



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Relación entre conductas maternas alfabetizadoras y conductas infantiles durante la lectura de cuentos

**ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN-REPORTE
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A (N)**

ALMA LILIA NÁJERA RAMÍREZ

Directora: Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez

Dictaminadores: Dr. Juan Pablo Rugerio Tapia

Dr. Alfredo López Hernández



Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE:

Resumen.....	1
Síntesis del proyecto general de investigación.....	2
Capítulo 1. Alfabetización inicial.....	9
Capítulo 2. Prácticas de lectura y desarrollo infantil.....	20
Capítulo 3. Proyecto General: Planteamiento del problema, objetivos y método..	27
Capítulo 4. Método y resultados del proyecto específico.....	32
Capítulo 5. Discusión y conclusiones.....	37
Referencias.....	41
Apéndice.....	49

RESUMEN

Los bajos resultados obtenidos en la evaluación educativa en México, específicamente en el área de Español, son prueba de la necesidad de crear programas de intervención con sustento teórico y empírico enfocados a mejorar el desempeño académico de los alumnos mexicanos. En directa relación con lo anterior, la intervención se hace necesaria desde el nivel preescolar, dado que el desarrollo de habilidades lingüísticas en edades tempranas resulta prioritario en la búsqueda de un mejor pronóstico académico. Siendo la familia un elemento constitutivo fundamental del ser humano, se reconoce su importancia en el proceso de alfabetización y su potencial para posibilitar prácticas alfabetizadoras en los infantes. En el presente trabajo se expone cómo las habilidades maternas están relacionadas con las conductas infantiles manifestadas en episodios interactivos. Con base en ello, el objetivo de la presente investigación fue analizar la relación entre conductas maternas alfabetizadoras y conductas infantiles durante la lectura de cuentos. Participaron 20 madres de niños de nivel preescolar, que fueron videograbadas en interacción con sus hijos mientras realizaban la lectura de cuentos. Se diseñó una taxonomía para el registro de las conductas observadas, tanto maternas como infantiles. Los datos obtenidos fueron integrados en una base de datos con el fin de calcular la frecuencia de cada conducta y posteriormente se llevó a cabo un análisis con la prueba de correlación de Pearson. Los resultados mostraron que las conductas que se manifestaron con mayor frecuencia fueron las de *mostrar el libro* y *leer el texto* en el caso de las madres, y *prestar atención* a las imágenes, al texto y al adulto, en el caso de los niños. Las madres dejaron pasar una gran cantidad de oportunidades para desarrollar conductas lingüísticas y conceptuales en sus hijos. Los resultados se añaden a la evidencia de la correspondencia entre las conductas maternas e infantiles, y permiten asegurar que la interacción madre-hijo no estuvo dirigida a promover el desarrollo psicológico infantil de manera adecuada; tales interacciones podrían enriquecerse si las madres amplían su repertorio conductual para promover habilidades lingüísticas en sus hijos.

SÍNTESIS DEL PROYECTO GENERAL EN EL QUE SE INSERTA EL REPORTE ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN:

El protocolo de investigación en el cual se inserta el presente reporte se denomina "**Análisis de las interacciones alfabetizadoras y de enseñanza incidental en madres y profesoras de niños preescolares**", fue elaborado por la Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez y el Dr. Juan Pablo Rugerio Tapia. Forma parte de la Línea de Investigación sobre Factores Asociados al Desempeño Académico, del Proyecto de Aprendizaje Humano de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación. Facultad de Estudios Superiores, Iztacala.

Justificación

En el contexto educativo mexicano son conocidos los bajos niveles obtenidos por alumnos de educación básica. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2013) reportó los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale), en los cuales el 20% de los alumnos obtuvo un nivel *insuficiente* en dominio del Español. Similarmente, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013, Prueba ENLACE) reportó que más de la mitad (58%) de los alumnos de primaria evaluados en el área de Español –en donde se incluye la lectura–, mostró niveles considerados *insuficiente* y *elemental*. Por su parte, la prueba aplicada internacionalmente por la OECD (Organization for Economic Cooperation and Development, PISA 2015), indicó que los puntajes de los niños mexicanos se encuentran por debajo de la media de los países participantes, en las tres áreas que evalúa la prueba: ciencias (416 puntos), lectura (423 puntos) y matemáticas (408). La OECD añade que en dichas áreas, menos del 1 % de los alumnos mexicanos evaluados logran alcanzar niveles considerados de competencia de excelencia y, en el caso específico de la lectura, no se han observado cambios en el desempeño de la población mexicana desde el año 2009, según reportes de la misma organización.

Resulta preocupante observar que los alumnos mexicanos evaluados han mostrado niveles bajos en lectura, porque un déficit en esta área académica puede traducirse en un retraso general en el aprendizaje. Se han desarrollado diversas estrategias para mejorar los niveles educativos, incluyendo cambios en los planes de estudio y la reforma emitida por la SEP que, desde el año 2004 (INEE, 2013), plantea la obligatoriedad del nivel preescolar, sobre la base de que este nivel promueve en los alumnos la adquisición de diversos conocimientos y el desarrollo de habilidades que se consideran necesarios para el desarrollo de la alfabetización. Sin embargo, las reformas definidas por el Estado deben acompañarse de datos obtenidos a través de investigaciones que sirvan para el diseño de programas que apoyen el desarrollo de la alfabetización infantil desde edades tempranas.

El presente trabajo tiene como base planteamientos teóricos y hallazgos de diversas investigaciones de la psicología educativa que a continuación se recapitulan en sus principales aspectos.

Como señalan Guevara, Ortega y Plancarte (2012), el desarrollo lingüístico normal es el producto de una serie de interacciones entre el niño y su comunidad, conformada en los primeros años por sus padres y familiares, y más tarde por su comunidad social y escolar. La comprensión del lenguaje y las emisiones verbales infantiles se van moldeando para lograr un dominio cada vez mayor del lenguaje oral, incluyendo precisión en las emisiones, extensión en los enunciados y manejo de palabras que refieren hechos, objetos y personas no presentes en tiempo y espacio. Similarmente, la comunidad lingüística va promoviendo en el niño acercamientos cada vez mayores al lenguaje escrito. Por ello, diversos autores (Morrow, 2009; Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant y Colton, 2001) engloban el desarrollo del lenguaje oral y escrito dentro de un mismo nombre: alfabetización. Señalan que una persona alfabetizada domina funcionalmente el lenguaje oral, que incluye hablar y comprender el habla de otros, así como la lectura y la escritura. El desarrollo de habilidades de lenguaje oral enriquece y fortalece las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito, y viceversa.

Romero y Lozano (2010) señalan que el nivel de eficiencia en las habilidades de lectura y de escritura se verá influido por aspectos como el grado de desarrollo del vocabulario, tanto en contenido como en cantidad; la experiencia y familiarización con una variedad de estilos conversacionales; las habilidades de comprensión del lenguaje hablado, así como la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje que se utiliza. Todas las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, que logren desarrollarse dentro de etapas tempranas, repercutirán en la vida escolar de los niños. Con tales premisas, la perspectiva de alfabetización inicial (también denominada emergente) señala que, desde edades tempranas, los niños adquieren conocimientos sobre diversos aspectos del lenguaje oral y escrito que son necesarios para una posterior adquisición de habilidades de escritura y lectura convencionales.

Cabe aclarar que también se ha planteado la importancia de que los niños preescolares desarrollen un conjunto de habilidades denominadas preacadémicas, entre las que se incluyen: conductas motoras finas y gruesas, relaciones espacio-temporales, aptitud perceptiva de colores y formas, igualación y discriminación de estímulos visuales y auditivos, así como desarrollo conceptual y aptitud numérica. Todas estas habilidades preacadémicas se han considerado la base para el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas elementales (Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo y López, 2010; Romero, Aragón y Silva, 2002; Vega, 1998).

Entre las habilidades lingüísticas más importantes para los niños preescolares se incluyen el uso de un vocabulario amplio; la conciencia fonológica; la descripción de objetos, personas, lugares y eventos o sucesos cotidianos; la narración de eventos a partir de imágenes; la identificación de aspectos convencionales de la lecto-escritura; así como ubicar relaciones entre lenguaje oral y escrito (DeBaryshe, Binder y Buell, 2000; Weigel, Martin y Benett, 2006). Desde la perspectiva de la alfabetización inicial, Goodman (1991) señala que los conocimientos que desarrollan los niños pequeños acerca de la lectoescritura pueden denominarse metafóricamente *las raíces de la alfabetización*, donde incluye: mostrar conocimiento acerca del material impreso en distintos contextos o

situaciones, manejar correctamente diversos materiales impresos, conocer y utilizar formas y funciones de la escritura, usar el habla para acompañar las aproximaciones sucesivas a la escritura, así como establecer la relación entre lectura y escritura. Ferreiro y Teberosky (2007) ubican distintos niveles o aproximaciones que los niños van mostrando en su desarrollo de la alfabetización: 1) el nivel presilábico, donde pueden ubicar criterios que les permiten distinguir entre el dibujo y la escritura, 2) el nivel silábico, cuando justifican e interpretan que las cadenas de letras escritas de maneras diferentes significan cosas diferentes, y 3) el nivel alfabético, donde establecen relaciones específicas entre sonidos y letras.

Los padres, familiares y profesores suelen poner a los niños preescolares en contacto con materiales escritos que les permiten observar aspectos convencionales de la lectura y la escritura, así como con aspectos conceptuales que se relacionan con encontrar asociaciones entre el lenguaje oral y el escrito, es decir, que lo que está escrito en letras puede corresponder con lo que se dice y con lo que se representa gráficamente en dibujos, mapas e ilustraciones. Vega (2011) aclara que cada niño avanza en forma gradual, incorporando conocimientos acerca del lenguaje escrito, antes de entrar a la escuela primaria y recibir la enseñanza formal de la lecto-escritura.

Los adultos promueven la alfabetización inicial cuando: a) les proporcionan un ambiente rico en materiales impresos con posibilidades de explorarlos y familiarizarse con ellos, e interactuar con diversas personas en relación con dichos materiales; b) sirven como modelo de conductas apropiadas para relacionarse con el lenguaje escrito y refuerzan estas conductas; y c) guían su relación con los diferentes aspectos de lenguaje a través de actividades, permitiéndoles mayor participación y control en la medida en que se hacen más competentes (Vega, 2011). Las estrategias que promueven el desarrollo de la alfabetización inicial son denominadas prácticas alfabetizadoras. Estas son realizadas por los adultos a través de diversas actividades significativas para los niños que se llevan a cabo en forma cotidiana y conjunta como parte de su interacción en un contexto determinado.

