



Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil¹. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas

Emergent literacy and its development from pre-school. Review of the concept and applied research

Juan Pablo Rugerio y Yolanda Guevara
Universidad Nacional Autónoma de México

Fecha de recepción:
09/12/2014

Fecha de Aceptación:
29/01/2015

ISSN: 1885-446 X
ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Alfabetización inicial; educación infantil; desarrollo lingüístico; investigación empírica.

Keywords

Initial literacy; preschool children; preschool education; language development; pre-academic; empirical research.

Correspondencia:

pablorigerio@campus.iztacala.unam.mx
cyguevara@campus.iztacala.unam.mx

Resumen

En el presente escrito se exponen los aspectos conceptuales básicos sobre alfabetización formal y alfabetización inicial, explicando su importancia para el desarrollo psicológico y académico del niño. En una segunda sección, se enfatizan las actividades que pueden promover el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en los niños, y cómo los padres y profesores de preescolar pueden llevar a cabo una serie de actividades alfabetizadoras. La tercera sección presenta una exposición de estudios en este ámbito, con el objetivo de ilustrar el tipo de investigaciones que se han realizado, los instrumentos utilizados para la evaluación de los participantes, una serie de aspectos metodológicos que pueden guiar la investigación y los procedimientos de intervención para favorecer el desarrollo psicológico preacadémico. Se realizan algunas consideraciones finales sobre el tema, particularmente sobre los hallazgos de la investigación en el campo.

Abstract

This paper addresses one of the most important topics related with preschool education. It refers to competencies, skills and knowledge that children must develop to start their academic background in primary education, particularly with as regards formal literacy issues. In fact, that refers to Early Literacy and the way that preschool can boost this kind of literacy. In the present paper the basic conceptual aspects of the formal literacy and early literacy are discussed, explaining their importance to the psychological and academic development. In a second section, the emphasis is on activities that can promote the development of initial literacy skills in children, and how parents and preschool teachers can carry out a series of activities literacy. The third section presents several studies in the field, in order to illustrate the type of research that has been done, the instruments used for the assessment of the participants and also a number of methodological issues that can guide research and procedures pre-academic intervention to promote psychological development. Some concluding remarks about the topic are made, particularly on research findings in the field.

Rugério, J. P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos*, 13, 25-42.
doi: 10.18239/ocnos_2015.13.02



Introducción

El presente artículo de revisión aborda uno de los temas más importantes para la educación infantil, que se relaciona con las competencias, habilidades y conocimientos que los niños han de desarrollar para poder iniciar su formación académica en la educación primaria, y en particular la alfabetización formal. Nos referimos a la denominada *alfabetización inicial* y a la manera en que la escuela preescolar la puede impulsar.

Definiciones de alfabetización

Autores como Whitehurst y Lonigan (1998) afirman que las aproximaciones tradicionales de los estudios acerca de la lectura y la escritura toman como punto de partida la entrada de los niños a los cursos de educación formal, es decir, consideran únicamente lo que se denomina *alfabetización convencional*. Pero esas aproximaciones no contemplan el proceso de desarrollo psicológico porque no toman en consideración que los niños adquieren diversos conocimientos y habilidades, previos a la lecto-escritura formal, que son los que preparan y hacen posible la alfabetización convencional. Al proceso que siguen dichas habilidades previas se le denomina *alfabetización inicial, temprana o emergente* (Juste & Kadaraveck, 2002; Saint-Laurent, Giasson & Couture, 1997; Seda, 2003).

La perspectiva de alfabetización inicial plantea que la adquisición de la alfabetización se da a través de un proceso evolutivo cuyos orígenes se remontan a la vida temprana del niño (Sulzby & Teale, 1991; Teale & Sulzby, 1986). Se afirma que no existe un punto claro para saber cuándo aparecen la lectura y la escritura, ya que el niño va avanzando poco a poco en el dominio de tales habilidades formales, a través de la práctica de diversas habilidades lingüísticas orales, conceptuales, de prelectura y de preescritura. Hay coincidencia en que el proceso de alfabetización se inicia con las primeras interacciones lingüísticas en el seno familiar, continúa durante todos los

años preescolares en que el niño recibe educación informal, hasta su ingreso en la escuela formal donde se involucra en actividades de alfabetización que ya pueden considerarse de lecto-escritura convencional (Stahl & Yaden, 2004; Sylva, Scott, Totsika, Ereky-Stevens & Crook, 2008; Vega, 2006).

Dentro de la categoría de alfabetización inicial se incluyen las interpretaciones que los niños hacen de los símbolos impresos (dibujos, garabatos, letras o logotipos), así como sus aproximaciones de escritura (Seda, 2003; Suárez, 2000). Autores como Morrow (2009) plantean que la alfabetización no se restringe a las habilidades de lectura y escritura, sino que involucra también todas las habilidades de comunicación oral. El desarrollo de habilidades lingüísticas orales enriquece y fortalece a las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito y viceversa. Las relaciones de mutua influencia entre ambas modalidades lingüísticas son demostradas por diversos planteamientos teóricos e investigaciones que a continuación se exponen brevemente.

Se considera que la lectura es un proceso de traslación de un código visual a un lenguaje con significado. En etapas tempranas, la lectura en un sistema alfabético implica la decodificación de letras en sus sonidos correspondientes, ligando estos sonidos a palabras simples (Lonigan & Whitehurst, 1998; Suárez, 2000). Las diferencias individuales en las habilidades del lenguaje oral se relacionan con diferencias posteriores en la lectura, es decir, los alumnos que cuentan con un vocabulario amplio y un buen entendimiento del lenguaje hablado aprenden a leer en menos tiempo; ello se relaciona con el hecho de que podrán reconocer con mayor facilidad aquellas palabras escritas cuyo significado ya conocen por su uso en el lenguaje oral. De igual forma, cuando los niños estructuran correctamente el lenguaje oral, esto les servirá para reconocer la estructura del lenguaje escrito durante su desarrollo de habilidades lectoras, logrando mayor comprensión de textos e historias narrativas. El vocabulario ayudará a la lectura y comprensión

de palabras, mientras que las habilidades sintácticas y semánticas se asociarán a la lectura y la comprensión de palabras en el contexto de una historia. Ambos son aspectos importantes para el desarrollo de la lectura (Burgess & Lonigan, 1998). El nivel de dominio de las habilidades lectoras iniciales puede ser un parámetro predictivo de la producción lectora en los siguientes años, e inclusive puede tomarse como indicativo de la necesidad de servicios especiales de educación, ya que la mayoría de los niños son referidos a estos servicios por su insatisfactorio progreso en la lectura (Biemiller, 2003; Lonigan & Whitehurst, 1998).

La concepción del desarrollo de la alfabetización inicial durante las edades preescolares puede entenderse de mejor manera cuando se conocen los elementos que intervienen en dicho proceso. Autores como Vega (2006) y Vega y Macotela (2007) exponen importantes aspectos respecto a este tema:

- Los niños inician sus actividades de lectura y escritura en edades tempranas porque están inmersos en una sociedad alfabetizada. Desde la edad de 2 o 3 años los niños son capaces de identificar etiquetas, señales y logotipos en su casa y comunidad.
- El lenguaje es parte integral del proceso de aprendizaje de los niños. Cuando se involucran en actividades relacionadas con la lectura, desarrollan habilidades de lenguaje oral y de lenguaje escrito, dado que ambos sistemas lingüísticos están fuertemente relacionados.
- En un ambiente rico en actividades y materiales alfabetizadores, los niños conocen diferentes aspectos de la lectura y la escritura, asociándolos con muchos sucesos de su vida cotidiana. La alfabetización inicial se promueve a partir de la interacción con otras personas en situaciones de la vida real en las que se utilizan la lectura y la escritura.
- Los niños aprenden a partir de la participación activa. Su participación como aprendices activos en situaciones significativas es una condición necesaria para el desarrollo de la alfabetización.

