

Alfabetización emergente en niños preescolares: Efectos indirectos de la capacitación a sus maestras¹

Children's changes in emergent literacy development: Indirect effects on children

Lizbeth O. Vega-Pérez^{1a}, Miguel Ángel Montes de Oca Hernández^{1a}

María Fernanda Poncelis Raygoza^{1a}, Esperanza Guarneros Reyes^{1b}

Natalia Abigail Esquivel Sánchez^{1a}, Germán Pérez Estrada²

correos electrónicos (*e-mail*): lvega@unam.mx, migui_psychho@yahoo.com.mx, psininos@hotmail.com,
esperanzagr@gmail.com, nat_abi@hotmail.com, g_topil@yahoo.com.mx

¹Universidad Nacional Autónoma de México

^aFacultad de Psicología, ^bFES Iztacala

Cub E 205, Edif. E. Ciudad Universitaria, Av. Universidad 3004, Col. Copilco-Universidad, CP 04510, Ciudad de México.
México

²Universidad Pedagógica Nacional

Carretera al Ajusco No. 24 Col. Héroes de Padierna, Delegación Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México.
México

Artículo recibido: 26 de mayo de 2016; aceptado: 24 de enero de 2017.

RESUMEN

Se presentan los cambios en el desarrollo de la alfabetización emergente en niños preescolares cuyas maestras participaron en un programa de capacitación sobre estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje oral y escrito de sus niños. Participaron 41 niños de tercer grado de preescolar con una edad promedio de 5 años 3 meses, de cuatro Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) del ISSSTE de la Ciudad de México. Los niños fueron asignados a tres grupos experimentales (i.e., programa de capacitación y manual multimedia, sólo programa de capacitación, sólo manual multimedia), y un grupo control (sin programa y sin manual) dependiendo de las acciones que se realizaron con las maestras. Se evaluó individualmente a cada niño con el instrumento para evaluar habilidades precurrentes para la lectura (EPLÉ) y con dos subtests (Conceptos de texto impreso, identificación de letras) del instrumento de observación de los logros de la lectoescritura inicial (IOLEI). Se obtuvieron diferencias significativas en el puntaje total del desarrollo del lenguaje oral y escrito a favor de los grupos cuyas maestras participaron en el programa de capacitación ($F(3, 36) = 4.079$; $p < .014$). En cuanto a resultados específicos, existen algunos resultados que es necesario discutir en términos de las variables extrañas que pudieron estar afectándolos. La discusión se centra en las ventajas de las características del programa de capacitación y el manual multimedia que se utilizaron para promover en las maestras el uso de estrategias que estimulan el desarrollo de la alfabetización emergente.

ABSTRACT

Children's changes in emergent literacy development are presented once their teachers were exposed to a training program to promote oral and written language development. Teachers and their children were randomly assigned to three experimental groups and one control group in terms of they received the training program and a multimedia handbook, only the training program, only the multimedia handbook, or nothing. They were 41 preschool children (5 year, 3 months old average) from four daycare centers in Mexico City. Children were individually evaluated with Instrumento para evaluar habilidades precurrentes para la lectura (EPLÉ) and concepts about print and letter identification subtests of Instrumento de observación de los logros de la lectoescritura inicial (IOLEI). Results show significance differences favoring experimental groups in general oral language development ($F(3, 36) = 4.079$; $p < .014$). Other results are analyzed in terms of strange variables that could affect these results. Discussion oversights the advantages of both, training program and handbook characteristics to promote changes in teachers strategies to stimulate children's emergent literacy.

Palabras clave: desarrollo del lenguaje, alfabetización emergente, niños preescolares, capacitación a docentes, manual multimedia.

Key words: language development, emergent literacy, preschool children, teacher education, multimedia handbook.

¹ Los autores agradecen a la DGAPA de la UNAM, su apoyo para la realización de este trabajo, a través del proyecto PAPIIT IT 300514. Se agradece a la C. Cecilia Alonso de la Parra, alumna de la Facultad de Psicología de la UNAM, su colaboración en la aplicación de los instrumentos.

El lenguaje es una conducta comunicativa, una característica específicamente humana que desempeña importantes funciones a nivel cognoscitivo, social y de comunicación (Puyuelo, 2003). Es un instrumento que facilita la interacción social, el aprendizaje y la adquisición de conocimientos y elementos culturales, se encuentra conformado por cuatro aspectos: escuchar, hablar, leer y escribir. Su desarrollo es un proceso que comienza desde el nacimiento y continúa a lo largo de toda la vida. Su uso se aprende a través de interacciones sociales y de la observación de las personas que forman parte de los contextos en los que se desenvuelve un individuo (Vega, 2011).

