

Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual*

Emergent literacy within preschool children from low socio-cultural levels: A behavioral assessment

Yolanda Guevara-Benítez¹, Juan Pablo Rugerio²
Ulises Delgado-Sánchez³, Ángela Hermosillo-García⁴
Alfredo López-Hernández⁵

Tels. (+52) 55 5623 1108¹, (+52) 55 5306 2942², (+52) 55 5623 1333 ext. 39759³,
(+52) 55 5623 1333 ext. 39759⁴, (+52) 55 5398 0404⁵.
correos electrónicos (*email*): yolaguevara@hotmail.com¹, pablorugerio@hotmail.com²,
ulisesd2@yahoo.com³, angelahermosillo@hotmail.com⁴, ihea@campus.iztacala.unam.mx⁵.

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Avenida De los Barrios núm. 1, Colonia Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México. C.P. 54090.
MÉXICO.

Artículo recibido: 25 de marzo de 2010; aceptado: 12 de junio de 2010.

RESUMEN

Para que los niños desarrollen habilidades académicas es necesario que tengan habilidades lingüísticas y preacadémicas fundamentales para la alfabetización. El objetivo del estudio fue evaluar el grado de desarrollo logrado por niños preescolares en habilidades preacadémicas y lingüísticas, relacionadas con la alfabetización emergente, así como las características del ambiente de alfabetización en sus hogares. Participaron 65 niños inscritos en tercer grado de educación preescolar, de comunidades de nivel sociocultural bajo, que fueron evaluados con dos instrumentos administrados individualmente. También participaron 30 de las madres de estos niños contestando un cuestionario. Los resultados indican que los niños cuentan con niveles bajos en habilidades preacadémicas y lingüísticas, lo que puede predecir un desempeño escolar deficiente. Lo anterior parece guardar relación con las creencias y prácticas alfabetizadoras que reportaron las madres a través del cuestionario. Se discute la necesidad de llevar a cabo programas encaminados a mejorar las prácticas de alfabetización emergente, en madres y profesores, con fines preventivos.

ABSTRACT

In order to develop academic skills for children it is also needed that they have previously laid the foundations for literacy, by developing linguistic and preacademic skills. The main purpose of this study was to assess the development level achieved by preschool children within preacademic and linguistic skills related to emergent literacy, as well as the characteristics of the literacy environment within their homes. Sixty-five children enrolled in third grade of preschool from low socio-cultural level communities, participated and were assessed using two individually applied tests. Also, 30 mothers of these children participated by responding a questionnaire. The results showed that children had low levels of preacademic and linguistic skills which may predict an insufficient academic performance, moreover this seems to be related with the beliefs and literacy practices reported by mothers through the questionnaire. It is also discussed the need to develop and apply preventive strategies aimed to improve the emergent literacy practices within mothers and teachers.

Palabras clave: alfabetización emergente, madres, preescolares, sociocultural bajo.

Key words: emergent literacy, mothers, preschool children, low socio-cultural environments.

*Los autores agradecen el apoyo del programa PAPCA(44) para la realización de la presente investigación, concedido durante el periodo 2009-2010, por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala FES-UNAM, México.

La educación básica es un tema de gran relevancia social. En particular, durante los primeros ciclos escolares los niños desarrollan habilidades como la lectura y la escritura, que son la base para lograr el aprendizaje del alumno durante toda su vida escolar y social. Sin embargo, para que los niños puedan desarrollar tales habilidades académicas se requiere que antes logren el desarrollo adecuado de una serie de habilidades lingüísticas y preacadémicas que son fundamentales para la alfabetización.

Actualmente la alfabetización se define como el uso funcional, social y cognitivo de la lengua escrita (Garton y Pratt, 1991), y las diferentes perspectivas teóricas de la psicología (v. gr. conductismo, constructivismo, interconductismo) coinciden en que el proceso que la hace posible inicia desde edades muy tempranas de la vida. Los niños desarrollan una serie de habilidades lingüísticas y preacadémicas, así como conocimientos que les permiten el aprendizaje de la lectura y la escritura, a través de su interacción social con una comunidad que los introduce poco a poco a la lengua escrita (Guevara y Plancarte, 2002; Mares y Rivas, 2002; Seda, 2003; Suárez, 2000; Vega y Macotela, 2007). Para lograr la alfabetización, los niños requieren dominar diferentes habilidades, entre las que se incluyen hablar, escuchar, leer y escribir; el desarrollo del lenguaje oral es uno de los factores más importantes para lograr el dominio de la lengua escrita.

