



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

La alfabetización inicial. Importancia y factores relacionados

T E S I S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

Anisai Ledesma Rodea

Directora: Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez

Dictaminadores: Lic. Alfredo López Hernández

Lic. Juan Pablo Rugerio Tapia



Los Reyes Iztacala, Edo de México, septiembre de 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi madre, por apoyarme y estar siempre a mi lado.

A mi padre, por confiar en mí y enseñarme el valor de la educación.

A mi hermana, por acompañarme y alegrarme los días.

A mis asesores, por su paciencia y tiempo dedicados a este trabajo. Gracias por sus
comentarios y aportaciones.

A la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, por darme la oportunidad de formarme
profesionalmente y de formar parte de su comunidad.

ÍNDICE

Introducción	4
CAPÍTULO 1. Planteamientos teóricos acerca de la alfabetización formal e inicial. Factores relacionados	8
1.1 La alfabetización formal	8
1.1.1 Cómo se prepara a los niños para leer y escribir en el salón de clases	10
1.2 La alfabetización inicial	11
1.2.1 El lenguaje y su importancia para la alfabetización inicial	14
1.2.2 El inicio de la lectoescritura	17
1.2.3 La lectura y la escritura	19
1.2.4 Las prácticas de alfabetización	21
1.2.5 La lectura compartida	24
1.2.6 La alfabetización inicial, el apoyo familiar y el rendimiento académico	31
CAPÍTULO 2. Investigaciones relacionadas con la alfabetización inicial	34
2.1 Estimulación del niño en el hogar	34
2.2 Factores que afectan la interacción lingüística en díadas	37
2.3 La conciencia fonológica	44
2.4 Elementos asociados a las prácticas de alfabetización en las familias	44
2.5 La lectura de cuentos	46
2.6 El vínculo entre apoyo familiar y rendimiento escolar	47
CAPÍTULO 3. Análisis del estado actual de la investigación sobre alfabetización inicial. Importancia de las intervenciones en este campo	50
3.1 Los programas de entrenamiento para padres	50
3.2 Estudios relacionados con los programas de intervención para padres	52
Conclusiones	67
Bibliografía	77

INTRODUCCIÓN

La participación en la sociedad requiere que sus integrantes dominen los conocimientos básicos dentro de una cultura urbana, si estos conocimientos se transmiten a través de los textos escritos, los individuos que carecen de la capacidad para manejar los sistemas simbólicos se encuentran en desventaja (Ferreiro, 2002). La alfabetización además de hacer posible que los niños y las niñas tengan éxito en la escuela y en la sociedad, es un derecho que permite el ejercicio de la ciudadanía, ya que no tener acceso a la cultura escrita es una condición de marginalidad social (Guzmán y Guevara, 2010).

La alfabetización según Pérsico y Contín (2005) tiene que ver con la formación de una persona hablante, capaz de dominar y usar varias formas del lenguaje, de leer, de producir textos, de interpretarlos y de revisarlos, lo precedente favorece la ampliación de los medios y soportes de aprendizaje y hace posible la participación en las actividades rutinarias como firmar, leer anuncios, anotar direcciones, etc.

La iniciación en el aprendizaje de la lectura ha ido cambiando a lo largo de los años, en el siglo XIX se creía que la edad propicia para que los niños aprendieran a leer eran los diez años; más tarde se estimó que la mejor edad para iniciar este aprendizaje era a los seis o siete años. Antes de la década de los sesenta, diversos autores seguían afirmando que la edad idónea para comenzar el aprendizaje de la lectura era a los seis años, sin embargo, a partir de esta década se habla de la posibilidad y la conveniencia de iniciar el aprendizaje de la lectura a una edad mucho más temprana de la que se estaba tomando como norma. En las primeras investigaciones que se realizaron en esta línea de investigación se analizaron las características del medio familiar de los niños que habían aprendido a leer antes de recibir una instrucción formal en la escuela, dentro de estos factores se encontraban el nivel de escolaridad de los padres, el lenguaje usado en casa, la disponibilidad de materiales de lectura y escritura, y los hábitos de lectura de la familia. En estos estudios se observó una correlación positiva entre estas variables y el logro escolar de los menores; hoy en día son diversas las investigaciones que buscan demostrar las ventajas de que los niños y niñas se inicien en el aprendizaje de la lectura y la escritura a una edad más temprana (Rodríguez, 1985).

Niños y adultos al interactuar en las situaciones de la vida cotidiana participan en un proceso de enseñanza-aprendizaje; al ser la madre generalmente la encargada de la crianza del niño, se convierte en la mediadora natural entre el infante y su medio ambiente (Salsa y Peralta, 2001). Por lo tanto, las capacidades que el alumno logre desarrollar en la escuela se vinculan con la importancia que su medio socio-cultural le otorgue a los actos lingüísticos de lectura y escritura, y por las prácticas culturalmente validadas en sus comunidades y sus familias.

McLane y McNamee (1999) plantean que debido a que no todas las personas leen y escriben con la misma facilidad, sería más conveniente hablar de “alfabetizaciones múltiples”, esto hace referencia a las diversas formas que existen de estar alfabetizado ya que la forma en la que se desarrolla la alfabetización y la manera en que es usada depende de las circunstancias sociales y culturales.

Facilitar la alfabetización inicial significa promover dentro de casa actividades que desarrollen el lenguaje oral y el acercamiento a los usos sociales de la lectura y la escritura, considerando que éstos no sólo se refiere a la copia o decodificación de palabras aisladas y carentes de sentido para los niños y las niñas (Guzmán y Guevara, 2010). Afecto, comprensión, comunicación, la cercanía entre padres e hijos, la posibilidad de una atención individualizada, y la presencia de diversos materiales impresos, hacen del hogar un espacio apropiado para que el aprendizaje de la lectura sea más efectivo y significativo, y que le permita al infante ser competente en la lectura y el aprendizaje.

Núñez (2007) señala que la familia es definida por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) como “el entorno donde por excelencia se debe dar el desarrollo integral de las personas, especialmente el de los niños, es mucho más que cuidado y apoyo mutuo; es el espacio donde se realizan las más profundas experiencias humanas” (p.22), y por ello tiene un papel importante en la alfabetización emergente de los menores, debido a que puede propiciar diferentes entornos, ya sea uno íntimo, confiable, de amor, apoyo, crecimiento, desarrollo y felicidad, o bien uno de miedo, inseguridad, infelicidad, odio y dolor. La familia es la organización encomendada para satisfacer las necesidades de sus miembros, es en ella donde se transmiten los valores morales y espirituales, las tradiciones y características de cada sociedad. A través de ella se prepara a los infantes y adolescentes para el encuentro futuro con la vida, propiciando la socialización y el contacto con el entorno socio ambiental.

Debido a que la mayoría de las conexiones cerebrales ya se han formado una vez que los pequeños ingresan a la escuela, Tejeda y Otalá (2006) afirman que “la educación básica comienza con el nacimiento, lo cual hace necesario prestar atención a las necesidades de aprendizaje de los niños, desde esta etapa de su vida” (p.4). La función de los padres resulta relevante para el desarrollo de los niños, ya que son los primeros educadores de éstos, y los primeros años de vida del menor son de suma importancia para el desarrollo de habilidades y destrezas. Los retos y logros más trascendentes para el desarrollo de actitudes y capacidades se le plantean al menor antes de ingresar a la educación formal. Por lo tanto, las circunstancias y experiencias a las que es sometido el niño desde su nacimiento se convierten en oportunidades para impulsar y estimular las cualidades que le permitirán tener un mayor o menor éxito al ingresar a la educación formal. Estas primeras experiencias sientan las bases para el desarrollo del lenguaje, las habilidades instrumentales como la escritura y el cálculo, la capacidad de resolver problemas, acrecentar su seguridad, y relacionarse con los demás.

Los aprendizajes más trascendentes que debe construir el infante son el lenguaje oral y el escrito debido a que éstos permiten representar, encontrar significados, expresar sentimientos, ideas y creencias, entre otras cosas (Tejeda y Otalá, 2006). Según Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendiev (2007) el desarrollo de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lecto-escritura se va manifestando desde los primeros años de vida con la exposición sistemática y habitual a imágenes visuales gráficas, al modelado de formas, al ejercicio del dibujo, el juego dramático, y a la expresión oral.

Cova (2004) afirma que la lectura es un proceso que toma tiempo y requiere de un sitio para tener contacto con ella porque la única forma de lograr su aprendizaje es a través de la práctica, es decir, se aprende a leer leyendo. Por ello es indispensable la presencia de una persona que ejecute la actividad y demuestre su funcionalidad a los más pequeños, una persona que evidencie el valor de la lectura, no sólo porque es importante en sí misma, sino porque se lleva a cabo su práctica en contextos reales.

Autores como Salsa y Peralta (2001) y Susperreguy et al. (2007) mencionan que entre los prerrequisitos lingüísticos para la alfabetización formal se encuentran el lenguaje oral, el procesamiento fonológico, el conocimiento de las letras y la calidad de las interacciones verbales con los adultos del entorno. Debido a esto, Ferreiro (2002) asegura que el fracaso en primer grado de primaria, es el fracaso de la alfabetización inicial. América Latina, según la

autora, tiene una de las mayores tasas de reprobación en primer grado de educación primaria, a nivel mundial, lo que sugiere que aunque se han incorporado a la escuela primaria más del 90% de los niños, no se ha aprendido a guiar adecuadamente los primeros aprendizajes de los menores. En cuanto a México, según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) la tasa de reprobación fue de 6.3% en el primer grado de primaria, a nivel nacional, en el fin de ciclo escolar 2007-2008 e inicio del ciclo 2008-2009.

Por ello y considerando la importancia que tiene la familia en el desempeño académico de los infantes se han llevado a cabo intervenciones, mediante diferentes programas dirigidos a los padres de niños pequeños, con el fin de mejorar las interacciones entre los padres e hijos dentro del hogar, lograr que los padres reduzcan el uso del castigo corporal, que tengan un mayor conocimiento sobre el desarrollo de su hijo, mejoren sus prácticas de crianza y disminuyan las interacciones negativas con sus hijos. Estos programas de intervención han repercutido positivamente en el rendimiento escolar de los niños que se encuentran cursando la educación primaria, lo que hace importante el diseño y la aplicación de programas dirigidos a padres de niños en edad escolar (Solís y Díaz, 2006).

En el presente trabajo se asume la definición de la alfabetización que la ubica como el uso funcional, social y cognitivo de la lengua escrita, y se concuerda con los psicólogos del desarrollo que coinciden en que el proceso que la hace posible inicia desde edades tempranas de la vida. Autores como Lesiak (1997) y 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 toman en consideración que los niños desarrollan diversos conocimientos y habilidades, previos a la lectoescritura formal, que son los que preparan y hacen posible el desarrollo de la alfabetización convencional. Al proceso de desarrollo de dichas habilidades preacadémicas y lingüísticas se le conoce también como proceso de alfabetización inicial o emergente.

Por lo tanto el objetivo del presente trabajo es llevar a cabo una revisión bibliográfica de la literatura que permita conocer los planteamientos teóricos y los hallazgos de investigaciones relacionadas con la alfabetización inicial. A partir de la cual se analizará el estado actual de dicha temática en la psicología y la importancia de implementar intervenciones en este campo.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS ACERCA DE LA ALFABETIZACIÓN FORMAL E INICIAL. FACTORES RELACIONADOS

1.1 La alfabetización formal

La alfabetización es un logro social y cultural, así como un logro cognitivo, ésta permite a los individuos participar en distintas actividades que de alguna manera implican leer y escribir. En las sociedades actuales los textos impresos parecen estar por doquier: periódicos, revistas, libros, productos del hogar, anuncios, carteles, vallas en la calle y en la televisión.

Según Bendersky (2001) “la escuela transmite cultura, es una institución creada por la sociedad para transmitir determinados conocimientos y formas de actuar en el mundo” (p. 24). Por lo tanto, la educación escolar tiene como finalidad fundamental promover de forma intencional el desarrollo de ciertas capacidades y la adquisición de determinados contenidos de la cultura necesarios para que los alumnos puedan ser miembros activos en su marco sociocultural de referencia.

La autora se refiere al aprendizaje que se da dentro del aula como un tipo particular de aprendizaje, y menciona que éste es descontextualizado, es decir, está desvinculado del lugar de producción original o del lugar de aplicación, por ello, es un aprendizaje que se independiza de los contextos cotidianos.

Guerrero (2006) afirma que el proceso de aprendizaje involucra tres componentes: 1) los resultados o contenidos de aprendizaje, es decir, qué se va a aprender; 2) los procesos del aprendizaje que se refieren al cómo se aprende; 3) las condiciones del aprendizaje que aluden al tipo de práctica que se realiza para lograr un aprendizaje.

Las prácticas de escolarización intentan guiar el proceso de desarrollo hacia metas que son definidas culturalmente, éstas implican estrategias de intervención que se realizan en un tiempo y espacio determinados e involucran a los alumnos, quienes forman parte de un grupo cuyo aprendizaje intenta regularse de forme colectiva y conforme a los contenidos culturalmente definidos, que son plasmados en un proyecto curricular, estas prácticas también incluyen a los profesores, ya que son los que las llevan a cabo (Bendersky, 2001).

Guerrero (2006) menciona que la concepción del aprendizaje dentro de la escuela ha ido cambiando a lo largo del tiempo, y expone tres concepciones de éste:

- El aprendizaje como adquisición de respuestas, vigente hasta los años cincuenta, desde esta postura, el aprendizaje consiste en registrar de manera mecánica la información en la memoria sensorial. El alumno es pasivo, sólo recibe los conocimientos que el profesor le brinda, y el papel del maestro consiste en crear situaciones adecuadas para que el estudiante pueda adquirir ciertas respuestas.
- El aprendizaje como adquisición de conocimientos, vigente desde los años cincuenta hasta los sesenta. Aunque desde esta perspectiva también se entiende que el alumno adquiere conocimientos y el profesor es el encargado de transmitirlos, el papel del estudiante es más activo, pero sin llegar a tener el control sobre su proceso de aprendizaje.
- El aprendizaje como construcción de significado. Desde este enfoque el alumno se considera autónomo y auto-regulado, además, el estudiante conoce y controla su propio proceso de aprendizaje, el profesor más que suministrar conocimientos, ayuda al aprendiz a construir su propio conocimiento. El alumno organiza, interpreta, y comprende el contenido a aprender, es decir, el estudiante le da un sentido a los conocimientos.

En lo que respecta al aprendizaje de la lectura y la escritura, De la Cruz, Scheuer, Echenique, y Pozo (2011) señalan que durante la educación primaria la mayoría de los niños logran un dominio fluido de la escritura alfabética, incorporan variantes tipográficas, integran patrones morfológicos y ortográficos en la escritura de palabras, reflexionan sobre la estructura de la lengua y refinan la composición de textos según diversos formatos y géneros, lo que supone poner en juego recursos sofisticados que incluyen la puntuación, relaciones de coherencia y cohesión, entre otras. Por tanto, el dominio de la parte formal de la escritura comprende un aprendizaje en distintos niveles: aprender a formar las letras y a deletrear palabras, aprender cuándo hay que poner mayúsculas, a colocar los signos ortográficos, las normas gramaticales, y diversos géneros literarios (McLane y McNamee, 1999). Estos planteamientos ayudan a conocer el desarrollo que siguen las habilidades de alfabetización formal dentro de las aulas, aunque es necesario señalar que ese desarrollo no siempre se presenta de manera tan fluida, por la gran cantidad de factores sociales, económicos y educativos que pueden estar implicados en el desarrollo educativo de los niños.

1.1.1 Cómo se prepara a los niños para leer y escribir en el salón de clases

McLane y McNamee (1999) afirman que si las experiencias de los niños en el aula con la escritura se limitan a los ejercicios de caligrafía y ortografía, les resulta más difícil comprender el potencial que la escritura tiene en su vida cotidiana, de igual manera, la capacidad para desarrollar un sentido de control y autoría se ve afectada de manera negativa. Por el contrario cuando los menores llegan a apreciar lo que pueden hacer con la escritura, lo más seguro es que deseen aprender más y desarrollen su competencia como escritores.

Asimismo, estos autores señalan que si la lectura se entiende solamente como una decodificación, es decir, como el proceso de transformar una palabra impresa en un sonido (Mayer, 2002), es posible que los niños creen que leer solamente consiste en decir palabras sueltas de tal forma que suenen bien, en lugar de que entiendan que la lectura es un proceso que les permite interpretar el mundo.

Aunado a lo anterior, Frías (2003) expone una crítica acerca de la forma en que se llevan a cabo tres estrategias docentes que se suelen utilizar dentro de los jardines de niños con el fin de preparar a los pequeños para el aprendizaje de la lectura y la escritura:

1. Las técnicas de aprestamiento para la adquisición de la lengua escrita. Esta estrategia es usada dentro de los jardines de niños o en el primer grado de educación primaria. Su propósito es que los niños aprendan a escribir una vez que han adquirido la madurez suficiente. Para lograr que se alcance esta madurez se recurre a diferentes ejercicios que van de lo sencillo a lo complejo: se comienza con la ubicación del plano gráfico realizando tareas con papel, en las que se plasman trazos de derecha a izquierda y viceversa, la profesora marca “camino punteado” que forman pinitos, gusanitos, bastoncito, bolitas y palitos, en diferentes direcciones (vertical, horizontal, diagonal, etc.) con el propósito de que el alumno una los puntos con una línea.

Esta estrategia es utilizada con la idea de que la escritura es sólo una representación gráfica y después fonética, por lo que se recurre a la estimulación de ciertas habilidades sensorio-motrices como la coordinación motriz fina y la coordinación ojo-mano. En consecuencia los menores aprenden que la lectoescritura carece de trascendencia.

2. El ambiente alfabetizador. Dentro de esta estrategia se crean “portadores textuales”, es decir, la mayoría de los objetos que forman parte del salón de clases tienen una etiqueta donde está escrito su nombre. La profesora es la que se encarga de realizar los portadores

textuales y los alumnos sólo los observan. Dentro de esta estrategia se cree que los pequeños recuperan indicios del contexto social y los incorporan paulatinamente. De lo anterior se desprende sólo una discriminación de letreros por parte de los niños.

Respecto a esta estrategia, la autora aclara que su uso se basa en una mala interpretación, porque el ambiente alfabetizador no sólo se refiere al conjunto de textos que rodean al niño, sino que incluye las relaciones que las personas alfabetizadas establecen con los textos y el uso que la comunidad le da a éstos.

3. Las situaciones comunicativas. Desde el enfoque utilizado para la inclusión de las situaciones comunicativas en los programas de estudios, se parte de que la lectura, la escritura y la expresión oral son indispensables para los proyectos o secuencias con sentido que se llevan a cabo dentro del salón de clases. El propósito de esta estrategia es que los niños aprendan a leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando y escuchando a los demás, de esta manera es posible formar individuos competentes del lenguaje en los diferentes contextos en los que participan. En el programa de estudios se propone que las actividades a realizar en el aula se basen en los intereses de los niños, estos intereses se vinculan con contextos comunicativos reales y con referentes directos. El papel de la educadora en este caso, es brindar ayuda contingente a los niños y niñas, y planear las actividades conforme a los dos propósitos fundamentales: 1) clarificar el propósito comunicativo y 2) el propósito didáctico, esto es, se contemplan los contenidos a enseñar que constituyen la esencia del reconocimiento del lenguaje.

Frías (2003) señala que la tercera estrategia es de suma importancia para lograr el desarrollo de situaciones comunicativas que van a llevar al niño al desarrollo de la alfabetización formal.

1.2 La alfabetización inicial

La alfabetización inicial o emergente, es definida por Borzone (1998) como “los conocimientos y acciones de lectura y escritura, que preceden y conducen a la alfabetización convencional. Este desarrollo comprende el período entre el nacimiento y el momento en que el niño lee en forma convencional, esto es, atiende y hace uso de las claves de escritura, y escribe en forma convencional; es decir, escribe un texto que una persona alfabetizada puede leer y que el niño puede leer convencionalmente” (p.191). De igual forma Tracey y Morrow

(2006) afirman que el término alfabetización emergente se refiere a un período en la vida del niño entre el nacimiento y el momento en el que éste puede leer y escribir en el nivel convencional.

Tracey y Morrow (2006) exponen dos modelos respecto a la alfabetización emergente: “el modelo de la alfabetización emergente” y “el modelo de la alfabetización familiar”, ambos modelos coinciden en que las experiencias en casa contribuyen al éxito que los niños tengan en lo referente a la alfabetización. El “modelo de la alfabetización emergente” habla sobre las maneras en las cuales ocurre el desarrollo de la alfabetización temprana en los niños, uno de los principios de este modelo se refiere a que las áreas de audición, lenguaje hablado, lectura y escritura se relacionan entre sí a lo largo del desarrollo, ya que los niños que son competentes para escuchar y hablar tienden a sobresalir en la lectura temprana y en las tareas de escritura. Asimismo, la interrelación que existe entre estas habilidades sugiere que un crecimiento satisfactorio en alguna de ellas, tendrá efectos positivos en las otras áreas. Además se asegura que todos los niños atraviesan por un período de alfabetización emergente en el cual se vuelven cada vez más conscientes de la relación que existe entre el lenguaje oral y el escrito. El segundo argumento de este modelo es que el desarrollo de la alfabetización comienza con el nacimiento y continúa a lo largo del crecimiento del niño, en este proceso se deben tomar en cuenta factores que son importantes para el progreso de la alfabetización, tales como la educación de los padres, su ocupación, y el nivel socioeconómico.

