

DESARROLLO DE HABILIDADES CONDUCTUALES MATERNAS PARA PROMOVER LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN NIÑOS PREESCOLARES

JUAN PABLO RUGERIO TAPIA, YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ*
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

Recibido, julio 6 /2012

Concepto evaluación, febrero 4/2013

Aceptado, mayo 28/2013

Resumen

El objetivo del presente estudio fue probar la efectividad de un programa conductual (taller) dirigido a madres de familia de estrato sociocultural bajo, para capacitarlas en la realización de actividades y estrategias para promover en sus hijos preescolares habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial. El programa se enfocó en dos contextos específicos de interacción: la lectura conjunta de cuentos y el juego con títeres. Participaron 20 madres, con prácticas alfabetizadoras limitadas, cuyos hijos preescolares mostraron pocas habilidades preacadémicas y lingüísticas. Diez madres conformaron el Grupo Experimental, recibiendo el programa de intervención y otras diez fungieron como Grupo Control. Se realizaron tres sesiones de evaluación (pre test, post test y seguimiento) y siete sesiones de intervención. El programa se aplicó de manera grupal y se utilizaron técnicas de exposición oral, discusión en grupo, modelamiento, juego de roles, retroalimentación y práctica reforzada. Los resultados mostraron que el programa fue eficaz para desarrollar algunas de las prácticas alfabetizadoras en las madres. Los mayores efectos se observaron en el contexto interactivo de lectura conjunta de cuentos. Se discuten los resultados y limitaciones del estudio, y se derivan algunas sugerencias para programas futuros.
Palabras clave: habilidades, alfabetización inicial, educación preescolar, taller para madres, padres de familia.

DEVELOPMENT OF MATERNAL SKILLS TO IMPLEMENT EARLY LITERACY WITH PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

The aim of this study was to test the effectiveness of a behavioral program aimed to mothers from low socio-cultural background in order to train them in conducting activities and strategies to promote language and pre-academic skills related to early literacy in their preschool children. The program was carried out focusing on two interactive contexts: joint reading of stories and puppet play. 20 women participated, with limited literacy practices whose preschool children showed low levels in pre-academic and linguistic skills. 10 mothers formed the experimental group, receiving the intervention program and 10 served as control group. There were three testing sessions (pretest, post-test and follow-up) and seven intervention sessions. The program was implemented in a group mode and it used techniques such as oral presentation, group discussion, modeling, role playing, feedback and reinforced practice. Results showed that the program was effective in developing some of the literacy practices in mothers. The main effects were observed in the interactive context of joint reading of stories. The results and limitations of the study are discussed and some recommendations are given for future programs.
Key words: literacy skills, preschool, parents, emergent literacy.

* Av. De los Barrios No. 1, Col. Los Reyes Iztacala. Tlalnepantla, Estado de México. CP 54090. yolaguevara@hotmail.com
pablorigerio@hotmail.com

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES CONDUTUAIS MATERNAS PARA PROMOVER A ALFABETIZAÇÃO INICIAL EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES

Resumo

O objetivo do presente estudo foi provar a efetividade de um programa condutual (oficina) dirigido a mães de família de classe sociocultural baixa, para capacitá-las na realização de atividades e estratégias para promover em seus filhos pré-escolares habilidades linguísticas e pré-acadêmicas relacionadas com a alfabetização inicial. O programa enfocou-se em dois contextos específicos de interação: a leitura conjunta de contos e brincadeiras com marionetes. Participaram 20 mães, com práticas alfabetizadoras limitadas, cujos filhos pré-escolares mostraram poucas habilidades pré-acadêmicas e linguísticas. Dez mães formaram o Grupo Experimental, recebendo o programa de intervenção e outras dez participaram como Grupo de Controle. Realizaram-se três sessões de avaliação (pré-teste, pós-teste e acompanhamento) e sete sessões de intervenção. O programa foi aplicado de maneira grupal e se utilizaram técnicas de exposição oral, discussão em grupo, modelagem, jogo de papéis, retroalimentação e prática reforçada. Os resultados mostraram que o programa foi eficaz para desenvolver algumas das práticas alfabetizadoras nas mães. Os maiores efeitos foram observados no contexto interativo de leitura conjunta de contos. Discutem-se os resultados e limitações do estudo, e se derivam algumas sugestões para programas futuros.

Palavras chave: habilidades, alfabetização inicial, educação pré-escolar, oficina para mães e pais de família.

Uno de los objetivos principales de la educación es lograr la alfabetización, cuyo desarrollo implica el uso funcional del lenguaje oral (alfabetización inicial, o emergente) y escrito (alfabetización formal), que son los vehículos por excelencia de la interacción humana.

Los psicólogos del desarrollo (v.g. Sylva, Scott, Totika, Ereky-Stevens & Crook, 2008; Weigel, Martin & Bennett, 2006) coinciden en que, desde edades muy tempranas de la vida, los niños adquieren una serie de conocimientos que les permiten el aprendizaje de la lecto-escritura, a través de su interacción con una comunidad lingüística que los introduce al uso convencional del lenguaje oral, y, poco a poco, al conocimiento de la lengua escrita. A ese proceso se le llama alfabetización inicial porque prepara a los niños para la alfabetización formal (Seda, 2003).

