de los objetos que aparecen en los dibujos de los cuentos.
- ❖ Narran la acción.
- ❖ Narran una historia sin sentido.
- ❖ Narran una historia adecuada.
- ❖ Narran la historia e intentan leer el texto.
- ❖ Leen y narran la historia a la vez.
- ❖ Lectura textual.

¿CÓMO INFLUYEN LAS ACTITUDES EN LA MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA?

Objetivo: Que los padres de familia conozcan y experimenten el papel que juegan las actitudes en la motivación de sus hijos hacia la lectura en los niños

Paso 1. Motivación Inicial.

- La sesión se inicia dando la bienvenida a los padres de familia. Se anota en el pizarrón el objetivo de la sesión.

Paso 2. Sensibilización.

- La psicóloga dice a las madres que les contará un cuento. El cuento se cuenta de una forma negativa, es decir; se lee sin entonación, rápido, con un volumen de voz bajo y monótono sin tomar en cuenta a los papás, ignorándolos.

Paso 3. Reflexión.

- Se hace una reflexión acerca de lo que los papás experimentaron y de cómo se sintieron. Dichas reflexiones se anotan en el pizarrón.

Ejemplo:

Psicóloga: ¿Cómo se sintieron?

Mamá 1: Mal, porque no hubo interés

Mamá 2: No me gusto porque se leyó muy rápido

Mamá 3: Me sentí frustrada porque no entendí

Mamá 4: No tuvo significado

Paso 4. Propuesta.

- Se les menciona a los padres que ahora ellos propongan cómo leer el cuento para favorecer su interés hacia el mismo.

Ejemplo:

Psicóloga: ¿Cómo les gustaría que los lea?

Mamá 1: Despacio

Mamá 2: Con entonación
Mamá 3: Poniéndonos atención
Mamá 4: Con gusto

- La psicóloga lee el cuento de la forma propuesta.

Paso 5. Reflexión.

Ejemplo:

Psicóloga: ¿Qué les pareció?

Mamá 3: Si, porque se leyó con entonación, y cómo que lo actuó

Mamá 4: Nos tomó en cuenta

Mamá 5: Hubo contacto visual

Mamá 6: Transmitió tranquilidad

Mamá 7: Fue emocionante

Mamá 8: Leyó con alegría

Mamá 9: Disfruté el cuento

Paso 6. Autoevaluación.

- Se realiza una evaluación de la sesión, la cuál se lleva a cabo mediante un cuestionario y se hacen propuestas de cómo pueden aplicar lo que aprendieron en esta sesión.

Ejemplo:

Psicóloga: Con base en lo revisado ¿Cómo pueden apoyar a su

hijo para que sea un buen lector?

Mamá 1: Leyendo despacio

Mamá 2: Sin presionarlo

Mamá 3: Dándole seguridad

Mamá 4: Leyendo con gusto

Mamá 5: Disfrutando de la lectura

Paso 7. Síntesis de expertos

- Al final se hace una síntesis donde la psicóloga retoma las reflexiones de los padres y explica lo que los investigadores han encontrado con respecto a cómo las actitudes influyen en la motivación a la lectura. Se les proporciona una hoja a cada una de las mamás con dichos aspectos.

Cómo influyen las actitudes del adulto en la motivación de los niños (as) a la lectura

- ❖ Los sentimientos que tiene el adulto respecto a la lectura acercan o alejan al niño de los libros.
- ❖ Es importante mostrar a los niños actitudes positivas hacia la lectura, a través de interacciones:
 - Placenteras
 - Afectivas
 - Libres de ansiedad
 - Disfrutables
 - Confortables
 - Sin presiones
 - Divertidas
 - Relajantes

Otra de las actividades que se realizó fue el préstamo de cuentos y libros, tanto a las madres que participaron en el taller, como a los niños, para que se los llevaran a su casa. Se juntaron los libros con los que contaba la maestra y los que la psicóloga había aportado, dando un total de 50 cuentos, la maestra era quien llevaba un registro de esto.

Durante todas las sesiones se realizaban observaciones que eran registradas en la bitácora. Al término del taller se hizo un resumen de los conceptos y aspectos revisados durante las sesiones, a cada una de las madres se les proporcionó un juego de copias con dichos aspectos. (ver anexo 9).

EVALUACIÓN.

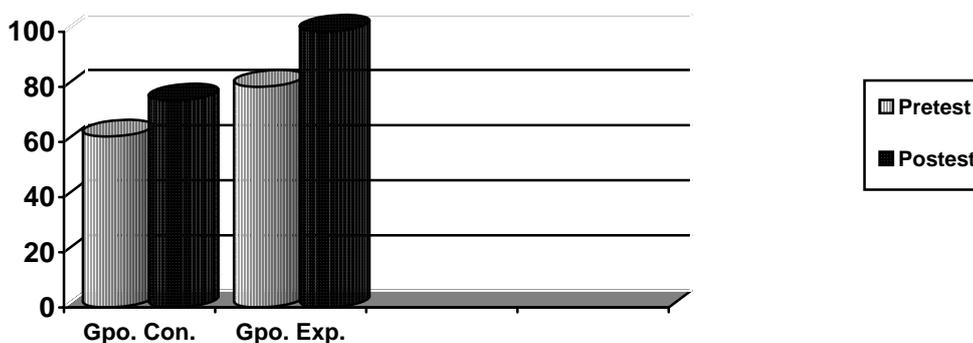
Al finalizar el taller se aplicó la Escala de Participación de los Padres en Actividades de Lectura, los cuestionarios que se aplicaron antes del taller, una entrevista y un cuestionario para que los padres evaluaran el mismo.

RESULTADOS.

A) EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN A LA LECTURA DE LOS NIÑOS:

Las respuestas de los niños al cuestionario sobre motivación a la lectura aplicado al inicio y al final de la intervención mostraron lo siguiente:

Con respecto a la pregunta *¿Sabes leer?*, se observó que; tanto en el grupo de niños que participó en el taller, como en el grupo control, se incrementó el número de niños que afirmó que sabía leer; no obstante, el incremento fue mayor en el grupo experimental (ver figura 1).



	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
PRETEST	62%	80%
POSTEST	75%	100%

Fig. 1. Porcentaje de niños del grupo control y experimental que consideran saber leer

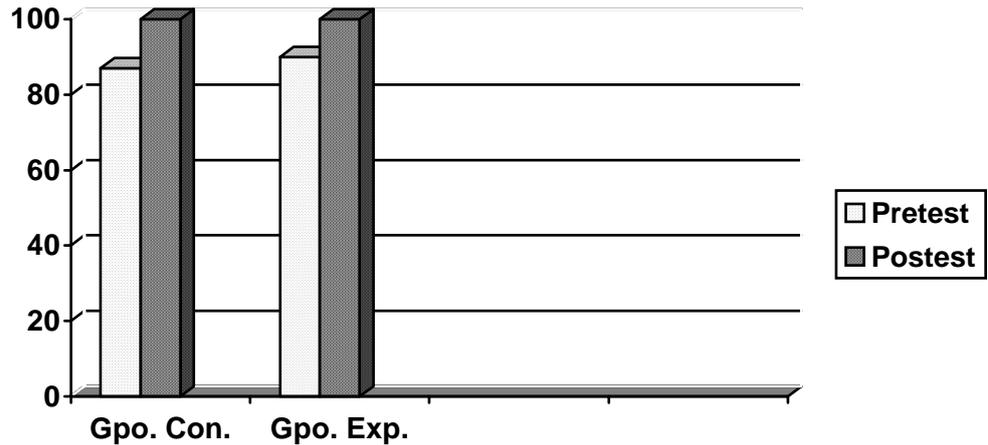
En cuanto a la pregunta *¿Cómo consideras que lees y por qué?*. El 87% de los niños del grupo control mencionaron leer "regular", dijeron que consideraban leer así porque: "no se sabían todas las letras" o "no podían leer todas las palabras"; los niños que consideraban leer bien, era porque: "cuando la maestra les decía que leyeran, ellos lo hacían bien o porque se sabían algunas palabras". En el posttest el 44% de los niños refirieron que sabían leer bien, porque: "sabían las palabras", "leían más rápido" y "ya no les ayudaban tanto", sin embargo, el resto manifestó seguir teniendo dificultades.

En el grupo experimental el 60% de los niños manifestaron que leían regular porque: “leían despacio”, “casi no le entendían a las letras” ó necesitaban ayuda para decodificar las palabras. El 40 % restante consideró que leía bien porque “les gustaba”. Después de la intervención, el 90% de los niños afirmaron que sabían leer bien porque: “leen más rápido y sin trabarse”, “entienden más lo que leen”, “pueden hacerlo” y “porque leen solos”.

Cabe señalar que como fue comentado previamente (ver detección de necesidades) tres de los alumnos del grupo experimental y uno del grupo control ya sabían leer al ingresar al primer grado.

Con respecto a la pregunta *¿te gusta leer?*; la figura 2 permite comparar los grupos control y experimental antes y después del taller. Se observó que a la mayoría de los niños de ambos grupos les gustaba leer desde el principio, al final todos los niños de los dos grupos expresaron su gusto por la lectura. Las razones que expresaron los niños del *grupo control* en el pretest fueron porque: “dice la maestra”, “para no ser burros”, “para no sacar cero”. En el postest las respuestas no fueron muy diferentes: “es importante para saber mucho”, “no ser burro”, “saber leer mejor”.

En el *grupo experimental* los motivos que mencionaron los niños mejoraron levemente al finalizar el taller. Al inicio señalaron que les gustaba leer porque: “es divertido”, “para no ser burro”, “porque dice la maestra”, “para conocer cosas”. En el postest todos los alumnos afirmaron les gustaba leer porque: “es divertido”, “porque sientes que puedes hacerlo”, “es emocionante” y “puedes aprender cosas”.