La etapa preescolar es de gran importancia para el desarrollo del lenguaje debido a que en esta etapa el niño amplía su lenguaje oral, su capacidad de escucha y va descubriendo el uso del lenguaje y su aplicación con relación a la lectura y escritura. Lo anterior se remarca en lo establecido en el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2011, que plantea como prioridades básicas que los niños: "adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna, mejoren la capacidad de escucha, amplíen su vocabulario y enriquezcan el lenguaje oral en situaciones variadas, desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirve, se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar, reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura" (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 17).

De acuerdo con Garton y Pratt (1991), la conciencia metalingüística, constituida por la conciencia fonológica, la sintáctica, la semántica y la pragmática permiten vincular la alfabetización temprana y la posterior, de manera que el conocimiento del lenguaje desarrollado en los años preescolares facilita posteriormente la lectura. Estas autoras conciben a la alfabetización como el desarrollo del lenguaje hablado y escrito desde sus inicios en la primera infancia hasta su dominio como sistema de representación para la comunicación con los demás. Es así como se enfatiza la continuidad entre el desarrollo del lenguaje oral y el desarrollo del lenguaje escrito en los años preescolares.

La estrecha relación y semejanza entre el lenguaje oral y el escrito permite afirmar que el lenguaje oral sienta las bases para el aprendizaje de las características del lenguaje escrito. En los años preescolares, el niño va

descubriendo estas últimas, que son precisamente las que le facilitan el acceso a la instrucción formal del lenguaje escrito (Vega, 2003).

Durante la etapa preescolar se proporciona a los niños diversos momentos y oportunidades para la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito, que les permiten desarrollar vocabulario, identificar diferencias y relaciones entre lenguaje oral y escrito, aprender que el lenguaje transmite significados, el uso de libros, funciones y formas del lenguaje escrito, los convencionalismos del texto impreso, que el habla se puede segmentar en unidades, comprender qué es una letra, una palabra u oración y reconocer una letra o palabra, entre otros (Vega, 2003, 2006), puesto que el aprendizaje de la lectura y la escritura comienza antes de que se inicie la enseñanza de las estructuras formales del código escrito (Ferreiro, 1994, Goodman, 1986; Seda, 2006; Seda y Abramson, 1990; Smith, 1985; Vega, 2002, 2006).

Los niños adquieren el conocimientos, habilidades y actitudes sobre el lenguaje escrito a través de la observación y participación activa en actividades cotidianas relacionadas con la lectura y la escritura en su casa, en la escuela y en la comunidad. A este conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes se le denomina en inglés *emergent literacy* (Teale y Sulzby, 1986), y se ha traducido al español como alfabetización temprana (McLane y McNamee, 1999), evolución alfabetizadora (Seda, 2001), desarrollo de la alfabetización (Vega, 2003, 2006) y alfabetización emergente (Vega y cols., 2014).

El desarrollo de la alfabetización en un sentido más amplio se refiere a los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el lenguaje escrito que los niños adquieren cuando aún no son alfabetizados de manera convencional, e incluye los intentos de los niños por interpretar símbolos o comunicarse mediante ellos (Dixon-Krauss, 1996; Justice y Kadaraveck, 2002). El desarrollo de la alfabetización comprende desde el nacimiento hasta la instrucción en lectura y escritura de manera convencional, que generalmente comienza en la primaria (Vega y Macotela, 2007).

El desarrollo de la alfabetización en la etapa preescolar, de acuerdo con Vega (2009) se basa en seis premisas: 1) la mayoría de los niños aprende a leer y escribir a temprana edad, desde los 2 o 3 años pueden identificar etiquetas, señales y logotipos. 2) El lenguaje oral, la lectura y la escritura se desarrollan de manera

concurrente e interrelacionada. 3) El aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso de desarrollo que se da de diferentes maneras y a diferentes edades, dependiendo las características del individuo y del contexto. 4) El conocimiento de las funciones del lenguaje escrito es parte integral del proceso de desarrollo que se está llevando a cabo. La mayoría de las actividades relacionadas con la lectura se dirigen a algún objetivo que va más allá del propio lenguaje escrito. 5) Los niños aprenden a partir de la participación activa y, 6) El número y naturaleza de las actividades cotidianas relacionadas con la alfabetización afecta el desempeño posterior en lectura y escritura convencional. Mientras más participe un niño en actividades cotidianas que involucren lectura y escritura, su desempeño posterior en la lectura convencional será mayor (Vega, 2006; Vega y Macotela, 2007).

El papel que desempeñan los adultos en el desarrollo de la alfabetización es importante, ya que disponen el ambiente, las condiciones que estimulan el desarrollo y proporcionan ayuda social temprana. Los niños que interactúan y conversan con adultos que les ayudan en el lenguaje, ingresan a la escuela dotados de habilidades comunicativas útiles que les permiten mantener interacciones verbales fluidas y articuladas con sus iguales y maestros (Garton, 1994). El desarrollo del lenguaje hablado y escrito se ve facilitado por la interacción activa del niño con un adulto preparado para proporcionarle ayuda, guía y apoyo (Vega, 2006).