Entre los conocimientos esenciales que el niño necesita adquirir en la etapa de alfabetización inicial, según Tracey y Morrow (2006) se encuentran los siguientes:

- Lo que decimos, así como lo que otros dicen, puede ser anotado y leído.
- Son las palabras y no las ilustraciones las que se leen.
- Las palabras están compuestas por letras, y las oraciones por palabras.
- Se lee de izquierda a derecha y de arriba a abajo.
- Un libro es leído de adelante hacia atrás.
- Lo que decimos está dividido en palabras.
- Las palabras son separadas por espacios.
- Un libro tiene un título, un autor y algunas veces ilustraciones.

De igual manera Goodman (1992) señala que la alfabetización inicial incluye: a) mostrar

conocimientos de lo impreso en contextos situacionales, en un ambiente rico en materiales impresos, los menores interactúan, organizan y analizan el significado del lenguaje impreso que los rodea; b) tomar conciencia de lo impreso en discursos coherentes, esto es, en los hogares se suele discutir acerca del contenido de los diferentes materiales impresos; c) conocer las formas y funciones de la escritura; d) usar el habla para acompañar el lenguaje escrito, los niños tienden a usar el término “dice” o “digo” para referirse a lo escrito en algún texto impreso, saben que el término “dice” puede ser utilizado en los contextos del lenguaje escrito; d) mostrar habilidad para reflexionar sobre la lectura y la escritura, se refiere a los enunciados que hacen los niños respecto al lenguaje escrito como un objeto de reflexión metalingüística.

El “modelo de la alfabetización familiar” hace referencia a una serie de ideas propuestas por varios investigadores que comparten un punto de vista acerca de: 1) el diseño, implementación y evaluación de programas que facilitan el desarrollo de la alfabetización de los miembros de la familia, 2) las relaciones entre la alfabetización en la familia y el logro académico de los estudiantes, y 3) los modos en los que la alfabetización es naturalmente usada dentro del hogar. Los autores aseguran que un ambiente rico en alfabetización dentro de casa contribuye de mejor manera al éxito temprano de los niños en el desarrollo de la alfabetización; estos hogares proveen un ambiente rico en libros y otros materiales de lectura, además, los miembros de la familia al participar en actividades que requieren de la alfabetización sirven como modelos a los más pequeños.

Existen diferencias cualitativas en el proceso de alfabetización de los menores, las cuales se deben entre otros factores a la calidad de la estimulación que el niño reciba en el hogar. Es mediante el juego que los niños establecen relaciones entre su mundo inmediato y las actividades que son importantes en el mundo social, mismo que constituye el entorno en el que las actividades valoradas culturalmente forman parte de las experiencias personales de los menores (McLane y McNamee, 1999). El juego favorece muchos aspectos del desarrollo del niño y es esencial para que el niño desarrolle sus músculos y ejercite su cuerpo, también tiene un valor educativo, porque los objetos que utiliza el pequeño para jugar son una fuente para percibir texturas, colores y formas, asimismo, estimula las relaciones con los demás y el conocimiento de sí mismo.

El nivel socioeconómico y el entorno, ya sea rural o urbano, donde habite la familia

modifica la socialización madre-hijo e influye el tipo de juego de los niños. Las madres pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo, pierden oportunidades de interacción con el niño debido a que ocupan la mayor parte del tiempo en la preparación y búsqueda de alimento; al dedicar la madre y el padre menos tiempo a la socialización o a la convivencia con sus hijos, las actividades de juego y estimulación se ven afectadas, lo que a su vez, perjudica el desarrollo del niño (Vera y Martínez, 2006).

Por lo tanto, para que las madres puedan ejercer prácticas de crianza que impacten el desarrollo de sus hijos, se deben tomar en cuenta las siguientes condiciones familiares y personales:

- a) La promoción del desarrollo integral del niño está relacionada con la estimulación otorgada al pequeño y la interacción madre-hijo-padre.
- b) El estrés que percibe la madre durante el ejercicio de la maternidad, llamado estrés de la crianza, es un mediador entre la estimulación y el desarrollo del niño.
- c) El estilo de autoridad y la percepción del apoyo del padre, por parte de la madre, están asociados al nivel de estrés de la crianza (la apreciación del trato positivo de la pareja se ha ligado al número de hijos, ya que las madres con menos hijos perciben menor apoyo por parte de su pareja (Vera, Peña y Calderón, 2010).
- d) El nivel de escolaridad de la madre, debido a que un mejor nivel de instrucción implica mayor acceso a la información, y la adquisición de conocimientos, destrezas, valores y actitudes requeridas para poder sobrevivir y desarrollar potencialidades, trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo de la familia y la comunidad, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones con previa información y continuar aprendiendo (Tejeda y Otalá, 2006).

1.2.1 El lenguaje y su importancia para la alfabetización inicial

El proceso de alfabetización también comprende el desarrollo del lenguaje oral, en tanto hablar y escuchar. En los niños que ingresan a la escuela con pobres experiencias lingüísticas el riesgo de fracasar académicamente es mayor, ya que parte de la capacidad para leer y escribir se desarrolla mediante la exposición temprana a las interacciones lingüísticas (Salsa y Peralta, 2001). El niño que está aprendiendo a leer y escribir debe tener un dominio suficiente de la lengua, por lo tanto, los logros del menor en lectura y escritura se verán

afectados por la competencia de éste en el lenguaje hablado (Borzzone, 1998).

Según Castro (2006) el lenguaje permite la introducción de los patrones de la cultura, el niño socializa mientras aprende su lengua, la cual es el principal medio de transmisión de los modelos de vida, y le permite adoptar las creencias y los valores de una cultura, así como los modos de pensar y de actuar, lo anterior sucede de manera indirecta, debido a la experiencia acumulada de hechos cotidianos en los que se regula la conducta.

Richgels (2004) alude a siete funciones del lenguaje: 1) expresar necesidades y deseos, 2) regular la conducta de otros, 3) facilitar la interacción con otros, 4) expresar opiniones y sentimientos, 5) dar voz a la imaginación, 6) preguntar, y 7) transmitir información.

De igual modo el autor expone que la relación entre el conocimiento acerca del lenguaje hablado y la adquisición de la escritura, se centra en las formas del lenguaje: la sintaxis, es decir, la estructura de la oración; la morfología, que se refiere a la composición de las palabras y sus partes; la semántica, esto es, la elección y el significado de las palabras; y la fonología, que hace referencia a las características e interacciones entre los sonidos.

Montealegre y Forero (2006) aseguran que durante la alfabetización emergente o inicial se establecen varios procesos cognitivos que permiten el aprendizaje de la decodificación: 1) el adecuado desarrollo del lenguaje oral, esto es, la correcta pronunciación y la conciencia alfabética, que implica reconocer que los fonemas tienen una traducción gráfica; 2) la conciencia fonológica, que se refiere a reconocer los componentes fónicos del lenguaje oral, y la conciencia semántica, que se refiere al significado de las palabras

El conocimiento fonológico que es definido por Ramos (2004) como “la capacidad del niño para tomar conciencia y manipular los distintos elementos que constituyen el lenguaje oral, como las palabras, las sílabas y los fonemas” (p.169), tiene una estrecha relación con el aprendizaje de la lectoescritura, Mayer (2002) expone que la conciencia fonémica incluye el reconocimiento de que las palabras están compuestas por unidades de sonidos, y que estas unidades, a su vez, pueden ser combinadas para formar nuevas palabras.

La conciencia fonológica puede desarrollarse antes de que los niños inicien el aprendizaje de la lectoescritura. Si el menor se hace consciente de las unidades mínimas del lenguaje, su capacidad de asignar a los fonemas un grafema, esto es, asociar un sonido a su representación gráfica, se verá favorecida, logrando que la adquisición inicial de la

lectoescritura se facilite debido a que el niño ya es capaz de comprender las relaciones entre el texto escrito y su propio lenguaje, de esta manera, el proceso de decodificación, necesario para la adquisición de la lectura y la escritura, resulta más sencillo (Ramos, 2004). Por lo anterior autores como De la Cruz, et al. (2011), Diuk, Borzone y Ledesma (2010) y Ramos (2004) consideran el conocimiento fonológico como un predictor de la facilidad con que los niños aprenderán a leer y escribir.

Por otra parte, Borzone (1998) expone que frecuentemente el lenguaje se enseña a los niños al nombrar los objetos que forman parte de sus actividades cotidianas, causando que los pequeños aprendan el significado de esas palabras y las recuerden en el contexto de estas tareas. Galián, Carranza, Escudero, Ato y Ato (2006) afirman que algunos niños cuando aprenden el lenguaje, utilizan un enfoque analítico porque consideran a las palabras como unidades simples y se centran en el significado de las mismas; otros niños manifiestan un enfoque holístico, ya que se centran en la estructura global de la frase, y no tanto en el contenido que transmiten las palabras.

Lo anterior está relacionado con el tipo de interacciones lingüísticas madre-hijo, es decir, las diferencias existentes respecto a las actividades cotidianas practicadas por las diadas propician desigualdades en la interacción lingüística de las mismas, algunos de los factores que modifican estas interacciones son el nivel educativo de la madre, el intercambio verbal y la retroalimentación que la madre le brinde a su hijo, así como el nivel de complejidad lingüística usado durante los juegos. Por lo tanto, el lenguaje del adulto influye en el proceso de la adquisición del lenguaje del niño.

En relación con lo antes mencionado, Borzone (1998) afirma que las madres en particular y los adultos en general, hablan en una forma especial a los niños que están empezando a desarrollar el lenguaje e interactúan de manera diferente con los pequeños que con los adultos. Por esto, al habla del adulto y a las variaciones que presenta cuando se dirige al niño se le ha llamado “habla de estilo materno”.

Dentro de estas variaciones se encuentran: a) las expansiones de las emisiones infantiles por parte del adulto, esto es, los adultos amplían naturalmente las emisiones de una o dos palabras del niño apoyándose en el contexto en el que está dada la emisión del pequeño, y sobre esa base la expanden, por ejemplo: si el niño al ver el dibujo de un pastel dice “veli”, el adulto le responde “sí, un pastel con velitas”; b) la contingencia semántica de

las expresiones, se refiere a que el habla adulta se mantiene y depende del tema que previamente eligió el pequeño; c) las reestructuraciones, implican que el adulto mantenga el tópico elegido por el niño, pero que produzca cambios estructurales modificando o proporcionando alguno de sus componentes principales, como el sujeto, verbo u objeto, por ejemplo: si el niño dice “ato papá”, el adulto lo reestructura diciendo “sí, es el auto de papá”; d) proporcionar modelos de lenguaje en respuesta a las emisiones del menor que no correspondan a las formas adultas, por ejemplo: si el pequeño dice “el perro estuvo mirando”, el adulto dice “sí, el perro estuvo mirando”, enfatizando la forma gramatical correcta.

En cuanto a las habilidades de conversación de los pequeños Richgels (2004) señala que éstas suelen ser limitadas ya que su conversación a menudo es breve o tienden a cambiar rápidamente de un tema a otro, sin embargo, los niños saben cómo llevar a cabo una conversación, es decir, saben cómo empezarla, cómo tomar turnos conversacionales, cómo usar los artículos definidos e indefinidos para seguir una secuencia, y cómo llenar en orden las pausas para mantener su turno.

1.2.2 El inicio de la lectoescritura

Para Montealegre y Forero (2006) “la lectoescritura se caracteriza por la utilización de signos auxiliares que permiten restablecer, en la memoria del sujeto, alguna imagen, concepto o frase” (p.27). En el desarrollo de la lectoescritura, intervienen diferentes procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial, y la conciencia, entre otros. En la lectoescritura, la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico (correspondencia grafema-fonema), léxico (reconocer las palabras y su significado), sintáctico (precisar la relación entre las palabras, para establecer el significado de las oraciones) y semántico (definir significados e integrarlos al conocimiento del individuo), les permite a las personas operar de manera intencional y reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito.

Siendo el juego la actividad a la que más tiempo y energía dedican los niños, resulta trascendente para el inicio de la lectura y la escritura, el juego se relaciona con el desarrollo de la alfabetización en dos aspectos: 1) como actividad simbólica, ya que es posible que los niños desarrollen su capacidad para utilizar símbolos, representar las experiencias y construir

mundos imaginarios, actividades que serán necesarias para la adquisición de la lectoescritura; 2) como aproximación a la experiencia, porque dentro del juego los niños pueden desempeñar con mayor claridad las actividades que realizan las personas que leen y escriben.

McLane y McNamee (1999) señalan que el juego simbólico, es decir, aquel en el que a partir del uso de símbolos se crea una situación imaginaria, invita a los niños a elegir símbolos vehiculares entre los que se incluyen los sonidos, los gestos y el habla, así como objetos y personas, que pueden transformarse, por medio de la imaginación, en algo diferente a lo que en realidad son. Durante el juego simbólico los menores representan diferentes papeles como el de bombero, padre, madre, médico, bruja, monstruo, escritor y lector, entre otros, y realizan las actividades propias de cada uno de los personajes. Asimismo, muchos niños incorporan en los juegos simbólicos los instrumentos y materiales del lenguaje escrito (papeles, lápices, rotuladores, lápices de colores y libros) con las actividades de leer y de escribir y con los papeles de lector y escritor. Es así que jugando a leer y escribir los niños se familiarizan con las herramientas necesarias para la alfabetización, y de esta manera aprenden a utilizarlas y adquieren nuevas nociones sobre lo que es la lectura y la escritura, y para qué pueden ser útiles.

En muchos niños la curiosidad y el interés por la letra impresa se despierta a temprana edad, y aunque al principio sólo tienen una vaga idea de la correspondencia entre el texto y lo que alguien dice cuando lo lee, poco a poco se van desarrollando dos estrategias que los ayudarán a lograr la decodificación de los textos: la primera consiste en prestar atención a las pautas contextuales, y la segunda se basa en el aspecto fónico, es decir, los pequeños comienzan a aprender la correspondencia entre las letras y los sonidos (McLane y McNamee (1999).

En un principio el procesamiento y discriminación de los elementos lingüísticos necesarios para la adquisición de la lectoescritura, requiere de un esfuerzo cognitivo alto, sin embargo, gracias a la práctica de este proceso se automatiza, esto debido al uso del lenguaje y al contacto con los textos escritos, lo que permite que los niños se conviertan en hábiles lectores en un corto período de tiempo y que logren entender el funcionamiento del principio alfabético básico, analizando las letras de una palabra de izquierda a derecha y representando la secuencia de los fonemas de las palabras de manera oral (Vargas y Villamil, 2007).

1.2.3 Lectura y escritura

McLane y McNamee (1999) definen la lectura como “la capacidad de comprender el significado de lo impreso” (p. 14); a su vez, Montealegre y Forero (2006) la definen como “una actividad compleja que se desarrolla desde la decodificación de los signos escritos hasta alcanzar el significado del texto, llevando a cabo cuatro procesos: perceptivo, léxico, sintáctico y semántico” (p.32).

En los procesos perceptivos se extrae información sobre la forma de las letras y las palabras, dentro de este proceso se encuentran subprocesos como los movimientos sacádicos, que hacen referencia a los saltos que realiza el ojo del lector para fijar su atención cada cierto espacio del texto, y las fijaciones, es decir, centrar la atención durante milisegundos para percibir y analizar los contornos en un trozo de texto y detectar las letras y las palabras.

Los procesos léxicos permiten acceder al significado de las palabras por medio de dos rutas: la léxica (conecta directamente la forma visual de la palabra con su representante interno, la cual es utilizada para reconocer palabras familiares), y la ruta fonológica (permite leer palabras desconocidas).

A través de los procesos sintácticos es posible identificar las partes de la oración y su valor relativo, además, se establece la relación de las palabras y se encuentra el significado de la oración. En cuanto al proceso semántico, que se refiere a la comprensión de textos, se realiza por medio de dos tareas: la extracción de significados y la integración en la memoria.

Por su parte, McLane y McNamee (1999) mencionan cuatro procesos que llevan al lector a extraer el significado de los símbolos impresos:

- Percibir. Reconocer e identificar las palabras individuales.
- Comprender. Identificar el significado de las palabras individuales y de las ideas que expresan en determinados contextos.
- Reaccionar. Responder y juzgar el mensaje del autor de manera personal.
- Integrar. Asimilar las ideas del autor en las experiencias previas.

Respecto al aprendizaje de la escritura, su adquisición comprende: 1) que el niño desarrolle de forma natural, los gestos (escritura en el aire), el garabato y el juego simbólico; 2) que utilice signos auxiliares en la asimilación del lenguaje escrito; 3) que desarrolle los niveles de conceptualización o niveles de conciencia de la lectoescritura: conciencia alfabética, conciencia fonológica (diferencias fonéticas entre las palabras), conciencia silábica (relación

sílaba-grafías), conciencia semántica (diferencias entre significados), y conciencia sintáctica (ordenamiento en el discurso oral); 4) el desarrollo del lenguaje oral y de la adecuada pronunciación; 5) que el aprendizaje de la lectoescritura se dé en contextos naturales y sociales; 6) la enseñanza de la lectoescritura, que debe ser de manera funcional e inmersa en la cultura y en la vida cotidiana; 7) la capacidad de los niños para estructurar el conocimiento sobre los datos de la realidad (Barratt-Pugh, 2003; Montealegre y Forero, 2006).

Aunado a lo anterior, los cuatro procesos cognitivos que se consideran como factores determinantes para la escritura son: 1) la planificación del mensaje, a partir de la información que se encuentra en la memoria a largo plazo se selecciona el mensaje y la forma de transmitirlo; 2) la construcción de las estructuras sintácticas, se selecciona el tipo de oración y los signos de puntuación adecuados; 3) la selección de palabras, se escoge la palabra que se ajusta al concepto por expresar, definiendo la forma lingüística; d) los procesos motores, se elige el patrón motor correspondiente (Montealegre y Forero, 2006).

Otras prácticas que Barratt-Pugh (2003) considera importantes en este proceso son: 1) la manera en la cual se usan los conocimientos y entendimientos de las experiencias previas en las prácticas de alfabetización para que ayuden a obtener el significado de los textos nuevos. Este conocimiento tiende a ser culturalmente específico, por lo que no se puede suponer que todos los niños comparten el mismo entendimiento o están familiarizados con los mismos textos; 2) la comprensión acerca de cómo y cuándo puede ser usado un texto y con qué propósito.

Según McLane y McNamee (1999) cuando los niños empiezan a escribir incorporan características de la escritura convencional a la suya, es decir, cuando observan ciertas características de la escritura en los escritos de su entorno como la horizontalidad, la finalidad y la repetición de las letras, emplean esta información para producir sus propios escritos. Los autores afirman de igual manera, que los pequeños emplean una ortografía inventada, esto es, son capaces de leer sus mensajes inmediatamente después de haberlos escrito, pero es posible que más tarde hayan olvidado lo que dijeron y no sepan descifrar lo que escribieron. Por otro lado, es probable que la primer palabra que los menores aprendan a escribir sea su nombre, ya que lo pueden ver escrito en casa o en la guardería, una vez que ya aprendieron a escribir su nombre se pueden percatar de que es posible que éste se escriba de varias maneras: todo con mayúsculas, o con la primera letra en mayúsculas y con variaciones

en la manera de escribir las letras, lo que depende de la caligrafía. De este modo, los niños pueden empezar a distinguir las características fundamentales e inmutables de las letras impresas de las variaciones irrelevantes en la forma.

Una vez que los niños aprenden a escribir, dominan: 1) las funciones, los usos y los fines de la escritura; 2) las formas y las características de la lengua escrita; 3) los procesos de la escritura (McLane y McNamee, 1999).

1.2.4 Las prácticas de alfabetización

Los niños sienten más interés por la lectura y la escritura si observan y también son parte de las actividades que incluyan la lectura y la escritura dentro de su contexto familiar. Por tanto, el desarrollo de la alfabetización constituye un proceso profundamente social que se inserta en las relaciones sociales, sobre todo, en las que se refieren a los niños con sus padres, abuelos, cuidadores y amigos (Borzzone, 1998).

Leer cuentos a sus hijos, así como leer el diario y escribir notas a miembros de la familia, son maneras en las cuales las familias de los niños y niñas preescolares se relacionan con la alfabetización (también llamada literacidad, por parte de algunos autores), definida por Susperreguy et al. (2007) como “el manejo y uso de la información impresa y escrita necesaria para llevar a cabo las tareas cotidianas de la sociedad” (p.240).

Harris (2003) menciona que los actos de lectura están presentes en la vida cotidiana de las personas que viven en una sociedad alfabetizada y eligen dónde, cuándo y por qué leer. La lectura como una práctica social cumple diversas funciones en los contextos socioculturales, tales como la recreación, la información y la organización. Es por ello que la lectura y el aprendizaje no se dan sólo en la educación formal, los contextos del hogar y la comunidad también forman parte del proceso de alfabetización, además, la lectura es valorada de maneras diferentes entre las diversas comunidades y los contextos escolares, sociales y culturales.

