



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

"Enseñanza incidental durante las interacciones maestra-alumnos en actividades de lectura de cuentos y juego con títeres"

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

Valeria Paz Cruz

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

Dictaminadores: Dr. **Juan Pablo Rugerio Tapia**

Dra. **Patricia Anabel Plancarte Cansino**





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
Introducción	3
CAPÍTULO 1. IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA INCIDENTAL EN EL DESARROLLO PSICOLÓGICO DE LOS NIÑOS PREESCOLARES.	5
CAPÍTULO 2. PROYECTO GENERAL: JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS Y MÉTODO.	32
CAPÍTULO 3. PROYECTO ESPECÍFICO: MÉTODO Y RESULTADOS.	43
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.	52
REFERENCIAS	60
ANEXOS	68

RESUMEN

En el presente trabajo se expone la importancia de que las profesoras de preescolar lleven a cabo enseñanzas incidentales, de tipo moral, lingüístico y conceptual, durante la realización de actividades lúdicas en el salón de clases, como la lectura de cuentos y el juego con títeres. El papel de los adultos es muy importante, como modelos y reguladores de conducta, dentro de los primeros aprendizajes del niño, que son la base del proceso de desarrollo de toda la conducta humana. Por ello, se requiere realizar actividades didácticas a través de la lectura de cuentos y el juego con títeres, no sólo para desarrollar competencias básicas sino también para crear un ambiente motivante, dotando a los niños de experiencias innovadoras que promuevan su desarrollo psicológico integral. Diversos autores destacan que los niños que interactúan continuamente con sus familiares, especialmente con sus madres y padres, se ubican en estratos socioculturales medios y altos. Por su nivel educativo y cultural, muchos de estos padres conocen la importancia de aprovechar diversas situaciones interactivas para promover el desarrollo psicológico integral de los niños, y a través de dichas situaciones comunicativas realizan enseñanzas incidentales para educar a sus hijos a nivel cognoscitivo, lingüístico, social y moral. Adicionalmente, diversas investigaciones han documentado la falta de conocimiento, por parte de las familias de bajo nivel sociocultural, acerca del tipo de interacciones que podrían ser enriquecedoras y favorecer un desarrollo óptimo en los niños, razón por la cual esas interacciones se presentan con baja frecuencia en esos hogares, dejando la responsabilidad directamente a las instituciones educativas. Sin embargo, es posible que las instituciones educativas tampoco cuenten con los recursos curriculares para asumir esa tarea.

La importancia que tiene la enseñanza incidental en el desarrollo psicológico de los niños que acuden a la escuelas (especialmente las que se encuentran en zonas vulnerables), radica en el hecho de que, sin este tipo de enseñanzas, se pote

inician situaciones de riesgo, como los problemas de lenguaje, así como un posible déficit académico en un futuro. Con tales fundamentos, el objetivo de la presente investigación fue 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. Participaron cinco profesoras de dos escuelas

diferentes, ubicadas en zonas con nivel sociocultural bajo, con sus respectivos grupos de alumnos. La investigación fue de tipo observacional y correlacional, de campo. Se realizaron 30 filmaciones en total, de las interacciones de las profesoras con sus alumnos durante la lectura de cuentos y juego con títeres, para conocer si se presentaban enseñanzas incidentales de tipo moral, lingüístico o conceptual. Para la obtención de datos del proyecto general se diseñó una taxonomía de registro conductual que hiciera posible analizar las filmaciones de las interacciones profesora-alumnos; el Anexo 1 muestra todas las categorías utilizadas en dicho proyecto general. Para cumplir el objetivo correspondiente del presente reporte se consideraron solo las categorías relacionadas con las profesoras: Realiza una enseñanza incidental a través de un comentario, una pregunta o un consejo de tipo moral (E. I. Moral), de tipo conceptual (E.I. Conceptual), de Corrección lingüística (Corrección Ling.).

Cada video fue fragmentado en segmentos de 20 segundos para poder observar si se presentaban las conductas preestablecidas. Los resultados indican una frecuencia muy baja de las conductas en estudio, casi nulas en algunos casos, en ambas actividades (lectura de cuentos y juego con títeres), a pesar de la experiencia docente de las profesoras participantes. De igual forma, se observaron pocas habilidades de las profesoras en el manejo de actividades lúdicas; las pocas interacciones que promovieron en sus alumnos se centraron en la repetición de información, mostrando desconocimiento de la utilización del cuento y del juego con títeres para promover intercambios comunicativos. Los resultados sugieren un desconocimiento, por parte de las profesoras, de la importancia de las enseñanzas incidentales y de su papel formativo con este tipo de poblaciones de niños, que se enfrentan a situaciones críticas. Se discute la importancia de implementar talleres de capacitación para docentes, encaminados a desarrollar habilidades para implementar actividades lúdicas, para promover interacciones y para realizar enseñanzas incidentales de tipo, moral, lingüístico y conceptual.

Palabras clave: *enseñanza incidental, profesoras de preescolar, desarrollo psicológico.*

INTRODUCCIÓN

La interacción entre dos o más personas siempre conlleva un intercambio de ideas y un despliegue de diversas habilidades y conocimientos, que se ponen en juego durante cualquier actividad social. Toda persona que participa en la interacción puede enseñar algo a su interlocutor y puede también aprender de él. Es decir, que la interacción beneficia y enriquece a quienes participan en ella. Cuando la interacción se da en el marco de una actividad en la cual uno de los participantes tiene experiencia y el otro no, la persona experimentada suele asumir un papel de enseñante y la otra persona un papel de aprendiz. Cabe aclarar que, en muchos casos, los papeles pueden invertirse, dependiendo de la actividad que se esté realizando (Guevara & Rugerio, 2017).

La enseñanza incidental es el sistema educativo por excelencia, dentro de la vida familiar. Desde muy temprana edad, los niños interactúan con personas mayores que fungen como cuidadores y educadores, quienes ejercen la mayor parte de sus prácticas de crianza a través de situaciones cotidianas y poco estructuradas. Cada vez que el niño pequeño realiza una conducta, los adultos (o los niños de mayor edad) suelen retroalimentarlo sobre cómo la llevó a cabo, así como de sus posibles consecuencias. Es así como le advierten de que una conducta puede llevarlo a situaciones potencialmente peligrosas o socialmente inadecuadas, o bien, le hacen saber que su conducta fue adecuada y socialmente correcta. A través de esas interacciones, la enseñanza-aprendizaje incidental cumple una función socializadora. Cuando el niño alcanza una edad preescolar, las personas encargadas de su educación suelen incorporar juicios de valor moral, no solo en sus comentarios sobre la conducta del niño, sino sobre la conducta de otras personas e incluso de personajes de ficción vistos en algún programa televisivo o en un libro de cuentos. En una situación ideal, los adultos propician que los niños emitan opiniones y entablan conversaciones que le permiten un desarrollo psicológico que incluye habilidades cognoscitivas, lingüísticas, sociales y morales (Guevara & Rugerio, 2017).

Durante la enseñanza formal, en el marco de actividades académicas, un profesor enseña a sus alumnos, de manera directa y explícita, una serie de conceptos, habilidades y operaciones. Sin embargo, dentro del contexto escolar (ya sea en el aula, en el patio, o

en otros espacios de la escuela) profesores y alumnos se involucran en actividades que no son académicas. Durante dichos intercambios, suele darse un proceso de enseñanza-aprendizaje incidental, ya sea porque el alumno solicita una opinión o un consejo por parte del docente, o bien, porque el docente emite un comentario que guía un aprendizaje por parte del alumno (Guevara & Rugerio, 2017).

El presente trabajo está dirigido a exponer la importancia de la enseñanza incidental para el desarrollo del niño, así como reportar una investigación específica realizada para explorar cómo se realiza este tipo de enseñanza en aulas preescolares.

El capítulo 1 presenta una revisión de diversos aspectos teóricos y de investigaciones empíricas que aclaran la importancia de la enseñanza incidental con niños de edad preescolar. En el capítulo 2 se presenta el proyecto general de investigación, incluyendo su justificación y metodología. Los capítulos 3 y 4 exponen la investigación específica en la cual me integré, presentando objetivos, método, resultados, discusión y conclusiones.

CAPÍTULO 1.

IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA INCIDENTAL EN EL DESARROLLO PSICOLÓGICO DE LOS NIÑOS PREESCOLARES.

Para iniciar, es necesario definir qué se entiende por enseñanza incidental. Mareñales (1996) la define como el aprovechamiento de rutinas de la vida diaria para la enseñanza de objetivos lingüísticos y comunicativos, así como el aprovechamiento de situaciones que desencadenen determinados actos comunicativos. El aprendizaje incidental es aquel que tiene lugar sin una intención formal, es decir, fuera de una situación estructurada de enseñanza o de aprendizaje.

Sun (1998) habla del aprendizaje incidental y lo define como la apropiación de conocimiento que se da de manera independiente de los intentos directos por aprender, y en mayor parte en ausencia de conocimiento explícito previo acerca de lo aprendido; el autor hace hincapié en el contenido del aprendizaje, así como en la forma en la que éste ocurre.

Por otra parte, Guevara (1992) menciona que durante un episodio de enseñanza-aprendizaje incidental, el niño puede ser quien controle la situación. Esto ocurre cuando el adulto ubica el foco de atención del niño e inicia una interacción con él, siguiendo la actividad u objeto motivo de atención. Cuando el adulto sigue el foco de atención del niño y modela la interacción lingüística, el proceso de enseñanza incidental puede resultar más eficiente y facilitar el aprendizaje y la generalización. Este método resulta útil para enseñar una gran variedad de habilidades de tipo conceptual y lingüístico en niños pequeños, e incluso puede utilizarse para promover el aprendizaje de niños con algún déficit. El proceso de enseñanza-aprendizaje incidental juega un importante papel en el desarrollo psicológico del niño. A través de él, padres y educadores promueven el proceso de socialización y el avance cognoscitivo de los niños. Por tal razón, diversos teóricos del desarrollo han explicado la forma en la que se lleva a cabo.

Vigotsky (1982, como se citó en Gracia, 2002) afirma que los seres humanos nos desarrollamos gracias a la interacción con otras personas. Durante las interacciones en

las cuales el adulto y el niño realizan diversas acciones conjuntas, el adulto va proporcionando ayudas al niño para que, poco a poco, avance en su desarrollo, teniendo como resultado, entre otros, el dominio de una de las funciones superiores: el lenguaje.

Del mismo modo, Piaget(1986, como se citó en Gracia, 2002) menciona que los niños se comportan como pequeños científicos que tratan de interpretar el mundo, y a través de ello construyen su propia lógica y formas de conocimiento, las cuales siguen patrones predecibles de desarrollo, conforme los niños van alcanzando la madurez e interactúan con el entorno. Según este autor, a medida que el niño va pasando por las etapas, mejora su capacidad de emplear esquemas complejos y abstractos que le permiten organizar su conocimiento.

A pesar de las diferencias que pueden ubicarse entre los planteamientos de diversas perspectivas psicológicas, existe una concordancia en la importancia que se le confiere a las interacciones que tiene el niño con su entorno, y a la ubicación del adulto como pieza fundamental para el desarrollo infantil.

Kantor y Smith (1990) mencionan que la forma en que un niño se comporta y se desenvuelve en su entorno tiene como importante influencia las interacciones que ha establecido con sus padres y otras personas con quienes ha tenido contacto. La conducta básica se desarrolla en la vida temprana de una persona, no porque esté predestinada a pasar por un cierto tipo de etapas de desarrollo psicológico, sino porque la estabilidad cultural de su comunidad garantiza la adquisición de habilidades y la permanencia de éstas. Así mismo, destacan los autores, desde edades muy tempranas de desarrollo, el niño interactúa bajo la influencia de personas, por tanto, la naturaleza psicológica del individuo se correlaciona en alto grado con las actividades de la familia; el tipo de habilidades, creencias, actitudes, habla, gustos y aversiones que un niño desarrolla, representan definitivamente el estatus psicológico y las condiciones de la familia en la cual se desarrolla.

El aprendizaje de un conocimiento o conducta se da gracias a la interacción social, ya que el organismo humano debe aprender toda clase de destrezas, habilidades, conocimiento y capacidades durante las primeras edades, y esto conforma la historia inter conductual de cada persona; la necesidad de asociación humana es la que nos hace desarrollar relaciones con los otros, en especial, a través del lenguaje.

La importancia de la enseñanza incidental se relaciona, precisamente, con su carácter espontáneo, como resultado de la propia interacción. Solla (2012) menciona que el desarrollo humano, al menos en los primeros años, es posible gracias a la existencia de las interacciones en forma diádica. Las diadas pueden ser padre-hijo, madre-hijo, profesor-alumno, entre otras. En la interacción diádica, la enseñanza se expresa en ambas direcciones, y a través de ello se construye la conducta social y el intercambio verbal. Es precisamente el trabajo de las diadas el que promueve la comunicación, el intercambio de ideas, las relaciones personales y la cohesión; esta reciprocidad promueve sentimientos mutuos de solidaridad y empatía, elementos básicos para la formación del niño.

Rocha y Vega (2011) destacan que el ser humano es un ser social que está en constante interacción con otras personas y grupos en distintos ámbitos. Para desempeñarse en éstos, hace uso del lenguaje, el cual es un instrumento que permite la construcción del conocimiento, el aprendizaje y el logro de una plena integración social y cultural. El lenguaje favorece el dominio de habilidades lingüísticas y cognitivas a través de sus cuatro aspectos distintivos: escuchar, hablar, leer y escribir. Por ello, el concepto de lenguaje suele asociarse con términos como comunicación y habla, habilidades que son características exclusivas de los seres humanos. El lenguaje, el habla y la comunicación son partes interrelacionadas de un mismo proceso: el habla es comunicada verbalmente, transmite significados e incluye coordinación neuromuscular; la comunicación involucra el intercambio de ideas y de información; el lenguaje como conducta o características humana incluye un proceso activo que comprende la codificación, transmisión y decodificación de mensajes, y requiere un emisor y un receptor.

Hay que mencionar, además, que el niño capta el mundo a través de los modelos lingüísticos que le son transmitidos. Aprende la relación entre significante y significado, en un determinado contexto. Primero capta el rasgo más general de las palabras, después, sucesivamente, irá adquiriendo los rasgos más específicos hasta completarlos de acuerdo con el lenguaje adulto. Se requiere que el niño reflexione sobre este aspecto y sea capaz de identificarlo para que se considere que ha desarrollado la conciencia sintáctica (Vega & Macotela, 2007; como se citó en Rocha & Vega 2011).

Por otra parte, Kantor y Smith (1990) mencionan que el desarrollo de la conducta lingüística no es, en ningún sentido, algo que dependa simplemente de la maduración, sino más bien es un proceso elaborado que, como toda conducta psicológica, depende de diversas condiciones. Debe tomarse en cuenta la familia del niño, la clase de contactos con adultos y niños. Estas y muchas otras condiciones tienen sus efectos sobre el curso del desarrollo del lenguaje del niño y sobre su desempeño posterior. Los niños desarrollan el lenguaje verbal convencional en una jerarquía de adquisición conductual. Es decir, el niño aprende a hacer lo que otros hacen en situaciones lingüísticas, así como interacciones generales, con objetos y personas dentro de su ambiente; estos mismos procesos de interacción operan en el desarrollo de patrones más elaborados de respuestas referenciales, así el niño construye respuestas como frases, oraciones, modismos y series de oraciones, de acuerdo a lo previamente construido durante dichas interacciones.

