

PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS DE MADRES Y PROFESORAS

*Sus efectos sobre habilidades de niños preescolares**

JUAN PABLO RUGERIO / YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ

Resumen:

El objetivo del estudio que presentamos fue analizar las posibles diferencias entre las prácticas alfabetizadoras de madres y profesoras, después de recibir un programa de intervención, así como sus efectos sobre las habilidades lingüísticas de los alumnos. Participaron 30 niños de tercer grado de preescolar, 10 de sus madres y 3 de sus profesoras. Se utilizó un diseño pre post-evaluación, con dos grupos experimentales y uno control. Los resultados indican efectos del programa de intervención en madres y profesoras, y diferencias entre los grupos experimentales y el control (*duración de la actividad* ($U= 0.000, z= -2.550, p < 0.05, r= -0.19$), y *narración de historias* ($U= 5.000, z= -2.687, p < 0.05, r= -0.20$)), con mejores desempeños en los alumnos cuyas profesoras participaron en el programa.

Abstract:

The objective of the study we are presenting was to analyze the possible differences between the literacy practices of mothers and teachers who had taken part in an intervention program. The study also focused on the effects on students' linguistic skills. The participants were thirty children in the third year of preschool, ten of their mothers, and three of their teachers. A pre- and post-evaluation design was used, with two experimental groups and one control group. The results indicate the effects of the intervention program on mothers and teachers, and differences between the experimental groups and the control group (duration of activity ($U= 0.000, z= -2.550, p < 0.05, r= -0.19$), and narration of stories ($U= 5.000, z= -2.687, p < 0.05, r= -0.20$)). The students whose teachers participated in the program showed better performance.

Palabras clave: alfabetización, educación inicial, desarrollo de habilidades, lecto-escritura, México.

Key words: literacy, early education, development of skills, reading and writing, Mexico.

Juan Pablo Rugerio y Yolanda Guevara Benítez son investigadores en la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores-Iztacala. Av. de los Barrios núm. 1, colonia Los Reyes Iztacala, 54090, Tlalnepantla, Estado de México, México. CE: pablorugerio@hotmail.com /yolaguevara@hotmail.com

* En este trabajo utilizamos los términos niños preescolares y educación preescolar porque es el nombre que oficialmente se les otorga en el plan de estudios oficial, vigente en México. En otros países, como España, se le denomina educación infantil a la etapa escolar inicial, considerando que se trata de una etapa escolar con entidad propia. Sin embargo, en la literatura sobre alfabetización inicial, proveniente de diversos países, muchos autores continúan utilizando los términos que aquí se emplean.

Introducción

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 20% de los alumnos obtuvo un nivel *insuficiente* en dominio del Español. Similarmente, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013), respecto de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) reportó que más de la mitad (58%) de los alumnos de primaria en el área de Español –que incluye lectura– mostró niveles considerados *insuficiente* y *elemental*. Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en relación con el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) (OCDE, 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 puntajes bajos en lectura, en tanto que un déficit en esta área académica podría 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 2004, plantea la obligatoriedad del preescolar, sobre la base de que promueve en los alumnos la adquisición de diversos conocimientos y el desarrollo de habilidades que se consideran necesarios para 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 y 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 de la oralidad, 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. De forma similar, la comunidad lingüística va promoviendo en el niño acercamientos cada vez mayores al lenguaje escrito. Por ello, diversos autores (Morrow, 2009; Sénéchal *et al.*, 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 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 *et al.*, 2010; Romero, Aragón y Silva, 2002; Vega, 1998).

Entre las habilidades lingüísticas más importantes para los niños preescolares se incluye el uso de un vocabulario amplio; la conciencia fonológica; la descripción de objetos, personas, lugares y sucesos cotidianos; la narración de eventos a partir de imágenes; la identificación de aspectos convencionales de la lecto-escritura; así como ubicar relaciones entre lenguaje oral y escrito (DeBaryshe, Binder y Buell, 2000; Weigel, Martin y Benett, 2006).

Desde la perspectiva de la alfabetización inicial, Goodman (1991) señala que los conocimientos que desarrollan los niños pequeños acerca de la lecto-escritura 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: *a)* el presilábico, donde pueden ubicar criterios que les permiten distinguir entre el dibujo y la escritura, *b)* el silábico, cuando justifican e interpretan que las cadenas de letras escritas de maneras diferentes significan cosas distintas y *c)* el alfabético, donde establecen relaciones específicas entre sonidos y letras.

Los padres, familiares y profesores suelen poner a los 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 sobre el 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. Éstas 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: *a)* un ambiente físico específico como un aula de clases, un salón de juegos, la sala de una casa o un patio; *b)* 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 *c)* 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 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 empleo de materiales tanto impresos (libros y cuentos, fotografías, tiras cómicas) como no impresos (por ejemplo, títeres o juguetes). Tales contextos proporcionan al niño el material y las actividades de donde va obteniendo las reglas gramaticales, los sonidos y los contenidos semánticos necesarios para la comunicación así como el desarrollo lingüístico y conceptual implicado en habilidades descriptivas y narrativas (Guevara y Macotela, 2005; Papalia, Olds y Feldman, 2010; Saracho, 2001; Vega y Macotela, 2007).

Entre los contextos interactivos de mayor impacto en la alfabetización inicial se encuentran los juegos relacionados con el uso del lenguaje en interacciones sociales (como los 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 el lenguaje oral y el escrito, el reconocimiento de letras y palabras, diversos aspectos convencionales de la lectura así como el uso de los libros y las partes que los componen (Clarck y Kragler, 2005; Guevara *et al.*, 2012; Rogozinski, 2005).

Diversas investigaciones en el campo (Guevara y Macotela, 2005; Kim, 2009; Naudé, Pretorius y Viljoen, 2003; Romero, Arias y Chavarría, 2007) han aportado evidencia de que los niños que se desarrollan en familias con un nivel sociocultural bajo pueden presentar retrasos en habilidades lingüísticas, preacadémicas y de lecto-escritura, como resultado de la carencia de modelos lingüísticos adecuados, porque las interacciones familiares

pueden ser limitadas y el acceso a actividades alfabetizadoras y materiales culturales es poco frecuente. Dados esos hallazgos se han llevado a cabo programas de intervención (Chow y McBride-Chang, 2003; Guevara *et al.*, 2012; Naudé, Pretorius y Viliojen, 2003; Saracho, 2008; Sylva *et al.*, 2008; Rugério y Guevara, 2013) 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. De manera similar, una serie de estudios (Aram y Besser, 2009; Borzone, 2005; González y Delgado, 2009; Guevara y Rugério, 2014; Shapiro y Solity, 2008) se han dirigido a la capacitación de profesores para que promuevan habilidades de alfabetización inicial en sus alumnos con habilidades lingüísticas y preacadémicas limitadas.

Los hallazgos de tales investigaciones conforman un marco de referencia para implementar programas con preescolares, que optimicen sus habilidades lingüísticas y preacadémicas necesarias para iniciar el aprendizaje formal de diversas competencias académicas, incluyendo la lectoescritura.

A pesar de los avances en el campo, existen aspectos que aún no se han explorado en toda su amplitud. Por ejemplo, no se han aportado datos suficientes respecto de las posibles diferencias entre los logros de un programa encaminado a desarrollar prácticas alfabetizadoras maternas y los que se pueden obtener al intervenir sobre las mismas prácticas pero de profesores de preescolar.

