

PROGRAMA PARA PROMOVER PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS DE PROFESORAS DE PREESCOLAR EN ESCUELAS DE NIVEL SOCIOCULTURAL BAJO

*A PROGRAM TO PROMOTE PRESCHOOL TEACHERS' LITERACY
PRACTICES IN LOW SOCIO-CULTURAL LEVEL SCHOOLS*

Yolanda Guevara Benítez

Juan Pablo Rugerio Tapia

Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad
de Estudios Superiores Iztacala, Estado de México,
México.

Recibido: Mayo 7, 2013

Revisado: Agosto 8, 2013

Aceptado: Octubre 18, 2013

La contribución de los autores en el escrito fue de la siguiente manera: YGB-Diseño del programa, análisis de los datos y elaboración del manuscrito; JPRT- Diseño y aplicación del programa, análisis de filmaciones, análisis de datos, y elaboración del manuscrito. Contacto: Yolanda Guevara Benítez. UNAM, FES Iztacala, Av. De los Barrios No. 1, Col. Los Reyes Iztacala, C. P. 54090. Tlalnepantla, Estado de México. Tel. 5623 1333 Ext. 39762 y 39759, correo electrónico: yolaguevara@hotmail.com

Resumen

La perspectiva de alfabetización inicial sostenta que los niños preescolares desarrollan habilidades lingüísticas y pre académicas que favorecen el aprendizaje de la lecto-escritura formal. Se ha probado que padres y profesores pueden promover estas habilidades, al realizar prácticas alfabetizadoras con los niños durante actividades como la lectura conjunta de cuentos y el juego con títeres de guante. Por su parte, la psicología conductual aporta un conjunto de técnicas que hacen posible la implementación de talleres dirigidos a profesores. El objetivo del presente estudio fue probar la efectividad de un programa conductual dirigido a profesoras de preescolar, para capacitarlas en la realización de actividades y estrategias encaminadas a promover en sus alumnos habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial. Participaron cuatro profesoras de escuelas públicas preescolares, en zonas de bajo nivel sociocultural; tres recibieron el programa y otra fungió como control. Se realizaron tres sesiones de evaluación (pre test, post test y seguimiento) y siete sesiones de intervención. Los resultados mostraron la eficacia del programa para desarrollar algunas prácticas alfabetizadoras en las profesoras. Los mayores efectos se observaron en la actividad de lectura conjunta de cuentos. Se discuten los resultados y limitaciones del estudio, y se derivan sugerencias para programas futuros.

Palabras clave: Alfabetización inicial, prácticas alfabetizadoras, preescolar, profesoras.

Abstract

The emergent literacy perspective asserts that preschool children develop a range of pre-academic and language skills that bring on formal literacy learning. It has been proven that parents and teachers can promote these skills through their literacy practices conducted with children during joint activities such as reading stories and playing with puppets. In turn, behavioral psychology provides a set of techniques that enable the implementation of workshops for teachers. The aim of this study was to test the effectiveness of a behavioral program aimed at preschool teachers to train them in the performance of activities and strategies to promote students' language and pre-academic skills related to early literacy. The participants were four teachers of preschool public schools located in low socio-cultural areas. Three teachers participated in the program and one served as control. There were three testing sessions (pre test, post test and follow up) and seven intervention sessions. The results showed that the program was effective in developing some literacy practices in the teachers. The greatest effects were observed in the shared storybook reading activity. The results and limitations of the study are discussed. Some suggestions are proposed for future programs.

Key words: Emergent literacy, literacy practices, preschool, teachers.

Introducción

Desde diferentes perspectivas psicológicas (Baker, Mackler, Sonnenschein & Sepell, 2001; Bijou, 1982; Craig & Baucum, 2009; Newman & Newman, 1983; Papalia, Olds & Feldman, 2010; Stahl & Yaden, 2004) se ha planteado que el desarrollo lingüístico normal es producto de una serie de interacciones entre el infante y su comunidad lingüística, conformada en los primeros años por sus padres y hermanos, y más tarde por su comunidad social y escolar. Desde la psicología conductual (Guevara, Ortega & Plancarte, 2005) se señala que, en edades tempranas, el niño es enseñado por su comunidad lingüística a nombrar objetos y personas en interacción directa, y las emisiones infantiles son moldeadas para lograr mejor pronunciación de las palabras a través de repeticiones maternas de los enunciados infantiles; además, las madres y otros familiares realizan correcciones explícitas, expansiones y extensiones del habla infantil, lo que le permite al niño un dominio cada vez mayor del lenguaje oral. En la medida en que el niño tiene mayor dominio del lenguaje, su comunidad lingüística va exigiéndole más precisión en sus emisiones, mayor extensión en sus enunciados y un mejor manejo de palabras que refieren hechos, objetos y personas no presentes en tiempo y espacio. Así, las personas encargadas de la socialización y la educación del infante promueven la adquisición y el desarrollo lingüístico.

