

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA PARA PROMOVER
ALFABETIZACIÓN INICIAL EN NIÑOS PREESCOLARES**

*EFFECTS OF A PROGRAM TO ENHANCE INITIAL LITERACY
ON PREESCHOOL CHILDREN*

**YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ, JUAN PABLO RUGERIO,
ULISES DELGADO SÁNCHEZ, ÁNGELA HERMOSILLO GARCÍA Y
CLAUDIA FLORES RUBÍ**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Resumen

La alfabetización inicial es el resultado de la interacción cotidiana entre los niños y sus familiares, participando como elementos rectores el lenguaje oral, la lectura y la escritura. Las prácticas alfabetizadoras limitadas, en cantidad y calidad, tienen efectos negativos sobre el desarrollo de la lectoescritura. En este estudio se investigaron los efectos de una intervención con madres sobre el desarrollo de habilidades para promover en sus hijos conducta lingüística y contacto con materiales escritos. Participaron 24 alumnos de preescolar y sus madres. Antes y después de la intervención, se aplicaron tres instrumentos, uno para medir habilidades preacadémicas y otro sobre habilidades lingüísticas en los niños, el tercero fue un cuestionario aplicado a las madres para conocer sus creencias acerca del desarrollo de la alfabetización y las actividades alfabetizadoras que realizan con sus hijos en casa. Las 12 madres del grupo experimental recibieron instrucción con técnicas conductuales para involucrar a sus hijos en actividades interactivas diádicas. Los resultados indican que las madres que recibieron el entrenamiento desarrollaron prácticas alfabetizadoras como las ac-

Yolanda Guevara Benítez, Juan Pablo Rugerio, Ulises Delgado Sánchez, Ángela Hermosillo García y Claudia Flores Rubí, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.

Este estudio fue financiado por el Programa de Apoyo a los Profesores de Carrera para la Formación de Grupos de Investigación (PAPCA, convocatoria 2010) de la FES Iztacala. UNAM. Proyecto No. 44.

Toda la correspondencia puede dirigirse a: Yolanda Guevara Benítez, Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación. FES Iztacala. Avenida de los Barrios 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, CP 54090. Correo electrónico: yolaguevara@hotmail.com

tividades conjuntas adulto-niño para la lectura de cuentos y la escritura, consideradas importantes para el desarrollo de los niños. Se encontraron diferencias entre los grupos, en los reportes maternos y en las conductas preacadémicas de los alumnos; en conductas lingüísticas no se observaron efectos atribuibles al entrenamiento. Se discute la necesidad de desarrollar estrategias para favorecer la alfabetización inicial y su importancia en poblaciones mexicanas de estrato sociocultural bajo.

Palabras clave: alfabetización inicial, prácticas alfabetizadoras, alumnos preescolares, madres

Abstract

Initial literacy is the result of daily interactions between children and their families, where spoken language, writing, and reading are common modes of interaction. Literacy practices that are limited in terms of their frequency or quality have negative effects on the acquisition of reading and writing skills. This study investigated the effects of a mother-training intervention on the development of linguistic behavior and contact with printed materials by the children. The participants were 24 preschool students and their mothers. Before and after the intervention, three instruments were administered. The first two instruments measured the pre-academic skills and the linguistic skills of the children, respectively. The third instrument was a questionnaire of the mothers' beliefs about literacy and their literacy home activities with their children. The 12 mothers in the experimental group received instruction in behavioral techniques for engaging their child in interactive activities. Results indicated that, women who received this training developed literary practices such as interactive storytelling and child-adult joint writing, which the mothers considered important for their children's development. Differences between groups were found on the mothers' answers to the questionnaires and on pre-academic behavior of children. There were no differences on linguistic behavior attributable to training between the two groups. The need to develop strategies to enhance initial literacy and its importance on low income Mexican population is discussed.

Keywords: initial literacy, literacy practices, preschool students, mothers

La alfabetización se define como el uso funcional y social de la lengua escrita, y las diferentes perspectivas teóricas de la psicología (e.g., conductismo, constructivismo, interconductismo) coinciden en que el proceso que la hace posible inicia desde edades muy tempranas de la vida. Los niños desarrollan una serie de conocimientos y habilidades que les permiten el aprendizaje de la lectura y la escritura, a través de su interacción con una comunidad lingüística que los introduce primero al uso convencional del lenguaje oral y las conductas preacadémicas y, poco a poco, a la lengua escrita (Guevara & Macotela, 2006; Mares & Rivas, 2002; Seda, 2003; Suárez, 2000; Vega & Macotela, 2007; Whitehurst & Lonigan, 1998). Al proceso de desarrollo de dichas habilidades preacadémicas y lingüísticas se le conoce también como *alfa-*

betización inicial, definida como “los conocimientos, conductas y habilidades de los niños cuando aún no son alfabetizados convencionalmente” (Vega, 2006, p. 15). Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant y Colton (2001) ubicaron como prácticas de alfabetización inicial todas las interacciones familiares y comunitarias tendientes a desarrollar habilidades de lenguaje oral y escrito, donde se incluyen desarrollo de conceptos, conocimientos acerca de las funciones de la escritura, prácticas de preescritura, prácticas familiares de lectura, lenguaje oral y habilidades metalingüísticas.