Para la investigación cuyo informe se presenta en este artículo se diseñó y aplicó un programa de intervención encaminado al uso de prácticas alfabetizadoras por parte de los adultos, con la intención de promover en los niños habilidades lingüísticas y preacadémicas consideradas de alfabetización inicial. Dichas prácticas se ubicaron en dos contextos interactivos: *a)* lectura conjunta de cuentos y *b)* juego con títeres. El presente estudio tuvo como objetivo analizar las posibles diferencias entre las prácticas alfabetizadoras de madres y profesoras de niños de tercer grado de preescolar, de estrato sociocultural bajo, después de participar en un programa conductual (taller) dirigido a capacitarlas en la realización de actividades y estrategias encaminadas a promover en sus hijos y alumnos habilidades relacionadas con la alfabetización inicial, así como evaluar los efectos del programa sobre las habilidades lingüísticas desarrolladas por los niños.

Método

La investigación fue de tipo experimental de campo, dado que se llevó a cabo dentro de centros escolares, y se realizaron observaciones y comparaciones para ubicar los posibles efectos de la variable independiente (programa conductual) sobre la dependiente (prácticas alfabetizadoras de madres y profesoras), así como el efecto sobre una variable relacionada (habilidades lingüísticas de los alumnos). El diseño fue pre-pos-test, con grupo control (Campbell y Stanley, 1966; Kerlinger y Lee, 2002). Se llevaron a cabo las siguientes fases de investigación: *a)* evaluación inicial o pre-test, *b)* aplicación del programa de intervención y *c)* evaluación después del programa de intervención o post-test.

Todas las actividades de diseño, evaluación, aplicación del programa de intervención así como captura, análisis y reporte de datos fueron realizadas por los dos investigadores responsables del estudio. También se contó con la participación de cuatro ayudantes, cuyas funciones fueron de apoyo en dos actividades particulares: *a)* la aplicación y calificación del instrumento que evalúa las habilidades lingüísticas y preacadémicas de los niños y *b)* la observación y el registro de las videograbaciones. Las características de los ayudantes de investigación y el proceso para su capacitación se describen en la sección de procedimiento.

Participantes

Para la selección de los participantes, un equipo de psicólogos educativos llevó a cabo la aplicación individual de un instrumento que evalúa habilidades preacadémicas y lingüísticas entre los alumnos de cinco grupos de tercer grado de preescolar, de dos escuelas públicas del Estado de México, ubicadas en una zona considerada de bajo nivel sociocultural, de acuerdo con los indicadores del Banco de información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010). Se ubicaron aquellos alumnos cuyo nivel de ejecución en la prueba fue menor a 60% de respuestas correctas. A las madres de esos niños se les aplicó un cuestionario para evaluar sus prácticas alfabetizadoras y ubicar a aquellas cuyas prácticas pudieran considerarse limitadas. Se les invitó a participar y 20 de ellas aceptaron integrarse al programa, con sus respectivos hijos, y permitieron ser videograbados al realizar las actividades de lectura de cuentos y juego con títeres en pre y post-evaluación. A 10 de ellas, elegidas de forma aleatoria, se les

incorporó (grupo experimental I) y a las otras 10 se les programó para una aplicación posterior (grupo en espera) para que sus hijos fungieran como grupo control.

También se pidió la participación de tres profesoras con sus respectivos grupos (grupo experimental II). Ellas contaban con un promedio de 24 años de experiencia docente (con un rango de 18 a 26 años); además de participar en el taller en forma voluntaria, permitieron ser videograbadas junto con sus alumnos al realizar las actividades. Todos los niños cursaban tercer grado de preescolar y su edad promedio fue de cinco años. El arreglo de los grupos quedó de la siguiente manera:

- 1) el grupo experimental I estuvo conformado por 10 alumnos (5 niñas y 5 niños), pertenecientes al mismo grupo escolar, cuyas madres recibieron el programa de intervención;
- 2) el grupo experimental II estuvo conformado por 10 alumnos (4 niñas y 6 niños) de tres grupos escolares distintos, cuyas profesoras recibieron el programa de intervención, y
- 3) el grupo control (sin intervención) estuvo conformado por 10 alumnos (2 niñas y 8 niños), pertenecientes a un solo grupo escolar, de una escuela diferente a la de los grupos experimentales.

Instrumentos

Para valorar habilidades lingüísticas y preacadémicas de los niños, consideradas en el ámbito de la alfabetización inicial, se utilizó el instrumento denominado Evaluación de Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL), desarrollado y validado para niños preescolares mexicanos por Vega (1998). El inventario está diseñado para evaluar diez áreas conductuales específicas o subpruebas: pronunciación correcta de sonidos del habla; discriminación de sonidos; análisis y síntesis auditivos; recuperación de nombres ante la presentación de láminas; seguimiento de instrucciones; conocimiento del significado de las palabras; comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas; repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles; diferencia entre dibujo y texto; y expresión espontánea. También se utilizó un cuestionario de datos sociodemográficos aplicado a las madres de los 30 niños participantes. Para registrar las prácticas alfabetizadoras de las madres y profesoras participantes se utilizó una taxonomía de registro conductual (anexo 1).

Procedimiento

Capacitación de los ayudantes de investigación

Antes de iniciar el estudio, se anunció su realización entre la comunidad de egresados de la carrera de Psicología de una universidad pública. Los participantes fueron elegidos por contar con un promedio académico de nueve, o mayor, a lo largo de sus estudios de licenciatura. La capacitación fue conducida por los investigadores.

Para la capacitación dirigida a aplicar y evaluar el instrumento EPLE se llevó a cabo un seminario-taller de cuatro sesiones, de aproximadamente dos horas cada una. En la primera se revisaron los aspectos teóricos y metodológicos del instrumento así como las instrucciones de aplicación y los formatos de registro de respuestas, también se llevó a cabo un modelamiento de la forma de aplicar el instrumento por parte de los investigadores. En la segunda sesión se realizaron juegos de roles, en los que cada participante aplicaba un instrumento a otro y recibían retroalimentación acerca de sus aciertos y errores. La tercera fue igual a la segunda, con el objeto de corroborar que no hubiera errores en la aplicación. En la última sesión se explicó y practicó la forma en que se debían realizar los registros y calificaciones de las respuestas del EPLE y se aclararon dudas.

La capacitación para observar y registrar las videograbaciones se llevó a cabo en seis sesiones grupales, de aproximadamente dos horas cada una. Se proporcionó a los participantes un conjunto de artículos sobre la alfabetización inicial y las prácticas alfabetizadoras. En una sesión inicial, previa lectura del material, se discutieron en el grupo las características de dichas prácticas y se les proporcionó 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 el 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 qué 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 razonamientos 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.

Captación de la población de alumnos preescolares participantes en el estudio

Al inicio del ciclo escolar, los investigadores contactaron a las autoridades de las escuelas preescolares, a quienes se les expuso el proyecto de trabajo y se les solicitó la participación de la comunidad escolar. Después de contar con la autorización institucional respectiva, se les informó a madres de familia y profesoras que se realizaría un programa de intervención con el objetivo de apoyar a los niños en el desarrollo de habilidades relacionadas con el proceso de lectoescritura. Se les 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.

Fase 1. Evaluación inicial (pre-test)

Evaluación de los alumnos

La aplicación del EPLE se realizó por parte de los investigadores y los ayudantes. Se llevó a cabo en forma individual dentro del salón de cantos y juegos de cada plantel, cuya dimensión aproximada era de 15 x 5 metros, contando con iluminación y ventilación adecuadas. Cada aplicación tuvo una duración aproximada de 30 minutos.

Evaluación realizada con las madres

Todas las evaluaciones de las madres se llevaron a cabo en el salón de cantos y juegos. La aplicación del cuestionario de datos sociodemográficos y prácticas alfabetizadoras se realizó individualmente, y tuvo una duración aproximada de 15 minutos. Con cada una de las 10 díadas madre-hijo, del grupo experimental I, se realizaron las filmaciones de sus prácticas alfabetizadoras, en los dos contextos interactivos con sus hijos.