De manera similar, y desde edades tempranas del niño, la comunidad lingüística va promoviendo en él, acercamientos cada vez mayores al lenguaje escrito. Es por ello que diversos autores (Morrow, 2009; Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant & Colton, 2001) engloban el desarrollo del lenguaje oral y escrito dentro de un mismo nombre: alfabetización. La alfabetización formal se define como el uso funcional, social y cognitivo de la lengua escrita (Clay, 1998; Ferreiro, 1997), y existe una coincidencia en que el proceso que la hace posible inicia desde la primera infancia. A dicho proceso antecedente se le denomina alfabetización inicial también llamada *emergente* o *informal*. Entre los principales exponentes de este concepto (Dixon-Krauss, 1996; Justice & Kadaraveck, 2002; Saint-Laurent, Giasson & Couture, 1997; Sulzby & Teale, 1991) se ha definido la alfabetización inicial como: aquellos conocimientos, conductas y habilidades que los niños desarrollan durante los años preescolares, cuya adquisición les permite incorporarse con éxito en actividades alfabetizadoras de lecto-escritura convencional, cuando ingresan a una institución educativa formal.

Dichos planteamientos rompen con definiciones tradicionales que ubicaban la alfabetización exclusivamente en el dominio de la lecto-escritura, sin considerar las estrechas relaciones que guardan ambas modalidades lingüísticas. Garton y Pratt (1991) enfatizan que el desarrollo de habilidades

de lenguaje oral enriquece y fortalece las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito, y viceversa. Es por ello que el nivel de eficiencia en las habilidades de lectura y escritura se verá influido por aspectos como el grado de desarrollo del vocabulario, la experiencia y familiarización con distintos estilos conversacionales, la comprensión del lenguaje hablado, y la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje y sus usos. De esta forma, todas las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, que los niños logren adquirir en etapas tempranas, repercutirán en su vida escolar (Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo & Flores, 2012; Romero & Lozano, 2010).

Entre las habilidades lingüísticas y preacadémicas más importantes se incluyen el uso de un vocabulario amplio, la descripción de objetos, personas, lugares y eventos, la narración de eventos a partir de imágenes, la identificación de aspectos convencionales de la lecto-escritura, así como la conciencia fonológica y ubicar relaciones entre lenguaje oral y escrito (DeBaryshe, Binder & Buell, 2000; Weigel, Martin & Bennet, 2006).

Vega (2011) aclara que no existe una edad en la que, de forma automática, los niños puedan estar listos para aprender la lecto-escritura formal; cada niño avanza en forma lenta y gradual incorporando conocimientos acerca del lenguaje oral y escrito antes de entrar a la escuela primaria y recibir tal enseñanza formal. La autora agrega que los padres y profesores de preescolar promueven la alfabetización inicial de los niños cuando: a) les proporcionan un ambiente rico en materiales impresos que les permite explorar y familiarizarse con ellos, e interactuar con diversas personas durante dicho contacto con los materiales; b) sirven como modelo de conductas apropiadas para relacionarse con el lenguaje escrito y reforzar estas conductas; c) guían su relación con los diferentes aspectos de lenguaje a través de actividades relacionadas con él, permitiéndoles mayor participación y control en la medida en que se hacen más competentes.

Las estrategias que promueven el desarrollo de la alfabetización inicial son denominadas prácticas alfabetizadoras (DeBaryshe et al., 2000; Whitehurst & Lonigan, 1998). Son realizadas por los adultos a través de diversas actividades significativas para los niños que se llevan a cabo en forma cotidiana

y conjunta, como parte de su interacción en un contexto determinado (familiar o escolar). Entre las actividades que se han asociado con el uso de prácticas alfabetizadoras están las involucradas en el juego con títeres de guante, la lectura conjunta de cuentos infantiles, y otras menos estructuradas como exploración, manipulación y descripción de materiales impresos, incluyendo fotografías, anuncios, carteles, revistas, periódicos y libros. Diversos estudios en el campo (Cardozo & Chicue, 2011; Rogozinski, 2005; Seda, 2003; Whitehurst & Lonigan, 1998) han probado que tales actividades son propicias para promover el desarrollo de habilidades lingüísticas y conceptuales en los niños.

También se han aportado evidencias (Borzone, 2005; Saracho, 2001; Vega & Rocha, 2008) acerca de la efectividad de llevar a cabo programas de intervención para promover en los docentes el uso de prácticas alfabetizadoras que, a su vez, impacten en el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en sus alumnos. De particular importancia es el estudio realizado por Clark y Kragler (2005) para favorecer el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en niños que mostraban habilidades lingüísticas y preacadémicas limitadas, por provenir de un nivel sociocultural bajo. La intervención se realizó por medio de talleres dirigidos a los profesores de preescolar para que conocieran las estrategias que podían utilizar a través de la incorporación en el aula de diversos materiales impresos y actividades relacionadas. Los resultados mostraron que los docentes adoptaron las estrategias y que esto tuvo un impacto en el desarrollo infantil.

