

LIZBETH O. VEGA PÉREZ  
SILVIA MACOTELA FLORES

*Doctoras en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México y miembros del Sistema Nacional de Investigadores. Actualmente, son profesoras titulares en la Facultad de Psicología de esa universidad, se desempeñan como tutoras de maestría y doctorado en Psicología.*

# ALFABETIZACIÓN EN NIÑOS PREESCOLARES

## FACTORES QUE INCIDEN EN SU DESARROLLO: ESTUDIO PILOTO



**E**xiste evidencia de que los niños inician su vida como seres letrados mucho antes de que sean capaces de leer en el sentido convencional, y esta alfabetización emergente puede observarse a través de las actividades diarias que realizan en relación con el lenguaje escrito (Valencia y Sulzby, 1991).

En los años preescolares –y también en los escolares–, las habilidades de lectura se encuentran en un proceso de desarrollo (Teale y Sulzby, 1989). Aunque estas habilidades no parecen ser de lectura en el sentido en que los adultos le atribuimos a leer, son, sin embargo, importantes y constituyen bases legítimas para el desarrollo de la alfabetización. Más que una serie de habilidades específicas y discretas que el niño deba adquirir antes de aprender a leer, estas habilidades se desarrollan de manera simultánea e integrada mientras los niños se involucran en actividades de aprendizaje e instrucción.

Estas observaciones han dado como resultado un cambio en la concepción de aprestamiento para la lectura. Del concepto de “aprestamiento” que consideraba sólo las habilidades presentes en el niño se ha pasado al concepto de “desarrollo de la alfabetización” (Nielsen y Monson, 1996). Este concepto enfatiza, principalmente, el papel de la experiencia en la ad-

---

quisición de la lectura. Desde esta perspectiva, es evidente que un niño inicia su alfabetización mucho antes de ingresar a la escuela y que el desarrollo de esta alfabetización está altamente influenciado por la calidad y la cantidad de las actividades relacionadas con la lengua escrita que el pequeño realice en el hogar, así como por el grado en que se involucre en ellas (Purcell-Gates, 1996).

Según Sulzby y Teale (1991, citados en Saint Laurent *et als.*, 1997: 7), el desarrollo de la alfabetización se refiere a

“las primeras señales de habilidades y conocimiento relacionadas con el lenguaje escrito y abarca el período entre el nacimiento y el momento en que los niños leen y escriben de una manera convencional”.

Dahl y Freepon (1995) enfatizan el hecho de que los niños son conscientes del lenguaje escrito e inician sus jornadas como lectores y escritores participando en actividades relacionadas con la lectura en casa. El número y la naturaleza de estas actividades afecta su desempeño posterior en el aprendizaje de la lectura. Las costumbres culturales permean las habilidades emergentes de lectura, ya que informan al niño acerca de la manera en que el lenguaje oral y el escrito se usan en su comunidad.

Saint Laurent *et als.* (1997) mencionan que, a través del modelamiento, la interacción y de un ambiente alfabetizador rico, los padres concientizan a los pequeños sobre la importancia y la utilidad de la lectura.

Adicionalmente, se ha enfatizado la evolución de los niños como lectores iniciales a partir de la lectura de cuentos por parte de sus padres. Esta actividad incluye desde el contar la historia tal como se hace en el lenguaje oral hasta la lectura propiamente dicha (Sulzby, 1985). Los niños van comprendiendo y utilizando así las características y los convencionalismos propios del lenguaje escrito.

Estas consideraciones permiten delinear los factores interrelacionados en la adquisición de la lectura por parte de los pequeños. En consecuencia, para evaluar la adquisición de la lectura, que se presenta mucho antes de que el niño

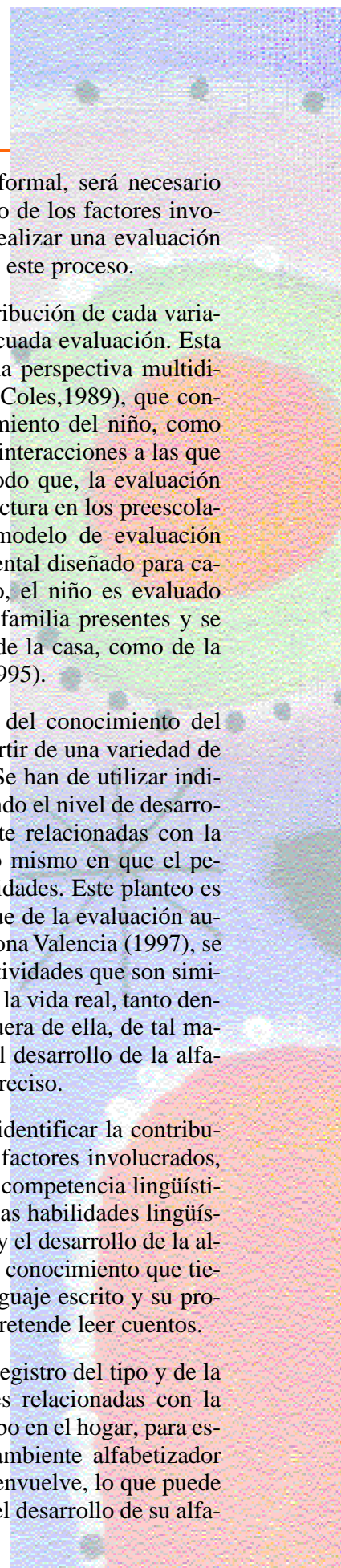
acceda a la instrucción formal, será necesario tomar en cuenta cada uno de los factores involucrados, con el fin de realizar una evaluación integral del desarrollo de este proceso.