Barratt-Pugh (2003) señala que las experiencias de los niños en las prácticas de alfabetización a través de su participación en las formas de entretenimiento y las celebraciones familiares, los pasatiempos y las tareas domésticas, así como en la vida social y comunitaria, les dan acceso a una gama de textos, presentes en la tecnología, los medios de comunicación y la cultura popular, en consecuencia, los niños son rodeados por un

medioambiente impreso, esto es, por catálogos, folletos, empaques de juguetes, estampas e incluso ropa, ya que, zapatos, sombreros y bolsas tienen algo escrito sobre ellos. Para McLane y McNamee (1999) el que los niños se vuelvan partícipes de las actividades que involucran la lectura y la escritura de alguna manera demuestra que intentan activamente usar (entender y descifrar) la lectura y la escritura mucho antes de que sepan realmente leer y escribir. De esta manera los pequeños conocen qué es la lectura y la escritura y qué pueden hacer con ellas, Barratt-Pugh (2003) menciona que estas actividades llevan a que los niños aprendan que la escritura puede:

- Ser usada con diferentes propósitos.
- Estar presente en diferentes medios de comunicación.
- Estar conformada de diferentes modos.
- Ser permanente y releída.
- Ser temporal, cambiada y desechada.
- Ser una actividad compartida o solitaria.

Las actividades que propician que los niños se relacionen con la alfabetización, están socialmente construidas, es decir, la manera en la que cada una de las prácticas es llevada a cabo está social y culturalmente determinada. Barratt-Pugh (2003) menciona que la escritura, como otras formas de conducta, es aprendida, y es el resultado de la conducta socialmente engendrada, para la cual, la cultura y el grupo social tienen valores y propósitos. Cuando los niños integran lo que les es familiar, respecto a la escritura, con lo complejo y multifacético de las prácticas de alfabetización de su familia y comunidad, estas prácticas van teniendo un sentido para los pequeños.

Estas actividades, son hasta cierto punto, mediadas a través del nivel socioeconómico, la etnia y el género. Las diferencias entre niños y niñas son evidentes desde que empiezan a escribir: las niñas tienden a elegir escribir más dentro de su hogar sólo por placer, en comparación con los niños, además, los niños y las niñas escriben acerca de diferentes cosas, estas diferencias de género se incrementan con la edad: las chicas están a favor de escribir cartas e historias, mientras que los chicos muestran una preferencia por escribir episodios más apegados a los hechos y haciendo un mayor uso de los dibujos y la violencia.

El conocimiento de los pequeños acerca de la escritura y las formas en que lo construyan dependerá de su contexto sociocultural donde el capital cultural, que se refiere al

conocimiento y las prácticas culturales llevadas a cabo en las interacciones diarias, mismo que incluye conocimientos, habilidades y disposiciones, tiene un papel importante (Barratt-Pugh, 2003). Por lo tanto, las diferentes formas en que las familias se vinculan con la alfabetización, crean a su vez, contextos en los cuales se apoya el desarrollo de ésta en menor o mayor medida. Contreras, Arias y Chavarría (2007) aseguran que los factores que influyen en el tipo de experiencias que el niño(a) tenga con la alfabetización inicial son las prácticas y actitudes de la familia en relación con el lenguaje, la lectura y la escritura, la variedad de materiales impresos con los que el infante tenga contacto dentro de casa, el nivel educativo de los progenitores, las expectativas educativas de los padres para sus hijos e hijas, el nivel socioeconómico y el apoyo que los padres brinden a sus hijos en el desarrollo de diferentes capacidades.

Leer una nota, el periódico, una carta o una novela involucra procesos psicológicos complejos. Cuando alguien lee está coordinando su pensamiento con el de un autor que se encuentra alejado de él o ella en tiempo y espacio. El lector necesita dominar un sistema de signos: la letra impresa es símbolo de las palabras que se dicen, y éstas a su vez, son símbolos de objetos, experiencias e ideas (McLane y McNamee, 1999).

Harris (2003) habla de tres tipos de lectura: a) la lectura modelada, misma que se da cuando el adulto lee para el niño; b) la lectura guiada, la cual hace referencia al hecho de que el adulto lea junto con el niño, y c) la lectura independiente, en la cual el menor lee por sí mismo. La asistencia que el adulto le brinda al niño en la lectura modelada es mayor, ésta funge como una plataforma de enseñanza-aprendizaje donde el adulto ejerce un mayor control de la situación y le demuestra aspectos del texto y de la lectura. La asistencia se ve disminuida en la lectura guiada, en ésta la persona mayor comparte el control con el niño cuando leen y hablan sobre los textos. Por último, en la lectura independiente, el niño tiene en gran parte el control de la situación cuando lee textos y aplica los conocimientos sobre la lectura que ha aprendido tanto en la lectura modelada como en la guiada.

De igual manera la autora hace alusión a tres tipos de mediadores respecto a la lectura:

- Mediadores verbales. Se refiere a las estrategias interactivas, tales como realizar preguntas y comentarios continuos entre el adulto y el niño acerca del texto, y a las prácticas de lectura usadas para acceder al significado del texto.

- Mediadores físicos. Son conductas recurrentes, es decir, formatos de clases y rituales que rodean las discusiones de los textos.
- Mediadores visuales. Se trata del uso de materiales visuales.

Asimismo menciona que para que la asistencia brindada a los niños en el desarrollo de la lectura sea aún mejor las experiencias con la lectura deberán:

- Ser diversas e inclusivas.
- Incluir varios modos de expresión.
- Construirse sobre los conocimientos y habilidades desarrolladas en la lectura modelada y guiada.
- Relacionarse con las experiencias de los niños en el hogar y en la comunidad.

1.2.5 La lectura compartida

La lectura en voz alta es una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz, darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos. Además, si se lee en voz alta a los menores y durante este tiempo se incluyen comentarios que relacionen lo que se está leyendo con las experiencias previas de los niños se incrementan las capacidades de comunicación, lenguaje y pensamiento crítico de éstos (Contreras et al., 2007).

Ezell y Justice (2005) usan el término “lectura compartida” para describir la interacción entre un adulto y un niño cuando leen u observan un libro. Esta interacción puede incluir a un adulto y a un niño o bien a uno o más adultos y a varios niños. De igual forma los autores mencionan que la lectura compartida a diferencia de sólo mirar las imágenes de los libros de cuento, logra involucrar en mayor medida a los pequeños porque mediante la lectura de los libros de cuentos los niños se familiarizan más con los sonidos y la gramática de su idioma, se les muestra cómo son organizadas las historias y narraciones dentro de su cultura, y, además, los niños se exponen repetidamente a las letras del alfabeto, a la forma de éstas y al sonido de cada una de ellas. Por otra parte, la lectura compartida de cuentos les da a los pequeños la oportunidad de construir relaciones con los adultos mediante las cuales el niño desarrolla habilidades de lenguaje, y permiten que la alfabetización pueda emerger. La lectura compartida ayuda a los pequeños a desarrollar las bases para el aprendizaje de la

lectura, autores como McLane y McNamee (1999) afirman que los niños utilizan los cuentos conocidos, los que se le han leído con mayor frecuencia, para “hacer como que leen”.

La lectura de libros ayuda a los niños a entender que: 1) los libros son para leer, no para manipularlos; 2) cuando se lee, el libro ejerce el control, el lector es dirigido; 3) los dibujos no son cosas, sino representaciones de cosas; 4) los dibujos sirven para nombrar; 5) aunque los dibujos son estáticos representan cosas; 6) el vocabulario de los libros es diferente del que emplea en las conversaciones de todos los días; 7) la lengua escrita tiene sus propios ritmos y cadencias; 8) los hechos del libro ocurren fuera del tiempo real; 9) los libros constituyen un mundo imaginario autónomo (McLane y McNamee, 1999).

De igual manera, existe una relación positiva entre la lectura de cuentos y el desarrollo del vocabulario, el nivel de desarrollo lingüístico, el aprendizaje temprano de la lectura y los logros en el aprendizaje escolar. La lectura en el hogar se trata de una situación socialmente creada, en ésta el niño no sólo recibe la versión oral del texto, es decir, las palabras del autor están acompañadas por las del adulto y por las del niño, e inmersas en la interacción entre ambos. Borzone (1998) y McLane y McNamee (1999) hablan acerca de dos aspectos importantes dentro de la interacción que se lleva a cabo en la lectura de cuentos: 1) un cambio progresivo de las formas de interacción en relación con el desarrollo del niño, y 2) diferencias entre las maneras en las que los adultos estructuran la interacción. Los comentarios que los menores realizan durante la lectura de cuentos evolucionan: en un principio los niños sólo hacen referencia a las ilustraciones del libro, y a medida que el libro se vuelve más familiar las intervenciones de los pequeños se concentran en la estructura del cuento, en el significado de las palabras, en los detalles, y en la escritura. Al escuchar un cuento, los menores entran en contacto con palabras nuevas y con usos nuevos de vocablos familiares, por ejemplo: en el cuento de los “tres chivos malos” oyen palabras como “prado”, “pisotear” y “pezuñas”, palabras que probablemente no escuchan cotidianamente, sin embargo, logran entender su significado gracias a las imágenes que acompañan al texto.

Por otro lado, Ezell y Justice (2005) mencionan el uso de dos tipos de lenguaje durante la lectura de cuentos: el contextualizado (también llamado, por De Temple (2001), habla inmediata) y el descontextualizado (al que De Temple (2001) se refiere como habla no inmediata).

El lenguaje contextualizado hace referencia al aquí y al ahora, se caracteriza por usar

una gramática simple, ser redundante y a menudo no específico, y depender de apoyos no verbales como gestos, contacto visual y señalamientos, para hacerlo más específico. En el habla inmediata la mayoría de las preguntas y los comentarios están relacionados con las ilustraciones y el texto leído, el adulto atrae la atención del niño hacia las ilustraciones, señala o pregunta al pequeño el nombre de algún objeto mencionado en el texto, le pide al niño que demuestre alguna habilidad (por ejemplo: cuenta las ciruelas), o que termine alguna frase.

En el lenguaje descontextualizado la gramática tiende a ser más compleja, el vocabulario se vuelve más específico y preciso, y el tema es relativamente abstracto. El uso de este lenguaje representa un desafío para los pequeños debido a las demandas cognitivas y lingüísticas que implica, es decir, los niños requieren recordar y hablar acerca de algo que no se encuentra frente a ellos, y es necesario que usen en mayor medida un lenguaje preciso para representar sus ideas y pensamientos, con el fin de que la persona que los escucha pueda comprender lo que desean expresar. En el habla no inmediata, el texto y las imágenes son una pauta para recordar las experiencias personales, los comentarios o preguntas se realizan acerca del conocimiento general o para hacer deducciones y predicciones sobre las ilustraciones y el curso de la historia (De Temple, 2001; Ezell y Justice, 2005).

Según De Temple (2001) y Ezell y Justice (2005) la lectura compartida expone a los niños a conversaciones que les exigen un mayor esfuerzo y que son lingüísticamente más complejas que los diálogos que puedan surgir en otras actividades de juego. Los cuentos permiten el uso del lenguaje descontextualizado, ya que los eventos y conceptos no están restringidos al aquí y al ahora, sino que las situaciones pueden referirse a acciones, eventos e ideas que existen más allá del presente: en el pasado, en el futuro o incluso en otro mundo.

Debido a lo anterior, el lenguaje y el progreso de la alfabetización de los niños en la escuela, pueden variar según la frecuencia con que los padres propicien la lectura de cuentos en el hogar. Esta frecuencia, según los autores, se relaciona con factores como el nivel educativo de la madre, el origen étnico, el nivel socioeconómico y el lenguaje hablado dentro de casa, además, puede ser que el lenguaje usado durante la lectura de cuentos sea representativo de los tipos de interacciones que ocurren en otras circunstancias.

Las habilidades que el niño logre desarrollar con respecto a la lectoescritura, antes de recibir una instrucción formal, dependen en parte de la calidad de la lectura compartida,

misma que Ezell y Justice (2005) aseguran que puede ser medida a través de la percepción que los adultos tienen sobre lo que le interesa al niño: un adulto receptivo sabe qué es lo que le interesa al niño, reconoce las palabras y los conceptos que son nuevos para el pequeño y le brinda una explicación, misma que construye sobre los intentos comunicativos del menor. Los autores mencionan que una alta calidad en la lectura compartida se caracteriza por tres tipos de conductas realizadas por los adultos: 1) conductas orientadas al niño, éstas siguen la guía, el ritmo y el tema que el niño propone, además, se incluyen comentarios sobre lo que atrae la atención del pequeño y se hacen pausas para permitir que éste inicie la conversación; 2) conductas que promueven la interacción, los adultos hacen uso de diferentes formas y tipos de preguntas que promueven el diálogo con los niños, esto se logra mediante preguntas como qué, quién, dónde, cuándo, cuál o por qué, asimismo se pueden formular preguntas abiertas que requieran que los menores formulen hipótesis, razones o predigan alguna situación; 3) conductas que modelan el lenguaje, éstas son usadas para ampliar el lenguaje de los pequeños y su implicación en la alfabetización, mediante estas conductas se les muestra a los niños modelos de las formas y características más avanzadas del lenguaje oral y escrito. Existen dos conductas que caracterizan el modelado del lenguaje: a) el adulto le da nombre a algún concepto que el niño aún no domina, y b) el adulto amplía lo dicho por el niño para incluir modelos o conceptos más sofisticados.

Algunos autores como Salsa y Peralta (2001) y Borzone (1998) también hablan de los modos más apropiados de leer tanto el material ilustrado (libros con figuras, revistas, afiches, etc.) como los libros de cuentos, esto con el fin de que los niños logren desarrollar habilidades que beneficien el aprendizaje posterior de la lectura y la escritura.

Respecto a la lectura de material ilustrado Salsa y Peralta (2001) mencionan dos técnicas para llevarla a cabo: 1) la lectura dialogada, ésta consiste en un cambio de roles donde el niño pasa a ser el relator mientras que el adulto nombra las figuras representadas, escucha e interviene para ampliar, elaborar la información, preguntar o asistir al niño cuando éste necesite ayuda; 2) las demandas de distanciamiento, éstas exigen al infante que se separe del presente inmediato para trasladarse mentalmente, ya sea al pasado, futuro o a una situación imaginaria. Según las autoras, estas estrategias tienen una influencia significativa en el desarrollo de la capacidad de representación del niño y lo ayudan a aprender a tomar el papel del narrador.

En cuanto a la lectura de cuentos Borzone (1998) afirma que si el adulto lee un cuento de manera monótona, sin producir cambios en la entonación ni enfatizar la caracterización de un personaje, ni crear suspenso, ni mantener la atención, la lectura representará para el niño una actividad rutinaria más, si por el contrario se hace uso de recursos expresivos y se genera un animado intercambio verbal durante la lectura, se promoverán estrategias de comprensión y producción de textos que contribuyan al aprendizaje de la lectoescritura.

Por lo tanto, si los cuentos se leen como parte de una rutina diaria sin intercambio o discusión posterior, no tendrán un gran efecto sobre los conocimientos del niño, de igual forma, si sólo se utilizan para realizar preguntas sobre elementos aislados (nombres de los personajes, o detalles sobre eventos específicos) no se promoverá el pensamiento exploratorio que facilita el lenguaje escrito. A través de la discusión y el intercambio se alienta a los niños a reflexionar y a preguntar sobre los eventos, sus causas, consecuencias y significados, de esta manera se enriquecen sus representaciones mentales del mundo y su conciencia de la forma en que el lenguaje puede ser usado para realizar tales representaciones.

Por lo anterior, Ezell y Justice (2005) afirman que una sesión ideal de lectura compartida es aquella en la que tanto el adulto como el niño son participantes activos, se encuentren en un lugar cómodo y silencioso que permite que ambos observen simultáneamente el libro, y durante la lectura, el adulto y el niño participan en una discusión acerca de las características y los eventos de la historia, de igual manera, las especulaciones sobre los eventos futuros y el reflexionar acerca de cómo las situaciones de la historia se relacionan con las experiencias del niño forman parte de esta discusión (algunas preguntas o comentarios pueden surgir a partir de palabras, imágenes o diversos aspectos de las imágenes). Una vez que la historia se haya concluido, los participantes pueden mirar detenidamente otra vez alguna ilustración, releer su parte favorita o hablar sobre las palabras nuevas o acontecimientos de la historia (De Temple, 2001; Ezell y Justice, 2005).

Se han descrito cinco elementos importantes que pueden mejorar la lectura compartida con los niños:

1. La postura física. El adulto y el niño deben estar sentados de tal forma que ambos puedan ver el libro y manipular las páginas juntos, si el pequeño no puede ver las ilustraciones, observar cómo lee el adulto o manipular las páginas, será incapaz de sentirse parte de la actividad. Además se sugiere que la lectura se realice en un lugar cómodo, silencioso, libre

de distracciones y con luz suficiente para leer el texto y examinar las imágenes. Durante la lectura en grupo el adulto debe encontrar la manera de compartir el libro con el grupo, ya sea con un libro grande, diseñado por los miembros del grupo de lectura, o bien que cada niño tenga un turno para mirar el libro.

2. La participación social. Cada vez que un adulto lee un libro con un niño se presenta una oportunidad de participación social. Es importante que los adultos hagan de la lectura una actividad divertida e interesante para que los niños puedan desarrollar una actitud positiva hacia los libros y hacia la lectura. Los autores mencionan tres formas de lograr lo anterior: a) los niños necesitan múltiples oportunidades para tomar los turnos conversacionales, lo cual es importante porque además de practicar sus habilidades de lenguaje, también construyen una relación con el adulto; b) los intentos de los pequeños para responder preguntas o hacer comentarios deben ser elogiados y reconocidos para construir en ellos confianza y capacidad; c) los adultos necesitan crear un ambiente caluroso y afectivo durante la lectura compartida.

3. El material seleccionado. Al seleccionar los libros para leer con los niños, se deben considerar que el libro tenga: a) una historia interesante, colores vistosos e ilustraciones atractivas, y b) pocas líneas de texto por página. También se sugiere que el libro que se vaya a elegir se relacione con los intereses personales de los pequeños.

4. El estilo de lectura. Incluye varios elementos que pueden hacer que el niño disfrute en mayor medida de la lectura: a) variar el tono y las características vocales, b) modificar el volumen de la voz y c) cambiar el ritmo de la lectura.

5. La conversación. Una sesión eficaz de lectura compartida promueve la conversación. Se mencionan tres estilos de lectura: a) orientar, la conversación tiene lugar antes y después de leer el libro, sin o con pocas interrupciones durante la lectura del texto, estas conversaciones pueden centrarse tanto en los aspectos de nivel bajo de la historia (nombres característicos, situaciones o eventos importantes) como en los de nivel alto (razonamiento o solución de problemas); b) describir, se refiere a las conversaciones durante la lectura del texto, estas conversaciones son consideradas de baja demanda ya que se centran en describir los eventos en la historia y en de las ilustraciones; c) comprender, también incluye conversaciones durante la lectura del cuento, pero éstas tienden a ser de alta demanda, es decir, se razona, predice e infiere sobre las circunstancias de la historia (Ezell y Justice, 2005). Los autores mencionan que la conversación durante la lectura compartida es flexible, esto es, puede ser

conducida de varias maneras e involucrar diferentes temas.

Borzzone (1998), Cova (2004) y Salsa y Peralta (2001) han enlistado algunas de las ventajas que tiene tanto la práctica de la lectura en voz alta como la lectura del material ilustrado en el hogar, entre las cuales se encuentran: 1) aumentar el vocabulario; 2) mejorar la escritura y la elocución; 3) fomentar el disfrute de libros mediante la experiencia; 4) ampliar el interés por la lectura y ejercitar la práctica de escuchar; 5) facilitar el establecimiento de un foco de atención compartido; 6) establecer rutinas específicas como mirar, señalar, denominar, y retroalimentar, lo que permite que el niño se familiarice con el papel que debe desempeñar en el diálogo; 7) instruir a los menores acerca del uso de los materiales impresos, es decir, que son para leer, que requieren de cierta actitud corporal y mental, que se debe respetar una orientación al momento de leer, que las imágenes poseen un nombre, etcétera; 8) promover la adquisición de palabras y conceptos; 9) estimular el desarrollo del lenguaje como un sistema de representación e instrumento de mediación entre los dibujos y los objetos que representan.

De igual modo, con el propósito de promover en casa el uso de la lectura en voz alta, Cova (2004) y De Temple (2001) sugieren: 1) leer un libro extenso, seleccionar la parte más emocionante, dejar la lectura en esa parte y continuar al día siguiente; 2) escoger libros que tengan ilustraciones para mostrárselas al niño, así como lecturas que permitan la participación del mismo; 3) elaborar y diseñar libros con los hijos a partir de fotos de revistas, fotos de familia, etc.; 4) crear una biblioteca en el hogar, con el fin de permitir que los niños toquen y huelan los libros, ya que esto contribuye a desarrollar el amor por la lectura; 5) comparar las ilustraciones de los libros con las experiencias reales y hablar con los pequeños acerca de sus libros favoritos; 6) escoger varios tipos de libros, que incluyan historias con un texto largo, con rima, libros de ilustraciones, libros con capítulos, y libros científicos; 7) leer los libros una y otra vez, esto incrementa la familiaridad con la historia y el contenido del libro, y abre las puertas para una discusión más compleja; 8) discutir sobre algunos aspectos del libro antes y después de la lectura; 9) variar la entonación; 10) usar gestos y puntualizar algunos aspectos de las ilustraciones para ampliar la comprensión de los niños; 11) que los adultos lean para sí mismos, por placer.