De acuerdo con Morrow (2001), los adultos son modelos que estimulan, orientan y refuerzan la expresión del lenguaje, proporcionan oportunidades de participación en ambientes o contextos que facilitan el lenguaje oral por medio de tres mecanismos: el primero, un ambiente estimulante; el segundo, una interacción apropiada con adultos y niños que estimule el interés por el lenguaje, modele las relaciones con él y refuerce los intentos del niño por hacerlo; el tercero, un clima emocional que apoye y motive el interés del niño hacia la lectura, la escritura y el lenguaje en general.

Los padres y maestros son fundamentales para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en la edad preescolar, ellos son quienes proveen ambientes ricos en estimulación al modelar conductas, habilidades y actitudes relacionadas con el lenguaje; guiar la participación de los niños y proporcionar andamiaje y reforzamiento a las conductas relacionadas con el lenguaje oral y escrito en las actividades cotidianas, creando

puentes entre lo conocido y lo nuevo, transmitiendo actitudes y conocimientos respecto del lenguaje oral y escrito que son valorados en una comunidad específica (Barrath-Pugh, 2000; Jordan, Snow y Porsche, 2000; Neuman, 2000; Soderman, Gregory y O'Neill, 1999; Vega, 2005, Vega, 2009).

La alfabetización temprana permitirá a los niños tener más adelante las habilidades necesarias para el aprendizaje convencional de la lectura y la escritura. Depende también de las oportunidades que tiene el niño de estar en contacto con materiales y con adultos que promueven el desarrollo del lenguaje oral y escrito, de ahí la relevancia de generar programas de promoción en niños y capacitación a padres y maestros para compartir actividades que complementen y fomenten las habilidades de los niños.

Con relación a la participación de los docentes se han identificado las siguientes prácticas efectivas para apoyarlos en su proceso de cambio al adoptar nuevas prácticas en la enseñanza y promoción de la lectura en diversas etapas (Anders, Hoffman y Duffy, 2000, como se citan en Vega y Flores, 2008; Bergen, 2009):

- Un apoyo constante, intensivo y focalizado en las necesidades expresadas por el docente.
- Supervisión y retroalimentación en el contexto escolar y acotada a la propia práctica educativa.
- Oportunidades y herramientas para la reflexión sobre la práctica en forma sistemática durante el proceso de cambio.
- Posibilidad de discusión, diálogo y negociación sobre las condiciones de cambio.
- Participación voluntaria, capacidad de decidir sobre la involucración.
- Colaboración entre grupos de profesionales, por ejemplo entre docentes e investigadores universitarios.

Varios de estos elementos se retomaron en el programa de capacitación en el que participaron las maestras de los grupos a los que pertenecen los niños de esta investigación y que se reportan en otro documento (Vega y cols., en preparación).

De tal suerte que el objetivo del presente trabajo es presentar evidencia de los cambios en la alfabetización emergente en los niños preescolares cuyas maestras participaron en el estudio de capacitación mencionado.

MÉTODO

Participantes

Participaron 41 niños de tercer grado de preescolar con una edad promedio de 5 años 3 meses, de cuatro Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) del ISSSTE de la Ciudad de México. Se seleccionaron al azar 10 niños de cada una de las EBDI participantes con el fin de tener evidencia de los efectos indirectos del programa capacitación a maestras en los niños. La tabla 1 muestra la distribución de los niños participantes.

Diseño

Diseño factorial de 2X2 (con programa de capacitación, sin programa de capacitación) (con manual multimedia, sin manual multimedia) (véase tabla 2).

Escenario

La evaluación se realizó en los espacios que cada estancia destinó para ello: salas de preescolar (3), biblioteca, oficina del departamento de psicología y el aula de cantos y juegos. En todos los escenarios había mesas y sillas adecuadas al tamaño de los niños. Se procuró que en todos los casos, la aplicación de la evaluación se realizara en un entorno libre de ruidos y distracciones.

Instrumentos

Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL) (Vega, 1991)

Tiene como objetivos: 1) Determinar la presencia o ausencia de habilidades precurrentes para la lectura, 2) Predecir la ejecución posterior en lectura, 3) Proveer las bases para el desarrollo de secuencias instruccionales que puedan fortalecer las habilidades identificadas como deficientes, 4) Coadyuvar a prevenir o remediar los problemas que impiden la adquisición exitosa de la lectura.

El EPL consta de 10 subpruebas, que miden habilidades que de acuerdo a la evidencia empírica se relacionan con una adquisición exitosa de la lectura y que pertenecen a dos grandes esferas denominadas por Vellutino y Scanlon (1982): Codificación semántica y Codificación fonética

Puede ser aplicado a niños de preescolar y de primer grado de primaria, la aplicación es individual y

Tabla 1. Descripción de los niños participantes de cada EBDI.