Una de las actividades con mayor efecto en el desarrollo de la alfabetización inicial es la lectura conjunta de cuentos, ya que por medio de esta actividad se puede promover en los niños la comprensión y la expresión del lenguaje oral, las relaciones entre lenguaje oral y escrito, el reconocimiento de letras y palabras, diversos aspectos convencionales de la lectura, así como el uso de los libros y las partes que los componen (Kim, 2009; Whitehurst & Lonigan, 1998). Esta actividad también llamada lectura compartida de cuentos ha sido definida como la interacción participativa entre un lector adulto y un niño, o grupo de niños, durante la lectura del cuento infantil, centrando la atención en las palabras, las imágenes, la com-

prensión de la historia y los convencionalismos del lenguaje escrito (Ezell & Justice, 2005). Esta práctica no debe centrarse sólo en la lectura del cuento por parte del adulto, sino que es importante involucrar a los participantes en un diálogo relacionado con la historia narrada, con el fin de que los aprendices desarrollen mejores habilidades lingüísticas y conceptuales. Objetivos similares se persiguen con actividades de juego, entre las que destaca el juego con títeres de guante, que apoya las interacciones descriptivas y narrativas (Cardozo & Chicue, 2011; Rogozinski, 2005).

Los hallazgos de este tipo de trabajos han conformado un marco de referencia para continuar desarrollando programas de intervención que optimicen el proceso de alfabetización inicial en los niños preescolares, y favorecer su aprendizaje de la lecto-escritura. En el contexto mexicano, la alfabetización es un tema que ha captado el interés general, debido a que algunos organismos nacionales (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2013) e internacionales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2010) han reportado, en forma recurrente, bajos niveles en diversas áreas de aprendizaje, en gran parte de la comunidad escolar. Tales evaluaciones también han reportado que, al comparar los puntajes de los alumnos tomando en consideración el contexto sociocultural de sus escuelas de procedencia, la mayoría de los alumnos de contextos desfavorables suele obtener niveles considerados insatisfactorios.

Existe la necesidad de realizar intervenciones dirigidas a capacitar a los profesores de nivel preescolar para promover interacciones con sus alumnos, encaminadas al desarrollo de habilidades lingüísticas y preacadémicas de alfabetización inicial, dado el papel que juegan en el desarrollo infantil. Para diseñar y aplicar este tipo de programas se requiere tomar como base los hallazgos de investigaciones en el campo, nutriéndose así de los avances de la psicología del desarrollo. En particular, la psicología conductual aporta un conjunto de técnicas y estrategias que hacen posible la implementación de talleres dirigidos a profesores, así como el diseño de taxonomías de análisis que permitan el estudio sistemático de las prácticas alfabetizadoras durante la realización de actividades interactivas adulto-niño.

El objetivo del presente estudio fue probar la efectividad de un programa conductual (taller) dirigido a profesoras de preescolar, para capacitarlas en la realización de actividades y estrategias encaminadas a promover en sus alumnos habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial. El programa se enfocó en dos actividades específicas: la lectura conjunta de cuentos y el juego con títeres de guante.

La pregunta de investigación fue: ¿Qué características muestran las prácticas alfabetizadoras de los profesores, al realizar las dos actividades en estudio, antes y después de la intervención?

Método

La investigación fue de tipo cuasi-experimental, dado que se observaron los posibles efectos de la variable independiente (entrenamiento) sobre la variable dependiente (prácticas alfabetizadoras), con un diseño pre test/post test, agregando una tercera evaluación de seguimiento; con tres participantes experimentales y un control equivalente (Kerlinger & Lee, 2002). La pre evaluación de las participantes fue realizada a los dos meses de haber iniciado el ciclo escolar, el programa de intervención se aplicó a lo largo de siete semanas, inmediatamente después se llevó a cabo la post evaluación, y a los dos meses de ésta se aplicó la evaluación de seguimiento. Todas las actividades fueron conducidas por dos psicólogos con más de diez años de experiencia en intervención educativa y en investigación. También se incorporaron al estudio dos estudiantes de los últimos semestres de la Carrera de Psicología, para apoyar la realización de filmaciones y otras actividades.

Participantes

Se contó con la participación de cuatro profesoras de tercer grado de preescolar, que contaban con un promedio de 24 años de experiencia docente (con un rango de 18 a 26 años), adscritas a dos escuelas públicas ubicadas en los municipios de Tlalnepantla y Ecatepec, Estado de México; en zonas con nivel sociocultural bajo, según los indicadores del Banco de Información del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010).

Materiales

Para la filmación de las actividades realizadas por las participantes durante las tres fases de evaluación, se utilizó una cámara marca Sony modelo DCR- DVD108 y discos para guardar las filmaciones; 15 libros de cuentos infantiles clásicos ilustrados (Editores Mexicanos Unidos) y 15 títeres de guante con la forma de diversos animales y de personas que representaban oficios o profesiones (cocinero, médico, enfermera).