- El papel de los padres y otras personas alfabetizadas es facilitar este aprendizaje temprano de la lectura y la escritura.

La descripción de tales elementos lleva a considerar dos premisas importantes dentro del desarrollo de la alfabetización inicial. En primer plano se debe tomar en cuenta que tal desarrollo se llega a producir en la medida en que los niños sostengan una participación activa, de forma comunitaria, en todas aquellas tareas cotidianas que de alguna forma se ligen con el lenguaje escrito; en segundo plano se considera que los niños adquieren más conocimientos, habilidades y actitudes propositivas hacia la lectura y la escritura, en función de que dichas tareas cotidianas sean significativas para ellos (Vega, 2006).

El contexto familiar temprano potencia el desarrollo de la alfabetización en tres formas:

1. A través de la interacción, que consiste en las experiencias compartidas por un niño con sus padres, hermanos y otras personas del entorno familiar.
2. Mediante el ambiente físico, que incluye los materiales de lectura y escritura disponibles en el hogar.
3. Mediante el clima emocional y motivacional, que comprende las relaciones entre las personas en la casa, principalmente las que reflejan las actitudes de los padres hacia la alfabetización y las aspiraciones referentes al desempeño de sus niños (Guevara, Rugério, Delgado, Hermosillo y López, 2010, p. 32).

Con base en los hallazgos de la investigación psicológica acerca de la secuencia que sigue el desarrollo infantil, y los factores que influyen en dicho desarrollo —en particular aquellos relacionados con el aprendizaje de habilidades académicas básicas como las matemáticas y la lecto-escritura—, diversos autores (De la Cruz, 1989; Guevara, Ortega y Plancarte, 2001; Naudé, Pretorius & Viljoen, 2003; Romero, Aragón y Silva, 2002; Vega, 1998) han señalado que entre las habilidades preacadémicas y lingüísticas que el niño requiere para iniciar el aprendizaje escolar, pueden ubicarse: desarrollo motor fino y grueso, relaciones espacio-temporales, aptitud perceptiva de formas y colores, igualación, comprensión verbal, pronunciación, discriminación de sonidos,

manejo de vocabulario básico, comprensión de narraciones y aptitud numérica.

Además, algunas investigaciones (Cassady & Smith, 2004; DeBaryshe, Binder & Buell, 2000; Kim, 2007; López y Guevara, 2008) han reportado que las habilidades de procesamiento fonológico juegan un papel importante en la adquisición de la lectura. Este procesamiento, también denominado conciencia fonológica, se refiere a la capacidad del niño para reconocer y manejar los sonidos en las palabras, pudiendo identificarse tres tipos de habilidades relacionadas con el procesamiento fonológico: sensibilidad fonológica, la memoria fonológica y la recuperación del léxico fonológico almacenado.

También existe un conjunto de evidencias (Guevara y Macotela, 2000, 2002, 2006; Guevara, García, López, Delgado y Hermosillo, 2007; Romero y Lozano, 2010; Romero, Pérez, Bustos, Morales y Hernández, 2013) de que el nivel de eficiencia en habilidades lectoras y de escritura se relaciona estrechamente con variables como: cantidad y tipo de vocabulario, grado de familiarización con diversos estilos conversacionales, nivel de comprensión del lenguaje hablado, y experiencia en llevar a cabo reflexiones sobre los usos y formas del lenguaje. Puede afirmarse categóricamente que todas las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, que logren adquirirse dentro de etapas tempranas del desarrollo psicológico, repercutirán en la vida escolar de los niños.

En suma, la perspectiva de la alfabetización inicial 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 (DeBaryshe et al., 2000; Weigel, Martin & Bennet, 2006). Entre las habilidades y conocimientos que se ubican como parte del desarrollo normal preescolar se pueden incluir: conciencia fonológica, uso de un vocabulario amplio y variado, dominar diversas funciones sociales del lenguaje como la descripción (de objetos,

personas, lugares y eventos), las habilidades conversacionales, las habilidades narrativas, la identificación e interpretación de imágenes y símbolos, la identificación de elementos relacionados con la forma en que se lleva a cabo la lecto-escritura (aspectos convencionales), así como sus funciones sociales y sus relaciones con el lenguaje oral.

Estudios sobre la influencia de la alfabetización inicial

De particular interés para el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en los niños es que los padres y profesores lleven a cabo una serie de actividades alfabetizadoras, dirigidas a promover la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas y preacadémicas mencionadas. Entre las actividades alfabetizadoras más importantes están la denominada *lectura compartida* (también referida como lectura conjunta o contextualizada) de cuentos e historias, así como los juegos verbales y la exploración de materiales escritos en forma conjunta e interactiva donde participen adultos y niños (Andrés, Urquijo, Navarro y García-Sedeño, 2010; Baker, Mackler, Sonnenschein & Serpell, 2001; Chow & McBride-Chang, 2003; Haney & Hill, 2004; Justice & Kadaraveck, 2002; Lesiak, 1997; Rugerio y Guevara, 2013; Rocha y Vega, 2011; Saracho, 2008).

Ezell y Justice (2005) aclaran que para que la actividad de lectura de cuentos pueda considerarse como lectura conjunta, debe incluir interacciones participativas entre un lector (adulto o niño mayor) y un niño preescolar, y dichas interacciones han de dirigirse a que el aprendiz dirija su atención en las palabras, las imágenes, la comprensión de la historia, los convencionalismos del lenguaje escrito, y las relaciones entre lenguaje oral y escrito. La finalidad de este contexto interactivo no debe centrarse sólo en la lectura del cuento por parte del adulto, sino que además es importante involucrar a los participantes en un diálogo relacionado con la historia narrada, con el fin de que los aprendices desarrollen mejores habilidades

lingüísticas y conceptuales. La lectura conjunta implica que el adulto desarrolle determinadas estrategias o habilidades de interacción, para que logre aprovechar todas las oportunidades de comunicación que ofrece la narración de una historia. Para ello, el adulto puede cuestionar, platicar, aclarar y resolver dudas de los niños, relacionadas con la propia historia y con las vivencias de los niños, como lo señalan Rocha y Vega (2011). Objetivos similares se persiguen con actividades de juego con títeres y juguetes, así como la interacción con materiales escritos, ya que permiten que los niños reciban información sobre el significado de algún material impreso o dibujado, así como dedicar tiempo a la conversación y los juegos verbales (Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo y Flores, 2012).

La importancia de las actividades interactivas mencionadas, no sólo radica en el hecho de que propician el desarrollo de la alfabetización inicial en los niños preescolares, preparándolos para iniciar su formación alfabetizadora formal; también pueden generar en ellos el interés hacia la información escrita, y por lo tanto, la motivación para aprender a leer y a escribir por sí mismos. El caso contrario ocurre cuando los niños no participan en actividades de alfabetización inicial en sus hogares o en la escuela preescolar, lo cual es característico de poblaciones con bajo nivel sociocultural. Whitehurst y Lonigan (1998) aclaran que en las familias de nivel sociocultural bajo suelen darse pocas oportunidades ambientales para el desarrollo de la alfabetización temprana y ello suele asociarse con dificultades para desarrollar la lectura y la escritura por parte de los niños criados en esos ambientes; reportan que, en los Estados Unidos, el 35% de los niños que ingresan a la escuela primaria pública muestran bajos niveles de habilidades relacionadas con la alfabetización inicial, así como poca motivación para el aprendizaje escolar. Ese bajo nivel de preparación para la escuela implica un desajuste entre lo que los niños han desarrollado y lo que las escuelas esperan de su desempeño, colocando a estos alumnos en una situación de alto riesgo de fracaso escolar.