EBDI	Niñas	Niños	Edad promedio
Grupo experimental 1	4	7	5 años 0 meses
Grupo experimental 2	5	5	5 años 6 meses
Grupo experimental 3	5	5	5 años 1 meses
Grupo control 4	5	5	5 años 2 meses

dura en promedio 20 minutos. Ofrece puntajes crudos, que pueden ser convertidos a porcentajes.

Para información sobre indicadores de validez y confiabilidad de este instrumento consultar Vega (1998) y Abad (2010). La tabla 3 muestra el contenido, el número de reactivos y el puntaje total para cada subprueba.

El Instrumento de Observación de los logros de la lectoescritura inicial (IOLEI) (Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz, 1996)

Su objetivo es proporcionar información sobre el conocimiento del lenguaje escrito antes y al inicio de la alfabetización convencional.

Consta de seis subpruebas, pero para la presente investigación sólo se utilizaron dos:

- *Identificación de letras:* permite identificar si el niño tiene conocimientos sobre las letras del abecedario, mayúsculas y minúsculas, y si las identifica por nombre, sonido y/o palabra.

Tabla 2. Diseño del estudio (Factorial 2X2).

	<i>con Programa</i>	<i>sin Programa</i>
<i>con Manual</i>	Grupo experimental 1	Grupo experimental 3
<i>sin Manual</i>	Grupo experimental 2	Grupo control 4

Tabla 3. Contenido del EPLE.

SUBPRUEBA	Reactivos	Puntos
1. Pronunciación correcta de sonidos del habla	15	15
2. Discriminación auditiva	10	10
3. Análisis y síntesis auditivas	20	20
4. Recuperación de nombres ante la presentación de láminas	10	10
5. Seguimiento de instrucciones	10	10
6. Conocimiento del significado de las palabras	10	20
7. Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas	15	20
8. Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles	10	10
9. Diferencia entre dibujo y texto	10	10
10. Expresión espontánea	5	10
TOTAL	115	135

- *Conceptos de texto impreso:* identifica el uso adecuado de los libros, conocimiento de que es el texto el que transmite el mensaje, principios de dirección de la lectura, concepto de letra, concepto de palabra, concepto de los signos de puntuación y decodificación del mensaje.

Cada subprueba es de aplicación individual con una duración de aproximadamente 20 minutos por niño. Para información sobre los indicadores de validez y confiabilidad de este instrumento consultar Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz (1996).

Procedimiento

Se requirió autorización a las autoridades de las EBDI y se informó el objetivo de la investigación. Posteriormente cada estancia asignó los espacios para evaluar a los niños. Antes y después de la implementación del programa a educadoras, se aplicaron a los niños el EPLE y las 2 subpruebas del Instrumento de Observación de los logros de la lectoescritura inicial. Se emplearon entre 2 y 3 sesiones de evaluación para cada niño. Posteriormente se observó a los niños dentro de las aulas durante las actividades cotidianas. Para la evaluación de los efectos del programa en el desarrollo de los niños, se realizó el análisis

de varianza de 2 factores (programa de capacitación y manual multimedia) con dos categorías cada uno (presencia y ausencia), tomando como variables dependientes los puntajes en las pruebas aplicadas.

RESULTADOS

Los análisis y resultados que se presentan corresponden a los puntajes de cambio (puntaje posttest/puntaje pretest) para cada uno de los aspectos evaluados en cada grupo.

Los análisis de significancia de dichos resultados se efectuaron mediante un análisis de varianza de dos vías, de acuerdo al diseño utilizado (véase tabla 2.)

Desarrollo del lenguaje oral (Total EPLE)

En cuanto al desarrollo del lenguaje oral en general, los resultados muestran que en todos los grupos hubo ganancias en los puntajes, siendo mayores en los grupos 1 (programa y manual) y 3 (manual). Llama la atención que el grupo 2 (sólo programa) tuvo ganancias menores que el grupo control (G4) (véase Figura 1).

Los resultados del ANOVA indican que las diferencias entre los grupos en las respuestas del EPLE fueron significativas, $F(3, 36) = 4.079$; $p < 0.14$. En la comparación de la prueba post hoc de Tuckey, la media del G1 (Con programa y manual) es significativamente más alta que la media del G2 (Con programa, sin manual). La media del G3 (Sin programa, con manual) también es significativamente más alta que la del G2 (Con programa, sin manual): El resto de las diferencias no es significativo.

Desarrollo del lenguaje oral: habilidades específicas

Los resultados muestran que el Grupo 1 (Con programa y manual) tuvo mayores ganancias que el resto de los grupos en 3 de las subpruebas: S1. Pronunciación correcta de los sonidos del habla, que corresponde a la codificación fonética, S7, sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas y S10, expresión espontánea. Estas últimas corresponden a la codificación semántica.