Para estudiar la contribución de cada variable es necesario una adecuada evaluación. Esta debe realizarse desde una perspectiva multidimensional e interactiva (Coles, 1989), que considere tanto el funcionamiento del niño, como las diversas relaciones e interacciones a las que se va a enfrentar. De modo que, la evaluación de la adquisición de la lectura en los preescolares requiere pasar del modelo de evaluación única a un modelo ambiental diseñado para cada niño. En este modelo, el niño es evaluado con los miembros de la familia presentes y se atiende tanto a factores de la casa, como de la escuela (Vacc y Ritter, 1995).

La evidencia acerca del conocimiento del niño debe obtenerse a partir de una variedad de perspectivas diferentes. Se han de utilizar indicadores múltiples, ubicando el nivel de desarrollo en tareas directamente relacionadas con la lectura y en el momento mismo en que el pequeño realiza estas actividades. Este planteo es consistente con el enfoque de la evaluación auténtica que, como menciona Valencia (1997), se lleva a cabo mediante actividades que son similares a las que ocurren en la vida real, tanto dentro de la escuela como fuera de ella, de tal manera que el panorama del desarrollo de la alfabetización del niño sea preciso.

Con el propósito de identificar la contribución de cada uno de los factores involucrados, en el presente trabajo, la competencia lingüística se evaluó a través de las habilidades lingüísticas en el lenguaje oral, y el desarrollo de la alfabetización, a través del conocimiento que tiene el niño acerca del lenguaje escrito y su propio desempeño cuando pretende leer cuentos.

Además, se hizo un registro del tipo y de la frecuencia de actividades relacionadas con la lectura que se llevan a cabo en el hogar, para establecer la riqueza del ambiente alfabetizador donde el pequeño se desenvuelve, lo que puede estimular u obstaculizar el desarrollo de su alfabetización.



Igualmente, se consideró útil el análisis de la interacción con los adultos durante la lectura de cuentos u otras actividades cotidianas relacionadas con la lectura, tanto en el salón de clases como fuera de él, con la participación de la madre o el padre del pequeño. Esto permitió identificar, en el momento mismo en que ocurría la actividad, las conductas de los adultos que pueden estimular un desarrollo de la alfabetización en los pequeños.

Los análisis propuestos en este trabajo permitirán, en primera instancia, determinar el papel que juega cada una de las variables analizadas y dar pautas para las líneas de acción a seguir si queremos que el desarrollo de la alfabetización sea exitoso.

## Objetivo

El objetivo de este estudio fue determinar la aplicabilidad de una serie de instrumentos y procedimientos para establecer el poder predictivo de las variables involucradas en el proceso de desarrollo de la alfabetización en niños preescolares (habilidades lingüísticas, materiales y actividades relacionadas con la lectura en el hogar, lectura de cuentos por parte de los padres).

## Método

### Participantes

Los sujetos participantes fueron 11 niños del grupo de tercero de preescolar, de 5 a 6 años de edad; 7 madres y un padre de estos niños. El nivel socioeconómico de la muestra era medio y la escolaridad promedio de los padres, preparatoria.

### Variables e Instrumentos

#### En el ambiente familiar:

1. **Materiales de lectura, frecuencia y tipo de actividades relacionadas con la lectura** que se llevan a cabo en el hogar. Se emplea un cuestionario que pretende indagar cuáles son los materiales de lectura que se encuentran al alcance del niño en el hogar, qué ac-

tividades relacionadas con la lectura se realizan en casa, y con qué frecuencia. Se obtiene como resultado el número de materiales disponibles y un puntaje basado en el tipo y frecuencia de la actividad (a mayor frecuencia se le da mayor puntaje).

2. **Lectura de cuentos por parte de los padres.** Se refiere a las actividades que realizan los padres antes, durante y después de la lectura de cuentos y que están encaminadas a estimular tanto la comprensión, como el desarrollo de la alfabetización en los niños. Se usa una lista cotejable elaborada para este fin.

#### En el niño:

1. **Habilidades lingüísticas orales:** obtención de significado a través del uso de claves fonéticas y semánticas.

Estas habilidades se evaluaron a través del **EPLE, Instrumento para medir habilidades precurrentes para la lectura** (Vega, 1991, 1998). Este instrumento tiene como objetivo determinar el nivel de desarrollo del niño en una serie de habilidades que según la bibliografía acerca del tema y la evidencia empírica obtenida se relacionan directamente con la adquisición de la lectura. Está compuesto por un total de 10 subpruebas:

- 1) Pronunciación correcta de los sonidos del habla.
- 2) Discriminación de sonidos verbales.
- 3) Análisis y síntesis auditivas.
- 4) Recuperación de nombres ante la presentación de láminas.
- 5) Seguimiento de instrucciones.
- 6) Conocimiento del significado de las palabras.
- 7) Sinónimos, antónimos y palabras supraindiferenciadas.
- 8) Repetición de un cuento.
- 9) Diferencia entre dibujo y texto.
- 10) Expresión espontánea.