Un *contexto interactivo* está compuesto por: 1) un ambiente físico específico, como un aula de clases, un salón de juegos, la sala de una casa o un patio; 2) una actividad particular en la que se involucran dos o más personas, por ejemplo, juegos verbales o temáticos, rondas infantiles, juegos físicos, o dibujar, y 3) materiales específicos para llevar a cabo cada actividad. Evidentemente, todos los elementos que constituyen un contexto influyen en el tipo de interacciones que se establecen en él.

Los contextos interactivos que pueden propiciar el desarrollo de la alfabetización inicial son aquellos en que los adultos utilizan prácticas alfabetizadoras interactivas, para involucrar a los niños en situaciones donde puedan hablar y compartir observaciones sobre cualquier situación (diferentes tipos de conversación). Pero esas prácticas serán más efectivas si se relacionan con actividades lúdicas, como relatar cuentos, juegos de roles, creación de historias basadas en experiencias personales, explicaciones, adivinanzas o situaciones de juego que incluyan el uso del lenguaje, así como el uso de materiales impresos (libros y cuentos, fotografías, tiras cómicas) y materiales no impresos (como títeres o juguetes). Tales contextos proporcionan al niño el material y las actividades de donde va obteniendo las reglas gramaticales, los sonidos y los contenidos semánticos necesarios para la comunicación, así como el desarrollo lingüístico y conceptual implicado en habilidades descriptivas y narrativas (Guevara y Macotela 2005; Papalia, Olds y Feldman, 2010; Saracho, 2001; Vega y Macotela, 2007).

Entre los contextos interactivos de mayor impacto en la alfabetización inicial están los juegos relacionados con el uso del lenguaje en interacciones sociales (como el juego con títeres) y la lectura compartida de cuentos. En ellos, se pueden promover, entre otros aspectos: la comprensión y expresión del lenguaje oral, la descripción y narración, las relaciones entre lenguaje oral y escrito, el reconocimiento de letras y palabras, diversos aspectos convencionales de la lectura, así como el uso de los libros y las partes que los componen (Clarck y Kragler, 2005; Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo y Flores, 2012; Rogozinski, 2005).

Diversas investigaciones en el campo (Guevara y Macotela, 2005; Kim, 2009; Naude, Pretorius y Viljoen, 2003; Romero, Arias y Chavarría, 2007) han aportado evidencia de que los niños que se desarrollan en familias con un nivel sociocultural bajo pueden presentar retrasos en habilidades lingüísticas, preacadémicas y de lectoescritura, como resultado de la carencia de modelos lingüísticos adecuados, porque las interacciones familiares pueden ser limitadas, y porque el acceso a actividades alfabetizadoras y materiales culturales es poco frecuente. Con base en tales hallazgos se han llevado a cabo programas de intervención (Chow y McBride-Chang, 2003; Guevara et al., 2012; Naude et al., 2003; Rugerio y Guevara, 2013; Saracho, 2008; Sylva, Scott, Totsika, Ereky-Stevens y Crook, 2008) dirigidos a brindar capacitación a los padres de familia de estratos socioculturales bajos, para que desarrollen prácticas alfabetizadoras que propicien en sus hijos habilidades lingüísticas y conceptuales asociadas a la alfabetización inicial. Similarmente, una serie de estudios (Aram y Besser, 2009; Borzone, 2005; González y Delgado, 2009; Guevara y Rugerio, 2014; Shapiro y Solity, 2008) se han dirigido a la capacitación de profesores para que promuevan habilidades de alfabetización inicial en sus alumnos con habilidades lingüísticas y preacadémicas limitadas.

A pesar de los avances en el campo, existen aspectos que aún no se han explorado en toda su amplitud. Por ejemplo, se puede suponer que las habilidades alfabetizadoras de madres y profesoras están estrechamente ligadas con las conductas que muestran los niños preescolares durante situaciones interactivas en distintos contextos, pero no se han realizado estudios sistemáticos dirigidos a analizar esas relaciones utilizando categorías conductuales que permitan establecer el grado de correlación que puede haber entre lo que las adultas promueven y lo que los niños hacen. Tampoco se ha explorado si las madres y profesoras de preescolar aprovechan las situaciones interactivas para llevar a cabo la enseñanza incidental de aspectos morales, cognoscitivos y lingüísticos que favorezcan el desarrollo psicológico integral de los niños preescolares.

Para la presente investigación se diseñó una taxonomía conductual que permite analizar las conductas alfabetizadoras de las madres y profesoras de

preescolar, así como las conductas que los niños realizan, durante las interacciones adulto-niño(s). Para el análisis se eligieron dos contextos interactivos: 1) lectura conjunta de cuentos, y 2) juego con títeres.

CAPÍTULO 1. ALFABETIZACIÓN INICIAL

Suele suponerse que la incursión del niño en el terreno de la adquisición de las habilidades de lectura y escritura se da en el momento en que éste se inicia en la educación formal, es decir, durante el primer año de primaria. Sin embargo, desde la perspectiva de alfabetización inicial, se postula que en los años anteriores a ese suceso los niños adquieren una serie de habilidades que van a facilitar su desarrollo lingüístico preparándolos para las exigencias educativas. Desde edades tempranas se inicia un proceso que comienza con las primeras interacciones lingüísticas en el hogar y continúa con esta naturaleza informal hasta el momento descrito en que entra en contacto con la alfabetización convencional (Rugerio y Guevara, 2015). Los autores señalan que algunas de las habilidades que se adquieren dentro del desarrollo preescolar, son: la descripción, la narración, la identificación e interpretación de imágenes, entre otras.

Por alfabetización inicial se entiende tanto el proceso mencionado anteriormente, como los conocimientos sobre lenguaje escrito que poseen los niños antes de entrar a la educación primaria (Guarneros y Vega, 2014). Dichas autoras señalan diversas habilidades que pueden adquirirse en la edad preescolar y que favorecerán el desarrollo de la lectura, como son: la identificación de algunas letras, convencionalismos de la lengua escrita tales como el uso de un libro o la dirección de la lectura (Vega, 2010, citado en Guarneros y Vega, 2014) y conciencia de los componentes lingüísticos (sintaxis, morfología, fonología, semántica y pragmática).

Además de la creencia errónea de que es hasta la educación formal cuando el niño comienza a adquirir habilidades de lengua escrita, existe otra igualmente equivocada: la relativa a que el infante, por el simple hecho de estar dentro de un contexto social, logrará adquirir ciertas capacidades de comunicación y desarrollar el lenguaje de acuerdo a la cultura en la que se encuentra inmerso; y que los demás conocimientos necesarios serán brindados dentro del contexto escolar. Estas falsas premisas pueden llevar a suponer que todos los niños ingresan a la escuela con el mismo nivel de dominio lingüístico, lo que lleva a que el currículo

inicial de primaria no siempre responda a las necesidades de todos los niños que ingresan (Romero, Arias y Chavarría, 2007).

El currículum de primaria inicial no está adaptado a las necesidades de todos los niños; se generaliza en cuanto a conocimientos y habilidades, lo que propicia una baja comprensión de los contenidos cuando éstos están por encima de las habilidades con las que cuentan los menores, o resulta carente de sentido cuando los contenidos no tienen relevancia para el alumnado porque están por debajo de los conocimientos ya adquiridos por los niños (Garnier, 2006, citado en Romero et al., 2007).

Vera, Peña y Calderón (2010), a partir de los hallazgos de su estudio realizado con niños mexicanos de la etnia Mayo, consideran necesario tomar en cuenta diversos aspectos para llevar a cabo intervenciones encaminadas a fomentar la alfabetización inicial con este tipo de población. Los autores consideran que la educación debe ser: “plurilingüe, intercultural, técnica, científica, comunitaria, práctica, funcional, creativa, crítica, autogestionaria, solidaria, dinámica y participativa” (p. 322). A pesar de derivarse de una investigación con una población singular, el planteamiento de los autores representa un respaldo para la propuesta de la particularización de la educación, una particularización que asumirá como necesidad tomar en cuenta todo el bagaje cultural de los infantes – entre cuyos componentes se encuentran características particulares y antecedentes familiares- que, finalmente, condicionan de manera importante el desarrollo psicológico general y de la alfabetización.

Además de la extensa difusión de falsas creencias, es posible identificar la presencia de otros factores que contribuyen a un desarrollo deficiente de habilidades preacadémicas, lingüísticas y académicas. Entre tales factores, uno de los más estudiados lo constituye el nivel socioeconómico y cultural de la familia. Cabe aclarar que el nivel sociocultural de una familia no siempre coincide con el nivel socioeconómico de la misma. Puede darse el caso de personas que tengan recursos económicos, pero su nivel educativo y cultural sea restringido, o personas que vivan en ambiente socioeconómicos desfavorecidos cuyo nivel

educativo y cultural sea alto. Sin embargo, en muchos casos existe una coincidencia entre nivel económico y nivel cultural.

Diversos autores (Espitia y Montes, 2009; Pérez, 2004; Romero et al., 2007; Rugerio y Guevara, 2015) han aportado datos que comprueban que el estatus sociocultural bajo, particularmente de los padres, guarda una estrecha relación con niveles bajos de desarrollo de las capacidades infantiles para el lenguaje y otras conductas conceptuales y académicas, dado que las interacciones familiares son los principales promotores de tales capacidades durante los años preescolares y de los primeros años de primaria.

La influencia del nivel sociocultural sobre las actividades de alfabetización inicial en el hogar, tiene relación con diversos factores relacionados con la disposición y acceso a un acervo bibliográfico, a bienes y servicios, a diversos aspectos de la cultura y a modelos que promuevan o disminuyan las oportunidades alfabetizadoras.

Respecto al acervo bibliográfico, aunque internacionalmente se calcula que las familias cuentan con al menos 25 libros para los niños en edad escolar, en países latinoamericanos se ha reportado otro panorama. Por ejemplo, Romero et al. (2007) señalan como hallazgo de su investigación que siete de cada diez familias no cuentan con esta cantidad, -aun considerando los libros no infantiles- condición que se agrava en hogares de escasos recursos, en los que más del 30% no cuentan con literatura infantil.

Pérez (2004) menciona que la exclusión social y la carencia de bienes y servicios son problemas que vienen de la mano con un bajo nivel socioeconómico, lo que puede llevar a limitaciones culturales en la familia, por lo que concluye que es necesario planear estrategias para el desarrollo del lenguaje en los niños que crecen en estas familias; estrategias que ayuden a compensar el desfase de los niños que crecen en ambientes limitados.

En su trabajo, Vera et al. (2010) ubicaron ciertas características presentes en madres que estimulan inadecuadamente, moderadamente y adecuadamente a sus hijos:

- a) Estimulación inadecuada: poca accesibilidad a que los niños jueguen en tierra y agua, así como bajo nivel de nombramiento de los objetos, baja respuesta verbal hacia los niños, dificultad para mostrar conductas afectivas e iniciar y mantener conversaciones.
- b) Estimulación moderada: baja frecuencia en el halago hacia sus hijos y supervisión durante el juego, dificultad en el nombramiento de los objetos, mayor respuesta verbal a las vocalizaciones de sus hijos en comparación con las madres que estimulan inadecuadamente.
- c) Estimulación adecuada: facilidad para iniciar intercambios verbales y mostrar frecuentemente sentimientos positivos, halagos y permisos para jugar en agua y tierra frecuentes.