Instrumentos

Para realizar el análisis de las filmaciones se utilizaron dos taxonomías diseñadas con base en los lineamientos derivados de investigaciones en el campo (Cardozo & Chicue, 2011; Clark & Kragler, 2005; Ezell & Justice, 2005; Guevara et al., 2012; Kim, 2009), que permiten observar las características de las estrategias que utilizan las profesoras al realizar con sus alumnos las dos actividades en estudio: la lectura conjunta de cuentos y el juego con títeres de guante. Para la primera, se definieron las siguientes categorías de análisis:

- I. Lectura conjunta, cuando la profesora y los alumnos observan al mismo tiempo el texto y las imágenes del libro.
- II. Descripción del material, cuando la profesora promueve la atención de los niños hacia la historia, describe la imagen que acompaña a cada párrafo y relaciona la imagen con las ideas contenidas en el texto.
- III. Uso de convencionalismos de la lectura, incluye: A) Señalar con el dedo el punto donde se inicia la lectura (la primera letra del renglón) y continuar señalando aquellas palabras que se van leyendo, para que el grupo observe que se lee de izquierda a derecha un renglón, y de arriba hacia abajo pasando de un renglón a otro, y B) Entonación de voz, que implica el uso del volumen adecuado y el tono de la voz que expresa diferentes estados de ánimo acordes a la situación que se narra en el texto, incluye las pausas y los tonos de voz marcados por los signos de puntuación, de interrogación y de admiración.
- IV. Explicación de aspectos convencionales, donde la profesora describe los elementos que

constituyen un cuento: portada, título, punto de inicio de la lectura, direccionalidad de la lectura, entonación y signos de puntuación.

- V. Promover asociación de los dibujos con los aspectos narrados en el texto, incluye preguntas directas, responder preguntas y atender a las descripciones de los niños.

En lo relativo al juego con títeres de guante, la taxonomía incluyó las siguientes categorías:

1. Realizar la actividad para llevar a cabo interacciones, que se clasifica en tres tipos: a) manipulación de los títeres, cuando éstos se utilizan en forma de juego individual, sin interacción entre los participantes; b) utilizar los títeres para establecer una interacción no lingüística entre profesora y alumnos, se presenta al realizar un juego interactivo utilizando los títeres, sin intercambios lingüísticos, y c) establecer interacciones lingüísticas entre profesora y alumnos, cuando el juego con títeres se utiliza para entablar un diálogo entre los niños y la profesora; incluye intercambios lingüísticos pretendiendo que los títeres hablan.
2. Características de la interacción lingüística, que puede ser estar dirigida de tres maneras: a) descripción de objetos, personajes, personas, animales o lugares, incluyendo la enunciación de características generales (forma, color, tamaño, u otra), o particulares (usos, materiales o ubicación); b) descripción de una cadena de eventos, relativa a la enunciación de diversas actividades o procedimientos, y c) narración de un episodio, exponer una secuencia de eventos con la descripción de sus elementos principales.
3. Características de la expresión verbal, incluye: a) utilización de volumen y tono de voz adecuados para expresar diferentes estados de ánimo acordes a la actividad o situación que los participantes describen o narran a través de los títeres, y b) estructura gramatical adecuada, relacionada con el uso de los elementos del lenguaje (artículos, sustantivos, adjetivos, adverbios, conectores u otros), reglas gramaticales y expresión secuenciada.
4. Promover la expresión verbal de los niños, relativa a las actividades que realiza la profesora para que uno o varios niños participen en una

interacción verbal: a) realizar preguntas o investigaciones dirigidas a que los niños describan, expresen su opinión, inicien o continúen una conversación, y b) responder preguntas de los alumnos.

5. Promover la interacción lingüística entre los alumnos a través de preguntas e instrucciones.

Para cada actividad se utilizó un formato de registro de intervalo parcial (Keller & Ribes, 1975), dividido en intervalos de 20 segundos, para anotar cuáles categorías habían ocurrido en el transcurso de cada intervalo.

Procedimiento

Al inicio del ciclo escolar 2011-2012 se solicitó apoyo de las autoridades escolares y las profesoras de dos escuelas. Las participantes firmaron un consentimiento informado y uno de los investigadores firmó el compromiso de confidencialidad. Las tres profesoras de la primera escuela participaron en las tres evaluaciones (pre test, post test y seguimiento), que consistieron en llevar a cabo con sus alumnos las dos actividades en estudio, mientras los psicólogos filmaban dichas sesiones. Estas tres participantes también recibieron el programa (taller) de intervención, por lo que constituyeron el grupo experimental. La profesora de la segunda escuela fungió como control y sólo participó en las evaluaciones, que fueron iguales y coincidieron en tiempo con las realizadas en el grupo experimental.

El escenario de las evaluaciones fue el aula de clases de cada profesora, mientras que el programa de intervención se llevó a cabo en un aula de usos múltiples.

Fase de pre evaluación

Para llevar a cabo la pre evaluación, cada profesora recibió tres libros de cuentos infantiles ilustrados, para que eligiera uno. Se le pidió que realizara la lectura involucrando a sus alumnos y que indicara cuándo había concluido. En seguida, se le dieron tres títeres de guante y se le pidió que jugara con ellos involucrando a sus alumnos.

Fase de intervención

El programa de intervención se llevó a cabo en siete sesiones, una por semana, con duración

aproximada de una hora. El contenido de cada sesión se presenta en el Anexo 1.

Fase de post evaluación y evaluación de seguimiento. Se realizaron de la misma manera que la evaluación inicial.