Investigaciones como la de DeBaryshe, Binder y Buell (2000) demuestran la importancia del contexto familiar en el desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas que constituyen la alfabetización inicial, dado que el ambiente del hogar le permite al niño entrar en contacto y familiarizarse con objetos y actividades que estimulan dichas habilidades. Los padres juegan un papel importante dentro del proceso de alfabetización inicial de sus hijos, sobre todo cuando se involucran en diversas actividades conjuntas, seleccionan materiales con los que el niño va a interactuar y eligen ciertas conductas que su hijo ha de desarrollar. La práctica de tales actividades por parte de los padres se relaciona directamente con el conjunto de creencias que tienen acerca de la importancia de iniciar o no la preparación de sus hijos para la alfabetización desde edades tempranas de éstos, lo que a su vez se relaciona

con aspectos como el nivel de escolaridad, cultura y tipo de empleo de los padres (DeBaryshe et al., 2000; Solís-Cámara et al., 2007).

Diversas investigaciones (Weigel et al., 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998) han proporcionado evidencia empírica de que una educación temprana de alta estimulación favorece en los niños la formación de habilidades y competencias que los preparan para la alfabetización formal; mientras que los ambientes familiares restringidos se correlacionan con los retrasos escolares. Investigaciones mexicanas han aportado datos acerca del bajo nivel preacadémico y lingüístico con que ingresan a primaria niños de nivel sociocultural bajo, y cómo ello se traduce en un bajo desempeño académico durante el primer grado de primaria (Guevara, García, López, Delgado & Hermosillo, 2007; Guevara, Rugerio, Delgado & Hermosillo, 2010a; Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo & López, 2010b).

En países desarrollados, diversos autores (Aram & Besser, 2009; Clarck & Kragler, 2005; Ezell & Justice, 2005; Haney & Hill, 2004; Saracho, 2008; Sylva et al, 2008) han implementado programas para que los padres de familia aprendan a establecer interacciones que impulsen en sus hijos el desarrollo de habilidades lingüísticas y preacadémicas, relacionadas con la futura adquisición de la lectoescritura formal. Dichos programas incluyen el uso de técnicas, materiales y actividades dentro de contextos de juego que promueven la alfabetización inicial, entre tales contextos están la lectura de libros de cuentos por parte de los padres, la lectura conjunta madre-hijo, la discusión de historias y cuentos, así como diversos juegos interactivos que implican el uso del lenguaje. Por medio

de estas actividades, los niños conocen nuevos conceptos, aumentan su vocabulario y su capacidad para describir objetos o eventos, reconocen palabras y sus significados, relacionan el lenguaje oral con el escrito, y reconocen las reglas convencionales del lenguaje escrito.

A pesar del impacto favorable de este tipo de intervenciones en otros países, y de los problemas educativos dentro del ámbito mexicano y latinoamericano, son pocos los estudios dirigidos a apoyar el proceso de alfabetización inicial en niños de bajo nivel sociocultural en estos países. Son ya conocidos los bajos niveles de habilidades lectoras que muestran los alumnos mexicanos y latinoamericanos en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) aplicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2012). Estos datos concuerdan con los arrojados por la prueba ENLACE (2012), aplicada a estudiantes mexicanos de nivel básico, donde se reporta que cerca de la mitad de los alumnos (48.8%) presenta niveles insuficientes en la categoría denominada “habilidad lectora”.

Entre los pocos programas de intervención con poblaciones mexicanas se encuentra el de Vega y Rocha (2008), que llevaron a cabo una capacitación a profesoras de preescolar para que mejoraran sus prácticas alfabetizadoras a través de la lectura de cuentos a sus alumnos. Otras intervenciones han tenido como objetivo disminuir problemas académicos, una vez que éstos se han manifestado. Por ejemplo, Jiménez y Guevara (2008) desarrollaron un programa dirigido a madres de niños de primaria; su intervención se basó en un modelo interactivo conductual y mejoró las interacciones madres-hijos, así como el desarrollo académico y conductual de los niños. López y Guevara (2008) también reportan resultados exitosos al aplicar un programa interactivo conductual con niños de primer grado de primaria, para desarrollar habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la lectoescritura; al discutir sus resultados, proponen llevar a cabo programas similares, que sean aplicados durante los años preescolares.

Con todo lo expuesto, es claro que existe la necesidad de realizar intervenciones conductuales dirigidas a capacitar a los padres (especialmente a las madres) para promover interacciones con sus hijos, encaminadas al desarrollo de habilidades lingüísticas y preacadémicas de alfabetización inicial, dado el papel que juegan en el desarrollo infantil. Ello es indispensable en estratos socioculturales bajos, donde las interacciones familiares no suelen promover la alfabetización inicial en los niños, lo que puede colocarlos en desventaja, al no contar con tales habilidades.

El objetivo del presente estudio fue probar la efectividad de un programa conductual (taller) dirigido a madres de familia de estrato sociocultural bajo, para capacitarlas

en la realización de actividades y estrategias encaminadas a promover en sus hijos preescolares habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial. El programa se enfocó en dos contextos específicos de interacción: la lectura conjunta de cuentos y el juego con títeres.