Evaluación de las prácticas alfabetizadoras de las profesoras

Para realizar la evaluación, 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.

Fase 2. Aplicación del programa de intervención

El programa de intervención se llevó a cabo de forma paralela en los dos grupos (madres y profesoras), en horarios distintos, en el salón de cantos y juegos. Este programa consistió de siete sesiones, una por semana, con duración de una hora aproximadamente. Para ambos grupos se incluyeron los

mismos contenidos, diseñados para cada uno de los contextos interactivos: lectura conjunta de cuentos y juego con títeres.

Se utilizaron técnicas conductuales como: exposición oral, modelamiento, juego de roles, práctica supervisada, retroalimentación y reforzamiento del desempeño. El objetivo fue promover en las participantes (madres y profesoras) el desarrollo de habilidades interactivas que les permitieran promover en sus hijos/alumnos conductas lingüísticas que faciliten la alfabetización inicial, por lo que fueron denominadas prácticas alfabetizadoras (anexo 2).

Fase 3. Evaluación después del programa de intervención (post test)

Una semana después de concluidas las aplicaciones del programa, se realizó una réplica de la pre-evaluación para valorar las prácticas alfabetizadoras de las 10 madres con sus hijos y las tres profesoras con sus alumnos. Transcurridos dos meses, se realizó una segunda aplicación individual del instrumento EPLE, a los 30 alumnos participantes, para evaluar el nivel de habilidades lingüísticas y preacadémicas.

Registro y análisis de datos

Las respuestas de los alumnos en las dos aplicaciones del instrumento EPLE fueron calificadas conjuntamente por los dos investigadores, quienes debían llegar a un acuerdo sobre el puntaje asignado en cada reactivo y subprueba. Los puntajes se capturaron en una base de datos en el programa SPSS (versión 20), se obtuvieron las medias y desviación estándar para la muestra total y para cada grupo, tanto en las subpruebas como en el total del instrumento. Con estos datos, se llevaron a cabo comparaciones de las ejecuciones de todos los niños para observar si había diferencias entre ellos, atendiendo las siguientes variables: edad, género, grupo escolar y número de años cursados previamente en preescolar; para ello, se realizó un análisis de varianza de un factor para cada una de las variables mencionadas. La comparación entre los grupos se llevó a cabo a través de un análisis de varianza (ANOVA), las pruebas *post hoc* de Tukey y Bonferroni y T3 de Dunnett y Games-Howell. Las comparaciones al interior de cada grupo (pre contra post-test) se realizaron de igual forma con un ANOVA. Además, se elaboraron gráficas con los porcentajes promedio de ejecución de cada grupo de alumnos.

Para evaluar las prácticas alfabetizadoras de madres y profesoras, dos observadores analizaron, en forma conjunta, cada video, registrando las categorías que se presentaron en cada intervalo de 20 segundos. Para ello,

se utilizaron las definiciones de cada categoría conductual (correspondientes a cada práctica alfabetizadora) y ambos observadores debían llegar a un acuerdo sobre las categorías a ser registradas en cada intervalo; en caso de desacuerdo entre ellos, se podía recurrir a una tercera opinión, lo que no fue necesario. Con esta información se conformó una base de datos en el programa SPSS. Se obtuvieron las frecuencias promedio de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora, tanto en pre como en post-evaluación, para el grupo de madres y de profesoras, en cada uno de los contextos interactivos. Se realizaron comparaciones entre ambos grupos experimentales, a través de la prueba no paramétrica de Mann-Whitney así como al interior de cada grupo, a través del análisis de varianza de un factor, para observar las diferencias antes y después de la intervención, en cada uno de los dos contextos considerados en esta investigación.

Por último, se llevó a cabo un análisis por medio de la prueba de correlación de Pearson, con el objetivo de identificar posibles relaciones entre las prácticas alfabetizadoras de las madres y profesoras, y las habilidades lingüísticas y preacadémicas de los niños.

Resultados

Los resultados se presentan en forma de comparación de los desempeños de las muestras participantes.

Comparación de las prácticas alfabetizadoras de las madres

y profesoras participantes, en el contexto interactivo lectura de cuentos

La primera comparación se relaciona con el tiempo promedio utilizado para realizar la lectura de cuentos con los niños. En pre-evaluación, el promedio dedicado por las madres fue de 4.8 minutos, mientras que el de las profesoras fue de 12. Después de la intervención, las madres incrementaron dicho tiempo, por lo que en post-evaluación llegaron a 7.1 minutos; en el grupo de profesoras no se observaron cambios al respecto.

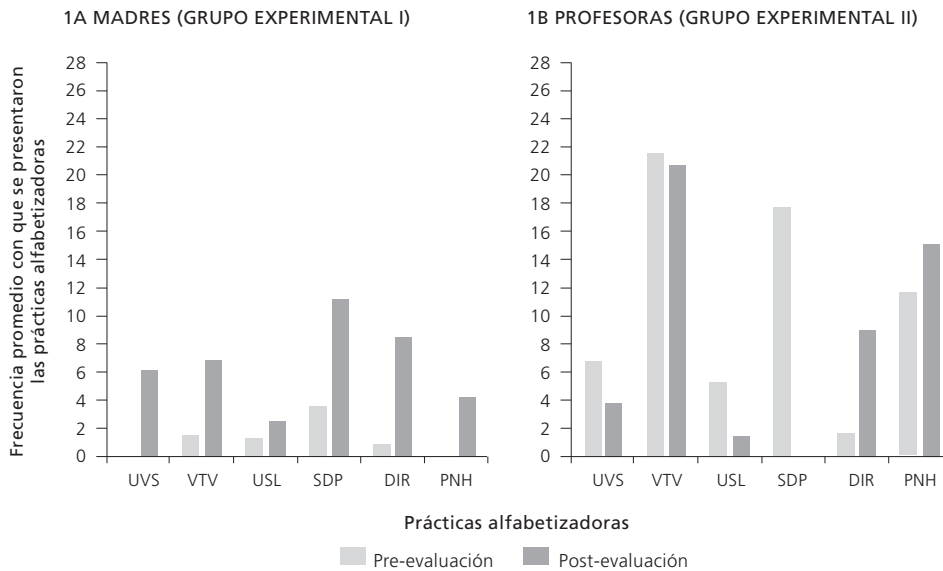
La gráfica 1 (a y b) muestra la frecuencia promedio de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora, tanto en pre como en post-evaluación, en el grupo experimental I (madres) y el grupo experimental II (profesoras). Los datos obtenidos de las madres durante la pre-evaluación muestran que solo realizaron una práctica alfabetizadora en una frecuencia mayor a dos intervalos de observación, que correspondió a la categoría *señalar con el dedo las palabras que se van leyendo*; las demás categorías

prácticamente estuvieron ausentes. Por su parte, las profesoras realizaron cuatro de las prácticas alfabetizadoras con distintas frecuencias promedio; en general, para la lectura utilizaron *volumen y tono de voz adecuados*, respetando las pausas que marcaban los signos de puntuación del texto, y también *promovieron la narración de la historia a partir de imágenes*; en menor medida, *usaron un vocabulario sencillo* y *ubicaron las secciones del cuento* como el título y la portada.

En post-evaluación, el grupo de madres realizó la lectura de cuentos aumentado la frecuencia promedio de todas las prácticas alfabetizadoras, destacando las siguientes: *señalar con el dedo las palabras que se van leyendo* y *descripción de imágenes relacionadas con el texto*. También las docentes mostraron cambios en tres de sus prácticas alfabetizadoras: *señalar con el dedo las palabras que se van leyendo*; *descripción de imágenes relacionadas con el texto* y *promover la narración de una historia a partir de imágenes*.