En el contexto latinoamericano, Romero, Arias y Chavarría (2007) diseñaron una investigación que tuvo como objetivo aportar datos acerca de la cultura familiar en cuanto a las prácticas relacionadas con la lengua oral y la lengua escrita, con la participación de 200 familias costarricenses de escasos recursos, cuyos hijos asistían a jardines de niños de la zona metropolitana. Se utilizó la Encuesta sobre Ambiente Familiar (EFM) que se aplicó a madres y padres de familia, para evaluar las prácticas lingüísticas y de lectura en el hogar, sus actitudes hacia el lenguaje oral y escrito, así como sus características socioculturales. También se llevaron a cabo observaciones directas en el hogar de 20 familias, donde se les pedía a los padres que interactuaran con sus hijos realizando actividades con materiales de lectura, escritura y juegos. La información obtenida por medio de las encuestas y las observaciones se analizó comparando sus resultados con las capacidades de comunicación y lenguaje de los alumnos participantes en la investigación.

Se encontró que el nivel sociocultural bajo se relacionó con menores niveles en las habilidades de los niños en conciencia fonológica, escritura de palabras, vocabulario, decodificación e identificación de letras. Respecto a las prácticas de lenguaje y lectura se encontró que sólo dos de cada diez familias leían cuentos y realizaban actividades de expresión gráfica como dibujar o garabatear; el 70% de las familias contaba con menos de 25 libros de todo tipo y el 90% con menos de 25 libros infantiles; estas limitaciones se acentuaron en las familias con nivel sociocultural bajo.

El análisis sobre calidad de la actividad de lectura de cuentos indicó que ésta se realizaba en tiempos muy cortos, dejando de leer algunos párrafos, haciendo pocos comentarios al respecto, y presentando poca relación entre los contenidos de la lectura y las experiencias personales o conocimientos previos de los niños; también se observó que no se utilizó al texto para familiarizarlos con las características y la función de los libros y de la escritura.

Romero et al. (2007) también reportan que la mayoría de los padres deseaba que sus hijos estudiaran hasta los niveles medio superior y superior, que desarrollaran el hábito de la lectura y que aprendieran a escribir bien, pero tales expectativas no concordaban con el apoyo que les brindaban. Tal discordancia refleja un distanciamiento entre los contextos familiar y escolar, en lo que se refiere a las metas y expectativas que tienen cada uno de ellos. Se observó desconocimiento de los padres sobre el potencial del hogar para promover el desarrollo infantil.

Los datos antes expuestos coinciden con los reportados por Guevara et al. (2007) después de realizar un estudio con niños mexicanos de estrato sociocultural bajo, con el objetivo de recabar datos respecto al nivel de competencias lingüísticas con las que contaban los alumnos al ingresar en primer grado de educación primaria. Esta investigación fue de corte transversal, con evaluaciones objetivas del nivel lingüístico de los niños, durante el primer mes de clases del ciclo escolar. Los participantes fueron 262 alumnos, con una edad promedio de 5.7 años, inscritos en cuatro escuelas públicas del Estado de México.

Se utilizó el *Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura* (EPLE, Vega, 1998), que consta de 10 subpruebas para valorar habilidades lingüísticas y conceptuales. Los resultados indicaron bajos niveles generales de habilidades en los niños. Al considerar el porcentaje específico de cada subprueba, se reportó que sólo tres de ellas alcanzaron el nivel de adecuado o satisfactorio obteniendo un porcentaje igual o mayor a 80%, estas fueron: seguimiento de instrucciones, diferenciación entre figuras y textos, y pronunciación de sonidos del habla; mientras que las habilidades que alcanzaron un nivel medio, entre 60 y 80% fueron: discriminación de sonidos, análisis y síntesis auditivas, y recuperación de nombres ante la presentación de láminas. Las habilidades con puntajes menores fueron: significado de palabras, sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, repetición de un cuento captando ideas principales, y la expresión espon-

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

La investigación de Guevara, Rugiero, Delgado, Hermosillo y López (2010) se llevó a cabo para evaluar el grado de desarrollo logrado por niños preescolares mexicanos en habilidades preacadémicas y lingüísticas relacionadas con la alfabetización inicial, y se ubicaron además las características del ambiente de alfabetización en los hogares de aquellos que mostraron menores desempeños. Participaron 65 alumnos, de comunidades de nivel sociocultural bajo, que fueron evaluados con dos instrumentos administrados individualmente: 1) la *Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar* (De la Cruz, 1989), que incluye pruebas de comprensión verbal, relaciones espaciales, aptitud perceptiva de forma y orientación espacial, y 2) la *Evaluación de Habilidades Precurrentes para la Lectura* (EPLE, Vega, 1998). Los resultados indicaron que los niños contaban con niveles bajos en habilidades preacadémicas y lingüísticas, lo que puede predecir un desempeño escolar deficiente.

Estos autores reportan que, a las madres de los 30 niños con desempeño más bajo, se les aplicó un cuestionario para conocer un poco más sobre sus concepciones acerca de los factores que influyen el desarrollo de la lecto-escritura en los niños, así como sus prácticas alfabetizadoras. Pocas fueron las madres que reportaron como prácticas la lectura de cuentos a los niños o la escritura conjunta; sus creencias y prácticas sobre la enseñanza de lecto-escritura se relacionaron con la identificación de letras o sílabas, aunque también pudieron ubicarse muchas respuestas ambiguas respecto a este punto. Los resultados indicaron que las madres no tenían claro su papel como agentes educativos para lograr la alfabetización inicial en sus hijos. Ninguna madre mencionó que el desarrollo de la lecto-escritura pudiera propiciarse a través de actividades madre-hijo encamina-

das al desarrollo del lenguaje oral en los hijos, lo cual puede concordar con una concepción tradicional respecto a que el lenguaje oral y el escrito son dos aspectos desvinculados, y que la enseñanza es una función exclusiva de la escuela primaria.

Guevara et al. (2010) analizaron los datos encontrados en su estudio, considerando las tres formas en que el contexto familiar propicia el desarrollo de la alfabetización inicial, tratando de ubicar cuáles aspectos estaban presentes y cuáles no. Los reportes de las madres participantes indicaron que no llevaban a cabo interacciones en el hogar, que pudieran propiciar un desarrollo óptimo del lenguaje oral y escrito en sus hijos. Reportaron contar con materiales de lectura y escritura disponibles en el hogar, pero no utilizarlos conjuntamente con sus hijos. En cuanto al clima emocional y motivacional, especialmente en lo referente a las actitudes, creencias y prácticas de los padres para el desarrollo de la alfabetización en los niños, los datos indicaron que estos aspectos serán restringidos.

Romero et al. (2007) señalan que muchas veces se cree —de manera simplista— que los niños pueden desarrollar una serie de habilidades lingüísticas y preacadémicas de manera semiautomática, por el solo hecho de estar en contacto cotidiano con un ambiente social donde se utilicen el lenguaje oral y escrito. Otro error común es creer que todos los niños ingresan en las escuelas con las mismas capacidades y habilidades, y que están preparados para incorporarse a la educación formal. Y una tercera suposición errónea es que, para adquirir la lecto-escritura, es suficiente con desarrollar la capacidad para descifrar palabras en un texto. Estas autoras enfatizan la necesidad de tomar en consideración todos los aspectos que intervienen en la educación durante los años preescolares, y la importancia de que en esta etapa los niños desarrollen diversas habilidades lingüísticas y conceptuales —incluyendo el pensamiento crítico— necesarias para la adquisición de la lecto-escritura.

En la actualidad, se sabe que las personas desarrollan sus capacidades de lenguaje oral, de lectura y de escritura por medio de procesos complejos, determinados por el uso que la cultura hace de estos medios de comunicación, es decir, las habilidades lingüísticas que los niños desarrollen dentro de la escuela formal en buena medida estarán respaldadas por los conductas y prácticas previamente validadas, tanto en su contexto familiar como social y escolar.