1.2.6 La alfabetización inicial, el apoyo familiar y el rendimiento académico

Los niños y las niñas que han sido conducidos a través de experiencias que les permitieron desarrollar sus destrezas, habilidades y potencialidades cognitivas y socio afectivas durante su primera infancia, tienen mayores probabilidades de éxito en su trayectoria escolar, es decir, tienen más posibilidades de obtener buenos resultados en sus estudios y convertirse, en un futuro, en seres útiles a la sociedad (Tejeda y Otalá, 2006).

Romano (2008) define el rendimiento académico como “el desempeño o ejecución general de un alumno que se obtiene como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje y se demuestra en actividades cualitativas dentro del salón de clases” (p.7). El rendimiento académico hace referencia a los alcances que un alumno logre en relación con los planes y programas escolares. Cuando un alumno tiene éxito escolar, es porque a lo largo de su desempeño académico ha cumplido ciertos objetivos que lo han llevado a aprobar las asignaturas necesarias para avanzar a los grados siguientes. En cambio, el fracaso escolar se caracteriza por malas calificaciones, una baja comprensión de los conceptos, deserción escolar, reprobación o repeticiones de grado.

Según Pérez (2004) el rendimiento académico de los niños está relacionado con el nivel educativo de la familia, ya que los alumnos alcanzan mejores resultados a medida que se incrementa el nivel educativo de sus padres.

El apoyo que los padres le brinden a sus hijos una vez que estos hayan ingresado a la educación formal, puede influir en el desempeño escolar de los niños. Según Ramírez, Sánchez y Castañeda (2007) el involucramiento en el desarrollo académico del niño puede definirse como “una serie de actividades de los miembros de una familia para apoyar los esfuerzos de la escuela para el aprendizaje y dominio de tareas realizadas en el hogar y en la comunidad, e incluye acciones como proporcionar asistencia o apoyo a las tareas escolares, indicar el tiempo y el espacio adecuado para el estudio y mantener comunicación regular con los maestros y directores de la escuela” (p.703).

Pérez (2004) menciona que la función de los padres no es enseñar, ya que de eso se ocupa el profesor, sino tutelar el estudio y ayudar al niño en el repaso de lo ya explicado. La supervisión de los estudios del niño incluye asegurarse de que no se distraiga con otras cosas, se trata de colaborar, no de hacer las tareas por ellos. Los padres deben propiciar que exista un orden en el lugar de estudio del pequeño en casa, que no tenga cerca televisores o radios

encendidos ni nada que haga demasiado ruido, además, es importante que el niño esté relajado porque si se encuentra nervioso o tenso probablemente tienda a distraerse con mayor frecuencia o no logre concentrarse o tenga prisa por resolver los ejercicios, esto último repercute en el aprendizaje de los conocimientos ya que, según la autora, la falta de tiempo para aprender bien los conocimientos provoca que al final el niño no alcance los objetivos mínimos de conocimiento para su edad.

En cuanto al tiempo que se dedique dentro de casa al estudio, Pérez (2004), señala algunas recomendaciones para que este tiempo se aproveche de una mejor manera:

- A. Dedicar más tiempo de estudio a las tareas fundamentales de las lecciones y, dentro de éstas, a comprender los párrafos en los que se condensa la información especialmente relevante.
- B. Estudiar en primer lugar y dejar las tareas de recopilación de datos o de organización de apuntes hasta el final, ya que en los primeros minutos de concentración el rendimiento es mayor.
- C. Si surgen problemas en la comprensión de algo que no afecta el entendimiento del tema en general, no es necesario detenerse, aunque sí se recomienda anotar la duda surgida para resolverla más tarde o aclararla junto con el profesor.
- D. Hacer un seguimiento semanal de los contenidos que está aprendiendo el niño, con el fin de organizar actividades relacionadas con éstos.

El involucramiento de los padres en las actividades escolares está relacionado con: 1) su propia historia, esto es, si recibieron o no apoyo en sus labores escolares dentro de sus hogares de procedencia; 2) su nivel de escolaridad; 3) el tipo de ocupación; 4) el grado de interés en el progreso académico de sus hijos; 5) las actitudes y expectativas respecto del aprendizaje de los niños. Entre los factores que incrementan los logros en el aprendizaje y por tanto el rendimiento escolar de los menores, se encuentran: 1) la implicación de los padres, madres o adultos responsables en las actividades del escolar, ya que ésta permite desarrollar actitudes y comportamientos positivos enriquecedores para el niño; 2) mejorar su motivación; 3) reducir el ausentismo y el abandono escolar (Díaz, Villalobos y Mozó, 2009); 4) el capital cultural de las familias, debido a que el núcleo familiar es considerado como el ámbito de cultura primaria del niño; 5) las expectativas educacionales, que se refieren al nivel de escolaridad final que los padres esperan que los niños alcancen, así como a la

creencia de que son capaces de aprender, de tener buenos resultados, de completar la enseñanza media y seguir estudios superiores; 6) el tiempo que los padres dedican a sus hijos, el cual tiene que ver con la comunicación, la interacción y la relación entre padres e hijos, lo que repercute en la disciplina y el cumplimiento de las tareas escolares (Espita y Montes, 2009).

En relación con el grado de exigencia que los padres deben tener con el niño, Pérez (2004) menciona que éste dependerá de los resultados y del esfuerzo que esté realizando el pequeño para obtener esos resultados, y además menciona una serie de puntos que pueden ayudar a mejorar el esfuerzo y, por lo tanto, el rendimiento escolar de los niños:

- Hacerles ver el esfuerzo como algo valioso y necesario para alcanzar sus objetivos y metas.
- Propiciar oportunidades para que los niños se esfuercen.
- Explicarles que las cosas que empiezan se tienen que terminar.
- Que el pequeño tenga un horario, cumpla con ciertas normas dentro de casa, que esté ocupado la mayor parte del tiempo, y que tenga ciertas responsabilidades.
- Es importante que los padres le ayuden a sus hijos a superar el aburrimiento, la indecisión, los impulsos, los cambios de humor, y la impaciencia.

Finalmente, Alcalay, Milicia y Torretti (2005) afirman que aunque el paso por la escuela sea diferente para cada niño, éste influirá en la construcción del proyecto personal del pequeño. En este recorrido la familia juega un papel muy importante, por lo que la educación de un niño es un desafío para la escuela y para sus padres.

CAPÍTULO 2. INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

2.1 Estimulación del niño en el hogar

El tipo de familia a la que pertenezca el niño y las interacciones a las que sea expuesto todos los días, afectan su desarrollo positiva o negativamente, ya que pueden propiciar el desarrollo de habilidades o de formas no funcionales de relacionarse con el ambiente (Romano, 2008).

En cuanto a la estimulación recibida en el hogar Tejeda y Otalá (2006) definen la estimulación cognitiva como “el conjunto de experiencias a las cuales son sometidos el niño o niña por parte de su madre y que le permiten desarrollar sus destrezas, habilidades y potenciales cognitivas y socio afectivas” (p.45).

En relación con lo anterior Tejeda y Otalá (2006) llevaron a cabo un estudio con el propósito de indagar cómo un conjunto de madres del sector popular, con diferentes niveles de escolaridad, aprovechan los momentos de interacción madre-hijo para estimular cognitivamente al niño o niña ante una actividad estructurada. La ausencia del padre y el matricentrismo (mujer-madre con sus hijos) constituyeron los rasgos definitorios de las madres del sector popular.

La estimulación cognitiva, según los autores, compone de las siguientes categorías:

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Intencionalidad/reciprocidad	Disposición consiente del adulto de interponerse entre la fuente de estímulos y el infante con la finalidad de influir en las adquisiciones de éste.
Significado	Conjunto de comunicaciones que aporta la madre al niño, que ayudan a comprender el contenido de la actividad que se le está pidiendo ejecutar
Diferenciación psicológica	Actitud por parte del adulto que le permite mantener su papel de mediador del aprendizaje del niño, implica tener tal condición, de manera que el orientador no se apropie de la experiencia, no compita con el niño ni muestre señales de rechazo a sus esfuerzos por realizar la tarea

Elogiar/alentar	Conjunto de comunicaciones verbales o no, que le indican al niño que está haciendo bien una tarea
Contacto afectivo	Conjunto de manifestaciones, verbales o no, que envuelven un sentido de cariño hacia el niño y muestran satisfacción en el mediador por el disfrute de éste y sus logros.

Según Tejeda y Otalá (2006) las categorías anteriores deben estar presentes en la interacción madre-hijo para promover el desarrollo infantil y formar parte de la mediación, entendida desde el marco de la teoría de Vigotsky, como “la manera específica en que los adultos u otros compañeros más expertos, apoyan socialmente al individuo en desarrollo, creando interactivamente las condiciones para el aprendizaje o ejecución de una actividad potencialmente posible” (p.51).

En esta investigación participaron nueve madres con diferentes niveles de instrucción. Los autores registraron las características de la interacción madre-hijo en tres momentos diferentes: 10 meses, 15 meses y 5 años, y encontraron que el grado de instrucción de las madres influye en el nivel de desarrollo de los niños y niñas y se relaciona con el nivel socioeconómico. Además, existieron estilos de interacción particulares en cada una de las madres estudiadas, lo que sugirió que el nivel de escolaridad de las madres puede ser considerada como una variable pronosticadora y favorecedora del desarrollo de los niños.

En otras investigaciones la estimulación del niños en el hogar se ha vinculado con las interacciones padre-hijo, tal es el caso de los estudios realizados por Vera y Martínez (2006) y por Vera et al. (2010).

Vera y Martínez (2006) analizaron la relación entre la estimulación del niño en el hogar, la interacción madre-hijo y el desarrollo del niño, en 863 madres de niños de uno a cinco años de edad, que habitaban en una comunidad empobrecida. Los instrumentos utilizados en el estudio fueron la Escala del Desarrollo Integral del Niño (EDIN), que evalúa las distintas áreas del desarrollo en niños de cero a seis años, y el Home Observation Measurement of the Enviroment (HOME), un inventario de observación diseñado para medir la riqueza de la estimulación en el hogar.

Con este estudio se demostró que las actividades realizadas con más frecuencia entre madres e hijos son de dos tipos: 1) cuidado personal, esto es, las madres ayudan a ponerse los

zapatos, asearse, vestirse, peinarse y lavarse las manos; 2) de alimentación. El padre se enfoca al resguardo de la integridad física del niño, por ejemplo: cuidar que no se introduzca objetos a la boca y que no se acerque a animales, lugares u objetos peligrosos.

Debido a lo anterior los autores reportan que la baja interacción madre-hijo y padre-hijo, se puede relacionar con que las prácticas de crianza, heredadas a los padres por la familia y la comunidad, estén enfocadas a la motricidad gruesa y a la socialización y que dejen de lado otros aspectos del desarrollo, como son el lenguaje y las habilidades cognitivas.

Vera et al. (2010) por su parte, realizaron un estudio en el que participaron 50 madres pertenecientes a la etnia yoreme-mayo con hijos de cero a cinco años, los autores describieron las características de las prácticas de crianza de una comunidad mayo y evaluaron su impacto en el desarrollo integral del niño. Los investigadores encontraron que el contacto que los niños tienen con objetos o situaciones estimulantes son incidentales o proporcionadas a la par de las mismas actividades de sus padres, lo cual no significa que los resultados de la evaluación del desarrollo sean de riesgo, ya que se deben considerarse otros elementos que estimulan el desarrollo del niño como el juego compartido con sus pares, debido a que el usar la creatividad para utilizar los recursos naturales como elementos de juego (elaborar bolas de lodo, en vez de utilizar plastilina, jugar con piedras en lugar de canicas) y practicar una gran variedad de juegos de motricidad gruesa y fina, favorece de igual manera el desarrollo del niño.

Según Peña, Aguilar y Vera (2005) la estimulación en el hogar también es influida por la relación de pareja, la participación del padre en la tarea de cuidado y educación, y el número de hijos en la forma de cuidar y enseñar a los niños. Además de la edad, el nivel socioeconómico y escolar, de los padres, los autores se plantearon evaluar el impacto de la valoración subjetiva de la madre en relación con la participación paterna en actividades de control y promoción del desarrollo, así como valorar el efecto de las acciones relacionadas con la estimulación en el desarrollo del niño. Para lograr lo anterior, los instrumentos utilizados fueron la Escala del Desarrollo Integral (EDIN), el Home Observation Measurement of the Environment (HOME) y el Inventario de Alianza para la Paternidad (PAI).

En cuanto a los resultados, Peña et al. (2005) reportaron que a menor edad de la madre o número de hijos, es más frecuente observar comportamientos maternos que

promuevan la variedad de interacciones en otros escenarios fuera de casa y que aseguren espacios protegidos para jugar y guardar sus juguetes. Al parecer, las madres que dejan espacios seguros para el niño, promueven de manera consiente su desarrollo dando juguetes, jugando y leyendo historias, estas madres, además de los cuidados, tienen una percepción favorable del apoyo del cónyuge.

2.2 Factores que afectan la interacción lingüística en díadas

Dos de los factores que pueden afectar las interacciones lingüísticas en la relación madre-hijo, según Galián et al. (2006), son los tipos de juegos y las retroalimentaciones verbales. El estudio realizado por los autores tuvo como objetivo examinar las categorías que componen la variación estilística en el período de las primeras 50 palabras, estudiar en qué medida el uso de gestos prelingüísticos está vinculado con la aparición de un estilo lingüístico particular, averiguar la relación entre la forma de comunicación cuidador-bebé durante las interacciones tempranas y el estilo lingüístico posterior del bebé en el período de las primeras 50 palabras, esta investigación comprendió las siguientes categorías maternas:

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Gestos lingüísticos	Señalar, entregar, mostrar y gestos convencionales
El estilo de conversación	Compuesto por tres subcategorías: <i>refundidos</i> , esto es, cuando el niño emite una palabra incompleta o incorrecta y la madre reformula sólo esa palabra; <i>expansiones</i> , la madre amplía la expansión del niño o la continúa, pero sin modificarla; <i>imitaciones de palabras</i> , la madre repite la emisión de una palabra que ha dicho el niño

En lo referente al niño se codificaron aspectos como el uso de la *jerga*, imitación de palabras e imitaciones diferidas, y el vocabulario del niño en el período de las primeras 50 palabras. Para clasificar estas palabras, se utilizó un sistema de categorías basado en un análisis formal del vocabulario: nombres comunes, palabras onomatopoyéticas, nombres propios, otras palabras (verbos, adjetivos, adverbios, y palabras función), frases hechas (por ejemplo: éste aquí, es mío), combinaciones (frases de dos o más palabras que han aparecido anteriormente

de forma aislada en el vocabulario del niño, por ejemplo, mamá a pintar/ a comer, etc.), pronombres y palabras interactivas (por ejemplo: ¡hola!, sí, ¡mira!).

Los participantes fueron 18 niños, quienes ocupaban diferentes lugares en el orden de nacimiento, cuyo desarrollo era normal, y sus respectivas madres. El léxico de los niños fue medido mediante una tarea de juego libre en el laboratorio y una entrevista a padres.

Galián et al. (2006) clasificaron a los menores en referenciales, expresivos y mixtos. Se llamaron referenciales a aquellos niños cuyo vocabulario estaba formado principalmente por nombres comunes, estos pequeños presentaron puntuaciones altas positivas en el primer factor, esto es, nombres comunes y palabras interactivas, y negativas o nulas en el segundo factor, esto es, frases hechas y otras palabras. Nombraron expresivos a aquellos niños cuyo vocabulario estaba compuesto principalmente por frases hechas, los niños expresivos tenían puntuaciones altas y positivas en el segundo factor y negativas o nulas en el primero. Y denominaron mixtos a aquellos infantes que presentaban puntuaciones altas positivas o altas negativas en ambos factores.

Los autores encontraron que probablemente las madres de los niños referenciales son las que hablan más sobre los objetos y eligen habitualmente juegos de etiquetar cosas, entretanto en las madres con hijos expresivos son más comunes los juegos centrados en la interacción social. Los niños referenciales fueron descritos como interesados en juegos exploratorios, de resolución de problemas y con objetos, por el contrario, los niños menos referenciales estuvieron más orientados socialmente, y su juego fue descrito como más variado pero más convencional.

Asimismo, se constató que las madres más directivas, esto es, más imperativas y que hablaban menos con sus niños, tenían hijos con vocabularios menos referenciales, mientras que las madres que retroalimentaban las emisiones verbales de los pequeños, tenían hijos que hacían mayor referencia a objetos.

Otro estudio que vinculó el lenguaje con la situación de juego fue el realizado por Hernández y Cortés (2009) con el fin de 1) evaluar las diferencias de complejidad lingüística en tareas de juego que exigen competencias diferenciales para los miembros de la díada madre-hijo, 2) analizar si las diferencias en los tipos de juego se relacionan con características afectivas particulares de la díada, y 3) indagar sobre si lo anterior guarda diferencias según la edad del niño. En esta investigación colaboraron ocho díadas madre-hijo

que fueron divididas en dos grupos según la edad de los niños: uno de tres años y otro de cinco años. Cada día fue filmada en una sesión de juego libre (cuando los participantes respondían a objetos, eventos o personas de acuerdo a las características o atribuciones que les son propias) y una de juego simulado (cuando cualquiera de los participantes atribuyó a los objetos u eventos presentes, a la otra persona o a sí mismo, alguna característica no poseída).

La complejidad lingüística a la que se refieren los autores, tiene su base conceptual en la propuesta de Ribes (1990; citado en Hernández y Cortés, 2009), quien enfatiza las propiedades funcionales del lenguaje como un tipo de conducta. El lenguaje puede identificarse en su complejidad según se trasciendan las restricciones espacio-temporales de la situación y se posibilite mediar convencionalmente la conducta propia y la de los demás.

Las categorías en las que se clasificó la conducta afectiva de la madre se muestran en la siguiente tabla:

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Observación	Cuando la madre, sin verbalizar, se orienta a la actividad del niño y que sea por lo menos con una duración igual o mayor a dos segundos
Contacto cara a cara	Que se establezca, por tiempo igual o mayor a dos segundos, un contacto visual recíproco que no contenga características de las otras categorías
Gestos y vocalizaciones positivas	Conductas iniciadas por la madre y dirigidas al niño o que sean reacción a la conducta del otro
Contacto físico positivo	Incluye caricias, palmadas, abrazos, besos acompañado o no de verbalizaciones, iniciados por la madre
Expresiones cariñosas	Referencia a objetos o al niño iniciados por la madre, sin que exista contacto físico con el niño
Gestos y vocalizaciones negativas	Aquellas conductas que sean claras muestras de sanción, disgusto, enojo, etc., y que ocurran como consecuencia de alguna acción del niño
Contacto físico negativo	Incluye empujones, golpes, sacudidas que sean claramente punitivas y que sean iniciados por la madre

Rechazo al contacto físico	Refiere a la reacción de evitar el contacto físico, retirando el cuerpo o parte de él o retirar la parte del cuerpo que lo toca
Imposición	Cuando la madre obliga a hacer algo a pesar de la negativa del niño; prohibiciones, que ante el intento de hacer algo la madre lo impida de modo verbal, no verbal o ambas
Interrupción	Que la actividad realizada por el niño sea interrumpida de manera expresa provocando un cambio de actividad o de objeto

En cuanto a las categorías para la conducta afectiva del niño se plantearon las siguientes:

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Observación	Cuando el niño, sin verbalizar, se orienta a la actividad de la madre, con una duración igual o mayor a dos segundos
Contacto cara a cara	Que se establezca, por un tiempo igual o mayor a dos segundos, un contacto visual recíproco que no contenga características de las otras categorías
Contacto físico positivo	Incluye caricias, palmadas, abrazos y besos con o sin verbalizaciones, que son iniciados por el niño
Reacciones afectivas	Son conductas, verbales o no verbales, que ocurren en correspondencia a la conducta de la madre y que son de la misma dimensión
Afectos iniciados	Son conductas, verbales o no, que son iniciadas por el niño
Aceptación	Permitir que la madre intervenga en la actividad que el niño esté realizando sin que medie rechazo de su parte
Contacto físico negativo	Golpes, empujones, jalones a la madre que son iniciados por el niño
Rechazo al contacto físico	Refiere a la acción de evitar el contacto o retirar la parte del cuerpo que lo toca; reacciones de contrariedad, que el niño reaccione gritando, con quejidos, palabras o llanto, por imposiciones de la madre en alguna actividad

Conductas de rechazo	Incluye negativas y quejas sin verbalización que se identifiquen como una forma de impedir la intromisión de la madre en la actividad, con o sin movimiento corporal
Indiferencia	Cuando no atiende las indicaciones o llamamientos de la madre y continua o realiza otra actividad

A partir de los datos obtenidos, los autores sugieren que la interacción madre-hijo puede cumplir distintos criterios según las habilidades del niño para estructurar e involucrarse en un juego donde las características de los objetos son sustituidas. También observaron un mayor número de conductas afectivas asociadas con el juego libre respecto del juego simulado, y con el grupo de cinco años en comparación con el grupo de tres años.