	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
PRETEST	87%	90%
POSTEST	100%	100%

Fig. 2. Niños del grupo control y experimental que les gusta leer

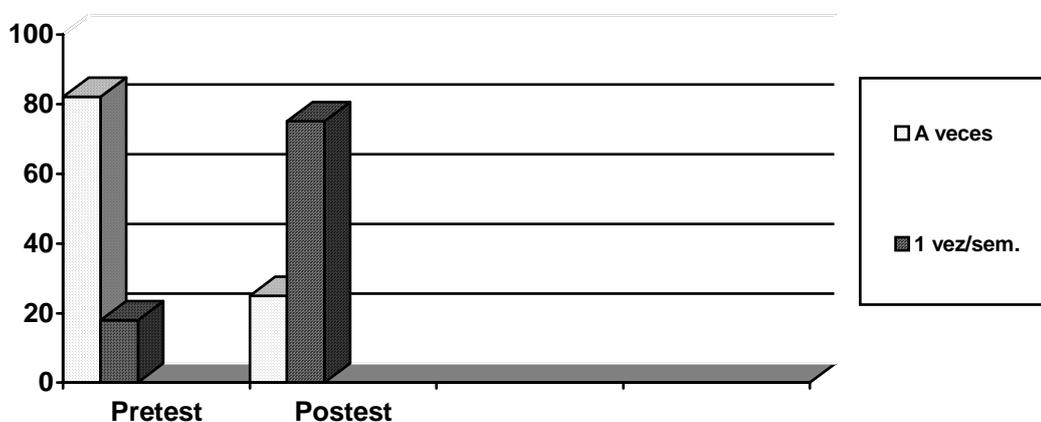
Con respecto a la pregunta *¿Alguien de tu familia lee contigo?*, se encontró que las respuestas de los niños del *grupo control*, en el pretest y el posttest no mostraron cambio alguno. Como se observa en la tabla 1, todos los niños refirieron que su mamá leía con ellos y el 10% afirmó que también su papá.

En el *grupo experimental* como se muestra en la tabla 1, también todos los niños señalaron que leían con sus mamá, antes y después del taller. En cuanto al papá y los hermanos, si se observó una mayor participación de ellos, tanto en el pre como en el posttest.

**Tab. 1 Respuestas de los grupos control y experimental a la pregunta
¿Alguién de tu familia lee contigo?**

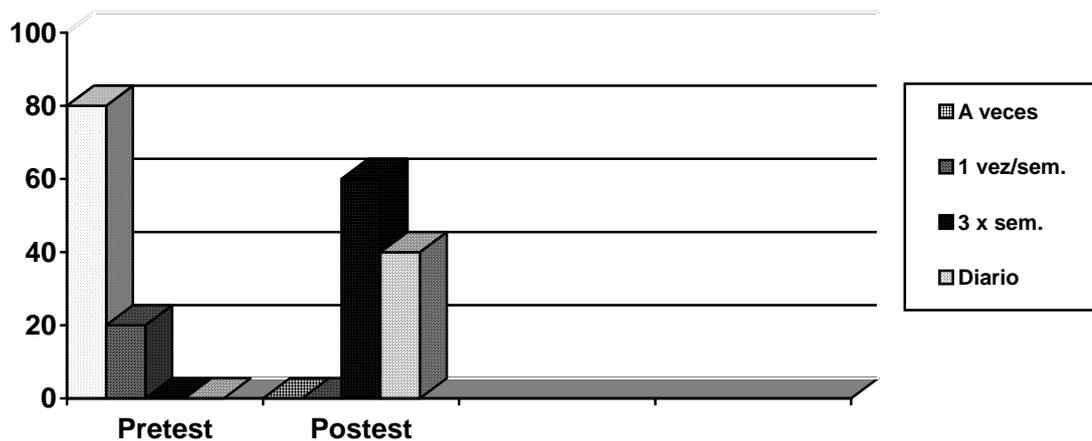
	Pretest Mamá	Posttest Mamá	Pretest Papá	Posttest Papá	Pretest Hermanos	Posttest Hermanos
Gpo. Control	100%	100%	10%	10%	0%	0%
Gpo. Experimental	100%	100%	20%	50%	10%	20%

Al comparar la frecuencia con la que los niños leen con sus familiares en los grupos control y experimental, se observó que en ambos casos decreció el número de niños que leían a veces y se incrementó la cantidad de niños que leían con mayor frecuencia; no obstante el incremento es mayor en el grupo experimental pues todos los niños llegaron a leer tres veces por semana o diario con sus familiares (ver fig. 3 y 4).



	PRETES	POSTEST
A VECES	82%	25%
1 VEZ/ SEMANA	18%	75%

Fig. 3. Frecuencia con la que leen los niños con sus familiares del grupo control



	PRETES	POSTEST
A VECES	80%	0%
1 VEZ/ SEMANA	20%	0%
3 X SEMANA	0%	60%
DIARIO	0%	40%

Fig. 4. Frecuencia con la que leen los niños con sus familiares del grupo experimental

Con respecto a la pregunta *¿Para que te sirve saber leer?* Los alumnos de ambos grupos, antes de la intervención mencionaron: “para no ser burros”, “para aprender a leer y escribir”, “para no sacar cero”, “para ser inteligentes”. Después de la participación de las madres en el taller los niños del grupo experimental enriquecieron sus argumentos sobre la utilidad de la lectura; mostraron una motivación más intrínseca que respondía a sus propios intereses y necesidades, mencionaron aspectos como: “para que puedas conocer muchas cosas que dicen los periódicos”, “para saber que dicen los letreros de los camiones”, “para saber leer si te mandan una carta o algo, si no sabes leer, no vas a poder leerla”, “para aprender muchas cosas”, “para leer los letreros de las calles, que tal si uno dice bosque para acá y otro dice parque para allá”. En el grupo control no hubo cambios en las respuestas de los niños.

B) EVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS MADRES EN LAS ACTIVIDADES DE LECTURA.

Los resultados obtenidos a través de la Escala de Participación de los Padres en Actividades de lectura mostraron que en el grupo control no hubo cambios significativos durante el pretest y el posttest en las dimensiones de apoyo y monitoreo, no siendo así en la dimensión de motivación. En el grupo experimental, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las tres dimensiones mencionadas. Las madres que participaron en el taller, al final manifestaron realizar más actividades de lectura con sus hijos que los progenitores pertenecientes al grupo control. Los datos presentaron una distribución normal según el test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. Para analizar si las diferencias eran estadísticamente significativas en las tres dimensiones, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes (ver figs. 5, 6 y 7 y tabla 2).

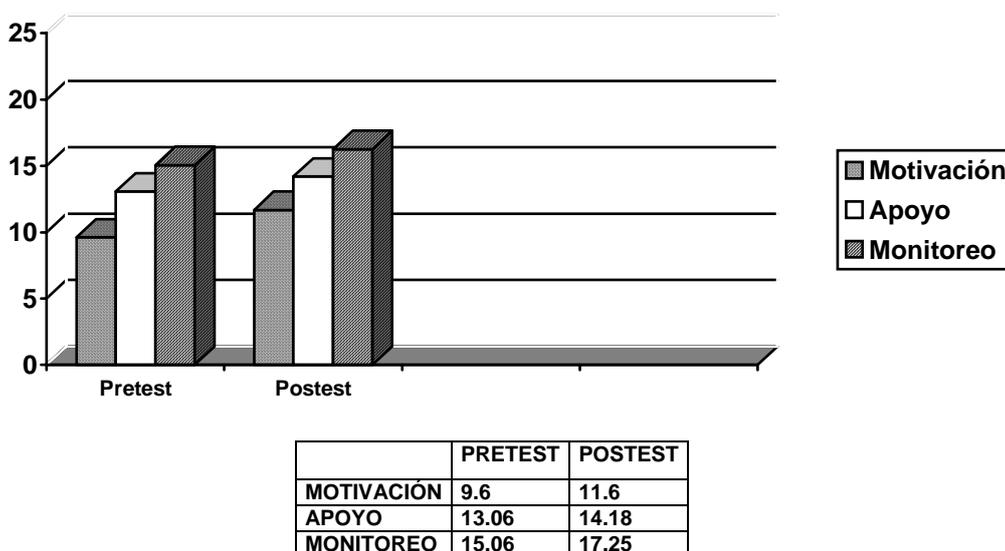
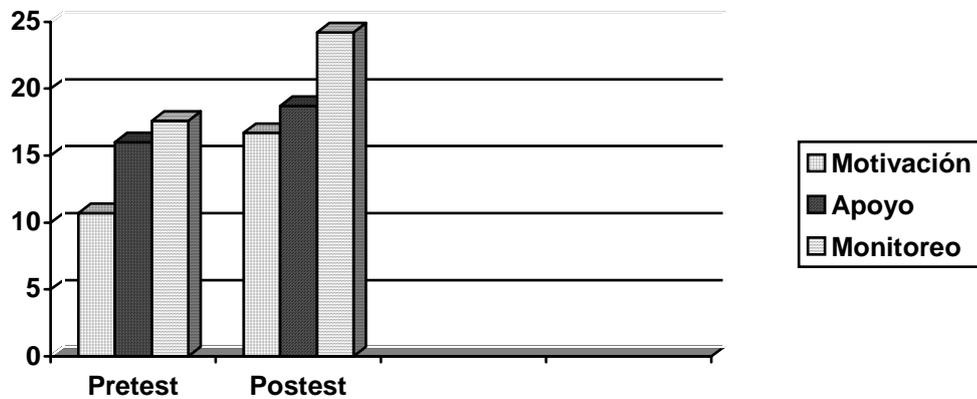


Fig. 5. Escala de participación en actividades de lectura, comparación de medias pretest-posttest del grupo control.