GRÁFICA 1

Frecuencia promedio de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora, en lectura de cuentos, de las madres y las profesoras



Prácticas alfabetizadoras: UVS: uso de vocabulario sencillo, VTV: volumen y tono de voz, USL: ubicación de las secciones de un libro de cuentos, SDP: señalar con el dedo las palabras que se van leyendo, DIR: describir imágenes relacionadas con un texto y PNH: promover la narración de una historia a partir de imágenes.

Ambos grupos fueron comparados estadísticamente por medio de la prueba no paramétrica de Mann-Whitney, encontrándose diferencias significativas a favor del grupo experimental II. En la pre-evaluación, en las categorías: *duración de la actividad* ($U= 0.0$, $z= -2.535$, $p<0.011$, $r= -0.19$); *uso de vocabulario sencillo* ($U= 0.0$, $z= -3.429$, $p<0.001$, $r= -0.26$); *volumen y tono de voz* ($U= 0.0$, $z= -2.891$, $p<0.004$, $r= -0.22$), y *promover la narración de una historia a partir de imágenes* ($U= 0.0$, $z= -3.429$, $p<0.001$, $r= -0.26$). En la post-evaluación, en las siguientes categorías: *duración de la actividad* ($U= 0.0$, $z= -2.539$, $p<0.05$, $r= -0.19$); *volumen y tono de voz* ($U= 2.0$, $z= -2.210$, $p<0.05$, $r= -0.17$), y *promover la narración de una historia a partir de imágenes* ($U= 1.500$, $z= -2.304$, $p<0.05$, $r= -0.17$); desapareciendo las diferencias significativas entre ambos grupos en la categoría *uso de vocabulario sencillo*.

Los resultados de la comparación estadística de los cambios (de pre a post-evaluación) dentro de cada grupo aparecen en el cuadro 1. En el caso de las madres fue significativo el incremento en la frecuencia con que realizaron la mayoría de las prácticas alfabetizadoras, lo que no sucedió con las docentes, en quienes se observó que solo una de sus prácticas mostró un aumento significativo.

CUADRO 1

Resultados del ANOVA comparando las prácticas alfabetizadoras de las madres y profesoras en lectura de cuentos, en ambos momentos de evaluación (pre vs. post)

Prácticas alfabetizadoras	Grupo experimental I		Grupo experimental II	
	Valor de F	Sig.	Valor de F	Sig.
Uso de vocabulario sencillo (UVS)	9.784	0.006*	0.847	0.490
Volumen y tono de voz (VTV)	7.332	0.014*	0.033	0.865
Ubicación de las secciones de un libro (USL)	1.357	0.259	0.419	0.553
Señalar con el dedo las palabras (SDP)	7.622	0.013*	57.327	0.002*
Describir imágenes relacionadas (DIR)	17.208	0.001*	6.961	0.058
Promover la narración de historias (PNH)	6.855	0.017*	0.532	0.506

* Diferencias significativas.

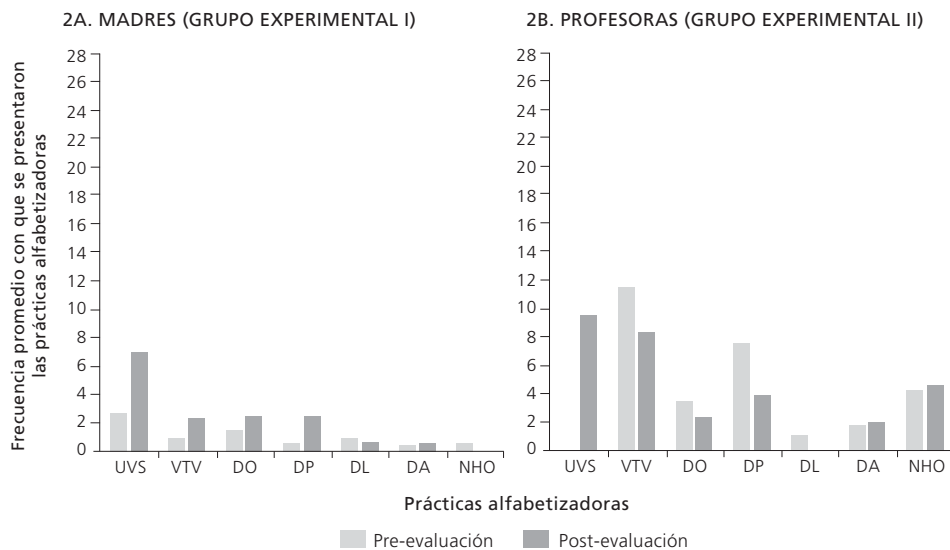
Comparación de las prácticas alfabetizadoras de las madres y profesoras participantes, en el contexto de juego con títeres

En este contexto, durante la pre-evaluación las madres dedicaron un tiempo promedio de tres minutos a la actividad, mientras que las profesoras lo hicieron en 12. En la post-evaluación, las madres no presentaron variación; en cambio, las profesoras, aumentaron a 13 minutos el promedio dedicado a esta interacción.

En lo relativo al desempeño de los grupos, la gráfica 2 (a y b) muestra que en la pre-evaluación fueron pocas las ocasiones en que las madres realizaron las prácticas alfabetizadoras; mientras que las profesoras hicieron la actividad utilizando un *vocabulario de fácil comprensión para los niños*, acompañado de un *tono de voz acorde al tipo de descripción*, ya fuera de objetos, personas, lugares, acciones o, en su caso, al realizar una narración donde se conjugaran las descripciones señaladas. En la post-evaluación, las madres aumentaron la frecuencia con que utilizaron algunas de estas prácticas, pero siguió siendo baja en la mayoría de las categorías. Por su parte, las profesoras mostraron disminución en cinco de las prácticas y mantuvieron el mismo nivel en otras dos.

GRÁFICA 2

Frecuencia promedio de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora en el juego con títeres, de las madres y las profesoras



Prácticas alfabetizadoras: UVS: uso de vocabulario sencillo, VTV: volumen y tono de voz, DO: descripción de objetos, DP: descripción de personas, DL: descripción de lugares y DA: descripción de acciones, NHO: narración de historias.

Al comparar a estos dos grupos por medio de la prueba de Mann-Whitney se observaron diferencias significativas a favor del grupo experimental II: en la pre-evaluación en las categorías *duración de la actividad* ($U= 0.0$, $z= -2.550$, $p<0.011$, $r = -0.19$); *uso de vocabulario sencillo* ($U= 0.0$, $z= -2.564$, $p<0.010$, $r= -0.19$); *descripción de personas* ($U= 0.0$, $z= -2.683$, $p<0.007$, $r= -0.20$) y *narración de historias* ($U= 2.0$, $z= -2.684$, $p<0.07$, $r= -0.20$); en la post-evaluación las diferencias se presentaron en *duración de la actividad* ($U= 0.000$, $z= -2.550$, $p<0.05$, $r= -0.19$) y *narración de historias* ($U= 5.000$, $z= -2.687$, $p<0.05$, $r= -0.20$). En las categorías *uso de vocabulario sencillo* y *descripción de personas* desaparecieron las diferencias entre grupos.

Al realizar el análisis intragrupal, comparando pre con post-evaluación, se observó que ambos grupos solo mostraron diferencias significativas en una categoría conductual (*uso de vocabulario sencillo*), las demás no presentaron diferencias significativas (cuadro 2).