Registro y análisis de los datos

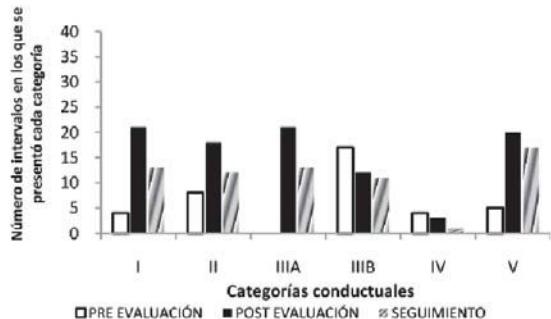
El registro de cada filmación, de ambas actividades (lectura de cuentos y juego con títeres), fue realizado por dos psicólogos entrenados en observación y análisis conductual, con el método de registro de intervalo parcial, observando la filmación para registrar cuáles categorías conductuales habían ocurrido en cada intervalo de 20 segundos. Ambos observadores debían llegar a un acuerdo con respecto a las categorías a ser registradas, tomando como base las definiciones de la taxonomía correspondiente; en caso de un desacuerdo entre los observadores, se podía recurrir a una tercera opinión, lo cual no fue necesario. Para cada sesión de evaluación, se obtuvo el número de intervalos en que ocurrió cada categoría conductual, con lo que se elaboraron gráficas para analizar las diferencias en las prácticas alfabetizadoras de cada participante a lo largo de las fases del estudio.

Resultados

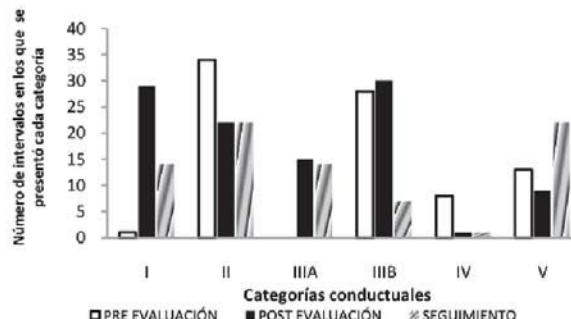
La Figura 1 muestra el número de intervalos en que cada participante presentó las categorías relacionadas con la actividad de lectura de cuentos, durante las tres evaluaciones.

La sesión de pre evaluación de la participante experimental 1 tuvo una duración de 11 minutos. La lectura conjunta (categoría I) se presentó durante un minuto. Durante 10 minutos la profesora leyó el cuento mirando el libro ella sola, y en algunos intervalos mostró el libro a los niños para que observaran una imagen (categoría II). Utilizó un tono de voz adecuado (IIIB) y moduló su voz (categoría IV). La sesión de post evaluación tuvo una duración de 17 minutos. La profesora inició mencionando el título del cuento y su autor, sin explicar otros aspectos convencionales de la lectura (el punto de inicio o la dirección en que se lee), por lo que la categoría IV no mostró cambios. Durante la mitad de la sesión, realizó la actividad de lectura conjunta, colocando el libro de manera que sus alumnos pudieran observar su contenido

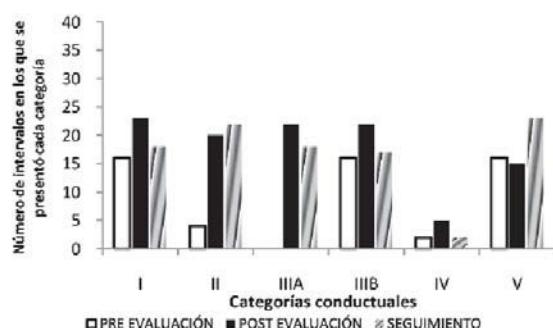
a) Participante experimental 1



b) Participante experimental 2



c) Participante experimental 3



d) Participante 4 control

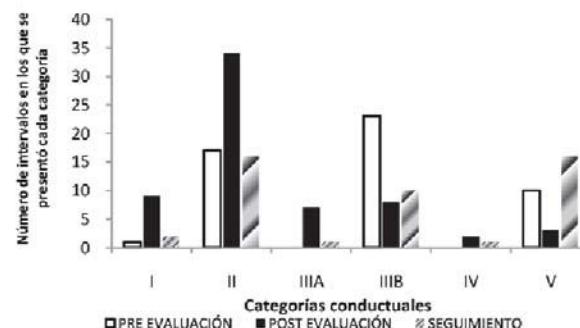


Figura 1. Muestra el número de intervalos en los que cada participante presentó las categorías relacionadas con la actividad de lectura de cuentos, durante las tres evaluaciones. Las categorías fueron: I Lectura conjunta, II Descripción del material, III Uso de aspectos convencionales de la lectura, incluyendo A) señalar con el dedo inicio y dirección, y B) entonación de voz, IV Explicación de los aspectos convencionales de la lectura y V. Promover asociación de los dibujos con aspectos narrados.

mientras ella leía (I), señalaba las palabras que iba leyendo (categoría IIIA), y al final de un párrafo describía la imagen que lo acompañaba, detallando las ideas principales que se habían mencionado en el texto (II), por ejemplo “Miren, aquí va Caperucita, caminando por el bosque, ¿ya vieron?”; acompañaba la descripción con preguntas a sus alumnos (categoría V) respecto al contenido del cuento, por ejemplo “¿se acuerdan a dónde iba Caperucita?”. La sesión de seguimiento duró 14 minutos con esta profesora, durante los cuales utilizó dos maneras de realizar la actividad. En la primera mitad leyó el cuento completo de manera conjunta con sus alumnos (I), cubriendo varios aspectos recomendados durante el programa,

como utilizar y describir el material (II), y aspectos convencionales de la lectura (IIIA y IIIB); aunque sin dar instigación a sus alumnos para que asociaran los dibujos con aspectos narrados en algún párrafo de la historia. En la segunda mitad de la sesión, la profesora solicitó la participación de los niños para que contaran el cuento en forma individual apoyándose en las imágenes, mientras ella realizaba preguntas y dirigía la narración para que los alumnos asociaran los dibujos con aspectos narrados (V).