2. **Desarrollo de la alfabetización.** Incluye los siguientes aspectos:

A. *Conocimiento del lenguaje escrito:*

Se evaluó mediante el **Instrumento de observación de los logros de la lecto-escritura inicial** (Escamilla *et al.*, 1996), que es la versión en español del **Observational Survey of Early Literacy Achievement** (Clay, 1993). Los aspectos evaluados fueron:

- 1) Identificación de letras.
- 2) Prueba de palabras.
- 3) Conceptos sobre el texto impreso.
- 4) Dictado.
- 5) Vocabulario de escritura.
- 6) Muestra de escritura.

B. *Desempeño en la lectura durante la lectura de cuentos:*

Se evaluó cómo leen los pequeños y se identificó en qué nivel del desarrollo de este proceso se encuentran. Se utilizó la clasificación propuesta por Sulzby en 1985:

a) Intentos gobernados por dibujos: 1) historias no formadas; 2) historias formadas (como en el lenguaje oral); 3) historias formadas (como en el lenguaje escrito).

b) Intentos gobernados por lo impreso: 1) negativa a leer; 2) centrados sólo en un aspecto de lo impreso; 3) con estrategias desbalanceadas; 4) lectura independiente.

Cada uno de estos niveles incluye subniveles, que se identificaron mediante una lista cotejable basada en la clasificación de Sulzby.

Se utilizaron también los protocolos de las pruebas, cuentos para niños, una grabadora de audio para grabar la lectura de cuentos realizada por los niños y una cámara de video para filmar la lectura de cuentos realizada por padres y maestra.

## Procedimiento

Se elaboraron los instrumentos y, mediante un muestreo intencional, se seleccionó al grupo de niños a quienes se aplicarían los instrumentos.

Se tuvo una reunión con autoridades, maestras y padres de los niños para exponerles los objetivos del estudio y solicitar su autorización para realizarlo. En esa reunión, se repartieron a los padres los cuestionarios de actividades relacionadas con la lectura en el hogar.

Se tuvo un período de adaptación con los niños, en el que se interactuó con ellos para que se familiarizaran con la investigadora, después del cual se procedió a la aplicación de los instrumentos en tres sesiones de, aproximadamente, 20 minutos por niño.

Se acordó con los padres que lo autorizaron (8 de 11) el calendario de filmaciones de la lectura de cuentos y se llevó a cabo la observación de la lectura por parte de padres y maestra.

Se realizó el análisis de los datos y se obtuvieron datos estadísticos descriptivos para cada uno de los aspectos analizados.

Se obtuvo una matriz de correlación entre todas las variables. Con base en la matriz, se seleccionaron las variables independientes que tuvieran correlación significativa con el conocimiento del lenguaje escrito y/o con la lectura de cuentos.

Con estas variables seleccionadas, se procedió a realizar un análisis de regresión, tomando como variables dependientes a cada una de las habilidades incluidas en el **Instrumento de observación de los logros de la lecto-escritura inicial** y la lectura de cuentos por parte de los niños.

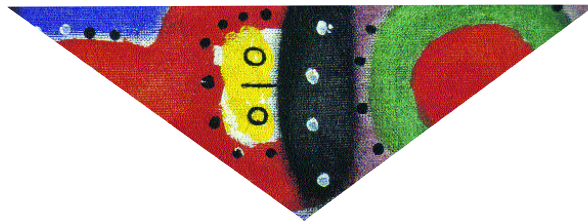
## Resultados

### *Variables contextuales*

En los hogares, se tienen, en promedio, 11 tipos diferentes de materiales de lectura al alcance de los niños. Los materiales de lectura más frecuentemente mencionados fueron libros y cuentos para niños, lápices, crayolas y papel para escribir.

Las actividades más comúnmente realizadas por los padres fueron leer mensajes y letreros por la calle, dibujar con el niño y leerle el nombre o contenido de objetos de uso cotidiano. Estas actividades, realizadas frecuentemente en nuestra vida diaria, han sido enfatizadas por Ferreiro (1998) como promotoras de la alfabetización en los años preescolares.

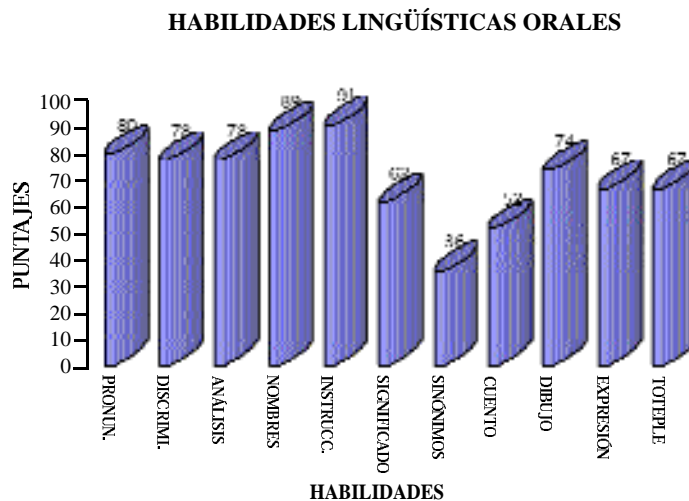
## Variables en el niño



### Habilidades lingüísticas orales

El siguiente gráfico muestra el desempeño de los niños en las habilidades lingüísticas:

