



UNAM IZTACALA

**Universidad Nacional Autónoma de México**

---

**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**

**“Desarrollo de habilidades lingüísticas en niños de nivel preescolar por medio de un programa de intervención con profesoras”.**

ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN-REPORTE

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

**Licenciada en psicología**

P R E S E N T A

**Olga Lidia Ortega Bastida**

**Director: Lic. Juan Pablo Rugerio Tapia**

**Dictaminadores: Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez**

Lic. Claudia Pilar Flores Rubí



Los Reyes Iztacala, Estado de México, 2014



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## **Agradecimientos**

**A mi director de tesis Lic. Juan pablo Rugerio Tapia:**

Gracias por haberme brindado la oportunidad de trabajar en tu proyecto, por haber confiado en mí, pero sobre todo gracias por las enseñanzas, la paciencia y la dedicación que desde el primer momento mostraste a mi tesis. Gracias también por todo el apoyo y la comprensión ante las etapas complicadas que se presentaron durante este proceso.

**A mi madre Leonila Ortega:**

Porque gracias a tu formación he logrado todas las metas que me he propuesto en la vida, porque sin tu amor y tus bendiciones no habría llegado a esta meta. Gracias mamá por haberme dado los principios que hicieron de mí una mujer capaz y responsable que no se da por vencida. Gracias también por los sacrificios que tuviste que hacer para que yo continuara adelante. No me queda más que agradecerte y decirte lo feliz que estoy porque cumplí mi palabra y te estoy entregando con esta tesis el fruto de nuestros sacrificios. Gracias mamá eres un ejemplo de vida, te amo.

**A mi mamá Alma Delia Bastida:**

Porque de ti aprendí que una mujer es capaz de llegar hasta donde ella quiera y que mientras más grandes sean los obstáculos más fuerte se tiene que luchar, gracias por apoyarme siempre en todo lo que me he propuesto, sin tu apoyo esto no habría sido posible. Gracias mamá por ser la guerrera que eres y por darme el mejor de los ejemplos.

**A mi hermana Lourdes:**

Gracias por tu apoyo incondicional pero sobre todo por haberme dado el ejemplo y haber abierto para mí el camino. Sin tu mano y tu preocupación por mí no habría logrado este objetivo. Gracias Lulú te quiero mucho.

**A mis hermanos Ilse y Eleazar:**

Gracias por haberme brindado su apoyo cuando más lo necesitaba, gracias porque ustedes me motivaron cuando las cosas fueron difíciles. Sin saberlo fueron uno de los motivos que me llevo a seguir en este camino. Los amo hermanos.

**A mi amiga Karla Grissel:**

Muchas gracias “Miwi” por haber compartido conmigo cuatro años de experiencias, risas y lágrimas que nos dejaron lo más valioso que pudimos haber conseguido en la carrea, nuestra amistad. Gracias por haberme apoyado en los peores y en los mejores momentos durante nuestra aventura universitaria, y por haber compartido conmigo esta maravillosa etapa. Gracias amiga, te amo.

**A mi profesor y jefe de carrera Juan José Joseff Bernal:**

Gracias “Profe” por todas las enseñanzas, por su apoyo incondicional durante toda la carrera. Porque además de ser un buen profesor, siempre se preocupó por nosotros y nos vio como algo más que como sus alumnos y nos permitió compartirle nuestras historias. Gracias por aguantar nuestras irresponsabilidades y distracciones que lo hicieron pasar un mal rato en el aula. Por haberme brindado la oportunidad de conocerlo como persona, muchas gracias.

**A mis profesores:**

Gracias por las enseñanzas que día a día me brindaron y por ser el pilar de mi vida como profesionista.

**A toda mi familia:**

Por su apoyo y por todas esas palabras de aliento que me motivaron a seguir adelante, gracias.

**A la Universidad Nacional Autónoma de México:**

“por mi raza hablara el espíritu”.

Gracias por abrirme las puertas de tan honorable institución durante mi formación como profesionista. Gracias también a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) por haber sido mi hogar durante cuatro años, en el cual vive momentos inolvidables que cambiaron mi vida. Siempre estaré eternamente agradecida y orgullosa de pertenecer a la comunidad universitaria de la UNAM.

## ÍNDICE

<b>RESUMEN.....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>9</b>
<b>1. EL DESARROLLO DEL LENGUAJE.....</b>	<b>12</b>
1.1 Primeras vocalizaciones y comunicación.....	13
1.2 El desarrollo del vocabulario: primeras palabras.....	14
1.3 Las primeras combinaciones de palabras.....	15
1.4 Influencia de los adultos en el desarrollo del lenguaje.....	17
1.4.1 Importancia de los padres en el desarrollo del lenguaje.....	17
1.4.2 El papel de los profesores de preescolar en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.....	19
<b>2. LA ALFABETIZACIÓN INICIAL.....</b>	<b>22</b>
2.1 Componentes de la alfabetización inicial.....	24
2.1.1 Importancia del contexto familiar.....	27
2.1.2 Relación con la escritura.....	29
2.2 Programas de investigación relacionados con la alfabetización inicial..	31
<b>3. PROYECTO GENERAL DE INVESTIGACIÓN LINEA DE INVESTIGACIÓN SOBRE FRACASO ESCOLAR.....</b>	<b>34</b>
3.1 Justificación.....	34
3.2 Descripción del proyecto general de investigación.....	35
3.2.1 Objetivo general.....	35
3.2.2 Objetivos particulares.....	35
3.2.3 Hipótesis.....	36
3.2.4 Variables.....	37
3.2.5 Muestreo.....	39
3.2.6 Tipo de estudio y diseño.....	40
3.2.7 Instrumentos.....	41
3.2.8 Procedimiento.....	42
<b>4. PROYECTO ESPECIFICO DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>46</b>
4.1 Objetivo general.....	46
4.2 Objetivos particulares.....	46

4.3 Hipótesis.....	46
4.4 Muestreo.....	47
4.5 Tipo de estudio y diseño.....	48
4.6 Materiales y aparatos.....	49
4.7 Instrumentos.....	49
4.8 Procedimiento.....	50
<b>5. RESULTADOS.....</b>	<b>53</b>
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>59</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>63</b>

## RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue observar los efectos de un programa dirigido a mejorar las prácticas alfabetizadoras de profesoras de educación preescolar, sobre los niveles de habilidades lingüísticas desarrolladas por sus alumnos. Se contó con la participación de cuatro profesoras de tercer grado de preescolar de escuelas públicas ubicadas en zonas consideradas de bajo nivel sociocultural, así como de 20 de sus alumnos. Los participantes fueron seleccionados para formar dos grupos (Experimental y Control). Para evaluar las habilidades lingüísticas de los niños se aplicó el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL) de Vega (1998), al inicio y al final del ciclo escolar 2011-2012. Al analizar los datos se encontró que en la evaluación inicial ambos grupos de niños mostraron porcentajes menores al 60% en el total de la prueba. Para la evaluación de seguimiento (al final del ciclo), ambos grupos mostraron avances en sus porcentajes de respuestas. Los datos fueron sometidos al ANOVA y los resultados mostraron diferencias significativas a favor de los niños del Grupo Experimental, en tres de las subpruebas, así como en el Total del EPL.

*Palabras clave:* habilidades lingüísticas, alfabetización inicial, estrato sociocultural bajo, educación preescolar.



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

## **INTRODUCCIÓN**

En el documento Plan y Programas de Estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que fue elaborado desde el año 1993, se hablado uno de los principales objetivos que tiene la educación primaria, el cual es el desarrollo de la lectoescritura, planteado dicho objetivo, más que como un fin como un medio, que servirá para que se obtengan nuevos conocimientos (Romero & Hernández, 2012). Sin embargo investigaciones realizadas en México sobre la alfabetización en los primeros años de escolaridad, en específico la realizada por Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo, Hermosillo y Rugerio (2008) han demostrado que el nivel de lectoescritura de los niños en los primeros años de educación formal es deficiente.

Guevara, Hermosillo, Delgado, López y García (2007) mencionan que los niños que ingresan al primer grado de primaria no cuentan con las habilidades básicas para un adecuado aprendizaje del lenguaje escrito, dentro de esas habilidades se encuentran: el desarrollo motor grueso y fino, relaciones espacio-temporales, aptitud perceptiva de forma y colores, igualación, comprensión verbal, pronunciación, discriminación y aptitud numérica. Dichas habilidades son desarrolladas durante la alfabetización inicial, a la cual Juste y Kadaraveck (2002) definen como todos los conocimientos, conductas y habilidades que los niños presentan antes de recibir una educación formal de la lectoescritura convencional dentro de una escuela formal. Es importante mencionar que dentro de esta definición se consideran tanto las habilidades de comunicación oral así

como todos los intentos que realizan los niños para usar e interpretar los símbolos impresos, con la finalidad de comunicarse (Seda, 2003; Suárez, 2000; como se citaron en Guevara, Rugerio, Delgadillo, Hermosillo & López, 2010).

Las habilidades de alfabetización inicial son desarrolladas de mejor manera cuando existen interacciones entre los niños y sus padres, en las cuales el uso del lenguaje tiene un papel indispensable (DeBaryshe, Binder & Buell, 2000; como se citó en Guevara et al 2010). La base del desarrollo de la escritura se encuentra precisamente en las interacciones que el niño tenga con la lectura, así como en las habilidades preacadémicas y lingüísticas que este desarrolle (Guevara, López, Delgado, Hermosillo, Hermosillo & Rugerio, 2008). El desarrollo del lenguaje es de gran importancia para el desarrollo de la lectoescritura, ya que como mencionan Garton y Pratt (1991; como se citó en Guevara et al. 2008) en el lenguaje escrito las palabras que se representan en papel corresponden a las palabras habladas, de tal manera que el niño al aprender a leer debe hacer esta correspondencia y determinar el significado.

Debido a la relación que tiene el desarrollo del lenguaje con el aprendizaje de la lectoescritura, en el Capítulo 1 del presente reporte se describe el proceso mediante el cual los niños desarrollan el lenguaje.

Ahora bien, se considera que las habilidades relacionadas con el lenguaje, que los niños desarrollan antes de su ingreso a la educación formal, son cruciales para el aprendizaje de la lectoescritura, autores como Vega y Macotela (2005) exponen que estas habilidades forman parte de la alfabetización inicial de los niños, por lo que el Capítulo 2 del presente reporte aborda este concepto, describiendo en qué consiste así como los elementos que lo conforman.

Los hallazgos de las investigaciones sobre la calidad y el nivel de la alfabetización en nuestro país, llevan a pensar en la necesidad de tener información sobre las habilidades con las cuales los niños ingresan a la primaria, ya que como mencionan Romero y Hernández (2012) parece ser que en algunas poblaciones de México, en particular en aquellas de estrato sociocultural bajo, los niños no poseen las habilidades preescolares necesarias antes de iniciar la educación formal. Al respecto se han diseñado diversas estrategias de

intervención para mejorar tales habilidades, los hallazgos de algunas de estas intervenciones se presentan de igual forma en el Capítulo 2.

En el Capítulo 3 de este reporte se exponen las características del Proyecto General de Investigación que se lleva a cabo dentro de la Línea de Investigación sobre Fracaso Escolar de la UIICSE-FES IZTACALA, mientras que el Capítulo 4 describe las características del protocolo específico de investigación en el cual participé. En el Capítulo 5 se presentan los resultados de dicho protocolo específico, mientras que el último capítulo presenta una discusión de los resultados del estudio específico en el cual participé.

El proyecto general de investigación toma como punto de partida la importancia que tiene el aprendizaje de la lectoescritura, y las aportaciones en el campo que permiten analizar los inicios de la alfabetización en el nivel preescolar. Por ello, la investigación buscó generar avances en el conocimiento que se tiene acerca del proceso de alfabetización inicial en los niños. Se pone énfasis en desarrollar programas para resolver o aminorar las limitaciones preacadémicas y lingüísticas en niños mexicanos que pertenecen a un estrato sociocultural bajo.

# 1. EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Para Papalia, Olds y Feldman (2010) el lenguaje es un sistema de comunicación basado en palabras así como en una gramática. Por su parte Feldman (2007) menciona que el lenguaje posee una serie de características formales que deben irse dominando conforme se van desarrollando las habilidades lingüísticas, estas características a las que la autora hace mención son: a) fonología, que se refiere a los sonidos básicos del lenguaje, llamados fonemas, que se combinan para formar palabras y oraciones; b) morfemas, es decir la mínima unidad de la lengua con significado, y c) semántica, que comprende las reglas que rigen el significado de palabras y oraciones.

En este sentido la adquisición del lenguaje es sin duda una parte muy importante del desarrollo del niño. Durante este complejo proceso el niño se enfrenta a grandes retos, tiene que aprender a producir sonidos, a formar las palabras, a usarlas en las diferentes situaciones, hacer combinaciones para formar frases y formar significados (Delval, 1994). El niño se enfrenta a todo un mundo que debe descubrir con ayuda de los adultos que lo rodean.

El lenguaje tiene como función la transmisión de información que permite la comunicación, en este sentido el niño desde su nacimiento utiliza distintos medios para poder comunicarse tales como el llanto y los gritos. El lenguaje tiene como función la transmisión de información que permite la comunicación, en este sentido desde su nacimiento el niño va desarrollando medios para poder comunicarse, como el llanto y los gritos, tales acciones son actitudes innatas que manifiestan sus necesidades, aunque en un principio carecen de un fin comunicativo y es hasta el momento en que la madre o cuidadora responde a estas expresiones satisface los requerimientos del niño. No es sino hasta alrededor de los dos años de edad, en promedio, que los niños comienzan a utilizar frases para comunicarse (Papalia, et al., 2010; Delval, 1994).

Luque y Villa (1996) coinciden en lo mencionado por las autoras anteriores y afirman que acciones como la risa y el llanto son la base de la comunicación prelingüística. El desarrollo del lenguaje en el niño se ve favorecido gracias a que

desde que él llega al mundo se encuentra rodeado de una gran cantidad de interacciones lingüísticas. Cuando la madre se encuentra con el bebé siempre le está hablando, aún sabiendo que él no entiende, lo incluye en la conversación que tiene fingiendo sus respuestas. Cuando el adulto se dirige al niño, ya sea la madre o cualquier otra persona, lo hacen de una forma diferente modificando su tono de voz y utilizando frases y pausas cortas entre las repeticiones; a todo esto se le ha denominado como habla dirigida al niño o habla materna (Delval, 1994). El habla materna se encuentra dentro de lo que Luque y Vila (1996) denominan como *input lingüístico*. Estos autores manifiestan la importancia del lenguaje usado en el entorno social del niño para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de éste. El lenguaje que es utilizado por los que rodean al niño se convierte en su primer y más directo contacto con todo lo referente al lenguaje y a su uso en la cultura. De esta manera el contexto social tiene una gran influencia e importancia en el desarrollo del lenguaje en el niño. En un inicio es la familia, casi siempre los padres y los hermanos, los que brindan estas experiencias lingüísticas, pero unos años más adelante el entorno social se amplía, con el ingreso de los niños a la escuela.