En la sesión de pre evaluación, la participante experimental 2 realizó la actividad en 19 minutos, iniciando con el título (IV) y utilizando un tono de voz acorde (IIIB). Sólo en un intervalo realizó

la lectura conjunta (I). Durante 11 minutos leyó observando ella sola el libro, detenía la lectura para mostrar y describir las imágenes relacionadas (II), y durante varios episodios realizó preguntas acerca de los detalles de las imágenes o de la historia (V). La post evaluación duró 15 minutos. La profesora inició mencionando el título del cuento sin aclarar otro convencionalismo (IV); utilizó 10 minutos para llevar a cabo la lectura conjunta del cuento (I), y señalando las palabras mientras las leía (IIIA). Después de leer un párrafo, utilizó el libro para mostrar y describir las imágenes (II), poniendo énfasis en que cada imagen representa las mismas ideas contenidas en el texto; también instigó a sus alumnos para que recordaran y asociaran las ideas principales y los detalles de la historia (V), por ejemplo “¿por qué está feliz?, está feliz porque consiguió un pedazo de tierra a un buen precio”. Al leer los párrafos, ajustó su entonación (IIIB). En la evaluación de seguimiento aumentó la duración de la actividad a 18 minutos, aunque, al igual que la profesora 1, empleó sólo la primera mitad de la sesión para leer el cuento en actividad conjunta con sus alumnos (I), señalando las palabras que iba leyendo (IIIA) y algunas veces describió imágenes (II), pero no en todas las ocasiones utilizó un tono de voz acorde a lo narrado (IIIB). Al terminar de leer la historia solicitó que un niño leyera, lo cual hizo en forma muy pausada, ella prestó atención y relacionó lo leído con las imágenes (II).

En la participante experimental 3, la sesión de pre evaluación de esta actividad duró 11 minutos. Al inicio la profesora mencionó el título y señaló la portada del libro (IV), después realizó la lectura conjunta durante 15 intervalos (I), utilizando un tono de voz adecuado (IIIB), sin señalar las palabras que iba leyendo (IIIA); sólo en cinco intervalos describió alguna imagen (II). Concluida la lectura, realizó preguntas y utilizó algunas imágenes (V). En la post evaluación, la duración de la actividad aumentó a 13 minutos y se observó un incremento en las primeras cuatro categorías relacionadas con prácticas alfabetizadoras. La profesora señaló y mencionó el título del cuento, habló de su autor y especificó cuál era el punto donde debía iniciar la lectura (IV). Durante 24 intervalos realizó la lectura conjunta del cuento (I), señalando con el dedo las palabras que leía (IIIA), y al terminar

un párrafo mostraba la imagen que lo representaba (II). Al finalizar la lectura, narró la historia basándose en las imágenes y realizó preguntas a sus alumnos respecto a detalles de la historia (V). Durante la evaluación de seguimiento, la duración de la actividad mostró un nuevo incremento, a 16 minutos, de los cuales seis fueron utilizados por la profesora para la lectura conjunta del cuento (I), explicó algunos convencionalismos como el título, el autor y el punto donde da inicio el texto (IV); mientras leía, iba señalando las palabras (IIIA) y utilizaba un tono de voz acorde a los aspectos narrados (IIIB). Después de un párrafo describía las imágenes y las relacionaba con el texto (II). Al terminar la lectura les pidió a sus alumnos que contaran la historia, para lo cual les mostró cada una de las imágenes del cuento, preguntándoles acerca de las ideas principales (V); los niños iban mencionando fragmentos del cuento en forma grupal hasta completar la historia. Después la profesora pidió que una niña leyera.

La participante que no recibió capacitación (control), en la sesión de pre evaluación realizó la actividad en 14 minutos. Mencionó el título del cuento sin explicar convencionalismos (IV), leyó a sus alumnos utilizando una entonación de voz adecuada (IIIB), pero sin permitirles que observaran el texto o las imágenes (I) y sin señalar las palabras que leía (IIIA); en el momento en que terminaba de leer una página mostraba y describía la imagen correspondiente (II). Al finalizar la lectura, realizó preguntas respecto a la historia (V). En la segunda evaluación aumentó el tiempo de la actividad a 17 minutos. Al inicio acomodó el libro para que todos los alumnos lo observaran (I) y así lo mantuvo durante tres minutos aproximadamente, señalando algunas palabras que leía, incluyendo el título (IIIA). Conforme avanzó la sesión, dejó de leer el texto para relatar la historia utilizando el libro sólo para señalar y describir las imágenes (II), sistema que utilizó durante 11 minutos. Al final, pidió que sus alumnos contaran la historia con base en las imágenes (V), y empezó a dar una explicación acerca del autor, por lo que se suspendió el relato del cuento. La tercera sesión tuvo una duración de nueve minutos. Realizó la lectura sin que los alumnos observaran los párrafos o las imágenes. Al concluir, narró la historia sin