CUADRO 2

Resultados del ANOVA comparando las prácticas alfabetizadoras de las madres y profesoras en el juego con títeres, en ambos momento de evaluación (pre vs. post)

Prácticas alfabetizadoras	Grupo experimental I		Grupo experimental II	
	Valor de F	Sig.	Valor de F	Sig.
Uso de vocabulario sencillo (UVS)	15.502	0.001*	11.656	0.27*
Volumen y tono de voz (VTV)	1.747	0.203	0.178	0.695
Descripción de objetos (DO)	0.928	0.348	0.364	0.579
Descripción de personas (DP)	6.644	0.019	3.375	0.140
Descripción de lugares (DL)	0.137	0.716	1.000	0.374
Descripción de acciones (DA)	0.070	0.795	0.016	0.904
Narración de historias (NHO)	1.000	0.331	0.008	0.931

*Diferencias significativas.

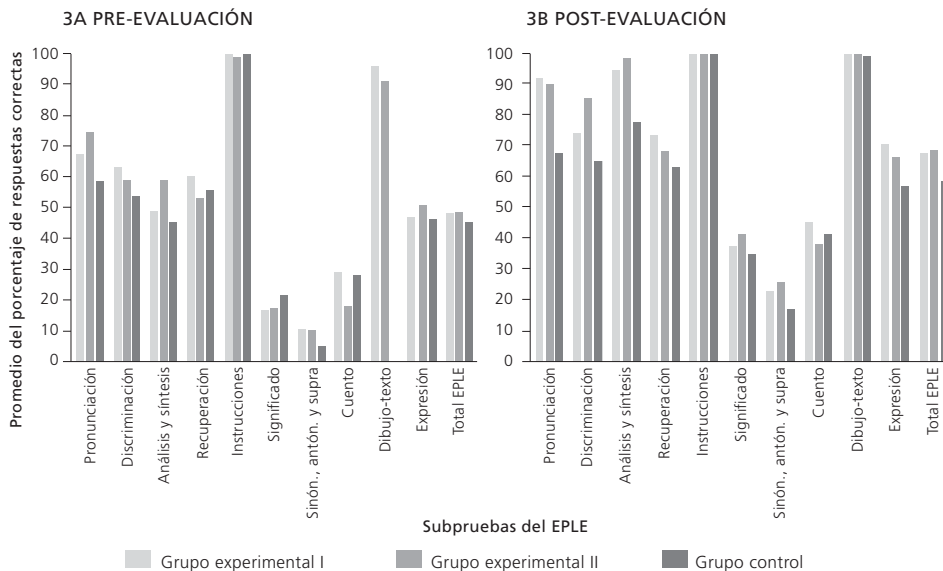
Comparación de las habilidades lingüísticas de los niños participantes

Las comparaciones de los puntajes de los niños en el instrumento EPLE indicaron que no se presentaron diferencias estadísticamente significativas relacionadas con las variables edad, género y grupo escolar. Sin embargo, al comparar los puntajes tomando como variable el número de ciclos escolares cursados previamente, se observaron diferencias significativas a favor de los que habían cursado dos años de preescolar respecto de los que no cursaron algún ciclo previo. Dichas diferencias se encontraron en la subprueba de *análisis y síntesis auditivas* ($F_{(2,27)} = 6.487$; $p < 0.05$), así como en el *total de la EPLE* ($F_{(2,27)} = 3.543$; $p < 0.05$).

La gráfica 3a muestra el porcentaje promedio de respuestas correctas en la EPLE, obtenidas en la pre-evaluación por los niños de los tres grupos (experimentales y control). En el *total de la prueba*, ningún grupo alcanzó 60% de respuestas correctas y no se aprecian diferencias entre ellos. Las subpruebas con menores porcentajes de respuestas correctas fueron: *conocimiento del significado de palabras; sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas y repetición de un cuento corto*; seguidas de *análisis y síntesis auditiva y expresión espontánea*.

GRÁFICA 3

Muestra el porcentaje promedio de las respuestas correctas obtenidas en pre y post-evaluación por los grupos experimentales y control



En la post-evaluación (gráfica 3b) los tres grupos de niños presentaron avances en las habilidades evaluadas por el EPLE, aunque tres subpruebas siguieron presentando un porcentaje promedio de respuestas menor a 50%: *conocimiento del significado de palabras; sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas y repetición de un cuento corto*. Los dos grupos experimentales obtuvieron porcentajes mayores a los del control, en prácticamente todas las subpruebas, así como en *el total de la EPLE*.

Las subpruebas que tuvieron un avance mayor, entre pre y post-evaluación fueron *análisis y síntesis auditiva; pronunciación correcta de sonidos del habla y discriminación de sonidos*. Dichos incrementos fueron mayores en los grupos experimentales, en comparación con el control.

El cuadro 3 muestra el resultado del ANOVA realizado para comparar los puntajes promedio de los tres grupos. En la pre-evaluación no existieron diferencias estadísticamente significativas. Para la evaluación final, la ejecución de los grupos experimentales fue significativamente mayor que la del grupo control, en las subpruebas *pronunciación correcta de los sonidos del habla; discriminación de sonidos; análisis y síntesis auditivos*, así como en el *total de la EPLE*.

CUADRO 3

Resultados del ANOVA comparando las habilidades lingüísticas infantiles evaluadas por el EPLE, de los tres grupos en post-evaluación

	F	gl1	gl2	Post hoc	P
Pronunciación correcta de los sonidos del habla	8.122	2	27	GEI vs. GC	.000*
				GEII vs. GC	.001*
Discriminación de sonidos	6.963	2	27	GEI vs. GC	.216
				GEII vs. GC	.001*
Análisis y síntesis auditivas	6.116	2	27	GEI vs. GC	.088
				GEII vs. GC	.026*
Total EPLE	5.976	2	27	GEI vs. GC	.020*
				GEII vs. GCII	.009*

GEI = grupo experimental I; GEII = grupo experimental II; GC= grupo control.

En el cuadro 4 se presenta el resultado del análisis realizado para identificar las diferencias significativas entre los puntajes de la EPLE obtenidos en pre y en post-evaluación, dentro de cada grupo de alumnos. En el grupo control se presentaron diferencias en tres de las subpruebas y en el total del instrumento, mientras que en los dos grupos experimentales se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las subpruebas y en el total del instrumento.

CUADRO 4

Resultados del ANOVA comparando las habilidades lingüísticas infantiles evaluadas con el EPLE, de los tres grupos, en ambos momentos de evaluación (pre vs. post)

Subpruebas EPLE	G. experimental I		G. experimental II		G. Control	
	Valor F	Sig.	Valor F	Sig.	Valor F	Sig.
Pronunciación correcta	15.552	0.001*	9.898	0.006*	7.011	0.016*
Discriminación de los sonidos	4.054	0.059	12.316	0.003*	1.800	0.196
Análisis y síntesis auditivas	26.744	0.000*	45.630	0.000*	61.533	0.000*
Recuperación de nombres	3.183	0.091	8.544	0.009*	5.312	0.033*
Seguimiento de instrucciones	.	.	1.000	0.331	.	.
Significado de palabras	8.735	0.008*	9.754	0.006*	3.177	0.092
Sinón., antón. y supraor.	9.069	0.007*	5.878	0.026*	7.477	0.014*
Repetición de cuento	2.097	0.165	6.676	0.018*	3.214	0.090
Diferencia dibujo texto	6.000	0.025*	3.183	0.091	4.309	0.503
Expresión espontánea	5.694	0.028*	4.281	0.053	1.698	0.209
Total EPLE	42.965	0.000*	55.749	0.000*	45.200	0.000*

* Diferencias significativas. Sig. = < 0.05.