Dado que existen diversas variaciones respecto a la educación en el hogar, es de esperarse un reflejo de éstas en los conocimientos e intereses con lo que los infantes cuentan al iniciar su educación formal. Lo anterior implica que aquello que se promueva en el hogar durante el periodo de alfabetización inicial se hará evidente en el desempeño del niño ante las exigencias de la alfabetización formal. Salazar y Vega (2013) señalan que la manera en que los padres se desempeñan como modelos de su hijo, y cómo y qué tanto pueden acompañarlo en diferentes actividades de alfabetización, van a tener efecto en el desarrollo del niño en el contexto escolar.

Morrow (2009, citado en Rugerio y Guevara, 2015) propone que la discusión en torno a la alfabetización no se limite a lectura y escritura sino que también se incluyan las habilidades de comunicación oral, atendiendo al hecho de que aquellos niños que tienen un mejor desarrollo y estructuración del lenguaje oral tendrán mayores posibilidades de desenvolverse adecuadamente al entrar en contacto con el lenguaje escrito. Así mismo, la adquisición de las habilidades lectoras se verá favorecida por un vocabulario amplio y por habilidades sintácticas, semánticas y fonológicas. Guarneros y Vega (2014) señalan que las habilidades que mejor funcionan como predictoras de un buen desempeño en la lectura son: las habilidades fonológicas (conciencia silábica y conciencia fonémica) y las habilidades semánticas (desarrollo de vocabulario tanto receptivo como

expresivo), estableciéndose al mismo tiempo como habilidades favorecedoras de la alfabetización inicial.

¿Cómo promover la alfabetización inicial?

Entre los hallazgos de investigación en el campo es posible identificar cómo es que los adultos que rodean al niño pueden facilitar la adquisición de habilidades preacadémicas.

Espitia y Montes (2009) mencionan la doble función de la familia: en el sentido interno, “la protección psicosocial e impulso al desarrollo humano de sus miembros, y en sentido externo a ella, como es la adaptación a la cultura y las transformaciones de la sociedad” (p.86). Lo anterior remarca el alcance de la familia y las demandas que deben satisfacerse. Junto con la propuesta de la doble función de la familia, podemos retomar el aspecto antes mencionado acerca del nivel socioeconómico. Sin olvidar la influencia que éste tiene en el fomento del desarrollo del niño, cabe aclarar que la adecuada participación del infante en sus contextos no dependerá sólo de lo económico sino también de aquellos recursos con los que cuente para responder a las exigencias y lograr un aprendizaje, entre los que pueden mencionarse los valores, la estabilidad y la capacidad para mostrar afecto (López, 2004, citado en Espitia y Montes, 2009).

Si tomamos en cuenta que en niños preescolares la adquisición del léxico se da de forma acelerada, podemos decir que el que los adultos permitan a los niños estar presentes en sus actividades cotidianas y al mismo tiempo los expongan a un vocabulario variado será de gran ayuda para que el menor amplíe su repertorio lingüístico, permitiéndole incluir nuevas palabras en sus conversaciones (Guarneros y Vega, 2014).

Además de la exposición al vocabulario variado, Guarneros y Vega (2014) mencionan otros dos aspectos relacionados con una exitosa alfabetización: el discurso extendido, que se refiere a las diferentes oportunidades creadas para que el niño produzca narraciones o explicaciones, y ambientes intelectualmente

propicios, que son aquellos que brindan una adecuada estimulación cognoscitiva y lingüística.

Una de las actividades que puede aprovecharse para fomentar ciertas habilidades en el niño es la lectura conjunta de cuentos que, como dicen Ezell y Justice (2005, citado en Rugerio y Guevara, 2015), debe contar con determinadas características para que pueda considerarse conjunta, tales como:

- Interacciones participativas entre un lector y un niño preescolar.
- Que la diada mantenga un diálogo que esté relacionado con la lectura.
- Disponibilidad del adulto para resolver dudas.

Flores, Restrepo y Schwanenflugel (2009) señalan que hay otras estrategias que también pueden clasificarse como “prácticas universales de alta calidad”, este nombre es debido a que existe un amplio consenso entre autores en cuanto a su eficacia para fomentar la alfabetización inicial. Las prácticas mencionadas por las autoras, además de la lectura de cuentos, son:

- Conocimiento ortográfico: con el cual se fomenta el conocimiento de las letras y es una base para la conciencia fonémica (Ball y Blachman, 1988; Ball y Blachman, 1991 y Bryant y Bradley, 1985, citado en Flores et al., 2009).
- Ambiente impreso: transformación del ambiente con el fin de que se apoye el juego simbólico, se proporcione el adecuado material impreso procurando que exista variedad en cuanto a sus usos y estructuras, se dé libertad a los niños para que ellos creen su propio material y por último que se promuevan la conversación y juegos de palabras.
- Relaciones orientadas hacia el alfabetismo: este punto se refiere a la construcción de relaciones familiares armoniosas que doten al niño de seguridad para enfrentarse a materiales nuevos y a la adquisición de nuevas habilidades.
- Compromiso familiar: concientizar a los padres acerca de la capacidad que tienen para fomentar la alfabetización inicial.

Otras de las acciones que los padres pueden hacer cotidianamente para lograr un involucramiento significativo en el aprendizaje de los hijos son: estar pendiente de las tareas, llevar a cabo su revisión y ayudar en su realización, organizar la rutina diaria con el fin de distribuir las actividades adecuadamente, dándose así, el tiempo para acompañar en el estudio a los niños, visitar el centro educativo para contrarrestar la brecha que se forma entre la escuela y el hogar y así conocer los logros y comportamientos de su hijo (Espitia y Montes, 2009).

De la misma manera, Ortiz y Fleires (2007) formularon cinco principios a tomar en cuenta para el desarrollo de la lectura durante el proceso de alfabetización inicial:

- i) Fomentar el enriquecimiento cultural y lingüístico de los niños: teniendo en cuenta la influencia que tiene la cultura en la comprensión de la lectura, se recomienda iniciar el proceso de alfabetización con textos que estén relacionados con la vida cotidiana, y a su vez, que resulten coherentes con los intereses del alumno, lo que permite llevar a cabo un selección adecuada del material. Así mismo, es sabido que no todos los niños cuentan con las mismas oportunidades, por lo que también se recomienda recompensar las desventajas existentes en los niños provenientes de ambientes desfavorecidos, brindándoles las mejores oportunidades. Se plantea la creación de ambientes alfabetizadores promoviendo el contacto con materiales escritos así como con la lectura en voz alta por parte del adulto a cargo. Cabe mencionar que debe darse la importancia adecuada a la selección de dichos materiales ya que la diversidad ayudará a los niños a conocer las estructuras de los diferentes discursos.
- ii) Promocionar la lectura: el fomento de una lectura libre y constante representa una oportunidad de aprendizaje y esto puede lograrse por medio de clubes y talleres de lectura, la organización de concursos de literatura y visitas a bibliotecas o permitiendo al niño el acceso a una conversación de lo que piensa acerca de un texto leído para él, aunque éste no domine la lectura por sí mismo.

- iii) Propiciar el desarrollo de las estrategias cognitivas de lectura: al momento de llevar a cabo una lectura se ponen en práctica diversas estrategias cognitivas, por lo que suele suponerse que es hasta que el niño se considera alfabetizado cuando estas estrategias se desarrollan. Sin embargo, aunque el niño no cuente con esa característica, puede participar en actividades de lectura, ya que si alguien le da a conocer en voz alta las diferentes características y componentes de la lectura, el menor podrá dar cuenta de ellos al hacerles las preguntas pertinentes.
- iv) Promocionar la escritura: una promoción de la escritura en un ambiente adecuado llevará al niño a organizar y comprender poco a poco los diferentes tipos de escritos, de la misma manera, le ayudará a comprender la relación fonética entre lo que se habla y lo que se escribe, siempre y cuando se acompañe al niño en la actividad y se le resuelvan las dudas que vayan surgiendo.
- v) Propiciar la reflexión sobre el lenguaje escrito: este punto se refiere a llevar al niño a un dominio de cuatro aspectos de lo escrito (sus funciones, las formas en que se organiza, la conciencia fonológica y el reconocimiento de las letras), esto se puede lograr por medio de juegos que le exigen al niño un constante reconocimiento de letras o sonidos.

Por su parte, Romero et al. (2007) proponen seis estrategias que la escuela podría poner en práctica con el fin de favorecer al alumnado:

- Darse a la tarea de conocer los antecedentes socioculturales del niño y su familia.
- Tomando en cuenta que no en todas las familias están presentes las mismas oportunidades, no generalizar la educación, esto con la intención de compensar las diferencias.
- Hacer partícipes a los padres de familia en las actividades con libros promovidas por la escuela.
- Orientar periódicamente a las familias respecto a las demandas de la escuela.

- Informar a madres y padres sobre el desarrollo infantil y formas de promoverlo.
- Desde preescolar, llevar a cabo programas que favorezcan el desarrollo del lenguaje, comunicación y pensamiento crítico.

Por otro lado, puede hablarse de la existencia de programas encaminados a la promoción de la alfabetización inicial, uno de ellos es el Programa de Educación inicial no Escolarizada (PEINE), revisado por Vera et al. (2010), el cual asesora a los adultos a cargo de niños de 0 a 4 años en comunidades en pobreza extrema, indígenas o rurales. La importancia de este programa radica en que en ambientes con las características anteriores las actividades están encaminadas a la satisfacción de necesidades primarias tales como vestido, vivienda, alimentación y salud; dejando de lado la adquisición de material didáctico.

Importancia de promover la alfabetización inicial

Cuando los niños están en contacto con actividades pre-alfabetizadoras, además de adquirir habilidades para un adecuado desempeño en la lectura y escritura, podrán desarrollar interés en actividades académicas. Salazar y Vega (2013) también mencionan que cuando el niño crece en este tipo de ambiente, internalizará la lectura y la escritura como parte de su vida cotidiana “construyendo su propia comprensión del lenguaje escrito” (p. 321).