Por ello, en las últimas dos décadas ha cobrado gran interés el concepto de alfabetización inicial o emergente, que se lleva a cabo durante los años preescolares. Justeje y Kadaraveck (2002) definen la alfabetización inicial como aquellos conocimientos, conductas y habilidades que pueden llegar a presentar los niños cuando aún no se incorporan en actividades alfabetizadoras de lecto-escritura convencional, dentro de una institución educativa formal. En esta categoría se incluyen, por un lado, todas las habilidades de comunicación oral y por otro, todos los intentos de los niños para interpretar y utilizar símbolos impresos, con el objetivo de mantener o entablar una comunicación, sin importar que tales símbolos sean representados por medio de dibujos, garabatos o letras, lo cual ocurre normalmente desde los tres años de edad, aproximadamente (Seda, 2003; Suárez, 2000).

La concepción que ubica el inicio de la alfabetización en edades tempranas de la vida se basa en los siguientes

principios: a) el lenguaje oral, la lectura y la escritura se desarrollan de manera interrelacionada, por lo que la competencia en el lenguaje oral afecta el nivel de competencia en el lenguaje escrito; b) en un ambiente rico en condiciones que propician la alfabetización, los niños crecen experimentando con la lectura y la escritura en muchos aspectos de su vida cotidiana, y a partir de ello construyen su comprensión respecto del lenguaje escrito; c) la alfabetización inicial se desarrolla a partir de la interacción con otras personas en situaciones de la vida real en las que se utilizan el lenguaje oral, la lectura y la escritura; d) los niños desarrollan la alfabetización inicial a partir de su participación como aprendices activos dentro de situaciones que les son significativas, y e) el papel de los padres y otras personas alfabetizadas es el de facilitar este aprendizaje temprano del lenguaje, la lectura y la escritura (Vega y Macotela, 2007; Vega y Rocha, 2008).

El contexto familiar 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, y 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.

Se han aportado evidencias de que las habilidades de alfabetización inicial se desarrollan mejor cuando los niños interactúan con sus padres dentro de actividades en donde el uso del lenguaje es necesario y funcional; también se ha probado que la adquisición de la alfabetización se ve afectada por los conocimientos y creencias que los padres (y particularmente las madres) tienen acerca del desarrollo infantil, así como por la importancia que ellas le atribuyen a la alfabetización desde edades tempranas de la vida de sus hijos (DeBaryshe, Binder y Buell, 2000). Investigaciones realizadas en diferentes países (Baker, Mackler, Sonnenschein y Serpell, 2001; Buckner, Bassuk y Weinreb, 2001; Carroll, Snowling, Hulme y Stevenson, 2003; González, 2004; Guevara, 2008; Guevara y Macotela, 2005; Muter, Hulme, Snowling y Stevenson, 2004; Poe, Burchinal y Roberts, 2004; Salsa y Peralta, 2001) aportan pruebas de que las características de las interacciones con los padres influyen de manera

importante en los niveles de desarrollo del niño, en cuanto a habilidades lingüísticas y preacadémicas, que se asocian a su vez con los niveles que alcanzan en lectura, escritura, matemáticas y otras competencias académicas que los alumnos desarrollan una vez que ingresan a la escuela primaria. Además, se ha encontrado que tales niveles de desarrollo infantil se ven afectados por el nivel socioeconómico, intelectual, educativo y emocional de los padres.

En México, donde un gran número de niños pertenece a un estrato sociocultural bajo, es necesario que la investigación educativa se encargue de ubicar un conjunto de factores que pueden estar asociados al desempeño escolar deficiente (por ejemplo, las condiciones físicas y ambientales de las aulas, las prácticas didácticas de profesores, la conformación del currículo y los materiales escolares, entre otros). Pero también se requiere evaluar qué tan preparados están los niños para enfrentar las materias que conforman el currículum de educación básica primaria, aplicando evaluaciones objetivas de los niveles de conducta preacadémica y lingüística; esta información será de utilidad cuando se localicen factores de riesgo en la población, tales como el pertenecer a un estrato sociocultural bajo.

Entre las competencias para iniciar el aprendizaje escolar, autores como De la Cruz (1989), Romero, Aragón y Silva (2002) y Vega (1998) ubican una serie de habilidades tales como el 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, todas ellas consideradas como habilidades preacadémicas y lingüísticas. Esto se basa en los hallazgos de la investigación psicológica acerca de la secuencia que sigue el desarrollo de las habilidades académicas básicas, como las matemáticas y la lecto-escritura, así como de los factores que influyen dicho desarrollo.

Es importante poner atención en el planteamiento de autores como Slavin (2003), en el sentido de que es muy difícil remediar las deficiencias del aprendizaje una vez que éstas han aparecido, y que los servicios de educación deben considerar la importancia de prevenir e intervenir tempranamente, en lugar de continuar con una política puramente correctiva o remedial.