MÉTODO

El estudio fue descriptivo de tipo experimental, con un diseño pre test–post test, agregando una tercera evaluación de seguimiento (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Participantes

Para captar a las 20 madres participantes se llevó a cabo una fase de selección, donde se visitaron diversas escuelas preescolares públicas en una colonia de nivel sociocultural bajo, del Estado de México, y se expusieron las características de la investigación. Se obtuvo consentimiento de directivos y padres de una escuela para evaluar a los niños de tercer grado del turno matutino y se identificó a quienes mostraban bajos niveles de habilidades preacadémicas y lingüísticas en dos grupos escolares. Entre sus madres se aplicó un cuestionario para evaluar prácticas alfabetizadoras y se invitó a participar a aquellas con prácticas limitadas. Se les aclaró que los datos obtenidos tendrían un carácter estrictamente confidencial. Una vez que aceptaron participar y firmaron el consentimiento informado, se designó de manera aleatoria cuál grupo de madres sería el que recibiera el taller de capacitación (Grupo Experimental) y cuál el Grupo Control, programándole una aplicación posterior del taller. En cada grupo quedaron integradas diez madres.

Instrumentos

1. Instrumento para evaluar habilidades precurrentes para la lectura (EPL). Al inicio del ciclo escolar se les aplicó a los alumnos, de manera individual, este instrumento que mide 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 EPL fue diseñado y validado en México para niños preescolares (Vega, 1998). Cuando los niños mostraron menos del 60% de ejecución en la prueba se procedió a aplicar el cuestionario a sus madres.

2. Cuestionario acerca del desarrollo de la alfabetización inicial para madres. Para dar cuenta de las ideas que las madres tienen sobre desarrollo y los objetivos de la alfabetización infantil, así como de sus prácticas alfabetizadoras, se aplicó un cuestionario (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 ayudarle a su hijo(a) a aprender a leer?, c) ¿cómo cree que los niños aprenden a escribir? y d) ¿qué hace o ha hecho para ayudarle a su hijo(a) a aprender a escribir? Cuando las respuestas de las madres mostraron conceptos o prácticas alfabetizadoras limitadas e inadecuadas, se les invitó a participar en el programa.

3. Taxonomía de conductas relacionadas con prácticas alfabetizadoras en dos contextos interactivos: Lectura conjunta de cuentos y Juego con títeres. Las tres sesiones de evaluación de las díadas madre-hijo fueron filmadas. Para llevar a cabo el registro del desempeño de cada madre se utilizó una taxonomía dividida en dos partes, una para la realización de la lectura compartida de cuentos infantiles y otra para el juego interactivo con títeres. El Anexo 1 muestra la taxonomía utilizada.

4. Formato de registro de conductas relacionadas con prácticas alfabetizadoras. También se diseñó un formato de registro, dividido en intervalos de 20 segundos, para anotar cuáles categorías conductuales habían ocurrido en cada intervalo de filmación.

Procedimiento

Las evaluaciones aplicadas a los niños y sus madres, para elegir a la población participante, se llevaron a cabo al inicio del ciclo escolar 2011-2012. Las tres evaluaciones para observar los efectos del programa (pre test, post test y seguimiento) se realizaron en los contextos específicos de interacción diádica madre-hijo: la lectura conjunta de cuentos y el juego con títeres. Las sesiones de evaluación y filmación de cada díada, así como el taller para madres, se llevaron a cabo en un salón de usos múltiples proporcionado por la escuela preescolar, de aproximadamente 8 x 5 metros, bien iluminado y ventilado. Las fases del programa se realizaron de la siguiente manera:

Pre test. Una vez definidos los grupos de madres se llevó a cabo la fase de pre evaluación, que consistió en la filmación de cada una de las 20 díadas madre-hijo, por separado, utilizando una cámara para video-grabación marca Sony modelo DCR- DVD108. Para ello, la madre recibió tres libros de cuentos infantiles clásicos ilustrados elaborados por Editores Mexicanos Unidos, para que eligiera uno; se le pidió que realizara

la lectura involucrando a su hijo y que indicara cuándo había concluido. Inmediatamente después se le dieron tres títeres de guante, elaborados con fieltro, y con la forma de diversos animales, así como de personas que representaban diferentes oficios o profesiones (cocinero, médico, enfermera), y se le pidió que jugara con su hijo involucrando a los títeres.

Intervención. El programa de intervención (taller) fue aplicado de manera grupal a las diez madres del Grupo Experimental, se llevó a cabo en siete sesiones con duración aproximada de una hora, una sesión por semana. El contenido de cada sesión del programa se presenta en el Anexo 2.

Post test. Al concluir con la intervención se realizó la fase de post evaluación de la misma manera que la evaluación inicial.

Seguimiento. Dos meses después de la post evaluación, se llevó a cabo la evaluación de seguimiento, de la misma forma que en pre y post evaluación.

Análisis de los datos

Dos observadores entrenados llevaron a cabo, en forma conjunta, el análisis de cada video y registraron cuáles categorías se presentaron en cada intervalo. El registro se realizó con base en las definiciones de cada categoría conductual y ambos observadores debían llegar a un acuerdo con respecto a la categoría a ser registrada; en caso de un desacuerdo persistente entre los observadores, se podía recurrir a una tercera opinión para decidir qué categoría había ocurrido, lo cual no fue necesario. Con los datos obtenidos se elaboraron gráficas que muestran los cambios en las prácticas alfabetizadoras de las madres de cada grupo, en los contextos interactivos evaluados.