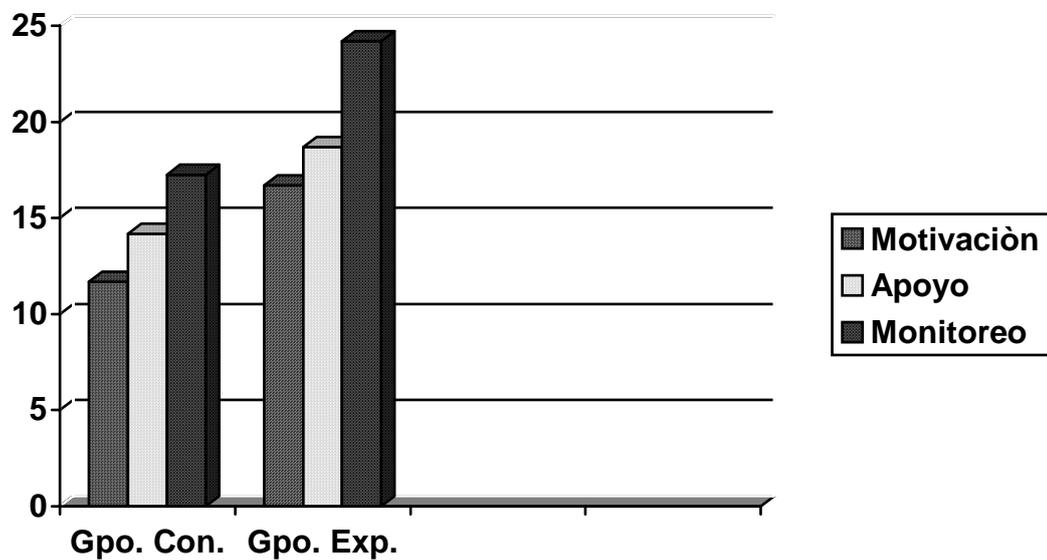


	PRETEST	POSTEST
MOTIVACIÓN	10.7	16.7
APOYO	16	18.7
MONITOREO	17.6	24.2

Fig. 6. Escala de participación en actividades de lectura, comparación de medias pretest-postest del grupo control.

Tabla. 2. Comparación postest entre el grupo control y experimental en las tres dimensiones

	MOTIVACIÓN	APOYO	MONITOREO
ESTADISTICO t	-3.6565	-2.9043	-3.0269
VALOR CRITICO	-1.7011	-1.7011	-1.7011
NIVEL DE SIGNIFICANCIA	0.05	0.05	0.05

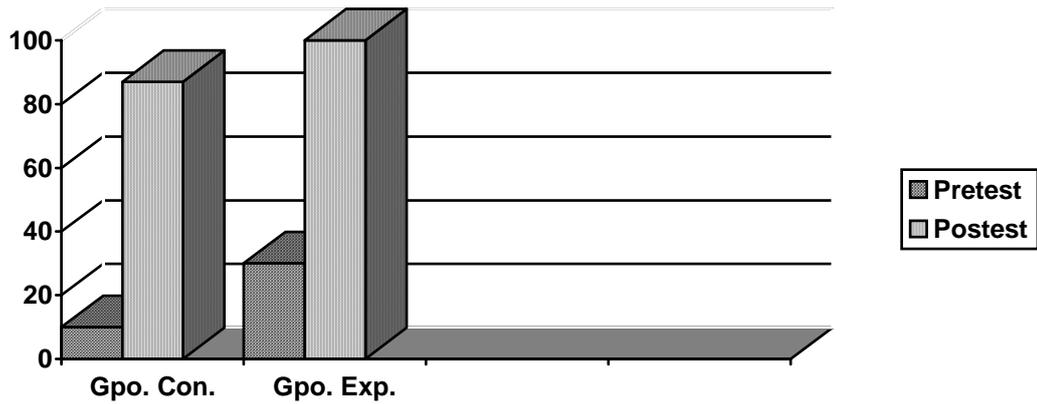


	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
MOTIVACIÓN	11.68	16.70
APOYO	14.18	18.70
MONITOREO	17.25	24.20

Fig. 7. Escala de participación en actividades de lectura, comparación postest de medias entre grupo control y experimental.

C) EVALUACIÓN DE LAS MADRES A LA LECTURA DE SUS HIJOS.

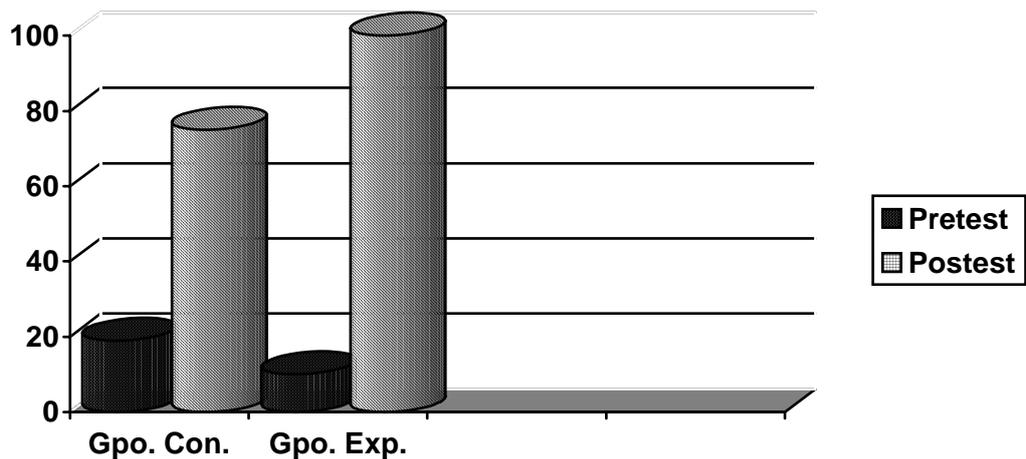
Como se puede apreciar en la figura 8, las respuestas de los padres y madres al cuestionario sobre la lectura de sus hijos aplicado antes y después del taller, indicaron que al final, sólo en el grupo experimental todas las madres afirmaron que sus hijos sabían leer.



	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
PRETEST	10%	30%
POSTEST	87%	100%

Fig. 8. Porcentaje de madres de los grupos control y experimental que afirmaron que sus hijos saben leer

Con respecto a la pregunta *¿le gusta leer a tu hijo(a)?*, la mayoría de las mamás del *grupo control*, en el pretest, mencionaron que a sus hijos no les gustaba leer, en el posttest afirmaron que a casi todos les gustaba leer. En el *grupo experimental* sucedió algo similar, solo que en este grupo al final del tratamiento todos reportaron que a sus hijos(as) les gustaba leer (ver fig. 9).



	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
PRETEST	19%	10%
POSTEST	75%	100%

Fig. 9. Porcentaje de madres de los grupos control y experimental que afirmaron que a sus hijos les gusta leer

Todas las mamás de ambos grupos citaron que a sus hijos lo que les gusta leer son los cuentos.

En cuanto a la pregunta *¿lee su hijo por iniciativa propia?*, los datos de la figura 10, indican que en el *grupo control* al final de la intervención hubo un ligero incremento de la lectura por iniciativa propia; sin embargo, más de la mitad de los niños no llegó a leer por iniciativa propia. A diferencia de ello, en el *grupo experimental*, después del taller todos los niños leían por propio interés.

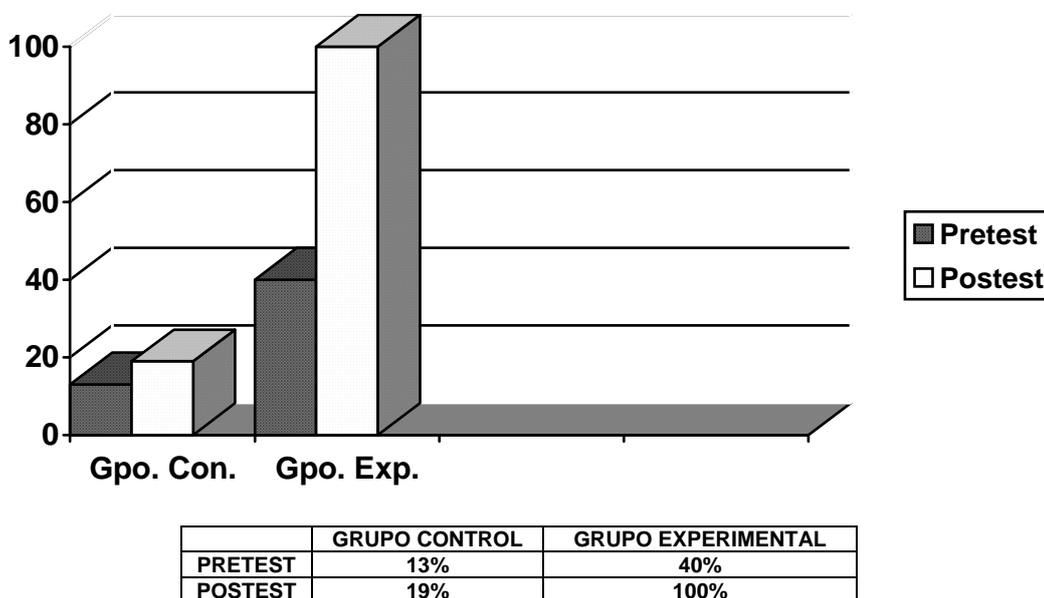
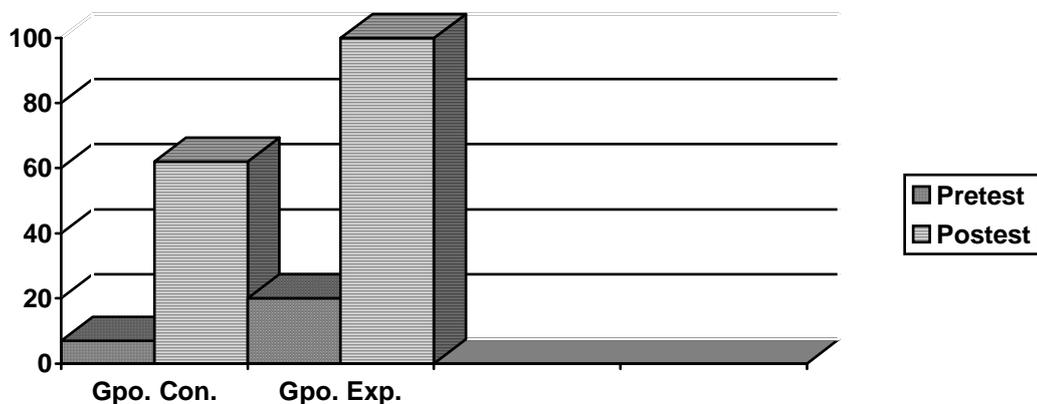


Fig. 10. Porcentaje de madres de los grupos control y experimental que mencionaron que su hijo(a) lee por iniciativa propia

Con respecto a la pregunta *¿se siente tu hijo(a) seguro al leer?*, la mayoría de las mamás del *grupo control* en el pretest mencionaron que sus hijos no se sienten seguros al leer, sin embargo, se pudo observar un incremento ya que en el posttest, más de la mitad de las mamás afirmaron que sus hijos se sienten seguros al leer (ver fig. 11).