Al tomar en consideración todos los señalamientos anteriores, así como los resultados reportados para la educación básica primaria, parece necesario enfocar

esfuerzos de la psicología educativa hacia el desarrollo de programas de intervención que favorezcan el proceso de alfabetización inicial en los años preescolares, especialmente en poblaciones que, por sus características socioculturales, puedan considerarse en condiciones de privación cultural y en riesgo de presentar problemas académicos durante sus años escolares. Pero para lograr el desarrollo de programas y estrategias es necesario contar con evaluaciones que proporcionen una guía acerca de los aspectos que no están siendo desarrollados adecuadamente en los hogares y que ponen en riesgo de retardo escolar a un segmento de la población de niños mexicanos.

El objetivo de la presente investigación fue evaluar, en niños preescolares de nivel sociocultural bajo, el grado de desarrollo que han logrado en habilidades preacadémicas y lingüísticas relacionadas con la alfabetización emergente, así como las características del ambiente de alfabetización en sus hogares.

MÉTODO

Participantes

Se contó con la participación de 65 niños (30 del grupo 3° "A" y 35 del 3° "B") de un jardín de niños público de la zona metropolitana de Distrito Federal. Todos los niños están inscritos en dos grupos de tercer grado de educación preescolar, en el turno vespertino, y son pertenecientes a comunidades de nivel sociocultural bajo. También se contó con la participación de 30 de las madres de estos niños.

Procedimiento

Al inicio del ciclo escolar 2009-2010 se visitaron varias escuelas preescolares públicas de la zona metropolitana del Distrito Federal, para obtener la autorización de directivos y profesores para llevar a cabo el estudio. Una vez localizada una escuela en que se autorizó el trabajo, se convocó a una junta de padres de familia donde se les informó sobre las actividades a realizar, y se solicitó su consentimiento para hacerlo. También se aseguró la confidencialidad de los datos a obtener y su uso para fines exclusivamente de investigación.

Una vez obtenida dicha autorización se procedió a la evaluación de los niños, que consistió en la aplicación

de dos instrumentos diseñados para dar cuenta del nivel de desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas. Las pruebas fueron administradas en forma individual por un equipo de psicólogos entrenados, la aplicación de cada instrumento tuvo una duración de 30 minutos en promedio, con un descanso de 15 minutos entre una y otra.

Instrumentos

Dado que la presente es una evaluación de corte conductual, para elegir los instrumentos se consideró que cumplieran los requisitos de la evaluación referida a criterio, es decir: a) medir directamente las habilidades del alumno, b) evaluar conductas relacionadas con los aspectos por explorar, c) distinguir cuáles habilidades específicas ha desarrollado cada alumno y de cuáles carece, y d) enfocar la evaluación con fines educativos, dado que el interés principal no es comparar a un participante en particular respecto de una norma poblacional como es el caso de las evaluaciones referidas a la norma, aunque posee los elementos psicométricos correspondientes. Las evaluaciones referidas a criterio constituyen herramientas para medir el desarrollo de habilidades según destrezas específicas (Wallace, Larsen y Elksnin, 1992) y revisten utilidad cuando el interés es identificar las habilidades de cada alumno con fines didácticos (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1995).

Para la evaluación se eligieron dos instrumentos:

1. La Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), creada por De la Cruz en 1989, para evaluar habilidades preacadémicas consideradas prerrequisito para la lectoescritura y las matemáticas. Fue diseñada, validada y estandarizada en España para su aplicación en escuelas primarias, a alumnos que están por ingresar al primer grado de primaria, y en 1999 fueron obtenidos los baremos mexicanos (Romero et al., 2002). Se utilizó este instrumento porque las muestras de conducta que proporciona cada una de sus subpruebas, revisten una gran utilidad para evaluar los aspectos preacadémicos de interés y, aun cuando los términos que utiliza no correspondan a una terminología conductual, decidimos respetarlos porque aluden a conductas observables. Lo que cambió para esta evaluación fue la forma de analizar los resultados obtenidos, pues las puntuaciones no se transformaron

al índice estipulado para *normalizarlas*; el dato obtenido fue el número de aciertos en cada área o subprueba aplicada, de un total de 50 aciertos posibles, obteniéndose así datos de porcentaje de respuestas correctas. Las pruebas que conforman el BAPAE se dividen en niveles 1 y 2. En esta evaluación se aplicaron las siguientes subpruebas del nivel 1: comprensión verbal (20 reactivos), relaciones espaciales (10 reactivos), aptitud perceptiva: constancia de forma (10 reactivos), y aptitud perceptiva: orientación espacial (10 reactivos).