Las actividades alfabetizadoras son prácticas sociales y culturales que se presentan y desarrollan dentro de los diferentes contextos, como la familia y la comunidad (Barratt-Pugh, 2003; Harris, 2003), y pueden darse en mayor o menor medida de acuerdo a ciertas variables que pueden afectar las interacciones familiares, como el estatus socioeconómico y cultural de la familia. En un ambiente rico en alfabetización, los niños crecen experimentando con la lectura y la escritura en muchos aspectos de su vida cotidiana. Según Ferreiro (2004), cuando los adultos asumen un papel de alfabetizadores, el contexto en el que se desarrolla el niño le ofrece información sobre la naturaleza y función de la lectura y la escritura, y él aprende a distinguir entre la escritura y el dibujo dentro del conjunto de representaciones gráficas del medio, a identificar que las letras son para leer y que resultan de la actividad de escribir, a reconocer que hay distintos tipos de textos (libros, revistas, periódicos, letreros, carteles y cuentos, entre otros), así como a participar en eventos sociales donde está involucrado leer o escribir; todo lo cual le ayuda a identificar funciones sociales del lenguaje escrito.

Los ambientes que mayor influencia ejercen sobre la alfabetización son el familiar y el escolar. En el ambiente familiar se marcan las pautas de la interacción lingüística entre los menores y el resto de la familia. En el ambiente escolar se impulsa, por medio de la instrucción directa, el desarrollo de las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito (Papalia, Olds, & Feldman, 2010). En esos contextos se encuentran materiales y actividades interactivas que pueden impulsar o limitar el desarrollo de las habilidades de alfabetización (Cadieux & Boudreault, 2005; Cassady & Smith, 2003). Entre las actividades alfabetizadoras están la lectura compartida de cuentos, promover preguntas y respuestas acerca del significado de palabras y materiales impresos, comunicación escrita a través de dibujos, garabateos y preescritura, presentar al niño información escrita en el ambiente, interactuar lingüísticamente a través de juegos que incluyan la descripción y la narración oral, y ofrecer la oportunidad a los niños de que compartan sus experiencias personales (Ezell & Justice, 2005; González & Delgado, 2009; Kim, 2007).

DiLalla, Marcus y Wright-Phillips (2004) reportaron la estrecha relación existente entre las habilidades conductuales de niños preescolares y el nivel académico que logran en grados más avanzados. Se ha demostrado que muchos niños de bajo rendimiento académico provienen de una clase sociocultural baja y han vivido en un contexto donde sus padres les proporcionan pocas experiencias alfabetizadoras en el hogar, lo cual puede traducirse en demoras en el desarrollo de alfabetización inicial, e incluso en dificultades en la lectoescritura convencional (Guevara & Macotela,

2006; Guevara, Rugerio, Delgado, & Hermosillo, 2010; Naudé, Pretorius, & Viljoen, 2003; Weigel, Martin, & Bennett, 2006). Se ha observado que los padres que no consideran importante la alfabetización temprana no realizan actividades que la apoyen, o las realizan incorrectamente, sin entender sus objetivos y su relación con la lectoescritura (DeBaryshe, Binder, & Buell, 2000). La evidencia indica que las ideas que los padres tienen acerca del proceso de desarrollo y de los objetivos de la alfabetización influyen sobre sus prácticas alfabetizadoras, y éstas a su vez afectan el interés que los niños tienen por asistir a la escuela y por desarrollar habilidades académicas.

Aram y Besser (2009) y Clark y Kragler (2005) diseñaron programas encaminados a mejorar las habilidades paternas para promover la alfabetización inicial en niños preescolares. Sus resultados mostraron que al enseñar a los padres la manera de llevar a cabo interacciones lingüísticas y preacadémicas con sus hijos mediante actividades como lectura conjunta de cuentos, juegos verbales y preescritura, los niños desarrollaron conceptos y habilidades preacadémicas y lingüísticas, disminuyendo los riesgos del fracaso escolar. Sin embargo, no se tienen datos de su aplicabilidad en contextos mexicanos.

En México se han desarrollado programas encaminados al desarrollo de habilidades de lecto-escritura y de alfabetización inicial. Por ejemplo, Mares y Rivas (2002) aplicaron un programa para enseñar la lengua escrita a alumnos de primaria. Mares, Rueda, Rivas, Rocha, Flores et al. (2009) modificaron la estructura de las lecciones y las ilustraciones de libros de texto, así como la manera de trabajar en el aula, para promover interacciones y favorecer el aprendizaje de alumnos de segundo grado de primaria. López y Guevara (2008) entrenaron habilidades lingüísticas y preacadémicas en alumnos de primer grado de primaria, con el fin de disminuir los problemas de lectoescritura. Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo y López (2009) entrenaron a profesores de tercer grado de preescolar y primero de primaria en la aplicación de estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje de sus alumnos. Vega y Rocha (2008) capacitaron a profesoras de preescolar en el uso de estrategias de enseñanza, por medio de la lectura de cuentos a sus alumnos, para promover habilidades lingüísticas de prelectura. En todos los programas se aplicaron técnicas conductuales como análisis de tareas, moldeamiento, modelamiento, retroalimentación, reforzamiento y juego de roles, y se reportaron resultados exitosos, que han aportado datos para el estudio y promoción de la alfabetización inicial. Todos los programas fueron aplicados directamente por psicólogos a los alumnos de educación básica, o a través del entrenamiento a los profesores de niveles escolares básicos. Es necesario desarrollar y probar programas para promover la alfabetización en los hogares mexicanos.

En el presente estudio se diseñó un programa de intervención conductual encaminado a que las madres de familia conocieran el efecto de las prácticas alfabetizadoras sobre el desarrollo preacadémico y lingüístico de los niños, y a que adquirieran habilidades para interactuar con sus hijos en prácticas de lectura conjunta de cuentos y actividades para desarrollar en ellos habilidades de lenguaje oral y escrito, incluyendo desarrollo de conceptos, conocimientos acerca de las funciones de la escritura y

prácticas de preescritura. El objetivo del estudio fue probar los efectos de la intervención sobre las creencias y las prácticas alfabetizadoras reportadas por las madres participantes, así como sobre las conductas preacadémicas y lingüísticas de sus hijos, pertenecientes a escuelas públicas preescolares de nivel sociocultural bajo. La investigación fue de tipo experimental, con comparaciones entre pre test y pos test, con un grupo experimental y un grupo control.