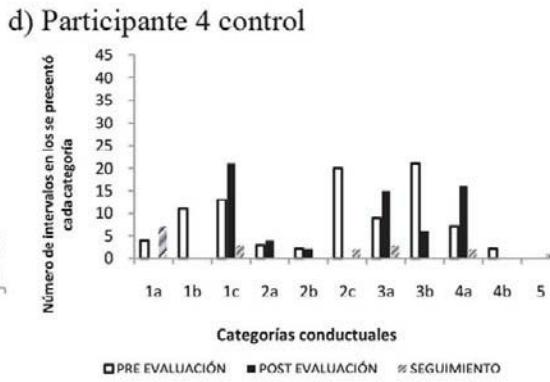
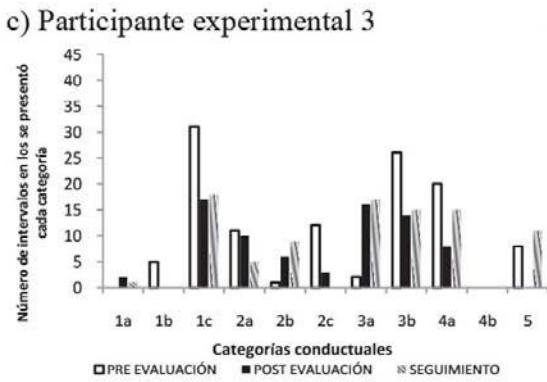
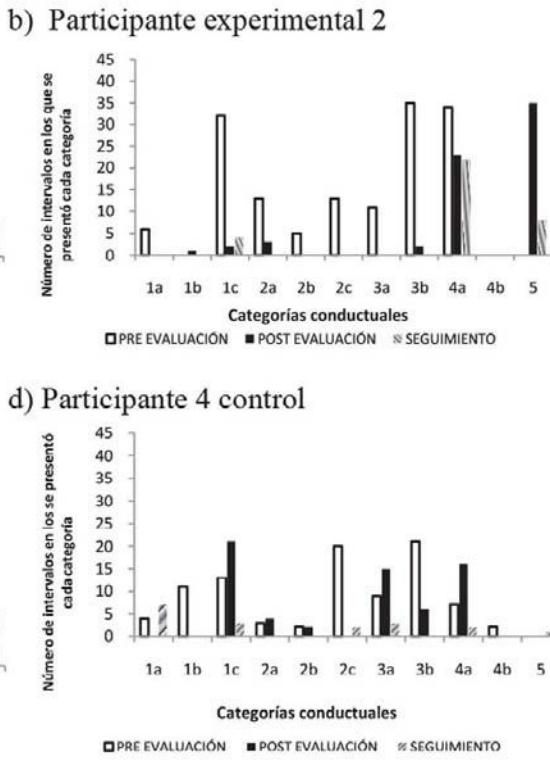
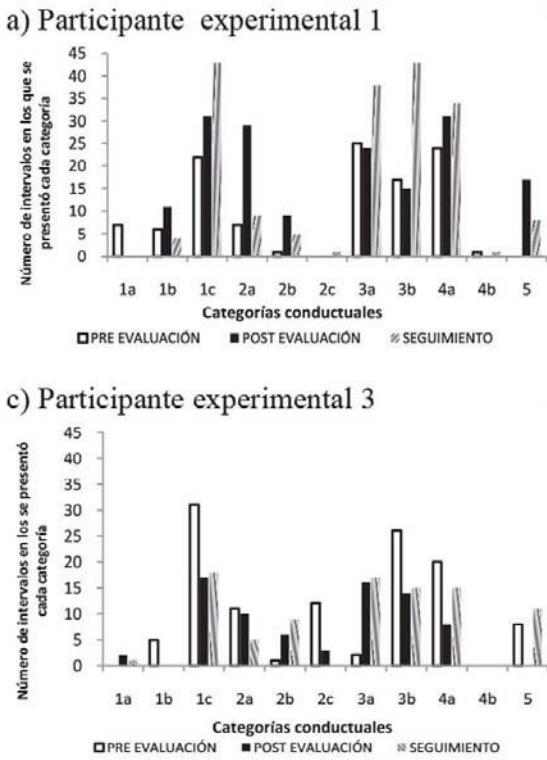


Figura 2. Muestra el número de intervalos en que cada participante presentó las categorías relacionadas con la actividad de juego con títeres de guante, durante las tres evaluaciones. Las categorías fueron: 1. Realizar la actividad de manipulación de títeres: a) sin interacción entre los participantes, b) para establecer una interacción no lingüística profesora-alumnos, o c) para establecer interacciones lingüísticas profesora-alumnos; 2. Características de la interacción lingüística: a) descripción de objetos, personajes, personas, animales o lugares, b) descripción de una cadena de eventos, y c) narración de un episodio; 3. Características de la expresión verbal: a) volumen y tono de voz adecuados, y b) estructura gramatical adecuada; 4. Promover la expresión verbal de los niños: a) realizar preguntas y b) responder preguntas; 5. Promover la interacción lingüística entre los alumnos.

leer, utilizando un tono de voz adecuado (IIIB) y las imágenes como apoyo (II); preguntando a sus alumnos acerca de las ideas principales del cuento (V).