2. La Evaluación de Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ, de Vega, 1998). Consta de diez subpruebas: 1. Pronunciación correcta de sonidos del habla (15 reactivos). Se pide al niño que repita 15 palabras con un máximo de tres sílabas. 2. Discriminación de sonidos (10 reactivos). Se pide al niño que indique si varios pares de palabras dictadas por el evaluador suenan igual o diferente. 3. Análisis y síntesis auditivos (20 reactivos). Se pide al niño que pronuncie la palabra completa al dictarle las sílabas que la componen. En la segunda parte de la subprueba, se le pide que descomponga en sílabas cada palabra dictada. 4. Recuperación de nombres ante la presentación de láminas (10 reactivos). Se presentan dibujos de objetos comunes en el hogar para que el niño diga su nombre. 5. Seguimiento de instrucciones (10 reactivos). Se le dan al niño cuatro instrucciones que van desde una hasta cuatro actividades por realizar. 6. Conocimiento del significado de palabras (10 reactivos). El niño debe decir qué significa cada palabra dictada por el evaluador. 7. Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas (20 reactivos). Se dicta al niño un listado de palabras y se le pide que diga una palabra que signifique lo mismo, o que sea la contraria según sea el caso. También se pide que agrupe con un sólo término diferentes palabras conceptualmente relacionadas. 8. Repetición de un cuento captando las ideas principales (10 reactivos). Se narra un cuento breve al niño y se pide que lo repita de la manera más precisa posible. 9. Diferencia entre dibujo y texto (10 reactivos). Se presentan 10 palabras escritas y 10 dibujos; el niño debe señalar unos y otros, de acuerdo a la petición del evaluador. 10. Expresión espontánea. Se pregunta al niño todo lo que hizo ese día antes de llegar a la escuela. Se califican las respuestas del niño según una serie de criterios relacionados con estructura gramatical y contenido de sus exposiciones. El instrumento tiene un total

de 115 reactivos, a los cuales corresponde un total de 135 puntos posibles. En este caso también se obtuvieron porcentajes de respuestas correctas.

Se obtuvo una submuestra de 30 de los niños participantes, que obtuvieron porcentajes muy bajos en BAPAE y EPLE. En estos casos, además de las pruebas anteriores se le solicitó a cada niño que se dibujara a sí mismo y que escribiera su nombre, para observar las características de sus dibujos y letras. Por último, se aplicó un cuestionario dirigido a las 30 madres de esos niños, para obtener datos acerca de sus prácticas alfabetizadoras y sus concepciones acerca del desarrollo de la lectura y la escritura, en concordancia con las estrategias sugeridas por DeBaryshe et al. (2000) y Vega y Macotela (2007) para dar cuenta de las prácticas alfabetizadoras en el hogar.

RESULTADOS

La distribución de los puntajes obtenidos en la Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE) aparece en la figura 1, en ella se observa que los niños

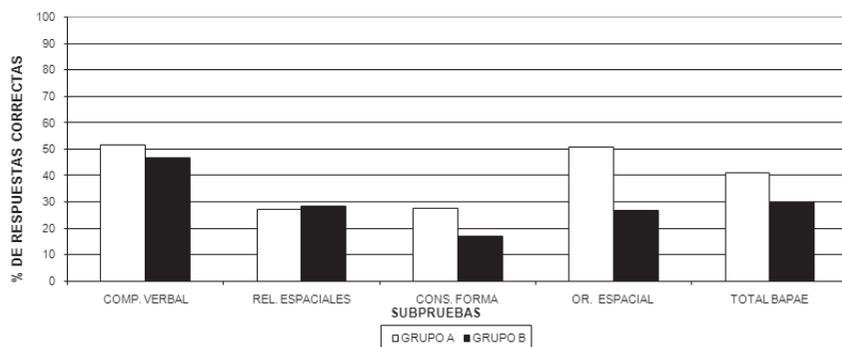


Figura 1. Porcentajes de respuestas correctas obtenidos por los niños de los Grupos A y B en BAPAE.

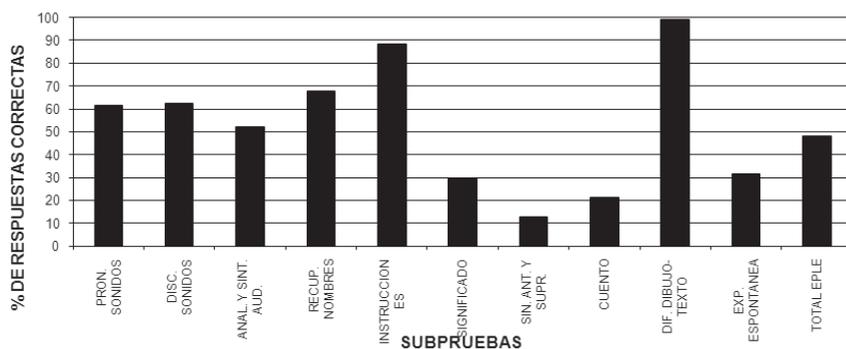


Figura 2. Porcentajes obtenidos por el Grupo A en el EPLE.

de ambos grupos escolares obtuvieron porcentajes promedio menores al 50% de respuestas correctas para el total de la prueba (41% y 30%, respectivamente). La figura 1 muestra que las subpruebas con mayores porcentajes para el Grupo A fueron comprensión verbal y orientación espacial, ligeramente por arriba del 50%, y que las subpruebas constancia de forma y relaciones espaciales estuvieron alrededor del 27%.