GRÁFICO 1



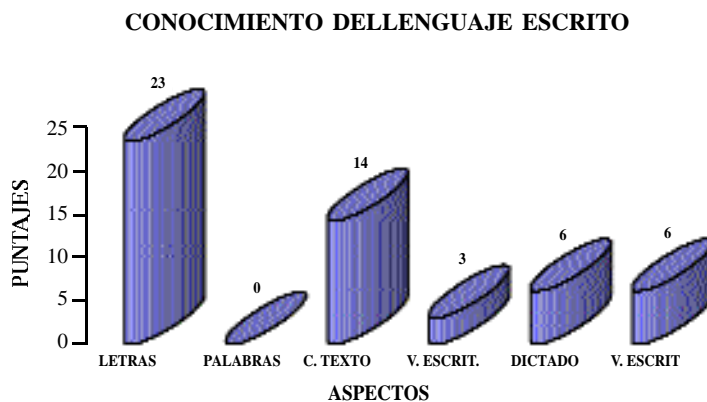
En el gráfico, se observa que los niños tienen en promedio un nivel alto en las primeras cinco subpruebas: pronunciación, discriminación, análisis y síntesis auditivas, recuperación de nombres y seguimiento de instrucciones. Este nivel disminuye al pasar a los conceptos y lo hace aún más cuando se trata de establecer relaciones entre ellos. Sigue bajo en la repetición de cuentos y en la diferenciación de dibujo y texto. La expresión espontánea también se encuentra un poco baja, básicamente, debido a que aún no hay mucha utilización de todos los elementos del lenguaje (por ejemplo: adverbios, preposiciones, etc.). Cabe

señalar que este grupo participó en un programa de estimulación de la narrativa un poco después de esta evaluación. El desarrollo de estas habilidades lingüísticas se consideró como variable predictora del desarrollo de la alfabetización.

### Conocimiento del lenguaje escrito

En el siguiente gráfico, se presenta el puntaje promedio obtenido por los niños en el **Instrumento de observación de los logros de la lecto-escritura inicial**.

GRÁFICO 2



En el gráfico, se observa que los niños son capaces de reconocer 23 letras en promedio, la mayoría de ellas, porque se encuentran en su nombre, el de algún familiar o compañero. La mayor parte de ellos no identifica palabra alguna escrita convencionalmente, aunque hay dos que sí lo hacen, pues ya leen de manera convencional. Los conocimientos que han logrado hasta el momento respecto de *identificar letras y palabras*, así como en la escritura de estas, son el resultado de su interacción con el lenguaje escrito sin haber recibido instrucción formal, por lo que no se puede esperar un desempeño óptimo en el sentido convencional. En cuanto a los *conceptos* que manejan *sobre el texto impreso* (14), la mayoría conoce bien la dirección de la lectura y el uso de los libros, también comprenden que el texto es el que lleva el mensaje, pero,

por ejemplo, desconocen el concepto de letra y palabra como unidades en el texto y, tampoco, conocen el uso de los signos de puntuación, aunque algunos sí conocen el uso del punto.

Con respecto al *vocabulario de escritura*, los niños escriben en promedio 3 palabras convencionales, que generalmente son su nombre y los nombres de algunos compañeros. En promedio, son capaces de asociar 6 fonemas con su grafema correspondiente. En cuanto a la *muestra de escritura* (6) por parte de los niños, se observan evidencias de que saben que el mensaje escrito significa algo, escriben palabras convencionales o inventadas y manifiestan parcialmente los principios direccionales. La figura siguiente es un ejemplo de este nivel de muestra de escritura:

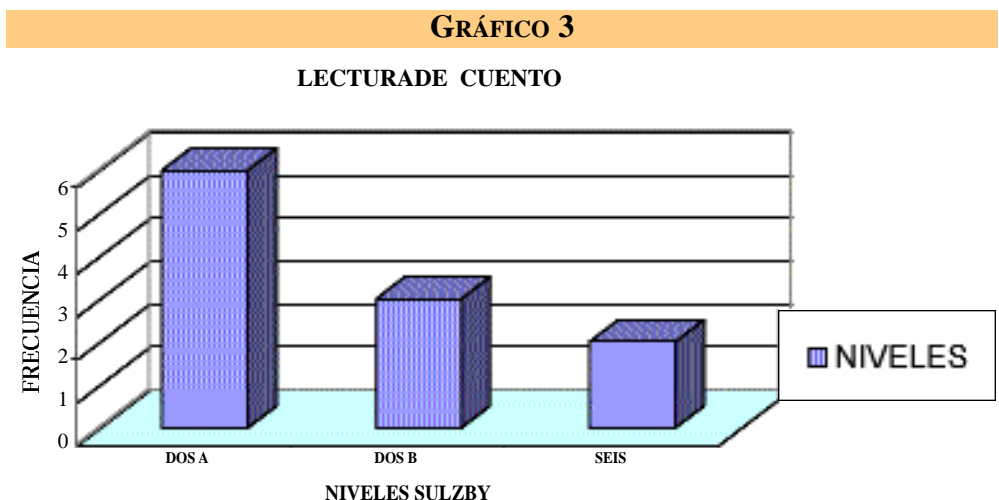
**FIGURA 1**  
**Ejemplo del nivel 6 de muestra de escritura**



Ilhuitémoc (63 meses) escribe palabras, sabe que el mensaje conlleva significado y manifiesta el conocimiento de los principios direccionales.