Puyuelo (2003, como se citó en Rocha & Vega, 2011) define el lenguaje como una conducta comunicativa, una característica específicamente humana que desempeña importantes funciones a nivel cognoscitivo, social y de comunicación; que permite al hombre hacer explícitas las intenciones, estabilizarlas, convertirlas en regulaciones muy complejas de acción humana y acceder a un plano positivo de autorregulación cognoscitiva y comportamental, al que no es posible llegar sin el lenguaje. Como se puede entender, el lenguaje está involucrado en gran parte de nuestras actividades diarias y es de gran utilidad para nuestra interacción con el mundo y las personas que nos rodean.

Así mismo, Gracia (2002), con base en el modelo de Bronfenbrenner, menciona que el concepto de desarrollo se hace evidente si consideramos que las prácticas en las que las personas participan, aún en diferentes sociedades, comparten esencialmente dos características. En primer lugar, que en cada una de las situaciones las personas entran en contacto con un contexto cultural, que incluye la participación de otra persona que la ayuda a acercarse a esa cultura. Esto puede considerarse como un microsistema que tiene un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales, que las personas en desarrollo experimentan en un entorno determinado; entendiendo a un entorno como un

lugar en el que las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente, como el hogar, la guardería, la escuela, el parque y otros.

La segunda característica compartida remite al hecho de que el desarrollo debe ser entendido en su doble faceta: de socialización y de individuación; porque no se da una sin la otra, en diversos microsistemas. Es decir, a lo largo de nuestra vida, nos educamos y vivimos en diferentes contextos en cuales participamos en diversas experiencias educativas. Es entonces que las prácticas educativas permiten que los niños observen y se incorporen a patrones de actividades progresivamente más complejos. Por ello, diversos autores le han dado un valor importante a la interacción social como un medio y factor explicativo del desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Citando a Bruner, Gracia (2002) menciona cómo la lectura conjunta es una actividad privilegiada para ayudar al niño a aprender las reglas de conversación y, en definitiva, para aprender hablar. Esto, sin embargo, no siempre se da, porque dentro de algunas familias son escasas las interacciones que fomentan aprendizaje de calidad.

Por su parte, González (2007) menciona que la enseñanza y el aprendizaje son entendidos como un proceso de comunicación, donde el estilo de interacción del adulto que media la interacción influye en la adquisición de significados que construye el niño, ya que por medio del lenguaje se accede a las estructuras del pensamiento, atribuyéndole un significado a lo que sucede alrededor de dicha situación. Atribuir un significado quiere decir que se revisan los esquemas de conocimiento que se poseen para dar cuenta de la nueva situación, y finalmente, se logra aprender del propio proceso siendo capaz de aplicarlo en otros contextos.

Autores como Trabasso y Stein (1997, como se citó en Borzone, 2005) remarcan la importancia del papel que juega el adulto durante las interacciones, no solo como promotor sino también como el ingeniero que dará cimiento a través de las intervenciones que realice durante los eventos, debido a que incide sobre qué y cómo recordará el niño, proporcionándole una flexibilidad cognitiva. Borzone (2005) menciona cómo el uso del lenguaje, durante interacciones con el niño, promueve su desarrollo cognitivo; porque el lenguaje es una función cognitiva de mayor complejidad y los relatos de nuestras experiencias cotidianas no solo son un medio para comunicar nuestra experiencia, sino que darán un modelo de cómo comprendemos el mundo, nuestra vida y a nosotros

mismos. Durante los relatos y experiencias personales, los niños expresan habilidades de comprensión y organización de las representaciones que han formado de dichos eventos de los que son partícipes. La autora destaca la importancia del entorno del niño, ya que puede ser enriquecido no solo a través de la lectura de cuentos sino a través del aprovechamiento de situaciones que promueven el desarrollo cognitivo mediante el uso del lenguaje.

González, Solovieva y Quintanar (2011) mencionan que ninguna acción es realizada de forma espontánea, sino que involucra la participación de diversas funciones y esferas psicológicas, como: la cognitivo conductual, la afectivo emocional y la motivacional; a través de la actividad reflexiva, el niño construye una neoformación, misma que da inicio a la actividad voluntaria, como la imaginación.

Así mismo, Correa (2009) refiere que el uso del lenguaje oral en la educación escolar es de suma importancia, pues potencializa en los niños la capacidad de comprender conceptos, así como la narración de sucesos y experiencias; desarrolla habilidades cognitivas como: la observación, la memoria, la imaginación y la creatividad, siendo un proceso que nunca termina. El lenguaje se desarrolla al mismo tiempo que los procesos de pensamientos, ligados a la vida afectiva, social e intelectual del niño. Es importante lograr el aprovechamiento del desarrollo de una actividad para entablar una conversación con los niños, que medie interacciones dirigidas a que ellos logren el ordenamiento verbal de secuencias (porque éstas implican comprensión), así como favorecer la alternancia en las intervenciones y la formulación de preguntas por parte de los niños.

Gracia (2002) reitera la importancia de la interacción social como un medio y factor explicativo del desarrollo de la comunicación y del lenguaje, y explica cómo influyen en ese proceso los episodios interactivos que pueden ser iniciados por uno u otro de los integrantes de la díada. Durante tales episodios, el adulto modifica su lenguaje, en función del nivel de desarrollo del niño, para lograr la comprensión del lenguaje por parte de éste. El adulto adapta su nivel de explicaciones a las propias producciones lingüísticas del niño, lo que posibilita que, progresivamente, estos breves episodios o secuencias interactivas se conviertan en un proceso de andamiaje. Es así como se promueve el desarrollo del niño.

Solla (2012) comparte este punto de vista, al señalar que, en las relaciones diádicas, los sujetos involucrados mantienen un equilibrio en el poder, puesto que las decisiones se toman conjuntamente. Es decir, ambos integrantes saben que las acciones tomadas van en beneficio de los dos y esta reciprocidad existente entre ellos les hace entender que existe una relación dual, que los dos son uno. “Esta forma de relación llega a enraizarse con tanta fuerza que, aunque la díada desaparezca, los integrantes mantienen firmes las ideas desarrolladas en conjunto y suelen aplicarlas en otras díadas, que forman con otros” (Solla, 2012, p.157). Esta autora destaca cómo la díada es importante para el desarrollo humano, por dos razones esenciales. Por una parte, ayuda a desarrollar cualidades que solo posee el ser humano, como la solidaridad, el respeto por el otro, la relación afectiva y la interrelación, y por otra, será el punto de partida para la formación de las redes sociales.

Como se desprende de lo expuesto, diversos autores mencionan cómo el habla y las interacciones lingüísticas que los adultos tienen con los niños, acerca de diversos eventos pasados, presentes y futuros, así como la frecuencia de dichos intercambios, promueven el desarrollo cognitivo a temprana edad. Es importante considerar que los niños pequeños pasan muchas horas jugando, y no únicamente en solitario, sino con adultos, compañeros de la escuela, en diversos lugares, en el parque, en el patio, en la casa; por ello, determinados juegos y actividades lúdicas pueden ser aprovechadas para favorecer el desarrollo infantil.

En coincidencia, De Tejada y Otálora (2006) refieren cómo los primeros años de vida de todo niño son fundamentales para el desarrollo de sus habilidades y destrezas, y que los medios para potenciar el desarrollo serán las circunstancias y experiencias a las que es sometido desde su nacimiento. A mayor exposición a situaciones interactivas que potencialicen su desarrollo, mayor éxito escolar tendrá en un futuro, puesto que llevar a cabo actividades de carácter cognitivo, de manera habitual y natural, aumenta en los niños la capacidad de resolver problemas, así como su seguridad y su autoestima, sentando las bases para relacionarse asertivamente con los demás.

El entorno familiar es el primer contexto social en el que el individuo se desenvuelve, brindando una primera estructura de valores. Pero es importante considerar

que la adquisición y evolución de éstos solo es posible a través de las interacciones con el ambiente (Cortés, 2002).

González (2007) enfatiza que, cuando el niño pequeño es expuesto a un ambiente rico, estructurado y natural, en donde hay muchos objetos y actividades, y el acceso solo es posible a través del lenguaje, se promueven las interacciones lingüísticas del niño con los adultos. Aclara que, dado que el habla se usa en contextos conversacionales, el niño va identificando las situaciones de discusión y construcción de episodios; por tanto, el estilo de interacción del adulto influirá en la adquisición de significados del niño.

Kantor y Smith (1990) aclaran que, al igual que otros tipos de acción, las respuestas culturales se desarrollan mediante contactos casuales de individuos, con clases particulares de objetos y situaciones. Involucrarse en actividades culturales permite que los individuos desarrollen conductas adecuadas para grupos culturales específicos. Así, el lenguaje se adquiere utilizándolo para hacer cosas con las palabras, y las interacciones aprendidas previamente, con frecuencia, sirven como inferencias efectivas en nuevos aprendizajes, especialmente con materiales similares o contrastantes. Los autores agregan que, en los años preescolares, se inicia el contacto del niño con otros niños, y debido a que estos compañeros vienen de diferentes situaciones familiares, las interacciones con ellos promoverán el desarrollo de una serie de conductas, que constituyen una fuente más de variación conductual.

En las relaciones dentro de la familia, existen contextos específicos que promueven más que otros el desarrollo de interacciones lingüísticas, un ejemplo de ello son las actividades conjuntas de madres e hijos. Se ha demostrado que el niño establece más interacciones lingüísticas si la madre las promueve en contextos que propicien el involucramiento de ambos miembros de la díada, particularmente en situaciones de juego conjunto o intercambios verbales (Guevara, 1992).

Además de las propias interacciones lingüísticas y las situaciones de juego en que se involucren las díadas, existen otros factores promotores del desarrollo infantil, entre ellos, la exposición sistemática y habitual a imágenes visuales, gráficas y dibujos, así como el juego dramático. Estas actividades permiten la práctica de la expresión oral, a la vez que impulsan el perfeccionamiento de habilidades perceptivas, motrices y cognitivas, de suma importancia para el desarrollo del niño. En suma, desde el hogar,

es posible estructurar un contexto adecuado para promover actividades de carácter cognitivo, de manera habitual y natural. Es decir, a través de la enseñanza incidental. Tales actividades incluyen también el establecimiento de conversaciones con el niño, donde actúe como oyente y como hablante.

También es importante que se dé la participación de los pequeños en actividades cotidianas en que se encuentren involucradas la lectura y la escritura, ya que su desempeño posterior en la lectura convencional será mayor (Vega, 2006; Vega & Macotela, 2007, como se citan en Rocha & Vega 2011).

Entre los factores que pueden afectar las prácticas de interacción familiar, así como las actividades alfabetizadoras en el hogar, cabe destacar el nivel socioeconómico. Las familias que viven en condiciones limitadas, a nivel económico y social, con frecuencia no pueden cubrir todas las necesidades básicas, como salud, educación y recreación en los individuos. Ello hace que sean considerados como grupos sociales vulnerables, y que en ellos se detecten muy pocas posibilidades para promover el desarrollo de los individuos bajo su influencia (UNESCO 1990; UNICEF, 1998; como se citaron en De Tejada & Otálora, 2006).

Según Guevara (1992), diversas investigaciones han documentado diferencias muy marcadas entre diferentes clases socioculturales, en lo relativo a las interacciones madre-hijo y en el desarrollo del lenguaje en los niños. En clases socioculturales desfavorecidas, no se presentan interacciones que promuevan un desarrollo intelectual óptimo de los niños; lo que sí suele ocurrir en diadas madre-hijo de clase media. En estas diadas, se promueven episodios interactivos con estructuras lingüísticas que permiten a los niños desarrollar conceptos y dominar aspectos formales del lenguaje cada vez más completos, además de ser frecuente el juego entre padres (particularmente madres) y sus hijos. Mientras que en diadas de clase baja se ha encontrado que, con frecuencia, los niños deben hacer sus propios descubrimientos, la estructura lingüística de sus intercambios es muy limitada, y la frecuencia de las interacciones diádicas suele ser mínima.

Kantor y Smith (1990) destacan que los niños de padres con una posición económica y académica superior, que son cultos e inteligentes, suelen estar rodeados de actividades, intereses e información muy diversa. Esto implica que tales niños tienen

buenas posibilidades de desarrollo. Los recursos económicos y culturales, conjuntamente, propician un amplio rango de experiencias que puede tener un niño, y tales recursos son esenciales para la compra de libros y pinturas, así como para el pago de cuotas escolares; más aún, aquellos niños que tienen oportunidad de viajar y, en general, de estar en contacto con muchos aspectos de la cultura. Todas estas circunstancias propician un desarrollo psicológico mayor. En contraste, en aquellos niños que no tienen dichas oportunidades, el contexto escolar se vuelve su principal contexto formador.

Por otra parte, Solís y Díaz (2006) llevaron a cabo un programa de intervención con padres (95 mamás y 26 papás) de niños entre uno y cinco años de edad, de 11 diferentes estancias infantiles. Utilizaron un modelo pretest-postest para evaluar la intervención dirigida a mejorar prácticas de crianza. Los resultados indicaron que la escolaridad de los padres determinó las prácticas paternas y maternas, puesto que antes y después de la intervención obtuvieron los puntajes más elevados aquellos padres de mayor nivel escolar.

De igual manera, De Tejada y Otálora (2006) llevaron a cabo una investigación, de tipo exploratoria y longitudinal, con madres e hijos. Encontraron que el nivel educativo de los progenitores, específicamente de la madre, juega un papel fundamental en la promoción del desarrollo cognitivo de los hijos y se vincula a su vez con estilos interactivos en la relación madre-hijo. Lo que podría expresarse que existe en las madres la disposición a estimular a sus hijos e hijas, pero no de manera consciente e intencional, como se requiere que actúe un mediador, desde la perspectiva del enfoque sociocultural. Este desconocimiento por parte de las madres, respecto a realizar actividades conjuntas con los hijos de manera intencional, implica que ellas no tienen claridad en cuanto a cómo intervenir en el desarrollo psicológico, ni saben hacia dónde dirigir el curso de este desarrollo. Todo esto conlleva a problemáticas futuras en cuanto al rendimiento escolar infantil.

Los autores destacan que el nivel socioeconómico bajo es un factor de riesgo relevante para la deserción escolar, pero es el nivel escolar de las madres el aspecto fundamental para impulsar el desarrollo de sus hijos, puesto que implica un mayor acceso

a la información, adquisición de conocimientos, destrezas, valores y toma de decisiones más acordes que impulsaran el desarrollo integral del niño.

Las tareas que podrían realizar los padres incluyen aspectos básicos, como establecer conversaciones usuales con el niño, dónde actué como oyente y como hablante. Pero este aspecto parece estar fallando en muchas familias, al igual que la estructuración de ambientes que puedan considerarse entornos sociales de desarrollo cognoscitivo y afectivo. Es decir, se está dejando de lado el cumplimiento del proceso de mediación, en el cual, de acuerdo con Vigotsky (1931, como se citó en De Tejada & Otálora, 2006), es indispensable la presencia de un agente social que enseñe al niño aquellos aspectos que él aprende a través de la interacción con el otro. Este proceso de mediación permite que el niño, posteriormente, logre realizar en solitario la misma actividad aprendida a través de la interacción social.