Método

Participantes

Participaron 30 alumnos (20 niños y 10 niñas) de tercer grado de una escuela preescolar pública y sus madres, seleccionados con base en dos criterios. El primer criterio fue que los niños obtuvieran un bajo puntaje en dos pruebas que evalúan las habilidades lingüísticas y preacadémicas. El segundo criterio fue la identificación (mediante la aplicación de un cuestionario) de prácticas alfabetizadoras clasificadas como deficientes por parte de sus madres. Se consideraron los datos de 24 niños y sus madres, de los cuales 12 parejas madre-hijo conformaron el grupo experimental y 12 parejas conformaron el grupo control.

Instrumentos

Para evaluar los juicios que las madres tenían acerca del desarrollo y los objetivos de la alfabetización, así como de sus prácticas alfabetizadoras, se aplicó un cuestionario desarrollado por DeBaryshe et al. (2000), que incluyó las siguientes preguntas: a) ¿Cómo cree que los niños aprenden a leer?, b) ¿Qué hace o ha hecho para ayudarlo a su hijo a aprender a leer?, c) ¿Cómo cree que los niños aprenden a escribir? y d) ¿Qué hace o ha hecho para ayudarlo a su hijo(a) a aprender a escribir?

Para medir las habilidades lingüísticas de los alumnos se utilizó el instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPLÉ), consistente en diez 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 palabras, Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas, Repetición de un cuento captando las ideas principales, Diferencia entre dibujo y texto, y Expresión espontánea. El EPLÉ fue diseñado y validado en México para niños preescolares (Vega, 1998).

La evaluación de habilidades preacadémicas se realizó con la Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), con cuatro subpruebas: Comprensión verbal, Relaciones espaciales, Aptitud perceptiva constancia de forma y Orientación espacial. La BAPAE fue desarrollada por De la Cruz (1998) y con baremos mexicanos (Romero, 1999).

Procedimiento

Al inicio del ciclo escolar 2009-2010, se eligió un jardín de niños público y diurno, en una zona de nivel sociocultural bajo, del Municipio de Tlalnepantla, Estado de

México. Con el consentimiento de directivos, profesoras y padres de familia se evaluó a los niños de dos grupos escolares, con las pruebas EPLE y BAPAE, que fueron administradas individualmente, con una duración aproximada de 50 minutos por niño.

La primera evaluación tuvo una duración de mes y medio, y estos datos permitieron identificar 15 niños de cada grupo escolar que mostraron 50% o menos del total de aciertos posibles en las habilidades preacadémicas y lingüísticas evaluadas. A las madres de los 30 niños se les aplicó de manera individual el cuestionario para obtener información acerca de sus creencias sobre la adquisición de la lectoescritura y sus prácticas alfabetizadoras en casa. Se consideraron los datos de las 24 madres que consintieron en participar a lo largo de la investigación.

Al concluir la fase de pre evaluación, se sorteó cuál sería el grupo experimental (madres y niños del grupo escolar A) y cuál el grupo control (madres y niños del grupo escolar B). Se decidió que los hijos de las madres del grupo experimental estuvieran en un grupo escolar diferente al de los hijos de las madres del grupo control, porque las señoras cuyos niños están en un mismo grupo académico se conocen y se comunican, lo que hubiera podido introducir una variable extraña que contaminara los datos del estudio.

Las madres del grupo experimental recibieron ocho sesiones de entrenamiento, una por semana, con duración aproximada de una hora, en un aula asignada por la escuela.

Al concluir la fase de aplicación del programa a las madres del grupo experimental, se llevó a cabo la segunda aplicación individual del cuestionario a todas las madres y la segunda aplicación individual de los instrumentos EPLE y BAPAE a todos los niños participantes. El tiempo invertido en la segunda evaluación fue de un mes. El programa de intervención para las madres del grupo control se abrió cuando se concluyó la segunda evaluación, pero sólo se llevaron a cabo tres sesiones porque la asistencia de las señoras fue inconsistente y a la cuarta sesión no se presentó ninguna de ellas. Cuando faltaba un mes para concluir el ciclo escolar se llevó a cabo la tercera aplicación de los instrumentos EPLE y BAPAE con los 24 niños.

Los contenidos de las sesiones de intervención para madres se programaron con base en lo reportado en la literatura sobre el tema de alfabetización inicial y las maneras de promoverla (Aram & Besser, 2009; Clark & Kragler, 2005; Ezell & Justice, 2005; González & Delgado, 2009; Kim, 2007; López y Guevara, 2008; Vega & Rocha, 2008). La primera sesión se programó para exponer a las madres la importancia de las prácticas alfabetizadoras dentro del hogar y del papel que juegan en el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en sus hijos. Se les proporcionaron ejemplos sobre cómo promover el desarrollo de habilidades lingüísticas y preacadémicas a través de diversas actividades interactivas, y se llevó a cabo la discusión grupal sobre las creencias y prácticas alfabetizadoras reportadas por ellas durante la evaluación inicial. Se enfatizó la importancia de que el niño viera a otras personas leyendo y escribiendo y de que hubiera en el hogar materiales gráficos y lápices de colores que despertaran el interés del niño. A lo largo de las sesiones subsecuentes se utilizaron técnicas conductuales de modelamiento, juego de roles, retroalimentación y práctica