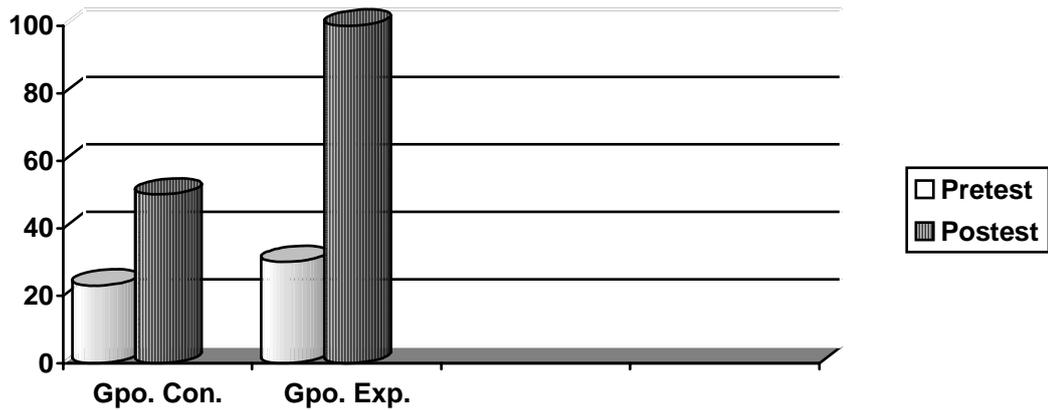
Como se puede observar en la figura 11 en el *grupo experimental*, antes de que las mamás participaran en el taller más de la mitad manifestaron que sus hijos no se sentían seguros al leer, después de la intervención todas las mamás afirmaron que sus hijos tienen mayor seguridad.



	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
PRETEST	7%	20%
POSTEST	62%	100%

Fig. 11. Porcentaje de madres de los grupos control y experimental que afirmaron que sus hijos se sienten seguros al leer

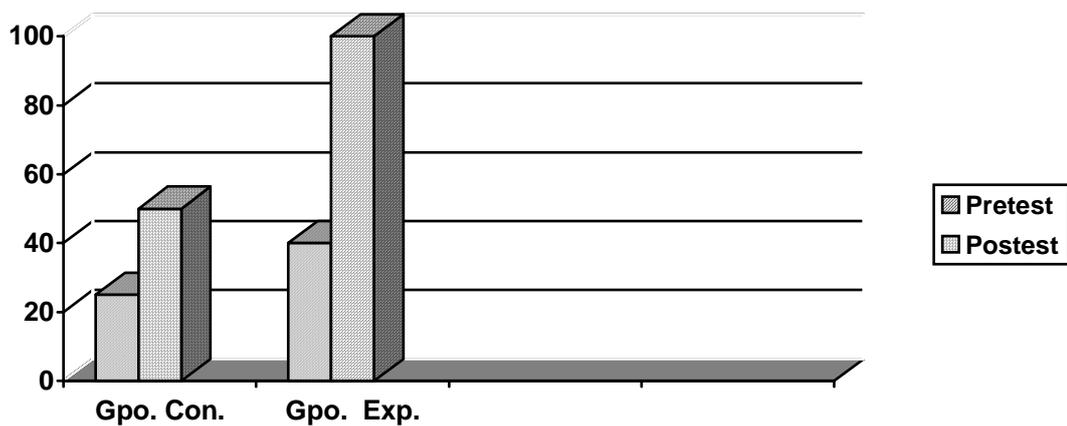
En cuanto a la comprensión lectora, como se puede observar en la figura 12 hubo un incremento en ambos grupos, siendo mayor en el grupo experimental, ya que después de la intervención todas las mamás manifestaron que sus hijos comprenden más lo que leen y hacen más preguntas.



	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
PRETEST	23%	30%
POSTEST	50%	100%

Fig. 12. Porcentaje de Niños que comprenden lo que leen según sus madres del grupo control y grupo experimental

Con respecto a la pregunta *¿ lees con tu hijo(a)?*, se observó que hubo un incremento, aunque este se dio sólo en el *grupo experimental*, ya que al final del taller todas las mamás leían con sus hijos (ver fig. 13).



	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
PRETEST	25%	40%
POSTEST	50%	100%

Fig. 13. Porcentaje de Mamás que leen con sus hijos(as) del grupo control y grupo experimental

En cuanto a la frecuencia con la que leen madres e hijos(as), se puede ver que aumentó dicha frecuencia en ambos grupos, sin embargo, fue mayor en el grupo experimental (ver Tabs. 3 y 4).

Tabla 3. Frecuencia con la que leen madres e hijos del grupo control

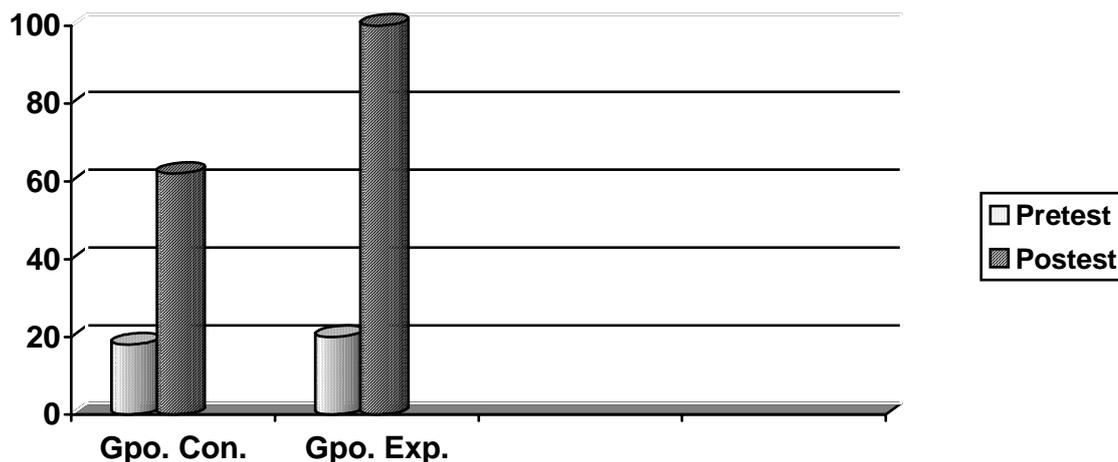
FRECUENCIA	PRETEST	POSTEST
A VECES	38%	25%
1 VEZ X SEMANA	62%	75%

Tabla 4. Frecuencia con la que leen madres e hijos del grupo experimental

FRECUENCIA	PRETEST	POSTEST
CASI NUNCA	50%	0%
1 VEZ X SEMANA	50%	0%
3 VECES X SEMANA	0%	70%
DIARIO	0%	30%

En cuanto al tiempo dedicado a la lectura, las mamás de ambos grupos mencionaron en el pretest que dedicaban entre 10 y 15 minutos. Después de la intervención las mamás que participaron en el taller refirieron que ahora dedican de 30 a 40 minutos a lectura. En el grupo control no hubo cambios.

Con respecto a la pregunta *¿eres paciente con tu hijo(a) cuando lee?*, se encontró que la mayoría de las mamás de ambos grupos en el pretest mencionaron que no eran pacientes con sus hijos, en el posttest hubo un incremento en los dos grupos, sin embargo, fue mayor en el grupo experimental, ya que todas las mamás que participaron en el taller afirmaron ser pacientes con sus hijos (ver fig. 14).



	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
PRETEST	18%	20%
POSTEST	62%	100%

Fig. 14. Porcentaje de mamás que son pacientes con sus hijos al leer del grupo control y grupo experimental

Finalmente, en la pregunta *¿Felicitas a tu hijo(a) por sus avances en la lectura?*, se encontró que el 80% del grupo control y el 70% del grupo experimental en el pretest manifestaron que no felicitan a sus hijos. Al término del taller el 50% del grupo control y el 100% del grupo experimental mencionaron que felicitan y reconocen los logros de sus hijos con respecto a la lectura.

D) RESULTADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL REFERIDOS POR LAS MADRES DURANTE EL TALLER.

Durante las sesiones del taller se tomó nota de las actitudes mostradas por las madres participantes, así como de sus opiniones y los resultados referidos por ellas. Se observó que el número de mamás asistentes fluctuó entre 10 y 17 mamás. Ellas acudían de manera puntual y permanecían atentas y participativas.