De lo anterior se comprende la importancia de una estimulación cognitiva adecuada por parte de padres y cuidadores, puesto que abona el terreno para que los niños desarrollen habilidades y se permita la expresión de sus potencialidades, todo lo cual, tendrá una influencia favorable en el desempeño escolar posterior. Los primeros años de vida de los niños son fundamentales para el desarrollo de habilidades y destrezas, y si no cuentan con una estimulación adecuada presentan mayor riesgo de fracaso escolar a futuro. Por ello, diversas investigaciones han estudiado el nivel de desarrollo de los niños dentro de ambientes escolares y preescolares. A continuación se presentan algunos de sus hallazgos.

Guevara, García, López, Delgado y Hermosillo (2007) realizaron un estudio con niños mexicanos de estrato sociocultural bajo, con el objetivo de recabar datos respecto al nivel de competencias lingüísticas con las que contaban los alumnos al ingresar a primer grado de educación primaria. Se utilizó el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLC), desarrollado por Vega en 1998, que consta de 10 sub pruebas para valorar habilidades lingüísticas y conceptuales. Los resultados indicaron bajos niveles generales de habilidades en los niños.

Las habilidades lingüísticas con puntajes menores fueron: significado de palabras, sinónimos, antónimos y palabras supra ordenadas, repetición de un cuento captando ideas principales y la expresión espontánea; todas ellas, con porcentajes menores al

40%, lo que significa que los niños ingresaron al primer grado con un desarrollo lingüístico deficiente. Estos resultados corroboran que los niños de estrato sociocultural bajo pueden estar en situación de riesgo de fracaso escolar.

También la investigación de Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo y López (2010) se llevó a cabo para evaluar el grado de desarrollo logrado por niños preescolares mexicanos en habilidades pre académicas y lingüísticas relacionadas con la alfabetización inicial, y se ubicaron además las características del ambiente de alfabetización en los hogares de aquellos niños que mostraron menores desempeños. Los resultados indicaron que los niños contaban con niveles bajos en habilidades pre académicas y lingüísticas, lo que puede predecir un desempeño escolar deficiente. Los resultados indicaron que las madres no tenían claro su papel como agentes educativos para lograr la alfabetización inicial en sus hijos.

Ninguna madre mencionó que el desarrollo de la lectoescritura pudiera propiciarse a través de actividades madre-hijo encaminadas al desarrollo del lenguaje oral, lo cual puede concordar con una concepción tradicional (y errónea) respecto a que el lenguaje oral y el escrito son dos aspectos desvinculados, y que la enseñanza es una función exclusiva de la escuela primaria. Otro error común es creer que todos los niños ingresan en las escuelas con las mismas capacidades y habilidades, y que están preparados para incorporarse a la educación formal. Una tercera suposición errónea es que, para adquirir la lectoescritura, es suficiente con desarrollar la capacidad para descifrar palabras en un texto (Guevara et al., 2010).

Es importante tomar en cuenta que las personas desarrollan sus capacidades de lenguaje oral, de lectura y de escritura por medio de procesos complejos, determinados por el uso que la cultura hace de estos medios de comunicación. Por lo anterior, las habilidades lingüísticas y lecto-escritoras que los niños desarrollen dentro de la escuela formal, en buena medida, estarán respaldadas por las conductas y prácticas previamente validadas, tanto en su contexto familiar como social y escolar. Muchos de nuestros intereses, actitudes intelectuales e ideas, son derivados de contactos con objetos en la niñez y a partir de los juegos, cuentos e instrucciones tempranas. Cada tipo de circunstancia con la que la persona interactúa, constituye decididamente un evento único. En consecuencia, el individuo no puede construir respuesta ajustadas a situaciones

particulares puesto que éstas nunca vuelven a ocurrir. Estas respuestas se fundamentan en una serie larga y variada de interacciones psicológicas.

Solovieva, Quintanar y Lázaro (2006) llevaron a cabo un estudio, con la finalidad de encontrar si existían diferencias entre el contenido y las características de cada actividad llevada a cabo en clase, con niños prescolares, de diferentes contextos culturales; seleccionaron 40 niños, 20 de escuelas urbanas y 20 de escuelas rurales (en cada caso 10 niños y 10 niñas). Sus resultados fueron analizados cuantitativa y cualitativamente. Para cada tarea se registró si la ejecución era correcta, con auto-corrección, o si resultaba imposible para el niño, así como los tipos de errores cometidos y los tipos de ayuda presentados por parte del profesor. Utilizaron dos instrumentos para evaluar el grado de preparación del niño (esquema de evaluación del desarrollo de la esfera psicológica en el niño preescolar y el esquema neuropsicológico infantil breve), encontrando diferencias entre los dos grupos, tanto en las ejecuciones como en el nivel de aprendizaje de los alumnos. Dichas diferencias se reflejaron en el desarrollo de factores neuropsicológicos, dado que el grupo rural presentaba debilidad en los procesos de regulación y control. Dichos factores se relacionan con el trabajo de las zonas terciarias anteriores (lóbulos frontales) y posteriores (témpero-parieto-occipitales), las cuales no solo concluyen su maduración en etapas más tardías, sino que también son más susceptibles a las influencias desfavorables tanto externas como internas. Su formación exitosa depende de las actividades que realiza el niño en la infancia preescolar, lo cual favorece la organización de los órganos funcionales particulares, como lo son la esfera voluntaria del pensamiento y de la función generalizadora del lenguaje, obteniendo un mayor puntaje el grupo de escuelas urbanas. Los autores concluyeron que el nivel sociocultural tiene una influencia sobre el desarrollo psíquico del niño, y que no hay una preparación suficiente en los profesores para que logren dotar a los niños de bajos recursos de las herramientas adecuadas para un mejor desarrollo neuropsicológico.

Rugerio y Guevara (2015) mencionan que las diferencias individuales en las habilidades del lenguaje oral se relacionan con diferencias posteriores en la lectura, es decir, los alumnos que cuentan con un vocabulario amplio y un buen entendimiento del lenguaje hablado aprenden a leer en menos tiempo. Ello se relaciona con el hecho de que podrán reconocer con mayor facilidad aquellas palabras escritas cuyo significado ya conocen por

su uso en el lenguaje oral, y este aprendizaje se relaciona con las interacciones que el niño va teniendo, así como con el nivel sociocultural. En niños de estratos socioculturales bajos se observan bajos niveles en las habilidades de conciencia fonológica, escritura de palabras, vocabulario, decodificación e identificación de letras, porque éstas son habilidades que se fomentan a través de prácticas de lenguaje y lectura conjunta con los padres, lo que puede estar faltando en familias de escasos recursos.

Ysunza y Del Carmen (2006) resaltan la importancia del lenguaje en el desarrollo de los niños, ya que lo utilizan para expresar su conocimiento, sentimientos y opiniones acerca de los eventos a su alrededor, que posteriormente utilizarán para estructurar un discurso coherente. También son importantes las formas fonológicas escuchadas y producidas por el niño, así como el papel del adulto en la corrección de una mala producción gramatical y de errores de pronunciación, porque esas producciones sientan las bases para unidades lingüísticas más complejas. Las correcciones de las producciones lingüísticas infantiles ayudan a que el niño enfoque su atención en el habla de los que le rodean, favoreciendo el desarrollo de habilidades metalingüísticas. El cuento es un medio para mejorar habilidades cognitivo-lingüísticas, ya que es una situación que permite revisar vocabulario, sintaxis, estructuración del discurso, y el uso metalingüístico y figurativo del lenguaje. Además, al enfatizar que el niño se fije en el lenguaje escrito, se le provee de otra situación para el aprendizaje, encontrando relaciones entre palabras habladas y escritas, como elementos que comunican; esa relación encamina al niño a la conciencia de que son aspectos que permanecen integrados, lo que es consistente con los principios del lenguaje integral.

Rosemberg y De Marique (2017) destacan que los eventos comunicativos son la base para que los niños adquieran tanto un control productivo de sus recursos lingüísticos como un conocimiento socioculturalmente significativo. Y esta adquisición se logra solo a través de la participación del niño en actividades mediadas por adultos o por niños más competentes en su grupo social, dado que los niños se esfuerzan por lograr que su interlocutor comprenda aquello que quiere comunicar, y los adultos aclaran categorías conceptuales para mostrar el significado de lo que quieren comunicar. Puede afirmarse que este proceso de intercambio es el que permite a los niños pequeños alcanzar la comprensión de los significados, y para dicha comprensión son esenciales los esfuerzos

que realizan los adultos y niños mayores de la comunidad por atender a las dificultades de los más pequeños.

Siguan (1987) remarca la importancia de la adaptación del lenguaje del adulto, para lograr el progreso lingüístico del niño, y parte de esa adaptación consisten en las repeticiones y correcciones lingüísticas. De hecho, la repetición, la rectificación y la ampliación son ejercicios adecuados para poner de manifiesto ante el niño los mecanismos de la lengua y facilitarle su comprensión y su asimilación, tanto en el vocabulario como en la sintaxis, ya que aumentan la eficacia de sus comunicaciones y por lo tanto aseguran su permanencia. De tal forma, la corrección gramatical implica procesos de aprendizaje cognoscitivo en los cuales el refuerzo externo ocupa un lugar importante; es a través del uso de la comunicación verbal que se pueden multiplicar las posibilidades del niño para el ejercicio y aprendizaje de reglas lingüísticas.

Rosemberg y De Marique (2017) realizaron un estudio en cuatro comunidades chilenas de bajos recursos, con la finalidad de analizar las interacciones verbales en tres entornos (hogar, instituciones comunitarias y escuela). El estudio fue de corte cualitativo, analizando las interacciones que se dieron a través de conductas verbales y no verbales; para ello se utilizaron grabaciones en audio y observaciones directas. Se encontró que los niños contaban con un buen uso de discurso en sus comunidades y hogar, gracias a que no permanecían todo el día en su casa, sino que se movilizaban libremente en su comunidad, participando en tareas con sus familiares y con otros adultos. En dichas situaciones, los niños observaban lo que sucedía en su entorno y jugaban con niños de diferentes edades, en diversos sitios, que propiciaban muchas y diferentes oportunidades de interactuar. Los autores señalan que, en estas situaciones, a diferencia de lo que sucede en las familias de clase media urbana, la interacción está menos centrada en la díada madre-niño. Los autores explican que, cuando los niños tienen diferentes interlocutores en la conversación (hermanos, primos, tíos, vecinos) con quienes mantienen interacciones flexibles y recíprocas, ellos adquieren las normas comunicativas que regulan la interacción en su comunidad: respetan la alternancia de turnos, intervienen en forma pertinente en los intercambios. En cambio, ubicaron un formato interactivo rígido en el medio escolar, que no dio apoyo para que los niños continuaran avanzando en su desarrollo lingüístico y cognitivo, ya que los profesores se limitaron a dar instrucciones

sin propiciar que los niños interactuaran con otros niños o con ellos. Dado que los profesores no se involucraban en actividades interactivas con los niños, los autores argumentan que hay una responsabilidad del sistema educativo en el fracaso escolar y en las consecuencias que éste tiene para el futuro académico de los niños, en este tipo de comunidades.

Por otra parte, Clarck y Kragler (2005) mencionan la importancia de incluir diversos materiales en el aula preescolar, como una manera de fomentar el desarrollo de conductas de alfabetización en los niños. Pero enfatizan que, además, es importante que el profesor interactúe con los alumnos para que sus contactos con los materiales sean verdaderos promotores del desarrollo. En el estudio comparativo que realizaron estos autores, encontraron que los profesores que proporcionaron poca atención a los niños durante las interacciones con los materiales no alcanzaron los mismos resultados en comparación con aquellos profesores que interactuaban más con sus alumnos durante dichas experiencias. El apoyo del profesor fue un aspecto fundamental para el nivel y la calidad de participación que llegaron a tener los niños dentro del contexto de alfabetización en el aula.

Un ambiente alfabetizador y formativo no solo involucra la presencia de materiales de lectoescritura para que los niños los observen y manipulen, son de suma importancia las prácticas educativas que se dan dentro de estas interacciones profesor-alumno, que fomentan el interés y la motivación hacia los materiales, que serán para muchos niños de bajos recursos su primer contacto con materiales formativos (Clarck & Kragler, 2005).

Rocha y Vega (2011) coinciden en que un ambiente estimulante es aquél que es rico en materiales de lectura y escritura a los que el niño pueda acceder fácilmente y que permitan la manipulación de los mismos. Es importante recalcar que el ambiente alfabetizador no se refiere únicamente al conjunto de textos que rodean al niño, sino también a las interacciones que los propios niños establezcan con los textos y a observar el uso que la comunidad da a éstos. También mencionan que un niño que ha tenido la oportunidad de entablar conversaciones con un adulto que le haya ofrecido ayuda, va a la escuela dotado de habilidades comunicativas útiles que le permitirán mantener interacciones verbales fluidas y articuladas con sus iguales y con los maestros.

Cova (2004) destaca la importancia de la lectura conjunta en voz alta, debido a que es una 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; además, cuando el niño escucha se permite soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos. Esta práctica se inicia en el hogar y se debería continuar en la escuela, para favorecer, no solo el desarrollo del lenguaje del niño, sino también su desarrollo integral. El autor agrega que dicha actividad fomenta el disfrute de los libros mediante la experiencia, cultivando nuevos intereses en los niños; así mismo, la lectura en voz alta realizada por el docente es de los factores más influyentes para el desarrollo integral del niño, por lo que debería formar parte de un programa de promoción de la lectura en todos los niveles de la educación, porque favorece a los niños que no cuentan con dicha experiencia dentro de su hogar.

Saracho (2001) llevó a cabo una investigación precisamente relacionada con los usos de diferentes materiales de lectoescritura (cuentos, periódicos, cartas) y demás materiales visuales que fomentaban la alfabetización en aulas preescolares. Encontró que un importante factor de influencia en el desarrollo de conductas alfabetizadoras fue la disposición de los docentes para involucrarse junto con los alumnos en estas interacciones. En aquellos profesores que interactuaron con sus alumnos y con los materiales, se promovió la motivación de los niños hacia dichos materiales y sus conductas de alfabetización fueron más desarrolladas, en comparación con los niños cuyos profesores, a pesar de tener los materiales en el aula, no se involucran junto con los alumnos.

Por otra parte, Duque y Ovalle (2011) indagaron acerca del tipo de interacción maestra-alumno durante la narración de un texto. Los datos arrojados mostraron la escasa interacción que se daba en dicha actividad, pues el docente se limitaba a hacer preguntas cortas y concretas, sin fomentar interacciones lingüísticas que implicaran mayor profundidad conceptual o reflexiva. Los comentarios espontáneos por parte de los niños se dieron en muy pocas ocasiones y el docente no les daba la importancia requerida, ya que solo se centraba en promover interacciones que buscaban la repetición del contenido explícito del texto, sin motivar o ir más allá del texto.