### 1.1 Primeras vocalizaciones y comunicación

Las primeras acciones comunicativas de los niños son acompañadas de vocalizaciones a las que se les conoce como balbuceos, estas aparecen antes de llegar al año de edad y no es otra cosa que la repetición de cadenas formadas por una consonante y una vocal, sin embargo es preciso aclarar que a ello no se le puede llamar aún lenguaje real, ya que para el bebé no tiene significado lo que está expresando; estos sonidos son considerados prelingüísticos, debido a que son espontáneos e independientes de la lengua que el niño escucha en su entorno (Delval, 1994; Papalia, Olds & Feldman, 2010). Los balbuceos que producen los niños en los primeros meses, generalmente de los 3 a los 4, parecen ser iguales en todos los bebés, independientemente de la lengua que hablen sus padres.

Después de algunos meses los niños ya empiezan a emitir sonidos parecidos a los del lenguaje que ellos escuchan.

Los primeros sonidos o balbuceos tienen una gran influencia en el desarrollo lingüístico, ya que a pesar de carecer de significado están preparando al niño para la adquisición del lenguaje. Estos sonidos se encuentran dentro de la comunicación prelingüística. Cuando un padre responde al sonido "ah" emitido por su hijo con otro "ah" puede que dicho sonido no tenga significado para ninguno de los dos pero se está dando entre ellos algo parecido a una conversación, a lo que se le llama *protoconversación*, que enseña al niño algunas reglas que regulan la conversación como alternar turnos al hablar y considerar al otro en el flujo de la conversación (Feldman, 2007; Vila, 1996). La producción de los primeros sonidos lingüísticos se convierte más adelante en la emisión de las primeras palabras.

## 1.2 El desarrollo del vocabulario: primeras palabras

Cuando un niño emite su primera palabra es todo un acontecimiento, no sólo para el bebé sino también para sus padres, en este sentido Papalia et al (2010) señalan que la emisión de la primera palabra aparece entre los 10 y los 14 meses de edad, dando con esto inicio al habla lingüística, las autoras añaden que a esta edad el repertorio inicial del niño es, por lo general, de una palabra que suele ser "mamá", "papá" o el nombre de algo. Esto no quiere decir que no entiendan más que esa palabra, por ello al hablar sobre el desarrollo del lenguaje Feldman (2007) y Delval (1994) mencionan que hay que distinguir entre producción lingüística y comprensión lingüística, al respecto Feldman añade que la comprensión precede a la producción y que un niño de 18 meses puede entender una serie de instrucciones pero que tal vez no sea capaz de unir más de dos palabras al hablar. En concordancia Papalia et al. (2010) agregan que los bebés son capaces de entender más palabras antes de lograr utilizarlas, esto debido a que pueden reconocer los patrones sonoros que suelen escuchar en su entorno con mayor frecuencia. Ya al rededor del año y un mes de edad el niño reconoce que las

palabras representan cosas o sucesos y es capaz de aprender de forma muy fácil el significado de una palabra nueva.

Las primeras palabras emitidas por los niños que se inician en el aprendizaje del lenguaje son diferentes a las de los adultos, Delval (1994) distingue dos tipos de palabras que producen los niños: a) las propias del niño, que se refieren a algunas deformaciones de las palabras del adulto o las onomatopeyas que utilizan para referirse a algún objeto, por ejemplo *guau-guau* para decir perro, y b) palabras muy parecidas a las de los adultos pero con deformaciones debidas a las dificultades para pronunciar.

Por otra parte, Coplan y Barr (1986, como se citó en Feldman, 2007) y Delval (1994) mencionan que, cuando los bebés comienzan a utilizar las primeras palabras, se presentan dos fenómenos. El primero conocido como subextensión o infraextensión, se refiere al uso restrictivo que le dan los niños a las palabra; los niños creen que una palabra hace referencia a un objeto concreto y que no se puede usar para otro objeto que no sea ese, por ejemplo llaman animal sólo a algunos mamíferos grandes o flor únicamente a las que se colocan en un florero. El segundo fenómeno, la sobreextensión, se presenta conforme los niños van adquiriendo mayor experiencia, en este caso ocurre lo contrario, es decir los niños utilizan una palabra para referirse a más de un objeto sin que pertenezcan a una misma red semántica, es decir generalizan en exceso el significado de una o varias palabras. Estos fenómenos ocurren con mayor frecuencia entre los 18 y los 20 meses de edad, sin embargo poco a poco estas palabras se convierten en conceptos como se usan de manera usual, pero es importante aclarar que el hecho de que un niño aprenda una palabra no significa que esté aprendiendo también el concepto (Delval, 1994). Una vez que los bebés empiezan a decir palabras su vocabulario aumenta muy rápido.

### 1.3 Las primeras combinaciones de palabras

Los niños de entre 18 y 24 meses son capaces de juntar dos palabras para expresar una idea. De tal manera que estas primeras uniones, ya

no designan únicamente objetos, sino muchas otras cosas más como localizaciones, negaciones, preguntas, etc. El niño requiere de la combinación de palabras para aumentar su capacidad comunicativa. Estas primeras combinaciones de los niños aumentan sus expresiones y el pequeño expresa muchas cosas del mundo y desarrolla no sólo su capacidad lingüística sino también psicológica (Delval, 1994; Feldman, 2007; Papalia et al, 2010).

Cuando los niños comienzan con las primeras combinaciones de palabras, por lo general lo hacen en un orden parecido al de las oraciones adultas que han escuchado, aunque al inicio sus oraciones no incluyen todas las palabras correspondientes. Por ejemplo, un niño podría decir "tío pelota" o "tío lanzo" para indicar "mi tío me lanzó la pelota", pero es menos frecuente que diga "pelota tío". A pesar de que este lenguaje del niño que ya une palabras, es más claro y se le entiende un poco más, aún no es completamente parecido al del adulto (Feldman, 2007; Papalia et al., 2010).

Por lo general la unión de estas palabras está en relación con los acontecimientos y las personas del entorno en el que el niño se desarrolla (Bralne, 1976; Rice, 1989; Slobin, 1973, como se citó en Papalia, et al., 2010). El niño sigue avanzando en el desarrollo del lenguaje y es hasta algunos meses más adelante (entre los 20 y los 30) que empieza a descubrir de manera progresiva las reglas que regulan al mismo, dentro de las que se encuentra la morfología de las palabras que hace referencia al uso de regulaciones para marcar lo singular, lo plural, el género, las conjugaciones de los verbos, etc. Reglas que el niño va descubriendo o construyendo, quedándole cada vez más claro el propósito de la comunicación así como el significado de las palabras que emite.

Para los niños el aprendizaje de nuevas palabras se da de manera muy rápida, alrededor de los dos años y medio han adquirido ya 500 palabras aproximadamente y a los cinco años posee ya las reglas básicas del lenguaje y el habla es ya más parecida a la del adulto, sin embargo el niño aún no consolida el desarrollo de todos los aspectos relacionados con el lenguaje.

La imitación es un aspecto realmente importante dentro del desarrollo del lenguaje. Es por ello que es tan relevante la participación de los adultos en este



proceso mediante la serie de actividades lingüísticas realizadas con el niño desde el momento de su nacimiento (Delval, 1994).

#### 1.4 Influencia de los adultos en el desarrollo del lenguaje

Los padres, los cuidadores y los profesores de los niños juegan un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje de estos últimos. Durante sus primeros años de vida el niño depende por completo de los padres, con ellos tiene sus primeras interacciones lingüísticas gracias a las que va desarrollando el habla. En cuanto ingresa al preescolar el niño amplía esas interacciones y ahora es el profesor, como adulto, quien lo guía y le proporciona materiales y actividades que favorecen el desarrollo de habilidades lingüísticas. Por tales motivos, a continuación se expone en qué forma, tanto padres como profesores, influyen en desarrollo del lenguaje en los niños.

##### 1.4.1 Importancia de los padres en el desarrollo del lenguaje

Cuando el bebé se encuentra con la madre ella realiza diversos intentos por comunicarse con él, a través de una serie de interacciones lingüísticas. La madre le señala objetos y le indica sus nombres, entabla una conversación con él, en la que ella responde por el bebé. Este tipo de interacciones lingüísticas le brindan al niño sus primeros acercamientos al lenguaje (Kail&Covanaugh, 2006). En forma progresiva los niños empiezan a pronunciar sus primeras palabras, imitando las que escuchan con mayor frecuencia de sus padres o cuidadores. La imitación juega un papel importante en el desarrollo del niño, en lo que se refiere al lenguaje, como menciona Berryman (1994) los niños imitan las expresiones de las personas que los cuidan. Alrededor del 10% del discurso de un niño de dos a tres años de edad se basa en la repetición de lo que el adulto dijo en la conversación.

El lenguaje al ser considerado como un acto social, que no solamente requiere de las condiciones biológicas y cognitivas, requiere para su óptimo desarrollo la interacción con un interlocutor que fomente una mayor extensión del mismo. Es por ello que los padres son pieza fundamental en el desarrollo del lenguaje, integrando al niño en un espacio lingüístico en el que lo rodean de una

gran variedad de experiencias comunicativas que fomentan el aprendizaje del habla (Hoff, 2006; como se citó en Papalia et al, 2010).

Los padres contribuyen al desarrollo del lenguaje mediante los intercambios comunicativos normales y cotidianos. Desde que el bebé emite sus primeros balbuceos el adulto participa activamente repitiendo los sonidos del niño, entablando una especie de conversación con él, con lo que construye los avances del bebé hacia el habla. Lo mismo ocurre cuando el niño empieza a pronunciar sus primeras palabras, los adultos las repiten, las amplían, las pronuncian de manera correcta elaborando su contenido gramatical y semántico; con lo que ellos van enseñando las formas gramaticales y semánticas de manera que el niño las pueda entender y dar cuenta de ellas (Berryman, 1994; Papalia et al, 2010).

Por otra parte, Huttenlocher, Hight, Brik, Soltzar y Lyons (1991; como se citó en Papalia, et al 2010) aseguran que hay una relación directa entre las palabras que más usan las madres con el orden en el cual los niños aprenden sus primeras palabras. Estos autores afirman que de igual manera existe una relación entre cuánto hablan las madres y la cantidad de vocabulario que emiten los niños.

Un aspecto que confirma la influencia de los padres y otros cuidadores en el desarrollo del lenguaje es el habla dirigida al niño la cual se refiere, según Papalia et al (2010), a la forma peculiar en la cual los adultos se dirigen al niño cuando le hablan “le hablan lentamente, en tono agudo, con entonación exagerada, simplificando el discurso, recalcando las vocales, usando palabras y frases cortas con muchas repeticiones” (p. 172). Esta manera de hablarles a los niños facilita el aprendizaje de la lengua materna debido a que al hacer esas exageraciones en los sonidos ayuda a que los bebés los asimilen de manera más rápida. Después de todo lo mencionado acerca de la relevancia de los padres y otros cuidadores en el desarrollo del lenguaje, se puede afirmar que el lenguaje se desarrolla en un entorno social y de manera aislada sería prácticamente imposible su aparición.

#### 1.4.2 El papel de los profesores de preescolar en el desarrollo de las habilidades lingüísticas

Los primeros años del desarrollo de un niño son muy importantes, sobre todo cuando al cumplir tres años ingresa al preescolar, tal suceso en la mayoría de los casos, se considera como un factor relevante en el desarrollo de los niños. En el caso del desarrollo del lenguaje el contexto escolar actúa de manera conjunta con el contexto familiar. En ambas existen interacciones lingüísticas con los adultos y otros niños, la presencia del juego, así como las relaciones directas adulto-niño y se promueve el desarrollo de las habilidades lingüísticas (Bigas, 2008).

En el contexto escolar los niños desarrollan habilidades lingüísticas gracias a la aportación que los profesores brindan con actividades tales como el juego y las representaciones teatrales que los niños realizan dentro del salón de clases. Papalia y Olds (1998) mencionan que las representaciones teatrales son también una forma directa de impulsar en los niños el desarrollo de habilidades relacionadas con la lectoescritura. En este tipo de actividades los niños plantean situaciones, hacen representaciones conjuntas con otros compañeros y modifican su entorno; a través de esto los argumentos que usan los niños y las situaciones en las que participan se hacen más complejos haciendo que el niño tenga la oportunidad de utilizar el lenguaje de una forma más compleja aumentando así su vocabulario (Papalia y Olds, 1998).

La mejor manera que tienen los profesores de preescolar para fomentar el desarrollo del lenguaje es brindando al niño la posibilidad de tener una gran variedad de interacciones lingüísticas, tanto con él como adulto como con los mismos compañeros del salón. Es labor del profesor lograr que el niño tenga experiencias en las que se le permita hablar en el salón con sus compañeros, así como crear espacios de juego enriquecedores para los niños (Papalia y Olds, 1998).

Respecto a la contribución del juego en el desarrollo del lenguaje, Craig (2001) afirma que mediante las actividades lúdicas el niño desarrolla habilidades

como las sensoriales, motrices y lingüísticas. En el preescolar los profesores proporcionan contextos y experiencias lúdicas a los niños, debido a que tienen claro que en la edad preescolar el juego y la manipulación de objetos son actividades importantes para el desarrollo integral de este. En el preescolar los profesores fomentan este tipo de actividades en todo momento. Un ejemplo de los juegos que favorecen el desarrollo de habilidades lingüísticas son los relacionados con las canciones y rimas, en estos los niños con la guía del profesor, se concentran de manera directa en el lenguaje manipulando sus sonidos, sus patrones y significados para divertirse.

La escuela no sólo brinda interacciones lingüísticas adulto-niño, también hay interacciones niño-niño, las cuales son fomentadas por los profesores mediante las actividades grupales en las que los niños tienen que interactuar o ponerse de acuerdo con otros compañeros para llevar a cabo una tarea, esto hace que desarrollen habilidades comunicativas, necesarias para transmitir sus ideas, razonamientos y opiniones a los otros, por lo que se considera que es responsabilidad del profesor fomentar este tipo de actividades en el salón de clase (Bigas, 2008; Craig, 2001).