Por otro lado, la expresión de conducta afectiva del infante se verá favorecida también por el aumento de repertorio lingüístico a su vez promovido por las actividades de alfabetización inicial que son capaces de realizar los adultos. (Hernández y Cortés, 2009). “El lenguaje permite la regulación de las emociones, su descripción, discusión y referencia de los afectos propios y de otros” (p. 94). Entre más se promueva la alfabetización la interacción entre padres e hijos mejorará, ya que, como lo señalan Jiménez y Guevara (2008), desde la perspectiva conductual, se trata de una relación mutuamente dependiente, es decir, la manera de comportarse de los primeros dependerá de las características

y conductas de los segundos y viceversa. Así mismo, los autores remarcan que estas interacciones pueden ayudar a desarrollar conductas mutuamente reforzantes que serán de gran utilidad para mantener una relación en la que exista cooperación entre los involucrados y se base en un estilo de crianza favorecedor de un desarrollo psicológico infantil adecuado.

La importancia de que los padres se comprometan a ser participantes activos en el proceso de alfabetización de sus hijos radica en que, además de que el hogar es la primera institución educativa, la atención puede ser mucho más personalizada que en un salón de clases y es posible incluir interacciones en las que las estrategias de aprendizaje se funden con intercambios afectivos, promoviendo así una constante y mutua retroalimentación.

Se ha demostrado que las muestras de afecto suelen disminuir de forma inversamente proporcional a la edad del infante (Hernández y Cortés, 2009), por lo que resulta importante el involucramiento de los padres desde edades tempranas en el desarrollo de sus hijos, pudiendo ser ellos quienes le doten de habilidades preacadémicas necesarias para un correcto desempeño en el contexto escolar.

Como ya se dijo, el estilo de crianza también tiene influencia en el desarrollo del niño. El estilo democrático ha resultado muy adecuado para promover el desarrollo infantil, siempre y cuando se establezca adecuadamente. Jiménez y Guevara (2008) compararon los efectos de dos programas de intervención, uno dirigido a asesorar las relaciones madre-hijo para desarrollar un estilo democrático, y otro dirigido sólo a las madres promoviendo dicho estilo de crianza. Los autores reportan que cuando se interviene en las relaciones madre e hijo -con el fin de mejorar su interacción- haciendo partícipes a ambos miembros de la diada, se logra que éstos tomen un papel activo en las interacciones, que poco a poco van adquiriendo rasgos de un estilo de crianza democrático, llevando a la disminución del riesgo de fracaso escolar y de mala conducta en el aula.

La intervención que se dirigió sólo a las madres propició cambios significativos sobre la forma de interactuar con sus hijos, y los niños consiguieron mejorar sus calificaciones en la escuela; sin embargo, los efectos fueron mejores con el programa donde participaron madres e hijos, tanto en la interacción familiar

como en la conducta en el aula y en las calificaciones escolares (Jiménez y Guevara, 2008). Los hallazgos anteriores están apoyados por lo señalado por Espitia y Montes (2009) acerca de que las normas practicadas en el hogar influyen sobre los otros espacios en los que se desarrolla el niño, siendo éste, un imitador de aquello que lo rodea.

Lo mencionado anteriormente hace evidente la fuerte influencia que tiene la participación de los padres en el proceso de alfabetización de sus hijos. Los padres que realizan prácticas alfabetizadoras con sus hijos en edad preescolar están promoviendo el desarrollo de habilidades y conocimientos que se ubican en la llamada alfabetización inicial. Una de las actividades que ha demostrado una estrecha relación con el nivel de desarrollo infantil en alfabetización inicial es la lectura de cuentos. Actividad que es abordada con mayor detalle en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2: PRÁCTICAS DE LECTURA Y DESARROLLO INFANTIL

Hasta ahora se ha mencionado la importancia del hogar en el proceso de alfabetización inicial de los menores y se sabe que existen múltiples factores que van a afectarla ya sea positiva o negativamente. Se habló de las diferencias en las prácticas de crianza de cada familia relacionadas con el contexto sociocultural en la que se desarrolla cada una, y que la población más común para llevar a cabo estudios de relación entre prácticas alfabetizadoras y desarrollo de los niños es aquella que cuenta con características de pobreza. Vera y Martínez (2006) encontraron que las actividades que son reportadas por los padres de familia, como los juegos utilizados en su interacción, tienen que ver con motricidad gruesa, juego de roles y socialización. Las evaluaciones que se efectuaron en su investigación permiten evidenciar un desarrollo directamente proporcional con la edad del niño, sin embargo, si se retoma el dato de la poca variedad en actividades, es posible relacionar el aumento gradual de habilidades con la independencia que logra el niño al crecer. Cabe mencionar la afirmación de los autores acerca de que el hecho de que no exista un tiempo exclusivo destinado a realizar una actividad que fomente el desarrollo no significa que no exista estimulación; aunque los padres no interrumpen sus labores, sí pueden establecer conversaciones con sus hijos y les facilitan diversos objetos que pueden manipular.

El proceso de alfabetización que pueden impulsar los padres se ve complementado por la educación escolar, sin embargo, como se mencionó en el capítulo anterior, a veces la escuela no lo maneja de la mejor manera, un ejemplo es un currículo generalizador que de cierta manera provoca una mala adaptación del niño a la escuela. Rubiano (2012) expone que el método de enseñanza de la lecto-escritura usado en los centros escolares puede ser clasificado incluso como “traumático, violento, repetitivo, mecánico y sin sentido” (p. 330).

El planteamiento de que la generalización en el currículo es contraproducente está basado en la particularidad de cada individuo al momento de aprender, por lo que si se quiere lograr un cambio no debe esperarse un

manual paso a paso de cómo enseñar a leer y escribir; si bien existen algunos planteamientos teóricos generales que convendría tomar en cuenta al momento de seleccionar el método de enseñanza, cada educador debe recurrir a las estrategias y recursos pertinentes de acuerdo al niño a quien pretende educar (Rubiano, 2012).

Un ejemplo de lo planteado en los párrafos anteriores es la lectura como tarea para el hogar, misma que figura como una obligación y no como una actividad placentera sobre todo si tomamos en cuenta que regularmente cuando se deja esta tarea, los padres literalmente los ponen a leer y muy pocas veces se trata de una lectura acompañada o incluso aprovechada.

Como tal, la adquisición de la lectura y la escritura es un tema del que se ha hablado mucho, sin embargo esto no significa que se haya tratado de manera adecuada, es decir, existen profesionales que remarcan la importancia de que sus alumnos aprendan a leer, pero, desgraciadamente, sus métodos carecen de utilidad para lograr dicho objetivo. Por otro lado, están los padres que esperan que yendo a la escuela sus hijos regresen sabiendo leer y escribir perfectamente cuando ellos representan una gran herramienta para el desarrollo de los niños.

Cova (2004) señala que, a diferencia de lo que comúnmente se piensa acerca de la lectura, ésta se trata de un proceso que puede disfrutarse. A lo largo de su trabajo la autora retoma definiciones de “lectura en voz alta” con el fin de unificarlas en una que se adapte a un enfoque funcional. Dicha definición es la siguiente:

“Actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos” (p.55).

Ortiz y Fleires (2007) apoyan en su trabajo la idea de que la lectura debe tomarse como la construcción continua del texto y que está influenciada por factores como actitudes, conocimientos previos y estrategias cognitivas de lectura:

- Actitudes: determinan nuestros intereses manifestando nuestras formas de pensar y actuar.
- Conocimientos previos: se habla de competencia cultural y competencia lingüística, la primera entendida como el conocimiento del mundo, útil como marco de referencia para llevar a cabo la interpretación de lo leído; en cuanto a la segunda los autores señalan cuatro categorías que son adquiridas durante el aprendizaje de la lengua escrita (conocimientos pragmáticos, semánticos, morfosintácticos y lexicales y fonológicos).
- Estrategias cognitivas: “operaciones mentales que ejecutamos los lectores al construir el sentido de un texto, las cuales se ponen en marcha desde antes de comenzar a leer porque se adaptan al propósito de la lectura y al tipo de discurso” (p.47-48).

Por su parte, Valdez-Menchaca y Whitehurst (1992, citado en Flores et al., 2009) proponen involucrar a los niños en actividades que promuevan la lectura y sobre todo que cuando se lleve a cabo la lectura de cuentos se aproveche la interacción alrededor del material, dado que les dota de conocimiento y “habilidades necesarias para tener éxito en el aprendizaje de la lectura” (p. 82).

Esas habilidades que puede desarrollar el niño al aprovechar la lectura puede hacer la diferencia, dado que la interacción no sólo ayuda al reconocimiento de las letras sino que es un contexto adecuado para la resolución de la dudas que puedan surgir, brinda oportunidades para que el niño pueda interpretar lo leído así como las imágenes que estén en el libro.

La lectura es una forma de promover el aprendizaje del lenguaje oral y escrito. Ha mostrado ser efectiva cuando, además de los profesores, los padres leen de manera compartida con sus hijos, de una manera adecuada y aprovechando las oportunidades que surgen durante el proceso; aspectos que ayudan a los niños a vencer el temor a lecturas extensas y a que adquieran más fácilmente el lenguaje así como habilidades de reflexión y argumentación (Cova, 2004).

Aram y Besser (2009, citado en Rugerio y Guevara, 2015) llevaron a cabo una investigación en la cual se establecieron varios objetivos, uno de ellos fue comparar tres estrategias de intervención (lectura de cuentos, desarrollo de

habilidades alfabetizadoras y la combinación de ambas) tomando como medida el nivel de alfabetización que desarrollaron los niños. Como resultados encontraron que cada una de las dos estrategias fue benéfica para cierto tipo de habilidades, la lectura fomentó el desarrollo de habilidades lingüísticas mientras que las actividades alfabéticas mostraron su eficacia en el desarrollo de habilidades preacadémicas. Sin embargo, lo más efectivo fue su combinación dado que el desarrollo de un tipo de habilidades no mermó el desarrollo de las otras, promoviéndose los dos tipos de manera efectiva.

En más de una ocasión se ha mencionado el importante papel que juegan los padres en el desarrollo de la alfabetización de los niños y que leyendo es como se aprende a leer; cuando el niño aún no puede realizar la lectura de manera independiente es el adulto quien, mediante la lectura en voz alta, puede ayudarlo a comprender los aspectos implicados en ésta así como su funcionalidad. Además de la presencia de un adulto que modele la actividad, está la necesidad de contar con material diverso, ambos aspectos facilitarán que el niño interiorice la lectura como una herramienta a utilizar en contextos reales (Silva, 2001 citado en Cova, 2004).

La UNESCO (2001, citado en Ortiz y Fleires, 2007) pone énfasis en que, con frecuencia, a pesar de que se aprende a leer en el sentido de que se aprende a reconocer y descifrar las palabras, el problema es que no se aprende leyendo, es decir los niños saben que dice algo y son capaces de leerlo pero realmente no comprenden aquello que está escrito, no son conscientes de su significado. Este planteamiento da cuenta de lo necesario que es tener presente que la lectura es una actividad compleja que implica y fomenta diversas habilidades útiles para el desarrollo académico.