Berk (1999, como se citó en Duque & Ovalle, 2011) afirma que el adulto es el que da la pauta y posibilita cierto tipo de interacciones, y cuando lo hace, los niños de preescolar de cinco años de edad están en capacidad de formular inferencias de diferente tipología. Sin embargo, es frecuente que los profesores se limiten a hacer simples referencias al texto o dentro de un juego, por la nula motivación del docente a promover la participación de los niños en dichas actividades. No promueven que los niños elaboren interpretaciones e inferencias de los contenidos de la lectura o de otras actividades.

Duque y Ovalle (2011) afirman que la elaboración de inferencias dentro de una actividad recreativa juega un papel fundamental para la comprensión de la misma, puesto que implica una alta demanda cognitiva. Cuando los niños son cuestionados adecuadamente, ellos elaborarán inferencias temáticas, que permitirán su comprensión y abonarán a su desarrollo psicológico. Además, las participaciones con una demanda cognitiva alta por parte del docente promueven participaciones cognitivas igualmente altas en los niños.

Es importante que los docentes creen situaciones y formas de aproximarse a esta capacidad de inferencia e interpretación de hechos, por parte de los niños. Una de ellas es la valoración de actuación, en la que se realizan discusiones en grupo, en torno a un texto, para que los estudiantes generen ideas y productos a partir esto, además de demostrar sus conocimientos. Pero para todo ello, se requiere de maestros que acepten el reto de modificar prácticas en el aula, para promover la lectura comprensiva en sus diferentes niveles; del mismo modo sería importante realizar nuevos estudios que permitan establecer relaciones entre ciertas prácticas pedagógicas y funcionamientos cognitivos en los estudiantes con relación a la comprensión y la reflexión (Duque & Vera 2004).

Los resultados de la investigación de Duque y Vera (2004) indicaron la necesidad de realizar propuestas de intervención psicoeducativa que impliquen capacitaciones, acompañamiento y seguimiento a los docentes, para mejorar las prácticas relacionadas con la comprensión lectora de los alumnos, a través de la interacción, es decir, hay una clara necesidad de que los profesores asuman su papel como mediador dentro del contexto educativo.

Pérez (2004) llevó a cabo una investigación con 92 niños procedentes de diferentes estratos sociales (46 de nivel bajo y 46 de nivel alto), con la finalidad de determinar si existían repercusiones lingüísticas y diferencias significativas. Encontró que las condiciones sociales influyen en el adecuado desarrollo de las características comunicativas, puesto que en el grupo de estrato bajo, se encontró un discurso casi inteligible en las pruebas de fonética, en comparación con el grupo de estrato alto que tenían una mejor pronunciación así como interacciones más elaboradas de discurso. El autor destaca que el lenguaje es un vínculo de socialización que se refuerza solo mediante su utilización, así como la calidad de la convivencia, dotando al niño de nuevos conocimientos sobre cómo y cuándo se utilizan las palabras, así como la corrección de la pronunciación. Pero la población de niños de bajos recursos económicos presenta problemas en esta área de desarrollo, ya que sus familias desconocen la importancia de la estimulación en edades tempranas y presentan carencia de bienes y recursos, como educación, salud, vivienda, alimentación y recreación. El autor sugiere la implementación de nuevas políticas públicas que logren dotar a los docentes de las herramientas adecuadas para que puedan lidiar con este tipo de problemas dentro del aula.

De igual manera, Romero, Arias y Chavarría (2007) realizaron un estudio para indagar sobre las prácticas lingüísticas y de lectura en el hogar, con 200 familias costarricenses, así como sus actitudes dirigidas hacia el lenguaje oral y escrito y sus características socioculturales. Para ello, aplicaron una encuesta sobre ambiente familiar (EAF). Se dividió a los participantes en dos grupos: nivel socioeconómico inferior (A) y superior (B). Los resultados indicaron diferencias en las capacidades de comunicación, lenguaje y pensamiento crítico del alumnado, a favor del grupo B. El indicador con mayores diferencias fue el relativo a las habilidades de conciencia fonológica, en tanto que las habilidades de lectura de palabras (decodificación) mostraron diferencias menos notables. Estos resultados indican que los alumnos que provienen de familias con un nivel socioeconómico más favorable, logran un mejor desarrollo de capacidades de lenguaje y capacidades pre lectoras que sus pares que provienen de familias de nivel socioeconómico menos favorable. Los autores concluyen que, ante esta situación, es muy importante que el centro educativo cuente con mecanismos para compensar las diferencias socioculturales del alumnado.

Cabe destacar que el proceso de la construcción de significados y conceptos se da solo por medio de la ayuda del docente, como expone González (2007), porque para poder aprender un contenido, el alumno tiene que ser capaz de darle un significado; atribuir un significado quiere decir que se revisan los esquemas de conocimiento que se poseen para dar cuenta de la nueva situación, y finalmente aprender del propio proceso, siendo capaz de aplicarlo en otros contextos. Un medio por el cual se da este proceso es la lectura conjunta porque a través de esta actividad se va rescatando la estructura del cuento y se llega a la interpretación y avance en el proceso de atribuir significados.

Por otra parte, Carmilo, Cruz y Molinari (2014) retoman el planteamiento de que, desde edades tempranas, los niños se comportan como pequeños científicos que se encuentran en una búsqueda constante de explicaciones sobre los fenómenos del mundo, y construyen teorías a partir de la información que recolectan. Desde esta propuesta, los conceptos se adquieren a partir de mecanismos como la inferencia, así como a partir de encontrar relaciones entre conceptos nuevos y aquellos otros conceptos y creencias que forman parte de una misma teoría.

El estudio realizado por las autoras, las lleva a concluir que las docentes no toman en cuenta las diferencias que muestran los niños en su desarrollo, durante la ejecución de sus lecciones; que a la hora de implementar sus planes de trabajo, no son sensibles a las características, intereses, habilidades, destrezas y limitaciones que tienen los alumnos de edad preescolar. Además, los tiempos de las actividades pueden ser muy extensos, ocasionando que los niños pierdan el interés y la atención.

Stella (2013) señala que los enfoques socioculturales del aprendizaje enfatizan la importancia de los artefactos culturales y el rol que éstos juegan como facilitadores del pensamiento. Por ello, llevó a cabo un estudio de tipo exploratorio con niños de preescolar, para saber la forma en que construían modelos mentales en la materia de ciencia. Se partió de que los niños desarrollan dichos modelos como formas de razonamiento de lo que sucede en su exterior y de lo que los rodea, y se evaluó la construcción de modelos relacionados con representar y construir el ciclo del día y la noche, las estaciones del año, la forma de la tierra, así como el resultado de la aplicación de un test de razonamiento. Se encontró que los niños que no eran apoyados con un modelo físico (globo terráqueo), tenían menos respuestas correctas que los niños a

quienes se les presentó dicho modelo físico, concluyendo que el razonamiento basado en modelos es la clave para comprender y aprender, por lo que se concluye la importancia de crear ambientes ricos. El autor agrega que las estructuras culturales mediadoras van desde sistemas simbólicos como el lenguaje, las matemáticas, la lectura y la escritura, hasta artefactos como el papel y el lápiz, las calculadoras y los ordenadores. Pero incluso las señales de tráfico, los diseños de los supermercados o los sistemas de categorización pueden ser considerados como estructuras simbólicas que median nuestras actividades, y los individuos pueden no solo internalizar sus experiencias físicas y cotidianas, sino también las instrucciones verbales que reciben en cada uno de estos contextos para comprender su mundo a través del razonamiento.

Por su parte, Correa (2009) menciona que los niños, al observar de manera permanente en su contexto escritos gráficos y digitales, suelen preguntar sobre su utilidad y significado. Sin embargo, dentro del aula, se mutila el proceso espontáneo que se genera en los niños. La investigación que realizó este autor en aulas preescolares indicó que los docentes no aprovecharon la lectura conjunta de cuentos porque se concretaban a leer y no promovían la participación de los niños, no se estimuló la internalización de significados del relato porque todas las preguntas eran enfocadas a repetir solamente el contenido. El autor agrega que el cuento debe ser considerado como una estrategia o herramienta que favorece el desarrollo de valores ya que tiene personajes que realizan acciones en un ambiente, o lugar, en determinado tiempo (pasado, presente o futuro), que a través de la narración permite dar una enseñanza de lo correcto o lo incorrecto; así mismo, la interacción con los textos puede fomentar en los pequeños el interés por conocer su contenido y es un excelente recurso para que aprendan a encontrar sentido al proceso de lectura aún antes de saber leer. Cabe destacar que el cuento brinda posibilidades para que los niños vayan relacionándose con su entorno y vayan accediendo gradualmente a niveles de mayor conocimiento y a establecer nexos sociales cada vez más complejos.

Además de la lectura y narración de cuentos, existen otras actividades que pueden incorporarse a las aulas preescolares, como el juego con títeres y las dramatizaciones. Walker y Shea (1987) afirman que los títeres ayudan a expresar necesidades y estados de ánimo y que son un centro de interés para los niños.

Consideran que un niño puede beneficiarse si participa manejando un títere o si interactúa con éste a través de su conversación o respuesta mientras otra persona lo utiliza. Por su parte, las dramatizaciones de obras de teatro sencillas permiten a los niños reflexionar sobre las características de los personajes y lo que se requiere para interpretarlos. Por ello, les ayuda a adquirir seguridad para expresarse, mejorando también el lenguaje oral.

Majaron (2015) menciona que el títere es una herramienta didáctica que ayuda al niño a comunicarse mucho más espontáneamente, además asegura que el títere integra casi todas las habilidades importantes para el desarrollo infantil: percepción, comprensión, movimiento, coordinación, interacción con el entorno, habla y narración. El adulto, al interactuar con el niño por medio del títere, se convierte en modelo de expresiones lingüísticas, de acuerdo al lenguaje común que durante la interacción emplean ambos miembros de la diada; así, puede aprovechar la emisión hecha por el niño y corregir pronunciación, entonación o vocalización, de forma agradable y didáctica con el niño, aprovechando la atención y motivación que él le presta al títere.

Durante el juego con títeres, puede suceder que el niño no comprenda todas las palabras de la narración del adulto, pero puede acceder al significado a través de todos los otros elementos del lenguaje no verbal. Por ello, los niños que están acostumbrados a utilizar los títeres en sus conversaciones, tienen un vocabulario más rico, son capaces de comprender aspectos semiótico-simbólicos de los signos visuales y el lenguaje de la comunicación y, quizá más importante, reconocer sus verdaderas habilidades y progresos en las áreas más significativas: cognitiva, sensitiva, de coordinación motora, de socialización y de expresión lingüística.

Cerna (2014) llevó a cabo un estudio en comunidades peruanas, que tuvo como finalidad indagar acerca de la efectividad de un programa para mejorar la expresión oral en niños de cuatro años que asistían al jardín de niños. El estudio se llevó a cabo con 14 niñas y niños que fueron seleccionados de forma aleatoria no probabilística. Antes y después de la intervención, se evaluaron las habilidades fonológicas y de expresión oral de cada uno de los niños. La evaluación inicial indicó un bajo nivel en habilidades lingüísticas, así como un repertorio limitado en los participantes. El programa desarrollado utilizó diversas estrategias didácticas, como el juego de roles y la incorporación de títeres. Los resultados comparativos pretest-postest indicaron una notable mejoría de las

habilidades fonológicas y de expresión oral en los niños, tales como: tono de voz, entonación, fluidez, claridad, léxico, coherencia, movimientos corporales y gesticulación. La mayoría de los niños (86%) demostró cambios significativos en los aspectos mencionados.

Cerna (2014) concluye que este tipo de estrategias pueden ser buenas herramientas a utilizar por parte de los docentes, para mejorar la educación en Perú, país que atraviesa serios problemas educativos y que, en los últimos años, ha ocupado el último lugar en pruebas internacionales en lo relativo a comprensión lectora; lo cual pone de manifiesto el estado crítico del sistema de enseñanza a nivel básico y las fallas en sus estrategias pedagógicas en el aula.

Naranjo (2016) afirma que las actividades lúdicas son recursos que generan una acción participativa y motivadora en el infante. Siendo el docente el encargado de aplicar una serie de actividades que activen el aprendizaje de los niños, entre los recursos didácticos de gran utilidad para las instituciones educativas se encuentran los títeres, que utilizados estratégicamente actúan en el educando para desarrollar su lenguaje. Al manipular a los títeres, los estudiantes van a sentir la necesidad de actuar como ellos y expresarse de tal modo que los demás entiendan, y esto permite el desarrollo coordinado de las capacidades motrices y del lenguaje.

Sin embargo, para que los diversos recursos didácticos cumplan sus funciones formativas, tanto en la realización del juego con títeres como en las dramatizaciones, los docentes deben proporcionar ayuda contingente en todo momento, acerca del tema en el que se esté trabajando. Resulta importante enfatizar que este tipo de actividades cotidianas, al igual que la lectura de cuentos, constituyen oportunidades inmejorables para la promoción del desarrollo del lenguaje oral, así como del aprendizaje de conceptos y habilidades sociales. No basta con que sean actividades motivantes para los niños, la interacción que el docente lleve a cabo debe de ser de calidad, deben aprovecharse estas situaciones para realizar enseñanzas de tipo incidental.

Por otra parte Barrios (2016) remarca que la escuela es un espacio privilegiado, debido a que puede fomentar experiencias constructivas y formadoras, que propician que los alumnos establezcan interacciones complejas con sus iguales y con adultos. Cabe destacar que este espacio es partícipe de la formación y construcción de la cultura, es

decir, un contexto fundamental para el desarrollo humano. El autor enfatiza que, en aquellos casos en que los niños no viven en un espacio enriquecedor dentro de su ambiente familiar, ya sea por desentendimiento de los padres, falta de atención y cariño, o permisividad excesiva, el contexto escolar pasa a ser el único modelo de comportamientos adecuados que servirá en la formación de mejores ciudadanos.

Cabe destacar que la enseñanza incidental abarca todos los aspectos formativos del individuo, puesto que se pueden aprovechar las interacciones para diversos tipos de enseñanza, ya sea de tipo conceptual, lingüístico o moral. Correa (2009), haciendo referencia a planteamientos de Emilia Ferreiro, aclara que la importancia de la educación inicial no recae solo en la enseñanza de la lectoescritura, es un espacio que debe brindar un clima afectivo y formativo, que propicie el desarrollo cognitivo, siendo el vehículo para comprender la relación del individuo con su entorno.

Barrios (2006) expone que, desde diferentes perspectivas, autores como Piaget, Selman y Wallon han planteado la importancia que tiene la construcción de la moralidad dentro del desarrollo del ser humano, destacando el papel de las interacciones y los conflictos que surgen a partir de ella, vistos como una oportunidad para desarrollar conciencia moral autónoma. Existe una tarea importante para el docente y es el aprovechamiento de las situaciones en donde se presente una oportunidad para poder desarrollar una enseñanza de tipo incidental. Sin embargo, como señala Barrios (2006), en las aulas se observa la ausencia de intervención de los docentes durante los conflictos que se presentan en las interacciones entre alumnos, incluso pueden verse conflictos entre alumnos y profesores, poniéndose en contradicción con el papel que la escuela debe asumir, como un contexto de construcción y formación.

En opinión de Correa (2009), los docentes deberían implementar, dentro de sus prácticas formativas, actividades que rescaten y promuevan principios como solidaridad, generosidad y honestidad en los infantes, con la finalidad de que exista una educación integral, social e intelectual.