Los porcentajes de respuestas correctas de los niños del Grupo B fueron aún más bajos que los antes descritos, la subprueba con el porcentaje más alto fue comprensión verbal con el 47% y la de menor porcentaje fue constancia de forma con 17%.

Las figuras 2 y 3 muestran el desempeño de los niños en el Instrumento para Evaluar Habilidades Precursoras para la Lectura (EPL). En ellas se observa que los niños de ambos grupos escolares obtuvieron porcentajes promedio ligeramente menores al 50% de respuestas correctas para el total de la prueba. También puede apreciarse que los porcentajes de cada una de las subpruebas indican un desarrollo diferencial de las diez habilidades evaluadas. Los resultados de ambos grupos

son muy similares: las subpruebas con mayores porcentajes fueron diferencia entre dibujo y texto, y seguimiento de instrucciones; las intermedias fueron las relativas a recuperación de nombres ante la presentación de láminas, discriminación de sonidos, pronunciación correcta de sonidos del habla, y análisis y síntesis auditivos; con porcentajes bajos se encuentran expresión espontánea, conocimiento del significado de palabras y repetición de un cuento; comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas obtuvo el menor porcentaje en ambos grupos (13% y 9% de respuestas correctas).

Durante las evaluaciones realizadas se encontró que en ambos grupos escolares había niños cuyas habilidades muestra-

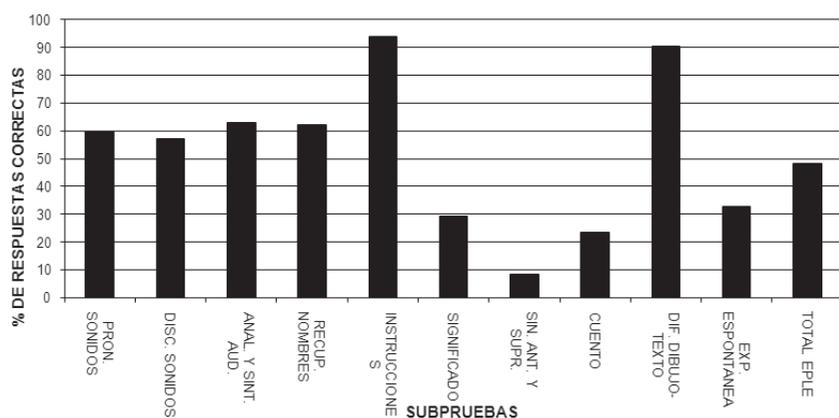


Figura 3. Porcentajes obtenidos por el Grupo B en el EPLE.

También se procedió a obtener información más detallada del nivel de alfabetización de estos 30 alumnos, a través de dos estrategias: la primera consistió en pedirles a los niños que elaboraran un dibujo de su propia persona, que en la misma hoja escribieran su nombre y que escribieran algo que ellos quisieran; la segunda estrategia consistió en aplicar un cuestionario a sus madres, para obtener datos sobre sus prácticas alfabetizadoras en casa.

ban un nivel particularmente bajo en ambas pruebas. Se pudo ubicar una submuestra de 15 niños de cada grupo con esas características, prácticamente la mitad de los niños evaluados. Los porcentajes promedio de esos 30 casos se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Porcentajes promedio de los 30 niños, obtenidos en las pruebas EPLE y BAPAE.

BATERÍA DE APITITUDES PARA EL APRENDIZAJE ESCOLAR (BAPAE)

Subprueba	Porcentaje
Comprensión verbal	45
Relaciones espaciales	25
Constancia de forma	12
Orientación espacial	29
Total BAPAE	29

HABILIDADES PRECURRENTES PARA LA LECTURA (EPL)

Subprueba	Porcentaje
Pronunciación de sonidos del habla	53
Discriminación de sonidos	56
Análisis y síntesis auditivos	47
Recuperación de nombres ante la presentación de láminas	59
Seguimiento de instrucciones	88
Conocimiento del significado de palabras	21
Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas	5
Repetición de un cuento captando las ideas principales	12
Diferencia entre dibujo y texto	93
Expresión espontánea	25
Total EPLE	41