Por su parte Vega (2006) habla sobre la importancia que tiene la educación preescolar para desarrollar la competencia lectora así como el gusto por la lectura. La autora menciona la importancia que tienen en estos años preescolares tanto los padres como los profesores en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y menciona que el papel fundamental de ambos es promover el desarrollo de dichas habilidades.

En relación al papel de los profesores, la autora menciona que estos deben estar preparados para enfrentar las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje de los niños, a través de estrategias que fomenten este aprendizaje. El papel de los maestros es servir de guía para los niños en este largo proceso de aprendizaje de la lectoescritura, introduciendo al niño en las prácticas alfabetizadoras y vigilando el avance que va logrando para poder guiarlo en lo que Vigotsky (1979, como se citó en Vega, 2006) llama zona de desarrollo próximo desde su nivel real hasta el potencial.

La forma de enseñar a los niños la lectura y la escritura es hacer una integración del lenguaje oral y el escrito, iniciando con el lenguaje cotidiano, útil para los niños, a través de las variedades del lenguaje escrito valiéndose de materiales en la lengua de origen. En este caso el papel del maestro sigue siendo el de guía, facilitador y observador de los pequeños (Goodman, 1986, como se citó en Vega, 2006).

El profesor usa en todo momento la capacidad de exploración de los niños para exaltar su curiosidad hacia el lenguaje escrito relacionando las experiencias del hogar con las que se tienen en la escuela. El profesor les brinda también la oportunidad de manipular letras y palabras, relaciona de manera constante el lenguaje oral y el escrito, utiliza gesticulaciones e inflexiones con la intención de mostrarles a los niños lo variable del lenguaje. Además de ello Vega (2006) afirma que en el salón de clase debe haber diversos materiales de lectura y escritura, que permitan que los niños estén en contacto con ellos para que los manipulen y exploren, es tarea del profesor mantener el salón con estas condiciones y realizar actividades que fomenten el uso de dichos materiales.

La Asociación Internacional de Lectura (ARA) y la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños (NAYEC) (1998, como se citó en Vega, 2006) afirman que en los salones de clase los profesores deberían: exponer a los niños a los materiales impresos, llevar a cabo juegos que ayuden al desarrollo de la consciencia fonológica y los principios de alfabetización, promover la expresión de los pequeños por medio de la escritura, y remarcan algo de suma importancia, que los maestros realicen la lectura de cuentos en voz alta a los niños.

A partir de lo mencionado, se puede inferir que los profesores tienen un rol relevante sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas de sus alumnos a nivel preescolar, proporcionándoles las experiencias necesarias, interactuando con ellos, brindándoles materiales y vinculando las experiencias que los niños tienen en casa con aquellas realizadas en el contexto escolar para fortalecer y desarrollar las habilidades lingüísticas que les faciliten la adquisición de la lectoescritura.

## 2. LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Braslavsky (2000) menciona que teóricos como Teale y Sulzby fueron pioneros en realizar investigaciones acerca de la alfabetización temprana desde el enfoque psicosociolingüístico, estos autores en 1989 llevaron a cabo una revisión de estudios realizados con niños, en la que consideraban a “los niños pequeños como aprendices de la alfabetización”.

Con base en lo anterior surge la necesidad de tomar en cuenta y analizar las habilidades que los niños deben desarrollar para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura en el nivel escolar. En este sentido se hace alusión al concepto de la alfabetización inicial -también conocido como emergente- concepto que autores como Sulzby y Teale (1991; como se citó en Imbernón, 2009) han referido como la primera etapa evolutiva en la adquisición del lenguaje escrito. La alfabetización inicial, como lo indican ciertos investigadores, aparece con el nacimiento del niño en las primeras interacciones lingüísticas y llega hasta el momento en que los niños reciben la enseñanza formal de la lectura y la escritura. El concepto de alfabetización inicial o emergente se desarrolla en la década de los años ochenta del siglo pasado, en el ámbito de la investigación y la intervención, y brinda una nueva forma de entender el desarrollo de la lectoescritura (Sulzby&Teale, 1991; como se citó en Imbernón, 2009). Teniendo como fundamentos centrales lo mencionado por Guardia (2003) quien afirma que:

- La lectura tiene la posibilidad de desarrollarse antes de la educación formal.
- Existen un conjunto de habilidades y conocimientos, tales como la consciencia fonológica, nombre de las letras, vocabulario, memoria verbal de trabajo, consciencia de lo impreso, entre otros, que se relacionan de manera dinámica con la lectura. Estas habilidades predicen los niveles de desarrollo que alcanza la lectura en la educación formal.
- El desarrollo temprano de la escritura así como todas las habilidades, se deben a la interacción del niño con el ambiente socio-cultural que lo rodea.

El término alfabetización emergente ha sido usado en las últimas décadas tanto por investigadores como por docentes de la educación preescolar para designar un nuevo enfoque de la evolución de la lectura y la escritura en los niños. Este enfoque considera todas las manifestaciones de las conductas relacionadas con la lectura y la escritura previas al logro de la alfabetización convencional (Sulzby, 1989; como se citó en Navarro, 2000). Según esta perspectiva, el proceso de alfabetización inicia, como lo plantean Haney Hill (2004), mucho antes de que un niño ingrese a la de educación formal.

Por otra parte Braslavsky (2000) habla sobre la alfabetización emergente, término que la autora cambia por alfabetización temprana, y menciona que las investigaciones en el tema han realizado grandes aportaciones al conocimiento del desarrollo de la lengua escrita en toda su complejidad, así como los diferentes paradigmas psicoeducativos que lo abordan; dando lugar a nuevas forma de enseñanza inicial de la lectura y la escritura.

Muchas de las actividades que el niño realiza a edades tempranas, tales como el acercamiento a los materiales impresos, las canciones, los cuentos, pintar o el juego simbólico, forman parte de su desarrollo y a la vez favorecen el aprendizaje, sin que exista por ello una intención de enseñanza directa, sin embargo son actividades que van a favorecer el éxito del aprendizaje formal de las habilidades de lectoescritura.

Tomando en cuenta lo anterior es posible mencionar que el término de alfabetización inicial hace referencia a todas aquellas habilidades sobre las cuales está sustentado el aprendizaje de la lectura y la escritura. De una manera algo más concreta, este término se usa para describir todas las conductas, habilidades y conceptos que desarrollan los niños pequeños, antes de aprender de manera formal la lectoescritura (Kaderaverk&Sulzby, 1998; como se citó en Imbernón, 2009).

Se habla de alfabetización inicial dada la tendencia, tanto de los investigadores como de los educadores reflexivos de su propia práctica docente, a concebir la lectura y la escritura como algo que va desarrollándose en mayor o menor grado según las experiencias con el lenguaje escrito. Esto lleva a resaltar la importancia

de un nutrido ambiente letrado que brinde variedad de oportunidades de interacción con la lectura y la escritura (Sulzby, 1989; como se citó en Navarro, 2000). Desde la postura de la alfabetización inicial se plantea, que el aprendizaje de la lectoescritura, en una sociedad alfabetizada, empieza en los primeros momentos de vida del niño. Para autores como Teale y Sulzby (1991; como se citó en Imbernón, 2009) las actividades que benefician el desarrollo de la alfabetización van también a favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas y de comunicación y viceversa.

La alfabetización inicial considera que el desarrollo de la lectoescritura es un proceso evolutivo, que se origina en una edad temprana, en lugar de un fenómeno, que se da cuando el niño inicia la escolarización formal (Whitehurst&Lonigan, 1998; como se citó en Flórez, Restrepo &Schwanenflug, 2009).

En la alfabetización inicial se incluye un conjunto de conocimientos y conductas que desarrollan los niños, relacionadas con la lectura y la escritura, todo esto antes de ser alfabetizados de manera convencional; tal como mencionan Justice y Kadaraveck (2002; como se citó en Romero &Hernández, 2012 ). Considerando dentro de estos conocimientos y conductas todos los intentos que el niño hace para interpretar y expresarse a través de símbolos, mismos que pueden ser desde garabatos, dibujos o letras. Es debido a estas características que podemos afirmar que el aprendizaje de la lectoescritura va mucho más allá de lo planeado y transmitido dentro del aula de clases.

## 2.1 Componentes de la alfabetización inicial

Como se mencionó, la alfabetización inicial hace referencia a todos aquellos conocimientos que el niño desarrolla sobre el lenguaje escrito antes de la educación formal. Es posible mencionar algunos aspectos que favorecen el desarrollo de estos conocimientos o habilidades, que abren paso a la lectoescritura. Dicho conjunto de conocimientos previos, supone la interacción de diversos elementos, entre los cuales se encuentran dos que para Flórez et al. (2009) resultan fundamentales: a) el aumento en el conocimiento que los niños



van logrando acerca de la lectoescritura y b) la capacidad que tienen los adultos que los rodean para favorecerle experiencias significativas que acerquen a los niños a estos conocimientos; dichas experiencias incluyen desde juegos, el uso convencional del lenguaje, hasta las actividades que pretenden de forma clara y dirigida que el niño se centre en aspectos importantes del aprendizaje alfabético.

Diversos estudios (Guevara & Macotela 2005; Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo, & Rugerio, 2008; Vega & Macotela 2005) realizados dentro del campo de la alfabetización inicial, han podido comprobar que las bases de la alfabetización son adquiridas por los niños antes de que entren a la escuela primaria, debido a los acercamientos que los niños van teniendo desde edades tempranas con el lenguaje escrito. Desde muy pequeños los niños adquieren conocimientos sobre la forma, el contenido y las funciones que tiene la lengua escrita, además muestran interés hacia la lectura (Clay, 1979; Purcell-Gates, 1996; Whitehurst & Lonigan, 1998; como se citó en Flórez, Restrepo & Schwanenflug, 2009). Los niños están expuestos a los materiales impresos y se involucran en prácticas que favorecen la lectura inicial en una variedad de contextos; otro aspecto importante de estas habilidades de prelectura es el desarrollo del lenguaje oral que adquieren los niños y que resulta la base del lenguaje escrito (Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo & López, 2010), el desarrollo del lenguaje oral se da mediante los intercambios de comunicación que mantienen los niños con los adultos y con sus iguales, interacciones en las que participan desde el momento en el que llegan a la vida (Ong, 1994, como se citó en Flórez, Restrepo & Schwanenflug, 2009).

Por otra parte al considerar la aparición de la alfabetización en edades tempranas se deben tomar en cuenta los siguientes principios (Vega & Macotela, 2005; Vega & Rocha; 2008, como se citó en Guevara, et al., 2010):

- a) Existe una correspondencia entre el desarrollo del lenguaje oral y el escrito; de tal manera que el desarrollo del oral va a afectar el desarrollo del escrito.
- b) Cuando los niños crecen en un ambiente altamente alfabetizado, llevan a cabo actividades relacionadas con la lectura y la escritura en su vida

cotidiana, situación que va a fomentar en ellos la comprensión acerca del lenguaje escrito.

- c) La participación activa de los niños como aprendices en situaciones que les son agradables y atractivas, es básica para el desarrollo de la alfabetización inicial.
- d) Los padres y demás personas alfabetizadas tienen una participación como facilitadores de todas las habilidades de alfabetización inicial.

Vega y Macotela (2005) mencionan que las habilidades de lectura se encuentran en desarrollo desde la edad preescolar, sin embargo éstas no pueden ser vistas sólo como habilidades específicas que los niños deben desarrollar, tales habilidades se van desarrollando en la medida en la que se involucra al niño en distintas actividades que las favorecen.

Sawyer (1992, como se citó en Romero, Pérez, Bustos, Morales & Hernández, 2013) afirma que las habilidades verbales desarrolladas en el preescolar, que predicen el aprendizaje de la lectoescritura, son: “el reconocimiento del nombre o el fonema de las letras, el nombre de los números e identificar algunas palabras globales. Más tarde, la segmentación de una oración en las palabras que la constituyen y el análisis de sus componentes fonéticos” (p, 255).

Vega (2006, como se citó en López & Guevara, 2008) señala que los conocimientos y habilidades previos a la alfabetización formal son relevantes para optimizar su desarrollo, en este sentido López y Guevara (2008) apuntan que el desarrollo de ciertas habilidades durante la alfabetización inicial como la atención visual y auditiva, las habilidades fonéticas, la posibilidad de distinguir entre diferentes fonemas y símbolos, la comprensión y uso del vocabulario, el desarrollo del lenguaje, incluyendo la llamada conciencia fonológica, así como otras habilidades perceptivas y de pensamiento, se ven reflejadas en la adquisición de la lectoescritura. De tal manera que cuando no existe un desarrollo temprano de estas habilidades, es probable que se presenten dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, situación que se reflejara en los logros académicos posteriores.

Por otro lado, hay un aspecto relevante dentro del aprendizaje de la lectura y la escritura, el papel que juega la experiencia, ya que es claro que el aprendizaje

de la lectoescritura está relacionado con la calidad y cantidad de las actividades relacionadas con la escritura que el niño realice en casa (Vega & Macotela, 2005)

### 2.1.1 Importancia del contexto familiar

El adulto juega un papel importante en el desarrollo de las habilidades preacadémicas y lingüísticas de los niños, ya que las personas con los que el niño interactúa tienen como principal responsabilidad proporcionar un ambiente en el que el pequeño pueda tener oportunidades de explorar el lenguaje escrito, proporcionándole materiales de lectura y escritura que el niño pueda alcanzar y manipular, al mismo tiempo que el adulto sirve como mediador entre los materiales y el niño (Vega, 2006; como se citó en Vega, 2010).