### Lectura de cuentos

En el siguiente gráfico, se presenta el número de niños que se ubicaron en cada uno de los niveles de Sulzby (1985) durante la lectura de cuentos.



Se observa que la mayoría de los niños (9) se ubican en el nivel 2, que consiste en formar historias como en el lenguaje oral. Este nivel tiene dos subniveles, 6 de los niños se encuentran en el primer nivel, *narración dialogada*: narran la historia guiándose por las ilustraciones, con entonación y vocabulario de quien cuenta una historia y estableciendo diálogo con el adulto o entre los personajes, resulta difícil para el que escucha comprender la historia sin ver las ilustraciones.

La siguiente viñeta muestra un ejemplo de este nivel de lectura:

J. El gato y la rana.

J. Era una vez un perro, pero la perrita ya tiene novio. Pero lo que pasa es que el perro iba pasando y se tropezó con una roca y le dijo la perrita “espera” y se siguió todo derecho.

J. Pobrecito del perro, y aterrizó en una (inaudible) y después sus amigos le dijeron –¿Qué haces por aquí, amigo? –Es que me duele la cabeza –y le dijo– te voy a llevar con alguien y lo lleva y se va corriendo y corriendo, corriendo y sale la rana, mírala, y se metió a su agujero. Bulum, se cayó y se enamoró de la perrita y luego se encontró con la bicicleta, y la perrita, el perro, otro perro y otro perro los fueron siguiendo. Después sus amigos se divertían en una fiesta, después el perro se bañó para ir al campo con el hijo de la rana. La cosa roja la estaban pintando.

J. ¿Cómo se llamó el cuento?

J. e I. El perro y la rana.

J. Mira la rana.

I. Sí mírala, ahí está escondida viendo al perro. A ver, déjame ver qué pasó con el perro porque como que me perdí.

J. e I. Miran juntas las ilustraciones y comentan.

Ejemplo del nivel 3 de lectura de cuentos, subnivel 1. *Narración dialogada*. Jessica (60 meses) leyó “El perro y la rana”.

J. Jessica - I. Investigadora.

Tres niños se ubican en el segundo subnivel: *narración mediante monólogo*, que consiste en narrar la historia alternando entonación y vocabulario de narración y lectura, guiándose por las ilustraciones. Casi no se establece diálogo con el que escucha y es más fácil para este último comprender la historia sin ver las ilustraciones. La siguiente viñeta muestra un ejemplo:

D. Érase una vez un rey que tenía siete hijas que cuando nacieron se volvieron unas sirenas. Una la llamó Ariel, la otra Malena, la otra Estrella, la otra Jessica, la otra Diana y a la otra... la llamó tortuguita. Un marino quiso aplastar a Ariel, la mayor de todas, cuando vio ella, se dirigió a un barco. Mira, que parecía una calavera.

I. Es cierto, parece una calavera.

D. Se dirigió a un barco que daba mucha luz, cuando vio que una ola arrastró al barco, vio que venían muchos pasajeros. Entonces, una señora la convirtió en muchacha, pero sin voz. Cuando ella se enteró de que se iba a casar el príncipe, sus hermanas le dieron un cuchillo, entonces la sirenita trató de agarrar el cuchillo, bajándose por una ventana, pero se cayó y la pobre sirenita vivió muy feliz.

I. En dónde Dianita.

D. En su mar.

Ejemplo de nivel 3 de lectura de cuento, subnivel 2. *Narración mediante monólogo*.

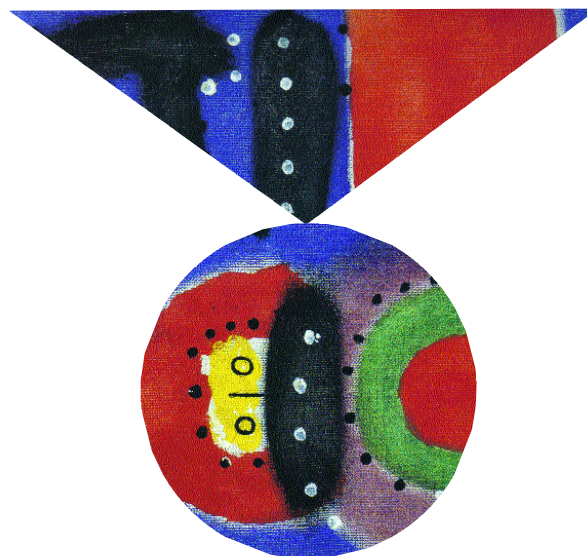
Diana (57 meses) leyó “La Sirenita”.

D. Diana - I. Investigadora.

Dos niños se ubican en el nivel 6, en el que ya leen el texto, pero utilizan estrategias que no son consistentes para comprender el significado de palabras que desconocen.

### *Establecimiento de relaciones*

Se realizó un análisis de correlación entre cada par de variables. A partir de este análisis, se seleccionaron las variables independientes (contextuales o en el niño) que correlacionan significativamente con, al menos, un componente del desarrollo de la alfabetización. Estas variables serían incluidas en un análisis de regresión múltiple que permitiría determinar su contribución, en conjunto, al desarrollo de la alfabetización en los niños. En la tabla siguiente, se muestran las variables seleccionadas y las variables con las que correlacionaron significativamente.