Como evidencia de lo positivo que puede resultar la lectura en voz alta, Cova (2004) recopila algunas de las formas en que ha sido utilizada:

- El Centro de Recreación educativa y Sistemas de Crecimiento Óptimo-CRESCO (1986, citado en Cova, 2004) utiliza una práctica que consiste en leer al mismo tiempo que suena algún tipo de música haciéndoles coincidir en ritmo, dicha práctica se ha mostrado efectiva para introducir un nuevo

tema generando motivación al inicio de clase; para mejorar la retención y comprensión de aquello que se esté tratando durante la clase, y también como resumen al final de la misma.

- Confluir (2002, citado en Cova, 2004) menciona que es posible que los niños sordos aprendan a leer y comprendan lo leído por medio del lenguaje de señas, mímica y pantomima.
- Por otro lado, la Universidad de la Concepción de Chile diseñó un taller de lectura en voz alta, que se centra en ayudar a personas a mejorar su competencia fonética por medio de la preparación y realización de ejercicios físicos de los órganos involucrados en la articulación lingüística.

Como tal, la lectura es una actividad que puede adaptarse a la edad de quien se encuentra involucrado en ella; sigue fomentando el desarrollo de habilidades conforme se practica, en especial cuando los lectores se van enfrentando a textos diversos.

Tracey y Young (2002, citados en León, 2006) señalan que la comprensión y producción de narrativas en niños pre-escolares ha sido estudiada por diversos autores, y se ha demostrado que los niños son capaces de distinguir entre el mundo real y el mental desde edades muy tempranas. Un aspecto que ha mostrado ser benéfico es que las madres aborden diversos temas con los niños, a partir de “historias de primera mano acerca de los eventos diarios” (p. 116); las narraciones hechas por la madre han demostrado su influencia sobre el desarrollo de habilidades lectoras en sus hijos a edades tempranas.

Cova (2004) expone un listado de actividades para promover la lectura en voz alta en el hogar, aportando una serie de instrucciones para las madres:

1. “Lea un libro extenso. Seleccione la parte más emocionante. Deje la lectura en esa parte. Continúe al día siguiente.
2. Escoja libros que tengan ilustraciones para que así las pueda mostrar a su hijo o hija.

3. Escoja lecturas que permitan la participación. Si su hijo o hija tiene alguna inquietud, alguna pregunta que desee hacer cuando se esté leyendo en voz alta, escuche el comentario o responda la pregunta.
4. Léale los libros favoritos cada vez que se lo pidan.
5. Busque libros que fomenten la creatividad para lograr la invención de otras historias.
6. Elabore y diseñe libros con su hijo o hija, a partir de fotos de revistas, fotos de la familia, etc.
7. Compre, pida prestado o alquile libros para que vaya creando su propia biblioteca.
8. Compare en los libros las experiencias ilustradas con las reales.
9. Lea libros en los que se evidencie el uso de rimas y canciones para estimular el lenguaje y la audición.
10. Pídale opinión a su hijo o hija acerca de los libros de su preferencia” (p.58-59).

Así como pueden especificarse actividades como las anteriores también debe remarcarse que la práctica de la lectura de cuentos no debe verse limitada, se recomienda empezar a edades tempranas tan pronto como sea posible, así mismo realizar la lectura cuando ésta es incitada por alguna otra actividad o cuando el niño la solicite. De la misma manera, es importante tomar en cuenta aspectos como aprovechar la interacción para acercar al niño al texto, como aclara León (2006), haciendo que el niño se percate de los espacios y la puntuación, a través de la segmentación visual. Por otro lado, las imágenes permiten una identificación del niño con los personajes, por lo que es posible utilizar lo que va sucediendo en la historia, así como el material que ilustra, para iniciar interacciones lingüísticas en las que se hable de sucesos que hayan vivido juntos el niño y el adulto.

Todo lo mencionado anteriormente permite sustentar la idea de que es necesario participar activamente en la educación de los niños. Si bien los resultados de evaluaciones nacionales no son alentadores, se sabe que los adultos pueden hacer la diferencia entre un adecuado o inadecuado desempeño académico, es por esto que la realización de investigaciones como las que se

mencionaron en la parte teórica y la que se desarrolla en el presente trabajo sirven como una base para llevar a cabo intervenciones que promuevan una educación complementaria. La importancia de esto es que lo que se trabaje en la escuela sea reforzado en la casa y que aquello que se lleve a cabo en la casa sirva para los retos de la vida académica del niño. Para lograr lo anterior es importante tener evidencia sobre el impacto que tienen las acciones de las personas que rodean al niño sobre el comportamiento y las habilidades que ellos van adquiriendo.

CAPÍTULO 3: PROYECTO GENERAL DE INVESTIGACIÓN:

Objetivo general: analizar las posibles relaciones entre las conductas alfabetizadoras de madres y profesoras -de niños de tercer grado de preescolar, de estrato sociocultural bajo- y las conductas que muestran los niños, durante situaciones interactivas. También se pretende explorar si las madres y profesoras aprovechan las situaciones interactivas para llevar a cabo la enseñanza incidental de aspectos morales, cognoscitivos y lingüísticos que favorezcan el desarrollo psicológico integral de los niños preescolares.

Objetivos específicos e hipótesis de investigación

Objetivo 1. Analizar la relación entre conductas maternas alfabetizadoras y conductas infantiles durante la lectura de cuentos.

Hipótesis: las madres que utilizan más prácticas alfabetizadoras lograrán en sus hijos mayor interacción con los textos, con las imágenes y con ella misma.

Objetivo 2. Analizar la relación entre conductas maternas alfabetizadoras y conductas infantiles durante actividades de juego con títeres.

Hipótesis: las madres que utilizan más prácticas alfabetizadoras lograrán en sus hijos mayor interacción con los títeres, con los aspectos referidos en el juego y con ella misma.

Objetivo 3. Analizar la relación entre prácticas alfabetizadoras de profesoras y conductas de los alumnos preescolares durante la lectura de cuentos.

Hipótesis: las profesoras que utilizan más prácticas alfabetizadoras lograrán en sus alumnos mayor interacción con los textos, con las imágenes y con ella misma.

Objetivo 4. Analizar la relación entre prácticas alfabetizadoras de profesoras y conductas de los alumnos preescolares durante actividades de juego con títeres.

Hipótesis: las profesoras que utilizan más prácticas alfabetizadoras lograrán en sus alumnos mayor interacción con los títeres, con los aspectos referidos en el juego y con ella misma.

Objetivo 5. Analizar la frecuencia con la que se presentan enseñanzas morales, conceptuales y lingüísticas en interacciones madre-hijo durante dos actividades: lectura de cuentos y juego con títeres.

Hipótesis: será baja la frecuencia de enseñanzas morales, conceptuales y lingüísticas en interacciones madre-hijo, durante ambas situaciones.

Objetivo 6. Analizar la frecuencia con la que se presentan enseñanzas morales, conceptuales y lingüísticas en interacciones maestra-alumnos durante dos actividades: lectura de cuentos y juego con títeres.

Hipótesis: será baja la frecuencia de enseñanzas morales, conceptuales y lingüísticas en interacciones madre-hijo, durante ambas situaciones.

Metodología del proyecto general

Método

La investigación fue de tipo observacional y correlacional, de campo. Se llevó a cabo dentro de centros escolares y se realizaron observaciones y comparaciones para ubicar las posibles correlaciones entre las conductas de madres y profesoras y las conductas de los niños preescolares.

Todas las actividades de diseño y filmación, así como la captura, análisis y reporte de datos, fueron realizadas por los dos investigadores responsables del estudio. También se contó con la participación de siete ayudantes de investigación, cuyas funciones fueron de apoyo en observación y registro de las videograbaciones. Las características de los ayudantes y el procedimiento seguido para su capacitación, son descritos en la sección de procedimiento.

1. Participantes

Para la selección de los participantes, un equipo de psicólogos educativos llevó a cabo visitas a diversas escuelas públicas de una zona considerada de bajo nivel sociocultural, en el Estado de México, según los indicadores del Banco de información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010). Se obtuvo el consentimiento para trabajar en cinco grupos de tercer grado de preescolar, de dos escuelas. En un grupo escolar, se invitó a participar a las madres de los alumnos, veinte de ellas aceptaron integrarse al estudio, y permitieron ser videograbadas en interacción madre-hijo, durante la realización de actividades de lectura de cuentos y juego con títeres dentro de un aula escolar. También se pidió la participación de cuatro profesoras con sus respectivos grupos. Las profesoras contaban con un promedio de 24 años de experiencia docente (con un rango de 18 a 26 años), quienes aceptaron participar de forma voluntaria, permitieron ser videograbadas junto con sus alumnos al realizar dichas actividades. Todos los niños cursaban tercer grado de preescolar y su edad promedio fue de 5 años.

2. Instrumentos

Se diseñó una taxonomía de registro conductual para analizar las conductas alfabetizadoras de las madres y profesoras participantes, así como la enseñanza incidental que realizaban con los niños durante las actividades de ambos contextos interactivos. La taxonomía incluyó también categorías para registrar y analizar conductas infantiles durante las interacciones con sus madres o profesoras (Anexo 1).

3. Procedimiento

3.1 Capacitación de los ayudantes de investigación

La capacitación, en sus dos etapas, fue conducida por los investigadores.

Una vez realizado el estudio, se incorporaron siete estudiantes del último año de la carrera de psicología de una universidad pública. Las participantes fueron elegidas por contar con un promedio académico de 9, o mayor, a lo largo de sus estudios de licenciatura, y contar con una beca institucional.

La primera etapa de capacitación fue dirigida a la observación y registro de las videograbaciones; se llevó a cabo a través de cuatro sesiones grupales, de aproximadamente dos horas de duración cada una. Se proporcionó a las participantes un conjunto de artículos para su lectura, relativos a la alfabetización inicial y las prácticas alfabetizadoras. En una sesión inicial, previa lectura del material, se discutieron en el grupo las características de las prácticas alfabetizadoras, y se revisó la taxonomía de análisis y el formato de registro, diseñados para la presente investigación. En la segunda sesión se analizaron las definiciones y se respondieron dudas para asegurar el conocimiento de las categorías conductuales y el formato de registro. Las tres sesiones siguientes consistieron en la observación y registro conjunto de los videos, para lo cual se proyectaba la grabación y se detenía cada 20 segundos, los investigadores preguntaban a cada uno de los observadores cuáles categorías debían ser registradas, y les pedían que argumentaran su elección, con base en las definiciones de cada práctica alfabetizadora; las discordancias entre ellos fueron resueltas por los investigadores, con argumentos sobre las razones para proceder al registro de una categoría u otra. Cuando las discordancias entre los observadores dejaron de presentarse a lo largo de la última sesión, los investigadores dieron por concluido el entrenamiento.