Relaciones entre prácticas alfabetizadoras y habilidades lingüísticas y preacadémicas

El análisis de correlación de Pearson, realizado con los datos del grupo I, mostró correlaciones significativas ($\alpha > 0.05$) y positivas entre algunas categorías conductuales maternas y ciertas puntuaciones obtenidas por los niños en las subpruebas de la EPLE. En la pre-evaluación se registró el siguiente resultado: dentro del contexto de lectura de cuentos, las categorías pertenecientes al grupo de madres *ubicación de las secciones de un libro de cuentos* ($r = -0.781$, sig. = 0.008) y *describir imágenes relacionadas con un texto* ($r = -0.716$, sig. = 0.020) se correlacionaron con las puntuaciones registradas en el grupo de los niños en *recuperación de nombres ante la presentación de láminas*; en el contexto juego con títeres, la categoría *describir acciones o actividades* se relacionó con la subprueba *sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas* ($r = 0.777$, sig. = 0.009), mientras que la de *narración de historias* estuvo correlacionada con la subprueba *expresión espontánea* ($r = 0.654$, sig. = 0.040).

En la post-evaluación se encontró, para el contexto de lectura de cuentos, que la categoría materna *describir imágenes relacionadas con un texto* se correlacionó con la subprueba *pronunciación correcta de los sonidos del habla* ($r = 0.559$, sig. = 0.046); *volumen y tono de voz* se correlacionó con *análisis y síntesis auditivas* ($r = 0.782$, sig. = 0.004) y con *expresión espontánea* ($r = 0.555$, sig. = 0.048); mientras que la categoría *promover la narración de una historia a partir de imágenes* se correlacionó con *sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas* ($r = 0.614$, sig. = 0.030). Para el contexto juego con títeres, la categoría materna *descripción de lugares* se correlacionó con las subpruebas *conocimiento del significado de las palabras* ($r = 0.612$, sig. = 0.030), *sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas* ($r = 0.570$, sig. = 0.040), y con el *total del EPLE* ($r = 0.620$, sig. = 0.028).

También en el caso del grupo experimental II, el análisis indicó correlaciones significativas ($\alpha > 0.05$) positivas entre ciertas categorías conductuales de las profesoras y las puntuaciones obtenidas por los niños en algunas subpruebas de la EPLE. En la pre-evaluación se observó que para el contexto lectura de cuentos, la categoría *uso de vocabulario sencillo* se correlacionó en forma positiva con la habilidad lingüística infantil *recuperación de nombres* ($r = 0.999$, sig. = 0.022). En el contexto de juego con títeres, la categoría *describir acciones o actividades* se correlacionó con *sinónimos, antónimos y*

palabras supraordinadas y con *diferencia dibujo-texto* ($r = 1.000$, sig. = 0.000), mientras que la correspondiente a *descripción de lugares* se correlacionó con *repetición de un cuento* ($r = 1.000$, sig. = 0.000). En la post-evaluación no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas.

Discusión y conclusiones

El primer aspecto a considerar es que los resultados de la presente investigación no pueden generalizarse a todas las madres, profesoras y alumnos preescolares del país, sino que deben interpretarse solamente en el ámbito donde se llevó a cabo.

Respecto del primer objetivo del estudio, relativo a analizar las posibles diferencias entre las prácticas alfabetizadoras de las madres y las profesoras participantes, puede señalarse que las docentes tuvieron mejores desempeños desde la pre-evaluación, en ambos contextos interactivos, lo cual es lógico porque su formación y experiencia profesional les proveen de algunas habilidades para realizar las actividades dentro de los contextos de lectura de cuentos y juegos lingüísticos (aunque su ejecución mostró limitaciones, como ya fue señalado). En la post-evaluación continuaron observándose diferencias significativas a favor del grupo experimental II. En general, las profesoras mejoraron su desempeño en varios de los aspectos en que mostraban limitaciones y lograron promover varias habilidades lingüísticas en los niños a través de la lectura conjunta y el juego con títeres.

A pesar de lo anterior, cabe recalcar que las madres mostraron avances en la mayoría de las prácticas alfabetizadoras realizadas en ambos contextos. Las más representativas (por resultar estadísticamente significativas) fueron las siguientes: en el contexto de juego con títeres, el *uso de vocabulario sencillo*; y en el de lectura conjunta de cuentos: *uso de vocabulario sencillo*, *volumen y tono de voz*, *señalar con el dedo las palabras que se van leyendo*, *describir imágenes relacionadas con un texto*, y *promover la narración de una historia a partir de imágenes*. Por ello, puede afirmarse que los efectos del programa fueron mayores en las madres, disminuyendo la brecha que había entre sus prácticas alfabetizadoras y las de las profesoras.

La comparación entre ambos contextos permite observar ciertas coincidencias entre los grupos respecto de los efectos del programa de intervención: tanto en el caso de las madres como en el de las profesoras, los mejores

desempeños durante la post-evaluación se observaron en el contexto de lectura conjunta de cuentos. Las diferencias presentadas entre las actividades de ambos contextos pueden ser explicadas por el nivel de complejidad de las tareas. Realizar el juego con títeres requiere mayores habilidades de los adultos, atendiendo a que implica estructurar situaciones que no ocurren en el momento de la actividad, por lo que no hay referentes concretos a partir de los cuales se guíe una interacción lingüística entre los participantes. Contrariamente, en las actividades del contexto de lectura conjunta de cuentos se encuentra presente el material a partir del cual se realizan las actividades. Tener como apoyo las palabras, la secuencia del cuento y los dibujos sirve de guía para las interacciones lingüísticas entre adultos y niños. Por todo ello, se pueden apreciar mayores efectos del programa de intervención en el contexto de la lectura de cuentos.

Tales consideraciones hacen necesario que, en futuras aplicaciones del programa, se enfatice en estructurar guiones específicos para llevar a cabo actividades lingüísticas interactivas con títeres, de tal manera que madres y profesoras puedan ceñirse a una guía que les permita ser más consistentes en la aplicación de las estrategias promotoras de alfabetización inicial. Como menciona Borzone (2005), este tipo de actividades deben practicarse frecuentemente, solamente así pueden tener un efecto sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognoscitivas, especialmente en niños de sectores desfavorecidos cuyas experiencias en el hogar con este tipo de actividades suelen ser escasas.

Por otra parte, durante las sesiones de exposición y discusión dentro del programa de intervención, es necesario enfatizar más la importancia e influencia que tienen las prácticas alfabetizadoras sobre la adquisición de la lecto-escritura de los pequeños. Debe aclararse tanto a madres como profesoras que el fin de este tipo de prácticas no es enseñar a leer a los niños en forma directa, sino alentar el desarrollo de aquellas habilidades y conocimientos que pueden llegar a hacer más sencillo y eficaz el aprendizaje de la lecto-escritura en grados escolares posteriores. También es conveniente recalcarles que las actividades alfabetizadoras –como la lectura conjunta de cuentos y el juego con títeres– tienen ciertas particularidades en la forma de llevarse a cabo, y que tales especificidades pueden llegar a ser la clave para un óptimo desarrollo de las habilidades infantiles, por lo que ignorar o restarle importancia a tales aspectos puede disminuir la efectividad de las actividades.

Ahora bien, para maximizar los efectos de un programa, dirigido a madres y profesoras con características semejantes a las participantes del presente estudio, puede ser necesario llevar a cabo un mayor número de sesiones del taller, y especialmente de práctica supervisada, dado que durante dichas reuniones se observó que las participantes realizaban con mayor frecuencia las prácticas alfabetizadoras cuando recibían observaciones y retroalimentación acerca de su desempeño por parte del psicólogo.