Cortés (2002) subraya que el desarrollo moral se promueve a través de la estimulación cognitiva del razonamiento, a través de la interacción en una actividad estructurada que le permita al niño una participación activa. Según la teoría de Kohlberg (1977, como se citó en Cortés, 2002) existen tres constructos fundamentales para

entender el desarrollo de la moral. El primero es el juicio que permite la reflexión sobre los propios valores, éste se presenta través de la adopción de roles que puede hacerse posible en todas las interacciones sociales. El segundo constructo es el relativo a la justicia, que es central en la comprensión de la moralidad, y se desarrolla progresivamente por parte de los individuos, en las diferentes etapas de su vida. El tercero es el análisis moral o razonamiento moral.

Cortes (2002) realizó una investigación en aulas escolares, con estudiantes adolescentes y sus profesores. Sus resultados indican la ausencia de interés y de conocimiento, por parte de los docentes, sobre el desarrollo de la moral; sus prácticas educativas no estaban dirigidas a promover en sus alumnos el desarrollo de este aspecto. La autora propone que en las aulas se lleven a cabo actividades didácticas para promover dichos aspectos, a través de ejercicios con preguntas sobre diversos textos, juego de roles y reflexión de secuencias de eventos. Enfatiza la importancia de que los profesores y las escuelas se asuman como formadores integrales de los alumnos.

Mientras que la investigación realizada por Barrios (2006) reportó que los docentes destacaban la importancia del conflicto dentro del contexto escolar, así como de su intervención como modelo de formación; sin embargo, cuando se presentaron conflictos, ellos solo intervenían asignando castigos, y no abordaban temas que fomentaran el desarrollo moral dentro del contexto escolar. La autora menciona que, a pesar de que varias situaciones de oposición ocurren en el contexto de interacción profesor-alumno y alumno-alumno, las prácticas educativas siguen una formación tradicionalista, en donde no se incorporan prácticas innovadoras que logren fomentar los procesos de socialización y desarrollo. De esta manera, se están dejando de lado aspectos importantes, como lo es la moralidad, a pesar de que se reconoce su función dentro de la formación de los niños.

Al parecer, la capacitación hacia los docentes para dichas áreas es nula, por lo que la autora recomienda realizar nuevas investigaciones, que sean una herramienta para una mayor y mejor formación para las practicas docentes; es importante generar nuevos procedimientos que les permitieran a los maestros interactuar y aprovechar este tipo de situaciones, de manera más adecuada, para la formación moral dentro del contexto escolar. La moralidad es un fenómeno complejo, que envuelve dimensiones de

formación de habilidades sociales, que objetivan la convivencia armónica y democrática entre las personas (Barrios, 2006).

Es importante considerar que la moralidad y la socialización son dos aspectos que se presentan entrelazados, y que han de ser desarrollados a través de las prácticas cotidianas y culturales en las que se desenvuelve el niño. Por ello, el lenguaje ocupa un papel fundamental para el desarrollo de la moralidad; es a través de él que se da la participación activa del niño en las interacciones sociales, incluyendo las situaciones de conflicto, y debe considerarse que tal desarrollo necesitara la mediación de un adulto que fomente estrategias más adecuadas para la resolución de los mismos (Branco, 2003, como se citó en Barrios, 2006).

Para el desarrollo de la moralidad en los alumnos, es importante la participación y colaboración, no solo de los docentes sino de todas las esferas involucradas que pueden fungir como mediadores del mismo, ya sean directivos, supervisores, familia y organismos gubernamentales. Sin dicho apoyo, la labor docente se dificulta, lo que puede llevar a una desmotivación que repercute en el desarrollo de los niños (Correa, 2009).

Es importante poner de manifiesto que en la escuela, los alumnos no solo aprenden conocimientos académicos, sino que también desarrollan pautas comportamentales, así como diversas formas de pensar y de estructurar conocimientos cada vez más complejos con base en su experiencia. La construcción compartida del conocimiento se elabora como un proceso de desarrollo, en el que las experiencias anteriores proporcionan las bases para dar sentido a las siguientes. Por ello, nuevas acciones cognitivas, obtenidas a solicitud de la maestra, permiten a los alumnos integrar partes de información de una forma distinta. El mundo de conocimiento de los niños debe ser activado junto con la representación del contenido del texto, así, dos mundos distintos pueden ser comunicados: el texto narrativo puede ser usado para explicar y evaluar las propias experiencias que el niño vive u observa en los contextos en que está inmerso (Borzone, 2005).

Echavarría (2003) pone énfasis en la importancia de la formación moral de los estudiantes de diversos niveles educativos. Menciona que se deben construir mecanismos psicopedagógicos en las escuelas, que permitan la comprensión de acciones planteadas con relación a principios normativos y morales. El desarrollo moral

se hace posible a través de la convivencia con otros, en diversos contextos, y debe considerarse que la escuela es un lugar formativo, que prepara a los individuos para que formen parte de una sociedad. Por ello, se necesita de profesores que proporcionen una interacción continua, enfocados en obtener diferentes marcos valorativos, normativos y de principios morales, que medien la convivencia; también se requiere ver a la escuela como un espacio democrático que encamine a sus alumnos hacia formas de pensar y actuar moralmente y a favor de la sociedad.

Es importante considerar que el ejercicio de la moral, así como su enseñanza, no se deben limitar a momentos aislados de la vida cotidiana de los individuos, porque la moral está constituida por procesos de pensamiento que los seres humanos empleamos para extraer el sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria, es decir, del accionar humano. La moral implica la delimitación de lo justo, lo bueno, lo malo, lo digno, lo incluyente, lo equitativo y lo diferente, y este proceso cambia y se desarrolla con el tiempo en la medida en que el individuo interactúa con el entorno (Echavarría, 2003).

CAPÍTULO 2.

PROYECTO GENERAL 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 Rugerío 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 OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, PISA 2013), indicó que los puntajes de los niños mexicanos se encuentran por debajo de la media de los países participantes.

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, 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 & 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 & López, 2010; Romero, Aragón & 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 & Buell, 2000; Weigel, Martin & 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 & Macotela 2005; Papalia, Olds & Ferman 2010; Saracho, 2001; Vega & 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 & Kragler, 2005; Guevara, Rugerio, Delgado, Hermsillo & Flores, 2012; Rogozinski, 2005).

Diversas investigaciones en el campo (Guevara & Macotela, 2005; Kim, 2009; Naude, Pretorius & Viljoen, 2003; Romero, Arias & 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 & McBride-Chang, 2003; Guevara et al., 2012; Naude et al., 2003; Rugerio & Guevara, 2013; Saracho, 2008; Sylva, Scott, Totsika, Ereky-Stevens & 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 & Besser, 2009; Borzone, 2005; González & Delgado, 2009; Guevara & Rugerio, 2014; Shapiro & 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.

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 maestra- alumno, durante ambas situaciones.

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 realizados 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.

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. También se invitó a participar a las madres de los alumnos; 20 de ellas aceptaron integrarse al estudio y permitieron ser video-grabadas en interacción madre-hijo, durante la realización de actividades de lectura de cuentos y juego con títeres dentro de un aula de la escuela. Participaron cinco profesoras con sus respectivos grupos; ellas 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 video-grabadas junto con sus alumnos al realizar dichas actividades. Todos los niños cursaban tercer grado de preescolar y su edad promedio fue de cinco años.

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 (Anexo1).

Procedimiento

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.

Captación de la población de participantes para 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.

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. Después de que concluyó la filmación, las madres recibieron información de manera grupal. Se les señaló la importancia de que llevaran a cabo este tipo de actividades en casa, porque así se promueve el desarrollo de habilidades lingüísticas y conceptuales en los niños, tales como vocabulario, descripción, narración, conceptos sobre objetos, personas, eventos y relaciones entre ellos. Así mismo, se les indicó que podían mejorar la forma de realizar el juego con títeres y la lectura compartida. En el primer caso, estableciendo diálogos, descripciones, narraciones y monólogos; en el segundo caso: procurando que los niños observen y toquen el material libro mientras ellas leen, señalando palabras y describiendo imágenes, parando la lectura para parafrasear la parte de la historia que se narró en el cuento, y realizando preguntas, para asegurar la comprensión y promover el diálogo, las opiniones y las enseñanzas incidentales.

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. Una vez finalizada la filmación, las profesoras recibieron información en forma semejante a la que las madres.

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 3.

REPORTE ESPECÍFICO DE INVESTIGACIÓN

El presente reporte de *Actividad de Investigación* se vincula directamente con el objetivo específico 6 del proyecto general.

El objetivo de este reporte de investigación fue analizar la frecuencia con la que las profesoras imparten (o proporcionan) a sus alumnos enseñanzas morales, conceptuales y lingüísticas durante dos actividades: lectura de cuentos y juego con títeres.

Hipótesis: será baja la frecuencia de enseñanzas morales, conceptuales y lingüísticas que las profesoras proporcionan a sus alumnos, durante ambas situaciones.

Definición de variables.

Para el presente estudio se consideró la definición de **Enseñanza Incidental** desarrollada por Marenales (1996): el aprovechamiento de rutinas de la vida diaria para la enseñanza de objetivos lingüísticos y comunicativos, así como el aprovechamiento de situaciones que desencadenen determinados actos comunicativos. Se consideró que ocurría una enseñanza incidental en el momento en que las participantes realizaban una enseñanza de este tipo a través de un comentario, una pregunta o un consejo.

Se ubicaron Enseñanzas Incidentales de tipo moral (E. I. Moral), de tipo conceptual (E.I. Conceptual) y de Corrección lingüística (Corrección Ling).

Participantes

Cuatro profesoras de tercer grado de preescolar, tres de ellas habían cursado la Escuela Normal Básica, mientras que otra cursó la Licenciatura en Educación Preescolar, todas ellas con más de 10 años de experiencia docente. Además sus respectivos grupos de alumnos, inscritos en dos escuelas públicas. Ambas instituciones están ubicadas en el Estado de México, en municipios correspondientes a zonas con nivel sociocultural bajo, según los indicadores del Banco de Información del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010).

Instrumentos

Para llevar a cabo el registro y análisis de las interacciones de profesoras y alumnos se utilizó una taxonomía de categorías conductuales diseñada para las actividades de Lectura de Cuentos y Juego con Títeres (Anexo 1). El presente reporte se centra específicamente en las enseñanzas incidentales que las profesoras proporcionaron a sus alumnos.

Materiales.

Se utilizaron 15 libros de cuentos infantiles, de tamaño carta y con una extensión de 16 cuartillas en promedio, de la colección Clásicos Ilustrados (Editores Mexicanos Unidos). Se optó por estos libros debido a que incluyen historias conocidas por los participantes (Caperucita roja, El gato con botas, El patito feo, entre otras), además de que en cada hoja contienen un texto corto y una ilustración; ambas con un tamaño adecuado para ser visualizado por los alumnos. También se utilizaron ocho títeres de guante con figuras de animales (león, oso panda, perro, gato) y de personas, algunas de ellas representaban a algunos oficios (cocinera, médico, enfermera).

Procedimiento:

Al inicio del ciclo escolar se contactó a las autoridades de diversas escuelas preescolares y las profesoras de grupo; se les expuso el proyecto de trabajo y se les solicitó su participación voluntaria y anónima en la investigación. Las profesoras que aceptaron participar firmaron una carta de consentimiento informado.

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. Antes de cada sesión, se pidió a la profesora que seleccionara un cuento infantil, o bien, se le dieron los títeres de guante, dependiendo de la actividad a realizar. Una vez que seleccionaron el material se les indicó que iniciaran

con la lectura de cuentos o el juego con títeres cuando consideraran que estaban listas para ello, en ese momento iniciaba la filmación y concluía cuando las profesoras indicaban que ya habían terminado con la actividad. Se llevaron a cabo un total de doce filmaciones (tres por profesora) con una duración variable, que en promedio fue de 20 minutos. Por lo anterior, el número de intervalos de registro (de 20 segundos) fue variable de sesión a sesión (de 41 a 120 intervalos por sesión).

Registro y análisis de datos

El registro de las enseñanzas incidentales de las profesoras 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. Para ello, se utilizaron las definiciones conductuales de cada categoría, contenidas en la taxonomía de análisis y descritas en el anexo 1. 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 elaboraron gráficas para ilustrar la frecuencia con que se presentaron las conductas, de acuerdo con el número de intervalos de observación en que se presentaron enseñanzas incidentales de tipo moral, conceptual y de corrección lingüística.

RESULTADOS

Las figuras que se presentan en esta sección indican el número de intervalos de observación (de 20 segundos) que cada profesora dedicó a proporcionar a sus alumnos alguna enseñanza incidental de tipo moral, conceptual y de corrección lingüística, en las actividades de **Lectura de cuentos y Juego con títeres**.

La Profesora 1 leyó un cuento (previamente seleccionado) a sus alumnos durante tres sesiones, con un total de 40 minutos de filmación, por lo que se contó con 120 intervalos de registro (de 20 segundos) para esta actividad. La Figura 1A muestra que, de ese total de intervalos, la profesora solo dedicó dos intervalos (40 segundos) para proporcionar alguna enseñanza incidental de tipo moral a sus alumnos, y dedicó tres intervalos (60 segundos) para una enseñanza incidental de tipo conceptual. La corrección lingüística no se presentó durante la actividad de lectura de cuentos.

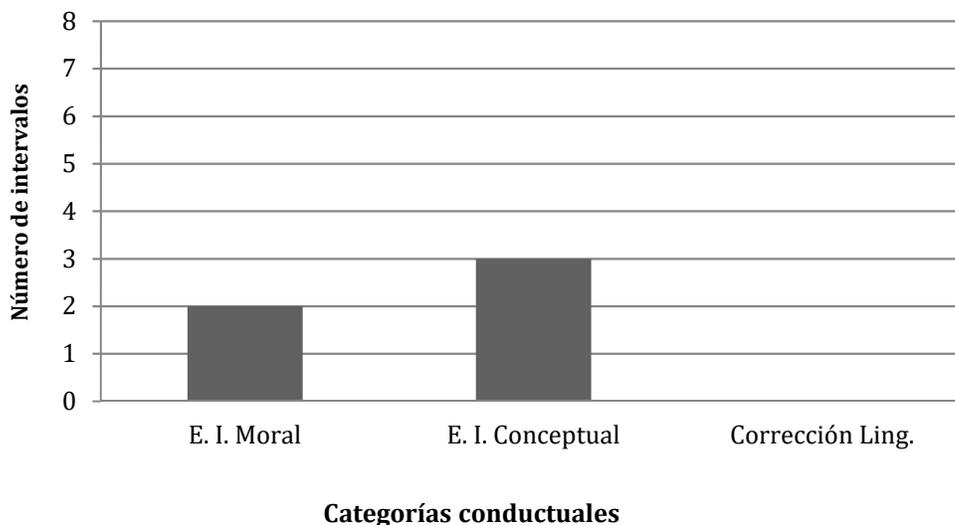


Figura 1A. Muestra el número de intervalos de observación en que se presentaron enseñanzas incidentales de tipo moral, conceptual y de corrección lingüística por parte de la **Profesora 1**, en la actividad de **Lectura de cuentos**. (Total de intervalos = 120).