El grupo control (G4) tuvo mayores ganancias en la subprueba 3, análisis y síntesis auditivas, que corresponde a la codificación fonética y en la 4, recupera-

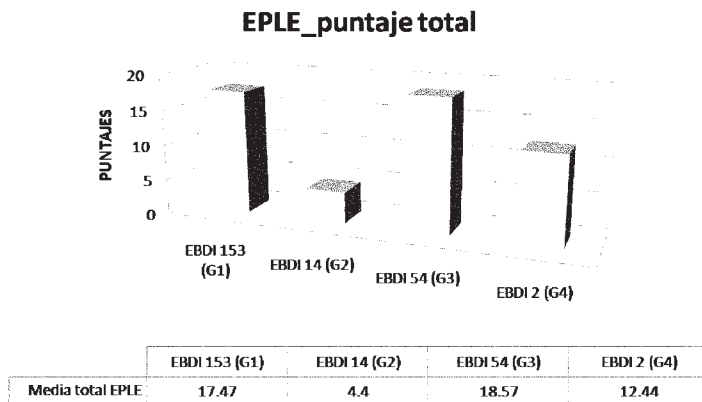


Fig. 1. Puntajes de diferencia en las respuestas del EPLÉ.

ción de nombres, que corresponde a la codificación semántica.

El grupo 2 (sólo programa) fue superior en la subprueba 8, repetición de un cuento, que corresponde a la codificación semántica. Estos resultados se pueden observar en la Figura 2.

Los resultados del ANOVA indican que sólo existen diferencias significativas entre los grupos en las respuestas de la subprueba: 1 pronunciación correcta de los sonidos del habla $F(3, 36) = 8.325$; $p < 0.000$. En la comparación de la prueba post hoc Tukey, se encontró que en las res-

puestas de la subprueba 1, la media del G1 es significativamente más alta que los grupos G2, G3 y G4.

Mediante la observación se detectó que algunos de los aspectos en los que los niños de los grupos experimentales y en particular el grupo 1 tuvieron más avances se refieren a la comprensión del lenguaje, por ejemplo, eran capaces de interpretar y seguir mejor las instrucciones que los niños de los otros grupos. También tuvieron un mejor desarrollo del vocabulario y emplearon con mayor eficiencia el lenguaje para comunicar deseos, intereses y necesidades.

Desarrollo del lenguaje escrito: conceptos de texto impreso

Los resultados, que se observan en la Figura 3, muestran que los niños de los grupos 1 (manual y programa) y 4 control tuvieron las mayores ganancias en la subprueba "conceptos de texto impreso", que tiene que ver con conocimientos como: *El texto lleva el mensaje, dónde está la portada de un cuento, el orden en que se pasan las hojas, dónde se inicia la lectura, la dirección de la lectura, la identificación de letras y signos de puntuación*, entre otros.

Los resultados del ANOVA indican que existen diferencias significativas entre los grupos en las respuestas de la subprueba de conceptos de texto impreso, $F(3, 36) =$

52.948; $p < 0.000$. En la comparación de la prueba post hoc Tukey, se aprecia que en la subprueba de conceptos de texto impreso la media del G1 es significativamente mayor que la media de los G2 y G3, también es mayor que la media del G4 pero no es significativa. Los resultados, que se observan en la Figura 3 indican que los niños que estuvieron en el G1 (Programa y manual multimedia) y el G4 (control) tuvieron un mejor desempeño cuando respondieron la subprueba de conceptos de texto impreso.

Algunos ejemplos de los conocimientos que los niños de estos dos grupos tenían y que no tenían los otros grupos se refieren a identificar letras y palabras y diferenciarlas, así como el

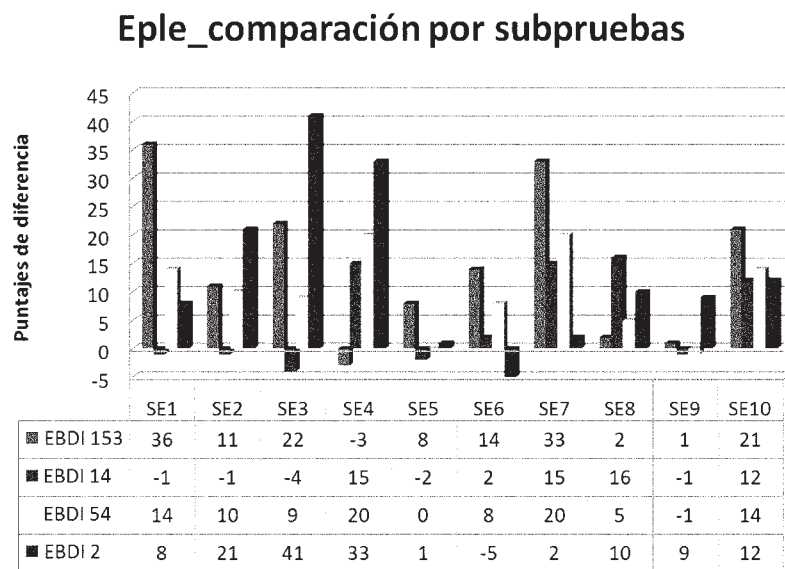


Fig. 2. Puntajes de diferencia por grupos, en las subpruebas del EPLÉ.