Frecuentemente las madres comentaban de qué manera aplicaban en casa lo que aprendían en el taller; por ejemplo, una mamá mencionó “que ella había optado por leerle un cuento a su hija antes de dormir”, otra mamá refirió “que cuando pasaba por una librería ahora le compraba cuentos a su hijo”, otra más dijo “ahora leemos juntos una página el y otra yo”.

Con respecto a los efectos de la labor de instrucción de la lectura en casa realizada por ellas, mencionaron que sus hijos estaban más animados y entusiasmados por la lectura, que se sentían con mayor confianza y seguridad al leer y que estaban comprendiendo para que sirve la lectura en la vida diaria.

Algunos ejemplos de ello fueron:

- ❖ “Ahora mi hija lee todos los volantes que reparten en la calle”
- ❖ “Mi hijo dice que su meta es poder leer las letras de las películas que pasan en el cine”
- ❖ “Mi hijo consultó la sección amarilla y ya estaba llamando a un payaso para su fiesta de cumpleaños”
- ❖ “Mi niña quiere aprender a leer para saber que películas hay en el cine”
- ❖ “Mi hijo dice que quiere saber leer para saber que dicen los letreros de los camiones y no perderse”
- ❖ “Mi hija me dijo que quiere leer lo que dice la cajita de la gelatina para saber como hacerla”
- ❖ “Mi hija dice que a través de los cuentos puedes aprender cosas de tu familia, como en el cuento del patito feo puedes aprender que no es bueno irte de tu casa porque te pueden hacer algo como robarte”, etc.

Durante el taller las mamás aportaban sus ideas para favorecer la motivación de los niños hacia la lectura comentaron que es importante que ellos elijan lo que quieren leer, independientemente del contenido, pueden ser “comic’s”, “cuentos de chistes”, “revistas”, volantes, etc.

Con respecto al préstamo de cuentos se pudo observar que al inicio del taller las mamás eran quienes elegían los cuentos para sus hijos;

posteriormente conforme fueron transcurriendo las sesiones, ellas permitían que los niños eligieran. La mayoría de los niños elegían entre 3 y 4 cuentos para llevarse a casa y por lo regular, leían todos los cuentos que habían elegido. Otro aspecto importante de mencionar es que cuando inició el taller, dos de los niños asistían al servicio de U.S.A.E.R., debido a su bajo rendimiento escolar; aproximadamente a la mitad del taller los niños dejaron este apoyo, puesto que ya no lo requerían. En general, las mamás afirmaban que sus hijos se sentían más motivados e interesados en la lectura, más seguros y con un mejor autoconcepto cómo lectores.

E) OPINIONES DE LAS MAMÁS SOBRE LOS RESULTADOS DEL TALLER RECOGIDAS MEDIANTE UNA ENTREVISTA INDIVIDUAL.

La entrevista que se les realizó a las mamás estuvo constituida por tres preguntas: ¿Te sirvió el taller?, ¿Influyó el taller en la relación que tenías con tu hijo? y ¿Has compartido lo aprendido con otras personas?.

Las mamás manifestaron que el taller les sirvió para:

- “Saber cómo ayudar a mi hija y motivarla”
- “Reconocerle sus esfuerzos”
- “Dedicarle tiempo de calidad”
- “Me di cuenta de que la actitud es importante”
- “Aprendí que le puedo explicar al niño cosas a través de los cuentos”
- “Para conocer lo importante que es que nosotros les leamos a nuestros hijos”, entre otras cosas.

En cuanto a la relación con sus hijos refirieron que:

- “El taller me sirvió para unirme más a mi hijo, antes éramos mas individualistas, ahora nos abrazamos para leer”
- “La relación mejoró porque antes no teníamos tiempo juntas, ahora ya tenemos más tiempo y hasta con el papá, la lectura ha servido para unirnos, su papá hasta les trae cuentos”
- “Estamos más unidas, he aprendido a convivir más con mis dos hijas”
- “La relación mejoró al ponerle más atención a mi hijo y darle confianza”

Con respecto a la pregunta de si han compartido lo que aprendieron con otras personas mencionaron:

- “Ahora yo le comento a mis vecinas y hermanas que les lean a sus hijos, a una vecina que tiene una niña de 4 años le digo que le lea para que la niña desarrolle más su lenguaje, porque casi no habla bien”
- “Todo lo que vemos en el taller yo llevo y se lo platico a mi esposo”
- “Le mencioné a mi cuñada que es importante leerles a los niños”
- “Mi hija le dice a su primo que porqué su mamá no le lee cuentos, que debería hacerlo porque es divertido”, etc.

F) EVALUACIÓN DEL TALLER.

La mayoría de las madres participantes manifestaron que los objetivos del taller eran claros, los temas fáciles de entender, las actividades eran útiles y que podían aplicarse en casa.

Con respecto a lo que aprendieron en el taller las mamás informaron lo siguiente:

- “Aprendí a dedicarle más tiempo a mi hija y ayudarle a leer”
- “Las diferentes formas y estrategias, para animar a leer a mi hija”
- “A tenerle paciencia a mi hijo”,
- “No ordenarle a mi hijo que lea, sino motivarlo”
- “Compartir con mi hijo, acercarme más”
- “Darle valor a la lectura y hacer que le guste a mi niña”
- “Preguntarle más a mi hijo, mostrar más interés, no enojarme si no lee bien” “Identificar el nivel de lectura de mi hija, darle confianza”
- “Cómo motivarlo y lo importante que es saber leer”
- “Procesos por los que pasa el niño, ponerme en su lugar y no exigirle de mas” “Reconocer sus logros”.

Dentro de las sugerencias mencionaron que, les hubiera gustado que el taller tuviera una mayor duración, que participaran todas las mamás y papás del grupo de niños y seguir leyendo para interesar a sus hijos.

DISCUSIÓN.

Con base en los resultados obtenidos, se puede mencionar que se cumplieron los objetivos del trabajo y se comprobó la hipótesis planteada, ya que se observó que hubo cambios estadísticamente significativos en el grupo experimental, según la escala de participación de los padres en actividades de lectura. Del mismo modo los demás instrumentos aplicados también registraron una mejoría importante en la motivación hacia la lectura, tanto en las madres como en los niños.

➤ *Con respecto al autoconcepto de los niños como lectores* se pudo observar que la mayoría de ellos se perciben como competentes, incluso desde antes de la intervención ya que casi las tres cuartas partes de los niños informaron que si sabían leer; esto se relaciona con lo planteado por Pressley (1999), quién cita que la mayoría de los niños de entre 6 y 7 años tienen una percepción de éxito positiva y están convencidos de que el empeño y la dedicación se relacionan con la capacidad. Al final de la intervención todos los niños del grupo experimental opinaron que sabían leer bien porque: “leen más rápido y sin trabarse”, “entienden más lo que leen”, “leen solos” etc., lo cual indicaba que los niños estaban más conscientes de las habilidades que habían desarrollado. Del mismo modo todas las mamás del grupo experimental mencionaron que sus hijos se sentían más seguros al leer. De acuerdo con los comentarios de las madres y de los niños se puede afirmar que la paciencia de las madres ante las necesidades de sus hijos, el darles confianza y el reconocimiento de sus esfuerzos, hizo que los niños se sintieran más seguros y por lo tanto, más competentes para leer.

➤ *El gusto de los niños por la lectura* mostró índices altos desde el pretest, lo que se corrobora con lo citado por McKenna y cols., (1995) quienes han encontrado que el interés por la lectura es mayor en los primeros grados. Se puede observar que, en el posttest hay una diferencia entre los grupos, respecto a las razones por las cuales les gusta la lectura.

Los niños del grupo control refieren cuestiones que tienen que ver más con la obligación o presiones externas, mientras que en el grupo experimental se denotan más cuestiones de placer, disfrute, percepción de competencia o eficacia ante la lectura, lo cual se relaciona más con la motivación intrínseca, tal y como lo plantean Thomas y Oldfather (1997).

- *El gusto por la lectura* también se pudo constatar a través del creciente interés que mostraron los niños del grupo experimental para llevarse los cuentos a su casa; la mayoría de ellos tomaba entre cuatro y cinco cuentos, mismos que leían en una semana. El interés de los niños por la lectura, se extendió a una diversidad de materiales como son: revistas, periódicos, volantes, propaganda, letreros, sección amarilla, etc. y lo más relevante, es que lo hacían por iniciativa propia, es decir, se logró desarrollar en los niños el hábito y el placer de leer.
- En lo referente a la *lectura con los familiares*, los resultados tanto en pretest como en el posttest demuestran que en ambos grupos es la mamá quien lee con los niños; sin embargo, se puede notar que, después de la intervención, en el grupo experimental el porcentaje de los papás que leen con sus hijos aumentó, a diferencia del grupo control en donde no hubo cambios. También es importante resaltar que sólo en este grupo se dio la participación de los hermanos. Ello permite deducir que el papel motivador de las mamás tuvo un impacto positivo dentro de la familia.
- El incremento logrado en *la frecuencia de lectura* de los niños, permite afirmar que el objetivo planteado se cumplió; tanto los niños como las mamás del grupo experimental mencionaron que más del 60% leían tres veces por semana y el resto diario, en comparación con el grupo control, donde la mayoría informó leer a veces. Ello también constituye una prueba de que se promovió el hábito y el placer de leer, tales resultados tienen que ver con lo reportado por Cooper, (1993); Guthrie, Wigfield y Metsala (1999); Baker, Scher, Mackler (1997) y Wigfield, (1997); quienes

enfatan que los niños motivados leen más y desarrollan actitudes más positivas hacia la lectura.