Todo lo expuesto hasta ahora implica que deben encaminarse esfuerzos educativos para dar apoyo a los niños que viven condiciones socioculturales limitadas, para que logren un mayor desarrollo de habilidades de alfabetización inicial. Para ello, se requiere considerar, como señala Slavin (2003), que las deficiencias académicas son difíciles de remediar una vez que han aparecido, por lo que los servicios educativos y de investigación deben dirigirse a la prevención y a la intervención en edades tempranas. Esta es, por lo tanto, la misión de las escuelas preescolares.

Estudios de intervención relacionados con el contexto preescolar

Considerando la importancia del desarrollo de la alfabetización dentro del contexto preescolar, el estudio de Cassady y Smith (2003) retoma los planteamientos hechos por la Asociación Internacional de Lectura y la Asociación Nacional para la Educación de Infantes (IRA & NAEYC, 1998, por sus siglas en inglés) acerca de que la enseñanza de la lectura en el jardín de niños suele ser más efectiva cuando se utilizan programas instruccionales sistemáticos y estructurados, que promuevan la adquisición de la conciencia fonológica, los conceptos básicos sobre el alfabeto, el lenguaje, así como la realización de actividades de lectura contextualizada. El estudio tuvo como objetivo evaluar el impacto de un sistema integral de aprendizaje (ILS) que incluyó tales aspectos y que se llevó a cabo de manera adicional a las actividades de enseñanza de lectura en diversos

jardines de niños, comparando el desarrollo de los alumnos que participaron en el sistema con el mostrado por quienes sólo participaron en el programa regular.

Se evaluó a los alumnos a través de la aplicación de dos instrumentos, para medir su nivel de conciencia fonológica y sus conocimientos acerca del lenguaje escrito, al inicio, en medio y al final del ciclo escolar. El análisis de varianza indicó diferencias significativas, a favor del grupo que recibió el ILS, en las habilidades evaluadas. Tomando en cuenta los resultados de su estudio, Cassady y Smith (2003) concluyen que la implementación del Sistema Integral de Aprendizaje en las aulas de preescolar puede ser de gran apoyo en el desarrollo de la conciencia fonológica y en el conocimiento de conceptos sobre la escritura. Sin embargo, aclaran que es importante tomar en cuenta algunos detalles que pueden afectar el correcto funcionamiento de sistema, tales como la adecuada elección de los recursos de apoyo tecnológico y la capacitación de los profesores en el uso de este tipo de recursos.

Por otra parte, Borzone (2005) señala que se ha llegado al consenso acerca de que la lectura de cuentos favorece el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lecto-escritura, así como al hecho de que no todos los contextos, en el hogar y en la escuela, proporcionan experiencias similares en calidad y cantidad. Esta autora coincide en que los niños de sectores pobres tienen en general un contacto muy limitado con libros de cuentos, por lo que resulta necesario realizar estudios donde, tras aumentar este tipo de prácticas, se analice su impacto en grupos vulnerables. Esta autora toma en cuenta los planteamientos de un modelo evolutivo que propone:

La experiencia frecuente con un discurso extendido, en el que se incluyan: escuchar y re-narrar cuentos, relatar experiencias personales, así como hablar sobre eventos pasados, presentes y futuros, no sólo proporcionará la práctica necesaria con recursos lingüísticos específicos que son fundamentales para ser un narrador competente, sino que también promoverá el desarrollo cognoscitivo al utilizar el lenguaje para realizar operaciones cognitivas complejas, como el establecimiento de relaciones, la realización de inferencias y la jerarquización de la información (p. 193).

Con base en tales planteamientos, Borzone (2005) llevó a cabo su estudio con el objetivo de contribuir al conocimiento de la influencia que la lectura frecuente de cuentos tiene sobre el desarrollo de habilidades discursivas y cognitivas en niños de sectores desfavorecidos. Se propuso explorar el efecto de la lectura de cuentos sobre las habilidades para comprender y producir relatos de ficción. El estudio fue de tipo exploratorio con un diseño pretest-postest, en él participaron tres grupos de niños inscritos en preescolar junto con sus profesoras; cada grupo con características socio demográficas diferentes (nivel socioeconómico, NSE: bajo urbano, bajo rural y medio urbano). De estos tres grupos, sólo se intervino con el de NSE bajo urbano y los otros dos se utilizaron como grupos comparativos.

Los niños fueron evaluados al principio y al final de la intervención por medio de un relato que ellos elaboraron a partir de un mismo libro de imágenes. Los aspectos a evaluar en los relatos producidos fueron: si contaban con coherencia estructural temporal, si incluían los aspectos contenidos en el texto y si incluían relaciones causales entre eventos. La intervención fue realizada por la propia profesora del grupo, quien fue entrenada para llevar a cabo la lectura de cuentos a sus alumnos a través de estrategias como la activación de los conocimientos de los niños —que eran necesarios para comprender el texto—, modelado del proceso de comprensión durante la lectura del texto y re-narración oral del cuento una vez finalizada su lectura. Esta actividad era realizada por lo menos en tres ocasiones por semana durante todo el ciclo escolar. Al finalizar el programa se evaluó su impacto por medio del análisis de producciones narrativas de los alumnos.

Los datos obtenidos indicaron que el grupo de NSE bajo urbano mejoró en cuanto a la estructura y contenido de sus narraciones, inclusive superó al grupo de NSE medio urbano que en pre-evaluación había obtenido mejores ejecuciones. A pesar de que el estudio de Borzone (2005) fue de tipo exploratorio, sus resultados dan cuenta de cómo los niños

pueden desarrollar habilidades cognoscitivas y lingüísticas a partir de actividades como la lectura y reinterpretación de textos. La autora concluye que se debe continuar estudiando de forma sistemática la influencia que tiene, sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños pequeños, estar en contacto frecuente con un tipo de discurso caracterizado por el ordenamiento temporal y las relaciones causales entre eventos, a través de la mediación de un adulto.

Otra investigación fue la realizada por Saracho (2001), quien enfatiza que los niños en edad preescolar deben participar en programas que impulsen la adquisición de conductas orientadas a la alfabetización inicial —y facilitar la instrucción de la lectura— a través de un ambiente de juego, ya que durante esta actividad es posible la práctica en forma implícita de actividades relacionadas con la lectura y la escritura. El estudio contó con la participación de cinco grupos de niños y profesores de nivel preescolar. La fase de intervención tuvo una duración de ocho semanas, en este periodo se desarrollaron, dentro de los salones de clases, centros de juego enriquecidos con materiales e interacciones orientadas hacia el desarrollo de la alfabetización. Así mismo se modificó el ambiente físico de las aulas con el objetivo de promover conductas de juego que a su vez impulsaran el uso implícito de la lectura y la escritura de acuerdo al nivel de los niños.

Los resultados del estudio mostraron que, en todas las aulas, los niños desarrollaron conductas relacionadas con la alfabetización, algunas de ellas fueron: lectura del nombre de las calles, reconocimiento y lectura de los símbolos viales en las calles, seguimiento de instrucciones, desarrollo del vocabulario por medio de la interacción entre niños, uso apropiado de la secuencia de eventos, escritura de cuentos posterior a su lectura, lectura de números, desarrollo del lenguaje por medio del juego de roles, creación de historias basadas en experiencias personales, asociación de imágenes de una carta con su nombre correspondiente escrito, lectura de letras en una lista, reconocimiento de letras a través de sus sonidos, identificación

de palabras con sonidos similares, armar historias a partir de fotografías, y reproducción o “lectura” de las historias.

Saracho (2001) concluye que el uso de ambientes físicos relacionados con la alfabetización inicial puede proveer de numerosas oportunidades a los niños para que ellos practiquen habilidades como la lectura, la escritura, escuchar y hablar, todo ello por medio de actividades de juego simbólico. Además, el papel que desarrollan los profesores en tales actividades es de gran importancia, ya que ellos crean la atmósfera adecuada por medio de la planeación de actividades y juegos, que propician el desarrollo de habilidades relacionados con la alfabetización.