reforzada, para desarrollar en las madres habilidades para promover las actividades siguientes: interacciones lingüísticas madre-hijo a través del juego con títeres, dirigidas a ejercitar la descripción de objetos, personas y lugares, la narración de alguna historia real o imaginaria que involucre a los títeres, así como compartir sus experiencias personales; practicar la lectura conjunta de cuentos infantiles ilustrados, incluyendo que madre e hijo se coloquen juntos frente al libro, que la madre lea mientras va señalando las letras que corresponden a lo que dice, que al terminar un párrafo refiera al niño a la ilustración y realice preguntas sobre lo leído, todo lo cual se relaciona con identificar funciones del lenguaje escrito y desarrollo de vocabulario; promover que después de la lectura el niño narre el cuento con el apoyo de las imágenes; enseñanza de conceptos de colores y formas; práctica de preescritura, garabateo y dibujo de objetos con detalles, enfatizando la enseñanza de la madre sobre cómo tomar los lápices y cuidar que el niño realice estas actividades con estímulos de apoyo iniciales que se van desvaneciendo. Para esto se les entregaron cuadernillos con ejercicios programados; práctica de articulación de palabras y juegos fonológicos, para lo cual se cantaron canciones cambiando los sonidos de las vocales, se pronunciaron de manera exagerada palabras con diversos fonemas y sílabas del español de los que comúnmente se les dificultan a los niños (por ejemplo dr, bl, r, rr), para proporcionar modelos adecuados de pronunciación, y se jugó separando palabras en sílabas.

Resultados

La asistencia de las madres del grupo experimental no fue constante, sólo una de ellas asistió a las ocho sesiones. La mayoría de las madres del grupo experimental estuvo en cinco sesiones o menos. En la primera sesión participaron las 12 madres, ocho en la segunda, 12 en la tercera, y en las subsiguientes ocho, cinco tres, tres y dos, respectivamente. Esta inconsistencia hizo difícil la continuidad del programa, aun cuando en todas las sesiones las asistentes participaron en las actividades, mejorando su desempeño. La actividad que mejor realizaron las madres fue la lectura conjunta de cuentos, en el juego de roles “madre-hijo”, dado que cubrieron todos los aspectos incluidos en el entrenamiento para esta actividad interactiva. También tuvieron un buen desempeño en promover la práctica de preescritura, de articulación de palabras y juegos fonológicos. Lo que se les dificultó fue promover la descripción y narración a través de juego con títeres. En las madres del grupo control se observó desinterés y ausentismo desde la sesión inicial, asistieron dos o tres de ellas, siempre distintas, a cada una de las tres sesiones realizadas, por lo que el entrenamiento se suspendió.

Dado que el cuestionario aplicado a las madres estuvo conformado por preguntas abiertas acerca de sus creencias y prácticas alfabetizadoras en casa, para mostrar sus respuestas en pre test y pos test se procedió a agruparlas en 14 categorías relacionadas con la forma en que ellas creen que los niños aprenden a leer y a escribir y las prácticas alfabetizadoras que realizan en el hogar para ayudar a sus hijos a aprender a leer y a escribir.

En la Tabla 1 se muestra el número de madres del grupo experimental que dieron cada tipo de respuesta al cuestionario. Antes del entrenamiento, las respuestas de las madres indicaron que la actividad que más relacionaron con el desarrollo de la lectura fue la identificación de letras y sílabas, y la actividad que relacionaron con el

Tabla 1

Creencias y prácticas relacionadas con la alfabetización inicial que reportaron los participantes del grupo experimental antes y después del tratamiento

Actividades reportadas	Evaluación antes del entrenamiento				Evaluación después del entrenamiento			
	Lectura		Escritura		Lectura		Escritura	
	Cree	Hace	Cree	Hace	Cree	Hace	Cree	Hace
Viendo y revisando materiales escritos	0	0	0	0	9	8	9	10
Viendo a otros leer o escribir (imitación)	0	0	1	0	6	5	7	7
El adulto (u otro) le lee al niño libros o cuentos	4	0	0	0	10	11	8	10
Lectura conjunta adulto-niño	0	4	0	1	11	11	9	9
Identificando letras o sílabas	8	6	0	0	9	9	10	10
Haciendo ejercicios labiales y de articulación de sonidos	0	0	0	0	7	9	7	8
Por medios electrónicos (televisión, computadora)	0	0	0	0	4	6	5	4
Conociendo dibujos en libros o revistas	0	0	0	0	9	10	8	10
Realizando actividades de escritura (copias, dictados)	0	3	0	0	7	10	10	11
Enseñándole a agarrar o usar el lápiz	0	0	0	0	6	8	9	7
Trazando líneas o figuras	0	0	0	0	4	6	8	9
Escribiendo e identificando letras y su nombre	0	0	6	3	11	11	11	11
Escribiendo copias y dictados (palabras)	0	0	5	5	9	9	10	9
Realizando escritura conjunta adulto-niño	0	0	1	1	10	11	9	11

Nota: Número de madres del grupo experimental que dieron cada respuesta al cuestionario. Incluye creencias y prácticas relacionadas con la alfabetización inicial antes y después del tratamiento.