- No sólo la frecuencia de la lectura aumentó, sino también el *tiempo que le dedicaban a la lectura*. Los niños del grupo experimental de 15 minutos que dedicaban a la lectura en el pretest, se elevó a 35 minutos en el posttest, a diferencia del grupo control en donde el tiempo dedicado a la lectura solo fue de 15 minutos.
- Con respecto a la concepción de la lectura de los alumnos, es importante señalar que los niños del grupo experimental al final tenían una idea más integral de la misma y enfocada en la funcionalidad. Ellos mencionaron que saber leer sirve para: “leer los letreros de los camiones y no perderte”, “poder leer una carta si te la mandan”, “saber lo que dicen los periódicos”, etc. Asimismo, las mamás señalaron que sus hijos en casa leían las recetas de las cajas, consultaban la sección amarilla, incitaban a las mamás a que hicieran una lista para las compras, entre otras cosas. Se puede afirmar que este cambio se debió a que la concepción de las mamás también cambio. En el taller se enfatizó que leer no sólo implica una simple decodificación y que la lectura no es un proceso aislado en donde se dividen las letras, sino que es un proceso activo de construcción orientado a la búsqueda de significado, lo cual al parecer motivo a las mamás a promover en sus hijos la utilidad y la comprensión de la lectura. Tales resultados se vinculan directamente con la filosofía del lenguaje integral postulada por Goodman, (1986); las investigaciones realizadas por Ferreiro y Teberosky, (1993); McGee y Richgels, (1990) y Teale y Sulzby, (1986); estos autores han estudiado el proceso de desarrollo de la lecto-escritura y postularon que dicho desarrollo debe darse en ambientes reales, con actividades de la vida cotidiana, para que el niño encuentre el sentido y la funcionalidad de este proceso.
- Otro resultado que cabe resaltar, es que la lectura compartida que realizaban las madres con sus hijos también favoreció las relaciones

entre madre-hijos(as). El tiempo que le dedicaban a la lectura se convirtió en un espacio de comunicación, afecto y convivencia. Esto concuerda con lo que han encontrado investigadores como: Becher; Eccles y Harold; Henderson; Peterson; Epstein; Scribner, Young y Pedroza; Simich-Dudgeon; (citados por López, Scribner y Mahitvsnichcha, 2001); Flores, (1996); Jiménez, (1994); Ramírez; (2000). Estos autores citan que la participación de los padres en las actividades escolares se relaciona con el logro escolar, mejora las relaciones entre padres e hijos y ayuda a que los padres desarrollen actitudes positivas hacia la escuela.

- Las mamás también manifestaron que en el taller aprendieron la importancia que tiene ser paciente con sus hijos. Las dinámicas realizadas en las sesiones, las llevó a experimentar la angustia, impotencia, desesperación y frustración que presentan los niños ante las exigencias de los adultos. Asimismo, el conocer los niveles de lectura por los que pasan los niños cuando leen un cuento, les permitió entender que narrar la historia, apoyarse en las imágenes, etc. es parte del proceso de leer, y que conforme el niño vaya evolucionando en dichos niveles, llegará a la lectura convencional. Se convencieron de que lo más importante no es la simple decodificación, sino la comprensión. Sobre este aspecto, las mamás del grupo experimental mencionaron que al final sus hijos comprendían más y les hacían más preguntas acerca de lo que leían.

CONCLUSIÓN

La intervención que se llevo a cabo, tuvo como objetivo promover en los niños la motivación a la lectura a través de sus padres y madres, lo cual permitió que este proceso se abarcara de una manera diferente y más integral.

El trabajo se centro en fomentar la motivación intrínseca, ya que los aspectos que se enfatizaron fueron: promover las actitudes positivas a la lectura, el autoconcepto de los niños como lectores e incrementar las interacciones afectivas positivas entre padres e hijos durante la lectura. Dichos aspectos, facilitaron que los niños se percibieran más competentes, seguros y autónomos al abordar la lectura.

Por otro lado el trabajo con los padres no sólo ayudo a que se facilitara el desarrollo de la lecto-escritura en sus hijos, sino que también mejoraron las relaciones afectivas entre ellos, ya que los espacios dedicados a la lectura promovieron la comunicación y las interacciones positivas entre ellos.

No obstante, que los resultados fueron los esperados y que se cumplieron los objetivos, hubo limitaciones en el trabajo. Una de ellas, es la perdida de participantes en el grupo experimental, ya que el horario en que se llevo a cabo el taller (a media mañana) fue determinado por las posibilidades de espacio y ello impidió que los papás y mamás que trabajan no pudieran asistir, o que solo asistieran a algunas sesiones.

También es relevante señalar que hubo mejora también en el grupo control; esto sin duda alguna, debido al propio proceso de maduración y de aprendizaje que tuvieron los niños a lo largo del ciclo escolar. Por lo tanto hubo otras variables que no se consideraron en el trabajo, pero que evidentemente influyeron en los resultados.

Finalmente, quizá la parte más importante del trabajo es que, a pesar de los inconvenientes mencionados, el poco tiempo con el que se cuenta, para las múltiples actividades que se desarrollan en las escuelas, la falta de espacios disponibles, etc., se demostró que se puede trabajar con los padres de familia dentro del mismo contexto educativo y en la escuela pública. Un factor de gran trascendencia sobre los logros obtenidos, fue la colaboración entre la psicóloga, las maestras y el personal de U.S.A.E.R. de la escuela. Ello enriqueció el trabajo y los productos, ya que se abordó la problemática considerando la perspectiva de los diferentes profesionistas involucrados; permitió que se compartieran experiencias, conocimientos, opiniones y propuestas. La participación del psicólogo en esta labor de promoción de la motivación hacia la lectura, llevo a realizar una intervención más integral, que tomo en cuenta las necesidades cognoscitivas, sociales y emocionales de los niños y de los padres.

Se sugiere que para investigaciones posteriores se tomen en cuenta los aspectos que ya se mencionaron con anterioridad, referente a los espacios y tiempos disponibles para que se puedan llevar a cabo dichos talleres en las escuelas públicas. Otro aspecto importante que cabe mencionar, es que, para poder realizar intervenciones más integrales es necesario trabajar de manera *colaborativa*, ya que de este modo la participación tanto de psicólogo, maestras, madres y padres de familia se facilita y enriquece, al reconocer lo que cada uno de ellos puede aportar, desde diferentes perspectivas.

REFERENCIAS.

Aula Práctica Primaria. *Los hábitos de la lectura. Aprendizaje y motivación.* (2002). España: Ceac.

Arredondo, G. y Espinoza, C. (2001). Proceso de lectoescritura inicial. En S. Swartz, R. Shook, A. Klein & C. Hagg (Eds.), *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura*, (pp. 119-138). México:Trillas.

Baker, L., Scher, D. y Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32 (2), 69-82.

Bakermans-Kranenburg, M. J., Ijzendoorn, M., Bradley, R. H. (2005). Those who have, receive: the matthew effect in early childhood intervention in the home environment. *Review of Educational Research*, 75 (1), 1-26.

Bergin, C. (2001). The parent-child relationship during beginning reading. *Journal of Literacy Research*, 33 (4), 681-706.

Bus, A. G., Leseman, P. M. y Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: a comparison of surinamese-dutch, turkish-dutch, and dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, 32 (1), 53-76.

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.

Cambourne, B. (2001). Conditions for literacy learning. Why do some students fail to learn to read? Ockham's razor and the conditions of learning. *The Reading Teacher*, 54 (8), 784-786.

Carlson, C. (1992). Models and strategies of family-school assessment and intervention. En M. J. Fine, C. Carlson (Eds.), *The Handbook of Family-school intervention*. (pp. 18-44). U.S.A.: Allyn and Bacon.

Cole, J. E. (2002). What motivates students to read? Four literacy personalities. [En red]. *Reading Teacher*, 56 (4), 326-338. Database: Academic Search Elite: 8530493.

Condemarín, M. (2001). *El poder de leer*. Chile: División de Educación General.

Cooper, J. D. (1993). *Literacy. Helping children construct meaning*. U.S.A. : Houghton Mifflin Company.

Cramer, E. H. y Castle, M. (1994). Developing lifelong Readers. En E. H. Cramer, M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading. The affective domain in reading education*. (pp.3-9). U.S.A.: International Reading Association.

Cunningham, C. y Davis, H. (1998). *Trabajar con los padres: Marcos de colaboración*. México: Siglo XXI.

Departamento de Educación de los Estados Unidos. (2002). *Cómo ayudar a su hijo a ser un buen lector*. [En red], Disponible en: www.ed.gov/pubs/edpubs.html.

Díaz, B. F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-Hill.

Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En C. Ames, R. Ames. (Ed. del volumen), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions*. (pp.259-291). San Diego: Academic Press.

Evans, M. A., Shaw, D. y Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54 (2), 65-75.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1993). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (14. Ed.) México: Siglo XXI.

Fine, M. J. (1992). A systems-ecological perspective on home-school intervention. En M. J. Fine, C. Carlson (Eds.), *The Handbook of Family-school intervention*. (pp. 1-17). U.S.A.: Allyn and Bacon

Flores, M. R. (1996). *El desarrollo de estrategias de solución de problemas en niños con dificultades en el aprendizaje mediante la capacitación a madres*. Tesis de maestría, Facultad de Psicología, UNAM.

Frijters, J. C., Barron, R. W. y Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 466-477.

Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. y Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*. 49 (7), 518-533.

Gardner, J., Myers, L. (2000). *La lectura es divertida. Diez métodos para cultivar el hábito de la lectura en los niños*. México: Trillas.

Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. (2ª. Ed.). Argentina:Aique.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. y Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. [En red]. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 231-257. Database: Academic Search Premier:3349057.

Huerta, E. y Matamala, A. (1995). *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras*. España:Visor.

Jacobs, J. E. y Eccles, J. S. (1989). Parents, task values, and real-life achievement-related choices. En C. Ames, R. Ames. (Ed. del volumen), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions*. (pp.409-435). San Diego: Academic Press.