Clarck y Kragler (2005) realizaron un estudio con el objetivo de evaluar los efectos del uso de materiales impresos sobre el desarrollo alfabetizador de niños preescolares. Se contó con la participación de 34 niños de entre 4 y 5 años de edad, inscritos en un centro de cuidado infantil que atendía a familias de bajos recursos económicos, así mismo participaron las docentes que estaban a cargo de los niños. La intervención de los investigadores se realizó, en primer lugar, por medio de dos talleres dirigidos a todos los profesores del centro, con el objetivo de que reconocieran la importancia de impulsar el desarrollo de la alfabetización en los niños. El primer taller se enfocó al desarrollo de la alfabetización temprana, mientras que el segundo abordó las posibles estrategias que podrían utilizar los profesores para apoyar la alfabetización inicial de los niños por medio de material impreso. Después se invitó a los docentes a participar voluntariamente con los investigadores para cambiar el ambiente dentro de sus aulas y diseñar uno que facilitara el desarrollo de la alfabetización. El trabajo de investigadores y profesoras se realizó durante todo el ciclo escolar, reuniéndose para discutir sobre las posibles actividades, haciendo énfasis en el uso de materiales impresos.

La intervención se evaluó tanto de modo cualitativo como cuantitativo. Dentro del primer

tipo de análisis se recopilaron datos por medio de diversas técnicas: 1) observaciones realizadas al inicio, en medio y al final del ciclo escolar sobre las actividades alfabetizadoras dentro del aula; 2) levantamiento del inventario de material impreso que pudiera ser utilizado para leer y escribir, existente dentro de las aulas, inventarios que se realizaron al inicio y al final de la investigación, para su comparación, y 3) entrevistas a los profesores, para que expresaran sus opiniones acerca del desarrollo de la alfabetización, su percepción sobre las conductas alfabetizadoras de los niños en el aula, así como las propuestas que pudieran tener tanto de los cambios en el ambiente dentro del aula como de las posibles estrategias planeadas a futuro con el fin de involucrar a los niños dentro del aprendizaje de la alfabetización. Para realizar el análisis cuantitativo se utilizaron los puntajes de tres instrumentos aplicados a los niños con el fin de evaluar su nivel de desarrollo alfabético.

Los resultados mostraron un aumento del material impreso disponible en el aula. El análisis de las observaciones hizo notorio que uno de los grupos participantes adquirió una tendencia hacia las denominadas actividades espontáneas por parte de los niños. En las entrevistas, los profesores afirmaron que las actividades diseñadas fueron de gran apoyo, así mismo reportaron que sus alumnos aumentaron las conductas alfabéticas, inclusive las maestras de un grupo reconocieron que sus alumnos escribían más en comparación con sus alumnos de generaciones anteriores.

A nivel cuantitativo se encontró, por medio de un análisis de la covarianza (ANCOVA), que la comparación de las muestras de escritura de los niños no arrojó diferencias significativas; sin embargo, fue perceptible un aumento en el tipo de escritura que produjeron durante la intervención, ya que al inicio la mayoría de ellos sólo realizaba dibujos y sólo algunos alcanzaban a escribir sus nombres, mientras que al final del estudio aumentó el número de niños que escribieron sus nombres y que, a pesar de no escribir en forma convencional, trazaban

algunas letras o símbolos semejantes. En la prueba de rima, los puntajes se sometieron a un análisis descriptivo mostrando diferencias entre los grupos, en el pretest se reportó que sólo el 18% de los niños de los tres grupos fue capaz de identificar adecuadamente los pares de figuras, mientras que en el post test el 50% de los niños de un grupo completó la actividad en forma correcta. Por último, el puntaje total de la prueba que evaluaba la lectura inicial (TERA II) demostró un efecto de tiempo a favor de todos los grupos participantes indicando que los niños tuvieron un aumento en su desarrollo alfabetizador durante el ciclo escolar.

Del estudio de Clarck y Kragler (2005) es importante retomar —para aquellos trabajos que pretenden diseñar una estrategia de intervención con el objetivo de desarrollar la alfabetización inicial— que las actividades planeadas y el material a utilizar sean adecuados y de interés para los niños y profesoras.

En otro estudio, Shapiro y Solity (2008) cuestionan cuál podría ser el mejor diseño de intervención para entrenar habilidades lectoras tempranas, por lo que retoman dos planteamientos teóricos derivados de la psicología conductual. En el primero se menciona que es importante considerar el número de habilidades que se pretende enseñar y la secuencia en que se presentan. El segundo planteamiento refiere que es necesario localizar cuáles son las dificultades que presentan los niños dentro del proceso de alfabetización, con el objetivo de superarlas.

Tomando en cuenta estas premisas los autores diseñaron un modelo de intervención denominado *Early Reading Research Intervention* (ERR), dirigido a impulsar en los niños pre-lectores el desarrollo de dos aspectos: la conciencia fonológica y la correspondencia grafema-fonema. El programa se diseñó para ser aplicado dentro de centros escolares en forma grupal, por medio de sesiones cortas de 12 minutos, llevadas a cabo en tres ocasiones durante un día de clases, contando con la participación de profesores y alumnos. En cada sesión se practicaban

habilidades relacionadas con la conciencia fonológica (síntesis y segmentación), el conocimiento de fonemas, la revisión del vocabulario y la lectura del profesor hacia los niños, promoviendo también aproximaciones de los niños a la lectura. El tiempo de cada sesión se distribuía en dos minutos para la práctica de cada habilidad y cuatro minutos de lectura, en donde el profesor enfatizaba la utilidad de los conocimientos practicados y cómo éstos se aplicaban en el desarrollo de la lectura.

Shapiro y Solity (2008) dirigieron su estudio utilizando un diseño cuasiexperimental, comparando dos grupos, uno de ellos con intervención del ERR y otro con instrucción convencional. El estudio se realizó en un periodo de tres años, observando el desarrollo de los niños desde el año de Recepción (primer año de educación formal en Reino Unido), hasta el final del segundo grado (tercer año de educación formal). La intervención del ERR dentro del grupo experimental se llevó a cabo hasta el final del primer año, posteriormente ambos grupos fueron instruidos de forma convencional.

Se realizaron cuatro evaluaciones, la primera de ellas fue al inicio del año de Recepción, considerada por las autoras como una línea base, las otras tres evaluaciones se realizaron al final de cada uno de los ciclos escolares (recepción, 1° y 2° grado). Los instrumentos utilizados en las evaluaciones estaban diseñados para examinar el nivel de aprendizaje de los niños en habilidades como la conciencia fonológica (síntesis, análisis y rima), la correspondencia grafema-fonema (conocimiento del sonido de las letras), lectura de palabras y lectura de prosa. Las evaluaciones se realizaron en forma individual dentro del salón de clases. La investigación contó con la participación de 462 niños junto con sus profesores a cargo, provenientes de 12 distintas escuelas; 251 niños recibían el ERR, mientras que 211 constituían al grupo de comparación o control.

Los resultados de Shapiro y Solity (2008) indican que los niños que asistían a escuelas que habían implementado el ERR pudieron

desarrollar sus niveles de lectura más rápido que los niños provenientes de las escuelas de comparación. Se observaron mayores efectos en las habilidades de conciencia fonológica. Además los porcentajes de niños reportados con dificultades en la lectura disminuyeron significativamente dentro de las escuelas con intervención. Los autores concluyen que los resultados positivos de la intervención se deben a las características del programa diseñado, entre las que resaltan: la metodología basada en la diferenciación de grupos de acuerdo con su nivel de desempeño, lo que permitió ajustar los contenidos de las lecciones a las necesidades de cada grupo, así como la frecuencia con la cual fue administrada la intervención y la especificidad de las habilidades a desarrollar.