Tabla 2

Creencias y prácticas relacionadas con la alfabetización inicial que reportaron los participantes del grupo control antes y después del tratamiento

Actividades reportadas	Evaluación antes del tratamiento				Evaluación después del tratamiento			
	Lectura		Escritura		Lectura		Escritura	
	Cree	Hace	Cree	Hace	Cree	Hace	Cree	Hace
Viendo y revisando materiales escritos	2	0	0	0	7	7	7	7
Viendo a otros leer o escribir (imitación)	1	0	0	0	8	6	5	5
El adulto (u otro) le lee al niño libros o cuentos	2	3	0	0	8	8	6	6
Lectura conjunta adulto-niño	1	2	0	0	4	4	4	4
Identificando letras o sílabas	5	4	0	0	11	9	8	10
Haciendo ejercicios labiales y de articulación de sonidos	0	0	0	0	8	8	8	8
Por medios electrónicos (televisión, computadora)	1	0	0	0	7	8	5	3
Conociendo dibujos en libros o revistas	1	0	0	0	9	8	9	10
Realizando actividades de escritura (copias, dictados)	0	1	0	0	8	9	9	8
Enseñándole a agarrar o usar el lápiz	0	0	3	4	9	10	11	7
Trazando líneas o figuras	0	0	4	3	7	3	7	7
Escribiendo e identificando letras y su nombre	0	0	4	3	11	12	9	11
Escribiendo copias y dictados (palabras)	0	0	0	0	5	6	6	7
Realizando escritura conjunta adulto-niño	0	0	0	1	4	5	6	6

Nota: Número de madres del grupo control que dieron cada respuesta al cuestionario. Incluye creencias y prácticas relacionadas con la alfabetización inicial antes y después del tratamiento.

desarrollo de la escritura fue identificar letras por su nombre y escribirlas. Después del entrenamiento se observaron cambios en sus reportes, dado que aumentó el número de actividades que relacionaron con alfabetización inicial; prácticamente todas las madres consideraron importantes, y reportaron llevar a cabo en el hogar, diversas actividades que se incluyeron en el entrenamiento: asegurar que los niños tengan contacto con libros y dibujos, que vean a otros leer y escribir, que los adultos les lean cuentos infantiles, así como actividades conjuntas madre-hijo para ejercitar preescritura, lectura y articulación de sonidos.

En la Tabla 2 se muestra el número de madres del grupo control que dieron cada respuesta al cuestionario. Al igual que en el grupo experimental, durante la pre evaluación las respuestas indicaron que la actividad que las madres relacionaron con el desarrollo de la lectura fue la identificación de letras y sílabas, y la actividad que relacionaron con el desarrollo de la escritura fue identificar letras por su nombre y escribirlas. Para la segunda evaluación no se observaron cambios en los reportes de las madres del grupo control.

Para evaluar los cambios en el desempeño de los alumnos a lo largo del ciclo escolar, se obtuvieron los porcentajes promedio de respuestas correctas por grupo, en los dos instrumentos aplicados, por subprueba y en el total de cada prueba. En la Figura 1 se muestra el porcentaje promedio en habilidades lingüísticas, evaluadas a través del instrumento EPLE. Durante la primera evaluación, la ejecución global fue de 42%, tanto en el grupo experimental como en el control. Para la segunda evaluación se observaron incrementos en ambos grupos de niños, en todas las subpruebas, llegando a 53% y 60%, respectivamente, en el total de la prueba. En la tercera evaluación los porcentajes promedio globales alcanzaron 57% y 67%, y se observaron nuevos incrementos en todas las subpruebas del instrumento.

En la Figura 2 se muestra el desempeño de los niños en la prueba BAPAE, que evalúa conducta preacadémica. En la primera evaluación los porcentajes promedio de respuestas correctas en el total de la prueba fueron de 34% y 21% para el grupo experimental y control, respectivamente. Los resultados de la segunda aplicación indicaron que los niños de ambos grupos mostraron avances en todas las subpruebas, alcanzando 46% y 34% de respuestas correctas, respectivamente, en el total de prueba. Para la tercera aplicación, cercana a la finalización del ciclo escolar, sólo el grupo experimental superó el 50% de respuestas correctas. Para elaborar la Tabla 3 se asignó un número a cada alumno, considerando la cantidad de sesiones de entrenamiento a las que asistieron sus respectivas madres. Puede observarse que ocho de los niños del grupo experimental (E) alcanzaron el 50% de respuestas correctas desde la segunda aplicación de la prueba BAPAE, realizada después de la participación de sus madres en el programa. Para la tercera evaluación todos ellos lograron ese nivel. Por el contrario, en el grupo control (C) sólo un niño alcanzó dicho porcentaje en la segunda evaluación; en la tercera aplicación del instrumento, siete niños lograron ese nivel, pero cinco siguieron sin alcanzarlo.