RESULTADOS

Como ya se señaló, el primer criterio de selección de las madres participantes fue que sus hijos mostraran menos de 60% de respuestas correctas en la Evaluación de Precurrentes para la Lectura y la Escritura (EPLE). El porcentaje promedio de los 20 niños fue de 47% para el total de la prueba. Las subpruebas con menores porcentajes de respuestas correctas fueron: 47% análisis y síntesis auditivos, 23% conocimiento del significado de palabras, 8.5% sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, 24% repetición de un cuento corto, y 42% expresión espontánea. Respecto al segundo criterio de selección, la aplicación inicial del cuestionario indicó que las madres opinaron que el desarrollo de la lectura en los niños se relacionaba sólo con la identificación de letras y sílabas; únicamente reportaron realizar esas prácticas con sus hijos.

El desempeño de las diez madres que participaron en el taller fue mejorando a lo largo de cada sesión, encaminándose al cumplimiento de sus objetivos. En las discusiones grupales, participaron aportando opiniones y experiencias. Con el modelamiento, la práctica reforzada y la retroalimentación, las diez participantes mejoraron sus prácticas para promover habilidades de alfabetización inicial, en ambos contextos interactivos. Sin embargo, no todas asistieron a las siete sesiones del taller y no todas alcanzaron los criterios conductuales a cubrir en cada objetivo.

Los resultados obtenidos en las tres sesiones realizadas para evaluar las prácticas alfabetizadoras maternas, en el contexto de lectura de cuentos, indicaron que las madres del Grupo Experimental (GE) fueron incrementando el tiempo dedicado a estas actividades con sus hijos: en pre evaluación el tiempo promedio fue de 4.8 minutos (Rango de 3.9 a 5.9 minutos); en post evaluación fue de 7.1 minutos (Rango de 4 a 12.7); en seguimiento fue de 7.6 minutos (Rango de 4.6 a 10.5). En contraste, las madres del Grupo Control (GC) presentaron un promedio de cuatro minutos, sin grandes variaciones de una evaluación a otra (Rango de 2.5 a 7).

La Figura 1 muestra la frecuencia de ocurrencia promedio de cada categoría conductual evaluada (prácticas alfabetizadoras), en las madres de ambos grupos. En las participantes del GE (Figura 1a) se observó que durante pre evaluación realizaron la actividad sin utilizar un vocabulario sencillo (UVS), pero sí con un volumen y tono

de voz adecuados (VTV); ubicaron algunas secciones del libro, señalando alguna imagen o texto (USL); en escasas ocasiones señalaron con el dedo las palabras que leían (SDP); con poca frecuencia describieron las imágenes del libro que se relacionaban con el texto (DIR), y no promovían en sus hijos la narración de la historia o un segmento del cuento previamente leído por ellas (PNH). Para post evaluación las madres del Grupo Experimental usaron un vocabulario más sencillo, cambiando algunas palabras del texto por términos de fácil comprensión para los niños (UVS), y usaron por más tiempo un volumen y tono de voz adecuados (VTV). Al inicio de la lectura ubicaron el título del cuento, a lo largo de la historia señalaron las imágenes del libro con mayor frecuencia (USL), y describieron la mayoría de estas imágenes (DIR). Mientras leían el cuento, las madres iban señalando las palabras con más frecuencia (SDP) y realizaban preguntas a sus hijos respecto a la historia; algunas madres, después de leer el cuento o un segmento de éste, solicitaron a sus hijos que ellos lo narraran apoyándose en las imágenes (PNH). En seguimiento disminuyeron tres de las categorías, sin llegar a los niveles de línea base; incrementaron las prácticas alfabetizadoras relacionadas con señalar el título del cuento y las imágenes (USL), así como señalar las palabras conforme las leían (SDP). La categoría que mantuvo su nivel fue el relativo a la realización de preguntas a los niños respecto a la historia, así como pedirles que la relataran con apoyo de las imágenes del libro (PNH).

Como se observa en la Figura 1b, el desempeño del GC no fue diferente al Experimental durante pre evaluación.

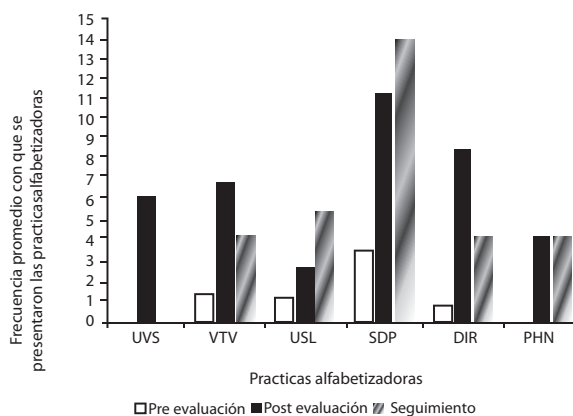


Figura (1a). Muestra la frecuencia promedio de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora, en el contexto interactivo de lectura de cuentos, por parte de las madres del Grupo Experimental.

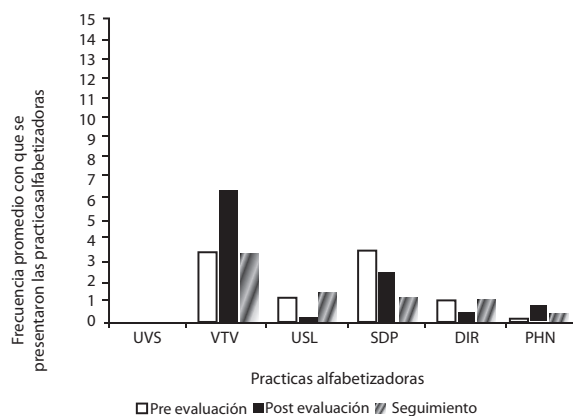


Figura (1b). Muestra la frecuencia promedio de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora, en el contexto interactivo de lectura de cuentos, por parte de las madres del Grupo Control.