En la segunda etapa de capacitación se llevó a cabo un seminario-taller de ocho sesiones, de tres horas de duración cada una, en donde se revisaron diversos artículos de alfabetización inicial y de enseñanza incidental, para lograr el dominio de los aspectos teóricos y metodológicos relacionados con los temas y con el proyecto de investigación.

3.2 Captación de la población de participantes en el estudio

Al inicio del ciclo escolar, los investigadores contactaron a las autoridades de las escuelas preescolares, a quienes se les expuso el proyecto de trabajo y se les solicitó la participación de la comunidad escolar. Después de contar con la autorización institucional respectiva, se les informó a madres de familia y profesoras en qué consistía el estudio, y se solicitó su participación, aclarando que era voluntaria y que los datos recopilados en las evaluaciones serían tratados de

manera confidencial y con fines académicos. Todos los adultos participantes firmaron una carta de consentimiento informado.

3.3. Filmación de las interacciones alfabetizadoras y de enseñanza incidental.

3.3.1. Filmación realizada con las díadas madre-hijo.

Las filmaciones, de cada una de las 20 díadas madre-hijo, se llevaron a cabo en el salón de cantos y juegos que la escuela proporcionó para tal fin. Se proporcionó a la madre un conjunto de cuentos infantiles y se le pidió que realizara la lectura del cuento al niño, dando así comienzo a la filmación. Cuando la madre indicó haber terminado con dicha actividad, se le proporcionaron diversos títeres y se le pidió que jugara con ellos, involucrando a su hijo. La filmación se dio por concluida cuando la madre indicó haber terminado con esta segunda actividad.

3.3.2. Filmación de las interacciones alfabetizadoras y de enseñanza incidental de las profesoras.

Para realizar estas filmaciones en cada uno de los grupos escolares, se pidió a las profesoras que llevaran a cabo con sus alumnos, dentro de sus aulas, la lectura de un cuento y el juego con títeres. Cada profesora indicaba cuándo iniciar la filmación y cuándo había concluido con las actividades.

3.3 Registro y análisis de datos.

El registro de las interacciones alfabetizadoras y de enseñanza incidental de madres y profesoras, así como de las conductas infantiles, se realizó por parte de dos observadores, en forma conjunta. Se iniciaba la observación de un video y se detenía cada 20 segundos para que cada observador registrara las categorías que se presentaron en el intervalo, tanto de conductas maternas (o de la profesora, según el caso) como de conductas infantiles. Para ello, se utilizaron las definiciones conductuales de cada categoría, contenidas en la taxonomía de análisis. Ambos observadores debían llegar a un acuerdo con respecto a las categorías a ser registradas en cada intervalo; en caso de un desacuerdo entre los observadores, se podía recurrir a una tercera opinión, lo cual no fue necesario.

Con los datos obtenidos se conformó una base de datos en el programa SPSS (versión 20), para analizar las correlaciones entre conductas infantiles y

conductas de las adultas (madres y profesoras), a través de la prueba de correlación de Pearson.

CAPÍTULO 4: REPORTE ESPECÍFICO DE INVESTIGACIÓN

El presente reporte de *Actividad de Investigación* se vincula directamente con el objetivo específico 1 del proyecto general.

El objetivo de este reporte es: Analizar la relación entre conductas maternas alfabetizadoras y conductas infantiles durante la lectura de cuentos.

Las variables que se analizan son las que aparecen en el Anexo 1.

Los participantes y el procedimiento fueron aquellos descritos en el proyecto general.

Resultados.

La Figura 1 muestra la frecuencia promedio con la que las madres mostraron las categorías conductuales evaluadas, al realizar la lectura de cuentos. Al respecto se observa que las categorías con mayor frecuencia fueron mostrar el libro (AMuLi) y leer el texto (ALeTe). Por otra parte, las categorías señalar imágenes (Si), señalar con el dedo las palabras que se iban leyendo (St), monitorear que el niño pusiera atención (AMon), utilizar un tono de voz adecuado (AUtv) e interactuar con los niños a través de preguntas (APr) fueron realizadas con una menor frecuencia.

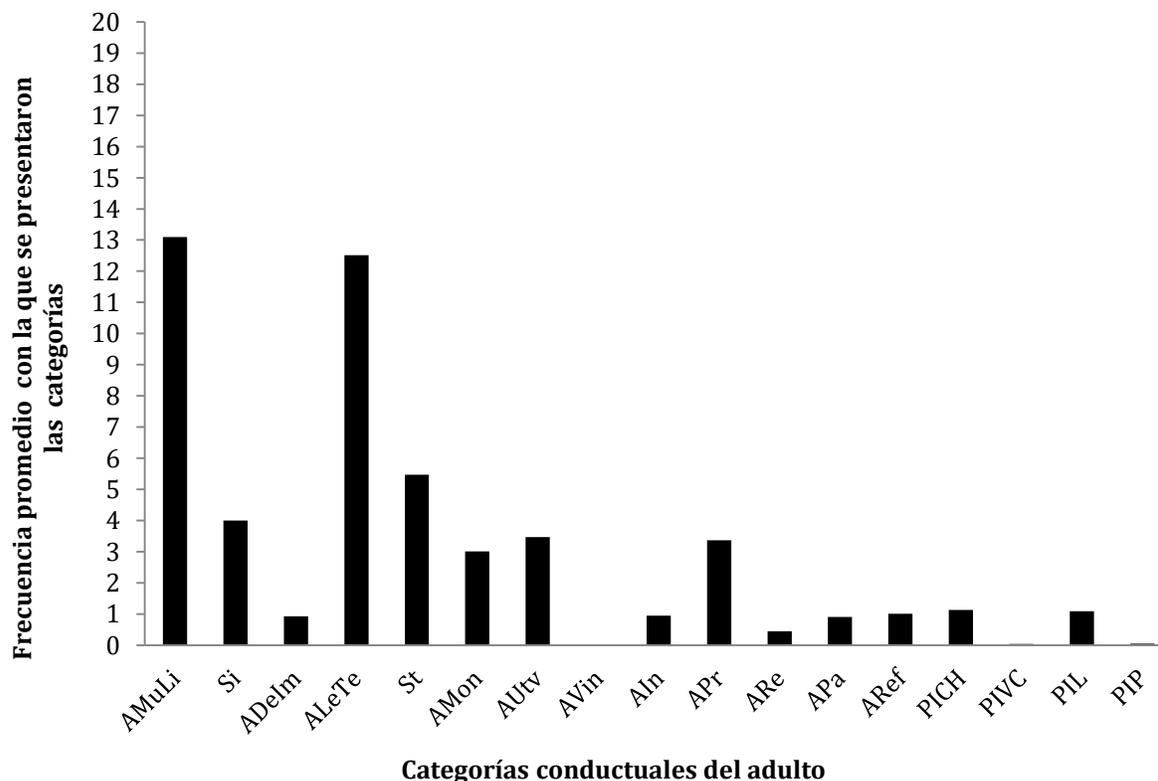


Figura 1. Muestra la frecuencia promedio con que las madres participantes realizaron las categorías conductuales durante la actividad de lectura de cuentos.

Ahora bien, las categorías que realizaron las madres en forma esporádica fueron: describir algún aspecto de las imágenes del libro (ADelm), interactuar con el niño a través de la instigación (AIn), a través de respuestas (ARe) y a través del parafraseo de la historia (APa), reforzar al niño por medio de miradas o sonrisas (ARef), promover la interacción lingüística con el contenido de la lectura (PICH) y con las características del libro o las imágenes (PIL).

En la misma figura se aprecia que las participantes no realizaron categorías como la descripción o narración de algún suceso vinculado con aspectos referidos en el texto (AVin), la promoción lingüística con aspectos de la vida cotidiana (PIVC) así como entre participantes (PIP).

En relación con las categorías conductuales a observar en los niños, la Figura 2 muestra que ellos prestaban atención a las imágenes del libro (NAtIm) con mayor frecuencia en comparación con categorías como poner atención al adulto (NAtAd), al texto del libro (NAtTe) y a otros aspectos en el ambiente (NAtOt), al igual que interactuar lingüísticamente con el adulto a través de respuestas (NRe) o interactuar con el material ya fuera tocando o señalando el libro (NTc). Esporádicamente los niños interactuaban con los adultos preguntando acerca de la historia narrada (NPr), realizando algún comentario acerca del cuento (NCo), describiendo imágenes (NDeIm) o narrando alguna parte de la historia (NNaHi) utilizando un tono de voz adecuado como un vehículo para expresar diferentes estados de ánimo (tv).

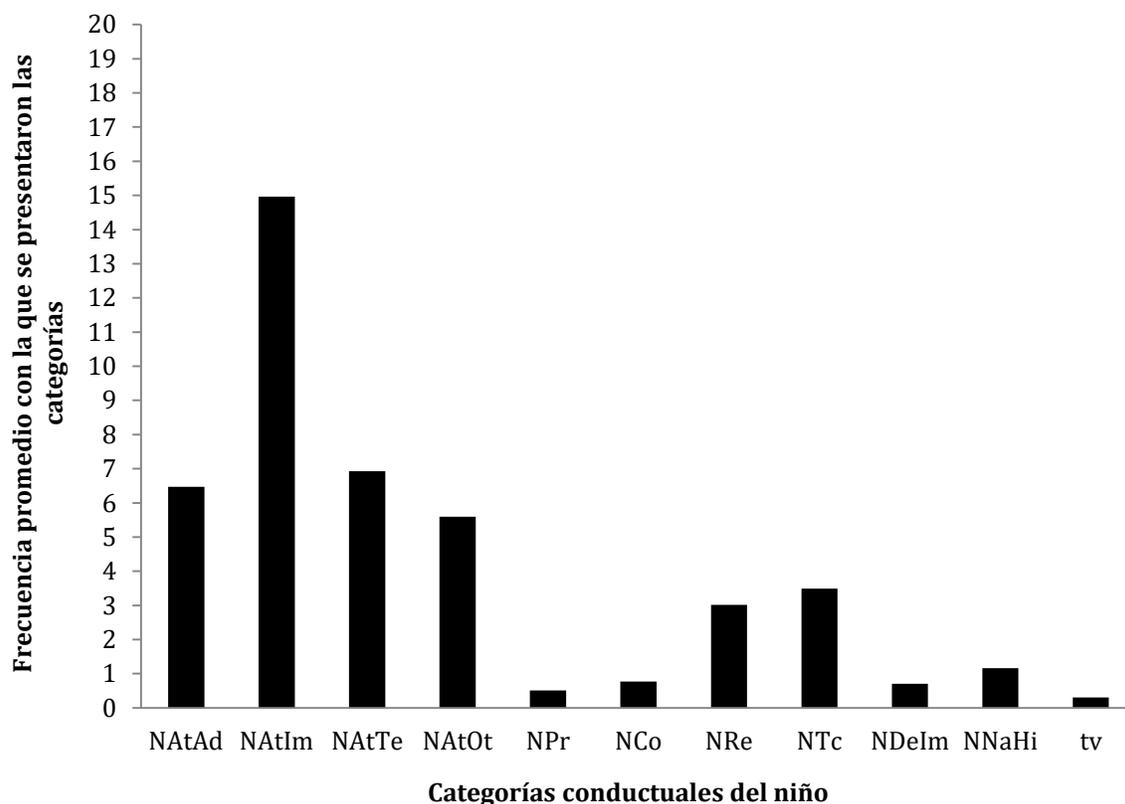


Figura 2. Muestra la frecuencia promedio con que las niños participantes realizaron las categorías conductuales durante la actividad de lectura de cuentos.