Por otra parte, González y Delgado (2009) plantearon como objetivo de su estudio analizar los efectos, sobre el rendimiento académico, de un programa diseñado para instruir la lectoescritura en niños de edades tempranas, con el fin de desarrollar habilidades de tipo cognoscitivo-lingüístico. La investigación fue longitudinal, cuasiexperimental, con cuatro medidas repetidas y tres fases de intervención, tomando como variable independiente el programa de intervención y como variable dependiente el rendimiento académico. Se formaron dos grupos de niños que cursaban el segundo grado de educación infantil (grupo control y grupo experimental) ubicados al azar en zonas consideradas medio-bajas de la ciudad de Málaga, España. Los niños fueron evaluados de forma individual por parte de sus respectivas profesoras con instrumentos validados y acordes a su grado escolar, la primera evaluación se realizó al inicio del estudio (pretest), las evaluaciones restantes se realizaron después de cada fase de intervención, hasta el primer grado de educación primaria. La intervención fue aplicada por las profesoras, con la supervisión y apoyo de los investigadores. Los datos obtenidos fueron analizados en forma descriptiva y se realizó un análisis de varianza de un factor, con el objetivo de encontrar diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

El instrumento que se utilizó para la evaluación del rendimiento académico fue el *Cuestionario de Evaluación del Rendimiento Académico (CERA)* con la versión acorde a cada ciclo escolar. La intervención se realizó durante ocho meses de cada ciclo escolar y consistía en un entrenamiento de dos horas y media al día, dentro del salón de clases, donde las profesoras del grupo participante trabajaban actividades relacionadas con el desarrollo fonarticulatorio y el conocimiento fonológico, seguido del desarrollo semántico y morfosintáctico y, posteriormente, la exactitud lectora-escritora, seguida de la comprensión lectora y la expresión escrita, en su caso.

El análisis de los datos obtenidos mostró diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental, a partir de la segunda evaluación, lo cual se reflejó en un mayor nivel de rendimiento académico. Los resultados del estudio llevaron a González y Delgado (2009) a concluir que el lenguaje escrito juega un papel importante dentro del rendimiento académico de los niños en edades tempranas, sobre todo cuando se trabaja conjuntamente con contenidos relativos al desarrollo metalingüístico y del lenguaje oral. Los autores resaltan el hecho de haber diseñado un programa de intervención eficiente y fácil de aplicar por las profesoras a cargo de los grupos participantes, a partir de un entrenamiento y constantes supervisiones.

Aram y Besser (2009) se plantearon como objetivos: 1) comparar tres estrategias de intervención: la lectura de cuentos, el desarrollo de habilidades alfabetizadoras (conciencia fonológica y el conocimiento de letras), y la combinación de las dos anteriores, para conocer cuál mostraba mayor impacto; 2) comparar el nivel alfabético desarrollado por los niños de diferentes edades, para establecer cuál es la mejor edad para iniciar con la intervención, y 3) conocer quién podría ser más apto para realizar la intervención, profesoras de nivel preescolar o estudiantes universitarios de la carrera de educación.

Para medir el impacto de las estrategias aplicadas se tomaron en cuenta los niveles de

alfabetización inicial desarrollados por los niños participantes, entre las habilidades evaluadas estuvieron: conciencia fonológica, escritura de palabras, escritura del nombre, nombramiento de letras, conciencia ortográfica, comprensión de lectura, vocabulario y cultura general. Tales niveles fueron evaluados y comparados, en función de cada uno de los programas de intervención. Participaron niños en edad preescolar (entre 3 y 4 años de edad) inscritos en centros preescolares de una comunidad de bajo nivel sociocultural en el centro de Israel.

Los resultados indicaron que la lectura de cuentos desarrolló más habilidades de tipo lingüístico, mientras que las actividades alfabéticas mejoraron las habilidades preacadémicas (relacionadas específicamente con el lenguaje escrito), lo cual, según los autores, coincide con lo reportado en la literatura. Pero la combinación de ambas estrategias tuvo mejores efectos en el desarrollo de los niños, al promover ambos tipos de habilidades. Otro hallazgo importante fue que los niños entrenados por los estudiantes universitarios obtuvieron mejor rendimiento en las evaluaciones que aquellos que fueron entrenados por los docentes, lo cual indica la necesidad de dar mayor capacitación a los profesores de nivel preescolar, haciéndoles saber los principios básicos sobre el desarrollo de la alfabetización infantil y la forma de optimizarlo en el aula.

Por su parte, Cardozo y Chicue (2011) exponen que las habilidades como escuchar y hablar son indispensables para la interacción social del ser humano, dado que a través de ellas se puede adquirir un pensamiento crítico y reflexivo, por lo que las actividades en el aula deben incluir el uso de títeres. Por medio de ellos se pueden expresar ideas, sentimientos, así como representar hechos de la vida cotidiana. Aparte de ser una herramienta motivadora, los títeres cumplen diferentes propósitos: contribuir al desarrollo verbal (dicción, vocalización, sintaxis), enriquecer el vocabulario, mejorar la expresión durante la resolución de conflictos y necesidades, desarrollar la creatividad y estimular la participación de los niños tímidos,

entre otros. Con base en tales planteamientos, estos autores diseñaron una estrategia de intervención con el objetivo de probar el uso de los títeres como una estrategia metodológica para mejorar la enseñanza y aprendizaje de la expresión oral en niños de primer grado de primaria. En el estudio participaron 20 alumnos (10 niñas y 10 niños), inscritos en dos grupos de primer grado de una escuela primaria ubicada en una zona de estrato socio cultural bajo, del municipio del Paujil, Colombia.

Al inicio de la intervención se realizó una evaluación a los niños participantes, a través de la observación directa en las actividades escolares y durante una conversación grupal. Por medio de esta evaluación se observó que los niños presentaban dificultades en su expresión oral, tales como: timidez a la hora de participar en clase, uso de un tono de voz muy bajo, articulación deficiente de algunos fonemas. Además, en el momento de responder alguna pregunta los niños mostraban conductas como cubrirse la cara con las manos, mirar al piso y mostrar inseguridad al hablar frente a sus compañeros y otras personas. Después de la evaluación inicial se llevó a cabo un taller de seis sesiones grupales, realizadas cada tercer día en el transcurso de dos semanas, durante el horario de clases de los niños. Dicho taller fue diseñado para realizar actividades con títeres, con la finalidad de mejorar el lenguaje oral de los participantes, fortaleciendo la capacidad de expresar con claridad y coherencia sus vivencias, intereses y necesidades, tomando una actitud respetuosa y de cooperación. Los objetivos por sesión fueron: 1.ª) desarrollar la escucha activa de los niños para enriquecer su vocabulario, 2.ª) fomentar en los niños prácticas comunicativas a través de la manipulación de títeres para mejorar el tono de voz, 3.ª) estimular el ejercicio de oralidad (proxémica) durante el recorrido y la actividad de construcción de un teatrín, 4.ª) desarrollar actividades comunicativas que permitan a los niños mejorar los elementos kinésicos, a través de la elaboración de títeres, 5.ª) mejorar la pronunciación de palabras con los fonemas

/f/ j/r/ y 6.ª) utilizar la expresión oral en las diferentes actividades comunicativas dentro y fuera del aula.

Cardozo y Chicue (2011) reportan que el programa de intervención mostró algunos efectos sobre la expresión oral de los niños, quienes alcanzaron un buen nivel de lenguaje, además de mostrar disponibilidad para participar en las actividades del taller. Mencionan que tales avances se debieron a la estrategia de utilizar los títeres, ya que incluir este tipo de material en el taller permitió que los niños lograran una comunicación oral en forma amena y agradable. También consiguieron un buen tono de voz, aumentaron su vocabulario, mejoraron su entonación y fluidez verbal al representar algunas escenas con los títeres; además de su expresión verbal, se comunicaron por medio de gesticulaciones como caras tristes, alegres, angustiadas, acompañadas con movimientos de otras partes de su cuerpo. Así mismo los niños manejaron convencionalismos entre interlocutores, pidiendo y respetando los turnos para el uso de la palabra, al intervenir en actividades grupales.