De igual forma, los autores encontraron que en el caso de los infantes, no existen diferencias entre los grupos respecto a los tipos de juego. Es el nivel funcional en el que participa cada miembro de la díada el que aumenta la probabilidad de ocurrencia de uno u otro tipo de conducta afectiva.

Hernández y Cortés (2009) concluyeron que la variedad de juegos, las representaciones y el intercambio verbal para fines de enseñanza, se ven favorecidos cuando los interlocutores aparte de las estrategias de enseñanza y los objetos para ello interactúan en un “ambiente” apropiado para la regulación y retroalimentación mutua. De esta forma el poder aprender, ejercitar o desarrollar ciertas destrezas, puede estar vinculado no sólo a la aplicación de estrategias de enseñanza formal o informal, sino también a las características afectivas de los que interactúan.

Ligado a lo anterior, Melgarejo, Molina y López (2005) se propusieron describir las habilidades maternas e infantiles involucradas en el desarrollo del lenguaje en tres grupos de referencia: niños con antecedentes familiares y problemas de lenguaje, niños sin problemas de lenguaje, y niños sin antecedentes familiares y con problemas de lenguaje; analizar la diversidad y frecuencia de las categorías maternas e infantiles identificadas en las díadas madre-hijo en los tres grupos, y determinar si existen diferencias entre estas categorías de acuerdo al grupo de referencia.

Las categorías maternas fueron:

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Indica objeto	La madre atrae la atención del niño hacia un juguete, objeto, actividad o hacia sí misma de manera verbal o gestual
Incluye ocupado	La madre instruye o modela la participación del niño hacia una actividad de manera verbal o gestual
Estimulación verbal	Estimulación verbal o gestual de la madre que incita a que el niño participe verbalmente
Manejo de contingencias	La madre proporciona reforzamiento social, retroalimentación cuando califica la acción del niño y/o corrección a la conducta del niño
Pausa	Cuando la madre no hace nada o ninguno de los dos hace algo
Solo	Cuando la madre hace algo de manera aislada
Fuera	La madre sale de cuadro o foco

Categorías infantiles:

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Atención	Atiende a las instrucciones verbales, señalamientos o direcciones maternas, mostrando orientación visual o corporal hacia la madre, a otros o al lugar u objeto señalado o indicado por la madre
Ocupado	El niño está haciendo una actividad no verbal siguiendo una instrucción; participación verbal, el niño habla, hace gestos o sonríe
Manejo de contingencias	Cuando el niño proporciona reforzamiento social, retroalimentación y/o corrección a la conducta de la madre
Pausa	No hace nada
Solo	Hace algo de manera aislada
Fuera	Cuando el niño sale de cuadro o foco

En el estudio participaron once díadas madre-hijo, provenientes de familias con un nivel socioeconómico de bajo a medio. Las díadas fueron videograbadas mientras jugaban con sus hijos utilizando material didáctico y juguetes.

Melgarejo et al. (2005) definieron los problemas en la articulación del lenguaje como “aquellos en que la producción o fonación de sonidos o palabras no cumplen el criterio morfológico y funcional de la situación, los problemas respecto de la comprensión oral son aquellos en que la habilidad o destreza lingüística varía en morfología y no cumple el criterio funcional de la situación” (p.25). Los niños que no presentaron dificultades en la articulación del lenguaje, se consideraron con un “nivel alto de lenguaje”, mientras que los pequeños que sí tuvieron problemas en la articulación del lenguaje, se les clasificó en un “nivel bajo de lenguaje”.

Los autores reportaron que los menores sin antecedentes familiares y con problemas de lenguaje mostraron mayor diversidad en el uso de las categorías maternas en comparación con los niños sin problemas de lenguaje y los niños con antecedentes familiares y problemas de lenguaje.

En cuanto a la frecuencia de las categorías empleadas, las madres de niños con antecedentes familiares y problemas de lenguaje emplearon más las categorías estimulación verbal y solo, mientras que las madres de niños sin problemas de lenguaje usaron constantemente las categorías instruye ocupado y estimulación verbal, finalmente, en las madres de niños sin antecedentes familiares y con problemas de lenguaje, el manejo de contingencias y la estimulación verbal, fueron las categorías más frecuentes.

La hipótesis de la investigación sugería que si se encontraban diferencias entre las madres, éstas serían a favor de aquellas con hijos sin problemas de lenguaje, sin embargo, los datos obtenidos no confirmaron la existencia de diferencias, entre los grupos de referencia, con respecto a las habilidades maternas e infantiles que se involucran en la interacción madre-hijo. Lo antes mencionado indica que la experiencia de las madres de niños con problemas de lenguaje, pero que han criado niños normales, las capacita en cierta medida para ayudar a sus hijos con algún problema de lenguaje.

2.3 La conciencia fonológica

Vargas y Villamil (2007) llevaron a cabo un estudio con el propósito de delimitar la influencia de la conciencia fonológica en los procesos del alfabetismo emergente, lectura y escritura de textos. Para lograr lo anterior desarrollaron una prueba conformada por diferentes tareas que median procesos lectores y de producción escrita en niños que se encuentran en el periodo del alfabetismo emergente. En la investigación participaron 11 niños quienes realizaron diferentes tareas mediante las cuales se evaluó: la comprensión de lectura, la producción escrita y la conciencia fonológica.

Los autores encontraron que la mayoría de los niños lograron resolver las tareas de comprensión de lectura. A pesar de que el nivel académico fue el mismo para todos los niños, hubo diferencias considerables en cuanto al tiempo de lectura. Respecto a la producción de texto escrito, los niños y niñas sólo hicieron una descripción superficial de los eventos planteados en secuencias de imágenes, y no tuvieron en cuenta los detalles de éstas. Lo que indica que a pesar de que la conciencia fonológica esté presente en los niños de segundo grado, existen todavía ciertos problemas, es decir, falta que se desarrollen completamente algunas habilidades.

2.4 Elementos asociados a las prácticas de alfabetización en las familias

El tipo de libros que se leen a los niños, la frecuencia con que los padres leen por placer, y el nivel educativo de éstos son elementos que condicionan las prácticas de alfabetización. En un estudio realizado por Susperreguy et al. (2007) con el objetivo de caracterizar las creencias y prácticas de literalidad y lenguaje en las familias chilenas con distinto nivel de escolaridad por parte de las madres, en el que participaron 188 niños preescolares y sus respectivas familias, y fueron evaluados a través de un cuestionario. Los autores encontraron que todas las familias del estudio confiaban en que los niños en edad preescolar podían escribir pequeñas oraciones, pero no leer un cuento sin ayuda. Por otra parte, los padres mencionaron como los libros favoritos de sus hijos, compilaciones de cuentos clásicos, libros para colorear y versiones de películas, los cuales debido al fin con el que han sido concebidos no suelen contribuir al enriquecimiento del lenguaje del niño, la expansión de su conocimiento acerca del mundo o a la reflexión acerca de las ideas nuevas. En cuanto a la frecuencia de la lectura de los padres, se descubrió que los padres con un mayor nivel educativo leían por placer con

más frecuencia que los padres con una escolaridad menor, el nivel educacional también se vio vinculado con el lenguaje que los padres utilizan al dirigirse a sus hijos, ya que los padres con un mayor grado de estudios tienden a hablarles principalmente para explicar, comentar o contar eventos, mientras que los de menor nivel educacional se dirigen a ellos principalmente para controlar el comportamiento del niño.

Además de los factores ya mencionados, el nivel socioeconómico, el lenguaje y la comunicación dentro de casa, así como las aspiraciones educativas de los padres respecto a sus hijos, también afectan las prácticas de alfabetización en las familias. Con la finalidad de conocer las prácticas y actitudes de la familia en relación con el lenguaje, la lectura y la escritura en el hogar, y las aspiraciones educativas de los padres respecto a sus hijos e hijas, Contreras et al. (2007) llevaron a cabo una investigación en la que se aplicó la Encuesta sobre Ambiente Familiar (EAF) a 200 madres o padres de niños que asistían al preescolar. La muestra se dividió en dos grupos: inferior y superior, según su nivel socioeconómico. Los resultados obtenidos mostraron que existe una mayor diferencia entre los niños, en la habilidad para identificar palabras con un sonido inicial común (conciencia fonológica), la habilidad para la lectura de palabras (decodificación) presentó una diferencia menos notable. Lo anterior sugiere que las alumnas y alumnos que provienen de familias con un nivel socioeconómico más favorable logran un mejor desarrollo en las capacidades de lenguaje y prelectoras que sus pares provenientes de familias con un nivel socioeconómico menos favorable.

Dentro de las prácticas de comunicación y lenguaje se encontró que: 1) las familias ofrecieron principalmente apoyo para la formación de hábitos escolares, pues en una alta proporción las madres y los padres reportaron “hacer la tarea” con sus hijos e hijas cuando tienen tiempo libre para pasarlo con ellos, 2) sólo alrededor de la mitad de las familias apoyaron el desarrollo del lenguaje de las niñas y los niños jugando o conversando con ellos de manera frecuente, y 3) los apoyos como leer cuentos y realizar actividades de expresión gráfica (dibujos, garabatos y letras con las que las niñas y los niños inician su exploración a la escritura convencional) se ofrecieron en menos de dos de cada diez familias.

Por lo tanto, las prácticas familiares reportadas y observadas, en general, no incluyeron formas de interacción que apoyaran la preparación del alumno para acceder a la lectura y escritura, por el contrario algunas prácticas evidencian un desconocimiento o ideas

desactualizadas sobre el desarrollo infantil. No usar los textos para acercar a las niñas y los niños a la lengua escrita, según Contreras et al. (2007) es un indicador de que las familias piensan que la escritura se aprende en la escuela, y/o que las y los preescolares son muy pequeños para experimentar la expresión gráfica. Los resultados indicaron que en la familia se valora poco la lectura, o bien que se piensa que los niños y las niñas podrían aburrirse con esta actividad.

Para Contreras et al. (2007) la disonancia entre el alto nivel de aspiraciones educativas de las madres y padres, y los escasos apoyos que brindan para el desarrollo de las capacidades de comunicación, lenguaje y pensamiento crítico de sus hijas e hijos, ponen en evidencia que la cultura del hogar y la escuela son muy diferentes. Algunas de las posibles explicaciones de estas diferencias son la baja escolaridad de las madres y los padres, la presencia de experiencias paternas y/o maternas limitadas, negativas o poco gratificantes en lectura y escritura, y el desconocimiento del potencial del hogar para promover el desarrollo infantil y de cómo explotarlo.

2.5 La lectura de cuentos

Las formas en las que interactúan el adulto y el niño durante la lectura de cuentos ha sido estudiada por Vega (2006) quien realizó una investigación con los objetivos de describir los comentarios y preguntas de las madres antes, durante y después de la lectura de cuentos que promueven el desarrollo de la alfabetización y establecer relaciones entre los comentarios y preguntas de las madres y el desarrollo de la alfabetización en una muestra de niños preescolares. En el estudio participaron 47 padres de clase media y sus hijos de tres a seis años de edad. En una sesión individual los niños leyeron su cuento a la investigadora y en una sesión individual por día, los padres leyeron a sus hijos un cuento.

La autora clasificó a los padres en dos grupos según su conducta al leer el cuento:

1. Interacción inmediata. La mayoría de las intervenciones y preguntas se relacionan estrechamente con el contenido de las ilustraciones del libro.
2. Interacción no inmediata. Además de la interacción inmediata se incluían comentarios y preguntas relacionando las experiencias cotidianas con el contenido del cuento para promover la elaboración de inferencias, predicciones o conclusiones.

En cuanto a los niños, se obtuvo que los hijos de padres pertenecientes al grupo de

interacción no inmediata identificaron más letras y conocieron más conceptos relacionados con el texto impreso (por ejemplo: la portada del libro, que el texto impreso lleva el significado y no los dibujos, entre otros), en comparación con aquellos menores con padres que formaban parte del grupo de interacción inmediata. Asimismo, los niños expuestos a la interacción no inmediata escribieron al menos dos palabras convencionales, mientras que el resto de ellos no escribió palabra alguna. En cuanto a la muestra de escritura la cual comprendía el nivel de lenguaje, la calidad del mensaje y los principios direccionales, la puntuación de los hijos del grupo de interacción inmediata fue menor a la de los niños con padres pertenecientes al grupo de interacción no inmediata. De igual manera se observaron diferencias individuales entre los niños, las cuales se relacionaron con variables familiares, la principal de éstas fue la lectura de cuentos realizada por la madre.

2.6 El vínculo entre apoyo familiar y rendimiento escolar

Tomando en cuenta las variables: contexto familiar, económico, educativo y cultural, las prácticas de apoyo en la formación de los hijos, expectativas, significados y visiones de los padres en el proceso educativo de los hijos, Espita y Montes (2009) realizaron un estudio con el fin de analizar la influencia de la familia en relación con la educación como posibilidad de formación y desarrollo de los menores escolarizados. Este estudio fue llevado a cabo con 76 familias colombianas que vivían en un sector marginado urbano perteneciente a un estrato social bajo.

Los autores descubrieron que los padres con el fin de apoyar el aprendizaje de sus hijos, utilizaron preferiblemente modelos instruccionales y controladores, basados en explicaciones y orientaciones que permiten el trabajo individual del niño. Las prácticas que los padres llevan a cabo para conocer qué aprenden a diario sus hijos, son variadas: revisión de cuadernos y de notas, asistencia al colegio, entrevistas con los profesores, y en algunos casos se informan a través de sus hijos.

Por otro lado, se encontró que debido al salario de los padres las familias no disponen de las condiciones necesarias para el acompañamiento de sus hijos, ya que los padres no proveen los recursos que exige el sistema escolar, de igual manera, el tiempo que los padres dedican a sus hijos se ve reducido debido a su trabajo. Aunado a lo anterior, las condiciones ambientales en casa no favorecen los dispositivos básicos para aprender (memoria, atención,

motivación y percepción).

Respecto a las expectativas, entendidas como las esperanzas, deseos, sueños e ilusiones, que los padres tienen acerca de la educación de sus hijos, están relacionadas con la obtención de un estatus social y económico que los padres anhelan tener dentro de su entorno. Los padres desean que sus hijos se desarrollen en profesiones con un amplio reconocimiento social, tales como medicina, docencia, ingeniería, entre otras.

Para conocer los factores que favorecen el buen desempeño en el sistema escolar en condiciones de vulnerabilidad, y tomando en consideración las expectativas educacionales de los padres para sus hijos y la valoración que éstos le dan a la escuela, así como su vinculación con ella y los comportamientos que favorecen conductas de estudio en los hijos, Díaz et al. (2009) realizaron un estudio en el cual mediante una entrevista semiestructurada a diez padres se indagó sobre los aspectos anteriores.

Se encontró que los proyectos de estudio y laborales se hacen con el fin de “ser alguien en la vida” y tener un empleo e ingresos económicos estables, además, una valoración favorable hacia el centro educativo está vinculada con una percepción positiva de las relaciones interpersonales establecidas allí y de lo que le entrega al estudiante en la actualidad, los padres perciben que se les están enseñando contenidos útiles, a sus hijos en el presente y esperan que contribuyan a la preparación para el futuro de los niños. Los autores concluyen que los contextos familiares que favorecen el buen desempeño facilitan las conductas de estudio y la generación de vínculos con la escuela. Otra razón para que los padres se vinculen con la escuela es que los hijos se sientan motivados, apoyados y acompañados, lo cual tiene un efecto positivo sobre el desempeño académico de éstos, al igual que el tiempo dedicado por la familia para ayudarlos a realizar las tareas escolares.

En cuanto a la percepción del apoyo familiar por parte de los niños y sus profesores, y las variables presentes en el contexto escolar y familiar que influyen en ésta, Ramírez et al. (2007) llevaron a cabo un estudio con el fin de poner a prueba un modelo de relaciones estructurales entre el desempeño de los niños en tareas de lectura y escritura en pruebas de ejecución, la percepción de los niños, los maestros y los propios padres respecto del apoyo familiar proporcionado al alumno y el nivel educativo de la familia (tomando en cuenta la experiencia y el grado académico del maestro y su nivel de conocimiento y apego al Programa Nacional de Lectura y Escritura).

En la investigación participaron 167 niños de tercer grado de primaria de escuelas públicas de Sonora, los profesores de los grupos y los tutores de cada uno de los niños. Todos los grupos provenían de un nivel socioeconómico medio-bajo.

Los autores reportan que el dominio de los niños en la lengua escrita es influido significativamente por los factores: apoyo familiar y características del maestro, además, y de manera indirecta, el nivel educativo de la familia, ya que éste se asocia al apoyo familiar. Sin embargo, la variable que mejor explica el dominio en lectura y escritura es la autovaloración del profesor, es decir, el grado de dominio y apego que los profesores mencionan tener en el uso del Pronalees en tercer grado de primaria.

Asimismo, se observó que la variable apoyo familiar percibido por el maestro es influida significativamente por el desempeño de los niños en la lengua escrita y por la autovaloración del maestro. El nivel de autovaloración le permite al maestro tener mayor certeza en la percepción sobre el grado de apoyo que sus alumnos reciben de sus padres o tutores en su alfabetización formal, misma que también depende del nivel de desempeño que los estudiantes tienen en las evaluaciones con actividades que se derivan directamente de los libros de texto y los planes y programas que sustentan estos materiales educativos.

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DEL ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE ALFABETIZACIÓN INICIAL. IMPORTANCIA DE LAS INTERVENCIONES EN ESTE CAMPO

3.1 Los programas de entrenamiento para padres

Martín-Quintana, Márquez, Rodrigo, Byme, Rodríguez y Rodríguez (2009) definen la formación de padres como “un conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de los padres y las madres que tienen como objetivo proveerles de modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar y mejorar las prácticas existentes, todo ello con el objeto de promover comportamientos positivos en los hijos y las hijas y erradicar los que se consideran negativos” (p. 123).

Rey (2006) menciona que desde la década de los setenta se han desarrollado programas de entrenamiento centrados en los padres, los cuales permiten que las madres y los padres adquieran las habilidades que les permitirán afrontar exitosamente los problemas de comportamiento que sus hijos puedan presentar dentro de su ambiente natural.

El entrenamiento de padres es definido por el autor como “un enfoque terapéutico que consiste en capacitar a madres, padres u otros cuidadores en principios, técnicas y estrategias que les permitan entender y tratar directamente los problemas de comportamiento de sus hijos” (p. 62).

Martín-Quintana et al. (2009) describen tres generaciones de programas de educación parental:

- Programas de primera generación. Hacen énfasis en la calidad de las pautas educativas de los parentales, pretenden lograr que las madres y padres propicien un ambiente de apoyo y estimulación para el desarrollo de los niños y niñas.
- Programas de segunda generación. Se centra en la calidad de interacción padres-hijo durante la realización de las actividades cotidianas, con el fin de que se construyan pautas positivas de apego.
- Programas de tercera generación. Su objetivo es promover la calidad del funcionamiento familiar como sistema. Se fomenta la relación de pareja, se apoya la transición a la

paternidad, y en algunas ocasiones existe una participación familia-escuela, con el propósito de mejorar la convivencia.

Las ventajas de estos programas son diversas, entre las cuales se encuentran: 1) fortalecer la labor de crianza de la madre y del padre, 2) utilizan técnicas de tratamiento que han recibido un amplio respaldo empírico, 3) pueden implementarse de manera grupal, y 4) el entrenamiento está enfocado a las personas que se hacen cargo del niño (Rey, 2006).

Dicho autor menciona dos ejes sobre los que se desarrollan los programas de entrenamiento para padres:

1. La capacitación en la crianza. Los padres y las madres adquieren conocimientos y habilidades que les permiten entender y afrontar el comportamiento problemático de sus hijos, además, los conocimientos que reciben hacen posible que entiendan los cambios por lo que atraviesa su hijo a lo largo de su desarrollo y que reconozcan el efecto que tienen los patrones de crianza sobre éstos.

2. El otro eje busca el fortalecimiento personal de las madres y los padres, ya que éste repercutirá en función paterna. Se les brindan habilidades que les permitirán afrontar de una mejor manera las exigencias de la vida cotidiana, entre estas habilidades se encuentran la solución de problemas, el manejo del estrés y el control de la ira, y las habilidades sociales.

Entre las características del entrenamiento a padres se encuentran, según Rey (2006), las siguientes:

A. Su objetivo es que las madres, los padres u otros cuidadores del pequeño traten los problemas de comportamiento que presenta el niño, por ello, se pretende que los encargados del cuidado del niño aprendan los principios que rigen el comportamiento y el aprendizaje, de tal forma que logren comprender mejor la conducta del menor y utilicen las estrategias y técnicas más adecuadas para intervenir sobre sus problemas de conducta.

B. Los programas de entrenamiento tienen un carácter psicoeducativo, ya que permiten comprender el origen de las dificultades del comportamiento del niño y brindan los conocimientos y habilidades necesarias para afrontar tales dificultades. Dichos programas siguen los siguientes pasos: 1) instrucción didáctica de la habilidad, 2) modelamiento de la misma, 3) juegos de roles para poner en práctica la habilidad, 4) retroalimentación, y 5) asignación de ejercicios para casa.

C. Las madres y los padres aprenden los principios, técnicas y estrategias en el consultorio o

sitio donde se lleve a cabo el programa de entrenamiento, y aplican los conocimientos adquiridos en el ambiente del hogar, es decir, pueden actuar directamente en el entorno donde se originan, por lo general, los problemas que se están intentando solucionar.