Por otra parte, se realizó un análisis estadístico a través del Coeficiente de Correlación de Pearson con el objetivo de buscar las posibles correlaciones entre las categorías conductuales realizadas por las madres y las que mostraron sus hijos. Los resultados se presentan en la Tabla 1, donde se aprecia que existieron correlaciones entre la mayoría de las conductas maternas e infantiles. Cabe destacar que, entre las categorías realizadas por ambos participantes con mayor frecuencia, se ubicaron correlaciones consideradas como *fuertes* (el valor de r está muy cerca de 1, a un nivel de significación estadística de .01). Por ejemplo: cuando las madres mostraban el libro (AMuLi) y leían el texto incluido (ALeTe), los niños ponían atención a las imágenes (NAtIm).

Por otro lado, el análisis permitió identificar la existencia de otras correlaciones entre conductas maternas e infantiles, realizadas con menor frecuencia. En estos casos, los valores de r no fueron tan altos como en los mencionados antes, pero aún son indicativos de correlaciones fuertes: que las madres señalaran imágenes (Si) correlacionó con que los niños atendieran a éstas y las describieran; cuando las madres señalaban el texto (St), los niños atendían a las imágenes y al texto (NAtTe); cuando las madres realizaban preguntas (APr), los niños prestaban atención hacia el adulto (NAtAd), describían algún aspecto de las imágenes (NDelIm) y narraban alguna parte de la historia (NNaHi).

También se encontraron otras correlaciones que mostraban un valor de r cercano a 1, con la diferencia de que dichas correlaciones se encontraron entre categorías conductuales que se realizaron con poca frecuencia durante la actividad. Entre ellas, destacan las siguientes: que las madres realizaran preguntas a los niños (APr) correlacionó con que ellos emitieran respuestas relacionadas (NRe); que las madres promovieran una interacción lingüística con sus hijos, basada en el libro o las imágenes (PIL), correlacionó con que los niños describieran algún aspecto de las imágenes (NDelIm); también se encontraron correlaciones entre la categoría materna reforzar a través de miradas o sonrisas dirigidas al niño y dos categorías infantiles, que fueron describir imágenes (NDelIm) y narrar alguna parte de la historia (NNaHi).

Tabla 1.

Resultado del Coeficiente de Correlación de Pearson entre las categorías conductuales de los niños y las categorías conductuales de las madres.

	Categorías de los niños										
	NAtAd	NAtIm	NAtTe	NAtOt	NPr	NCo	NRe	NTc	NDeIm	NNaHi	tv
	Valor de <i>r</i>										
Cat. Maternas											
AMuLi	.490**	.765**	.440**	.293**	-	.214*	.579**	.378**	.559**	.369**	.201*
Si	.491**	.664**	.529**	-	-	.303**	.655**	.525**	.660**	.466**	.345**
ADeIm	.377**	.461**	.483**	-	-	.255*	.575**	.528**	.553**	.324**	.461**
AleTe	.358**	.687**	.368**	.538**	-	-	.295**	-	.359**	-	-
St	.445**	.639**	.713**	-	.197*	.196*	.574**	.423**	.553**	.507**	.242**
AMon	.329**	.354**	.209*	-	.240*	.221*	.409**	.317**	.334**	-	-
AUtv	.234*	.232*	.292**	-	-	.312**	.356**	.283**	.379**	.212*	.306**
Ain	.489**	.502**	-	-	-	.338**	.582**	.333**	.334**	.374**	.451**
APr	.761**	.737	.535**	-	.270**	.373**	.950**	.533**	.730**	.686**	.496**
Are	-	-	-	-.309**	.660**	.455**	.298**	.213*	.152**	-	-
APa	.362**	.530**	.243*	.201*	-	.373**	.409**	.223*	.381**	.303**	.246*
ARef	.683**	.741**	-	-	-	.394**	.754**	.473**	.845**	.877**	.473**
PICH	.616*	.681**	-	-	-	.328**	.752**	.378**	.624**	.659**	.385**
PIVC	.206*	.191*	-	-	-	.454**	.249*	-	-	.231**	.525**
PIL	.563**	.656**	-	-	-	.343**	.708**	.635**	.909**	.629**	.369**
PIP	-	-	-	-	-	-	.219*	-	-	-	-

Nota:

** Correlación significativa al nivel 0.01 *Correlación significativa al nivel 0.05

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

El objetivo del presente reporte fue analizar la relación entre conductas maternas alfabetizadoras y conductas infantiles durante la lectura de cuentos. Al respecto, los resultados mostraron que la mayor parte del tiempo en que las madres realizaron la actividad de lectura, se dedicaron a mostrar el libro de cuentos y las imágenes contenidas, además de leer el texto, por lo que podría afirmarse que ellas realizaron categorías conductuales que estaban referidas al uso y manipulación del libro. Sin embargo, las madres no llevaron a cabo otras categorías conductuales que implicaban promover en sus hijos el uso de habilidades lingüísticas. Por ejemplo, no realizaron conductas como narrar algún suceso en el que se relacionaban algunos aspectos de la historia que se leía con algún suceso de la vida cotidiana, ni describieron ilustraciones del libro de cuentos. Tales descripciones y narraciones hubieran promovido intercambios lingüísticos entre madre e hijo, así como mayor conocimiento del niño sobre la historia.

Lo anterior sugiere que las madres desconocen tanto la importancia de llevar a cabo este tipo de conductas como la forma de realizarlas dentro de actividades que ayudan a sus hijos en el desarrollo de habilidades lingüísticas, al menos para el caso de la lectura de cuentos, que fue lo que se exploró en este trabajo. Hubiera sido adecuado que las madres promovieran más interacciones del niño con el texto, y que activaran sus conocimientos previos, porque tales aspectos, como señalan Ortiz y Fleires (2007), promueven competencias tanto culturales como lingüísticas, las cuales ayudan a una correcta interpretación del texto así como a su aprovechamiento.

Otro de los aspectos que es posible señalar, gracias al análisis de correlación que se llevó a cabo, es que existe una correspondencia entre las categorías conductuales maternas y las infantiles. Este hallazgo confirma la idea de que el adulto que funge como cuidador representa uno de los principales promotores del desarrollo de diferentes habilidades en el niño, y que, cuando las madres no promueven interacciones de cierto tipo, los niños no suelen mostrarlas.

Es decir, hay una relación entre las habilidades que el adulto muestra y promueve, y las conductas que el niño presenta durante las diversas situaciones de interacción.

Con base en lo anterior, es posible suponer que si el adulto aumenta la realización de las conductas que demandan ir más allá de la utilización del material físico, habrá una correspondencia por parte del niño aumentando las conductas de éste, conformándose maneras de interactuar más completas.

Además de la relación directa entre conductas realizadas al momento de llevar a cabo la actividad alfabetizadora, autores como Salazar y Vega (2013) señalan las ventajas de poner al niño en contacto con este tipo de actividades, tales como el desarrollo de interés por parte del niño en diversas actividades académicas y la adquisición de habilidades que le ayudarán a desempeñarse en la lectura y la escritura de una manera adecuada interiorizándolas como parte de su vida cotidiana. He aquí la importancia de que los padres realicen este tipo de actividades y sean conscientes de la influencia que tiene esto en sus hijos.

El desempeño de las madres participantes en el presente estudio sugiere que ellas no cuentan con habilidades suficientes para realizar actividades alfabetizadoras dirigidas a estimular en sus hijos el desarrollo de habilidades lingüísticas. Ello permite enfatizar la importancia de desarrollar intervenciones que se apliquen a las madres con la finalidad de capacitarlas en la realización de estas actividades, así como en el reconocimiento de lo importante que es la interacción madre-hijo durante las mismas, tomando en cuenta tanto conductas que estén referidas al material físico que se esté utilizando como conductas que demanden una interacción directa con el niño o hacer referencia a algún aspecto que no se encuentre presente en ese momento.

Para el diseño de intervenciones, es importante considerar las diversas formas en que se puede promover el desarrollo de habilidades relacionadas con la lecto-escritura en los niños preescolares (Guevara y Macotela, 2005; Guarneros y Vega, 2014; Ortiz y Fleires, 2007), y que han sido considerados en diversas intervenciones relacionadas con programas de intervención (Borzzone, 2005; Guevara y Rugerio, 2014; Rugerio y Guevara, 2013; Saracho, 2008).

Se habla de intervenciones con las madres dado que autores como Cova (2004), Guarneros y Vega (2014), Ortiz y Fleires (2007), Salazar y Vega (2013), Valdez-Menchaca y Whitehurst (1992, citado en Flores et al., 2009) apoyan la idea de que cuando éstas se involucran en actividades de lectura con sus hijos y cuando les permiten a ellos estar presentes en sus diferentes actividades cotidianas aprovechando las diferentes oportunidades de interacción que se presentan durante el proceso, complementan lo trabajado por los profesores y promueven el aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

Por otro lado, los factores mencionados por Ortiz y Fleires (2007), tales como actitudes, conocimientos previos y estrategias cognitivas, también pueden ser promovidos a través de intervenciones con las madres, para que sean consideradas por ellas, dentro de los episodios de lectura conjunta, o en cualquier otra actividad que realice con su hijo de manera conjunta.

Cabe mencionar que, así como se aprende a reconocer las letras del texto, también es posible aprender a descifrar su significado y adquirir habilidades útiles para un adecuado desempeño académico. Ello se hará más fácil si se establecen habilidades lingüísticas, conceptuales y preacadémicas desde edades tempranas en el niño, particularmente aquellas relacionadas con la alfabetización inicial.

Así mismo, desde edades tempranas, las madres han de promover en los niños la capacidad de distinguir entre el mundo real y la fantasía; en sus actividades lectoras y narradoras de cuentos, es importante involucrar aspectos de la vida diaria del niño, e incluso realizar enseñanzas morales, ya que utilizar el material y complementarlo con algún evento vivido por el niño le ayudará a éste a asimilar los diversos aspectos que conforman su desarrollo individual y social.