Ahondando en el campo de la lectoescritura, Ortiz y Parra (2006) señalan que la comprensión del sistema fonético por parte de los niños, no es nada sencilla, al contrario es un aprendizaje bastante complejo, que se relaciona con diversos factores entre los cuales se encuentra el ambiente sociocultural en el cual se desarrolla cada niño, factor que podría resultar decisivo en el éxito del aprendizaje de la escritura. A la hora de empezar el aprendizaje de la lectura y la escritura se ven reflejadas las diferencias entre los niños que en su espacio de desarrollo tuvieron contacto con el lenguaje escrito de una manera significativa, es decir, aquellos que han hojeado libros, que han participado en la lectura conjunta de textos y que conviven con personas alfabetizadas, (en otras palabras crecieron en un ambiente altamente alfabetizado) y los niños que han tenido poca o ninguna experiencia con la lengua escrita, aún a pesar de pertenecer a una cultura alfabetizada. Ante esto es importante resaltar que la simple presencia de la cultura escrita no es suficiente para que el niño desarrolle las habilidades de alfabetización, no es suficiente con que estén presentes los textos o el material impreso, es necesaria la interacción del niño con los materiales y las personas alfabetizadas que lean y escriban con él y lo motiven para que lo haga. Estas variables pueden brindar algunas respuestas al hecho de que no todos los niños aprendan a la misma edad la lectoescritura.

En este sentido, el hogar se muestra como un espacio que resulta de mucha importancia en la adquisición de las habilidades de alfabetización inicial, ya que es en este espacio donde los niños tienen los primeros acercamientos a los materiales de alfabetización, lo que les permite irlos conociendo; además de empezar a observar las conductas alfabetizadas en los demás y de irse involucrando en actividades de lectura y escritura conjunta con otras personas. Para que los niños desarrollen las habilidades relacionadas con la alfabetización inicial, es importante considerar el contexto y las interacciones que ellos realizan, siendo la familia un agente importante dentro de este proceso, ya que como puntualizan Guevara et al. (2010) el contexto familiar favorece la alfabetización en tres aspectos: 1) a través de la interacción, que consiste en las experiencias compartidas por un niño con sus padres, hermanos y otras personas del entorno familiar; 2) mediante el ambiente físico, que incluye los materiales de lectura y escritura disponibles en el hogar, y 3) mediante el clima emocional y motivacional, que comprende las relaciones entre las personas en la casa, principalmente las que reflejan las actitudes de los padres hacia la alfabetización y las aspiraciones referentes al desempeño de sus hijos.

La interacción de los niños con sus padres en actividades en las que el uso del lenguaje toma un papel importante, trae consigo consecuencias positivas en el desarrollo de la alfabetización inicial; sin embargo hay también factores dentro de estas interacciones que van a afectar dicho desarrollo, por ejemplo las creencias y conocimientos que los padres tienen sobre el desarrollo infantil, estas creencias afectan de manera directa la actitud e interés que toman los padres sobre la alfabetización de sus hijos en edades tempranas (Guevara et al., 2010).

En cuanto a las actividades realizadas por los padres, que benefician el desarrollo de las habilidades que dan pie a la alfabetización, Saint Laurent, Giasson y Couture (1997; como se citó en Vega&Macotela, 2005) afirman que mediante el modelamiento, la interacción y un ambiente altamente alfabetizador se transmite un mensaje a los niños sobre la importancia que tiene la lectura así como su utilidad. En este mismo sentido otra actividad importante para muchos autores (Stein&Rosemberg, 2010; Sulzby, 1985; como se citó en Vega

&Macotela, 2005; Vega, 2010; Vega &Rocha, 2008) es la lectura de cuentos que los padres realizan, actividad que se ve reflejada en el desarrollo de los niños como lectores iniciales, de tal forma que éstos van adquiriendo la comprensión sobre el uso, las características y los convencionalismos del lenguaje escrito mucho antes de dominarlo por completo.

En este mismo sentido Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant y Colton (2001; como se citó en López & Guevara, 2008) argumentan que dentro de las prácticas de alfabetización inicial se encuentran también todas las interacciones familiares y comunitarias que están dirigidas al desarrollo del lenguaje tanto oral como escrito, incluyendo los aspectos siguientes: conocimiento conceptual, conocimientos acerca de las funciones de la escritura, prácticas de pre-escritura, prácticas de lectura y lenguaje oral.

Se puede entonces puntualizar, que la interacción con los padres, y las características de ésta, marcan una importante dirección en los niveles de desarrollo de los niños, en referencia a las habilidades lingüísticas y preacadémicas.

### 2.1.2 Relación con la escritura

Garton y Pratt (1991; como se citó en Vega, 2010) sostienen la idea de que la alfabetización es un proceso que incluye tanto al lenguaje oral como al lenguaje escrito ya que éstos se encuentran muy relacionados y su desarrollo está íntimamente ligado.

Por otra parte, todos los intentos que realizan los niños en edades tempranas por entender el lenguaje escrito o comunicarse mediante éste, a lo que comúnmente se le llama garabateo, son una muestra del desarrollo evolutivo de los niños al apropiarse del código alfabético del sistema de escritura (Ferreiro y Teberoski, 2000; como se citó en Ortiz &Parra, 2006).

En otro orden de ideas, autores como Molinari y Corral (2008) han hablado de la capacidad que tienen los niños, en edades tempranas, de formarse una idea sobre la relación que existe entre lo que se dice y lo que se escribe. En este

sentido, la adquisición del lenguaje escrito es un proceso mediante el cual los pequeños van teniendo aproximaciones sucesivas a éste, aproximaciones por medio de las cuales ellos intentan entender esta relación entre lo oral y lo escrito. Sin embargo el proceso de adquisición no se debe entender como un simple paso de lo oral a lo escrito, sino como todo un proceso complejo de reconstrucción de un dominio a otro (Ferreiro & Teberosky, 1997; Ferreiro, 2004, 2007; Pantecarvo, 2000; Venon, 1991; como se citó en Molinari & Corral, 2008).

Ferreiro y Teberoski (1979; como se citó en Ortiz & Parra, 2006) mencionan que los niños pasan por un amplio recorrido en el aprendizaje de la lectoescritura, explicado por los autores en tres momentos:

- 1) En este primer momento, al que llaman presilábico, no existe una relación entre lo que el niño escribe y el código convencional de escritura. Realiza letras inventadas, escribe de derecha a izquierda o en cualquier dirección; poco a poco se va dominando este primer momento hasta que empieza a utilizar algunas letras que va conociendo.
- 2) El niño va aprendiendo que hay una relación entre el lenguaje escrito y el oral. En un inicio hacen una letra por cada sílaba, posteriormente aprenden que hay letras que representan una sílaba y otras representan fonemas. También se puede notar que separan las palabras de manera arbitraria.
- 3) En este último momento, los niños que inician su aprendizaje de la lectura solamente toman en cuenta la información fonética que les da la emisión oral.

El dominio del sistema escrito por parte de los niños, no es algo que se dé de forma sencilla, y su desarrollo está altamente relacionado con el ambiente en el cual crecen. Es por esta razón que se resalta la importancia de fomentar la interacción cotidiana con textos reales así como la práctica de la escritura, de esta forma el niño irá dominando el lenguaje escrito y resolverá las dificultades que se le presenten en este aprendizaje (Ortiz & Parra, 2006).

## 2.2 Programas de investigación relacionados con la alfabetización inicial

En nuestro país la investigación relacionada a la alfabetización inicial es relativamente nueva y escasa, sin embargo existen autores que se han encargado de abrir camino a esta línea de investigación, ello debido a la importancia que tiene el aprendizaje de la lectoescritura para el éxito escolar y el impacto de las habilidades preacadémicas que se adquieren durante la alfabetización inicial sobre el desarrollo de la alfabetización convencional.

En este sentido, Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo y López (2010) interesados por el desempeño escolar de los alumnos de educación básica en México, realizaron un estudio mediante el cual evaluaron el grado de desarrollo logrado por niños de preescolar (de comunidades de nivel sociocultural bajo) en habilidades preacadémicas y lingüísticas, que guardan relación con la alfabetización inicial, los autores tomaron en cuenta las características del ambiente alfabetizador en el hogar de los niños. Los resultados del estudio mostraron que los niños participantes presentaban un nivel bajo en cuanto a las habilidades lingüísticas y preacadémicas que pudieran facilitar el aprendizaje de la lectoescritura, lo que de no ser atendido podría traducirse en problemas de aprendizaje en diferentes áreas académicas e inclusive llegar al fracaso escolar.

El tema del fracaso académico resulta de gran importancia en nuestro país debido a la baja calidad de las estrategias de educación, este tema llevó a investigadores como Guevara, Rugerio, Delgado y Hermosillo (2009) a realizar un programa de entrenamiento para profesoras de tercer y primer grado de primaria, con la finalidad de proporcionar a las docentes una serie de estrategias que favorecen el aprendizaje de los alumnos dentro del aula. Dicha investigación prueba la efectividad del entrenamiento, basado en técnicas conductuales, en las profesoras que lo recibieron, quienes aumentaron el uso de las estrategias enseñadas en el entrenamiento.

Por su parte Vega y Macotela (2005) realizaron un trabajo con el objetivo de analizar los datos obtenidos por una serie de instrumentos y procedimientos que

definen la importancia predictiva que tienen las variables involucradas en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares, dichas variables tomadas en cuenta por Vega y Macotela fueron: habilidades lingüísticas, materiales y actividades relacionadas con la lectura en el hogar, y lectura de cuentos por parte de los padres. Estas autoras consideran que las experiencias que tienen los niños en cuanto a las actividades relacionadas con la lectura, juegan un papel importante, tomando en cuenta que los niños inician la alfabetización en edades muy tempranas, por lo que el desarrollo de estas habilidades está en función a la calidad y cantidad de las actividades relacionadas con el lenguaje escrito en las que se involucren a los niños.

Mathes, Denton, Fletcher, Anthony, Francis y Schatschneider (2005, como se citó en López & Guevara, 2008) argumentan que en los primeros años de educación es donde se adquiere el desarrollo de la lectoescritura, y a menos que los niños sean instruidos con técnicas correctas en este periodo importante, es muy probable que se encuentren con dificultades para aprender a leer y a escribir, lo que les acarreará conflictos a lo largo de su educación. En este sentido López y Guevara (2008) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de probar la efectividad de un programa de intervención para desarrollar conductas preacadémicas y lingüísticas en niños de primer grado de primaria, con deficiencias en estas áreas. La muestra fue de 30 alumnos inscritos en escuelas primarias públicas, asignados en forma aleatoria a tres grupos de investigación. Los resultados de la investigación mostraron el bajo nivel en habilidades preacadémicas y lingüísticas con las que inician los niños los primeros años de educación formal, y el impacto negativo que este hecho tiene en el aprendizaje del lenguaje escrito. Además el programa tuvo resultados positivos, ya que los alumnos lograron aumentar todas las habilidades evaluadas al finalizar la intervención.

Por su parte, Vega (2010) llevó a cabo un trabajo con 46 maestras de preescolar, en la Ciudad de México, que tenía dos objetivos: 1) Elaborar un instrumento válido y confiable que pretendía identificar las actividades que las maestras reportan realizar en los salones para lograr que los niños se



familiarizaran con el lenguaje escrito, y 2) Observar las actividades cotidianas, relacionadas con el lenguaje escrito, que reporta realizar una muestra de profesoras de preescolar. Ello debido a la importancia que tienen los adultos en las interacciones que los niños van a tener con el lenguaje escrito. En cuanto al primer objetivo la autora elaboró un cuestionario válido y confiable útil para identificar las actividades realizadas por las educadoras, según su propio reporte. Dicho cuestionario quedo constituido por 34 ítems agrupados en tres aéreas. En el segundo objetivo se observó que las profesoras llevan a cabo con menor frecuencia aquellas actividades en las que requieren que sean los niños los que tomen la iniciativa, es decir que propongan actividades y digan cómo realizarlas.

Las investigaciones presentadas dan muestra de la importancia que tiene el tema de la alfabetización inicial en el éxito académico, de igual manera muestran distintas formas en las que se pueden hacer aportaciones desde la psicología a la educación. Uno de los aportes es la serie de conocimientos sobre el desarrollo infantil y la importancia que tiene rodear a los niños de un ambiente altamente alfabetizado y motivacional en los primeros años de vida; otro aspecto importante es la serie de técnicas surgidas desde el enfoque teórico conductual, que aplicadas al ámbito educativo de forma adecuada, logran conseguir resultados positivos en los alumnos.

Sin olvidar, que las investigaciones mencionadas y otras en éste ámbito han puesto en evidencia que el proceso de alfabetización inicia desde edades tempranas, antes de que se inicie la enseñanza de la lectoescritura en las instituciones formales de aprendizaje.

### **3. PROYECTO GENERAL DE INVESTIGACIÓN LÍNEA DE INVESTIGACIÓN SOBRE FRACASO ESCOLAR.**

#### 3.1 Justificación

El aprendizaje de la lectura y la escritura es un aspecto muy importante en el desarrollo de los niños, si se considera además que los primeros años de vida son de relevancia para tal aprendizaje; desde esta perspectiva surge entonces la importancia de ahondar más sobre los aspectos que influyen directamente en el desarrollo de la lectoescritura en edades tempranas, para así poder realizar actividades que favorezcan dicho desarrollo tanto en el hogar como en el entorno escolar en el que el niño se desarrolla.

En sus primeros años de vida un niño hace más que comer y llorar, se encuentra en un proceso de total aprendizaje en el cual está descubriendo el mundo a través de los demás, de su contexto, de los objetos y de los adultos. En este sentido los hallazgos de investigaciones acerca de la alfabetización inicial han puesto de manifiesto la relevancia que tiene para el aprendizaje de la lectoescritura, que el niño desarrolle todas aquellas habilidades lingüísticas que le faciliten el aprendizaje de la lectoescritura.

En nuestro país, el aprendizaje de la lectoescritura es uno de los objetivos fundamentales dentro de los planes de educación pública, por ello las aportaciones que hacen investigaciones como la presente resultan imprescindibles para lograr dicho objetivo. Un país que invierte en educación es un país que piensa en el futuro de la sociedad. Este estudio pretende ser una contribución más a la investigación en el campo de alfabetización inicial, cabe mencionar que actualmente existen diversas investigaciones relacionadas con este tema, sin embargo en nuestro país aún faltan estudios que den cuenta de diversos aspectos como el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en niños que pertenecen a contextos socioculturales bajos.

Algunas de las investigaciones realizadas en nuestro país en relación a la alfabetización inicial, muestran que los niños ingresan a la educación formal con

niveles de lectoescritura bajos. Los resultados que presentó el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA (por sus siglas en inglés) 2013 muestran que México es uno de los países con menores niveles de lectura, además el 44% de los alumnos mexicanos ni siquiera logran el nivel básico en lectura (Montalvo, 2013).