D. La duración de los programas aunque depende de los componentes que se integraron y de la población a la que sean dirigidos, por lo regular, se desarrollan por medio de sesiones semanales de dos horas en promedio, durante uno o dos meses.

E. Estos programas pueden ser preventivos en el caso de que se trabaje con madres y padres de niños pequeños, que presenten un déficit en sus prácticas de crianza y que se encuentren en riesgo de maltratar a sus hijos.

Rey (2006) menciona que debido a la versatilidad de los programas de entrenamiento para padres éstos pueden aplicarse a cualquier población de padres en la que se tenga la necesidad de fortalecer la labor paterna, para prevenir problemas de comportamiento en sus hijos y de esta forma favorecer un desarrollo sano en los niños.

3.2 Estudios relacionados con los programas de intervención para padres

Iruarrizaga, Díaz, Prado, Romero, y Rodrigo (2001) hablan de la Escuela de Padres y Madres que consiste en programas de entrenamiento a padres en técnicas de modificación de conducta infantil, los cuales tienen el propósito de modificar la interacción padres-hijos propiciando una conducta socialmente exitosa y adaptada. Los autores aplicaron un programa de entrenamiento para padres con el objetivo de informar y dotar a los padres de estrategias y habilidades específicas para facilitar la no siempre fácil tarea de educar a sus hijos y afrontar exitosamente las dificultades que surgen en el proceso educativo. En este estudio participaron 28 padres (13 de sexo masculino y 15 de sexo femenino) de niños con una edad entre cuatro y cinco años que cursaban el primer año de primaria. El programa se desarrolló a lo largo de 13 sesiones semanales con una duración de una hora y cuarto.

Al inicio de la investigación los autores realizaron una evaluación cualitativa centrada en el registro de conductas infantiles y paternas a reforzar, modificar y extinguir para tener una línea base. Después se inició la fase de tratamiento que consistió de 12 sesiones prácticas en las que se combinaban diferentes técnicas. Cada sesión se componía de tres partes:

- La primera parte estaba destinada a la revisión y discusión de los problemas o éxitos que los padres encontraron al poner en práctica lo aprendido en el taller, después se daba una

explicación teórica de los contenidos que se desarrollarían en esa sesión.

- En la segunda parte a través de ejemplos y del role-playing, los padres preguntan y discuten entre sí o con el terapeuta acerca de lo aprendido durante la sesión.
- La parte final de la sesión fue usada para que el terapeuta hiciera un resumen sobre los contenidos abordados y que indicara las tareas para casa.

El programa estuvo dividido en cinco módulos:

1. Relajación. Para el cual se destinaron cinco sesiones. Con el objetivo de que los padres apreciaran los beneficios de practicar la relajación y que pudieran enseñar cómo realizarla a sus hijos, los participantes fueron entrenados en la técnica de relajación muscular de Jacobson, la cual se basa en ejercicios de tensión y distensión de los grupos musculares, esta técnica constó de cuatro fases: 1) manos y brazos, 2) área facial nuca, hombros, y parte superior de la espalda, 3) tórax, estómago, y parte inferior de la espalda, y 4) caderas, muslos y pantorrillas. Para lograr que los padres enseñaran la relajación a sus hijos se entrenó a los padres en cada una de las fases de la técnica de relajación muscular de Koeppen, basada en ejercicios de tensión-distensión de los grupos musculares a partir de la sugestión. Las fases de esta técnica fueron: 1) manos y brazos, 2) hombros y cuello, 3) mandíbula, cara y nariz, 4) estómago, y 5) pies y piernas.
2. Técnicas conductuales. Con una duración de cinco sesiones. Durante este módulo se abordaron los siguientes aspectos: a) refuerzo positivo, b) economía de fichas, c) extinción, tiempo fuera, d) castigo, y e) alternativas al castigo.
3. Entrenamiento en habilidades sociales. Que se desarrolló en tres sesiones. Se pretendió que los padres identificaran los tres estilos de comunicación: agresivo (monstruo), asertivo (yo), pasivo (ratón). Asimismo se trabajaron habilidades sociales como: saludar y escuchar, dar y recibir cumplidos, afrontar conflictos y pedir favores.
4. Entrenamiento en solución de problemas. Que constó de dos sesiones. El objetivo de este módulo fue que los padres fueran capaces de ayudar a los niños a desenvolverse y enfrentarse a los problemas que surgen en la vida cotidiana de forma autónoma y eficaz.
5. Autoestima y autonomía. Con una duración de dos sesiones. El propósito fue que la autoestima de los niños mejorara, por lo que se pretendía que los padres fueran capaces de ayudar a sus hijos a que se autoobservaran y verbalizaran cualidades positivas y se fomentara su autonomía.

En la última sesión los padres contestaron un cuestionario de valoración general del programa. El cuestionario se compuso de una escala tipo Likert de 1 a 5 (1 ninguno/a, 2 escasamente, 3 moderadamente, 4 bastante, 5 mucho/a) y preguntas abiertas sobre los módulos del programa, la metodología, los recursos materiales, la organización del curso, los recursos humanos y sugerencias de los padres.

Iruarrizaga et al. (2001) reportaron que, según los padres, el curso les había ayudado bastante a mejorar la relación con sus hijos y a conocer mejor la conducta infantil. De igual forma los participantes mencionaron que fue bastante la información que consiguieron a través del programa y su utilidad práctica.

En cuanto a los módulos los padres valoraron mejor las técnicas conductuales, asimismo, valoraron bastante el módulo de “autonomía y autoestima” y la relajación infantil, mientras que la solución de problemas fue valorada moderadamente por los padres. Además, el módulo menos valorado fue el dedicado a la relajación adulta.

Respecto a la metodología lo que más valoraron los padres fue la utilización de ejemplos, sin embargo, las explicaciones teóricas, los registros y el uso del role-playing también fueron valorados favorablemente. Finalmente, los padres sugirieron que el tiempo de las sesiones fuera de dos horas.

Los autores concluyen que la mejor estrategia para asegurar y mantener la participación de los padres consiste tanto en la explicación teórica de los contenidos del programa como en la capacidad de integrar las ideas y preocupaciones de los padres en la dinámica de su desarrollo.

Por su parte, Franco y Mendoza (2002) realizaron una investigación para establecer si un programa para padres podía o no influir en los métodos de crianza y los patrones de función familiar. El estudio fue de tipo descriptivo y en él participaron 60 padres de niños preescolares. Los padres asistieron a un taller dos veces por semana durante tres semanas, el curso estuvo compuesto por diferentes actividades como dinámicas, juegos, dramatización, lecturas discutidas y reflexiones grupales acerca de los temas que se trataron. El programa para padres abordó los siguientes temas:

- a. ¿Qué es ser padres?
- b. Necesidades de los padres.
- c. Necesidades de los hijos.

d. Herramientas de trabajo: amor-expresiones afectivas-comunicación-comprensión.

e. Autoridad y disciplina.

El instrumento utilizado, por los autores, fue la escala APGAR Familiar, que mide las alteraciones de la dinámica familiar, la escala está compuesta por cinco ítems, diseñados para medir cualitativamente la satisfacción de los miembros de la familia en cada uno de los componentes de la función familiar: 1) adaptación, utilización de los recursos materiales para la resolución de los problemas, 2) participación, distribución de las responsabilidades entre los miembros de la familia, 3) crecimiento, maduración de los miembros de la familia, por medio del apoyo mutuo, 4) afecto, relaciones de cuidado y cariño entre los miembros de la familia, 5) resolución, dedicación de tiempo a otros miembros de la familia.

Se realizó una evaluación antes de la intervención y tres después de que el curso terminó (al mes, a los tres meses y a los seis meses), la percepción individual de los miembros de la familia de cada aspecto evaluado por la escala se clasifica según la puntuación que se obtuvo: funcional (de siete a diez puntos), disfuncional moderada (con un puntaje entre cuatro y seis), y disfuncional severo (de cero a tres puntos).

Franco y Mendoza (2002) encontraron que en general el nivel económico de los participantes disminuyó, lo que aumentó los niveles insatisfacción personal, mismos que se incrementaron en un 10% en seis meses de observación. En lo referente a la función familiar los autores reportan que al inicio de la investigación el porcentaje de disfuncionalidad fue del 46%, sin embargo, este porcentaje fue disminuyendo progresivamente, ya que en los meses posteriores en los que se observó a los participantes éstos mejoraron su funcionalidad familiar, lo cual, según Franco y Mendoza (2002), se debe a que:

- a. La mejora en los patrones de crianza, mejora la función familiar.
- b. El aumento de la tolerancia de los padres ante las conductas normales de los niños, en sus distintas edades, mejora las relaciones que se establecen dentro del hogar.
- c. Los padres deciden cambiar su método de crianza cuando se les presentan estrategias de crianza más armónicas.

Los autores concluyen que las actividades educativas dirigidas a los padres, encaminadas a que ellos se informen y discutan sobre las tareas y funciones familiares adecuadas, y a que reflexionen sobre el rol que juegan como padres en la educación de sus hijos, pueden mejorar los métodos de crianza y producir cambios positivos en la familia.

Siguiendo esta línea de investigación Martín, Máiquez, Rodrigo, Correa y Rodríguez (2004) realizaron un estudio en el que aplicaron el Programa de Apoyo Personal y Familiar, destinado a familias que se encuentran en situación de riesgo o pre-riesgo psicosocial, es decir, familias en las que los padres viven una situación caracterizada por la pérdida de la capacidad, en forma individual y/o colectiva, para lograr un bienestar psicológico y social, lo que a su vez implica un deterioro en el desarrollo personal, familiar y social. Este estudio tuvo la finalidad de apoyar y desarrollar las competencias parentales y posibilitar la permanencia de los hijos en el hogar parental.

En la investigación participaron 340 madres con una edad entre 34 y 37 años (los autores no mencionan la edad de los hijos de las participantes, sin embargo, se informa que asistieron a una guardería mientras se llevó a cabo el programa), de las cuales 185 formaron parte del grupo experimental y 155 constituyeron el grupo control.

El programa de Apoyo Personal y Familiar tuvo los siguientes objetivos:

- Fomentar en los padres la reflexión sobre sus concepciones y prácticas educativas.
- Ampliar el conocimiento alternativo de otras formas de pensar y de actuar ante diversas situaciones cotidianas.
- Ampliar la complejidad de sus contenidos, y las formas de razonamiento sobre sus hijos.
- Crear la necesidad de compartir conocimientos, experiencias,, e ideas con otros padres utilizando en nivel de expresión adecuado.
- Hacer a los padres más competentes, capaces de tener control sobre sus vidas, autónomos, conscientes y responsables.
- Motivar a los padres para sentirse bien en la tarea educativa, esto es, satisfechos y colaboradores.

Este programa se basó en un modelo experiencial, es decir, se basó en la evaluación de episodios reales, este modelo ayuda a los padres a re-conceptuar las prácticas de la vida cotidiana en un escenario de aprendizaje sociocultural. Por lo tanto, durante las sesiones, los padres tienen la oportunidad de conocer una amplia variedad de experiencias que contrastan con las suyas, según los autores, lo importante es generar un proceso de reconstrucción compartida y negociada del conocimiento cotidiano a partir de distintas realidades familiares. También se fomentó la participación activa, combinó la formación con el apoyo personal y familiar, y los profesionales se convirtieron en los mediadores del proceso de cambio.

El programa fue impartido a lo largo de ocho meses en 21 sesiones semanales con una duración de hora y media. Los módulos en los que se dividió el programa fueron los siguientes:

- Organización de la vida cotidiana (cinco sesiones).
- Los padres ante los problemas del desarrollo (cuatro sesiones).
- Situaciones que cambian la vida familiar (cuatro sesiones).
- Comunicación y resolución de conflictos en la familia (cuatro sesiones).
- Respuestas de los padres ante situaciones difíciles (cuatro sesiones).

Los instrumentos utilizados por los autores fueron el “Cuestionario de ideas sobre el desarrollo y la educación de los hijos”, que mide las creencias de los padres sobre el desarrollo infantil, el “Cuestionario sobre la agencia personal de los padres”, mide la percepción de auto eficiencia y de control interno sobre lo que les ocurre, el grado de dificultad con el que perciben su rol de padres y el nivel de acuerdo entre la pareja sobre aspectos educativos, y el “Cuestionario situacional sobre prácticas educativas de riesgo”, que evalúa el uso de prácticas permisivo-negligentes, inductivas y coercitivas en situaciones educativas. Al grupo experimental se le aplicaron los cuestionarios antes y después de la intervención, mientras que el grupo control sólo respondió los cuestionarios al final de la investigación.

Martín et al. (2004) encontraron que debido a que las familias tienen una muy baja percepción de sus recursos personales y una tendencia a dejar que los especialistas tomen las decisiones por ellos, resultó favorable que después de llevar a cabo el programa, los padres se hayan encontrado más capacitados para tomar decisiones por ellos mismos, que crean que pueden controlar mejor las cosas que ocurren en su entorno familiar y tengan una percepción más ajustada de la dificultad que presenta su papel de padres que la que tenían al inicio del estudio. Asimismo, se reportó que los padres lograron modificar sus conductas y cambiar algunas teorías inadecuadas sobre el desarrollo y la educación de los hijos. Respecto a las prácticas educativas, los participantes se dieron cuenta de que pueden hacer uso de otras conductas como la argumentación y el razonamiento para educar a sus hijos. Los autores concluyen que se pudo comprobar que los efectos del programa son muy notables en las variables de agencia personal (autoeficacia, locus de control interno, dificultad en el rol y acuerdo marital), mientras que los resultados más moderados correspondieron a los cambios

en las teorías sobre el desarrollo infantil y en las conductas de los padres.

Como ya se mencionó las interacciones familiares y los estilos de crianza se pueden modificar mediante programas de intervención para padres, en este contexto Solís y Díaz (2006) realizaron una investigación con el objetivo de mejorar las prácticas de crianza de los padres de niños pequeños, en esta investigación fue aplicado el “programa de crianza estrella” cuyo enfoque es cognitivo conductual e incluye conocimientos de la pediatría, la psicología infantil y la crianza. Este trabajo se realizó en once estancias pertenecientes a diferentes niveles socioeconómicos ubicadas en la ciudad de Guadalajara. La muestra estuvo compuesta por 121 padres de familia con un promedio de edad de 32 años, cuyos hijos tenían una edad entre uno y cinco años.

Los instrumentos que los padres contestaron antes y después de la intervención fueron la Escala de Comportamiento de Madres y Padres con niños pequeños (ECMP), la cual describe conductas de padres de familia con niños de uno a cinco años de edad, misma que se compone de tres subescalas: expectativas, disciplina y crianza; el inventario de paternidad para adultos y adolescentes, que evalúa las actitudes de los padres hacia sus hijos; el Cuestionario de Valoración del Comportamiento Problema (CVCP), el cual identifica problemas emocionales y de comportamiento en niños preescolares; el Inventario de Conocimientos en Paternidad (ICP), mismo que está compuesto por siete enunciados y evalúa la manera en la que los adultos manejaron su paternidad durante la última semana.

Los materiales que se utilizaron para llevar a cabo el programa de crianza estrella fueron dos libros: uno para padres con hijos de entre uno y tres años de edad, y otro para padres cuyos hijos se encontraban entre tres y cinco años, además, cada libro incluyó diferentes materiales didácticos. El programa de crianza estrella constó de cuatro sesiones:

Sesión 1: el tema que trataron los autores en esta sesión fue cómo es que los hijos influyen en los sentimientos y pensamientos de sus padres y por lo tanto en su forma de reaccionar ante los niños. Se enseñó a los padres a hacer un “alto” (luz roja) y “piensa” (luz ámbar) acerca de sus propios sentimientos y pensamientos antes de responder a las conductas de sus niños. La tarea que se les dejaba a los padres consistía en la práctica de esta estrategia.

Sesión 2: se enfocó en las expectativas que tienen los padres de familia con sus niños, en esta sesión se informó a los padres sobre el desarrollo del niño, en este caso la estrategia utilizada por los investigadores fue el pedirles a los padres que se preguntaran a sí mismos si

sus expectativas son justas para la etapa de desarrollo en la que se encuentra su hijo, también se integró el alto y piensa en esta sesión, con el fin de que los padres puedan supervisar si sus expectativas son altas, bajas o justas según el desarrollo del niño. La tarea consistía en que los adultos practicaran esta supervisión mediante la estrategia “alto y piensa”.

Sesión 3: se enfocaron en la “luz verde”, es decir, cómo responder. Las fortalezas que cada familia tiene para favorecer el desarrollo del niño (por ejemplo: jugar, leer cuantos, etcétera) son tomadas en cuenta y se incluyen otras estrategias de crianza (reforzamiento positivo y dando buenas instrucciones). La tarea consistió en la integración de las estrategias enseñadas y su práctica en casa.

Sesión 4: esta sesión se enfocó en el concepto de disciplina, los autores les proporcionaron a los padres algunas guías para establecer límites al comportamiento de sus hijos, y técnicas de respuesta como la redirección y las consecuencias naturales. La tarea fue integrar las cuatro sesiones con el uso de las estrategias cognitivas. Los libros de trabajo incluían ejercicios para aplicarlos al hogar.

Solís y Díaz (2006) exponen que en el postest se presentó un mejoramiento de las expectativas, lo que se reflejó en una mejor comprensión del desarrollo infantil según el IPAA, y en un ajuste de las demandas de los padres acorde a la edad del niño según la ECMP. Además, reportaron un mejoramiento sustancial en las actitudes paternas positivas, en las prácticas de crianza, y en los conocimientos sobre habilidades paternas, por otra parte, hubo una reducción de los problemas infantiles y en el uso de la disciplina con golpes y gritos.

Aunque la escolaridad de los padres no tuvo efecto en los conocimientos específicos sobre habilidades enseñadas con el programa, los padres con menor escolaridad no lograron igualar las calificaciones de aquellos con un mayor grado de escolaridad, esto aun cuando las calificaciones del pretest fueron prácticamente iguales. Debido a esto, los autores sugieren que el grupo de padres con menor grado de escolaridad, no logró desarrollar al mismo nivel que el otro grupo las habilidades analíticas que suelen adquirirse de manera natural con la exposición a niveles medios y superiores de educación.

Respecto a los estilos de crianza, Jiménez y Guevara (2008) describen cuatro: 1) democrático, se refiere a los padres que pueden delimitar reglas dentro del hogar y transmitirles a sus hijos haciéndoles saber cuándo no hacen lo correcto, los padres atienden a

las necesidades de sus hijos sin romper las reglas y teniendo una comunicación con ellos para conocer su opinión y establecer acuerdos juntos; 2) permisivo, los padres son tolerantes en extremo, autorizan todo a sus hijos, atienden la menor demanda de atención, se niegan a impartir castigos o señalamientos verbales y ceden a la menor insistencia; 3) negligente, son padres tolerantes en extremo, pero éstos no acuden ante las demandas de atención, no imponen castigos y no establecen intercambios o negociaciones con sus hijos; 4) autoritario, los padres son sumamente estrictos e intransigentes, exigen obediencia, imponen reglas, mismas que deben ser cumplidas sin objeción, no toleran las contradicciones y actúan aún en contra de los intereses o aspiraciones de sus hijos.

Estos autores realizaron un estudio con el objetivo de evaluar la efectividad de dos estrategias de intervención en las interacciones madre-hijo y su relación con el desempeño académico y social de los niños, el estudio tuvo un diseño pretest-postest con dos grupos experimentales y un grupo control. En la investigación participaron 45 madres y sus hijos con un promedio de edad de 5.9 años (quienes estaban inscritos en el primer grado de una escuela primaria pública en una colonia de bajo nivel sociocultural).

Las variables del estudio fueron demográficas (edad y sexo del niño, y edad, estado civil, escolaridad, ocupación de la madre, además de estructura e ingreso mensual familiar), dependientes (estilos de crianza reportados por las madres, estilos de crianza reportados por los hijos, rendimiento académico de los alumnos participantes, y las conductas sociales inadecuadas en el aula) e independientes (estrategia de intervención).

Los instrumentos que se aplicaron antes y después de la intervención fueron el cuestionario sobre datos demográficos; la escala sobre estilos maternos de crianza, dirigido a madres, que consta de 80 reactivos que presentan 17 situaciones de interacción diádica, las respuestas a cada situación abarcan alguna característica de interacción, características que están contempladas dentro de alguno de los estilos de crianza; la escala de reportes del niño acerca del estilo de crianza materno, éste se divide en tres categorías: hogar, escuela y social, cada reactivo tiene cuatro opciones de respuesta, mismas que corresponden a cada uno de los estilos de crianza; el cuestionario dirigido a los profesores de primer grado (conformado por preguntas relacionadas con la conducta de cada uno de sus alumnos dentro del salón de clase); las calificaciones oficiales (sólo de las materias de español, matemáticas y conocimiento del medio).

Las estrategias de intervención comparadas por los autores fueron:

1) La intervención con un grupo de madres y sus hijos para mejorar sus patrones de interacción diádica: este grupo tuvo un entrenamiento sobre formas específicas de interacción entre madre-hijo, este programa constó de ocho sesiones grupales y cuatro sesiones en las que el investigador trabajó por separado con cada una de las díadas.