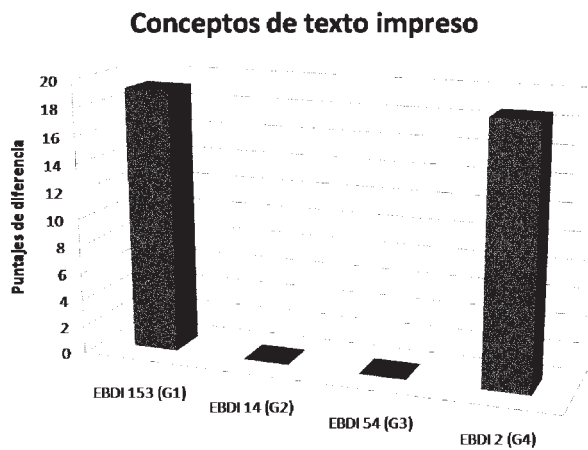


Fig. 3. Puntajes de diferencia en Conceptos de Texto Impreso.

conocimiento de algunos signos de puntuación. Estos aspectos se relacionan más con los convencionalismos del texto impreso que se enseñan propositivamente en la primaria.

Identificación de letras

En la subprueba de identificación de letras se observa que el grupo que mayor ganancia tuvo fue el grupo control, seguido del grupo 3, (solo manual) y el grupo 1 (programa y manual). Estos resultados se observan en la figura 4.

Los resultados del ANOVA también indicaron que existen diferencias significativas en la subprueba de

identificación de letras $F(3, 36) = 7.806; p < 0.000$. El análisis post hoc Tukey indica que la media del G4 es significativamente más alta que el G1 y G2. La media del G4 también fue mayor que la del G3 pero no es significativa. Se observa también que la media del G3 es significativamente más alta que la media del G2 y más alta que la media del G1, pero no es significativa. Los niños del grupo control y el de las maestras que sólo recibieron el manual multimedia, reconocieron más letras que los alumnos que recibieron el programa de capacitación.

Las letras podían ser reconocidas por nombre, por estar incluidas en alguna palabra, por su sonido, o por todas estas características. Al inicio del programa, la mayoría de los niños identificaban las letras sólo por estar en alguna palabra. Al final se incrementó considerablemente la identificación por nombre, por sonido y por las tres características. La Figura 5 muestra esta última situación. Los resultados se muestran en porcentajes.

Como puede observarse en la Figura 5, en los grupos 2 y 4 (sólo programa y grupo control) los niños eran más capaces de identificar las letras tanto por su nombre, como por su sonido, como porque estuvieran contenidas en una palabra, en tanto que en el grupo 1, la mayoría de los niños identifican las letras por su nombre.

DISCUSIÓN

Los resultados muestran que los efectos del programa fueron mayores en el grupo experimental 1, que recibió tanto el programa de capacitación como el manual multimedia que sirvió de apoyo al mismo, tanto en el desarrollo del lenguaje oral en general, como en algunas de las habilidades evaluadas que tienen que ver con la comprensión y expresión del lenguaje.

Se esperaba que tanto el grupo que sólo recibió el manual, como el que sólo recibió el programa también tuvieran mayores avances en relación con el grupo control, lo cual no necesariamente sucedió. El grupo que recibió sólo el manual sí obtuvo puntajes más altos que el control, pero no ocurrió así con el

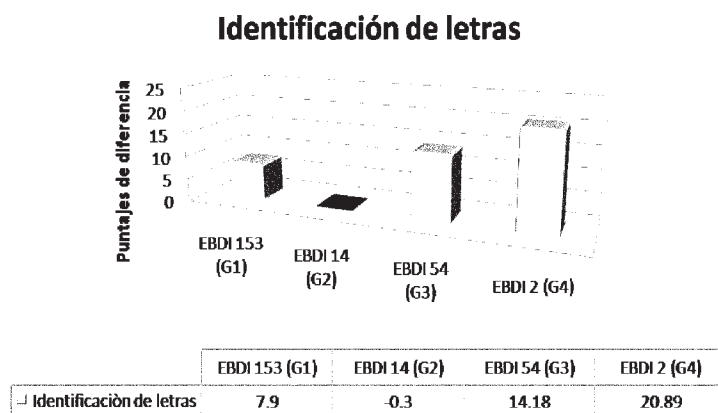


Fig. 4. Puntajes de diferencia en Identificación de Letras.

grupo que recibió sólo el programa. De hecho, el grupo control obtuvo puntajes marcadamente más altos que el resto en la subprueba de recuperación de nombres que tiene que ver con la formación de conceptos.

En cuanto al desarrollo del lenguaje escrito, la situación es similar. En la subprueba de conceptos de texto impreso, el grupo 1 fue el que mayor desempeño tuvo, siendo el grupo 4, control el que tuvo resultados similares al primero, en tanto que en la identificación de letras, el grupo 4, fue superior.