La profesora 1, en sus tres sesiones al juego con títeres, sumó 20 minutos de filmación, por lo que se contó con 60 intervalos de registro para este caso. La Figura 1B muestra que, de ese total de intervalos, la profesora no dedicó ningún momento a proporcionar alguna enseñanza incidental de tipo moral a sus alumnos, dedicó dos intervalos (40

segundos) para una enseñanza incidental de tipo conceptual y un intervalo (20 segundos) para alguna corrección lingüística.

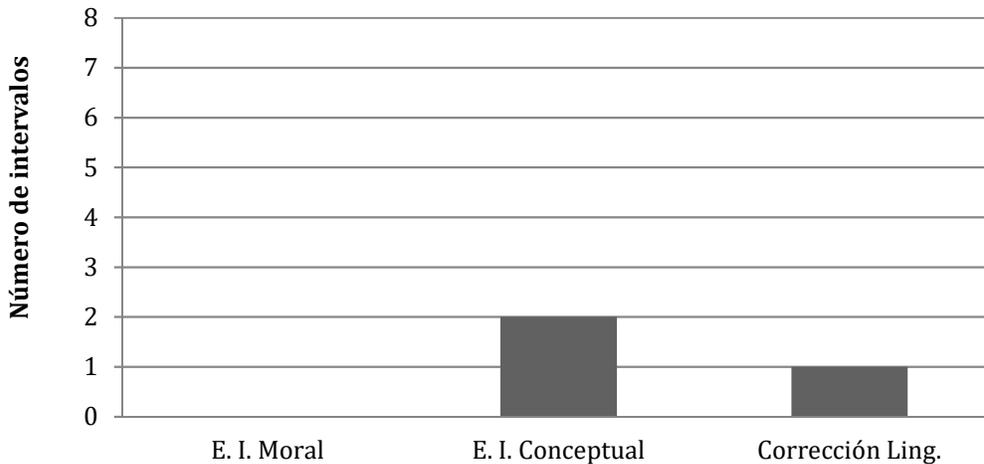


Figura 1B. Muestra el número de intervalos de observación en que se presentaron enseñanzas incidentales de tipo moral, conceptual y de corrección lingüística por parte de la **Profesora 1**, en la actividad de **Juego con títeres**. (Total de intervalos = 60).

La profesora 2, en sus tres sesiones de lectura de cuentos, sumó 41.5 minutos de filmación, por lo que se contó con 125 intervalos de registro (de 20 segundos) para ella. La Figura 2A muestra que, de ese total de intervalos, la profesora solo dedicó tres intervalos (60 segundos) para proporcionar alguna enseñanza incidental de tipo moral a sus alumnos, y dedicó cuatro intervalos (80 segundos) para una enseñanza incidental de tipo conceptual; la de corrección lingüística no se presentó durante la actividad de lectura de cuentos.

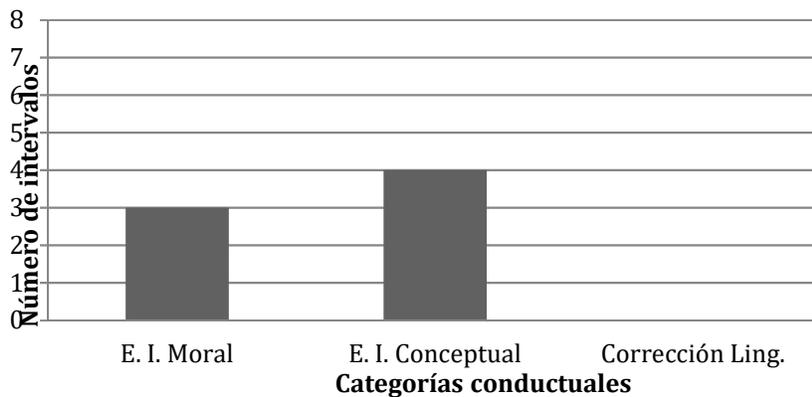


Figura 2A. Muestra el número de intervalos de observación en que se presentaron enseñanzas incidentales de tipo mora, conceptual y de corrección lingüística por parte de la **Profesora 2**, en la actividad de **Lectura de cuentos**. (Total de intervalos = 125).

Esta misma profesora 2 dedicó tres sesiones a juego con títeres, con un total de 47.5 minutos de filmación, por lo que se contó con 142 intervalos de registro (de 20 segundos) para este caso. En la Figura 2B se observa que, de ese total de intervalos, la profesora solo dedicó un intervalo (20 segundos) para proporcionar alguna enseñanza incidental de tipo moral a sus alumnos, seis intervalos (120 segundos) para una enseñanza incidental de tipo conceptual, y un intervalo (20 segundos) para alguna corrección lingüística durante la actividad.

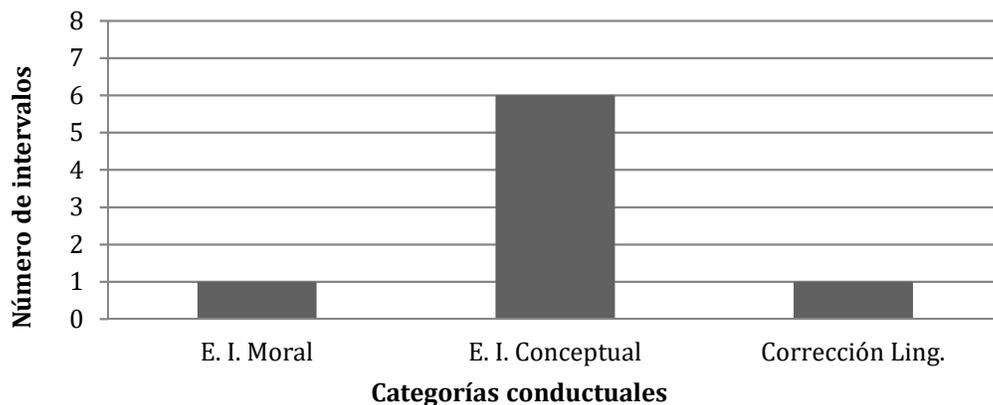


Figura 2B. Muestra el número de intervalos de observación en que se presentaron enseñanzas incidentales de tipo mora, conceptual y de corrección lingüística por parte de la **Profesora 2**, en la actividad de **Juego con títeres**. (Total de intervalos = 142).

La Profesora 3 leyó un cuento a sus alumnos durante tres sesiones, con un total de 53.6 minutos de filmación, por lo que se contó con 161 intervalos de registro (de 20 segundos) para ella. En la Figura 3A se observa que, de ese total de intervalos, la profesora solo dedicó un intervalo (60 segundos) para proporcionar alguna enseñanza incidental de tipo conceptual a sus alumnos, mientras que las otras categorías no se presentaron, porque no proporcionó ninguna enseñanza incidental de tipo moral o lingüística durante la actividad de lectura de cuentos.

La misma profesora 3 dedicó tres sesiones al juego con títeres, con un total de 37.4 minutos de filmación, por lo que se contó con 112 intervalos de registro (de 20 segundos) para esta actividad, de los cuales la profesora no dedicó ningún intervalo para realizar alguna enseñanza de tipo conceptual, de tipo moral o lingüística, durante la actividad de juego de títeres.

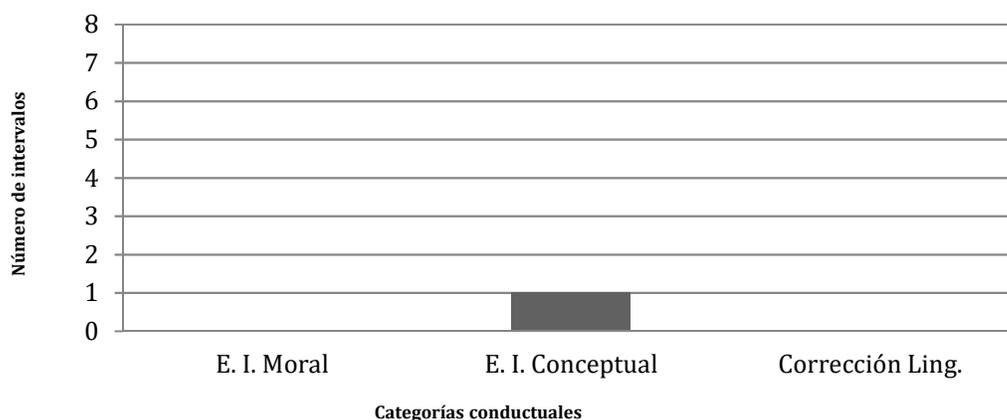


Figura 3A. Muestra el número de intervalos de observación en que se presentaron enseñanzas incidentales de tipo mora, conceptual y de corrección lingüística por parte de la **Profesora 3**, en la actividad de **Lectura de cuentos**. (Total de intervalos = 161).

La Profesora 4 leyó un cuento a sus alumnos durante tres sesiones, con un total de 40 minutos de filmación, por lo que se contó con 120 intervalos de registro (20 segundos). En la Figura 4A se observa que, de ese total de intervalos, la profesora solo dedicó un intervalo (60 segundos) para proporcionar alguna enseñanza incidental de tipo conceptual a sus alumnos, mientras que en las otras categorías no se presentó ningún tipo de enseñanza incidental de tipo moral y lingüística durante la actividad de lectura de cuentos.

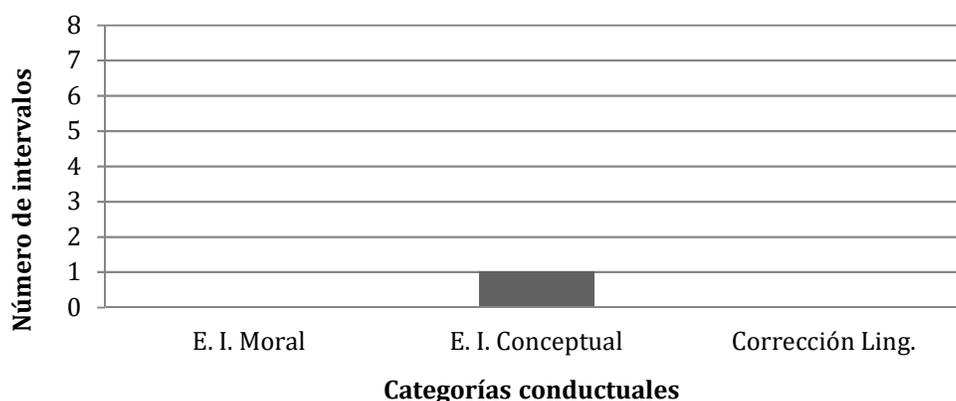


Figura 4A. Muestra el número de intervalos de observación en que se presentaron enseñanzas incidentales de tipo mora, conceptual y de corrección lingüística por parte de la **Profesora 4**, en la actividad de **Lectura de cuentos**. (Total de intervalos = 120).

La profesora 4 dedicó tres sesiones al juego con títeres, con un total de 30.7 minutos de filmación, por lo que se contó con 92 intervalos de registro (de 20 segundos). En la Figura 4B se observa que, de ese total de intervalos, la profesora solo dedicó un intervalo (20 segundos) para proporcionar alguna enseñanza incidental de tipo moral a sus alumnos, dos intervalos (60 segundos) para enseñanza incidental de tipo conceptual, un intervalo (20 segundos) para enseñanza incidental de corrección lingüística durante la actividad de juego con títeres.

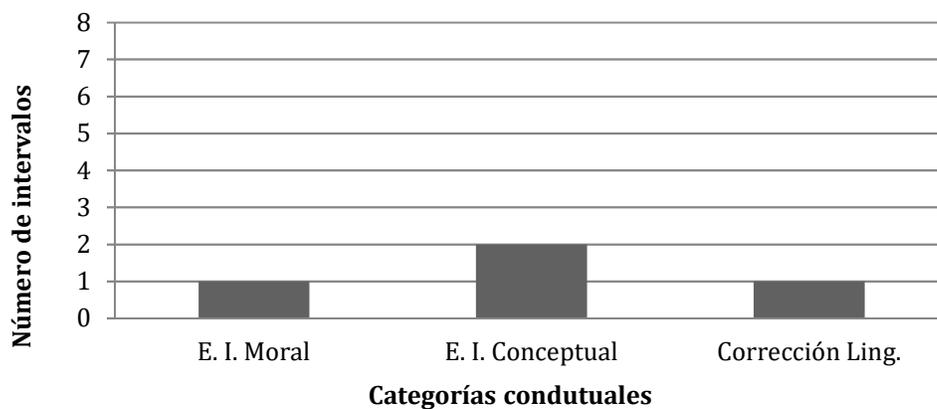


Figura 4B. Muestra el número de intervalos de observación en que se presentaron enseñanzas incidentales de tipo mora, conceptual y de corrección lingüística por parte de la **Profesora 4**, en la actividad de **Juego con títeres**. (Total de intervalos = 92).

La Profesora 5 leyó un cuento a sus alumnos durante una sesión, con un total de 6.3 minutos de filmación, por lo que se contó con 19 intervalos de registro (de 20 segundos) para ella. En este caso la profesora no realizó ningún tipo de enseñanza incidental moral, lingüística o conceptual durante la lectura de cuentos. También dedicó una sesión al juego con títeres, con un total de 13.6 minutos de filmación, por lo que se contó con 41 intervalos de registro (20 segundos) para esta actividad. En la figura 5 se observa que de ese total, dedicó cinco intervalos (100 segundos) para enseñanza de tipo conceptual, mientras que las enseñanzas incidentales de tipo moral y de corrección lingüística no se presentaron en ningún intervalo durante la actividad de juego con títeres.

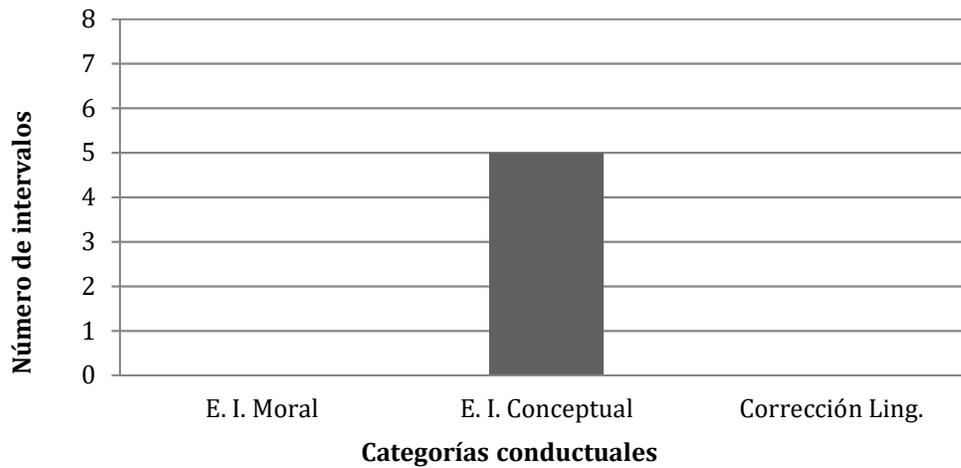


Figura 5. Muestra el número de intervalos de observación en que se presentaron enseñanzas incidentales de tipo moral, conceptual y de corrección lingüística por parte de la **Profesora 5**, en la actividad de **Juego con títeres**. (Total de intervalos = 41).