**TABLA 1**  
**VARIABLES INDEPENDIENTES SELECCIONADAS**  
**PARA SER INCLUIDAS EN EL ANÁLISIS DE REGRESIÓN**

<b>VARIABLE INDEPENDIENTE</b>	<b>COMPONENTES DE LA VARIABLE DEPENDIENTE</b>
Análisis y síntesis auditivos.	Lectura de cuento, niño.
Seguimiento de instrucciones.	Dictado.
Repetición de cuento.	Muestra de escritura.
Diferencia entre dibujo y texto.	Conceptos del texto impreso, vocabulario de escritura y muestra de escritura.
Expresión espontánea.	Prueba de palabras.
Materiales de lectura.	Identificación de letras.
Actividades de lectura.	Identificación de letras.

### *Establecimiento del poder predictivo de las variables independientes*

Se realizó un análisis de regresión para cada componente del desarrollo de la alfabetización por el método “Paso a paso”, introduciendo como variables independientes las variables incluidas en la Tabla 3 y como variable dependiente cada uno de los aspectos que componen

el **Instrumento de observación de los logros de la lecto-escritura inicial** y la lectura de cuentos realizada por los niños. Se tuvo como criterio de inclusión de las variables independientes al modelo de regresión que el incremento en  $R^2$  fuera significativo al menos al .05.



**TABLA 2**  
**Resultados del análisis de regresión**

COMPONENTE DEL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN	VARIABLES INDEPENDIENTES	R <sup>2</sup> AJUSTADA	BETA
Identificación de letras.	Actividades de lectura.	.701	.342*
	Repetición de un cuento.	.857	.404**
	Materiales de lectura.	.917	.473*
Prueba de palabras.	Seguimiento de instrucciones.	.673	-.836***
	Análisis y síntesis auditivas.	.822	.390*
Conceptos de texto impreso.	Diferencia dibujo y texto.	.426	.695*
Dictado.	Seguimiento de instrucciones.	.636	-.789**
		.756	.365*
Vocabulario de escritura.	Seguimiento de instrucciones.	.447	-.709*
Muestra de escritura	Repetición de un cuento.	.385	-.715**
	Diferencia dibujo y texto.	.844	.656**

\* Prob < .05 ; \*\* Prob < .01; \*\*\* Prob < .001

El análisis se realizó para cada componente del desarrollo de la alfabetización.

La R<sup>2</sup> (Coeficiente de Determinación) muestra la cantidad de varianza en cada uno de los aspectos del desarrollo de la alfabetización, que puede ser explicada por las variables independientes que resultaron ser predictoras de dicho aspecto.

Los Coeficientes de Regresión (Beta) muestran el incremento esperado en cada uno de los componentes del desarrollo de la alfabetización, cuando cada variable independiente se incrementa en una unidad.

Como puede observarse, las variables que contribuyen a la varianza en la *identificación de letras* son la repetición de cuento y los materiales y actividades de lectura que se encuentran en el hogar. En conjunto, las tres variables explican el 91% de la varianza. Para el componente *prueba de palabras*, las variables que resultaron ser predictoras fueron el seguimiento de instrucciones y el análisis y síntesis auditivos, explicando

en conjunto un 82% de la varianza. Poder diferenciar entre el dibujo y el texto explica un 42% de la varianza en los *conceptos del texto impreso*. Para el *dictado*, las predictoras resultaron ser el seguimiento de instrucciones y la diferencia entre dibujo y texto, explicando, en conjunto, un 75% de la varianza. Para el *vocabulario*, la única variable predictora es el seguimiento de instrucciones, que explica el 44% de la varianza. Para la *muestra de escritura*, las variables predictoras fueron la repetición de un cuento y la diferencia entre dibujo y texto. Estas variables explican, en conjunto, el 84% de la varianza. En cuanto a las variables independientes consideradas originalmente, la variable lectura de cuentos por parte de las madres no pudo ser incluida en el análisis de regresión por no haber obtenido correlación significativa con ninguna variable dependiente. Sin embargo, aun cuando esta relación no fue estadísticamente significativa, se observó que, en los casos en que las madres promovían una interacción más rica y variada, los niños mostraban un mayor conocimiento de los convencionalismos de la lectura al leer los cuentos.

## Discusión y conclusiones

Los resultados descriptivos evidencian que los niños han logrado construir conocimiento y comprensión respecto del lenguaje escrito, aun sin haber recibido instrucción formal, lo cual es congruente con la perspectiva de desarrollo de la alfabetización (Sulzby y Teale, 1991, citados en Saint Laurent *et als.*, 1997). Se observa, sin embargo, que algunos conocimientos requieren mayor contacto con el lenguaje escrito para poder construirse, específicamente el uso de los signos de puntuación y la escritura formal de palabras, ya que los niños aún se encuentran en niveles previos a la escritura convencional y al establecimiento de relaciones entre fonemas y sonidos, excepto un niño cuya madre se ha dedicado de manera intencional a estimular este conocimiento y una niña que ya ha recibido instrucción formal en el lenguaje escrito.