Asimismo, es necesario realizar un seguimiento más largo, tanto en los niños como en los adultos, con la finalidad de observar los cambios que se van dando a través del tiempo en habilidades conductuales e interacciones, ya que estudios como los de Kim (2009) y Clarck y Kragler (2005), en los que han realizado seguimientos hasta de tres años, reportan que para afirmar o no que el programa de intervención tuvo un impacto en los participantes es necesario constatar los efectos a corto y mediano plazos. Desde luego, para implementar un programa de mayor duración se requiere un fuerte apoyo por parte de las autoridades educativas.

En cumplimiento del segundo objetivo del presente estudio, se procedió a distinguir cuáles habilidades lingüísticas y preacadémicas, consideradas de alfabetización inicial, desarrollaron los niños cuyas madres y profesoras participaron en el programa de intervención y compararlas con las de los niños del grupo control.

Este análisis, realizado entre grupos de alumnos en lo relativo al desempeño en el instrumento EPLE, permitió observar algunos efectos atribuibles al programa. De tal modo, la ejecución de ambos grupos experimentales fue significativamente mayor que la del control. El experimental I mostró mayor desempeño en *pronunciación de sonidos del habla* y en el *total de la EPLE*, mientras que el II obtuvo desempeños significativamente mayores en las siguientes subpruebas: *pronunciación correcta de los sonidos del habla*, *discriminación de sonidos*, *análisis y síntesis*, así como en el *total de la EPLE*. Este dato es importante porque aporta evidencia de que el efecto de las prácticas alfabetizadoras de las profesoras parece haber sido mayor que el de las madres.

El dato más claro de los efectos del programa se observó al analizar los cambios en las habilidades lingüísticas de los niños. La comparación del desempeño en la EPLE (pre y post-test) permitió observar que los alumnos del grupo control presentaron avances significativos solamente en tres de las subpruebas y en el total del instrumento; mientras que los niños de ambos

grupos experimentales mejoraron su desempeño en la mayoría de las habilidades evaluadas. La comparación entre estos últimos es una nueva prueba de que la intervención con las profesoras tuvo mayores efectos en el desempeño infantil que la realizada con las madres, es decir, se observaron efectos diferenciales del programa. Aunque también es claro que las interacciones promovidas por las madres tuvieron un efecto positivo en sus hijos, dato que es necesario recalcar considerando las correlaciones observadas entre las prácticas alfabetizadoras maternas y las habilidades lingüísticas infantiles.

Tomando en cuenta todo lo anterior, sería recomendable para futuras intervenciones con poblaciones semejantes a la del presente estudio instruir a los adultos en la realización de actividades y en el uso de materiales con los que se encuentren más familiarizados, sin perder el objetivo de promover la alfabetización inicial en los niños.

Se sugiere que padres y maestros involucren a los pequeños en actividades de reconocimiento y descripción de objetos comunes (o sus imágenes), que se ubiquen en diversos contextos como el hogar, la escuela, la calle y otros espacios públicos (por ejemplo parques o edificios), incluyendo las funciones que tales espacios tienen así como los eventos que ahí se llevan a cabo y las personas que intervienen en ellos. Por ejemplo, puede describirse una estación de bomberos detallando su función social y promoviendo la descripción de los objetos y personas relacionadas.

También es importante desarrollar programas para profesores de preescolar y madres de familia, con el fin de que tengan una secuencia estructurada que emule la guía que representa narrar una historia que ya está escrita, sobre todo en el tipo de población en la que se llevó a cabo la presente intervención.

Con la misma lógica y estructura podrían también diseñarse materiales y actividades para que los niños, en forma conjunta con los adultos, expresen ideas a través de dibujos y garabateos, interpreten símbolos escritos (logotipos, anuncios, carteles), identifiquen letras utilizando objetos y materiales de uso cotidiano (periódicos, revistas, materiales impresos), jueguen con palabras y cambien el orden de sus componentes para formar otras nuevas, y que conversen sobre diversos temas (películas, historias o sus propias actividades) para desarrollar habilidades narrativas. Algunas de estas estrategias y actividades han sido probadas mostrando resultados favorables en el desarrollo de los niños (López y Guevara, 2008; Vega, 2011).

ANEXO 1

Taxonomía de conductas relacionadas con prácticas alfabetizadoras.

Contexto: Lectura conjunta de cuentos

Uso de vocabulario sencillo (uvs), definido como el empleo de términos comunes para un niño preescolar, sin que haya términos ambiguos. Incluye modificar o explicar algunas palabras del texto, si el adulto supone que el niño no las comprende.

Volumen y tono de voz adecuado (vTV), aludiendo al uso del volumen y el tono de la voz como un vehículo para expresar diferentes estados de ánimo (tristeza, enojo, interés, alegría, admiración, duda, etcétera), cuando se encuentren narrando una historia, describiendo algún suceso o leyendo algún texto.

Ubicación de las secciones de un libro de cuentos (uSL), incluye: a) señalar con un dedo la ubicación de un texto, de una imagen o de ambas, dentro del material impreso (libro de cuentos) y b) señalar por medio de un dedo el texto o frase que contiene el título del cuento.

Señalar con el dedo las palabras que se van leyendo (SDP).

Describir imágenes relacionadas con un texto (DIR), relacionándolas con las ideas del cuento.

Promover la narración de una historia a partir de imágenes (PNH). El adulto instiga y refuerza la narración, por parte del niño, de una historia o cuento que previamente ha sido leído conjuntamente. Esta categoría incluye que el adulto: a) solicite al niño que narre la historia a partir de las imágenes, b) muestre atención conjunta hacia el material de lectura y que mire o sonría al niño mientras narra, d) le pregunte al niño sobre las ideas y los personajes de la historia, c) encamine la descripción de imágenes por parte del niño y d) formule preguntas para encauzar la historia, si ésta se desvía.

Contexto: Juego con títeres

Uso de vocabulario sencillo (uvs), definido como el uso de términos comunes para un niño preescolar, sin que haya términos ambiguos.

Volumen y tono de voz adecuado (vTV), aludiendo al uso del volumen y el tono de la voz como un vehículo para expresar diferentes estados de ánimo (tristeza, enojo, interés, alegría, admiración, duda, etcétera), cuando se encuentren jugando con los títeres. Incluye las situaciones de describir y narrar.

Descripción de objetos (DO), definida como la enunciación de sus características generales (forma, color y tamaño), así como particulares (usos, materiales, ubicación dentro de un contexto determinado, entre otras).

Descripción de personas (DP), entendida como la mención de características generales como estatura, complejión y color de piel; así como la descripción de características particularidades (oficios, habilidades o funciones).

(CONTINÚA)

Descripción de lugares (DL), refiriendo características como color, tamaño, ubicación o función (hospital, casa, escuela, parque, etcétera).

Descripción de acciones (DA) es considerada como la enunciación de diversas actividades o procedimientos realizados por personas o personajes.

Narración de historias (NHO), incluye descripción de sucesos (reales o imaginarios), así como la especificación de los participantes y lugares de dichos sucesos.

ANEXO 2

Contenidos del programa

Sesión 1. Introductoria

Objetivo: Exponer a las participantes y discutir en grupo la importancia de la alfabetización inicial y su relación con la adquisición de la lecto-escritura por parte de los niños.

Sesión 2. Interacciones lingüísticas por medio de juego con títeres

Objetivo: Que las participantes conozcan la forma en que pueden llevarse a cabo interacciones lingüísticas entre un adulto y un niño (o niños de un grupo) a través del juego con títeres. Explicando por qué este tipo de actividades favorece en los niños el desarrollo de habilidades tales como: el aumento del vocabulario, el desarrollo de conceptos y la descripción.

Sesión 3. Lectura de cuentos

Objetivo: Fomentar en los participantes la lectura dirigida a sus hijos por medio de libros de cuentos ilustrados.