CAPÍTULO 4.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

El objetivo de la presente investigación fue analizar la frecuencia con la que se presentaron enseñanzas morales, conceptuales y de corrección lingüística en interacciones maestra-alumnos durante dos actividades: lectura de cuentos y juego con títeres.

Los resultados indicaron una baja frecuencia de ocurrencia en todas las conductas analizadas, en las cinco profesoras. Con dichos resultados, se cumple la hipótesis de la presente investigación, que indicó que se presentaría una baja frecuencia de las conductas de enseñanza incidental de tipo moral, conceptual y de corrección lingüística, en interacciones maestra-alumnos, durante lectura de cuentos y juego con títeres.

Los menores niveles de ocurrencia se dieron en la profesora 3 y la profesora 5, mientras que la profesora 2 fue la que presentó un mayor número de enseñanzas incidentales de los tres tipos (moral, conceptual y de corrección lingüística) durante ambas actividades, lectura de cuentos y juego con títeres.

Ahora bien, dado que la conducta que tuvo un nivel ligeramente mayor fue la de enseñanza incidental de tipo conceptual, vale la pena comentar que este tipo de enseñanzas se centra en los contenidos, ya sea del cuento que se está leyendo o del tema que se esté tratando durante la interacción con títeres. Estos resultados concuerdan con los reportados por Pérez (2004), quienes encontraron que los docentes se concretaban a leer y no promovían la participación de los niños; no se estimulaba la internalización de significados del relato, porque todas las preguntas (cuando ocurrían) eran enfocadas a repetir solamente el contenido de la historia que se estaba leyendo. En esta investigación, al igual que en la de Pérez, los docentes no aprovecharon la actividad de lectura de cuentos para realizarla de manera conjunta con sus alumnos, de manera dialogada y dejaron pasar muchas ocasiones para realizar enseñanzas.

También se encuentra concordancia con los hallazgos de Duque y Ovalle (2011), quienes indagaron acerca del tipo de interacción maestra-alumno durante la narración de un texto. Sus datos indicaron escasas interacciones en dicha actividad, pues el docente

se limitaba a hacer preguntas cortas y concretas, sin fomentar interacciones lingüísticas que implicaran mayor profundidad conceptual o reflexiva. El docente no le daba la importancia requerida, ya que solo se centraba en promover interacciones que buscaban la repetición del contenido explícito del texto, sin motivar o ir más allá del texto. Estos autores mencionan que es frecuente que los profesores se limiten a hacer simples referencias al texto o dentro de un juego, por la nula motivación que tienen para promover la participación de los niños en dichas actividades. No promueven que los niños elaboren interpretaciones e inferencias de los contenidos de la lectura o de otras actividades.

Duque y Parra (2011) explican que las inferencias del adulto no solo permiten ver lo implícito en el texto para lograr una comprensión de su estructura profunda, sino que facilitan en los niños la adquisición de competencias para desenvolverse en la vida y en distintas áreas de conocimiento. Es decir, que a falta de una interacción lúdica no se puede profundizar en el texto y no se adquieren competencias. Además, la comprensión de textos narrativos requiere de características específicas en la interacción entre el adulto que enseña y el niño que aprende, como motivar al niño durante la actividad para obtener su atención, ya que por medio de una atención sostenida el aprendizaje mejora sustancialmente.

Por su parte, Cova (2004) resalta el hecho de que, a través de la lectura de cuentos, se pueden entablar interacciones que, no solo mejoran el desarrollo del lenguaje del niño sino también su desarrollo integral, además de fomentar la oportunidad de interactuar de forma dinámica, siendo el docente uno de los factores más influyentes para el desarrollo integral del niño que está en situaciones de riesgo, por rezago cultural.

Pérez (2004) agrega que el cuento debe ser considerado como una estrategia o herramienta que favorece el desarrollo de valores ya que tiene personajes que realizan acciones en un ambiente o un lugar, en determinado tiempo (pasado, presente o futuro), que a través de la narración permite dar una enseñanza de lo correcto o lo incorrecto; así mismo, destaca que la interacción con los textos puede fomentar en los pequeños el interés por conocer su contenido y es un excelente recurso para que aprendan a encontrar sentido al proceso de lectura aún antes de saber leer. Este autor enfatiza la importancia del lenguaje como vínculo de socialización, que se refuerza solo mediante su utilización, así como la calidad de la convivencia, dotando al niño de nuevos

conocimientos sobre cómo y cuándo se utilizan las palabras, así como la corrección de la pronunciación.

Si se consideran todos esos señalamientos, puede decirse que las profesoras participantes en la investigación que aquí se reporta están dejando pasar muchas oportunidades de formación que beneficiarían el desarrollo psicológico de sus alumnos, dado que la enseñanza incidental de tipo moral se presentó sólo en dos profesoras durante la lectura de cuentos (P1, P2), y solo en una profesora (P4) durante la actividad de juego con títeres, aunque con frecuencias bajas, como ya fue mencionado. Estos datos indican que los docentes no cuentan con la preparación para el aprovechamiento de actividades como la lectura de cuentos, pero menos aún para realizar adecuadamente actividades lúdicas fuera de las ordinarias, como puede ser el juego con títeres.

Cortés (2002) subraya que el desarrollo moral se promueve a través de la estimulación cognitiva del razonamiento, a través de la interacción en una actividad estructurada que le permita al niño una participación activa. De igual forma, sus resultados indicaron la ausencia de interés y de conocimiento, por parte de los docentes, sobre el desarrollo de la moral; sus prácticas educativas no estaban dirigidas a promover en sus alumnos el desarrollo de este aspecto.

Barrios (2006) reportó que los docentes destacaban la importancia del conflicto dentro del contexto escolar, así como de su intervención como modelo de formación; sin embargo, cuando se presentaron conflictos, ellos no abordaban temas que fomentaran el desarrollo moral dentro del contexto escolar. Dicho autor menciona que, a pesar de que varias situaciones de oposición ocurren en el contexto de interacción profesor-alumno y alumno-alumno, las prácticas educativas siguen una formación tradicionalista, en donde no se incorporan prácticas innovadoras que logren fomentar los procesos de socialización y desarrollo. De esta manera, se están dejando de lado aspectos importantes, como lo es la moralidad, a pesar de que se reconoce su función dentro de la formación de los niños.

Por otra parte, en los resultados de la presente investigación, se encontró que la enseñanza incidental de corrección lingüística estuvo prácticamente ausente en las profesoras. Cuando llegó a darse, fue durante la actividad de juego con títeres. Rogozinski (2001) señala que el juego con títeres es una técnica que permite la

exploración del lenguaje, el juego y las improvisaciones, resaltando el hecho de que al participar en una interacción de improvisación se obtiene una riqueza de palabras, obligando a los docentes a correr una carrera contra el tiempo en cuanto a la diversidad de temas que se pueden profundizar, como palabras utilizadas durante dicha actividad.

El juego con títeres, probablemente en mayor medida que la lectura de cuentos, hubiera sido la ocasión ideal para que las profesoras corrigieran la estructuración de frases y oraciones, así como la pronunciación en sus alumnos, pero al no presentarse estas enseñanzas por parte de las profesoras participantes en la presente investigación, los niños se enfrentan ante una doble desventaja. Por un lado, al provenir de un medio sociocultural limitado, es muy probable que no cuenten con interacciones enriquecedoras y modelos adecuados en sus hogares, pero estos datos indican que en la escuela tampoco se les proporcionan interacciones que puedan desarrollar sus habilidades lingüísticas.

Rugerio y Guevara (2015) resaltan las ventajas de que los niños conozcan la manera correcta de pronunciación así como el uso de las palabras y la conformación gramatical de las expresiones lingüísticas, puesto que las habilidades del lenguaje oral se relacionan con el desarrollo posterior de habilidades de lectura y escritura. Los alumnos que cuentan con un vocabulario amplio, así como un buen nivel de entendimiento y uso del lenguaje hablado, aprenden a leer y escribir en menos tiempo. Ello se relaciona con el hecho de que podrán reconocer con mayor facilidad aquellas palabras escritas cuyo significado ya conocen por su uso en el lenguaje oral, y este aprendizaje se relaciona con las interacciones que el niño va teniendo en su hogar y en la escuela preescolar.

Rogozinski (2001) menciona que, en los últimos años, se ha visto perjudicada la actividad lúdica, por la cultura de los videojuegos, de este modo los niños se alejan cada vez más de los juegos y juguetes creativos. Este problema lleva a que los niños no sean creativos, por el hecho de jugar reproduciendo claramente un personaje delineado por la industria, con acciones preestablecidas que no permiten desarrollar la imaginación. Este fenómeno, dice el autor, se presenta principalmente en las grandes ciudades, mientras que en zonas vulnerables, la realidad económica es otra y obliga a mantener al niño en un estado, a veces de aburrimiento, al no tener juegos recreativos y lúdicos,

impidiéndoles una parte de su formación. Por lo anterior, la escuela preescolar tendría que asumir el juego creativo, a través de títeres u otros medios, para promover la creatividad y el desarrollo lingüístico de los niños, pero en la presente investigación no se encontraron indicios de que esto se lleve a cabo.

Carmilo, Cruz y Molinari (2014) destacan que los docentes, a la hora de implementar sus planes de trabajo, no son sensibles a las características, intereses, habilidades, destrezas y limitaciones que tienen los alumnos de edad preescolar. Además, los tiempos de las actividades pueden ser muy extensos, ocasionando que los niños pierdan el interés y la atención. Además, como lo menciona Castillo & Katherine (2015), el aprovechamiento de las interacciones entre adulto-niño en una situación de aprendizaje, es muy importante durante los primeros años de vida, destacando que la frecuencia con la que se presenten serán contundentes para un aprendizaje concreto de las conductas enseñadas. En el caso de la presente investigación, los datos son indicativos de que las profesoras desconocían la importancia de su papel como mediadoras durante la interacción, tanto en la actividad de lectura de cuentos como en la actividad de juego con títeres.

Todo lo anterior lleva a reflexionar en señalamientos como los de Rocha y Vega (2011), quienes mencionan que, poco a poco, los niños utilizan las estrategias que fueron enseñadas por un adulto, y que a mayor tiempo que el adulto disponga para realizar dicha enseñanza mayor será la oportunidad de que el niño tenga un aprendizaje significativo. El niño que ha tenido la oportunidad de entablar conversaciones con un adulto que le haya ofrecido ayuda, va a la escuela dotado de habilidades comunicativas útiles que le permitirán mantener interacciones verbales fluidas y articuladas con sus iguales y con los maestros. Mientras que Kantor y Smith (1990) mencionan que el aprendizaje de un conocimiento o conducta se da gracias a la interacción social, ya que a través del lenguaje se enseñan toda clase de destrezas, habilidades, conocimientos y capacidades durante las primeras edades.

Carecer de este tipo de interacciones potencia la aparición de un déficit en el desarrollo de los niños, y puede colocarlos en riesgo de fracaso escolar, y los resultados aquí reportados indican que esto puede estar ocurriendo. En esto se coincide con lo reportado por Solovieva et al. (2006), quienes mencionan que el nivel sociocultural tiene

una influencia sobre el desarrollo psicológico del niño, y los docentes que se enfrentan ante estas situaciones de vulnerabilidad, no parecen contar con una preparación suficiente para lograr dotar a los niños con las herramientas adecuadas para un mejor desarrollo neuropsicológico. El hecho de que los docentes fomenten enseñanzas de tipo lingüístico, moral o conceptual sería, para muchos niños de bajos recursos, un primer contacto con conductas formativas.

Cabe retomar el dato observado en la presente investigación respecto a las variaciones entre profesoras, en cuanto a la frecuencia con la que impartieron enseñanzas incidentales. Las profesoras 1 y 2 fueron las que impartieron algunas de ellas, en mayor medida que las profesoras 3, 4 y 5. Esto se relaciona con lo que menciona González (2007) respecto a que las interacciones que se presentan entre docente y alumnos durante la lectura están influenciadas por el estilo de enseñanza de cada docente, así como por el objetivo que pretende alcanzar, y que son diferentes entre los docentes. El autor agrega que el estilo interactivo del adulto que media la interacción influye en la adquisición de significados que construye el niño, gracias a que a través del lenguaje se accede a las estructuras del pensamiento, atribuyéndole un significado a lo que sucede alrededor de dicha situación, para finalmente aprender del propio proceso siendo capaz de aplicarlo en diversos contextos.

También vale la pena considerar los señalamientos de Walker y Shea (1987), en el sentido de que, no basta con que se realicen actividades motivantes para los niños, la interacción que el docente lleve a cabo debe de ser de calidad, deben aprovecharse todas las situaciones para realizar enseñanzas de tipo incidental.

Diversos autores (Saracho, 2001, 2008; Solla, 2012) destacan la importancia del entorno del aula y de las interacciones entre el profesor y los niños, ya que han encontrado que motivar a los niños a participar mejora su aprendizaje en conductas de prelectura. Así mismo, las interacciones promueven la comunicación, el intercambio de ideas, las relaciones personales y la cohesión; esta reciprocidad promueve sentimientos mutuos de solidaridad y empatía, elementos básicos para la formación del niño. Sin estas interacciones enriquecedoras para los niños, su desarrollo integral será deficiente y los puede llevar a presentar un rezago escolar.

Son las prácticas educativas las que permiten que los niños observen y se incorporen a patrones de actividades progresivamente más complejos. Por ello, se le ha dado un valor importante a la interacción social como un medio y factor explicativo del desarrollo de la comunicación y el lenguaje (Gracia, 2002).

Las docentes de la presente investigación se limitaron a realizar la lectura del cuento y a establecer algunos diálogos relacionados con los títeres, pero mostraron muchas limitaciones para llevar a cabo enseñanzas incidentales, así como desconocimiento de la importancia de su papel para promover el desarrollo de este tipo de poblaciones vulnerables. Según Guevara (1992), existen diferencias muy marcadas entre diferentes clases socioculturales, en lo relativo a las interacciones madre-hijo y en el desarrollo del lenguaje en los niños. En las diadas de clase baja, con frecuencia los niños deben hacer sus propios descubrimientos, la estructura lingüística de sus intercambios es muy limitada, y la frecuencia de las interacciones diádicas suele ser mínima.

Del mismo modo Guevara et al. (2007) encontraron que, en las poblaciones de nivel sociocultural bajo, los niños están más propensos a mostrar bajos niveles en cuanto a habilidades lingüísticas y conceptuales, lo cual es producto de las pocas interacciones con sus familiares. De Tejada y Otálora (2006) también destacan lo indispensable que es la presencia de un agente social que le enseñe al niño diversos aspectos que sólo pueden aprenderse a través de la interacción con el otro. Este proceso de mediación permite que el niño, posteriormente, logre realizar en solitario la misma actividad aprendida a través de la interacción social. Sin dicha interacción social se limita el aprendizaje de cualquier conducta.

Al tomar en cuenta los hallazgos de la presente investigación, así como los señalamientos de los diversos autores citados, se coincide con los señalamientos del Instituto Internacional de Planificación de la Educación de la UNESCO (como se citó en Pontón et al., 2002) en donde se plantea que, en una era de creciente descentralización y autonomía escolar, existe la necesidad de fortalecer las habilidades del personal implicado en la supervisión y el apoyo, a nivel local y en las escuelas.