Jiménez, M. E. (1994). *Ambiente familiar y rendimiento escolar*. Tesis de maestría, Facultad de Psicología, UNAM.

Karther, D. (2002). Fathers with low literacy and their young children. [En red] *Reading Teacher*, 56 (2), 184-196. Database: Academic Search Elite: 7394586

Knowles, M. S., Holton, E. F. y Swanson, R. A. (2001). *Andragogía el aprendizaje de los alumnos*. México: Oxford University Press

Koskinen, P. S., Baker, T. K., Blum, I. H., Bisson, S. A., Phillips, S. M. y Creamer, T. S. (2000). Book access, shared reading, and audio models: the effects of supporting the literacy learning of linguistically diverse students in school and at home. *Journal of Educational Psychology*. 92 (1), 23-36.

Lepper, M. R., Henderlong, J. y Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.

López, G. R., Scribner, J. D. y Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining parental involvement: lessons from high-performing migrant-impacted schools. *American Educational Research Journal*, 38 (2), 253-288.

McCombs, B. L. (1998). La definición y medida de los procesos de motivación primaria. En: Wittrock, M. C. y Baker, E. L. (1998) *Test y cognición. Investigación cognitiva y mejora de las pruebas psicológicas*. (pp. 93-116). España: Piados.

McGee, L. M. y Richgels, D. J. (1990). *Literacy's beginnings*. Supporting young readers and writers. U.S.A.: Allyn and Bacon.

McGuinness, D. (1997). *Why our children can't read and what we can do about it. A: scientific revolution in reading*. N. Y: The free press.

Mckenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. En E. H. Cramer, M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading. The affective domain in reading education*. (pp.18-40). U.S.A.: International Reading Association.

Mckenna, M. C., Kear, D. J. y Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 934-955.

Mcquillan, J. y Au, J. (2001). The effect of print access on reading frequency. *Reading Psychology*. 22, 225-248.

Metsala, J. L. y McCann, A. D. (1996). Children's motivations for reading. [En red] *Reading Teacher*, 50 (4), 360-364. Database: Academic Search Premier: 9704162792.

Moratinos, J. F. (1985). *La escuela de padres educación familiar*. Madrid: Narcea.

Ortiz, R. y Ordoñez-Jasis, R. (2005). Leyendo juntos (reading together) new directions for latino parents early literacy involvement. *The Reading Teacher*, 59 (2), 110-121.

Overett, J., Donald, D. (1998). Paired reading: effects of a parent involvement programme in a disadvantaged community in south africa. *British Journal of Educational Psychology*. 68, 347-356.

Pérez, G., Drake, C. Y Calabrese, A. (2005). The importance of presence: immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, 42 (3), 465-498.

Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education. Theory, research, and applications.* U.S.A.: Prentice-Hall.

Plan Nacional de Desarrollo Educativo, 2000-2006. México: SEP

Plan Nacional de Lectura, 2005. México: SEP

Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer.* México: Paidós.

Raffini, J. P. (1998). *150 formas de incrementar la motivación en la clase.* Argentina: Troquel.

Ramírez, M. (2000). *La supervisión de los padres sobre la realización de tareas escolares en el hogar.* Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Secretaría de Educación Pública. (1993). Ley General de Educación. México: Diario Oficial de la Federación. México: Editorial PAC, pp. 1-59.

Seda, I. (2001). La lectoescritura en niños de nivel preescolar. En S. Swartz, R. Shook, A. Klein y C. Hagg (Eds.), *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura* (pp. 81-94). México: Trillas.

Shiel, G. (2002). Kindergarten children's involvement in early literacy activities: Perspectives from Europe. [En red] *Reading Teacher*, 56 (3), 282-285. Database: Academic Search Elite: 8530546.

Sivasubramaniam, M. (2002). Family Literacy with women and children in a squatter community in Malaysia: Implications for integrating the sociology of education, gender and family. [En red] *Paper presented to the 8th international interdisciplinary congress on women, women's world 2002, makerere University Kampala - Uganda.* Database: Academic Search Elite.

Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura.* España: Aprendiz Visor.

Spiegel, D. L. (1994). A portrait of parents of successful readers. En E. H. Cramer, M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading. The affective domain in reading education*. (pp.74-87). U.S.A.: International Reading Association.

Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20 (4), 458-481.

Swart, J. L., y Martin, W. (1997). *Applied ecological psychology for schools within communities*. New Jersey: Erlbaum.

Thomas, S. y Oldfather, P. (1997). Intrinsic motivations, literacy, and assessment practices: "That's my grade. That's me". *Educational Psychologist*, 32 (2), 107-123.

Vega, L. O. (2002). Análisis del desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. *VII Congreso Latinoamericano. Desarrollo de la lectura y la escritura*. (pp. 22-28). Puebla: Secretaría de Educación Pública.

Webster-Stratton, C. y Herbert, M. (1993). What really happens in parent training?. *Behavior Modification*, 17 (4), 407-456.

Wigfield, A. (1997). Motivation for reading: an overview. *Educational Psychologist*, 32 (2), 57-58.

Wigfield, A. (1997). Reading motivation: a domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32 (2), 59-68.

Zintz, M. V., y Maggart, Z. R. (1986). *Corrective Reading*. (5a. ed.). Wm. C. Brown Company Publishes.

Zulmara, C. (2001). Teaching ideas. Reading parties: helping families share the joy of literacy. *The Reading Teacher*, 55 (3), 236-239.

ANEXO 1

Cuestionario para mamá/ papá

Nombre de su hijo(a) _____

Nombre del padre/madre _____

Grupo: _____

Querido padre/madre de familia, por medio de este conducto me permito invitarlo a participar en un programa especial para apoyar el aprendizaje de su hijo(a) de una mejor manera. Con la finalidad de conocer su valiosa opinión y saber si usted quisiera participar, le solicito conteste las siguientes preguntas.

1.- ¿Cree usted que es importante que los padres apoyen el aprendizaje de sus hijos? _____

2.- ¿Porqué? _____

3.- ¿Usted apoya el aprendizaje de su hijo(a)?

Si _____ No _____

4.- ¿Cómo lo(a) apoya? _____

5.- ¿Con que frecuencia lo(a) apoya? _____

6.- ¿Su hijo(a) presenta dificultades en el ámbito escolar? ¿Cuáles? _____

7.- ¿Le gustaría saber como puede apoyar mejor a su hijo(a)?

Si _____ No _____

8.- ¿Podría usted asistir a las sesiones de trabajo que se llevarán a cabo durante el horario escolar?

Si _____ No _____

9.- ¿Con qué frecuencia podría asistir?

Una vez por semana _____ Cada quince días _____ Una vez al mes _____

10.- ¿En que horario podría asistir?

de 8:00 a 9:00 a.m. _____ de 9:00 a 10:00 a.m. _____ de 11:00 a 12:00 a.m. _____

11.- ¿Qué día podría asistir? martes _____ jueves _____ viernes _____

Por su valiosa colaboración, GRACIAS.

ANEXO 2

CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN A LA LECTURA (NIÑOS)

Nombre _____

Fecha _____

1.- ¿Sabes leer? _____

2.- ¿Cómo crees que lees?

Bien

Regular

Mal

3.- ¿Porqué? _____

4.- ¿Te gusta leer? _____

5.- ¿Porqué? _____

6.- ¿Qué te gusta leer? _____

7.- ¿Alguien de tu familia lee contigo? _____

8.- ¿Con que frecuencia leen? _____

9.- ¿Para qué te sirve saber leer? _____

ANEXO 3

ESCALA DE PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN ACTIVIDADES DE LECTURA.

Este cuestionario tiene la finalidad de conocer las acciones que usted realiza para apoyar la lectura de su hijo(a). Sus respuestas serán confidenciales. La información que proporcione se utilizará para elaborar programas encaminados a motivar y enriquecer la lectura de los niños en el hogar. Por su colaboración, GRACIAS.

Nombre de su hijo(a) _____ Grado/grupo _____
Nombre de usted _____
Ocupación _____ Estudios (hasta que grado escolar cursó) _____

INSTRUCCIONES: A continuación se presenta un listado de acciones relacionadas con la lectura y cuatro opciones de respuesta para cada una. Marque con una X sólo una de las respuestas para cada afirmación, aquella que indique la frecuencia con que usted realiza cada una de las acciones.

1. Le leo cuentos a mi hijo.

- | | | | |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 1) nunca o casi nunca | 2) una o dos veces al mes | 3) una o dos a la semana | 4) casi diario o diario |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|

2. Mi hijo(a) y yo leemos juntos.

- | | | | |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 1) nunca o casi nunca | 2) una o dos veces al mes | 3) una o dos a la semana | 4) casi diario o diario |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|

3. Le pido a mi hijo(a) que lea los letreros o anuncios que vemos por la calle.

- | | | | |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 1) nunca o casi nunca | 2) una o dos veces al mes | 3) una o dos a la semana | 4) casi diario o diario |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|

4. Le pido a mi hijo(a) que lea los letreros de los objetos, listas, recados, cartas, etc., que hay en casa.

- | | | | |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 1) nunca o casi nunca | 2) una o dos veces al mes | 3) una o dos a la semana | 4) casi diario o diario |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|

5. Hablo con mi hijo(a) acerca de la utilidad de saber leer y escribir.

- | | | | |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 1) nunca o casi nunca | 2) una o dos veces al mes | 3) una o dos a la semana | 4) casi diario o diario |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|

6. Permito que mi hijo(a) elija lo que quiere leer.

- | | | | |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 1) nunca o casi nunca | 2) una o dos veces al mes | 3) una o dos a la semana | 4) casi diario o diario |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|

7. Le platico a mi hijo acerca del tema de un libro antes de que lo lea, con el fin de que se interese en él.

- | | | | |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 1) nunca o casi nunca | 2) una o dos veces al mes | 3) una o dos a la semana | 4) casi diario o diario |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|