La presente investigación pretende aportar datos relevantes que apoyen y fomenten al campo de la alfabetización inicial, en específico a resaltar la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la adquisición de la lectura y la escritura, tomando en cuenta variables como el contexto y en particular el considerado como de nivel sociocultural bajo, dado que como lo mencionan Guevara et al (2010) y Braslavsky (2000) el contexto donde se desarrollan los niños influye en sus experiencias alfabetizadoras, inclusive llegando a presentar problemas a futuro como el fracaso escolar, si dichas experiencias son deficientes o de mala calidad.

### 3.2 Descripción del proyecto general de investigación

#### 3.2.1 Objetivo general

El objetivo del estudio general fue observar si existieron diferencias en las prácticas alfabetizadoras de padres y profesores de niños preescolares, después de recibir un entrenamiento diseñado con el fin de mejorar sus prácticas para promover habilidades de alfabetización inicial en los niños que cursan el tercer grado de preescolar y pertenecientes a un nivel sociocultural bajo.

#### 3.2.2 Objetivos particulares

Sobre la base de este objetivo principal se desprendieron los siguientes objetivos particulares:

- Detectar alumnos de tercer grado de preescolar que no cuenten con un nivel adecuado de habilidades lingüísticas y preacadémicas para iniciar la

lecto-escritura, dentro de contextos considerados de nivel socio-cultural bajo.

- Conocer qué tipo de prácticas alfabetizadoras realizan, tanto padres como profesores, con sus hijos o alumnos durante actividades ubicadas como facilitadoras de interacciones relacionadas con alfabetización inicial (lectura de cuentos y juego con títeres).
- Con base en lo reportado en la literatura, aplicar un entrenamiento a dos grupos participantes, el primero conformado por padres de familia y el segundo por profesores de preescolar. La finalidad del entrenamiento fue mejorar en los adultos las prácticas que realizaban para promover habilidades de alfabetización inicial en niños.
- Observar si se presentaron cambios en el tipo de prácticas de alfabetización que los padres y profesores realizan después del entrenamiento.
- Conocer cuáles habilidades desarrollan los niños cuyos padres y profesores participan en el entrenamiento.
- Analizar las diferencias del nivel de habilidades de alfabetización inicial que adquieran los alumnos de preescolar participantes y compararlo con el nivel logrado por los alumnos que no participan en ninguno de ellos (grupo control).

### 3.2. 3 Hipótesis

*H<sub>1</sub>*: Después del entrenamiento, las prácticas alfabetizadoras que realicen los padres y profesores de los grupos experimentales serán diferentes a las observadas por los participantes del grupo control (padres y profesores).

*H<sub>0</sub>*: Después del entrenamiento, el tipo de prácticas alfabetizadoras que realizan padres y profesores serán semejantes en todos los grupos participantes.

*H<sub>2</sub>*: Después del entrenamiento de padres y profesores, los niveles de habilidades lingüísticas y preacadémicas mostrados por los niños que conforman los

grupos experimentales presentarán diferencias al compararlos con los niveles del mismo tipo de habilidades de los niños del grupo control.

$H_0$ : Los niveles de habilidades lingüísticas y preacadémicas de todos los grupos serán semejantes después del entrenamiento.

### 3.2.4 Variables

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

#### A) Variables demográficas

- Sexo de los participantes: características genéticas que permiten diferenciar entre masculino y femenino.
- Edad de los participantes: periodo de años de vida cumplidos calculados a la fecha en que inicie la intervención, de acuerdo con el propio reporte de los participantes.
- Ingreso económico mensual: considera los ingresos de los participantes (padres y madres) dentro del hogar por una actividad remunerada.
- Egreso económico mensual: considera la cantidad económica derivada de diversos gastos familiares tales como: gastos de manutención, pago de servicios, etcétera.
- Escolaridad: nivel máximo de estudios cursado por los participantes incluyendo los niveles que van desde ningún tipo de estudio, hasta estudios de posgrado.
- Ocupación: actividad principal que realizan los participantes de manera cotidiana, incluyendo aquellas actividades dentro del hogar que, pueden o no tener una remuneración económica.

#### B) Variables dependientes

- *Habilidades de alfabetización inicial*

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

Definición operacional. En el estudio general se ubicaron como habilidades de alfabetización inicial: las habilidades que son evaluadas por el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura (EPLÉ, desarrollado y validado por Vega, 1998).

- *Prácticas alfabetizadoras*

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

Definición operacional. En la investigación general, las prácticas alfabetizadoras fueron evaluadas por medio de un procedimiento de muestreo temporal, utilizado en estudios previos (Saracho, 2008). El procedimiento consiste en llevar a cabo la filmación de actividades interactivas adulto-niño(s), para observar y registrar la ocurrencia de un conjunto de conductas que los adultos realizan para favorecer en los niños el desarrollo de habilidades asociadas a la alfabetización. En la presente investigación se llevaron a cabo dos actividades interactivas: lectura de cuentos y juego con títeres, que diversos autores (Aram&Besser, 2009; Borzone, 2005; Ezell&Justice, 2005; Guevara Ortega & Plancarte, 2001; Saracho, 2001; Weigel, Martin,& Bennett,

2006; Whitehurst&Lonigan, 1998) han reportado como relevantes para el desarrollo de habilidades de iniciación a la alfabetización. Entre las conductas alfabetizadoras a ser observadas en los adultos -en interacción con el (los) niño (s), se definieron: descripción de objetos, personas y lugares, narración de historias a partir de objetos, señalar una imagen, señalar un texto, asociar una imagen con un texto, señalar el título de un cuento, indicar en qué página inicia la lectura, indicar el punto donde inicia la lectura de una página, señalar que la lectura se realiza de izquierda a derecha y de la parte superior a la parte inferior de la página, identificar letras y palabras, señalar con el dedo las palabras que se van leyendo, narración de una historia a partir de imágenes, utilizar un tono de voz acorde al tipo de texto que se lee, preguntar al niño si conoce el significado de algunas palabras y explicar su significado si no se conoce.

### C) Variables independientes

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

#### 3.2.5 Muestreo

Se incorporó en el estudio a niños inscritos en tercer grado de preescolar, así como a sus padres y sus profesores, pertenecientes a una población considerada de nivel sociocultural bajo. Para la ubicación de la población con estas características se utilizaron los indicadores relacionados con la definición de contexto sociocultural bajo (escolaridad, acceso a centros educativos, recreativos

y culturales, acceso a materiales que permitan una interacción lingüística) definidos en las bases de datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010). Para seleccionar a los participantes se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico intencional (Hernández, Fernández & Bautista, 2006; Kerlinger & Lee, 2002).

### 3.2.6 Tipo de estudio y diseño

La investigación general fue de tipo cuasi-experimental, con un diseño de grupo control equivalente, pretest-posttest. (Campbell & Stanley, 1966; Hernández et al., 2006; Kerlinger & Lee, 2002). Tomando en cuenta el tipo de diseño del estudio se realizó una evaluación inicial (pretest), una intervención, una evaluación final (posttest) y una evaluación de seguimiento en cada grupo (Tabla 1).

Tabla 1.  
Esquema del diseño utilizado en el proyecto.

<b>Grupo</b>	<b>Pretest</b>	<b>Intervención</b>	<b>Posttest</b>	<b>Seguimiento</b>
Grupo I (Experimental) N=15 niños y 15 madres	-Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ)  -Prácticas alfabetizadoras maternas	-Entrenamiento a madres	-Prácticas alfabetizadoras maternas	-Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ)  -Prácticas alfabetizadoras maternas
Grupo II (Experimental) N=15 niños y 3 profesoras	-Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ)  -Prácticas alfabetizadoras de profesoras	Entrenamiento a profesoras	Prácticas alfabetizadoras de profesoras	-Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ)  -Prácticas alfabetizadoras de profesoras
Grupo III (Control) N=15 niños, 15 madres	-Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ)  -Prácticas alfabetizadoras maternas	-Entrenamiento diferido a madres	-Prácticas alfabetizadoras maternas	-Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ)  -Prácticas alfabetizadoras maternas
Grupo IV (Control) N=15 niños y 1 profesora	-Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ)  -Prácticas alfabetizadoras de la profesora	-Entrenamiento diferido a profesoras	-Prácticas alfabetizadoras de la profesora	-Habilidades de alfabetización inicial (EPLÉ)  -Prácticas alfabetizadoras de la profesora



### 3.2 .7 Instrumentos

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

El instrumento utilizado para evaluar las habilidades de los niños fue el denominado *Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPL)*.

Este instrumento fue diseñado por Vega (1998), con el fin de evaluar habilidades de tipo lingüístico y conceptual que los niños desarrollan antes de iniciar el aprendizaje de la lengua escrita. El EPL fue probado y validado en México, con una muestra de niños próximos a concluir el nivel preescolar (Vega, 1998). Los datos de su construcción, validez y confiabilidad del instrumento fueron reportados por su autora. Ella realizó análisis de correlación de cada uno de los subtest de este instrumento con los de otros tres (prueba ABC de Filho, 1960; prueba de AntonBrenner, 1964, y el Inventario de Evaluación de Macotela, 1986, en Vega, 1998), incluyendo solamente los reactivos que mostraron una alta correlación. También se probó los reactivos a través de la calificación de cuarenta jueces expertos en el campo, y realizó un análisis de regresión múltiple, ofreciendo datos de validez predictiva.

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

### 3.2.8 Procedimiento

#### Evaluación inicial

Al inicio del ciclo escolar 2011- 2012 se contactó a los directivos y profesores de diversas escuelas ubicadas en la zona metropolitana seleccionada, con la finalidad en primer lugar de exponer el proyecto de investigación e invitarlos a participar en él de forma voluntaria, logrando de esta manera acceder a los grupos escolares en donde se encontraron los posibles participantes de los programas de intervención que se desarrollaron en este proyecto. Posterior a la autorización de acceso a los grupos se pidió la participación voluntaria de los niños que integraban dichos grupos, aclarando que ellos podían dejar de participar en el momento en que ellos quieran sin importar el motivo por el cual tomaran esta decisión. Se aplicó el Instrumento Para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura (EPL) (Vega, 1998).

En todos los casos, el criterio para inclusión de los participantes fue que los niños no contaran con un nivel adecuado en las habilidades evaluadas el EPL; es decir, que obtuvieran porcentajes de 60% o menos en dicho instrumento.

En el caso de los padres y profesores, también se les informó sobre el proyecto y se les pidió su participación voluntaria. A aquellos que aceptaron participar se les pidió que realizaran una actividad de lectura y otra de juego con títeres en conjunto con sus hijos o alumnos según fuera el caso, con el objetivo de

filmar dicha actividad para su análisis e identificación de las conductas relacionadas con las habilidades de alfabetización inicial descritas en el apartado de variables. La selección de las madres o tutores participantes se realizó con base en los niveles de habilidades de alfabetización inicial evaluadas en sus hijos, es decir, participaron los tutores de aquellos niños que obtuvieron menos del 60 % de respuestas correctas en el EPLE. Por otra parte los profesores participantes se seleccionaron de acuerdo a su disponibilidad.

#### Asignación de los grupos experimentales

Se ubicaron cinco grupos escolares en donde se cumplían los criterios de selección en al menos 15 niños de cada grupo. Entonces se sorteó cuál de dichos grupos sería el control y cuál el experimental. La muestra total fue de 45 niños. En el Grupo Experimental I se realizó el entrenamiento a los padres (o cuidadores), en el Grupo Experimental II se llevó a cabo el entrenamiento al profesor y el Grupo Control recibió un entrenamiento diferido.

#### Fase de Entrenamiento

Se llevó a cabo un entrenamiento tanto a madres o tutores como a profesores con los mismos contenidos basados en el desarrollo de prácticas alfabetizadoras a través de dos actividades: la lectura de cuentos conjunta entre padres e hijos (SharedStorybook Reading) y la interacción por medio del juego con títeres. Ambas actividades han sido reportadas en la literatura y consideradas como eficaces en la promoción del desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en los niños. En el caso de la lectura de cuentos diversos estudios (Aram&Besser, 2009; Borzone, 2005; Ezell&Justice, 2005; Guevara et al, 2001;Saracho, 2001; Weigel, Martin & Bennett, 2006; Welsh, Sullivan &Justice, 2003; Whitehurst&Lonigan, 1998) han reportado que por medio de esta actividad los niños desarrollan habilidades y conocimientos acerca de la lectura como las reglas convencionales acerca de la lectura (se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), reconocimiento de letras, palabras, oraciones y textos, conocimiento de la relación el texto y el lenguaje oral, aumento de vocabulario, entre otros.

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

Las actividades descritas fueron entrenadas en forma semejante a los padres y profesores por medio del programa de intervención.

#### Evaluación final (post evaluación) y de seguimiento

Se aplicaron los mismos instrumentos y se filmaron las mismas actividades realizadas por los padres y profesores tal como en evaluación inicial, para conocer cuáles habilidades desarrollaron los alumnos con cada estrategia, así como las actividades alfabetizadoras desarrolladas por los padres y docentes, y poder compararlas con el nivel logrado por el Grupo Control. Transcurridos dos meses desde pos-evaluación, se realizó una tercera evaluación con las mismas características que las anteriores, con el objetivo de llevar un seguimiento de los posibles cambios ocurridos intra e inter grupalmente.

#### Análisis de datos

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

Los videos de las actividades realizadas por los padres y profesores se analizaron por medio del método conocido como muestreo temporal, registrando la

frecuencia con que aparecen las conductas relacionadas con las habilidades de alfabetización inicial. Se compararon los registros de pre evaluación con los de pos evaluación y seguimiento para buscar diferencias entre esos tres momentos.

Para realizar el análisis estadístico se creó una base de datos con el programa SPSS (versión 20), que permitió realizar un análisis descriptivo que consistió en la obtención de la media y la desviación estándar para la muestra total y para cada grupo experimental, en las subpruebas del instrumento utilizado y en el total la prueba aplicada. Además, para cada prueba y subprueba se llevaron a cabo comparaciones de las ejecuciones de los alumnos tomando como variables la edad, el género, el grupo y el número de años cursados previamente. Para ello, se realizaron análisis de varianza (ANOVA), a través de la comparación de los puntajes medios obtenidos.

Todos estos datos, permitieron conocer si existió un efecto del entrenamiento en los grupos experimentales así como las posibles diferencias entre ellos.

## 4. PROYECTO ESPECÍFICO DE INVESTIGACIÓN:

“HABILIDADES LINGÜÍSTICAS DE NIÑOS PREESCOLARES: SU DESARROLLO A TRAVÉS DE LA INTERVENCIÓN CON PROFESORAS DE PREESCOLAR”.