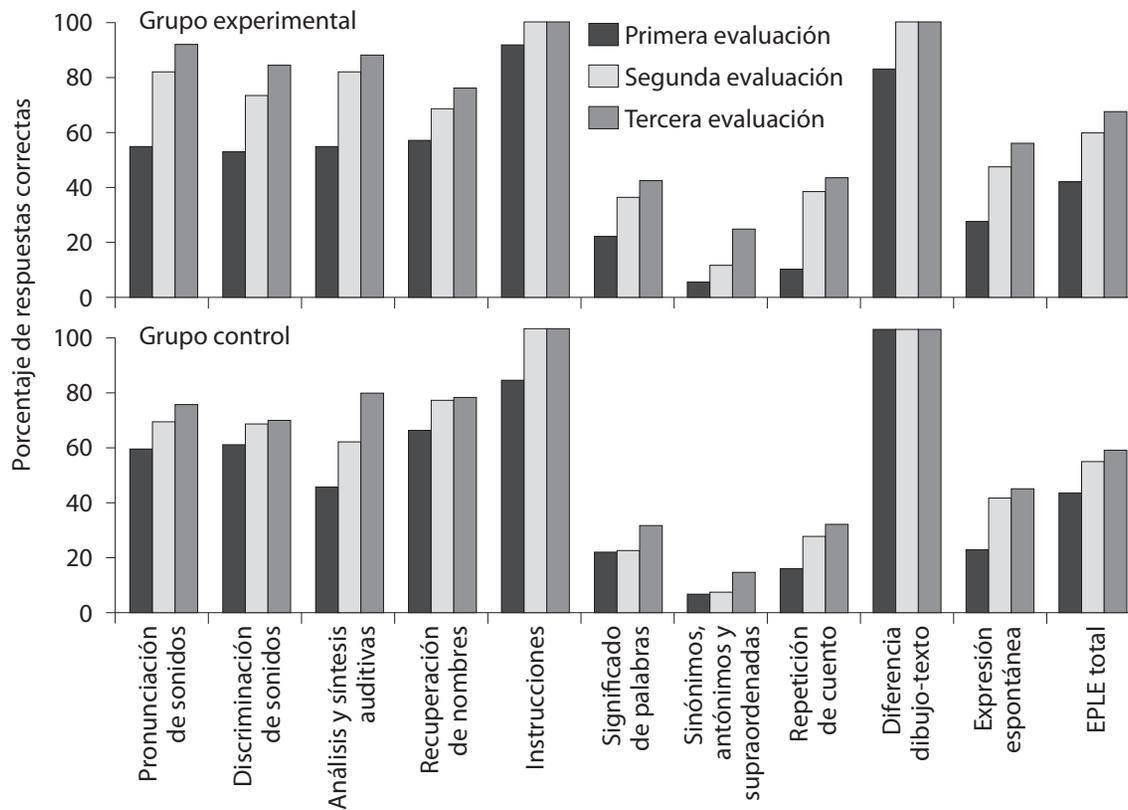


Figura 1. Porcentaje promedio de respuestas correctas en la prueba EPLE que obtuvieron los niños del grupo experimental y del grupo control

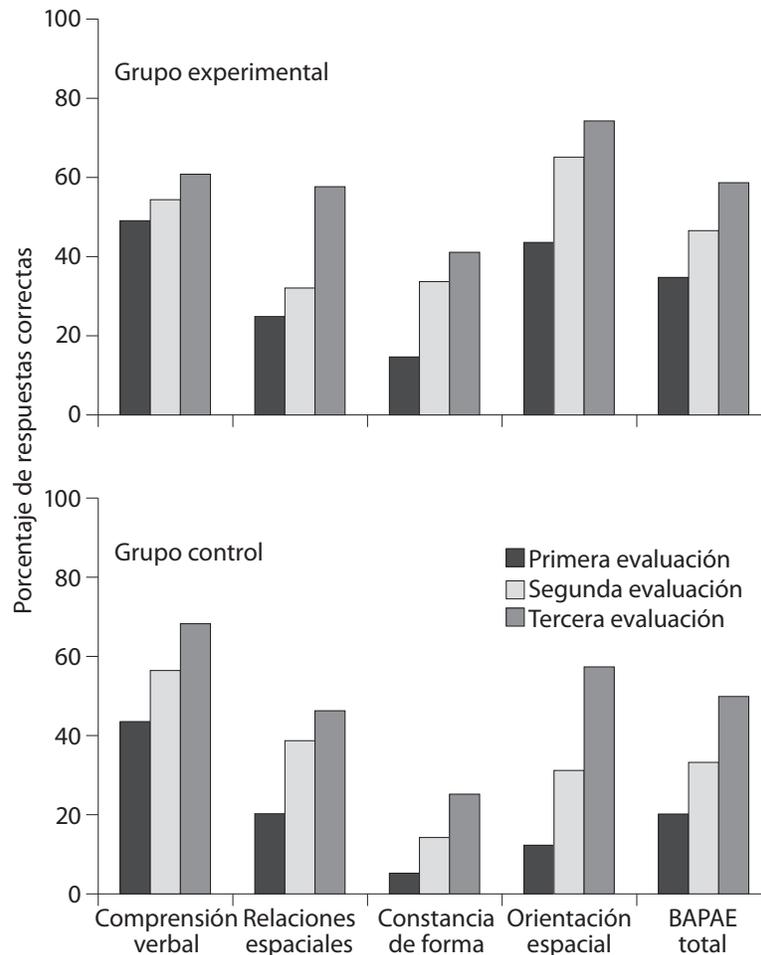


Figura 2. Porcentaje promedio de respuestas correctas en la prueba BAPAE que obtuvieron los niños del grupo experimental y del grupo control

Discusión

El primer aspecto a considerar es que en la evaluación realizada para evaluar a los alumnos al inicio del ciclo escolar, se detectaron 15 niños (más de la mitad de los alumnos de cada grupo escolar) cuyo nivel de conductas preacadémicas y lingüísticas era deficiente. Este nivel de desarrollo se puede relacionar directamente con las prácticas alfabetizadoras limitadas que sus madres mostraron. Se corroboró lo reportado en diversas investigaciones (DeBaryshe et al., 2000; DiLalla et al., 2004; Guevara &

Tabla 3
Puntuación que los niños obtuvieron en la prueba BAPAE

Participante	Núm. de sesiones de entrenamiento materno	2da. evaluación (se alcanzó el 50% o más)	Núm. de sesiones de entrenamiento materno	3ra. evaluación (se alcanzó el 50% o más)
1E	8	NO		SI
2E	7	SI		SI
3E	5	NO		SI
4E	5	SI		SI
5E	5	SI		SI
6E	5	SI		SI
7E	4	SI		SI
8E	4	SI		SI
9E	3	NO		SI
10E	3	SI		SI
11E	2	SI		SI
12E	2	NO		SI
1C		NO	2	SI
2C		NO	2	NO
3C		NO	2	NO
4C		NO	2	NO
5C		NO	1	NO
6C		NO	1	SI
7C		NO	1	SI
8C		NO	1	NO
9C		NO	1	SI
10C		NO	0	SI
11C		NO	0	SI
12C		SI	0	SI

Nota: Muestra qué participantes del grupo experimental (E) y del grupo control (C) obtuvieron el 50% ó más de respuestas correctas en la prueba BAPAE para la segunda y la tercera evaluación.