8. Después de que mi hijo(a) lee el título del libro o ve las ilustraciones, le pregunto de que cree que tratará.

- | | | | |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 1) nunca o casi nunca | 2) una o dos veces al mes | 3) una o dos a la semana | 4) casi diario o diario |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|

9. Le pregunto a mi hijo(a) sobre lo que sabe del tema del libro que va a leer.

- | | | | |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 1) nunca o casi nunca | 2) una o dos veces al mes | 3) una o dos a la semana | 4) casi diario o diario |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|

10. Le pregunto a mi hijo(a) los nombres de los personajes del cuento o libro que está leyendo.

- | | | | |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 1) nunca o casi nunca | 2) una o dos veces al mes | 3) una o dos a la semana | 4) casi diario o diario |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|

11. Cuando mi hijo(a) lee un libro ilustrado, le pregunto sobre lo que muestran los dibujos.

- | | | | |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 1) nunca o casi nunca | 2) una o dos veces al mes | 3) una o dos a la semana | 4) casi diario o diario |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|

12. Le pregunto a mi hijo(a) acerca de lo que trata el libro que está leyendo.

- | | | | |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 1) nunca o casi nunca | 2) una o dos veces al mes | 3) una o dos a la semana | 4) casi diario o diario |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|

13. Platico con mi hijo(a) sobre el tema del libro que leyó.

- | | | | |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 1) nunca o casi nunca | 2) una o dos veces al mes | 3) una o dos a la semana | 4) casi diario o diario |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|

14. Le ayudo a mi hijo(a) a comprender el contenido de la lectura.

- | | | | |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 1) nunca o casi nunca | 2) una o dos veces al mes | 3) una o dos a la semana | 4) casi diario o diario |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|

15. Le explico el significado de las palabras que no entiende durante la lectura

- | | | | |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 1) nunca o casi nunca | 2) una o dos veces al mes | 3) una o dos a la semana | 4) casi diario o diario |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|

16. Le digo a mi hijo(a) que vuelva a leer, la oración que leyó erróneamente.

- | | | | |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 1) nunca o casi nunca | 2) una o dos veces al mes | 3) una o dos a la semana | 4) casi diario o diario |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|

17. Le pregunto a mi hijo sobre la relación o utilidad que tiene lo que leyó con su vida cotidiana.

- | | | | |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 1) nunca o casi nunca | 2) una o dos veces al mes | 3) una o dos a la semana | 4) casi diario o diario |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|

ANEXO 4

CUESTIONARIO SOBRE LA LECTURA DE TU HIJO.

Nombre _____

Grupo _____ Fecha _____

1.- ¿Tu hijo(a) sabe leer? _____

2.- ¿A tu hijo(a) le gusta leer? _____

3.- ¿Qué le gusta leer a tu hijo(a)? _____

4.- ¿Tu hijo(a) lee por iniciativa propia? _____

5.- ¿Tu hijo(a) se siente seguro(a) al leer? _____

6.- ¿Comprende lo que lee? _____

7.- ¿Tu lees con tu hijo(a)? _____

8.- ¿Con qué frecuencia lees con tu hijo(a)? _____

9.- ¿Cuánto tiempo le dedican a la lectura? _____

10.- ¿Eres paciente con tu hijo(a) cuando lee? _____

11.- ¿Felicitas a tu hijo(a) por sus avances que tiene con respecto a la
lectura? _____

¡Gracias por su valiosa colaboración!

ANEXO 5

Evaluación de mi aprendizaje.

Nombre _____

Fecha _____

1.- ¿Te gustó la sesión? _____

2.- ¿Porqué? _____

3.- ¿Aprendiste algo? ¿Qué? _____

4.- ¿Crees que te sirva lo que trabajamos hoy en el taller? _____

5.- ¿Para qué crees que te sirva? _____

6.- ¿Crees que puedes aplicar lo que se revisó hoy con tu hijo(a)? _____

7.- ¿Cómo lo aplicarías? _____

8.- ¿Qué sugieres para que la siguiente sesión? _____

¡ GRACIAS POR TU VALIOSA COOPERACIÓN ¡

ANEXO 6
ENTREVISTA

1.- ¿Te sirvió el taller? _____

2.- ¿Influyó el taller en la relación que tenías con tu hijo? _____

3.- ¿Has compartido lo aprendido con otras personas?. _____

ANEXO 7

Evaluación del taller “Leyendo de la mano de papá y mamá”.

A continuación se presenta una serie de preguntas para que evalúes el taller “Leyendo de la mano de papá y mamá”, en el que participaste. La finalidad de que evalúes el taller es que se puedan hacer las modificaciones necesarias para mejorarlo. Tacha la opción que mejor describa lo que experimentaste durante el taller y a partir de la pregunta 15 escribe tus respuestas.

¡Es muy importante tu opinión!

1. Los objetivos de las sesiones eran claros

a) siempre b) casi siempre c) a veces d) rara vez e) nunca

2. Estaban bien organizadas las sesiones (llevaban una secuencia lógica)

a) siempre b) casi siempre c) a veces d) rara vez e) nunca

3. Los temas eran fáciles de entender

a) siempre b) casi siempre c) a veces d) rara vez e) nunca

4. Las actividades eran útiles (servían para que reflexionaras)

a) siempre b) casi siempre c) a veces d) rara vez e) nunca

5. Las actividades eran interesantes

a) siempre b) casi siempre c) a veces d) rara vez e) nunca

6. El tiempo que se dedicó a cada tema fue adecuado

a) siempre b) casi siempre c) a veces d) rara vez e) nunca

7. Los materiales que se utilizaron en el taller y los que se te proporcionaron fueron útiles

a) siempre b) casi siempre c) a veces d) rara vez e) nunca

8. La psicóloga te animaba a que participaras

a) siempre b) casi siempre c) a veces d) rara vez e) nunca

9. La psicóloga tomaba en cuenta tus opiniones

a) siempre b) casi siempre c) a veces d) rara vez e) nunca

10. La maestra te animaba a participar

- a) siempre b) casi siempre c) a veces d) rara vez e) nunca

11. La maestra tomaba en cuenta tus opiniones

- a) siempre b) casi siempre c) a veces d) rara vez e) nunca

12. Las sugerencias que recibiste en el taller podías aplicarlas en casa con tu hijo(a)

- a) siempre b) casi siempre c) a veces d) rara vez e) nunca

13. Cuando manifestaste tener dificultades para llevar a cabo lo revisado en el taller, se te proporcionaron soluciones

- a) siempre b) casi siempre c) a veces d) rara vez e) nunca

14. El taller cubrió tus objetivos

- a) siempre b) casi siempre c) a veces d) rara vez e) nunca

15. ¿Qué aprendiste durante el taller? _____

16. ¿Qué fue lo que te gustó del taller y por qué? _____

17. ¿Qué fue lo que no te gustó del taller y por qué? _____

18. ¿Qué sugieres para mejorar del taller?

¡Gracias por tu valiosa colaboración!

ANEXO 8

“Leyendo de la mano de Papá y Mamá”.



¡Te esperamos no faltes a las últimas sesiones del taller para que obtengas tu reconocimiento¡.

Atentamente tu hijo(a):

Queridos padres y madres:

Les recordamos que la novena sesión del taller “Leyendo de la mano de papá y mamá”, se llevará a cabo el próximo **martes 3 de junio, de 8:30 a 9:00 a.m.** En esta sesión se practicará lo que hemos visto en el taller, por lo que es muy importante que no dejes de asistir.

Recuerden que ustedes desempeñan un papel muy importante en el aprendizaje de sus hijos.

Atentamente.

Maestra Yasmín, Psicóloga Belem
Mamás y papás que integran el taller.

ANEXO 9

¿PORQUÉ ES IMPORTANTE QUE LOS PADRES MOTIVEN LA LECTURA EN SUS HIJOS?



Muchos investigadores han encontrado que la participación de los padres en el ámbito escolar es muy importante, ya que se ha demostrado que los niños que son apoyados por sus papás y mamás tienen un mejor rendimiento escolar, una buena autoestima y las relaciones entre padres e hijos son más estrechas.

Con respecto a la lectura, hoy en día se sabe que los padres de familia que comienzan a leerles a sus hijos desde edades tempranas favorecen en los niños el desarrollo de habilidades de lenguaje y de lectura, lo que origina que sus hijos se alfabeticen antes de entrar a la escuela, tengan una mejor comprensión lectora y su actitud hacia la lectura sea más positiva.

ANEXO 9

¿CÓMO PUEDO MOTIVAR LA LECTURA EN MI HIJO(A)?

- Leyéndole.
 - Comenzando a leerle lo antes posible, entre más pequeño(a) mejor.
 - Leyéndole con vivacidad y sentimiento.
 - Leyendo con la lentitud necesaria para que el niño(a) pueda seguir la lectura.
 - Variando las lecturas.
 - Haciendo comentarios acerca de la lectura ejemplo: ¿Te gustó el cuento?, ¿Porqué?, ¿Qué personaje te hubiera gustado ser?, ¿Te gusto el final? etc.
 - Checando que las lecturas estén al nivel de tu niño(a).
- 
- A stylized illustration of a woman with dark hair and glasses, wearing a light green turtleneck and a blue skirt, sitting and reading a large open book. A young girl with curly orange hair, wearing a pink shirt and blue pants, is sitting on her lap, also looking at the book. The background is plain white.
- Comprándole libros o revistas que le gusten.
 - Llevándolo a bibliotecas.
 - Permitiendo el acceso a los libros, es decir, dejando que los niños tomen los libros, lo hojeen, etc..
 - Dejando que el niño(a) elija lo que quiere leer.
 - Permitiendo que el niño haga interrupciones o preguntas sobre la lectura.
 - Jamás utilizar la lectura como un castigo.