El presente reporte se realizó en función del cumplimiento de los siguientes objetivos, derivados del proyecto general de investigación.

### 4.1 Objetivo general

El objetivo del presente estudio fue observar los efectos de un programa dirigido a mejorar las prácticas alfabetizadoras de profesoras de educación preescolar, sobre los niveles de habilidades lingüísticas desarrolladas por sus alumnos.

### 4.2. Objetivos particulares

- Identificar los niveles de habilidades lingüísticas que presentaban los niños participantes antes de que sus profesoras recibieran el entrenamiento para mejorar sus prácticas alfabetizadoras y comparardichos niveles con los mostrados por otro grupo de niños cuyas profesoras no participaron en el entrenamiento.
- Identificar qué habilidades lingüísticas desarrollaron los niños cuyas profesoras recibieron el entrenamiento.
- Comparar las habilidades lingüísticas que desarrollaron los niños cuyas profesoras recibieron el entrenamiento, con los mostrados por niños cuyas profesoras no recibieron dicho entrenamiento.

### 4.3 Hipótesis

En la presente investigación se establecieron las siguientes hipótesis de trabajo:

*H0*: Después de la intervención, el nivel de habilidades lingüísticas del grupo de niños cuyas profesoras participaron en el entrenamiento será semejante al grupo de niños cuyas profesoras no recibieron el entrenamiento.

*H1*: Después de la intervención, el nivel de habilidades lingüísticas del grupo de niños cuyas profesoras participaron en el entrenamiento será diferente al grupo de niños cuyas profesoras no recibieron el entrenamiento.

#### 4. 4 Muestreo

##### Criterios de selección de los participantes

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

##### Criterios de inclusión

- Respecto a los profesores se incluyeron aquellos que aceptaron participar en el entrenamiento y que permitieron ser videograbados en conjunto con sus alumnos.
- Los niños participantes deberán estar iniciando el tercer grado de educación preescolar.
- Las escuelas a donde asistan los niños deben ser públicas y ubicadas en zonas consideradas de bajo nivel sociocultural.
- Que los niños no cuenten con un nivel adecuado de habilidades lingüísticas, es decir, que muestren un nivel de respuestas correctas del 60% o menos en el EPLE.

##### Criterios de exclusión

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

Para localizar a la población que presentara dichas características se utilizaron los indicadores relacionados con la definición de contexto sociocultural bajo (escolaridad, acceso a centros educativos, recreativos y culturales, acceso a

materiales que permitan una interacción lingüística) establecidos en las bases de datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010).

La selección de los participantes se realizó por medio de un muestreo de tipo no probabilístico intencional (Hernández et al., 2006; Kerlinger y Lee, 2002).

### Participantes

En el estudio participaron cuatro profesoras de tercer grado de preescolar de escuelas públicas ubicadas en zonas consideradas de bajo nivel sociocultural. Tres de ellas fueron consideradas como Grupo Experimental, mientras que una se tomó como Control. Al inicio del estudio se contó con la participación de sus alumnos respectivos quienes en forma aleatoria fueron seleccionados para formar dos grupos de quince alumnos. Un grupo fue conformado exclusivamente por alumnos cuyas profesoras recibieron entrenamiento, mientras que el otro grupo fue conformado en su totalidad por alumnos de la profesora sin entrenamiento. Debido a bajas experimentales de algunos participantes, al final del proyecto sólo se consideraron los datos de 20 niños (6 niñas y 14 niños). Al inicio del estudio, la edad promedio de los 20 niños fue de 5 años, presentándose dos casos con cuatro años. Respecto a los años cursados de preescolar, la mayoría de los participantes (90%) había estudiado sólo un año previo, mientras que sólo un niño (5%) no había cursado ningún año previo de preescolar, y otro niño había (5%) había estado inscrito en primero y segundo grado de preescolar.

Los participantes quedaron distribuidos en los Grupos Experimental y Control de la siguiente manera: Grupo Experimental, tres profesoras y 10 de sus alumnos (4 niñas y 6 niños) y Grupo Control, una profesora y 10 de sus alumnos (2 niñas y 8 niños).

#### 4. 5 Tipo de estudio y diseño

La presente investigación se consideró de tipo cuasiexperimental, con un diseño pretest-postest de grupo control equivalente, (Kerlinger y Lee, 2002). Tomando en cuenta el tipo de diseño del estudio se realizó una evaluación inicial (pretest), una



intervención, una evaluación final (postest) y una evaluación de seguimiento. (Ver tabla 2).

Tabla 2.  
Diseño experimental utilizado en el presente estudio

<b>Grupo</b>	<b>-Evaluación inicial (Pretest)</b>	<b>Intervención</b>	<b>-Evaluación final (Postest)</b>	<b>-Seguimiento</b>
Grupo I (Experimental) N=10 niños y 3 profesoras	-Habilidades lingüísticas (EPLE).  -Conductas alfabetizadoras de profesoras	-Entrenamiento a profesoras	-Conductas alfabetizadoras	-Habilidades lingüísticas (EPLE).  -Conductas alfabetizadoras de profesores
Grupo II (Control) N=10 niños y 1 profesora	-Habilidades lingüísticas (EPLE)  -Conductas alfabetizadoras del profesoras.	-Sin entrenamiento. (Grupo en espera)	-Conductas alfabetizadoras	-Habilidades lingüísticas (EPLE).  -Conductas alfabetizadoras del profesor

#### 4.6 Materiales y aparatos

Se utilizó una computadora de escritorio para la captura de los puntajes obtenidos y la conformación de bases de datos, así como la elaboración de los análisis estadísticos respectivos mediante el programa computacional SPSS V. 20

#### 4.7 Instrumentos

Se utilizó el *Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura*, EPLE, diseñado por Vega (1998), cuyo propósito es evaluar las habilidades de tipo lingüístico y conceptual que los niños desarrollan antes de iniciar el aprendizaje de la lengua escrita.

El EPLE es un instrumento que se probó y validó en México, con una muestra de niños próximos a concluir el nivel preescolar (Vega, 1998). Los datos de la construcción, validez y confiabilidad del instrumento fueron reportados por su autora, basados en un análisis de correlación de cada uno de los subtest de este instrumento con los de otros tres (prueba ABC de Filho, 1960; prueba de

AntonBrenner, 1964, y el Inventario de Evaluación de Macotela, 1986, en Vega, 1998). Es importante señalar que solamente se incluyeron los reactivos que mostraron una alta correlación, además de que cada uno de ellos se probó a través de la calificación de cuarenta jueces expertos en el campo y se realizó un análisis de regresión múltiple, ofreciendo datos de validez predictiva.

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

#### 4.8 Procedimiento

##### Evaluación Inicial (pretest)

Al inicio del ciclo escolar 2011-2012 y después de ubicar dos escuelas preescolares públicas dentro de un contexto considerado de bajo nivel sociocultural, se obtuvo la autorización tanto de autoridades como de docentes y padres de familia en forma específica de grupos de tercer grado de preescolar, se pidió la participación voluntaria de los niños que integraban dichos grupos, aclarando que ellos podían dejar de participar en el momento que ellos lo desearán sin importar el motivo por el cual tomarán esa decisión. Posterior a la aceptación de los participantes se aplicó a los niños el Instrumento Para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura, EPLE (Vega, 1998). Con la finalidad de evaluar el nivel de habilidades lingüísticas y conceptuales relacionadas con la lectura con el que contaban los niños así como ubicar a los niños con un porcentaje menor de 60% de respuestas correctas, dado que era un criterio de inclusión.

### Asignación de los grupos

Una vez que se ubicaron a los grupos que cumplían con los criterios de selección, se procedió a designar en forma aleatoria el Grupo Experimental (en el cual se realizó el entrenamiento a las profesoras) y el Grupo Control (que recibió un entrenamiento diferido).

### Fase de Entrenamiento

En esta fase se realizó un entrenamiento a las profesoras, basado en el desarrollo de prácticas alfabetizadoras a través de dos actividades: la lectura de cuentos conjunta y la interacción por medio del juego con títeres. Ambas actividades han sido reportadas en la literatura y consideradas como eficaces en la promoción del desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en los niños. Las actividades descritas fueron entrenadas a las profesoras incorporando contenidos teóricos y ejercicios guiados por un psicólogo.

El entrenamiento se realizó en el salón denominado de cantos y juegos dentro de los centros escolares el espacio tenía una dimensión de 4x9 metros, contaba con iluminación, ventilación, puertas y ventanas, mesas, bancos y pizarrón.

El taller tuvo una duración de siete sesiones de una hora cada una, se realizó una sesión por semana y a través de diversas técnicas conductuales como la exposición oral, el modelamiento, la práctica reforzada, juego de roles y retroalimentación, se revisaron contenidos relativos a la alfabetización inicial, destacando la importancia de este tipo de alfabetización, las habilidades relacionadas con ella, la importancia de la participación de los adultos en el impulso del desarrollo de estas habilidades en los niños, al igual que las actividades cotidianas que facilitan tales habilidades.

## Evaluación Final (post test) y de seguimiento

En la evaluación final sólo se evaluaron las prácticas o conductas alfabetizadoras de las profesoras tal como en pre evaluación. Después de dos meses, se realizó la evaluación de seguimiento, en esta caso se evaluaron las habilidades lingüísticas de los niños a través del EPLE y las prácticas alfabetizadoras de las profesoras.

### Análisis de datos

En principio se realizó una descripción de los niveles de habilidades lingüísticas que mostraron los niños antes y después de que sus respectivas profesoras recibieran entrenamiento. Con el fin de observar en forma más clara dichos niveles, se realizaron graficas con los porcentajes de respuestas correctas obtenidas a través del instrumento EPLE.

Para realizar el análisis estadístico se creó una base de datos con el programa SPSS (versión 20), que permitió realizar un análisis descriptivo que consistió en la obtención de la media y la desviación estándar para la muestra total y para cada grupo experimental, en las subpruebas del instrumento utilizado y en el total de la prueba aplicada. Además, para cada prueba y subprueba se llevaron a cabo comparaciones de las ejecuciones de los alumnos tomando como variables la edad, el género, el grupo y el número de años cursados previamente. Para ello, se realizó un análisis de varianza (ANOVA), a través de la comparación de los puntajes medios obtenidos.

Con todos estos datos, se pudo observar el efecto del entrenamiento en los grupos experimentales así como las posibles diferencias entre ellos.

## 5. RESULTADOS

La figura 1 muestra los porcentajes de respuesta promedio obtenidos por los niños de ambos grupos (Experimental y Control) al ser evaluados por medio del EPLE en la Evaluación inicial. Se puede observar que ambos grupos mostraron porcentajes menores al 60% en el total de la prueba dado que éste fue uno de los criterios de selección de los participantes. Además se puede apreciar que las subpruebas con menor porcentaje en los dos grupos fueron: Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas; Conocimiento del significado de las palabras y Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles, todas ellas con porcentajes menores al 30%. En contraparte las subpruebas de Seguimiento de instrucciones y Diferencia entre dibujo-texto fueron las de mayor porcentaje para ambos grupos, obteniendo cerca del 100%.

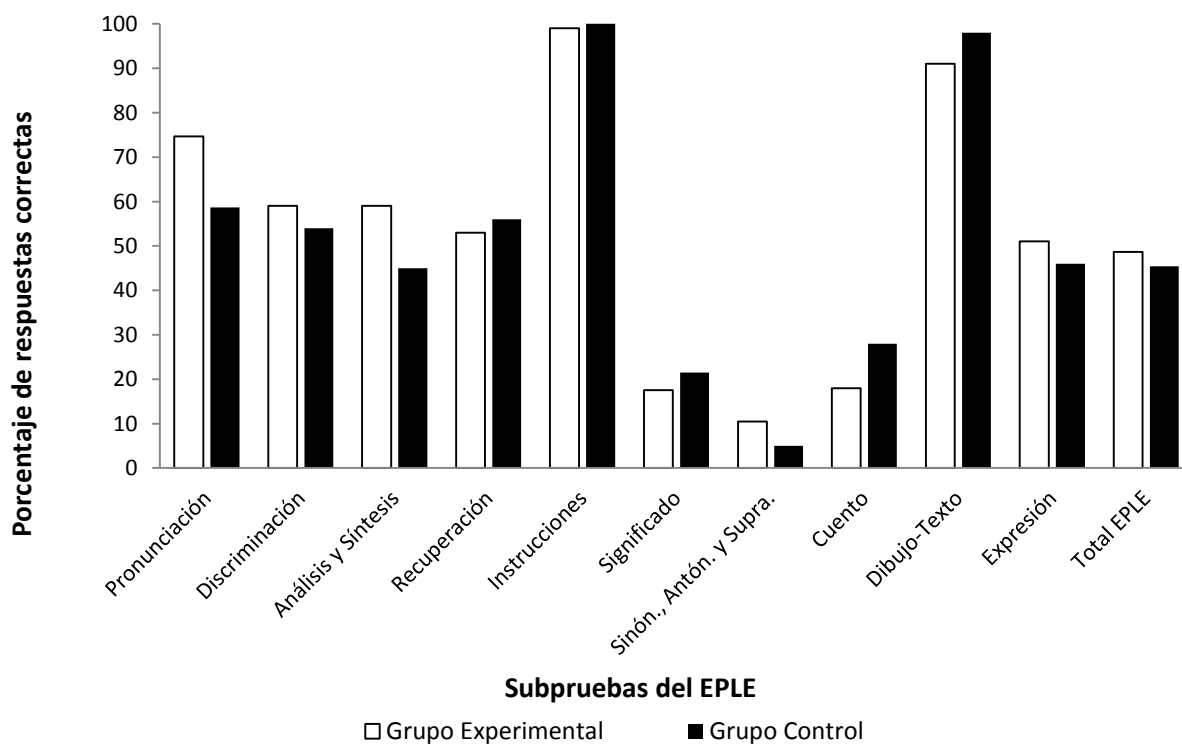


Figura 1. Muestra los porcentajes obtenidos por los niños de los Grupos Experimental y Control en la Evaluación inicial.

De igual forma, en esta figura se observa que el Grupo Experimental obtuvo un porcentaje superior al Grupo Control en algunas de las subpruebas del instrumento como: Pronunciación correcta de los sonidos del habla (78%); Discriminación de sonidos (59%); Análisis y síntesis auditivos (59%); Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas (11%); Expresión espontánea (51%), así como en el Total de la prueba (49%). En caso contrario las subpruebas que presentaron porcentajes más altos por parte del Grupo Control fueron: Recuperación de nombres ante la presentación de láminas (56%); Conocimiento del significado de las palabras (22%); Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles (28%) y Diferencia entre dibujo-texto (98%).