Macotella, 2006; Guevara et al., 2010; Naudé et al., 2003; Weigel et al., 2006), en el sentido de que los niños provenientes de familias de bajo nivel sociocultural viven en un contexto donde sus padres les proporcionan pocas experiencias alfabetizadoras en el hogar, lo cual se traduce en demoras en el desarrollo que puede ser un factor de riesgo de dificultades para la adquisición de la lectoescritura convencional.

Los resultados de los cuestionarios aplicados mostraron un cambio en los reportes de las madres del grupo experimental, respecto al papel que juegan las actividades interactivas lingüísticas y preacadémicas en el proceso de alfabetización de sus hijos. Para la post-evaluación reportaron llevar a cabo actividades incluidas en el entrenamiento, como poner al niño en contacto con materiales escritos, cuentos y dibujos de su interés, proveerles modelos lectores, y realizar actividades conjuntas de juego vocal, lectura de cuentos, preescritura y escritura. Estos resultados concuerdan con los reportados por estudios realizados en otros países (Aram & Besser, 2009; Clark & Kragler, 2005; Kim, 2007).

La comparación de los reportes de las madres de ambos grupos durante la segunda aplicación del cuestionario permite suponer que las diferencias entre ellos son atribuibles a la participación de las señoras en el programa de intervención. Dado que las madres del grupo control prácticamente no mostraron cambios, los observados en las del grupo experimental parecen indicar que se logró capacitarlas para promover algunas de las actividades interactivas alfabetizadoras, especialmente las relacionadas con la lectura conjunta de cuentos, contacto con materiales impresos, juegos vocales y de articulación, así como preescritura y escritura conjunta, que fueron las actividades en las que hubo mayor participación y mejor desempeño de las madres del grupo experimental durante las sesiones del programa.

Ninguna de las madres reportó que para la alfabetización infantil fuera necesario realizar actividades interactivas de lenguaje oral encaminadas a promover descripción y narración, a través del juego con títeres o de charlas, y tampoco reportaron practicar esas actividades con sus hijos. En el entrenamiento se enfatizó la importancia de dichas actividades de interacción lingüística y se dedicaron las sesiones dos y seis a practicarlas. Al parecer, esa parte del entrenamiento fue insuficiente, porque en la sesión seis sólo participaron tres madres.

Los datos de la prueba EPLE no indican que el entrenamiento a las madres haya tenido algún efecto sobre las habilidades lingüísticas de los niños. Los alumnos de ambos grupos mostraron incrementos similares en todas las subpruebas, ligeramente mayores en el caso del grupo control. Dichos avances parecen estar más relacionados con las actividades llevadas a cabo por las profesoras de preescolar. La profesora del grupo escolar B (grupo control) pudo haber promovido en sus alumnos un mayor dominio de habilidades lingüísticas, ya que durante las visitas a la escuela se observaron mejores prácticas didácticas de dicha profesora, incluyendo actividades de expresión espontánea para practicar descripciones y narraciones, mismas que las madres del grupo experimental no lograron desarrollar plenamente durante el entrenamiento. Esto puede considerarse un efecto de variables extrañas al procedimiento, que se presentó por la decisión de que el grupo experimental y control estuvieran conformados por dos grupos escolares distintos, lo cual se llevó a cabo para evitar el efecto de otras variables extrañas si las madres del grupo experimental se comunicaban con las del control. Al respecto es necesario mencionar que en la investigación que se realiza en escenarios escolares difícilmente pueden cubrirse todas las variables

que resultaría deseable controlar, pero se eligen los procedimientos de menor riesgo.

Los avances de los alumnos de ambos grupos en conductas preacadémicas fueron menores que los mostrados en la habilidades lingüísticas. Se observó que para la segunda aplicación del BAPAE, fue mayor el número de niños del grupo experimental que habían alcanzado 50% o más de respuestas preacadémicas correctas. Este dato puede indicar algún efecto del entrenamiento a sus madres. Para la tercera aplicación, los 12 niños de ese grupo habían alcanzado dicho nivel, contra siete del grupo control. Considerando que las madres del grupo experimental fueron más participativas y constantes en el entrenamiento, así como el hecho de que recibieron mayor número de sesiones y un entrenamiento más temprano, estos resultados sí pueden guardar alguna relación con el programa de intervención.

En suma, pueden tenerse algunos indicadores del efecto del programa en las madres y en los niños del grupo experimental. Si se consideran los planteamientos de autores como Haney y Hill (2004) y Morrow (2009), las prácticas alfabetizadoras de las madres a través de actividades cotidianas como la lectura compartida, la exploración del ambiente impreso y el desarrollo de actividades de dibujo, preescritura y escritura han de tener un impacto en el desarrollo psicológico general y evitar dificultades para el aprendizaje de la lecto-escritura. Aunque las prácticas alfabetizadoras dentro del hogar, en las que se centra este programa, suelen tener mayor efecto a largo plazo si se ejercitan consistentemente.