Por otra parte, la narración de los cuentos también evidencia que los niños han logrado construir conocimiento respecto de los convencionalismos que acompañan a la lectura, tales como la dirección de la lectura, el conocimiento en algunos casos de que el texto es el que transmite mensaje y la entonación y vocabulario propios de la lectura, tal como lo mencionan Sulzby (1985) y Valencia y Sulzby (1991). La mayoría de los niños se encuentran todavía en un nivel en el que son las ilustraciones quienes guían la narración, sin embargo, en algunos casos, se observó que aun cuando los niños observan las ilustraciones para dar sentido a la historia, siguen el texto con los dedos, lo que permitió inferir y constatar mediante preguntas directas que ellos entienden que el texto es el que lleva el mensaje, aunque todavía no sean capaces de descifrarlo.

Al establecer las relaciones entre las variables, se encontró que en su mayoría son habilidades lingüísticas (enfaticadas por Vellutino y Scanlon, 1982, y por Jiménez, 1992) las que dan cuenta de la varianza en las variables que se refieren directamente al conocimiento del lenguaje escrito, como son el reconocimiento de algunas palabras, el manejo de conceptos relacionados con el texto impreso, la escritura como respuesta al dictado, el vocabulario de escritura y la muestra de escritura. Llama particularmente la atención el seguimiento de instrucciones que tiene una relación negativa con el reco-

nocimiento de palabras, el dictado y el vocabulario de escritura.

Solamente en el caso de la identificación de letras, participan variables del contexto como son las actividades de lectura y los materiales de lectura en el hogar.

Cabe aclarar, sin embargo, que en el caso específico del manejo de conceptos del texto impreso y en el vocabulario de escritura, si bien no se encontraron relaciones estadísticamente significativas, sí se observó que los niños que realizaban mayor variedad y frecuencia de actividades relacionadas con la lectura en el hogar tenían un mayor desarrollo de la alfabetización reflejado en un vocabulario de escritura más amplio, así como un mayor conocimiento de los conceptos que se relacionan con el texto impreso y mayor identificación de letras a través del reconocimiento de palabras que las incluyen. Este hallazgo es congruente con lo observado por Purcell-Gates (1996).

Al final de los *resultados*, se mencionó que la lectura de cuentos realizada por las madres (y un padre) no obtuvo relaciones estadísticamente significativas con ninguna de las variables. Se considera que puede deberse a que en aquellos casos en que la interacción entre la madre y el niño durante la lectura del cuento era rica y variada, la madre estimulaba básicamente la comprensión del cuento, preguntando a los niños detalles de la historia y características de los personajes; pero no el conocimiento de los convencionalismos del lenguaje escrito durante la lectura, como la dirección, seguir el texto con el dedo, permitirles que intentaran descifrar algunas palabras, o bien, que intentaran leer, aun cuando muchos de estos conocimientos eran modelados y se observaron en la lectura de cuentos que realizaron los niños.

Se observó, también, que en aquellas familias en las que se evidenciaba una mayor interacción durante la lectura de cuentos existía mayor interés por proveer a los pequeños de un ambiente rico en estimulación del desarrollo de la alfabetización, a pesar de que las madres no poseían estrategias efectivas durante la lectura de cuentos.

Sobre la base de la discusión anterior, se puede **concluir**:

Las actividades cotidianas relacionadas con la lectura, efectivamente, informan al niño de

los usos y convenciones respecto del lenguaje escrito (Dahl y Freepon, 1995) y le permiten ir construyendo una variedad de conocimientos relacionados con éste.

Aun cuando la interacción durante la lectura de cuentos juega un papel muy importante en el desarrollo de la alfabetización, en el caso particular de la muestra estudiada, esta interacción estuvo centrada más en estimular la comprensión de lo que se narra que en la estimulación del conocimiento del lenguaje escrito.

El desarrollo de las habilidades lingüísticas en el lenguaje oral se relacionó de manera significativa con el desarrollo de la alfabetización en los niños de la muestra. Son las habilidades específicas las que se relacionan con habilidades de alfabetización también específicas. No obstante, el desarrollo es un proceso integrado. Autores como Garton y Pratt (1991) enfatizan la continuidad y paralelismo existentes en el desarrollo del lenguaje oral y del escrito, por lo que resulta conveniente promover ambos tipos de lenguaje en la interacción cotidiana con los niños.

Los instrumentos y procedimientos utilizados para los análisis realizados ofrecen información que permite delimitar la contribución de las variables independientes a la varianza en las variables dependientes, pero se requieren técnicas adicionales que permitan hacer un análisis más minucioso de las relaciones entre algunas de las variables independientes y las variables dependientes, específicamente la relación entre la lectura de cuentos por parte de las madres y las respuestas que se obtienen de los niños, así como la lectura de cuentos realizada por las madres y la lectura de cuentos por parte de los niños, ya que la importancia y utilidad de esta actividad cotidiana ha sido enfatizada por diversos autores (Jordan, Snow y Porsche, 2000; De Temple, 2001; Lozada y Vega, 2002; Rocha y Vega, 2002; Vega, 2003).