Para post evaluación, la mayoría de las categorías conductuales maternas de este Grupo Control permaneció sin cambios; la única que mostró un incremento fue la relacionada con volumen y tono de voz adecuados (VTV), pero regresó a nivel de pre evaluación para el seguimiento.

Los datos del desempeño de ambos grupos fueron sometidos a un ANOVA, que arrojó diferencias significativas a favor del GE en las prácticas alfabetizadoras: UVS ($F_{(1,59)} = 6.32, p = 0.015$, USL ($F_{(1,59)} = 6.71, p = 0.012$); SDP ($F_{(1,59)} = 20.5, p = 0.000$); DIR ($F_{(1,59)} = 10.95, p = 0.002$); PNH ($F_{(1,59)} = 8.22, p = 0.006$); así como en la duración promedio de los episodios ($F_{(1,59)} = 20.43, p = 0.000$).

En el contexto del juego con títeres no se observaron diferencias entre los grupos, a través de las sesiones de evaluación, ni cambios en el tiempo promedio (2.5 minutos) o en el rango de tiempo (1 a 3.8 minutos) que las madres dedicaban a estas actividades. La Figura 2a muestra el desempeño promedio de las madres del GE en este contexto interactivo. En pre evaluación realizaron el juego utilizando un vocabulario sencillo (UVS) y en ocasiones su tono de voz era acorde con la situación y el títere que manipulaban (VTV); eventualmente algunas madres describieron objetos (DO) o características del personaje, como su oficio (DP); aunque todas las categorías conductuales mostraron un nivel sumamente bajo. La descripción de lugares (DL), actividades (DA) y narración de una historia (NHO) prácticamente

no aparecieron. En post evaluación las participantes de este Grupo Experimental mostraron incrementos en las categorías que implicaron el uso de vocabulario sencillo (UVS), volumen y tono de voz acorde (VTV), descripción de personas (DP) y de objetos (DO); sin embargo, no mostraron cambios dirigidos a describir lugares o actividades, ni a narrar historias. En la evaluación de seguimiento se observó prácticamente lo mismo que en post evaluación.

En pre evaluación, las madres del Grupo Control mostraron un desempeño promedio ligeramente superior al del GE, y los cambios observados para post evaluación o seguimiento fueron disminuciones en la frecuencia de algunas categorías.

Los datos del desempeño en la actividad de ambos grupos fueron comparados y analizados por medio de un ANOVA cuyos resultados no mostraron diferencias significativas entre grupos, ni entre evaluaciones.

DISCUSIÓN

Las primeras observaciones que pueden hacerse a partir de la presente investigación se relacionan con los datos obtenidos durante la fase de selección de los participantes. Se corroboran los hallazgos de estudios previos respecto al bajo nivel que muestran los niños preescolares en diversas habilidades lingüísticas y preacadémicas (Galicia, Sánchez, Pavón & Peña, 2009; Guevara et al., 2010a y b; González & Delgado, 2009). Por lo que puede decirse que éste es un problema que se mantiene en algunas escuelas mexicanas de nivel sociocultural bajo.

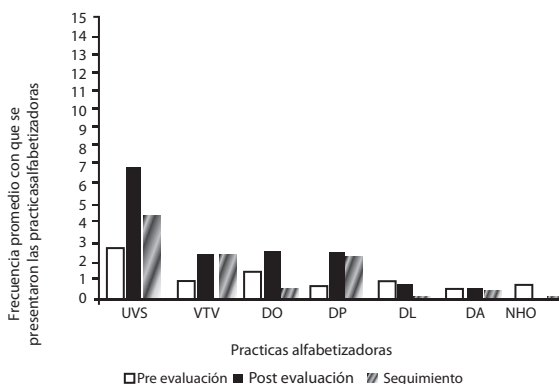


Figura (2a). Muestra la frecuencia promedio de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora en el contexto interactivo de juego con títeres, por parte de las madres del Grupo Experimental.

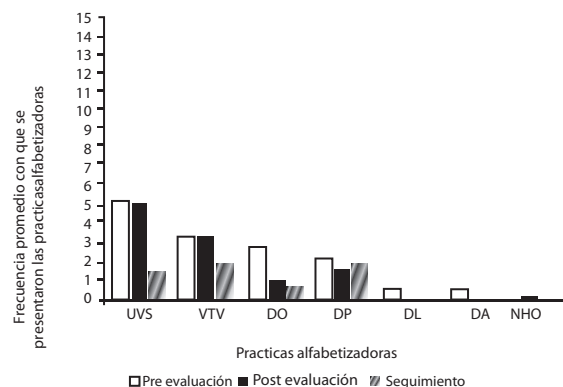


Figura (2b). Muestra la frecuencia promedio de intervalos en que se presentó cada práctica alfabetizadora, en el contexto interactivo de juego con títeres, por parte de las madres del Grupo Control.