Guevara y Rugério (2014) realizaron un estudio que se planteó como objetivo “probar la efectividad de un programa conductual (taller) dirigido a profesoras de preescolar, para capacitarlas en la realización de actividades y estrategias encaminadas a promover en sus alumnos habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial” (p.26). La intervención se llevó a cabo a través de una serie de actividades dentro de dos contextos específicos de interacción adulto-niño: la lectura conjunta de cuentos y el juego con títeres de guante. La investigación fue de tipo cuasiexperimental, para observar cuáles eran los efectos de la intervención sobre las prácticas alfabetizadoras de las profesoras, por lo que se utilizó un diseño pretest-postest, agregando una evaluación de seguimiento. Las participantes fueron tres profesoras que recibieron el taller (experimentales) y una que no lo recibió (control equivalente). Cada evaluación consistió en la filmación de una clase de cada profesora en

cada actividad. El programa se aplicó a lo largo de siete semanas, inmediatamente después se llevó a cabo la post evaluación, y a los dos meses de ésta se aplicó la evaluación de seguimiento. Todas las actividades fueron conducidas por dos psicólogos. Las profesoras impartían clases en tercer grado de preescolar de escuelas del Estado de México ubicadas en zonas con nivel sociocultural bajo.

Para el análisis de las filmaciones, Guevara y Rugerio (2014) diseñaron dos taxonomías, tomando como base los lineamientos derivados de investigaciones en el campo, encaminadas a observar las estrategias que utilizaban las profesoras para promover interacciones alfabetizadoras con sus alumnos, durante sus clases en el aula. El taller impartido a las profesoras incluyó explicaciones sobre desarrollo infantil, modelamiento de cada habilidad para promover alfabetización inicial, juego de roles, retroalimentación y práctica positiva.

Los datos que se reportan en lo relativo a la actividad de lectura de cuentos fueron: en pre evaluación, las cuatro profesoras leyeron a los niños respetando los signos de puntuación, utilizando un tono de voz acorde con los aspectos narrados. A juicio de Guevara y Rugerio (2014): "Esto puede considerarse adecuado porque los adultos sirven como modelo de conductas apropiadas para relacionarse con el lenguaje escrito y refuerzan estas conductas en los niños" (p. 32). Sin embargo, señalan que las participantes mostraron deficiencias en prácticas alfabetizadoras importantes que deben realizarse durante la lectura conjunta de cuentos: no señalaron las palabras que iban leyendo y no mostraron el libro a los alumnos durante la lectura que ellas realizaban, lo cual implica que no propiciaron que los niños identificaran aspectos convencionales de los actos de lectura (que se lee de izquierda a derecha, pasando de renglón en renglón), ni la observación de las imágenes, aspectos importantes para que los niños logren encontrar la relación entre el lenguaje oral, el lenguaje escrito y los aspectos del mundo que los rodea. En muy pocas ocasiones las profesoras instigaron a sus alumnos para que asociaran las

imágenes con los aspectos narrados, ni explicaron los convencionalismos de la lectura, como el lugar del texto en donde inicia y la dirección que sigue.

Después del taller, las profesoras incrementaron la duración de los episodios de lectura, e incorporaron estrategias para ponerla en práctica de manera conjunta: realizaron la actividad asegurándose de que los alumnos pudieran ver el libro, así como las letras y palabras que iban señalando mientras leían; llamaban la atención de los niños hacia las imágenes que ilustraban la historia y les hicieron preguntas dirigidas a que mencionaran detalles de la historia y de las imágenes; aunque en la evaluación de seguimiento disminuyeron algunas de estas categorías. La profesora que fungió como control no mostró cambios con respecto a pre evaluación.

En cuanto a la actividad de juego con títeres, se pudieron apreciar efectos del programa en diversos aspectos, como: encaminar los intercambios lingüísticos hacia la descripción de objetos, personajes, personas, animales o lugares, a la descripción de cadenas de eventos, y a promover la expresión verbal de los alumnos; aunque tales efectos no fueron homogéneos en las participantes. La categoría en donde se aprecian incrementos en las tres profesoras experimentales fue la relativa a promover que los niños interactuaran lingüísticamente entre ellos, pero no se observaron efectos en aspectos como la narración de episodios. En suma, puede afirmarse que el programa tuvo efectos positivos sobre las prácticas alfabetizadoras de las docentes, pero éstos fueron mayores en el caso de la actividad de lectura conjunta de cuentos.

Guevara y Rugerio (2014) concluyen que las diferencias presentadas entre ambas actividades pueden ser explicadas por el nivel de complejidad de las tareas.

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 actividad de 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 de manera conjunta por la profesora y sus alumnos (p. 34).

Retomando los planteamientos de Borzone (2005), cabe reiterar que las actividades alfabetizadoras deben practicarse con frecuencia, porque de otra manera no pueden tener un efecto sobre el desarrollo de la alfabetización inicial. También cabe recalcar a los profesores preescolares que las actividades alfabetizadoras son sumamente importantes para el desarrollo psicológico general y ayudan a preparar a los alumnos para enfrentar los retos de la educación formal. Actividades como la lectura conjunta de cuentos y el juego con títeres deben incorporarse en la práctica educativa preescolar, pero han de llevarse a cabo cubriendo todos los aspectos en ellas implicados.

A manera de conclusión de esta revisión, puede afirmarse que los estudios presentados dan cuenta de la influencia del contexto escolar sobre el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial y que, al igual que el contexto familiar, se conforma de varios factores, tales como el tipo de instrucción, las actividades realizadas dentro del aula, los materiales utilizados en clase, los programas curriculares, entre otros. Todos estos factores pueden favorecer el desarrollo de la alfabetización inicial y, aunque no hay una determinación sobre cuál podría ser el más importante, vale la pena considerar los hallazgos de las investigaciones para elegir aquellos que se relacionan directamente con las habilidades o conocimientos que se desee desarrollar. Lo importante es considerar los fundamentos teóricos y los hallazgos en el campo, así como llevar a cabo estudios e intervenciones sistemáticas.

Como se desprende de las investigaciones revisadas, la práctica didáctica dentro de las aulas de educación infantil debe dirigirse a desarrollar en los educandos habilidades lingüísticas que les faciliten el aprendizaje de la lecto escritura. Entre las actividades que pueden

cumplir dicho objetivo se encuentra la lectura conjunta de cuentos, diseñada para fomentar intercambios lingüísticos entre los alumnos y los profesores, a través de preguntas y respuestas relacionadas con los aspectos (personajes, acciones, lugares y conceptos) referidos en el texto, así como a través de interacciones que vinculen tales aspectos con diversas situaciones de la vida cotidiana. Dicha actividad también implica el uso de materiales (letras, dibujos, signos y símbolos) que permiten que los niños se familiaricen con representaciones escritas del lenguaje y establezcan relaciones entre las dos modalidades lingüísticas.

Otra de las actividades que aporta elementos para el desarrollo conceptual y lingüístico de los niños es el juego con títeres, siempre y cuando vaya dirigido a fomentar habilidades para la descripción de personas, objetos y lugares, así como a la narración de eventos. Aspectos que, a su vez, permiten la interacción lingüística de los niños con situaciones pasadas, presentes y futuras, así como el establecimiento de relaciones causales que propicien el pensamiento lógico y la argumentación.

Cabe enfatizar también la importancia de poner en práctica juegos vocálicos encaminados a la adquisición de la consciencia fonológica, incluyendo ubicación de sílabas, identificación de palabras que tienen fonemas semejantes (al inicio y al final de las palabras), descomposición y re-composición de palabras, sinónimos y antónimos, definiciones, adivinanzas, entre otros. Sin dejar de lado la exploración de materiales impresos y la producción de símbolos y dibujos que favorezcan la escritura.