Los puntajes de las pruebas de ambos grupos se compararon por medio de un Análisis de la varianza (ANOVA) y los resultados no arrojaron diferencias estadísticamente significativas.

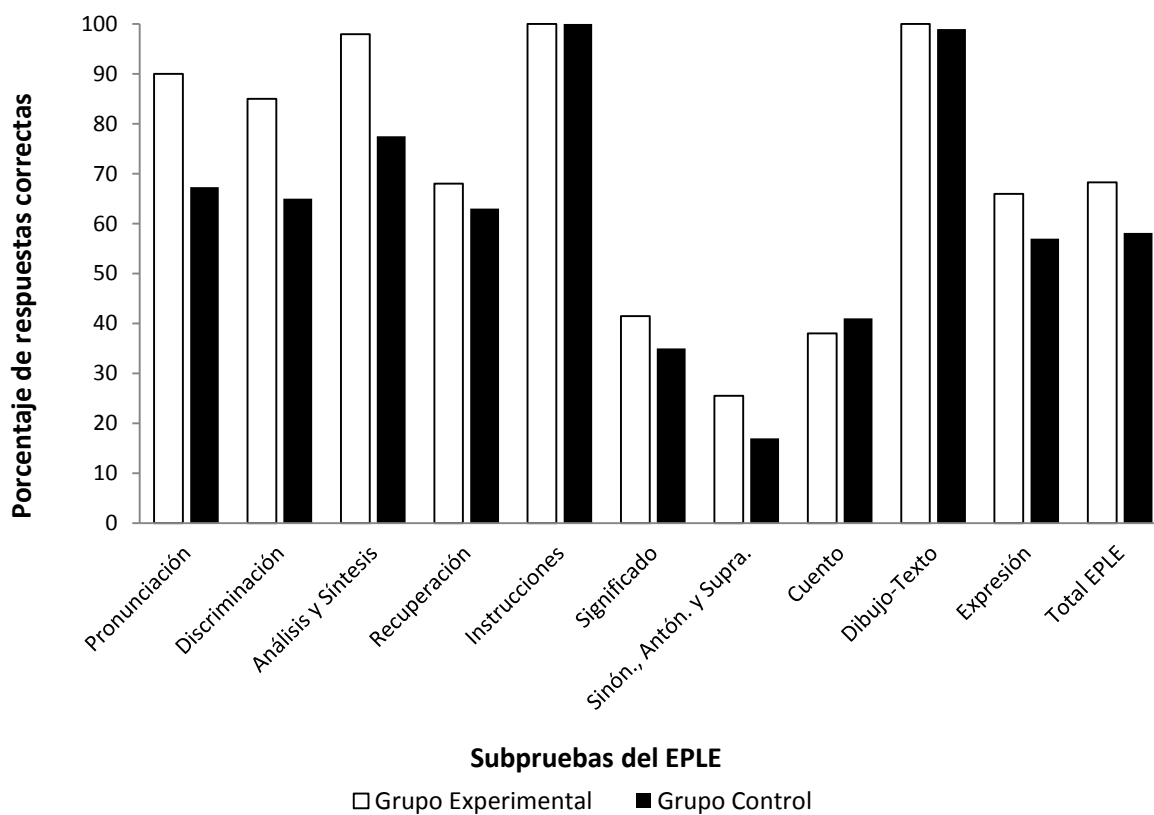


Figura 2. Muestra los porcentajes obtenidos por los niños de los Grupos Experimental y Control en la Evaluación de seguimiento.

En la Figura 2 se muestran los porcentajes de respuesta promedio de los grupos Experimental y Control obtenidos en Evaluación de seguimiento, en ella se observa que ambos grupos tuvieron incrementos en cuanto a sus porcentajes de respuestas en todas las subpruebas del EPLE incluyendo el Total de la prueba, sin embargo aún se presentaron subpruebas que no rebasaron el 50% de respuestas correctas tales como: Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas; Conocimiento del significado de las palabras y Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles.

En esta misma figura se observa que el Grupo Experimental consiguió porcentajes más altos que el Grupo Control en casi todas las subpruebas con excepción de Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles. En el caso de las subpruebas Pronunciación correcta de los sonidos del habla, Discriminación de sonidos, así como Análisis y síntesis auditivos, el Grupo Experimental superó el 80% de respuestas correctas. En otras habilidades como Recuperación de nombres ante la presentación de láminas, Expresión espontánea y en el Total del EPLE, este mismo grupo superó el 60%.

En el caso del Grupo Control, a pesar de sus incrementos en la mayoría de las subpruebas, no pudo rebasar el 80% de respuestas correctas con excepción de Seguimiento de instrucciones y Diferencia entre dibujo-texto las que desde evaluación inicial presentaron porcentajes cercanos al 100%.

Al igual que en Evaluación inicial, los puntajes de Evaluación de seguimiento por parte de ambos grupos se sometieron al ANOVA cuyos resultados mostraron diferencias significativas a favor del Grupo Experimental en: Pronunciación correcta de sonidos del habla ( $F_{(3-36)} = 8.122, \alpha=0.002$ ), Discriminación de sonidos ( $F_{(3-36)} = 6.963, \alpha=0.001$ ), Análisis y síntesis auditivos ( $F_{(3-36)} = 6.116, \alpha=0.026$ ) y en el Total del EPLE ( $F_{(3-36)} = 5.976, \alpha=0.009$ ).

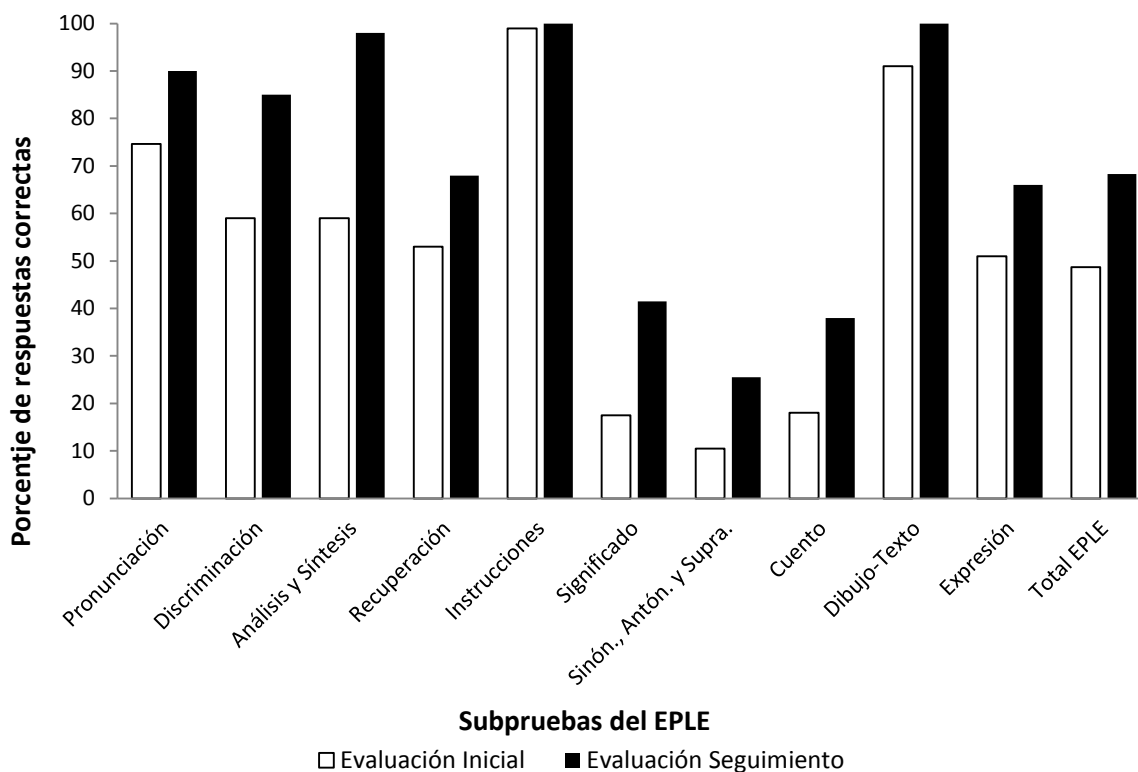


Figura 3. Muestra los porcentajes obtenidos por los niños del Grupo Experimental en Evaluación Inicial y de Seguimiento.

En la Figura 3 se aprecian los porcentajes de respuestas correctas promedio del Grupo Experimental en Evaluación Inicial y de Seguimiento, al comparar ambos momentos de evaluación se observó que el grupo tuvo avances en todas las habilidades evaluadas por el EPLE, tal avance en promedio fue de 20 puntos porcentuales, incluso se presentaron subpruebas o habilidades que superaron este promedio como el caso de: Discriminación de sonidos (26%), Análisis y síntesis auditivos (29%) y Conocimiento del significado de las palabras (24%). En esta misma figura es posible distinguir que hubo subpruebas que desde la Evaluación de Inicio presentaron porcentajes bajos y mantuvieron esa tendencia sin alcanzar el 50% para Evaluación de Seguimiento, entre ellas se encuentran: Conocimiento del significado de palabras (42 %), Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas (26 %) y Repetición de un cuento captando las ideas principales 38%.

Los puntajes del Grupo Experimental fueron sometidos a un ANOVA para reconocer si los avances presentados en ambos momentos de evaluación eran



significativos, los resultados constataron que la mayoría de los avances fueron significativos, con excepción de Seguimiento de instrucciones y Diferencia entre dibujo-texto (Ver Tabla 3).

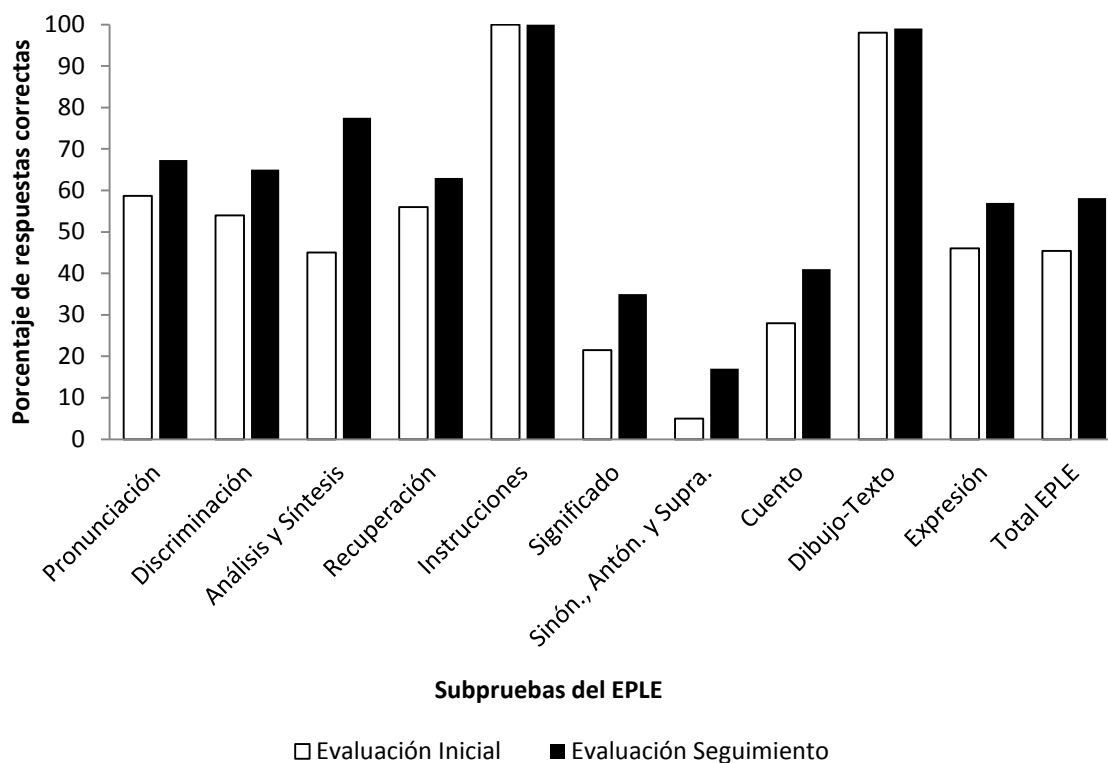


Figura 4. Muestra los porcentajes obtenidos por los niños del Grupo Control en Evaluación Inicial y de Seguimiento.

Ahora bien, en la Figura 4 se pueden observar los porcentajes de respuesta del Grupo Control en ambos momentos de evaluación, en este caso se presentaron avances en la mayoría de las subpruebas del EPLE, tales avances fueron en promedio de 16 puntos porcentuales, de igual forma se puede apreciar que el porcentaje más alto en Seguimiento para este grupo fue en Análisis y Síntesis auditivos, alcanzando 78 puntos porcentuales. El resto de las subpruebas estuvieron por debajo de este porcentaje con excepción de Seguimiento de instrucciones y Diferencia Dibujo-Texto las que desde un inicio presentaron porcentajes cercanos al 100%.

En la Figura 4 también es posible distinguir que, subpruebas como Expresión espontánea y el Total del EPLE, consiguieron rebasar el 50% de respuestas correctas (57 % y 58 %, respectivamente). En contraparte, subpruebas como Conocimiento del significado de palabras, Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas, así como Repetición de un cuento captando las ideas principales permanecieron por debajo del 50% tal como se pudo observar desde la Evaluación Inicial.

Las diferencias de los porcentajes promedio entre ambos momentos de evaluación obtenidos por el Grupo Control fueron analizados por medio de un ANOVA cuyos resultados mostraron algunas diferencias significativas a favor de la Evaluación de seguimiento (Ver Tabla 3).

**Tabla 3.**  
**Resultados del ANOVA de un factor tomando como factor el momento de evaluación.**

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

*Nota:* \* = Diferencias significativas a un nivel igual o menor de 0.05.