En la investigación aquí reportada, si bien fue posible identificar varias conductas interactivas en las díadas madre-hijo, así como correlaciones entre conductas maternas e infantiles realizadas durante los episodios de lectura de cuentos, es importante reiterar que las habilidades de las madres fueron muy limitadas si se consideran las funciones promotoras del desarrollo.

Las madres deben aprender más acerca de los beneficios que tiene esta actividad alfabetizadora. Es necesario aplicar programas de intervención con ellas,

para dotarlas de este conocimiento, que les ayude en la realización de conductas más variadas, llevando así a que el niño se involucre de una manera más completa en la actividad. También es necesario que estén conscientes de que, para el desarrollo académico de sus hijos, se requiere coordinar acciones escolares con acciones en el hogar. La comunicación que haya entre los profesores y los padres de familia es una condición esencial para que exista una correspondencia y organización respecto a la educación y promoción de habilidades en el niño. En el caso de la educación preescolar, las habilidades de alfabetización inicial son de primordial importancia porque, de acuerdo con autores como Guevara et al. (2010), sirven como base para el desarrollo de la lecto-escritura.

REFERENCIAS

- Aram, D. y 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. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Dorit_Aram/publication/233486982_Early_literacy_interventions_Which_activities_to_include_At_what_age_to_start_And_who_will_implement_them_La_intervencion_en_la_alfabetizacion_temprana_que_actividades_se_deben_incluir_a_que_edad_se_d/links/55ca033108aebc967dfbd57a.pdf
- Borzzone, A. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas. *Psykhé*, 14(1), 193-209. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96714115>
- Chow, B. y McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14(2), 233-248. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1402_6
- Clarck, P. y Kragler, S. (2005). The impact of including writing materials in early childhood classrooms on the early literacy development of children from low-income families. *Early Child Development and Care*, 175(4), 285-301. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/240236730_The_impact_of_including_writing_materials_in_early_childhood_classrooms_on_the_early_literacy_development_of_children_from_low-income_families.
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens*, 4(2), 53-66. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41050205>

- DeBaryshe, B., Binder, J. y Buell, M. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119-131. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/0030443001600111>
- Espitia, R. y Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, 17(1), 84-105. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26811984004>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979/2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (23ª ed.) México: Siglo XXI Editores.
- Flores, R., Restrepo, M. y Schwanenflugel, 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. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/799/79911627006.pdf>
- González, M. y Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil y primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 265-276. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1174/021037009788964114>
- Goodman, Y. (1991). El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 12(1), 5-9. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n1/12_01_Goodman.pdf

Guarneros, E. y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79929780003>

Guevara, Y. y Macotela, S. (2005). *Escuela: del fracaso al éxito. Cómo lograrlo apoyándose en la psicología*. México: Pax.

Guevara, Y., Ortega, P. y Plancarte, P. (2012). *Psicología conductual. Avances en educación especial*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.

Guevara, Y. y Rugerio, P. (2014). Programa para promover prácticas alfabetizadoras de profesoras de preescolar en escuelas de nivel sociocultural bajo. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6(1), 23-36. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282231041002>.

Guevara, Y., Rugerio, P., Delgado, U., Hermosillo, A. y López, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 31-40. Recuperado de: http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE_V1N1_A4.pdf

Guevara, Y., Rugerio, P., Delgado, U., Hermosillo, A. y Flores, C. (2012). Efectos de un programa para promover alfabetización inicial en niños preescolares. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 38(3), 1-18. Recuperado de: <http://rmac-mx.org/wp-content/uploads/2013/12/45-62-Guevara-et-al.pdf>

Hernández, R. y Cortés A. (2009) Comportamiento afectivo y complejidad lingüística del infante en diadas madre-hijo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35(1), 93-111. Recuperado de:

<http://journals.iztacala.unam.mx/index.php/smac/article/viewFile/121/122>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Cuaderno estadístico de la Zona Metropolitana del Valle de México. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/coesme/programas/ficha.asp?cve_prod=335&c=10928

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/112/P1B112.pdf>

Jiménez, D. y Guevara, Y. (2008). Comparación de dos estrategias de intervención en interacciones madre-hijo. Su relación con el rendimiento escolar. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(2), 221-246. Recuperado de: <http://www.journals.unam.mx/index.php/rmac/article/view/16209/15368>

Kim, Y. (2009). The relationship between home literacy practices and developmental trajectories of emergent literacy and conventional skills for Korean children. *Reading and Writing*, 22(1), 57-84. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11145-007-9103-9>

León, S. (2006). Narrativas orales y lectura de imágenes en niños pre-escolares. *Pensamiento Psicológico*, 2(7), 113-131. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/801/80120708.pdf>

Morrow, L. (2009). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. 6ta. Ed. Boston: Allyn y Bacon.

Naudé, H., Pretorius, E. y Viljoen, J. (2003). The impact of impoverished language development on preschoolers readiness-to-learn during the foundation phase. *Early Child Development and Care*, 173(2), 271- 291. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/0300443030303098>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

Ortiz, M. y Fleires, L. (2007). Principios didácticos para la enseñanza de la lectura durante la alfabetización inicial. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), 42-59. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118447003>

Papalia, D., Olds, S. y Feldman, R. (2010). *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hill.

Pérez, M. (2004). Influencia de factores ambientales en el desarrollo del lenguaje. *Umbral Científico*, (5), 43-49. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30400506>

Rogozinski, V. (2005). *Títeres en la escuela: expresión, juego y comunicación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Romero, E. y Lozano, A. (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. *Umbral Científico*, 16, 8-12. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30418644002>

- Romero, M., Aragón, L. y Silva, A. (2002). Evaluación de las aptitudes para el aprendizaje escolar. En L. Aragón y A. Silva (coord.), *Evaluación psicológica en el área educativa* (pp. 37-80). México: Pax.
- Romero, S., Arias, M., y Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770305>
- Rubiano, E. (2012). La iniciación de la lectura y escritura. Recursos para el aprendizaje de referencia. *Educere*, 7(57), 329-338. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630152017.pdf>
- Rugiero, J. y Guevara, Y. (2013). Desarrollo de habilidades conductuales maternas para promover la alfabetización inicial en niños preescolares. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 81-90. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79829185008>
- Rugiero, J. y Guevara, Y. (2015) Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura*, (13), 25-42. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259138240002>.
- Salazar, L. y Vega, L. (2013). Relaciones diferenciales entre experiencias de alfabetización y habilidades de alfabetización emergente. *Educación y Educadores*, 16(2), 311-325. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83428615007.pdf>

Saracho, O. (2001). Exploring young children's literacy development through play, *Early Child Development and Care*, 16(1), 103-114. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/0300443011670109>

Saracho, O. (2008). Fathers' and young children's literacy experiences. *Early Child Development and Care*, 178(7), 837-852. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430802352251>

Secretaría de Educación Pública (2013). ENLACE 2012. Resultados de las pruebas reportadas por la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2012/ENLACE_2012_Basica_y_Media.pdf

Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. y Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439-460. Recuperado de: [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00081-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00081-4)

Shapiro, L. y Solity, J. (2008). Delivering phonological and phonics training within whole-class teaching. *British Journal of Educational Psychology*, (4), 597-620. Recuperado de: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/000709908X293850/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=www.ncbi.nlm.nih.gov&purchase_site_license=LICENSE_DENIED.

Sylva, K., Scott, S., Totsika, V., Ereky-Stevens, K. y Crook, C. (2008). Training parents to help their children read: A randomized control trial. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 435-455. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/000709907X255718/pdf>.

- Vega, L. (1998). Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPLÉ). Reporte de su elaboración y análisis psicométrico. *Revista Integración. Educación y Desarrollo*, 10, 9-19. Recuperado de: <http://biblat.unam.mx/es/revista/integracion/articulo/instrumento-para-evaluar-habilidades-precurrentes-de-lectura-eple-reporte-de-su-elaboracion-y-analisis-psicometrico>
- Vega, L. (2011). *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manual para profesionales y padres*. México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. y Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vera, J. y Martínez, L. (2006). Juego, estimulación en el hogar y desarrollo del niño en una zona rural empobrecida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(1), 129-140. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211109>
- Vera, A., Peña, M. y Calderón, N. (2010). Prácticas de crianza y educación inicial en la etnia Mayo. *Estudios Sociales*, 17(Especial), 304-324. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41712087013>
- Weigel, D., Martin, S. y 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. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430500063747>.

ANEXOS

ANEXO 1: TAXONOMÍA DE ANÁLISIS DE INTERACCIONES ALFABETIZADORAS Y ENSEÑANZA INCIDENTAL

PARA EL CONTEXTO DE LECTURA DE CUENTOS

CATEGORÍA CONDUCTUALES DEL ADULTO:

-Muestra el libro de cuentos al niño para que pueda ver las imágenes y el texto **(AMuLi)**.

Señala la(s) imagen(es) **(Si)**.

-Describe algún aspecto de las imágenes del libro **(ADelm)**.

-Lee el texto del libro **(ALeTe)**.

Señala con el dedo las palabras que va leyendo **(St)**.

-Monitorea que el niño ponga atención al libro. **(AMon)**.

-Utiliza un tono de la voz adecuado, como un vehículo para expresar diferentes estados de ánimo como tristeza, enojo, interés, alegría, admiración, duda, etcétera **(AUtv)**.

-Describe o narra algún suceso vinculándolo con aspectos referidos en el texto **(AVin)**.

-Interactúa lingüísticamente con el niño, a través de:

Instigación **(AIn)**

Preguntas **(APr)**.

Respuestas **(ARe)**.

Parafraseando la historia previamente leída **(APa)**.

-Durante la interacción refuerza a través de miradas o sonrisas dirigidas al niño **(ARef)**.

-Interacción lingüística para promover la participación del niño:

PICH - Promueve la interacción lingüística con el contenido de la lectura.

PIVC - Promueve la interacción lingüística con aspectos de la vida cotidiana del niño.

PIL - Promueve la interacción lingüística con características del libro o las imágenes (objetos físicos).

PIP - Promueve la interacción lingüística entre participantes (personas).

CATEGORÍA CONDUCTUALES DEL NIÑO:

ATENCIÓN:

- Muestra atención hacia el adulto **(NAtAd)**.
- Muestra atención hacia las imágenes **(NAtIm)**
- Muestra atención hacia el texto **(NAtTe)**
- Muestra atención hacia otro aspecto del ambiente **(NAtOt)**

INTERACCIÓN CON ADULTO:

- Interactúa lingüísticamente con el adulto, a través de preguntas **(NPr)**,
- comentarios **(NCo)**, o
- respuesta **(NRe)**.

INTERACCIÓN CON EL CUENTO:

- Toca o señala el cuento **(NTc)**.
- Describe algún aspecto de las imágenes **(NDeIm)**.
- Narra alguna parte de la historia **(NNaHi)**.
- Utiliza un tono de voz adecuado, como un vehículo para expresar diferentes estados de ánimo **(tv)**.