Datos de la submuestra de 30 niños en relación con el dibujo y la escritura

Todos los niños realizaron el dibujo de sí mismos, la mayoría utilizando sólo líneas. El texto escrito por los niños (ante la solicitud de que escribieran su nombre) se analizó en términos del grado de convencionalidad que mostraban sus trazos o letras, y se categorizaron de acuerdo con las siguientes características: a) se le denominó dibujo cuando no era posible identificar formas de letras en los trazos del niño, en este caso estuvieron cuatro alumnos; b) garabato, cuando el trazo se aproximaba a la forma de letras, pero sin formar una palabra, este tipo de escritura fue mostrada por ocho niños; c) agrupamiento de letras, cuando el niño trazaba de manera discernible algunas letras, aún sin formar la palabra completa con su nombre, lo cual hicieron seis niños; d) nombre, cuando el niño escribía su nombre de manera legible, lo cual fue realizado por 12 niños. Ningún niño realizó lo que se incluyó en la categoría e) escritura convencional, es decir, ningún niño incluyó algún texto extra ante esa petición. La figura 4 ilustra gráficamente cuántos niños escribieron en una u otra de las formas antes descritas, de acuerdo con el grado de convencionalidad de su escritura.

Datos específicos de los 30 niños y las prácticas de alfabetización en su casa, obtenidos a través del cuestionario aplicado a las madres

Respecto al grado de escolaridad del padre: 2 no estudiaron, 5 terminaron primaria, 14 estudiaron secun-

daria, 6 con carrera técnica o bachillerato y 3 no respondieron; en el caso de la escolaridad materna: 9 terminaron primaria, 19 secundaria, 1 bachillerato y 1 no respondió.

Cuando se les preguntó sobre los materiales de lectura que se encuentran en el hogar, disponibles para el niño, contestaron como sigue: 23 dijeron contar con libros para niños, 4 reportaron tener libros para adultos, 5 dijeron tener enciclopedias, 13

revistas para niños, 2 revistas para adultos, 22 cuentos para niños, 5 historietas, 11 catálogos, 18 periódicos, 4 circulares, 9 propaganda diversa, 26 papel para escribir o dibujar, 27 lápices, 28 crayolas o colores.

En concordancia con lo realizado por DeBaryshe et al. (2000), se les realizaron cuatro preguntas sobre creencias y prácticas alfabetizadoras en casa: 1. ¿Cómo cree que los niños aprenden a leer? 2. ¿Qué cosas hace o hizo para ayudar a sus hijos a aprender a leer? 3. ¿Cómo cree que los niños aprenden a escribir? 4. ¿Qué cosas hace o hizo para ayudar a sus hijos a aprender a escribir?

Las respuestas a los cuestionarios aparecen en la tabla 2, en términos de número de madres que contestaron cada tipo de respuesta. Como se observa, las respuestas más frecuentes indican que las madres creen que los niños aprenden a leer y a escribir identificando letras o sílabas, así como su nombre, y esa parece ser su práctica más frecuente. También se ubicaron varias respuestas ambiguas del tipo: "los niños aprenden a leer o escribir motivándolos o enseñándoles", sin indicar cómo.

DISCUSIÓN

Los resultados indican que los niños participantes mostraron niveles que pueden considerarse bajos tanto en habilidades preacadémicas como lingüísticas, lo cual, interpretado a la luz de los hallazgos de múltiples investigaciones realizadas en el campo (Baker et al., 2001; Buckner et al., 2001; Carroll et al., 2003; DeBaryshe et al., 2000; González, 2004; Guevara, 2008; Guevara y Macotela, 2005; Muter et al., 2004; Poe et al., 2004)

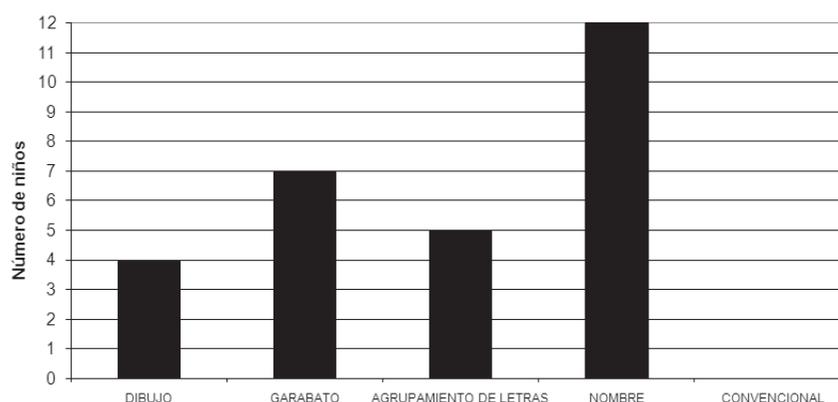


Figura 4. Número de niños que al escribir su nombre utilizaron cada grado de convencionalidad (categorías).