También resultó claro que tales niveles deficientes en el desarrollo infantil están asociados con prácticas alfabetizadoras maternas, que como bien explican DeBaryshe et al. (2000), son limitadas cuando la familia no asume su papel en la preparación de los niños para su alfabetización inicial durante los años preescolares, por falta de información. Esto se corroboró con el desempeño de todas las madres participantes, durante pre evaluación, en ambos contextos interactivos.

Respecto al programa de intervención, es importante resaltar que las madres que participaron en el taller mostraron patrones conductuales que correspondieron con un uso cada vez mejor de prácticas alfabetizadoras, a lo largo de las sesiones grupales, es decir, cuando estuvieron con las otras madres y el instructor en juego de roles. Esto se vio reflejado en las sesiones de evaluación posteriores a la intervención, en ambos contextos interactivos con sus hijos. En tales evaluaciones el desempeño de las madres del Grupo Experimental fue más apegado al uso adecuado de prácticas alfabetizadoras que el mostrado por el Grupo Control.

Los efectos del programa se aprecian de manera clara para el contexto interactivo de lectura conjunta de cuentos infantiles, dado que las madres que tomaron el taller mostraron, no sólo un incremento significativo en el tiempo dedicado a estas actividades con sus hijos, sino también la utilización de todas las habilidades y el uso adecuado de materiales, que promueven alfabetización inicial.

Sin embargo, durante las actividades relacionadas con el contexto de juego con títeres, las participantes sólo mostraron efectos del programa en el uso de vocabulario sencillo, volumen y tono de voz acorde, y descripción de personas y objetos, aspectos que se pueden considerar aportaciones valiosas, pero no suficientes, para lograr un nivel óptimo en sus prácticas alfabetizadoras. Las madres siguieron mostrando fallas en cuanto a sus habilidades para promover descripción de lugares y acciones, así como la narración de historias, aun cuando durante las sesiones del taller lograron hacerlo.

Una posible explicación de lo anterior es que, durante el juego de roles, cuando una de las participantes fungía como "hijo(a)", respondía fácil y correctamente a los intentos promotores de habilidades de quien fungía como madre. Por ejemplo, cuando se le pedía que realizara una descripción a través de una pregunta del tipo "¿cómo es el bosque?", la respuesta era inmediata y correcta; lo mismo ocurría cuando se le pedía que narrara algo a través de una pregunta del tipo "¿qué hacen los doctores?". Durante las interacciones madre-hijo esto no ocurría, porque el niño se reía, se retraía, y no contestaba tan fácilmente al requerimiento materno. Lo descrito pudo deberse a que

el niño no sabía cómo responder a la madre, o bien, a que se cohibía con la presencia de la cámara de video grabación (podían ver sucesivamente a su madre, a los títeres y a la cámara). De cualquier modo, la implicación fue que las madres concluyeran pronto la actividad de juego con títeres, y que la frecuencia de ocurrencia de sus prácticas alfabetizadoras fuera baja en esta situación. Tal vez, en un contexto similar de interacción natural madre-hijo, puedan presentarse con mayor claridad las prácticas alfabetizadoras y las habilidades infantiles que no aparecieron durante las sesiones de evaluación filmadas.

Cabría preguntarse por qué el efecto de la cámara de video no pareció ser tan grande en el contexto interactivo de lectura de cuentos. En esto influyeron dos aspectos: por un lado, que los niños centraron su atención en su madre y en el cuento, sin voltear hacia la cámara; por otro, que ni la madre ni el niño tenían que generar una descripción o narración a partir de su imaginación (como sucede con el juego de títeres), sino que las pautas de los contenidos lingüísticos en las interacciones madre-hijo estuvieron dadas por el propio cuento que se leía.

En estudios futuros, es necesario atender a las diferencias que se presentan entre ambos contextos interactivos, y ubicar las actividades involucradas dentro de niveles diferentes de complejidad. Es importante considerar que el juego con títeres 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. Mientras que, en la lectura conjunta de cuentos, se encuentra presente el material a partir del cual se realizan las actividades (el propio cuento), que ya contiene las palabras y los dibujos que sirven de guía para las interacciones lingüísticas; están impresos, tienen una secuencia y pueden ser observados conjuntamente por la madre y el niño.

De la experiencia aquí expuesta puede derivarse como propuesta que se realice un primer taller para que las madres, en juego de roles, desarrollen habilidades en el contexto interactivo de lectura conjunta de cuentos infantiles; que después utilicen esas prácticas alfabetizadoras con sus hijos, en varias sesiones con retroalimentación del psicólogo. Y una vez que madres e hijos hayan logrado un nivel adecuado de desempeño en esta primera intervención, reciban un segundo taller para desarrollar habilidades en el contexto interactivo de juego con títeres, pasando por las mismas dos fases.

De cualquier modo, el programa aquí presentado puede servir de guía, dado que mostró su eficacia para mejorar las prácticas alfabetizadoras de las madres, que pueden ser usadas en el contexto familiar para impactar el desarrollo de habilidades infantiles relacionadas con la adquisición de la lecto-escritura formal en etapas

posteriores, como ya han demostrado diversas investigaciones (Seda, 2003; Sylva et al., 2008; Weigel et al., 2006).