## 6. CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio fue observar los efectos de un programa dirigido a mejorar las prácticas alfabetizadoras de profesoras de educación preescolar, sobre los niveles de habilidades lingüísticas desarrolladas por sus alumnos. Para ello, se observaron y analizaron las diferencias en los niveles de habilidades lingüísticas desarrolladas por los niños cuyas profesoras recibieron el programa de entrenamiento –encaminado a mejorar sus prácticas alfabetizadoras dentro del salón de clases-, con los niveles desarrollados por el otro grupo de niños, cuya profesora no recibió algún tipo de entrenamiento. En este sentido se observó que todos los participantes, desde la Evaluación inicial, presentaron bajos niveles en las habilidades lingüísticas evaluadas por el EPLE, lo que concuerda con lo reportado por autores como Ghiglione, Arán, Manucci y Apaz(2011) y Guevara, et al (2010), quienes indican que los niños provenientes de familias de estrato sociocultural bajo presentan serias dificultades en cuanto al desarrollo de habilidades lingüísticas y preacadémicas, las cuales tienen una relación muy estrecha con el desarrollo de la alfabetización en los niños.

Resulta importante señalar que las habilidades lingüísticas en que los niños obtuvieron bajos porcentajes de respuestas correctas (Conocimiento del significado de las palabras, Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas y Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles) se encuentran relacionadas con la cantidad y calidad del vocabulario desarrollada por los niños. En este sentido los resultados coinciden con lo mencionado por Ghiglione et al. (2011) quienes a partir de su investigación afirman que los niños de nivel sociocultural bajo tienen desempeños menores en aspectos como las habilidades lingüísticas y el nivel de vocabulario alcanzado.

Ortiz y Parra (2006) añaden que la comprensión del sistema fonético en los niños está relacionada con diversos factores, entre los que resalta el contexto sociocultural en el que el niño se desarrolla, esta relación se refleja en una serie de dificultades para la comprensión de los fonemas y grafemas. Los autores mencionan que a consecuencia de esto cuando los niños se enfrentan al

aprendizaje de la lectura y la escritura dichas dificultades se ven reflejadas en las diferencias existentes entre los niños que en su contexto tuvieron contacto con el lenguaje escrito de una manera significativa, es decir aquellos que han hojeado libros, que les han leído textos y que conviven con personas alfabetizadas y los niños que han tenido poca o ninguna experiencia con la lengua escrita.

Por otra parte los resultados obtenidos a través del EPLE en la Evaluación de Seguimiento muestran un aumento en las puntuaciones de ambos grupos después de que se llevó a cabo el entrenamiento a las profesoras, sin embargo se presentaron diferencias significativas a favor de los niños del Grupo Experimental en las siguientes subpruebas: Pronunciación correcta de sonidos del habla, Discriminación de sonidos, Análisis y síntesis auditivos, así como en el Total del EPLE. Estos resultados permiten señalar que el entrenamiento a las profesoras logró conseguir resultados positivos en el desarrollo de estas habilidades lingüísticas de sus alumnos, lo cual coincide con Vega y Rocha (2008) quienes afirman que tanto la interacción profesora-alumnos durante la lectura de cuentos, como el uso de estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje, por parte de las profesoras durante la lectura de cuentos, fomentan el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los niños de preescolar.

En el mismo sentido (Payne, Whitehurst et al., 1994; Wasik& Bond, 2001, como se citaron en Borzone, 2005) mencionan que actividades como la lectura de cuentos en la cual se lleve a cabo una interacción lingüística con los niños durante y después de ésta, debido a que la lectura de cuentos favorece el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura así como el aumento del vocabulario en los niños de preescolar.

Las actividades realizadas por parte de las profesoras en los salones de clase, tales como la lectura de cuentos conjunta y el juego con títeres, como mencionan Papalia y Olds (1998), fomentan el desarrollo de las habilidades lingüísticas y el desarrollo de la lectoescritura en los niños, al respecto los resultados del estudio mostraron que dichas actividades lograron aumentar el nivel de habilidades lingüísticas en los alumnos de las profesoras que se sometieron al entrenamiento.

Al comparar en forma intragrupal tomando en cuenta ambos momentos de evaluación, se observó que el Grupo Experimental presentó diferencias significativas en todas las habilidades evaluadas, sin embargo hubo habilidades que a pesar de presentar un avance significativo, no rebasaron el 50% en la puntuación del EPLE, tales habilidades fueron: Conocimiento del significado de las palabras y comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas; es de relevancia mencionar que dichas habilidades presentaron puntajes por debajo del 20% desde la Evaluación Inicial. Este tipo de habilidades lingüísticas están relacionadas con el desarrollo del lenguaje en los niños, con el vocabulario y con las interacciones lingüísticas en el hogar.

En ese sentido, Huttenlocher, Hight, Brik, Soltzar y Lyons (1991; como se citó en Papalia et al. (2010) mencionan que hay una relación directa en las palabras que más usan las madres con el orden en el cual los niños aprenden sus primeras palabras. Estos autores apuntan que de igual manera existe una relación entre cuánto hablan las madres y la cantidad de vocabulario que emiten los niños. Guevara et al (2010) mencionan que las interacciones lingüísticas en el hogar, que están en función de las experiencias compartidas por parte de los niños con hermanos, padres y otras personas del entorno, facilitan el desarrollo del lenguaje temprano de los niños.

Los niños de estratos socioculturales bajos ingresan al preescolar con niveles deficientes en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, tal como se pudo observar en la evaluación Inicial de este estudio, lo cual trae dificultades para que los niños desarrollen algunas de las habilidades que están más relacionadas con la riqueza de vocabulario de los niños, tales como el Conocimiento del significado de las palabras y la Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas.

Es importante resaltar que los resultados que se obtuvieron en esta investigación no representan una muestra significativa de la población mexicana con estas características, pero logran hacer aportaciones a las investigaciones ya existentes (Guevara, et al 2010; López & Guevara, 2008; Guevara et al, 2009; Vega & Rocha, 2008) en relación a la influencia del contexto sociocultural en el

desarrollo de los niveles de habilidades lingüísticas de los niños. De igual manera los hallazgos confirman la importancia de las actividades, tanto de lectura conjunta como de juegos relacionados con la interacción lingüística, marcando la importancia que tienen la interacción profesora-alumno en cada una de estas actividades.

A pesar de que se lograron avances en el desarrollo de algunas habilidades lingüísticas de los niños después de la intervención, esto no implica que ellos cuenten con todas las habilidades necesarias para iniciar con el aprendizaje de la lectoescritura. Debe considerarse que no todos los avances fueron significativos, tal vez por el hecho de que fue corto el tiempo transcurrido entre la finalización de la intervención con profesoras y el momento de la evaluación de Seguimiento a los niños. Es decir, las profesoras tuvieron poco tiempo para llevar a cabo las actividades alfabetizadoras con sus alumnos, y para que éstas tuvieran el suficiente impacto en las habilidades lingüísticas de los niños. Otra de las razones puede ser que el entrenamiento a las profesoras fue muy corto. Por tales motivos en futuras investigaciones se podrían incrementar tanto el número de sesiones del taller como el tiempo en el que las profesoras llevan a cabo las prácticas entrenadas con sus alumnos, con la finalidad de obtener mayores avances en las habilidades evaluadas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aram, D. & Besser, S. (2009). Early literacy interventions: which activities to include? at what age to start? and who will implement them? *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 171-187.
- Berryman, J. (1994). *Psicología del desarrollo*. México: Manual Moderno.
- Bigas, S. (2008). El lenguaje oral en el aula infantil. *Revista Electrónica Internacional*, 7, 33-39. Recuperado de:  
<http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf>
- Borzzone, A. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognoscitivas lingüísticas. *Psykhe*, 14 (1), 193-209
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de alfabetización temprana. *Lectura y Vida*, 21 (4), 1-12.
- Campbell, F. & Stanley, C. (1966). *Diseños experimental y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires Amorrortu.
- Craig, G. (2001). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación.
- DeBaryshe, B.; Binder, J. & Buell J. M. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: implications for children's reading and writing. *Early child development and care*, 160, 119-131.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. España: Siglo Veintiuno Editores.
- Dixon-Krauss, L. A. (1996). *Vygotsky in the classroom: Mediated literacy instruction and assessment*. White Plains, New York: Longman.
- Ezell, H. & Justice, L. (2005). *Shared storybook reading. Building young children's language & emergent literacy skills*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.



- Feldman, R. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Pearson Educación.
- Flórez, R., Restrepo M., & Chwanenflugel P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27 (1), 79-96.
- Ghiglioni M., Arán F., Manucci V. & Apaz A. (2011). Programa de intervención, para fortalecer funciones cognitivas y lingüísticas, adaptado al currículo escolar en niños en riesgo de pobreza. *Interdisciplinaria*, 28 (1), 17-36.
- Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura, desde nivel transición mayor a primero básico. *Revista PSYKH*, 12 (2), 63-79.
- Guevara, Y., Hermosillo, A., Delgado, U., López, A., y García, G. (2007). Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 405-434.
- Guevara, Y. & Macotela, S. (2005). *Escuela: del fracaso al éxito. Cómo lograrlo apoyándose en la psicología*. México: Pax.
- Guevara, Y., Ortega, P. & Plancarte, P. (2001). *Psicología conductual. Avances en educación especial*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U., Hermosillo, A., Hermosillo, G., y Rugerio, J. (2008). Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de

estrato sociocultural bajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (037), 573-597.

Guevara, Y., Rugerio, J. P., Delgado, S., Hermosillo, G. y López, H. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 31-40.

Guevara, Y., Rugerio, J., P., Delgado, U., Hermosillo, A. y López, A., (2009). Entrenamiento a profesores de preescolar y primer grado de primaria en el uso de estrategias de enseñanza. *Revista Interamericana de Psicología*, 43 (3), 479-490.

Haney, M. & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Charter School of Education and Human Sciences, Berry College, Mount.* 174(3), 215–228. doi: 10.1080/0300443032000153543.

Hernández, R., Fernández, C. & Bautista, L.P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4ª. Ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Imbernón, L. (2009). *El desarrollo de las habilidades de comunicación asistida y la alfabetización emergente en el contexto de la lectura interactiva de cuentos*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de educación. Universidad de Murcia. Murcia, España.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), (2010). Cuaderno estadístico de la Zona Metropolitana del Valle de México. En red: [http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/coesme/programas/ficha.asp?cve\\_prod=335&c=10928](http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/coesme/programas/ficha.asp?cve_prod=335&c=10928)

- Justice, L. M. & Kadaraveck, J. (2002). Using shared storybook to promote emergent literacy. *Council for Exceptional Children*, 34, 4, 8-14
- Kail, R. & Covanaugh, J. (2006). *Desarrollo humano. Una perspectiva del ciclo vital*. México: SENGAGE Learning.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. (4ª. Ed.). México: McGraw-Hill.
- López, A. & Guevara, Y. (2008). Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34 (1), 57-78.
- Luque, A. & Vila, I. (1996). Desarrollo del lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Col. (1996) *Desarrollo psicológico y Educación I. Psicología evolutiva*. (pp. 173-189). España. Alianza. Psicología.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1995). *Evaluación de problemas de aprendizaje y bajo rendimiento. Facultad de Psicología. Cuaderno de prácticas integrales de Psicología Educativa*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Molinari, C. & Corral, A. (2008). *La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y el jardín*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura, Escuela y Jardín.
- Montalvo, T. (2013). México, el peor de la OCDE en educación. *Animal político*. Recuperado de <http://www.animalpolitico.com/2013/12/mexico-el-peor-de-la-ocde-en-matematicas-lectura-y-ciencias/#axzz2qVFayf93>

- Navarro, E. (2000). Alfabetización emergente y metacognición. *Revista Signos*, 33 (47), 111-121.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Ortiz, M. & Parra, A. (2006). La enseñanza y el aprendizaje de la escritura durante la alfabetización inicial. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 7 (17), 39-64.
- Papalia, D. & Olds, S. (1998). *Psicología del desarrollo*. Colombia: McGraw-Hil.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2010). *Desarrollo humano*. México Mc Graw-Hill Educación.
- Romero, R. & Hernández, E. A. (2012). Nivel de conocimiento del lenguaje escrito en niños de primer grado de primaria. *Revista de Psicología Científica*, 14 (15). Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/nivel-conocimiento-lenguaje-escrito-ninos-primaria/>
- Romero, R., Pérez, M., Bustos, D., Morales, H. & Hernández, F. (2013). Estudio comparativo del desarrollo de la alfabetización en poblaciones de educación primaria y preescolar. *European Scientific Journal*, 9 (11), 254-269.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J. & Couture, C. (1997). Evolution of emergent reading behaviors in preschool children with developmental disabilities: A within-individual examination. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 52-56.
- Saracho, O., (2001). Exploring Young Children's Literacy Development Through Play, *Early Child Development and Care*, 167(1), 103-114.

- Saracho, O. (2008). Fathers' and young children's literacy experiences, *Early Child Development and Care*, 178, 7, 837- 852.
- Sulzby, E. &Teale, W. (1991).Emergentliteracy.En R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.).*Handbook of readingresearch*. Vol. 2 (pp. 727-757). New York: Longman.
- Stein, A. &Rosemberg, C. (2010). La de lectura de cuentos en el hogar: matriz de oportunidades de aprendizaje para los niños. *Cuadernos de Educación*, 39, 39-68.
- Vega, L. (2006). Los años preescolares. Su importancia para promover la competencia lectora y el gusto por la lectura. En Vega, L., Macotela, F., Seda, S., & Paredes, D. (Eds.) *Alfabetización: Retos y perspectivas* (pp.13-39). México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. &Macotela, S. (2005). Alfabetización en niños preescolares factores que inciden en su desarrollo: estudio piloto. *Lectura y Vida*. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n4/26\\_04\\_Perez.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n4/26_04_Perez.pdf)
- Vega, L. (1998). Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPL). Reporte de su elaboración y análisis psicométrico. *Revista Integración. Educación y Desarrollo*, 10, 9-19.
- Vega, P. (2010). Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1 (1), 87-98.

- Vega, L. y Rocha, G. (2008). Promoción de habilidades lingüísticas orales relacionadas con la lectura a través de la capacitación de profesoras para la lectura de cuentos. En Guevara Y. (Ed.), *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención* (pp. 167-194). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vila, I. (1996) Adquisición del lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (1996). *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva* (pp.85-97). Madrid: Alianza Psicología.
- Wallace, G., Larsen, S. & Elksnin, L. (1992). *Educational assessment of learning problems*. Austin, Texas: PRO-ED.
- Weigel, D., Martin, S., Bennett, K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176, 3-4, 357-378.
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*. 69, 3 848-872.
- Welsch, J., Sullivan, A. & Justice, L. (2003) That's My Letter!: What Preschoolers' Name Writing Representations Tell Us about Emergent Literacy Knowledge, *Journal of Literacy Research*, 35(2), 757-776.