Las actividades mencionadas, no sólo están directamente relacionados con el desarrollo psicológico infantil, también pueden favorecer motivación e interés hacia actividades de lectura y escritura, cuyo aprendizaje es parte esencial de la vida humana. Propiciar la alfabetización inicial dentro de las aulas puede prevenir problemas escolares como el fracaso escolar, especialmente en comunidades de nivel sociocultural bajo.

Notas

1 En algunos países como España, se le denomina “educación infantil” a la etapa escolar inicial, en sustitución del término “educación preescolar”, para eliminar la concepción que subyace a éste último de referirse a una etapa no educativa, anterior a la escuela propiamente dicha. Sin embargo, en la literatura sobre alfabetización inicial, diversos autores continúan utilizando los términos “educación preescolar” y “niños preescolares”, especialmente en el contexto Latinoamericano. En la presente revisión se respetan los términos utilizados por los autores de los trabajos que se exponen.

Referencias

- Andrés, M., Urquijo, S.; Navarro, J. y García-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129-140. Recuperado de <http://www.ejep.es/index.php/journal/article/view/129-140/64>
- 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. doi: 10.1174/021037009788001806
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. & Serpell, R. (2001). Parent's interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 22, 323-335. doi:10.1080/02702710390227297
- Borzone, A. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas. *Psykhe*, 14(1), 193-209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/967/96714115.pdf>
- Burgess, S. & Lonigan, C. (1998) Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70(2) 117-141. doi: 10.1006/jecp.1998.2450
- Cardozo, M. y Chicue, C. (2011). *Desarrollo de la expresión oral a través de los títeres en el grado primero A y B de la institución educativa agroecológico amazónico, sede John Fitzgerald Kennedy, del Municipio de Paujil, Caqueta*. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad de la Amazonia, Colombia.
- Cassady, J. & Smith, L., (2003). The impact of a reading-focused integrated learning system on phonological awareness in kindergarten. *Journal of Literacy Research*, 35(4), 947-964. doi:10.1207/s15548430jlr3504_2
- Chow, B. & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14(2), 233-248. doi:10.1207/s15566935eed1402_6
- Clarck, P. & Kragler, S. (2005). The impact of including writing materials in early childhood classrooms on the early literacy development of children from low-income families. *Early Child Development and Care*, 175(4), 285-301. doi:10.1080/0300443042000266295
- De la Cruz, M. (1998). *Batería de aptitudes para el aprendizaje escolar*. Madrid: TEA Ediciones.
- DeBaryshe, B., Binder, J. & Buell, M. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119-131. doi:10.1080/0030443001600111
- Ezell, H. & Justice, L. (2005). *Shared storybook reading. Building young children's language & emergent literacy skills*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- González, M. y Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en educación infantil y primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 265-276. doi:10.1174/021037009788964114
- Guevara, Y., García, G., López, A., Delgado, U. y Hermsillo, A. (2007). Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo, al iniciar la primaria. *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 10(2) 9-17.
- Guevara, Y. y Macotela, S. (2000). Proceso de adquisición de habilidades académicas: una eva-

- luación referida a criterio. *Revista Iberpsicología* 2000, 5.2 (4), 1-14. Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de: <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/Iberpsico9/guevara/guevara.htm>
- Guevara, Y. y Macotela, S. (2002). Sondeo de habilidades preacadémicas en niños mexicanos de estrato socioeconómico bajo. *Revista Interamericana de Psicología*, 36(1), 255-277.
- Guevara, Y. 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., Ortega, P. y Plancarte, P. (2001). *Psicología conductual. Avances en educación especial*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM.
- Guevara, Y. y Rugiero, J. P. (2014). Programa para promover prácticas alfabetizadoras de profesoras de preescolar en escuelas de nivel sociocultural bajo. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6(1), 23-36.
- Guevara, Y., Rugiero, J. P., Delgado, U., Hermosillo, A. y Flores, C. (2012). Efectos de un programa para promover alfabetización inicial en niños preescolares. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 38(3), 45-62.
- Guevara, Y., Rugiero, J., Delgado, U., Hermosillo, A. y López, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1 (1), 31-40.
- 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. doi:10.1080/0300443032000153543
- Justice, L. M. & Kadaraveck, J. (2002). Using shared storybook to promote emergent literacy. *Council for Exceptional Children*, 34(4), 8-14.
- Kim, Y.-S. (2007). The relationship between home literacy practices and developmental trajectories of emergent literacy and conventional skills for Korean children. *Read Writ*, 22, 57-84. doi:10.1007/s11145-007-9103-9
- Lesiak, J. (1997). Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34(2), 143-160. doi:10.1002/(SICI)1520-6807(199704)34:2%3C143::AID-PITS7%3E3.3.CO;2-W
- Lonigan, C. & Whitehurst, G. (1998). Getting ready to read: Emergent literacy and family literacy. National Institute of Child and Human Development (NIH), Bethesda, MD. Administration for Children and Families (DHHS), Washington, DC. Recuperado de: <http://www.dr.sbs.sunysb.edu/pubs/evenstart-chapter.html>
- López, A. y 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 (1), 57-78.
- Morrow, L. M. (2009). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. 6ta. Ed. Boston: Allyn & 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(2), 271- 291. doi:10.1080/0300443030303098
- Rocha, G. y Vega, L. (2011). Narremos cuentos a los niños: es fácil y divertido. Un manual para padres y maestros. En L. Vega. (Ed.) *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manual para profesionales y padres*. (pp. 101-161). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Romero, M., Aragón, L. & Silva, A. (2002). Evaluación de las aptitudes para el aprendizaje escolar. En L. Aragón & A. Silva (Eds.), *Evaluación psicológica en el área educativa* (pp. 37-80). México: Pax.
- Romero, S., Arias, M. y Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770305>

- Romero, E. y Lozano, A. (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. *Umbral Científico*, 16, 8-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/304/30418644002.pdf>
- Romero, M., Pérez, O., Bustos, M., Morales, B. y Hernández, E. (2013). Estudio comparativo del desarrollo de la alfabetización en poblaciones de educación primaria y preescolar. *European Scientific Journal*, 9(11) 255-269. Recuperado de <http://www.eujournal.org/index.php/esj/article/view/979/1010>
- Rugério, J. P. y Guevara, Y. (2013). Desarrollo de habilidades conductuales maternas para promover la alfabetización inicial en niños preescolares. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 81-90.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J. & Couture, C. (1997). Evolution of emergent reading behaviors in preschool children with developmental disabilities: A within-individual examination. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 52-56. doi: 10.1080/0885625960110205
- Saracho, O. (2001). Exploring young children's literacy development through play. *Early Child Development and Care*, 167(1), 103-114. doi:10.1080/0300443011670109
- Saracho, O. (2008). Fathers' and young children's literacy experiences. *Early Child Development and Care*, 178(7), 837- 852. doi:10.1080/03004430802352251
- Slavin, R. E. (2003). Cada niño, un lector: éxito para todos. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (Eds.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 303-317). Madrid: Alianza.
- 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.
- Shapiro, L. & Solity, J. (2008). Delivering phonological and phonics training with whole-class teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 597-620. doi:10.1348/000709908X293850
- Stahl, S. & Yaden, D. (2004). The development of literacy in preschool and primary grades: Work by the center for the improvement of early reading achievement. *The Elementary School Journal*, 105(2), 141-165. doi:10.1086/428862
- Suárez, A. (2000). *Iniciación escolar a la escritura y a la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Sulzby, E. & Teale, W. (1991). Emergent literacy. En R. Barr; M.L. Kamil; P.B. Mosenthal & P.D. Pearson (Ed.). *Handbook of Reading Research*. Vol. 2 (pp. 727-757). New York: Longman.
- 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. doi:10.1348/000709907X255718
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Vega, L. (1998). Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPL). 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 & H. Paredes, H. (Ed.) *Alfabetización: retos y perspectivas* (pp. 13-39). México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. y Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México, Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- 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. doi:10.1080/03004430500063747
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872. doi:10.2307/1132208