Es importante señalar que este tipo de intervenciones deben ser impulsadas por las autoridades educativas, así como contemplar un mayor número de sesiones de trabajo con las madres de familia. De esta manera se pueden abrir nuevas perspectivas para la enseñanza de una gran población de niños que se encuentran en riesgo de fracaso escolar, especialmente en poblaciones de niveles socioculturales bajos. Es más sencillo intervenir en edades tempranas que esperar a que los retrasos escolares aparezcan y dificulten el proceso enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aram, D., & Besser, S. (2009). Early literacy interventions: which activities, to include? At what age to start? And who will implement them? *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 171-187.
- Borzone, A. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas. *Psyche*, 14 (1), 193-209.
- Clarck, P., & Kragler, S. (2005). The impact of including writing materials in early childhood classrooms on the early literacy development of children from low-income families. *Early Child Development and Care*, 175(4), 285-301.
- DeBaryshe, B., Binder, J., & Buell, M. (2000). Mother's implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119-131.
- ENLACE (2012). Resultados de las pruebas reportadas por la Secretaría de Educación Pública. Gobierno Mexicano. Retomado en Enero de 2013 en: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2012/ENLACE_2012_Basica_y_Media.pdf
- Ezell, H., & Justice, L. (2005). *Shared storybook reading. Building young children's language & emergent literacy skills*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Galicia, I., Sánchez, A., Pavón, S., & Peña, T. (2009). Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 13-36.
- González, M., & Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil y primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 265-276.
- Guevara, Y., García, G., López, A., Delgado, U. & Hermosillo, A. (2007). Habilidades Lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo al iniciar la primaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 9-17.
- Guevara, Y., Rugerio, J. P., 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*, 15(46), 803-821.
- Guevara, Y., Rugerio, J. P., Delgado, U., Hermosillo, A., & López, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 31-40.
- Guevara, Y., Rugerio, J.P., Sánchez, U., Hermosillo, A., & Flores, C. (2012). Efectos de un programa para promover alfabetización inicial en niños preescolares. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 38(3), 1-18.
- Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215-228.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L.P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4ª. Ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Jiménez, D., & Guevara, Y. (2008). Comparación de dos estrategias de intervención en interacciones madre-hijo. Su relación con el rendimiento escolar. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(2), 219-244.
- López, A., & Guevara, Y. (2008). Programa para la prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(1), 57-78.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)*. Retomado el 26 de enero de 2012 de: <http://pisa2009.acer.edu.au/interactive.php>
- Saracho, O. (2008). Fathers and young children's literacy experiences. *Early Child Development and Care*, 178(7), 837-852.
- Seda, I. (2003). La lectura en niños de nivel preescolar. En S. Swartz, R. Shook, A. Klein & C. Hagg (Eds.). *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura*. México: Trillas.
- Solís-Cámara, P., Díaz, M., Del Carpio, P., Esquivel, E., Acosta, I. & De Jesús, A. (2007). La contribución del bienestar subjetivo, las expectativas y la crianza maternas en los logros escolares de sus niños y en la valoración de la participación de los padres. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 71-82.
- Sylva, K., Scott, S., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., & Crook, C. (2008). Training parents to help their children read: a randomized control trial. *British Journal of Educational Psychology*, 78(3), 435-455.
- Vega, L. (1998). Instrumento para evaluar habilidades precurrentes para la lectura (EPL). Reporte de su elaboración y análisis psicométrico. *Integración: Educación y Desarrollo Psicológico*, 15, 29-36.
- 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*, México: Facultad de Estudios Superiores 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(3-4), 357-378.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

ANEXOS

Anexo 1. Taxonomía de conductas relacionadas con prácticas alfabetizadoras.

Contexto interactivo: Lectura conjunta de cuentos.

- A. Uso de vocabulario sencillo (**UVS**), definido como el uso de términos comunes para un niño preescolar, sin utilizar términos complejos. Incluye modificar o explicar algunas palabras del texto, si el adulto supone que el niño no las comprende.
- B. 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.
- C. 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 ambos, 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.
- D. Señalar con el dedo las palabras que se van leyendo (**SDP**).
- E. Describir imágenes contenidas en el texto, relacionándolas con las ideas principales del cuento o los detalles de los dibujos (**DIR**).
- F. Promover la narración de una historia a partir de imágenes (**PNH**). La madre instiga y refuerza la narración, por parte del niño, de una historia o segmento del cuento que previamente ha sido leído por ella. 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 interactivo: Juego con títeres.

- A. Uso de vocabulario sencillo (**UVS**), definido como el uso de términos comunes para un niño preescolar, sin utilizar términos complejos.
- B. 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 ocasiones en que se describe y se narra.

- C. 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).
- D. Descripción de personas (**DP**), entendida como la mención de características generales como estatura, complexión o color de piel; así como la descripción de características particularidades (oficios, habilidades o funciones).
- E. Descripción de lugares (**DL**), refiriendo características como color, tamaño, ubicación o función (hospital, casa, escuela, parque, etcétera).
- F. Descripción de acciones (**DA**) es considerada como la enunciación de diversas actividades o procedimientos realizados por personas o personajes.
- G. Narración de historias (**NHO**), incluye la narración de sucesos (reales o imaginarios), así como la especificación de los participantes y lugares de dichos sucesos.

ANEXO 2. Programa de intervención para desarrollar habilidades conductuales maternas para promover la alfabetización inicial en niños preescolares.