Tabla 2. Frecuencias de respuestas de las madres en las preguntas sobre creencias y hechos durante la enseñanza de la lectura y la escritura.

	LECTURA		ESCRITURA	
	Cree	Hace	Cree	Hace
Viendo o usando materiales escritos	3	-		
Viendo a otros (imitación)	2	-	1	-
El adulto (u otro) le lee al niño libros o cuentos)	-	3	-	1
Lectura conjunta adulto-niño	1	6		
Identificando letras o sílabas	14	15		
Haciendo ejercicios labiales y de articulación de sonidos	-	1		
Por medios electrónicos (televisión, computadora)	1	-		
Haciendo uso de dibujos en libros o revistas	1	-		
Realizando actividades de escritura (copias, dictados)		4		
Enseñándole a agarrar(usar) el lápiz			5	5
Trazando líneas o figuras			5	5
Escribiendo e identificando letras y su nombre			13	9
Escribiendo copias y dictados (palabras)			5	7
Realizando escritura conjunta adulto-niño			1	2
Respuesta imprecisa (ambigua), tales como: motivándolos, enseñándoles, etc.	9	5	4	6

pueden ser predictores de un desempeño escolar deficiente por parte de los alumnos.

Los niveles encontrados en habilidades como comprensión verbal, orientación espacial y análisis y síntesis auditivos (con porcentajes alrededor de 50% en las pruebas respectivas), indican que los niños aún no cuentan con un desarrollo adecuado para enfrentarse al aprendizaje de la lectoescritura convencional, aunque puede suponerse que tales habilidades pueden terminar de desarrollarse a lo largo del tercer grado de preescolar que están cursando.

Lo que puede resultar preocupante se relaciona con los niveles excesivamente bajos en que se encuentran habilidades de expresión espontánea, conocimiento del significado de palabras, repetición de un cuento, comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas, que obtuvieron porcentajes excesivamente bajos durante la aplicación del EPLE, así como relaciones espaciales y constancia de forma (evaluadas por el BAPAE), ubicadas por debajo de 20%.

La información obtenida de la submuestra de los 30 niños con menores porcentajes en las pruebas, permitió ubicar que sus interacciones en el hogar no parecen estar encaminadas al desarrollo de habilidades de alfabetización emergente. Estos niños, además de mostrar niveles excesivamente bajos en prácticamente todas las habilidades lingüísticas y preacadémicas, en su mayoría no supieron escribir su nombre, limitándose a dibujar, garabatear o agrupar algunas letras.

Lo anterior parece guardar relación con las creencias y prácticas alfabetizadoras que reportaron las madres a través del cuestionario. Si bien la mayoría de ellas reportó que en sus casas cuentan con diversos materiales escritos (incluyendo libros y cuentos para niños), así como materiales para la escritura, pocas de ellas reportaron como prácticas la lectura de cuentos a los niños o la escritura conjunta. Al parecer, sus creencias y prácticas sobre la enseñanza de lectoescritura se relacionan con la identificación de letras o sílabas, aunque también pudieron ubicarse muchas respuestas ambiguas respecto a este punto, lo cual puede indicar que las madres no tienen claro su papel como agentes educativos para lograr la alfabetización inicial en sus hijos. Adicionalmente pudo observarse que ninguna madre mencionó que el desarrollo de la lecto-escritura pudiera propiciarse a través de actividades madre-hijo encaminadas al desarrollo del lenguaje oral en sus 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 de la lengua escrita es una función exclusiva de la escuela primaria (Garton y Pratt, 1991).

Para analizar los datos encontrados en el presente estudio, es importante considerar las tres formas en que el contexto familiar propicia el desarrollo de la alfabetización inicial (Vega y Macotela, 2007), tratando de ubicar cuáles aspectos parecen estar presentes y cuáles no. La primera forma se relaciona con las interacciones en el hogar, que deben consistir en experiencias compartidas por un niño con sus padres, hermanos y otras personas del entorno familiar para facilitar el aprendizaje temprano del lenguaje, la lectura y la escritura; a la luz de los datos obtenidos, este aspecto no parece ser adecuado en los hogares de los niños participantes. La segunda forma es mediante el ambiente físico, que incluye los materiales de lectura y escritura disponibles en el hogar, aspecto que si bien parece cubrirse en los hogares encuestados, no puede surtir efecto sin las interacciones madre-hijo que propicien el uso de tales materiales por parte de los niños. La tercera forma propiciatoria de la alfabetización en casa se relaciona con el 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; aspecto que se puede ver restringido, dado que las madres participantes no parecen tener claras las formas específicas en que pueden propiciar la motivación y el aprendizaje de sus hijos.