Sesión 4. Interacciones lingüísticas por medio de juegos con títeres (2ª parte)

Objetivo: Promover en las participantes las interacciones lingüísticas con sus hijos (o alumnos), a través de actividades de juego y, en forma particular con el uso de títeres. Todo ello con el fin de que los adultos impulsen en los menores el desarrollo de habilidades relacionadas con el lenguaje oral, tales como la descripción y la narración.

Sesión 5. Narración de cuentos a través de imágenes

Objetivo: Que las participantes fomenten en sus hijos (o alumnos) la habilidad de narrar historias por medio de imágenes a partir de un cuento previamente leído.

Sesión 6. Interacciones lingüísticas y lectura de cuentos

Objetivo: Realizar las actividades entrenadas en el programa entre los adultos y los menores participantes.

Sesión 7. Sesión de cierre con el grupo de madres (o profesoras)

Objetivo: Aclarar dudas sobre el programa y las actividades realizadas en él.

Referencias

- Aram, Dorit y Besser, Shira (2009). "Early literacy interventions: Which activities to include? at what age to start? and who will implement them?", *Infancia y Aprendizaje* (España), vol. 32, núm. 2, pp. 171-187.
- Borzone, Ana M. (2005). "La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas", *Psykhé* (Chile), vol. 14, núm. 1, pp. 193-209.
- Campbell, Donald T. y Stanley, Julian C. (1966). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Chow, Bonnie y McBride-Chang, Catherine (2003). "Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers", *Early Education and Development* (Londres), vol. 14, núm. 2, pp. 233-248.
- Clarck, Patricia y Kragler, Sherry (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* (Londres), vol. 175, núm. 4, pp. 285-301.
- DeBaryshe, Barbara; Binder, Janeen y Buell, Martha (2000). "Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing", *Early Child Development and Care* (Londres), vol. 160, núm. 1, pp. 119- 131.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, DF: Siglo XXI Editores.
- González, María José y Delgado, Myriam (2009). "Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil y primaria: un estudio longitudinal", *Infancia y Aprendizaje* (España), vol. 32, núm. 3, pp. 265-276.
- Goodman, Yetta (1991). "El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura* (Argentina), vol. 12, núm. 1 (en línea). Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n1/12_01_Goodman.pdf
- Guevara, Yolanda y Macotela, Silvia (2005). *Escuela: del fracaso al éxito. Cómo lograrlo apoyándose en la psicología*, México, DF: Pax.
- Guevara, Yolanda; Rugerio, Juan Pablo; Delgado, Ulises; Hermosillo, Ángela y López, Alfredo (2010). "Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual", *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 31-40.
- Guevara, Yolanda; Ortega, Patricia y Plancarte, Patricia (2012). *Psicología conductual. Avances en educación especial*. México, DF: Facultad de Estudios Superiores-Iztacala-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guevara, Yolanda; Rugerio, Juan Pablo; Delgado, Ulises; Hermosillo, Ángela y Flores, Claudia (2012). "Efectos de un programa para promover alfabetización inicial en niños preescolares", *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, vol. 38, núm. 3, pp. 1-18.
- Guevara, Yolanda y Rugerio, Juan Pablo (2014). "Programa para promover prácticas alfabetizadoras de profesoras de preescolar en escuelas de nivel sociocultural bajo", *Journal of Behavior, Health & Social Issues* (México), vol. 6, núm. 1, pp. 23-36.
- INEGI (2010). *Cuaderno estadístico de la Zona Metropolitana del Valle de México*, Agascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Disponible en:

- http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/coesme/programas/ficha.asp?cve_prod=335&c=10928
- INEE (2013). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*, México, DF: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/publicaciones/Panorama2012/Panorama2012260613.pdf>
- Kerlinger, Fred y Lee, Howard (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*, México, DF: McGraw-Hill.
- Kim, Young-Suk (2009). "The relationship between home literacy practices and developmental trajectories of emergent literacy and conventional skills for Korean children", *Reading and Writing* (Estados Unidos de América), vol. 22, núm. 1, pp. 57-84.
- López, Alfredo y Guevara, Yolanda (2008). "Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura", *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, vol. 34, núm. 1, pp. 57-78.
- Morrow, Lesley (2009). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*, 6ta. ed., Boston: Allyn y Bacon.
- Naudé, H.; Pretorius, E. y Viljoen, J. (2003). "The impact of impoverished language development on preschoolers readiness-to-learn during the foundation phase", *Early Child Development and Care* (Londres), vol. 173, núm. 2, pp. 271- 291.
- Papalia, Diane; Olds, Sally y Feldman, Ruth (2010). *Desarrollo humano*, México, DF: McGraw Hill.
- OCDE (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)*, París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Rogozinski, Viviana (2005). *Titeres en la escuela: expresión, juego y comunicación*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Romero, Erika y Lozano, Ana (2010). "Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito", *Umbral Científico* (Colombia), vol. 16, pp. 8-12.
- Romero, Mucio; Aragón, Laura y Silva, Arturo (2002). "Evaluación de las aptitudes para el aprendizaje escolar", en L. Aragón y A. Silva (coords.), *Evaluación psicológica en el área educativa*, México, DF: Pax-México.
- Romero, Silvia; Arias, Melisa y Chavarría, María (2007). "Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses", *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* (Costa Rica), vol. 7, núm. 3 (en línea). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44770305&iCveNum=8101#>
- Rugiero, Juan Pablo y Guevara, Yolanda (2013). "Desarrollo de habilidades conductuales maternas para promover la alfabetización inicial en niños preescolares", *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 16, núm. 1, pp. 81-90.
- Saracho, Olivia (2001). "Exploring young children's literacy development through play", *Early Child Development and Care* (Londres), vol. 16, núm. 1, pp. 103-114.

- Saracho, Olivia (2008). "Fathers' and young children's literacy experiences", *Early Child Development and Care* (Londres), vol. 178, núm. 7, pp. 837-852.
- Shapiro, Laura y Solity, Jonathan (2008). "Delivering phonological and phonics training with whole-class teaching", *British Journal of Educational Psychology* (Londres), vol. 78, núm. 4, pp. 597-620.
- Sénéchal, Monique; LeFevre, Jo-Anne; Smith-Chant, Brenda y Colton, Karen (2001). "On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence", *Journal of School Psychology* (Estados Unidos), vol. 39, núm. 5, pp. 439-460.
- SEP (2013). *Resultados de la prueba ENLACE 2012*, México, DF: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2012/ENLACE_2012_Basica_y_Media.pdf
- Sylva, Kathy; Scott, Stephen; Totsika, Vasiliki; Ereky-Stevens, Katharina y Crook, Carolyn (2008). "Training parents to help their children read: A randomized control trial", *British Journal of Educational Psychology*, vol.78, pp. 435-455.
- Vega, Lizbeth (1998). "Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPL). Reporte de su elaboración y análisis psicométrico", *Revista Integración. Educación y Desarrollo* (México), vol. 10, pp. 9-19.
- Vega, Lizbeth (2011). *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manual para profesionales y padres*, México, DF: Facultad de Psicología-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, Lizbeth y Macotela, Silvia (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*, México, DF: Facultad de Psicología-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Weigel, Daniel; Martin, Sally y Bennett, Kymberley (2006). "Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills", *Early Child Development and Care* (Londres), vol. 176, núm. 3-4, pp. 357-378.

Artículo recibido: 4 de febrero de 2015

Dictaminado: 11 de mayo 2015

Segunda versión: 10 de junio de 2015

Comentarios: 2 de julio de 2015

Tercera versión: 9 de julio de 2015

Aceptado: 16 de julio 2015