El programa se diseñó con base en los hallazgos de diversas investigaciones reportadas en la literatura especializada (Borzzone, 2005; Clark & Kragler, 2005; Ezell & Justice, 2005; Guevara et al., 2012; Saracho, 2008; Vega & Rocha, 2008). Su objetivo fue que las madres desarrollaran habilidades consideradas prácticas alfabetizadoras: 1) involucrar a sus hijos en juegos interactivos con títeres y lectura conjunta de cuentos; 2) promover la descripción de objetos, lugares, personas y eventos; 3) favorecer la descripción de relaciones entre objetos, personas y eventos; 4) facilitar la narración y comprensión de historias; 5) explicar y señalar aspectos convencionales de la escritura, y 6) promover el conocimiento de las relaciones entre lenguaje oral y escrito.

Sesión introductoria (grupal). Por medio de una exposición realizada por el psicólogo se abordaron temas como: alfabetización inicial y sus principales componentes, relaciones entre el desarrollo del lenguaje oral y el escrito, uso de prácticas alfabetizadoras en actividades como la lectura compartida de cuentos y las interacciones lingüísticas a través del juego con títeres. Después de la exposición, las participantes discutieron las ventajas de realizar prácticas alfabetizadoras en actividades conjuntas con sus hijos y las características de los materiales que pudieran favorecer estas actividades.

Sesión 2 (grupal). Interacciones lingüísticas por medio de juego con títeres. Se explicó que los juegos verbales

entre adultos y niños, como el juego con títeres, permiten interacciones lingüísticas para promover el desarrollo de vocabulario y de habilidades como la descripción de objetos, lugares, personas y eventos; que los adultos deben realizar esta actividad utilizando un tono y volumen de voz adecuado, así como un vocabulario sencillo y acorde al juego. Después, a través de una técnica de modelado, se mostró a las madres cómo realizar el juego con títeres para promover interacciones lingüísticas con sus hijos. Por medio de la práctica reforzada, cada participante realizó la actividad en juego de roles; el psicólogo y las demás participantes proporcionaron retroalimentación sobre su desempeño, haciendo énfasis en el tono de voz utilizado, el nivel de vocabulario, la actitud al realizar el juego, y sus habilidades para promover la descripción de objetos, lugares, personas y eventos.

Sesión 3 (grupal). Lectura conjunta de cuentos. El psicólogo expuso la importancia de realizar lecturas de cuentos ilustrados a los niños preescolares, porque permiten el desarrollo de varias habilidades en ellos, tales como: el reconocimiento de los libros y sus partes (portada, título, texto, imágenes, contraportada); el punto de inicio de la lectura y la dirección en que se realiza (de la parte superior hacia la parte inferior del texto y de izquierda a derecha); la familiarización con símbolos del lenguaje escrito (los niños deben observar letras y palabras, aunque no se les digan sus nombres ni se les pida que lean); el desarrollo de vocabulario y conceptos; así como el reconocimiento de la relación entre el lenguaje oral, los aspectos impresos o dibujados, y el lenguaje escrito (la imagen representa algo del mundo, las palabras que se dicen se relacionan con esas imágenes, y el texto dice lo que la imagen representa). Después se explicó y modeló la forma de realizar esta actividad, describiendo los detalles importantes como las características del material a utilizar, la posición del libro para que los adultos y los niños puedan verlo al mismo tiempo, señalar e indicar convencionalismos de la lectura, uso de volumen y tono de voz acordes, la descripción de las imágenes que acompañan al texto, y el involucramiento de los niños en la actividad por medio

de diversas preguntas acerca de los detalles relevantes del cuento y sus imágenes. Se procedió a un juego de roles donde el psicólogo modeló la actividad de lectura conjunta del cuento. Las participantes, en juego de roles por parejas, realizaron la lectura conjunta de un cuento, con retroalimentación del grupo sobre su desempeño.

Sesión 4 (grupal). Interacciones lingüísticas por medio de juegos con títeres. Se llevó a cabo de la misma manera que la sesión 2, pero se enfatizó que la descripción de objetos, lugares, personas y eventos se enfocara a encontrar relaciones entre ellos (funciones de los objetos, por qué los lugares son de cierta manera, cómo se relacionan las personas y los eventos, qué hacen las personas de cierto oficio o profesión), a través de diálogos adulto-niño. También se planteó la importancia de que se promuevan en los niños habilidades de narración.

Sesión 5 (grupal). Narración de cuentos a través de imágenes. Se expuso la importancia de que los niños encuentren la relación entre los aspectos narrados por un libro y las imágenes que representan los aspectos leídos, y que, después de la lectura de cuentos, los niños pueden aprender a narrarlo apoyándose en las imágenes que ilustran diversos aspectos del mismo. El psicólogo modeló, a través de juego de roles, la lectura conjunta de cuentos y cómo solicitar a los niños que ellos repitan la historia utilizando las imágenes como apoyo. Después se realizó la práctica reforzada y el juego de roles en parejas, donde las participantes recibieron retroalimentación.

Sesión 6 (práctica supervisada individual). Interacciones lingüísticas y lectura conjunta de cuentos. Las actividades de esta sesión se realizaron con cada madre y su hijo, donde llevaron a cabo las actividades de lectura conjunta de cuentos y de juego con títeres. En caso de solicitarlo, la madre recibió apoyo. Al término de la actividad, cada participante recibió retroalimentación del psicólogo sobre su desempeño en la actividad.

Sesión 7 (grupal). Esta sesión se utilizó para resolver dudas de las participantes y escuchar sus comentarios finales.