Desde luego, los datos aquí reportados no corresponden a una muestra estadísticamente significativa de la población mexicana de nivel sociocultural bajo. Sin embargo aportan datos que, aunados a los hallazgos de diversos investigadores (Dearing et al., 2004; Morrison et al., 2003), indican que el pertenecer a una familia de estrato sociocultural bajo afecta de manera importante los niveles de desarrollo del niño, en cuanto a habilidades lingüísticas y preacadémicas consideradas importantes para la alfabetización inicial de los niños preescolares. Situación que, a su vez, pone en riesgo de fracaso escolar a un gran número de niños, dado que afectan los niveles que pueden alcanzar en lectura, escritura, matemáticas y otras competencias académicas durante su educación formal.

Todo ello implica que deben encaminarse esfuerzos educativos para dar apoyo a padres y maestros de niños

que viven condiciones socioculturales limitadas, para lograr un mayor desarrollo de las habilidades de alfabetización inicial, lo cual puede considerarse como una estrategia preventiva que puede resultar más económica y eficiente que las remediales. De acuerdo con lo señalado por autores como Slavin (2003), es muy difícil remediar las deficiencias del aprendizaje una vez que éstas han aparecido. En esa labor preventiva puede ser de utilidad la aplicación de instrumentos de evaluación como los utilizados en este estudio, así como algunos de los hallazgos aquí reportados.

REFERENCIAS

- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. y Serpell, R. (2001). Parents' 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.
- Buckner, J. C., Bassuk, E. L. y Weinreb, L. F. (2001). Predictors of academic achievement among homeless and low-income housed children. *Journal of School Psychology, 39*(1), 45-69.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C., y Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology, 39*(5), 913-923.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H. y Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology, 42*(6), 445-460.
- DeBaryshe, B., Binder, J. y 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.
- De la Cruz, M. V. (1989). *Batería de aptitudes para el aprendizaje escolar*. Madrid: TEA Ediciones.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- González, A. M. (2004). International perspectives of families, schools and communities: Educational implications for family-school-community partnerships. *International Journal of Educational Research, 41*(1), 3-9.
- Guevara, Y. (2008). *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Guevara, Y. y Macotela, S. (2005). *Escuela: del fracaso al éxito. Cómo lograrlo apoyándose en la psicología*. México: Pax.
- Guevara, Y. y Plancarte, P. (2002). Retardo en el desarrollo y educación especial: aportaciones del interconductismo. En G. Mares y Y. Guevara (Coords.), *Psicología interconductual Volumen 2. Avances en la investigación tecnológica* (pp. 41-78). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Justice, L. M. y Kadaraveck, J. (2002). Using shared storybook to promote emergent literacy. *Council for Exceptional Children, 34* (4), 8-14.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1995). *Inventario de ejecución académica: un modelo diagnóstico-prescriptivo para el manejo de problemas asociados a la lectura, la escritura y las matemáticas*. Material inédito. México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mares, G. y Rivas, O. (2002). Diseño de programas para la enseñanza de la lengua escrita: un ejemplo. En G. Mares y Y. Guevara (Coords.), *Psicología interconductual Vol.2. Avances en la investigación tecnológica* (pp. 79-107). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Morrison, E. F., Rimm-Kauffman, S. y Pianta, R. C. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology, 41*(3), 185-200.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. y Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology, 40*(5), 665-681.
- Poe, M. D., Burchinal, M. R., y Roberts, J. E. (2004). Early language and the development of children's reading skills. *Journal of School Psychology, 42*, 315-332.
- Romero, M. A., Aragón, L. E. y Silva, A. (2002). Evaluación de las aptitudes para el aprendizaje

- escolar. En L. E. Aragón y A. Silva (Comps.), *Evaluación psicológica en el área educativa* (pp. 37-80). México: Pax.
- Salsa, A. M. y Peralta, O. A. (2001). La 'lectura' de material ilustrado: una estrategia educativa para el desarrollo del lenguaje de niños en edad preescolar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, III(1), 49-56.
- 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.
- Slavin, R. E. (2003). Cada niño, un lector: éxito para todos. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 303-317). Madrid: Alianza Editorial.
- Suarez, A. (2000). *Iniciación escolar a la escritura y a la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Vega, L. (1998). Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPLE). Reporte de su elaboración y análisis psicométrico. *Integración: Educación y Desarrollo Psicológico*, 15/16, 29-36.
- Vega, L. y Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Vega, L. y 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, *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención* (pp. 167-194). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Wallace, G., Larsen, S. y Elksnin, L. (1992). *Educational assessment of learning problems*. Austin, Texas: PRO-ED.