Analizando los resultados se puede decir que el programa combinado con el manual resultó ser, tal como se esperaba, la manera más efectiva de promover el desarrollo de los niños. Ambos, manual y programa tienen características que, de acuerdo a la literatura, resultan eficaces para que las maestras apliquen y compartan estrategias efectivas para la promoción del desarrollo.

El manual retoma ejemplos que surgen de la vida cotidiana de las aulas, lo que hace que las profesoras tengan una base de conocimiento estable en la cual anclar los nuevos contenidos y experiencias transmitidos por este recurso.

Además, en el manual se puede acceder a los contenidos tanto mediante medios visuales (imágenes, video, texto) como auditivos (video) lo que hace que la experiencia sea más completa.

Por otra parte, permite a los usuarios, en este caso las educadoras, ir, regresar, repetir, detener la presen-

tación de los contenidos de acuerdo a su comprensión y tiempos de acceso.

El programa, por su parte tiene dos componentes que lo hacen atractivo y efectivo:

Por un lado, las sesiones grupales retoman las experiencias personales de las maestras y las ponen sobre la mesa, permitiendo la reflexión y la discusión sobre el propio desempeño y facilitando compartir experiencias y vivencias, así como estrategias efectivas. Sobre la base de esta discusión, los psicólogos participantes comparten tanto las estrategias cuya efectividad ha sido probada por la literatura, como sus propias experiencias, lo que redundará en un modelo de colaboración y de construcción conjunta del conocimiento.

El segundo componente lo constituye el acompañamiento que los psicólogos participantes dan a las maestras en las aulas, lo que propicia que se prueben in situ y en las actividades cotidianas las estrategias compartidas y que se pueda reflexionar, así como obtener y dar retroalimentación sobre la base de lo que ocurre realmente en las aulas.

Las características de manual y programa fueron retomadas de la evidencia empírica que señala su efectividad (Anders, Hoffman y Duffy, 2000, como se citan en Vega y Flores, 2008; Bergen, 2009; Vega, 2013).

Con base en estos componentes se esperaba que el desarrollo de los niños de los grupos experimentales se viera más favorecido de manera indirecta por el programa de capacitación. Sin embargo, estos efectos

no fueron tan claros. Existen dos variables que pudieron haber afectado los resultados:

La primera variable ocurrió en el grupo que recibió sólo el programa de capacitación (G2). En esta EBDI existían 2 grupos de tercero de preescolar y se trabajó con ambos. Uno de los grupos tuvo efectos positivos evidentes, en tanto que el otro no. Al promediar los resultados de ambos grupos para presentarlos como uno solo, los resultados del grupo que no tuvo efectos tan notorios oscurecen a los resultados del grupo que sí los tuvo. Por ello en algunos de los aspectos evaluados, los efectos no son tan evidentes en esta EBDI.

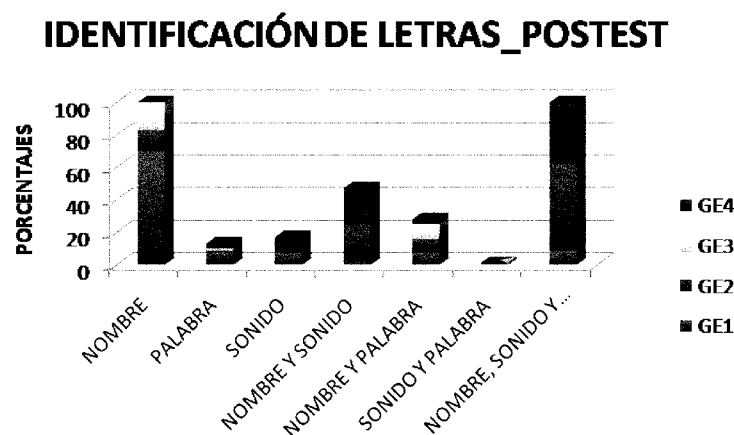


Fig. 5. Identificación de letras al final del programa.

La segunda variable afectó al grupo control (G4): Mientras se corría la investigación, en esta EBDI hubo cambios en el personal directivo y técnico. Estos nuevos directivos introdujeron un programa de enseñanza de la lectura en el grupo de tercero de preescolar. Ello se vio reflejado en el desempeño de este grupo, ya que aprendieron contenidos de lectura y escritura convencionales que se transmiten hasta primer año de primaria, por lo que sus resultados en las subpruebas relacionadas con el lenguaje escrito se vieron mayormente favorecidos.

En conclusión, y teniendo las precauciones necesarias debido a las variables extrañas mencionadas, se puede afirmar que para promover el desarrollo de los niños es más efectivo combinar el manual multimedia con el programa de capacitación, seguido de sólo el manual y finalmente sólo el programa.