Durante la primera hora de las sesiones grupales (en la que no estaban presentes los niños), se instruyó a las madres sobre cómo establecer reglas y rutinas dentro y fuera del hogar, acuerdos de convivencia y participación en las actividades familiares, apoyar las actividades escolares y reconocer los logros de los niños, sin que las madres utilizaran golpes o insultos. Asimismo, durante este tiempo, se les expuso a las madres algunos aspectos teóricos sobre la influencia de la familia en el desarrollo de los niños, y algunas técnicas como la retroalimentación positiva, el reforzamiento y la asertividad, con el fin de que las negociaciones e interacciones madre-hijo fueran positivas. De igual forma se proporcionó un modelamiento de las negociaciones e interacciones por medio del juego de roles, posteriormente fueron mencionadas las ventajas del estilo democrático y las desventajas de los métodos autoritarios.

En la segunda hora de las sesiones grupales (en la cual estaban presentes los niños), madres e hijos actuaban las formas de interacción o negociación que el investigador, con ayuda de su asistente, modelaba anteriormente. Las temáticas que se abordaron durante estas sesiones fueron el establecimiento de reglas y rutinas en el hogar, formas de interacción, negociación para actividades fuera de casa, establecimiento de las consecuencias de romper acuerdos o reglas establecidas por la díada, dirigirse al otro de manera afectiva y comprensiva en situaciones de conflicto, transmitirle confianza al otro, apoyo y reconocimiento de las actividades escolares de los niños, y apoyo y reconocimiento de las actividades maternas.

Respecto a las cuatro sesiones restantes, en ellas se retomaron los aspectos específicos que la madre o el hijo quisieran abordar o se trataba la manera de solucionar algún conflicto entre la díada.

2) El entrenamiento dirigido sólo a madres con el fin de modificar sus estilos de crianza y promover el estilo democrático: esta estrategia también constó de doce sesiones, en las cuales se promovieron las conductas que se relacionan con el estilo de crianza democrático, con el

fin de modificar la tendencia de las madres hacia un estilo de crianza particular. Las técnicas, los temas tratados y las actividades que se llevaron a cabo fueron las mismas que en la estrategia número uno, sólo que en este grupo nada más participaron las madres. El juego de roles se realizó con cada madre, para esto, el investigador o su asistente hacían el papel de hijo para que la madre practicara las formas de interacción diádica en actividades cotidianas.

Las díadas del grupo control no recibieron ningún entrenamiento.

Jiménez y Guevara (2008) encontraron que en el grupo donde sus integrantes se incorporaron en díadas para mejorar sus estilos interactivos, los efectos del programa fueron más claros. Durante el entrenamiento, madre e hijo asumieron un compromiso y juntos aplicaron las estrategias de negociación e interacción. Los alumnos presentaron una modificación conductual en el aula, y un cambio en su desempeño académico, lo que indicó que el programa de entrenamiento diádico sí tuvo un impacto sobre los integrantes de este grupo.

El programa de entrenamiento que se realizó únicamente con las madres repercutió en las actitudes de éstas hacia la crianza infantil, y posiblemente logró mejorar las interacciones diádicas con sus hijos. El cambio en la conducta materna según los autores, pudo tener algún efecto sobre el rendimiento escolar de sus hijos, pero no sobre su conducta en el aula, ni sobre la manera en que los niños clasificaron las conductas maternas.

Por su parte el entrenamiento ejecutado para mejorar los patrones de interacción entre madres e hijos a través de la participación de las díadas, logró modificar las tendencias conductuales maternas y la manera en que sus hijos calificaron estas conductas, ya que tanto madres como hijos ubicaron la mayoría de las conductas maternas en el estilo democrático. También mejoraron las formas de negociación e interacción dentro de la relación madre-hijo, lo que tuvo un efecto importante tanto en la conducta de los alumnos en el aula como en su rendimiento académico.

Reconociendo la importancia que tiene en el desempeño escolar de los niños la implicación de los padres en el contexto escolar, se han realizado programas de intervención con el propósito de responder a la necesidad de entregar a los padres y a las escuelas estrategias para mejorar y fortalecer la alianza familia-escuela, tal es el caso del estudio realizado por Alcalay et al. (2005) quienes para cumplir con el objetivo anterior, elaboraron un programa audiovisual que constó de dos videos, cada video con una duración de media

hora, y un manual de actividades. Los videos estuvieron orientados a desarrollar competencias en los padres que se relacionaran con el contexto escolar de sus hijos y que les permitieran asumir una perspectiva empática frente al papel del profesor, el manual de actividades estuvo destinado a brindar un espacio para que los padres pudieran discutir y procesar los contenidos presentados en el material audiovisual.

El estudio realizado por Alcalay et al. (2005) constó de tres etapas:

- En la primera etapa se informaron sobre los últimos avances de teóricos y empíricos en cuanto a la relación familia-escuela y sus efectos en los estudiantes, además, para conocer las opiniones de los jóvenes, maestros y padres acerca del tema, se hicieron grupos focales con 31 estudiantes, 20 profesores y 19 padres, el nivel socioeconómico de los participantes fue de bajo a medio/alto, también se entrevistó a seis profesores, seis padres y seis alumnos.
- En la segunda etapa, una vez que ya se había analizado y seleccionado de entre el material recopilado en la primera etapa, se elaboraron los guiones de los videos y las actividades orientadas a profundizar los contenidos presentados en éstos, lo que llevó a la primera versión del material audiovisual, esta versión fue presentada a un grupo de ocho jueces expertos quienes evaluaron el programa tomando en cuenta: que el lenguaje utilizado fuera claro para el grupo al que estaba dirigido, que los contenidos abordados fueran adecuados e importantes, la pertinencia de las imágenes utilizadas, la duración y ritmo de los videos en relación a la motivación que genera en el espectador, la calidad técnica de las imágenes y del sonido del material y los efectos que los videos provocaron en los espectadores.
- En la tercera etapa se puso a prueba el material ya corregido, según las sugerencias de los jueces. El grupo al que fueron presentados los videos estuvo conformado por 32 padres.

El objetivo general del programa para padres fue promover una reflexión, en los padres, acerca de cuál es la propia perspectiva, así como la perspectiva sus hijos y de los profesores en relación al tema. Según los autores, si los padres conocen la perspectiva del otro, los argumentos que le sean dados por los demás les permitirán cuestionar su propia postura en relación a su integración al sistema escolar y asumir una conducta más empática con los profesores y también con los niños. Por lo anterior dentro del programa para padres se abordaron las siguientes temáticas:

- Asumir la responsabilidad de la educación de los hijos, sin delegar excesivamente en la escuela. Que los padres y los profesores se conviertan en socios para las tareas educativas.

- Acompañar a los hijos. La presencia y la compañía que los padres le brinden a sus hijos en lo que respecta a la escuela, es importante para el buen desarrollo de los menores.
- Cuidar la relación entre padres y profesores. La confianza entre los padres y el profesor es importante para que existe una buena convivencia entre ambos, lo que a su vez, beneficia la relación profesor-alumno.
- Centrarse en lo positivo. El que los padres reconozcan los esfuerzos de los profesores para lograr que los niños aprendan y progresen, también beneficiará los vínculos que se formen entre ambos.
- Legitimar a los profesores. Los padres no deben de descalificar a los profesores frente a sus hijos, ya que se debilita el concepto de autoridad.
- Evitar buscar un culpable. El culpar al profesor por alguna dificultad de su hijo, provoca enojo y distancia entre los padres y los profesores.
- Considerar la triangularidad de la relación. Los padres y los profesores se reúnen con el fin de hablar sobre el niño, dentro de esta relación la visión que el profesor aporte sobre el menor puede ser más objetiva, debido a que el vínculo afectivo con el pequeño es menos fuerte, por ello los padres tienden en algunas ocasiones a negarla.
- Informarse antes de actuar. Antes de que los padres digan algo es necesario que escuchen lo que opina el profesor acerca de la problemática presentada.
- Pedir apoyo al colegio. Es necesario que los padres junto con los profesores busquen soluciones ante los problemas del niño.
- Plantear los desacuerdos. Es importante que al momento de que los padres platicuen con los profesores sobre algún problema le den la oportunidad decir su opinión acerca de la situación.
- Reaccionar adecuadamente frente a la información negativa. Los padres deben evitar castigar violentamente a los niños cuando el profesor les dé información negativa de sus hijos, porque esto ocasiona que el niño asocie la escuela con el castigo.
- Conductas de los padres que facilitan una alianza con la escuela. Que los padres cooperen con la escuela.
- Evolución de la participación de los padres en la escuela. La relación que los padres mantengan con la escuela cambia conforme los niños crecen, sin embargo, es necesario que los padres se mantengan un acercamiento con la escuela de sus hijos.

- Efectos positivos en la participación de los padres en el contexto escolar. Dentro de los efectos positivos de una buena relación familia-escuela se encuentran: mejorar la relación el profesor, los padres están más informados de los que están haciendo sus hijos en el salón de clases, mejora la relación profesor-alumno y los padres saben cuáles son las metas que se deben lograr y cómo apoyarlas.

Alcalay et al. (2005) aplicaron el programa a un grupo de 32 padres que asistieron a un taller en el que les fueron presentados los videos y posteriormente se realizaron las actividades complementarias, y a continuación se les pidió lo siguiente: “Mencione tres ideas que le resultaron novedosas y útiles al trabajar con este material”. Después de analizar cualitativamente las respuestas dadas por los padres, los autores reportaron que los padres mencionaron en el caso de diez de las categorías que se presentaron que éstas constituyeron aprendizajes útiles y novedosos. Por otro lado, la forma en la se abordaron las categorías centrarse en lo positivo, plantear los desacuerdos, reaccionar adecuadamente frente a la información negativa y evolución de la participación de los padres en la escuela, según los padres, no se hizo de una manera novedosa.

Cuatro de los padres mencionaron estar en desacuerdo con trabajar en quipo con la escuela, ya que es tarea de la escuela; no tener derecho de criticar a los profesores frente a los niños, porque a veces es conveniente; forzar la relación entre padres y profesores, porque ésta debería ser espontánea; trasladar los problemas de la escuela a la casa, porque ellos ya tienen suficientes problemas en casa.

En cuanto a las actividades complementarias (no especificadas por los autores) que fueron incluidas en el manual se reporta que fueron útiles para generar un espacio de diálogo entre padres y profesores, por lo tanto cumplieron con su objetivo.

Los autores concluyen que este programa para padres es efectivo y motivador, ya que los participantes valoraron los conceptos y testimonios de expertos, de profesores y de estudiantes en relación al tema, lo que permitió que se cumpliera el objetivo planteado.

Los programas antes mencionados ayudan a que los padres aprendan algunas prácticas de crianza infantil que, a su vez, permiten que las interacciones en el hogar se vean favorecidas logrando, en general, beneficiar el desarrollo psicológico de los niños y, en particular, el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Sin embargo, estos programas no están especialmente diseñados para que los padres logren desarrollar las

habilidades necesarias para promover dentro de casa las conductas preacadémicas y lingüísticas consideradas de alfabetización inicial. Por lo tanto, y debido a la importancia que tienen las prácticas de alfabetización inicial en el desarrollo de la alfabetización y en el desempeño académico de los niños una vez que ingresen a la educación formal, resulta importante que se desarrollen programas que tengan como finalidad el lograr que los padres integren a su vida cotidiana prácticas que promuevan dentro de sus hogares la alfabetización.

CONCLUSIONES

En una sociedad donde los textos forman una parte importante de los diferentes contextos en los que las personas se desarrollan, es necesario hacer uso de la lectura y la escritura todos los días y con diferentes propósitos, para así formar parte de las diversas actividades que se llevan a cabo dentro de una sociedad.

La alfabetización es fundamental para entender el contexto en el que vivimos, gracias al lenguaje hablado y a los diferentes tipos de textos es posible situarnos en otro momento y lugar diferente del que nos encontramos. Es mediante el lenguaje que nos es posible representar nuestro mundo y darle significado, además, podemos conocer lo que otros piensan y sienten, y, de igual forma, expresar nuestros sentimientos y pensamientos a los demás, las palabras, por tanto, nos acercan a los otros y a las circunstancias que se viven, se vivieron o se vivirán en diferentes lugares, es así que a través del lenguaje se puede imaginar y discutir sobre eventos reales o imaginarios que ocurren bajo circunstancias que difieren de las nuestras.

Sabiendo lo importante que es la lectura y la escritura en la adquisición posterior de otros conocimientos básicos para que los niños se conviertan en miembros útiles a la sociedad, la educación formal busca que los pequeños aprendan durante sus primeros años escolares a leer y a escribir. Pero la lectoescritura no sólo se refiere a decodificar o copiar palabras carentes de significado para los niños, sino que implica que comprendan el significado del texto que están leyendo, cosa que no siempre sucede.

Los encargados de este aprendizaje son los profesores quienes utilizan diferentes métodos para enseñar a leer y a escribir a sus alumnos, tales como los ejercicios que se realizan con el fin de “entrenar la mano” los cuales consisten en unir puntos mediante líneas, copiar algunos textos o bien en asociar un objeto con la palabra que lo representa. Estos métodos en algunos casos sólo logran que los pequeños vean la lectura como una actividad carente de trascendencia o que sólo aprendan a discriminar palabras, sin embargo, en otras ocasiones, cuando la forma en la que los menores conviven con los textos escritos tiene significado para ellos y se relaciona con sus intereses, los niños aprenden a leer y a escribir como consecuencia de las actividades diarias que se desarrollan dentro del salón de clases, y no como resultado de realizar actividades repetitivas y carentes de significado.

Por fortuna, el concepto de aprendizaje ha evolucionado y ha pasado de darle al alumno un papel pasivo (en el que para aprender sólo era necesario que se sentara, callara y escuchara lo que el maestro tenía que decir) y al profesor un papel que lo situaba en el lugar del saber (donde su tarea era transmitir sus conocimientos al alumno), a buscar que los contenidos que se pretende que el niño aprenda tengan un sentido para éste y que el profesor lo ayude durante su proceso de aprendizaje.

A menudo se cree que la escuela es la principal fuente de aprendizaje que tienen los niños y que sólo dentro de ésta los niños aprenden a leer y a escribir, por lo tanto se deja a los profesores la responsabilidad de que los niños sean competentes en lectura y escritura, lo que lleva a que las habilidades con las que los pequeños cuentan al entrar a la escuela carezcan de importancia, sin embargo, éstas harán una diferencia en el progreso que los menores logren respecto a la lectoescritura.

Si bien la forma en la que el niño aprenda a hacer uso de la lectura y la escritura tiene que ver con la manera en la que estos conocimientos le sean enseñados dentro de la escuela, también existen otros factores que hay que tomar en cuenta como los conocimientos y habilidades con los que el niño cuenta antes de que inicie su vida escolar, porque durante sus primeros años el menor adquiere habilidades y conocimientos que le permitirán más adelante hacer uso de la lectura y la escritura. Estos conocimientos y habilidades van a depender del tipo de interacciones que el pequeño tenga con sus padres, de las características del entorno inmediato del niño y de la importancia que su entorno social le dé a los actos de lectura y de escritura.

Por lo tanto, el período de la vida de los niños que se refiere a los años previos a que lean y escriban de forma convencional es fundamental para el desempeño que posteriormente muestren en lectura y escritura, este período ha sido llamado “alfabetización inicial”. Durante este lapso, según las experiencias a las que los menores tengan acceso dentro de casa, se puede beneficiar o perjudicar el desarrollo del niño. La estimulación que brindan a sus hijos las madres que pertenecen a comunidades con un nivel socioeconómico bajo, es menor, esto fue probado por algunos de los estudios que relacionaron el desarrollo del niño con la estimulación que se le da dentro del hogar, según estas investigaciones, las actividades que realizan con mayor frecuencia las madres están vinculadas con el cuidado personal y con la alimentación, estas madres no interactúan mucho tiempo con sus hijos fuera de estas tareas,

ya que existen otras actividades como la búsqueda de alimento y las labores domésticas que demandan la mayor parte de su tiempo. Además se ha observado que las madres más jóvenes y con menor cantidad de hijos estimulan en mayor medida a sus pequeños y que algunas de ellas los estimulan de manera consciente, proporcionándoles diferentes juguetes, jugando con ellos y leyéndoles historias.

Es durante la alfabetización inicial que los niños se percatan de la relación que existe entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, sin embargo, que el niño comience a asociar los signos que ve escritos, por ejemplo, en algún papel, en un juguete, en su prendas de vestir o en la televisión, requiere de que su hogar cuente con las condiciones adecuadas para que el pequeño adquiera ciertos conocimientos relacionados con la lectoescritura.

La alfabetización formal requiere que se tengan ciertos conocimientos que facilitarán la adquisición de la lectoescritura, los cuales se refieren a que el niño pueda diferenciar cada uno de los sonidos que componen el lenguaje oral, para que esto a su vez, le ayude a comprender que los sonidos son representados mediante símbolos, además, debe ser capaz de asociar las palabras con su significado e integrar este significado a sus conocimientos previos, y reconocer que existe una relación entre las palabras que forman una oración. Todas estas habilidades se pueden adquirir en el período de alfabetización inicial, sin embargo, se ha reportado que los niños al ingresar a la escuela no han desarrollado completamente las habilidades relacionadas con la conciencia fonológica, es decir, aunque ésta sí está presente en los niños que cursan la educación primaria, es necesario acrecentar estas para lograr un mejor desempeño en las tareas de lectoescritura.

Por otro lado, el tipo de interacción lingüística dentro del hogar influirá en las habilidades lingüísticas del niño, lo que es importante porque los pequeños que están aprendiendo a leer deben de tener un dominio suficiente de la lengua.

Las interacciones lingüísticas que tienen lugar entre madre-hijo pueden variar, como ya se ha comprobado, existen madres que se centran en enseñar a sus hijos los nombres de algunos objetos (les muestran el objeto y después le dicen al niño cuál es el nombre de éste) tales madres son las que retroalimentan con mayor frecuencia las emisiones verbales de sus hijos, mientras que otras se centran más en las frases hechas que en nombrar objetos, estas madres suelen hacer uso del lenguaje, en la mayoría de los casos, para darles alguna orden. Por lo tanto, el qué tan competentes lleguen a ser los pequeños respecto al lenguaje hablado,

tiene que ver con el cómo se hable con el niño dentro del hogar y, según los estudios, es preciso que se cree un ambiente afectuoso donde se pueda llevar a cabo la interacción y donde la retroalimentación sea mutua. Además, las madres pueden ayudar a que sus hijos tengan un mayor dominio del habla al retroalimentar las emisiones de éstos, esto es, al valerse de diferentes técnicas como la expansión, la contingencia semántica de las expresiones, la reestructuración y los modelos de lenguaje para responder a las expresiones de los niños, de esta forma le muestran al menor el uso correcto del lenguaje y le dan un panorama más amplio de lo que se puede decir acerca del tema que se está tratando y también les enseñan cómo hacerlo.

El juego es otra parte relevante del desarrollo del niño, ya que es a través de éste que los pequeños van a ensayar algunas de las actividades que se llevan a cabo en la sociedad a la que pertenecen, es así que en sus horas de juego los niños pueden realizar tareas que requieran del uso de la lectura o la escritura, y si bien no empezar a escribir, sí comenzar a trazar garabatos, y representar lo que desea expresar por medio de símbolos. Igualmente, al utilizar el juego simbólico son capaces de ir más allá de las circunstancias que están viviendo e imaginar otras situaciones posibles, lo que les beneficiará a la hora de empezar a leer y a escribir.

Un hogar que promueva la adquisición de las habilidades necesarias para ser un lector y un escritor competente es aquel en el que se cuenta con la cantidad suficiente de materiales de lectura y en el que el uso de la escritura y de los materiales impresos es cotidiano, con esto, los niños conviven con personas que les muestran para qué es útil saber leer y escribir. Que el pequeño observe que mediante el lenguaje escrito es posible que los miembros de su familia se comunican entre sí, obtengan diferentes tipos de información, hagan la lista para ir de compras, realicen tarjetas de felicitación, y se diviertan, entre otras cosas, hace que la lectura y la escritura tengan una razón de ser y que al igual que los demás él intente beneficiarse del uso de la lectoescritura, y en un inicio realice algunos intentos de representar por medio de símbolos aquello que quiere decir. Es posible que, el niño, al realizar algunos trazos en el papel y al asociarlos con alguna palabra o frase, minutos después se le olvide lo que intentó decir con los garabatos que trazó, sin embargo, este es un buen inicio para que los pequeños más tarde tengan un desempeño favorable en lectura y escritura.

La cantidad de materiales impresos con la que se cuente en el hogar, el uso que se haga de éstos, así como de la escritura y el tipo de interacciones que se presenten entre padres e hijos, se ven afectadas por el nivel educativo de los padres, su ocupación y el nivel socioeconómico al que se pertenezcan. Las investigaciones han probado que los padres con un mayor nivel educativo y un nivel socioeconómico más elevado tienden a interactuar con sus hijos en actividades que implican la lectura o la escritura, además, estos padres suelen leer para sí mismos por placer en mayor medida que los padres con un nivel educativo menor (lo que es observado por sus hijos), asimismo, en los hogares con un nivel socioeconómico más alto es más probable que la cantidad de libros infantiles con la que se cuente sea mayor en comparación con aquellos hogares pertenecientes a un nivel socioeconómico menor.