Estudios realizados en México (Guevara et al., 2009; López & Guevara, 2008; Mares & Rivas, 2002; Mares et al, 2009; Vega & Rocha, 2008) han sido aplicados por psicólogos y profesores de niveles básicos, mientras que este programa estuvo dirigido a madres de familia. Ello implica algunas limitaciones en el cumplimiento de los objetivos de la intervención. En principio, las madres reportaron que asistir al entrenamiento implicaba descuidar sus labores domésticas, que suelen realizar durante la estancia de sus hijos en la escuela, a diferencia de profesores o psicólogos que participan en los programas de intervención durante sus horas de trabajo. Por motivos similares, las madres reportaron tener dificultades para realizar en el hogar las actividades entrenadas, porque éstas compiten con otras que les son requeridas por su familia. También se observaron en ellas dificultades para promover actividades lingüísticas como descripciones y narraciones, entrenamiento de conceptos, vocabulario y estructuras gramaticales, mismas que no estaban acostumbradas a realizar y que no lograron desarrollar plenamente durante el entrenamiento.

Es probable que en futuras intervenciones se logre mayor participación y mejores ejecuciones por parte de las madres, así como un mayor efecto en el desarrollo de habilidades lingüísticas y preacadémicas de los niños, si se involucra paralelamente a madres y profesores en programas de intervención. Resulta necesario continuar con la investigación y la aplicación de programas, con la participación de un mayor número de actores educativos involucrados en el ambiente del niño. Es particularmente importante intervenir con poblaciones de nivel sociocultural bajo, en las que se presentan factores de riesgo de rezago educativo.

Referencias

- Aram, D., & Besser, S. (2009). La intervención en la alfabetización temprana: ¿qué actividades se deben incluir?, ¿a qué edad se debe comenzar? Y ¿quién debe llevarlas a cabo? *Infancia y Aprendizaje*, 32, 171-187.
- Barratt-Pugh, C. (2003). Children as writers. In: L. Makin, & C. Jones-Diaz. (Eds.). *Literacies in early childhood. Changing view. Challenging practice* (pp. 93-116). Sydney: MacLennan & Petty.
- Cadioux, A., & Boudreault, P. (2005). The effects of a parent-child paired reading program on reading abilities, phonological awareness and self-concept of at-risk pupils. *Reading Improvement*, 42, 224-237.
- Cassady, J., & Smith, L. (2003). The Impact of a Reading-Focused Integrated Learning System on Phonological Awareness in Kindergarten, *Journal of Literacy Research*, 35, 947-964.
- Clark, 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, 285-301.
- 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, 119-131.
- De la Cruz, M. (1998). *Batería de aptitudes para el aprendizaje escolar*. Madrid: TEA Ediciones.
- DiLalla, L. F., Marcus, J. L., & Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioural styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology*, 42(5), 385-401.
- Ezell, H., & Justice, L. (2005). *Shared Storybook Reading. Building Young Children's Language y Emergent Literacy Skills*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Ferreiro, E. (2004). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- 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, 265-276.
- Guevara, Y., & Macotela, S. (2006). Evaluación del avance académico en alumnos de primer grado. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 32(2), 129-154.
- Guevara, Y., Rugerío, J., Delgado, U., Hermosillo, A., & López, A. (2009). Entrenamiento a profesores de preescolar y primer grado de primaria en el uso de estrategias de enseñanza. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(3), 442-453.
- Guevara, Y., Rugerío, J., Delgado, U., & Hermosillo, A. (2010). Análisis de los logros académicos de niños de primer grado, en relación con sus habilidades iniciales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XV (46), 803-821.
- Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174, 215-228.

- Harris, P. (2003). Children as readers. En: L. Makin, & C. Jones-Diaz. (Eds.). *Literacies in early childhood. Changing view. Challenging practice* (pp. 117-134). Sydney: MacLennan & Petty.
- Kim, Y. S. (2007). The relationship between home literacy practices and developmental trajectories of emergent literacy and conventional skills for Korean children. *Reading and Writing, 22*, 57-84.
- López, A., & Guevara, Y. (2008). Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 34*, 57-78.
- Mares, G., & Rivas, O. (2002). Diseño de programas para la enseñanza de la lengua escrita: un ejemplo. En G. Mares & Y. Guevara (Coords.) *Psicología interconductual. Avances en investigación tecnológica* (pp.79-112). México: FES Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Rocha, H., Flores, E., Dávila, P., & Peñalosa, I. (2009). Textos y la manera de trabajarlos: su impacto en el aprendizaje de alumnos de segundo de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14*(40), 93-119.
- Morrow, L. M. (2009). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. 6th. Ed. Boston: Allyn y Bacon.
- 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*, 271-291.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2010). *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hill.
- Romero, M. A. (1999). *Elaboración de baremos mexicanos de la batería de aptitudes para el aprendizaje escolar (BAPAE)*. Tesis de maestría inédita, México: ENEP-Iztacala-UNAM.
- Seda, I. (2003). La lectura en niños de nivel preescolar. En: S. Swartz, R. Shook, A. Klein y C. Hagg (Eds.), *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura* (pp. 81-94). México: Trillas.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L., & Colton, K.V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology, 39*(5), 439-460.
- Suárez, A. (2000). *Iniciación escolar a la escritura y a la lectura*. Madrid: Pirámide.
- 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. (2006). Los años preescolares: su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. En: L. Vega, S. Macotela, I. Seda y H. Paredes (Eds.), *Alfabetización: Retos y perspectivas* (pp. 13-39). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Vega, L., & Macotela, S. (2007). Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Vega, L., & Rocha, G. (2008). Promoción de habilidades lingüísticas orales relacionadas con la lectura, a través de la capacitación a profesoras para la lectura de cuentos. En Y. Guevara (Ed.) *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención* (pp. 167-194). México: FES Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.
- 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*, 357-378.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*, 848-872.