Finalmente, cabe hacer la aclaración de que los modelos predictivos obtenidos a partir del análisis de regresión son más indicativos que definitivos dado el pequeño tamaño de la muestra. Sin embargo, ofrecen elementos para determinar las acciones a seguir, tanto en la escuela como en el hogar, para la promoción del desarrollo de la alfabetización en los años preescolares, por ejemplo:

- ◆ Fortalecer el lenguaje oral a través de juegos de palabras, rimas, adivinanzas.
- ◆ Promover el conocimiento del lenguaje escrito a través de las actividades cotidianas, haciendo consciente al pequeño de la importancia de éste y los diferentes usos que tiene en nuestra vida diaria.
- ◆ Promover que el niño participe activamente en las actividades diarias relacionadas con la lectura y la escritura.
- ◆ Aprovechar la lectura de cuentos para promover el conocimiento del lenguaje oral y escrito y, de manera muy importante, para desarrollar actitudes positivas hacia la lectura.

## Referencias bibliográficas

- Coles, G. (1989) "Excerpts from the Learning Mystique: A Critical Look at Learning Disabilities." **Journal of Learning Disabilities**, 22, p. 267-277.
- Clay, M. (1993) **An Observational Survey of Early Literacy Achievement**. Portsmouth: Heinemann.
- Dahl, K. y P. Freepon (1995) "A Comparison of Inner-city Children's Interpretations of Reading and Writing Instruction in the Early Grades in Skills Based and Whole Language Classrooms." **Reading Research Quarterly**, vol. 30, n° 1, p. 50-74.
- De Temple, J. (2001) "Parents and Children Reading Books Together." En D.K. Dickinson y P.O. Tabors (eds.) **Beginning Literacy with Language**. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Escamilla, K.; A. Andrade, A. Basurto y O. Ruiz (1996) **Instrumento de observación de los logros de la lecto-escritura inicial**. Portsmouth: Heinemann.
- Ferreiro (1998) **Alfabetización. Teoría y práctica**. México: Siglo XXI, 3ª ed.
- Garton, A. y C. Pratt (1991) **Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito**. Barcelona: Paidós.
- Jiménez, J. (1992) "Metaconocimiento fonológico. Estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad escolar." **Infancia y aprendizaje**, n° 57, p. 49-65.

- Jordan, G.E.; C.E. Snow y M.V. Porsche (2000) "Project EASE: The Effect of a Family Literacy Project on Kindergarten Students' Early Literacy Skills." **Reading Research Quarterly**, vol. 35, n° 4, p. 524-546.
- Lozada, R. y L. Vega (2002) "Estimulación de la narrativa oral en niños preescolares." Ponencia presentada en el **X Congreso Mexicano de Psicología**. Acapulco, México.
- Nielsen, D. y D. Monson (1996) "Effects of Literacy Environment on Literacy Development of Kindergarten Children." **Journal of Educational Research**, vol. 89, n° 5, p. 259-271.
- Purcell-Gates, V. (1996) "Stories, Coupons and the TV Guide. Relationships between Home and Emergent Literacy Knowledge." **Reading Research Quarterly**, vol. 31, n° 4, p. 406-428.
- Rocha, G. y L. Vega (2002) "Capacitación a maestras en estrategias para el desarrollo de habilidades de prelectura en niños preescolares." Ponencia presentada en el **X Congreso Mexicano de Psicología**. Acapulco, México.
- Saint Laurent, L.; J. Giasson y C. Couture (1997) "Parents+Children+Reading Activities= Emergent Literacy." **Teaching Exceptional Children**, vol. 30, n° 2, p. 52-56.
- Sulzby, E. (1985) "Children's Emergent Reading of Favorite Storybooks: A Developmental Study." **Reading Research Quarterly**, vol. 20, n° 4, p. 458-481.
- Teale, W. y E. Sulzby (1989) "Emergent Literacy: New Perspectives." En D. Strickland y L. Morrow (eds.) **Emergent Literacy: Young Children Learn to Read and Write**. Newark: IRA.
- Vacc, N. y S. Ritter (1995) "Assessment of Preschool Children." En **Educational Resources Information Center (ERIC)**. Estados Unidos: Departamento de Educación, Instituto de Ciencias de la Educación. Eric Digests n° 389964. Disponible en línea: <http://www.eric.ed.gov/>.
- Valencia, S. (1997) "Authentic Classroom Assessment of Early Reading. Alternatives to Standardized Tests." **Preventing School Failure**, vol. 41, n° 2, p. 63-70.
- Valencia, S. y E. Sulzby (1991) "Assessment of Emergent Literacy: Storybook Reading." **The Reading Teacher**, vol. 44, n° 7, p. 498-507.
- Vega, L. (1991) **Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPL)**. Manual Inédito. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L. (1998) "Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPL). Reporte de su elaboración y análisis psicométrico." **Integración. Educación y Desarrollo Psicológico**, n° 10. p. 9-19.
- Vega, L. (2003) "La lectura de cuentos en la escuela como promotora del desarrollo de la alfabetización en niños preescolares." **Estrategias docentes para el desarrollo de capacidades escolares**. Memorias del XXXIII Foro Nacional de Educación Preescolar. México: Trillas, p. 81-89.
- Vellutino, F. y A. Scanlon (1982) "Verbal Processing in Poor and Normal Readers." En Ch. Brainerd y M. Presley (eds.) **Verbal Processes in Children. Progress in Cognitive Development Research**. New York: Springer Verlag.

---

*Este trabajo fue recibido en **LECTURA Y VIDA** en junio de 2003 y aceptado con modificaciones en agosto de 2005.*

---



**VISITE NUESTRO SITIO WEB**

<http://www.lecturayvida.org.ar>