Los libros infantiles dentro de casa se vuelven fundamentales ya que es mediante la lectura de cuentos que los niños comienza a reconocer ciertos aspectos sobre el cómo se debe de leer y de lo que este acto implica. La lectura de cuentos que se realiza entre padres e hijos le ofrece la posibilidad a los pequeños de adquirir ciertos conocimientos en cuanto a las características de los materiales impresos, conocer nuevas palabras, y, además, le permite comprender lo que se está leyendo y darle un significado mediante sus experiencias.

Para que el niño se vea favorecido con la lectura de cuentos, ésta debe cumplir con ciertas características: que se lleve a cabo en un lugar cómodo, en una posición en la que tanto el adulto como el niño puedan observar el libro, que el adulto promueva los comentarios del niño durante la lectura, es decir, que siga el ritmo y el tema que el niño proponga, que realice preguntas que le permitan al menor formular hipótesis, razones o pensar en cómo podría continuar la historia, y que le muestre el uso correcto del lenguaje oral, asimismo, se debe alentar al niño a comparar lo sucedido en la historia con sus experiencias, y brindarle explicaciones pertinentes sobre lo que no quede claro. Se ha comprobado que los padres que leen con mayor frecuencia cuentos a sus hijos y que les exigen durante la lectura que sus comentarios hagan referencia a algo más allá de lo que está pasando en la historia, logran que los pequeños conozcan más acerca de las características de los libros y de su uso, que los hijos de padres que sólo hacen comentarios sobre la historia que se está leyendo.

Durante la lectura compartida los pequeños pueden comprender el uso de los libros, es decir, que son para leerlos, que los dibujos representan cosas, que el lenguaje de los libros

es diferente al que comúnmente usan, y que lo que ocurre en la historia sucede fuera del tiempo real, además les ofrece una oportunidad para aumentar su vocabulario, interesarse por la lectura, y mirar, señalar, nombrar y retroalimentar las emisiones de su acompañante, durante el tiempo de lectura. Otro aspecto a tomar en cuenta dentro de la lectura compartida es el tipo de lenguaje que se usa, ya que se puede utilizar uno que haga referencia al momento que se está viviendo, al aquí y al ahora, donde el diálogo entre el adulto y el niño se relaciona con las ilustraciones y el texto que se está leyendo u otro en el que se hable de algo que no está presente en ese momento, lo que implica una mayor demanda lingüística y cognitiva para el menor, y que tiene mayores beneficios a largo plazo.

Durante la lectura de cuentos el adulto debe de darle la entonación pertinente al texto, crear momentos de suspenso y enfatizar las características de los personajes, es decir, no puede leer de manera monótona porque esto provoca que el niño pierda el interés en la lectura y que esta actividad sea vista como cualquiera de las otras que forma parte de su rutina.

La selección del material de lectura también es importante, ya que se deben preferir los libros que se relacionen con los intereses particulares de los niños, que hagan uso de colores vistosos y que no tengan un número muy grande de renglones por hoja. Las ilustraciones de los libros juegan papel primordial porque éstas hacen posible que los niños se conviertan en los relatores de la historia, que el adulto amplíe la información que el pequeño está proporcionándole y en caso necesario que lo ayude a elaborar la información, asimismo, es posible que el niño se separe de la situación actual, y, mediante la imaginación, viaje a otro tiempo y espacio.

Debido a las ventajas que tiene la lectura de cuentos es importante que los padres la promuevan dentro de casa como una manera de relacionarse con sus hijos, algunas de las formas de ayudar a que se lleve a cabo la lectura en casa con éxito son: que el adulto detenga la lectura en una parte emocionante y la continúe al día siguiente, que muestre las ilustraciones al niño, que fomente que los niños realicen sus propias historias a partir de algunas imágenes, y que el menor tenga acceso a diferentes tipos de libros dentro de casa, todas estas actividades harán posible que durante el período de alfabetización inicial por el que atraviese el niño, éste pueda comprender que lo que otros y él dicen puede anotarse y leerse, que la escritura puede usarse con diferentes propósitos, que sólo se leen las palabras,

no las imágenes, que las letras forman palabras y las palabras oraciones, que leer es un acto que se puede realizar solo o en compañía de alguien más, y que para leer un texto es necesario hacerlo de izquierda a derecha, de arriba a abajo y de adelante hacia atrás. Cuando el niño logra obtener estos conocimientos la adquisición de la lectoescritura se facilita.

Todas las habilidades que se logren adquirir dentro de esta etapa repercutirán en la vida escolar que les espera a los niños más tarde, etapa en la que se podría pensar que el único responsable del rendimiento escolar de los alumnos son los profesores, sin embargo, no es así, los padres siguen teniendo un papel relevante en el desempeño escolar de sus hijos, es decir, el rendimiento escolar de los niños puede mejorar si los padres apoyan los esfuerzos de la escuela para lograr que su hijo aprenda los contenidos requeridos para su edad. Entre las actividades con las que los padres pueden ayudar a que sus hijos tengan un mejor rendimiento escolar se encuentran: apoyar a los pequeños a la hora de hacer las tareas escolares, proporcionarles un tiempo y espacio adecuados para estudiar y mantener una comunicación constante con el profesor de su hijo.

Es importante que los padres no confundan el apoyar a sus hijos a realizar las labores escolares con el hecho de hacer la tarea por ellos, ya que esto último lejos de ayudar a los niños los estaría perjudicando. Los padres pueden dedicar un tiempo a estudiar junto con sus hijos las lecciones que se revisaron en el salón de clases, sin embargo, si surgen dudas que los padres no puedan contestar, es recomendable que se diga al niño que lo pregunte al profesor al día siguiente, también es necesario que los adultos relacionen, en la medida de lo posible, los temas que se estuvieron tratando en la escuela con las actividades que realizarán el fin de semana con sus hijos. Los resultados que las investigaciones sugieren que las actividades realizadas con mayor frecuencia por los padres para apoyar el aprendizaje de sus hijos son la revisión de los cuadernos y de las calificaciones escolares, mantener comunicación con el profesor y preguntarles a sus hijos cómo les va en la escuela.

También el involucramiento de los padres en el contexto escolar se ve afectado por el nivel socioeconómico, su nivel de escolaridad, el interés que tengan en el progreso académico de los niños y en las expectativas que tengan sobre sus hijos. Nuevamente se espera que los padres con un mayor nivel socioeconómico y un nivel de estudios más alto, tengan más interés en el progreso académico de sus hijos y sus expectativas acerca de éstos sean mayores, sin embargo, distintas investigaciones han demostrado que los padres que

pertenecen a comunidades empobrecidas también tienen altas expectativas sobre el nivel académico que pueden alcanzar sus hijos, así que hacen lo posible por brindarles el material necesario para asistir a la escuela y cumplir con las tareas, asimismo, estos padres mantienen una constante comunicación con los profesores y los directivos de la escuela, lo que los lleva a estar informados sobre lo que ocurre dentro del salón de clases. Sin embargo, las investigaciones han demostrado que no basta con las altas expectativas que los padres tengan sobre sus hijos para que éstos las condiciones necesarias para el buen desempeño académico de sus hijos, ya que a pesar de que los padres dicen querer que sus hijos realicen estudios universitarios, no están al tanto del rendimiento escolar de éstos, sólo revisan de vez en cuando los cuadernos de los niños y en casa no cuentan con los materiales impresos suficientes para que los menores interactúen con ellos, ni se practica la lectura en voz alta ya que piensan que ésta podría aburrir a sus hijos.

Sabiendo lo fundamentales que son los primeros años para el buen desarrollo de los niños y un posterior desempeño académico exitoso en la educación básica, se han creado programas de entrenamiento para padres, mismos que han evolucionado a lo largo del tiempo para dar alternativas a los padres sobre las prácticas educativas que se pueden llevar a cabo en la familia, y de esta forma mejorar las que ya se realizan en casa y lograr que estas prácticas, a su vez, promuevan un comportamiento positivo en sus hijos y el desarrollo sano de los niños.

Estos programas de intervención están dirigidos a las personas que se hacen cargo de los pequeños, tienen una duración promedio de dos meses y durante el entrenamiento se modela a los padres las habilidades que deben de adquirir, se usa el juego de roles, se les retroalimenta y se dejan tareas para casa con el fin de que pongan en práctica lo aprendido durante la sesión. Mediante estos programas los padres pueden fortalecer su labor de crianza y hacer uso de técnicas que tienen un respaldo científico para mejorar el comportamiento de sus hijos.

Las investigaciones demuestran que el empleo de estos programas ha propiciado que los padres conozcan el curso del desarrollo de sus hijos y cambien las teorías erróneas que tienen sobre éste, lo que lleva a que los padres toleren en mayor medida las conductas de sus hijos que antes evaluaban como problemáticas, de igual forma, se ha logrado que los patrones de crianza que solían utilizar cambien, lo que provoca que la relación con sus hijos

mejore y que, como se reportó en uno de los estudios, el desempeño académico de los niños mejore. Asimismo, se ha expuesto que las intervenciones en las que se trabaja tanto con la madre como con el hijo son más eficaces que aquellas que sólo están dirigidas a las madres, ya que al participar madre e hijo en el programa de intervención ambos asumen un compromiso y aplican de manera conjunta las estrategias de negociación e interacción. Por otro lado, el nivel de escolaridad de los padres no es un factor que altere los resultados de la aplicación de estos programas, es decir, los resultados obtenidos por los padres con un mayor y un menor nivel educativo, no presentan diferencias significativas, según las investigaciones revisadas.

Además, existen programas de intervención que buscan que los padres se acerquen a la escuela, que platicuen con los profesores y que juntos resuelvan los problemas que presente el menor dentro del salón de clases, ya que algunos padres suelen culpar a los profesores de las dificultades que pudieren tener sus hijos en el ámbito escolar, si bien no todos los padres que participaron en esta investigación estuvieron de acuerdo en involucrarse en la escuela de sus hijos, este programa logró que la mayoría de los padres cambiaran su opinión acerca del tema y supieran lo importante que es que se involucren en el contexto escolar.

Por lo tanto, el papel de los padres en la educación de sus hijos es fundamental desde el momento en que éstos nacen, es así que las interacciones que los padres mantengan con sus hijos pueden ayudar a los niños a tener un mejor desarrollo y a prepararlos para los retos que les depara la educación formal, sin embargo, los padres pueden seguir apoyando a sus hijos a lo largo de su trayectoria escolar. Debido a que la tarea educativa de los padres nunca termina existen diferentes programas que los apoyan en el proceso de crianza y los ayudan a llevar a cabo de una mejor manera el papel que les corresponde, de tal forma, que los beneficios se ven reflejados tanto en sus hijos como en ellos mismos.

Los programas para padres contribuyen a que se lleven a cabo prácticas de crianza infantil que beneficien el desarrollo de los niños, mismos que al modificar las interacciones entre padres e hijos dentro de casa logran indirectamente favorecer el desarrollo de la alfabetización en los pequeños. Pero, cabe mencionar, que estos programas no fueron diseñados para que los padres adquirieran destrezas que les permitieran promover mediante diferentes actividades la alfabetización dentro de casa. Debido a lo anterior y a la

importancia del llevar a cabo prácticas en el hogar que preparen a los menores para los retos que se les presenten al ingresar a la educación formal y que, de esta manera, su rendimiento escolar sea beneficiado, es fundamental desarrollar programas que ayuden a que los padres conozcan la importancia de su participación en la educación de sus hijos, los beneficios que ésta implica para los niños, y que aprendan ciertas habilidades para llevar a cabo diferentes actividades que ayuden a los pequeños en el proceso de alfabetización inicial y que éstas, a su vez, sean parte de su día a día.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcalay, L., Milicic, N. y Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *PSYKHE*, 14 (2), 149-161. Recuperado el día 6 de junio de 2011, de la fuente <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=96714212>
- Barratt-Pugh, C. (2003). Children as writers. En L. Makin, & C. Jones-Díaz. (Eds.) *Literacies in early childhood: Changing views, challenging practice* (pp. 93-116). Sidney: MacLennan+Petty.
- Bendersky, B. (2001). Escuela: ¿Un espacio “natural”? En E. N. Emilce *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa* (pp. 23-30). Argentina: Eudeba.
- Borzone, A, M. (1998). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: AIQUE.
- Castro, V. (2006). Análisis de las formas de regulación lingüística utilizadas en el contexto de los hogares comunitarios de bienestar: un estudio realizado en el sector sur de la ciudad de Popayán. *Revista Infancia Adolescencia y Familia*, 1 (1), 95-114. Recuperado el 30 de marzo de 2011, de la fuente <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76910107>
- Contreras, 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”*, 7 (3), 1-15. Recuperado el 30 de marzo de 2011, de la fuente <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44770305>
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *SAPIENS*, 5 (2), 53-66. Recuperado el 30 de marzo, de la fuente <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=41050205>
- De la Cruz, M., Scheuer, N., Echenique, M. y Pozo, J, I. (2011). Los niños en educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza de la escritura. *Revista de Educación*, 354, 689-712. Recuperado el 10 de abril de 2011, de la fuente http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_27.pdf
- De Temple, J, M. (2001). Parents and children reading books together. En D. K. Dickinson & P. O. Tabors. (Eds.). *Beginning literacy with language. Young children learning at home and School* (pp. 31-51). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Díaz, A., Villalobos, M. y Mozó, P. (2009). Expectativas educacionales hacia hijas e hijos en una escuela rural de alto desempeño. *Interamerican Journal of Psychology*, 43 (3), 442-448. Recuperado el 30 de marzo de 2011, de la fuente <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28412903003>
- Diuk, B., Borzone, A, M y Ledesma, R. (2010). Conocimiento de vocabulario, representaciones fonológicas y sensibilidad fonológica en niños pequeños de distinto sector social de procedencia. *Summa Psicológica UST*, 7 (1), 33-50. Recuperado el 17 de marzo de 2011, de la fuente <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3294923>
- Espita, R. y Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y desarrollo*, 17 (1), 84-105. Recuperado el 30 de marzo de 2011, de la fuente <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26811984004>

- Ezell, H, K. & Justice, L, M. (2005). *Shared storybook Reading*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización. Teoría y práctica* (191-201). México: Siglo XXI.
- Franco, R. y Mendoza, T. (2002). Influencia de un programa de educación para padres en los métodos de crianza y patrones de función familiar. *Boletín Médico de Posgrado*, 18 (2), 146-154. Recuperado el día 11 de junio de 2011, de la fuente http://bibmed.ucla.edu.ve/cgiwin/be_alex.exe?Acceso=T070200000114/2&Nombrebd=BOLETIN-MEDICO&Sesion=1743912873
- Frías, A, C. (2003). Las situaciones comunicativas. Una estrategia de investigación-docencia para promover las competencias lingüísticas de las niñas y los niños de educación preescolar. *Estrategias docentes para el desarrollo de capacidades de niños preescolares. XXIII Foro Nacional de Educación Preescolar*. (10-23). México: Trillas.
- Galián, M., Carranza, J., Escudero, A., Ato, M. y Ato, E. (2006). Diferencias individuales en la competencia lingüística de los sujetos referenciales y expresivos. *Psicothema*, 18 (1), 37-42. Recuperado el 30 de marzo de 2011, de la fuente <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72718106>
- Goodman, Y. (1992). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y aprendizaje*, 58, 29-42. Recuperado el 6 de abril de 2011, de la fuente <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48394>
- Guerrero, B, E. (2006). *Psicología, educación, métodos de investigación y aprendizajes escolares*. España: Davinci.
- Guzmán, R, J y Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), 861-872. Recuperado el 17 de marzo de 2011, de la fuente <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3356261>
- Harris, P. (2003). Children as readers. En L. Makin & C. Jones- Díaz. (Eds.). *Literacies in early childhood: Changing views, challenging practice* (pp. 117-134). Sidney: MacLennan+Petty.
- Hernández, R. y Cortés, A. (2009). Comportamiento afectivo y complejidad lingüística del infante en díadas madre-hijo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35 (1), 93-111. Recuperado el 30 de marzo de 2011, de la fuente <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=59311416006>
- Iruarizaga, I., Díaz, E., Prado, O., Romero, N. y Rodrigo, J. (2001). Escuela para padres: un programa de modificación de la conducta infantil. *INTERPSIQUIS*, 2, 146-154. Recuperado el día 11 de junio de 2011, de la fuente <http://www.psiquiatria.com/articulos/tratamientos/2371/>
- Jiménez, D. y Guevara, Y. (2008). Comparación de dos estrategias de intervención en interacciones madre-hijo. Su relación el rendimiento escolar. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34 (2), 221-246. Recuperado el 30 de marzo de 2011, de la fuente <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=59311115006>
- Lesiak, J. (1997). Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34 (2), 143-160.
- Martín, J., Máiquez, M., Rodrigo, M., Correa, A. y Rodríguez, G. (2004). Evaluación del programa “Apoyo personal y familiar” para madres y padres en situación de riesgo psicosocial. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (4), 437-445. Recuperado el día 11 de junio de 2011, de la fuente <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1023363>
- Martín-Quintana, J., Márquez, C., Rodrigo, L., Byrne, S., Rodríguez, R. y Rodríguez, S. (2009). Programas de educación parental. *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 121-133.

- Recuperado el día 24 de mayo de 2011, de la fuente <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=179814021004>
- Mayer, R. E. (2002). Fluidez lectora. *Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*. (23-63). España: Prentice Hall.
- Melgarejo, C., Molina, C. y López, F. (2005). Interacción madres-hijo: una comparación de niños con y sin problemas de lenguaje. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10 (1), 21-38. Recuperado el 30 de marzo de 2011, de la fuente <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29210102>
- McLan, J. B. y McNamee, G. D. (1999). Alfabetización temprana. España: Morata.
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*. 9 (1), 25-40. Recuperado el 6 de abril de 2011, de la fuente <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2264586>
- Núñez, B. (2007). La familia. *Familia y discapacidad: de la vida cotidiana a la teoría*. Buenos Aires: Lugar.
- Peña, M., Aguilar, C. y Vera, A. (2005). Pareja, estimulación y desarrollo del infante en zona rural en pobreza extrema. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (25), 559-576. Recuperado el 30 de marzo de 2011, de la fuente <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002516>
- Pérez, D. P. S. (2004). *El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos*. España: Punto de lectura.
- Pérsico, M. y Contín, S. (2005). ¿Qué significa actualmente estar alfabetizado?. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24, 177-182. Recuperado el 6 de abril de 2011, de la fuente <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113980>
- Ramírez, A., Sánchez, B. y Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño de la lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 701-729. Recuperado el 30 de marzo de 2011, de la fuente <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14003312>
- Ramos, S. J. L. (2004). Conocimiento fonológico y desarrollo lectoescritor en la educación infantil. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 7, 170-184. Recuperado el 17 de marzo de 2011, de la fuente <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1957911>
- Rey, C. (2006). Entrenamiento de padres: una revisión de sus principales componentes y aplicaciones. *Revista Infancia Adolescencia y Familia*, 1 (1), 61-84. Recuperado el día 31 de mayo de 2011, de la fuente <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/769/76910105.pdf>
- Richgels, J. D. (2004). Paying attention to language. *Reading Research Quarterly*, 39 (4), 470-477.
- Rodríguez, M. (1985). Enseñanza de la lengua escrita. ¿A qué edad?. *Infancia y aprendizaje*, 30, 39-50. Recuperado el 14 de marzo de 2011, de la fuente <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667385>
- Romano, T. H. (2008). Factores sociales y académicos que influyen en el rendimiento académico: éxito y fracaso escolar. En Y. Guevara *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención* (pp. 1-38). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salsa, A. y Peralta, O. (2001). La "lectura" de material ilustrado: una estrategia educativa para el desarrollo del lenguaje en niños de edad preescolar. *Revista Intercontinental de*

- Psicología y Educación*, 1 (3), 49-56.
- Solís, P. y Díaz, M. (2006). Efectos de un programa de crianza para mamás y papás de niños pequeños: la importancia del nivel educativo de los padres. *Revista Infancia Adolescencia y Familia*, 1 (1), 161-176. Recuperado el 30 de marzo de 2011, de la fuente <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76910111>
- Susperreguy, M., Strasser, K., Lissi, M. y Mendiev, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 239-251. Recuperado el 30 de marzo de 2011, de la fuente <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80539203>
- Tejeda, M. y Otála, C. (2006). Estimulación cognitiva de madres del sector popular. *Investigación y Posgrado*, 21 (2), 43-67. Recuperado el 30 de marzo de 2011, de la fuente <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=65821203>
- Tracey, D. H. & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading. An Introduction to theories and models*. New York: Guilford.
- Vargas, A. y Villamil, W. (2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos. *Pensamiento Psicológico*, 3 (9), 163-174. Recuperado el 17 de marzo de 2011, de la fuente <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2675161>
- Vega, P. (2006). Adquisición del lenguaje escrito en niños preescolares: Papel de la lectura de cuentos en el hogar. *Memorias Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología*. La Habana. Octubre, 2006.
- Vera, A. y Martínez, L. (2006). Juego, estimulación en el hogar y desarrollo del niño en una zona rural empobrecida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (1), 129-140. Recuperado el 30 de marzo de 2011, de la fuente <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29211109>
- Vera, A., Peña, M. y Calderón, N. (2010). Prácticas de crianza y educación inicial en la etnia Mayo. *Estudios Sociales*, 17, 304-324. Recuperado el 30 de marzo de 2011, de la fuente <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=41712087013>
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.