Es importante mencionar que el programa de capacitación está diseñado para modificar y optimizar los comportamientos de las maestras, esperando efectos indirectos en los niños. Si se quisiera incidir directamente sobre el desarrollo de los niños, el proyecto debería incluir, aparte del trabajo con las maestras, la intervención directa con los propios niños.

REFERENCIAS

- Abad, S. (2010). *Obtención de indicadores de validez y confiabilidad del Instrumento para la evaluación de habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLE)*. Tesis de Licenciatura inédita. Facultad de Psicología UNAM.
- Barrath-Pugh, C. (2000). The sociocultural context of literacy learning. En: Barrath-Pugh, C y. Rohl, M. (Eds.). *Literacy learning in the early years*. Philadelphia: Open University Press.
- Bergen, Sh. (2009). *Best practices for training early childhood professionals*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the classroom*. USA: Longman .
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Literacy before schooling*. Portsmouth: Heinemann
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language*. Toronto: Scholastic
- Kucer, S. (2001). *Dimensions of literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Garton, A. y Pratt, Ch. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Guarneros, E. (2010). *Análisis del desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas en niños preescolares*. Proyecto de Doctorado en Psicología inédito. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Jordan, G., Snow, C., y Porsche, M. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- Justice, L. y Kadaraveck, J. (2002). Using shared storybook to promote emergent literacy. *Council for Exceptional Children*, 34(4), 8-14.
- Kucer, S. (2001). *Dimensions of literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- McLane, J. y McNamee, G. (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid: Morata.
- Morrow, L. (2001). *Literacy development in the early years*. 4a ed. Needham Heights: Allyn y Bacon.
- Neuman, S. (2000). Social contexts for literacy development: A family literacy program. En: Roskos, K. y Christie, J. (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Puyuelo, M. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Ramsey, E. y Bayles, M. (1989). *El Jardín de infantes. Programas y prácticas*. México: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de Estudios: Guía para la Educadora*. Educación Básica Preescolar. México.
- Seda, I. (2006). Los entramados comprensión lectora y composición escrita en la enseñanza. En: Vega, L., Macotela, S., Seda, I. y Paredes, H. (Eds.) *Alfabetización: Retos y perspectivas*. México: UNAM, pp. 77-93.
- Seda, I. y Abramson, S. (1990). English writing development of young linguistically different learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 379-391.
- Smith, F. (1985). *Reading without nonsense*. NY: Teachers College Press.
- Soderman, A., Gregory, K. y O'Neill, L. (1999). *Scaffolding emergent literacy. A child-centered approach for preschool through grade 5*. Boston: Allyn and Bacon.
- Teale, W. y Sulzby, E. (Eds.) (1986). *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 50-89). Norwood, NJ: Ablex.
- Vega, L. (1998). Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPLE). Reporte de su

- elaboración y análisis psicométrico. Integración. *Educación y Desarrollo Psicológico*, 10, 9-19.
- Vega, L. (2002). Análisis del desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. *Memorias del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*. México: SEP, pp. 22-28
- Vega, L. (2003). *Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. Tesis de doctorado inédita. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L. (2005). Promoción del desarrollo de la alfabetización en los salones preescolares a través de las actividades cotidianas. Conferencia presentada en la XXVI FERIA Internacional del Libro del Palacio de Minería. Ciudad de México, 3 de marzo de 2005.
- Vega, L. (2006). Los años preescolares. Su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. En: L. Vega y Cols. (Eds.) *Alfabetización: Retos y perspectivas*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L. (2009). Desarrollo del lenguaje escrito en los años preescolares. Conferencia presentada por invitación en el Tercer Ciclo de Conferencias de Psicología. Universidad Autónoma de Hidalgo. Pachuca, Hidalgo. 25 de noviembre de 2009.
- Vega, L. (2011). El desarrollo del lenguaje en los años preescolares. En L. Vega (coord.). *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje. Manuales para profesionales y padres*. México: UNAM.
- Vega, L. (2013). La colaboración entre profesionales para la promoción del desarrollo y el bienestar infantil. En I. Seda y R. Pastor (Eds.) *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil: Investigación, teoría y práctica documentada*. México: UNAM y Fundación Bernard Van Leer. ISBN: 978-607-02-4348-6.
- Vega, L. y Macotela S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L. y Flores, R del C. (2008). La promoción de la lectura en el nivel básico mediante el desarrollo de productos tecnológicos dirigidos a docentes y profesionales de la educación. Proyecto PAPIIT IN304608. México: DGAPA, UNAM.
- Vega, L. y cols (2014). Capacitación a docentes para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares Proyecto PAPIIT IT 300514. México: DGAPA; UNAM.
- Vega, L. y cols (2017). *Estrategias docentes para la alfabetización emergente: Resultados de un programa de capacitación mediante la colaboración interprofesional*. En preparación.
- 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: SpringerVerlag.
- Whiterhust, G. y Lonigan, Ch. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.