Pontón et al. (2002) agregan que, desde hace tiempo, ha sido ignorado el hecho de que existe un importante deterioro de la calidad de la educación básica, en muchos

contextos, y ello debe atacarse a través de la innovación pedagógica, desde y para la escuela. Por tal razón, se propone una mejor formación de docentes, para que logren implementar actividades lúdicas y didácticas en el aula. Ello nos lleva a plantear que, en dicha capacitación hacia los docentes de preescolar y primaria, se requiere enfatizar la importancia de llevar a cabo interacciones enriquecedoras con sus alumnos, así como fomentar las enseñanzas incidentales de tipo moral, conceptual y lingüísticas, que son formativas para los niños.

De igual forma, parece necesario realizar talleres que se enfoquen en sensibilizar a los docentes con respecto a las situaciones en las que se encuentran los niños que provienen de un bajo nivel sociocultural y de la poca o nula interacción que puede existir en sus hogares. De esta forma, el docente sería más consciente de su papel como modelo de formación.

La implementación de dichos talleres debe dirigirse también a que los docentes promuevan actividades lúdicas como la lectura de cuentos y el juego con títeres, asumiéndolas como herramientas y realizándolas de forma correcta en cada sesión, de tal manera que se integre a los niños a una participación activa. Esto puede hacer posible un mejor desarrollo de los niños, tanto académicamente como en lo relacionado con una formación moral que ayude a tener mejores ciudadanos, que no se involucren en conductas disruptivas, dado que vivir en zonas vulnerables puede aumentar el riesgo de desarrollar este tipo de conductas.

REFERENCIAS

- 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.
- Barrios, A. (2016). Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña. *Revista de Psicología*, 34(2), 261-291. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337846349003>
- Barrios, A. (2006). Desarrollo moral y prácticas pedagógicas en la educación infantil: Un estudio sociocultural constructivista. Disertación de Maestría, no publicada. Instituto de Psicología. Universidad de Brasilia, Brasil.
- Borzone, A. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas, *Psykhé*, 14(1), 193-209. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/281>.
- Castillo, T., & Katherine, J. (2015). El diálogo como constructor de conocimiento: fortalecimiento del lenguaje oral en el niño a partir de estrategias didácticas de lectura compartida y juego.
- Campbell, D. & Stanley, J. (1966). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carmilo, B., Cruz, T., & Molinari, U. (2014). Promoviendo el desarrollo conceptual en las aulas de preescolar: una sistematización de hallazgos de investigación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729876003>
- Cerna, Y. (2014). Juegos de roles con títeres para la expresión oral en niños de cuatro años. *In Crescendo Educación y Humanidades*, 1(2), 87-93. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.21895/in+cres+e.v1i2.524>
- Chow, B. & McBride, 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. & 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 <http://dx.doi.org/10.1080/0300443042000266295>
- Correa, M. (2009). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *Educere*, 33(44), 89-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571011.pdf>
- Cortés, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de Psicología*, 18(1), 111-135. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16718107>
- 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 Revista Universitaria de investigación*, 5 (2), 53-66. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=41050205>
- DeBaryshe, B., Binder, J., & Buell, M. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119-131. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/030443001600111>
- De Tejada, M. & Otálora, C. (2006). Estimulación cognitiva de madres del sector popular, *Investigación y Postgrado*, 21(2), 43-67. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65821203>
- Duque, C. & Ovalle, A. (2011). La interacción en el aula: una vía para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 5(2), 57-67. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v5n2/v5n2a05.pdf>.
- Duque, C. & Vera, A. (2004). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 19, 21-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80415077001>
- Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*,

- Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2003000200006&script=sci_arttext&tlng=es
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- González, J. (2007). Debates en el aula preescolar a partir de cuentos. Estudio comparado en España y México. *Perfiles Educativos*, 29(118), 54-78. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v29n118/v29n118a4.pdf>
- González, M. & 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/10.1174021037009788964114>.
- González, C., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2011). Actividad reflexiva en preescolares: perspectivas psicológicas y educativas. *Universitas Psychologica*, 10(2), 423-440. Recuperado de https://www.academia.edu/2061148/Actividad_reflexiva_en_preescolares.
- 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), 1-10. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n1/12_01_Goodman.pdf
- Gracia M., (2002). *Comunicación y lenguaje en primeras edades*. España. Milenio.
- Guevara, Y. (1992). Análisis funcional de las interacciones lingüísticas del niño con retardo en el desarrollo. Tesis inédita de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. México.
- Guevara, Y., García, G., López, A., Delgado, U., & Hermosillo, Á. (2007). Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo, al iniciar la primaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 9-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79810202>.
- Guevara, Y. & Macotela, S. (2005). *Escuela: del fracaso al éxito. Cómo lograrlo apoyándose en la psicología*. México: Pax.

- Guevara, Y., Ortega, P., & Plancarte, P. (2012). *Psicología conductual. Avances en educación especial*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guevara, 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 <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v6.1.47600>.
- Guevara, Y. & Rugerio, J. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. *Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. Ocnos*, 13. 25-42. Recuperado de <https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/566>.
- Guevara, Y. & Rugerio, J.P. (2017). Relación entre conductas maternas e infantiles durante lectura de cuentos. Artículo en proceso de publicación.
- Guevara, Y., Rugerio, P., Delgado, U., Hermosillo, Á., & 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://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59335806004>.
- Guevara, Y., Rugerio, P., Delgado, U., Hermosillo, Á., & 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.academia.edu/download/6717902/rmpe_v1n1_a4.pdf.
- 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://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/publicaciones/Panorama2012/Panorama2012260613.pdf>
- Kantor, K. & Smith, N. (1990) *La ciencia de la psicología: un estudio interconductual*. México: University Press.

- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill
- 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 <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9103-9>.
- Majaron, E. (2015). El arte como un sendero hacia los niños. En L. Kroflin (Ed.), *El poder de los títeres* (pp. 6-11). Eslovenia: Comisión de Educación, Desarrollo y Terapia (EDT). Recuperado de https://www.unima.org/wp-content/uploads/2016/10/El_poder_de_la_Marioneta.pdf
- Marenales, E. (1996). Educación formal, no formal e informal. *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*, 19(8), 345-378. Recuperado de <http://www.academina.edu/download/33844347/eduformal.pdf>.
- Morrow, L. (2009). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. EUA. Boston Allyn & Bacon.
- Naranjo, S. (2016). Los títeres como recurso didáctico para estimular el desarrollo del lenguaje en los niños de educación inicial. Machala, Ecuador: Universidad Técnica de Machala. Repositorio Institucional. Recuperado de <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/9146>
- Naudé, H., Pretorius, E., & Viljoen, J. (2003). The impact of impoverished language development on preschoolers readiness-to-learn during the foundation phase, *Early Child Development and Care*, 173(2), 271- 291. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/0300443030303098>.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2010). *Desarrollo humano*. México: McGraw Hill.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- 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=3040056>.

- Pontón, B, Fierro, M., García, G., & Flores, S. (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. Instituto Internacional de planteamiento de la Educación.
- Rocha, G. & Vega, L. (2011). *Narremos cuentos a los niños: es fácil y divertido. Un manual para padres y maestros, 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.
- Rogozinski, V. (2005). *Títeres en la escuela: expresión, juego y comunicación*. Buenos Aires. Novedades Educativas
- Romero, M., Aragón, L., & Silva, A. (2002). Evaluación de las aptitudes para el aprendizaje escolar, en L. Aragón & A. Silva (coord.), *Evaluación psicológica en el área educativa*. México: Pax.
- Romero, S., Arias, M., & 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), Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770305>.
- Romero, E. & 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>.
- Rugerio, J. & 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>.
- Rugerio, J. & 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>.

- Rosemberg, C., & De Marique, A. (2017). Interacción verbal y cognición: el desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar. *Lenguas Modernas*, 25, 95-113. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45504>
- 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., & 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://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00081-4](http://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00081-4).
- Siguan, M. (1987). El papel de los adultos en el aprendizaje del lenguaje. *Anuario de Psicología. The UB Journal of Psychology*, 99-114.
- Shapiro, L. & Solity, J. (2008). Delivering phonological and phonics training with whole-class teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 597-620. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1348/000709908x293850>.
- Solís, P. & Díaz, M. (2006). Efectos de un programa de crianza para mamás y papás de niños pequeños: la importancia del nivel educativo de los padres. *Revista Infancia Adolescencia y Familia*, 1(1), 161-176. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80534301>.
- Solla, C. R. (2012). La diada en el desarrollo de la condición humana. *Telos*, 13(2), 149-159. Recuperado de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewArticle/1892>

- Solovieva, Y., Quintanar, L., & Lázaro, E. (2006). Efectos socioculturales sobre el desarrollo psicológico y neuropsicológico en niños preescolares. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 6(1), 9-20. Recuperado de http://www.neuropsicologia.buap.mx:81/anterior/Efectos_socioculturales....pdf.
- Sun, Y. (1998). Aprendizaje implícito: aspectos críticos de su definición y algunas de sus implicancias. *Psykhé*, 7 (2), 48-51.
- Stella, V. (2013). Model based reasoning and the learning of counter-intuitive science concepts. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 5-33. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/021037013804826519>.
- Sylva, K., Scott, S., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., & Crook, C. (2008). Training parents to help their children read: A randomized control trial. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 435-455. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1348/000709907x255718>.
- 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.
- 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. & Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Walker, J. & Shea, T. (1987). *Manejo conductual. Un enfoque Práctico para Educadores*. México: Manual Moderno.
- 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. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2016.1213266>.
- Ysunza, A., & del Carmen, T. (2006). Corrección de la articulación compensatoria mediante terapia del lenguaje basada en principios fonológicos y con el modelo del lenguaje integral. *Cirugía Plástica*, 16(1), 55-61. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/cplast/cp-2006/cp061i.pdf>.

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

CATEGORÍAS CONDUCTUALES DEL ADULTO PARA LA ACTIVIDAD DE LECTURA DE CUENTOS	
Categoría	Descripción
AMuLi	Muestra el libro de cuentos al(a los) niño(s) para que pueda(n) ver las imágenes y el texto.
Si	Señala la(s) imagen(es).
ADelm	Describe algún aspecto de las imágenes del libro.
ALeTe	Lee el texto del libro.
St	Señala con el dedo las palabras que va leyendo.
AMon	Monitorea que el(los) niño(s) ponga(n) atención al libro.
AUtv	Utiliza un tono de la voz adecuado, como un vehículo para expresar diferentes estados de ánimo como tristeza, enojo, interés, alegría, admiración, duda, etcétera.
AVin	Describe o narra algún suceso vinculándolo con aspectos referidos en el texto.
Aln	Interactúa lingüísticamente con el(los) niño(s), a través de instigación.
APr	Interactúa lingüísticamente con el(los) niño(s), a través de preguntas.
ARe	Interactúa lingüísticamente con el(los) niño(s), a través de respuestas.
APa	Interactúa lingüísticamente con el(los) niño(s) parafraseando la historia previamente leída.
E. I. Moral	Realiza una enseñanza incidental de tipo moral a través de un comentario, una pregunta o un consejo.
E.I. Conceptual	Realiza una enseñanza incidental de tipo conceptual a través de un comentario, una pregunta o un consejo.

Corrección Ling.	Realiza una enseñanza incidental relacionada con una corrección lingüística a través de un comentario, una pregunta o un consejo.
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).

CATEGORÍAS CONDUCTUALES DEL NIÑO PARA LA ACTIVIDAD DE LECTURA DE CUENTOS	
Categoría	Descripción
NAtAd	Muestra atención hacia el adulto.
NAtIm	Muestra atención hacia las imágenes.
NAtTe	Muestra atención hacia el texto.
NAtOt	Muestra atención hacia otro aspecto del ambiente.
NPr	Interactúa lingüísticamente con el adulto, a través de preguntas.
NCo	Interactúa lingüísticamente con el adulto, a través de comentarios.
NRe	Interactúa lingüísticamente con el adulto, a través de preguntas.
NTc	Interactúa con el cuento, tocándolo o señalándolo.
NDelm	Interactúa con el cuento, describiendo algún aspecto de las imágenes.
NNaHi	Interactúa con el cuento, narrando alguna parte de la historia.
tv	Interactúa con el cuento, utilizando un tono de voz adecuado, como vehículo para expresar diferentes estados de ánimo.

CATEGORÍAS CONDUCTUALES DEL ADULTO PARA LA ACTIVIDAD DE JUEGO CON TÍTERES	
Categoría	Descripción
AMuti	Muestra los títeres.
AMon	Monitorea la atención.
ADeOb	Al mostrar títeres con forma de animales, el adulto describe sus características generales: forma, color y tamaño, o bien, características particulares como materiales con los que están hechos, usos y ubicación dentro de un contexto determinado.
ADePe	En el caso de utilizar y mostrar títeres con forma de personas, el adulto describe sus características generales mencionando algunas más específicas como el oficio, y las herramientas que utiliza para realizarlo.
ADeLu	Al interactuar con los títeres, describe lugares (ADeLu) comunes dentro de una localidad o de una vivienda (parque, escuela, hospital, casa, cocina, baño).
ADeAc	Menciona un conjunto de acciones y actividades que los personajes (representados por los títeres) realizan en lugares específicos.
ANaHi	Narra sucesos o historias (reales o imaginarias) relacionados con los títeres.
AUvs	Utiliza un vocabulario sencillo.
AUtv	Utiliza un volumen y tono de voz acorde al suceso narrado, como un vehículo para expresar diferentes estados de ánimo.
Aln	Instiga la interacción lingüística.
APr	Realiza preguntas.
ARe	Responde preguntas.
ARef	Durante la interacción refuerza a través de miradas o sonrisas dirigidas al niño(s).

E. I. Moral	Realiza una enseñanza incidental de tipo moral a través de un comentario, una pregunta o un consejo.
E.I. Conceptual	Realiza una enseñanza incidental de tipo conceptual a través de un comentario, una pregunta o un consejo.
Corrección Ling.	Realiza una enseñanza incidental relacionada con una corrección lingüística a través de un comentario, una pregunta o un consejo.
PIVC	Promueve la interacción lingüística con aspectos de la vida cotidiana del niño.
PIT	Promueve la interacción lingüística con características de los títeres utilizados (objetos físicos).
PIP	Promueve la interacción lingüística entre participantes (personas).

CATEGORÍAS CONDUCTUALES DEL NIÑO PARA LA ACTIVIDAD DE JUEGO CON TÍTERES	
Categoría	Descripción
NAtAd	Muestra atención hacia el adulto.
NAtTi	Muestra atención a los títeres.
NAtOt	Muestra atención hacia otro aspecto del ambiente.
NInTi	Interactúa con el adulto a través de los títeres, pero solo con movimiento de éstos, sin emitir comentarios.
NPrTi	Interactúa con el adulto haciendo preguntas sobre los títeres.
NReTi	Interactúa con el adulto respondiendo.
NCoTi	Interactúa con el adulto haciendo comentarios.
NDeOb	Participa en la narración de sucesos y describe objetos.
NDePe	Participa en la descripción de personas.
NDeLu	Participa en la descripción de lugares.
Tv	Usa un tono de voz acorde al suceso narrado, como un vehículo para expresar diferentes estados de ánimo.