La figura 2 muestra el número de intervalos en que se presentaron las categorías en estudio, relacionadas con la actividad de juego con títeres de guante, por parte de las profesoras.

En la sesión de pre evaluación, la profesora 1 llevó a cabo la actividad en 12 minutos. Promovió la manipulación de los títeres de guante (categoría

1a), así como interacciones entre los participantes (categoría 1b), utilizando para ello alrededor de 2 minutos. Más de la mitad de la sesión la dedicó a promover interacciones lingüísticas entre ella y los alumnos (categoría 1c), sin que estos intercambios lingüísticos estuvieran dirigidos a la descripción (categorías 2a, 2b) o a la narración (2c). Su volumen y tono de voz (3a) fueron adecuados, así como la estructura gramatical utilizada (3b); también realizó preguntas a los niños para promover su expresión verbal (4a). La categoría 5 no apareció

porque no promovió que los niños tuvieran interacciones lingüísticas entre ellos.

Las otras tres participantes dedicaron un tiempo similar a esta actividad, en sus respectivas sesiones de pre evaluación (12, 13 y 9 minutos, respectivamente), y en la mayoría de las categorías conductuales mostraron niveles de ocurrencia similares a las descritas para la profesora 1. Las diferencias se ubicaron en que las profesoras 2 y 3 dedicaron la mayor parte de la sesión a tener intercambios lingüísticos con sus alumnos (categoría 1c), encaminando éstas a la narración (2c) en más de 10 intervalos. La profesora 3 fue la única cuyo volumen de voz (categoría 3a) bajaba en algunas ocasiones, y fue también la única que promovió interacciones lingüísticas entre los alumnos (categoría 5).

Para la post evaluación, la profesora 1 incrementó el tiempo dedicado a la actividad (a 19 minutos), así como el número de veces en que promovió interacciones lingüísticas entre ella y los alumnos (1c), llegando a ser una de las categorías con mayor ocurrencia (30 intervalos); tales intercambios lingüísticos los encaminó a la descripción de objetos, personajes, personas, animales o lugares (2a), en menor medida a la descripción de cadenas de eventos (2b), aunque no a la narración (2c). Realizó más preguntas a los niños para promover la expresión verbal de éstos (4a) y se observó un incremento en la categoría 5, al promover que los niños interactuaran entre ellos lingüísticamente. La sesión de seguimiento duró 18 minutos con esta profesora 1. Durante 43 intervalos promovió interacciones lingüísticas entre ella y sus alumnos (1c), mostrando características adecuadas en su expresión verbal (3a, 3b) y promoviendo expresiones verbales de los niños (4a). Disminuyó el tiempo dedicado a la descripción (2a, 2b) y a las interacciones entre los alumnos (5).

En lo que se refiere a la participante 2, para la post evaluación también incrementó el tiempo dedicado a esta actividad (a 14 minutos). Mostró una disminución en la frecuencia de la mayoría de las categorías conductuales en estudio, porque se enfocó a promover la expresión verbal de los alumnos, a través de preguntas (4a), y a promover que hubiera interacciones lingüísticas entre ellos (categoría 5). Para el seguimiento, dedicó 10 minutos a la actividad y mostró las mismas prácticas

alfabetizadoras que en post evaluación, aunque disminuyendo la categoría 5.

En la participante 3, para la post evaluación se observó una disminución (a 6 minutos) en la duración de esta actividad. Durante todo el tiempo mantuvo intercambios lingüísticos con sus alumnos (categoría 1c) y adecuó su volumen de voz (3a). Incrementó la categoría relativa a promover la descripción de cadenas de eventos (2b), y disminuyó la ocurrencia de otras categorías, como encaminar intercambios lingüísticos a la narración (2c), promover la expresión verbal de los alumnos (4a), y promover interacciones lingüísticas entre los niños (5). Para el seguimiento incrementó a 10 minutos la realización de la actividad, y mostró un patrón similar al de post evaluación, pero incrementó la promoción de la expresión verbal de los alumnos (4a) y de interacciones lingüísticas entre ellos (5).

Por su parte, la profesora 4 (control) llevó a cabo la actividad de post evaluación en siete minutos y se centró en realizar intercambios lingüísticos con sus alumnos (categoría 1c), mostrando un volumen de voz adecuado (3a) y realizando preguntas a los niños (4a). Sus intercambios lingüísticos no se dirigieron a la descripción de objetos, personajes, personas, animales o lugares (2a), ni a describir cadenas de eventos (2b), o a la narración de un episodio (2c). Tampoco promovió interacciones lingüísticas entre los niños (5). Durante la sesión de seguimiento, con duración de 15 min, mostró niveles cercanos a 0 en todas las prácticas alfabetizadoras, la categoría de mayor ocurrencia fue la manipulación de los títeres sin interacciones de ella con los niños (1a), porque dejó que la actividad fuera realizada por sus alumnos sin ningún tipo de atención o apoyo de su parte.

Discusión y conclusiones

En lo relativo a la actividad de lectura de cuentos, los resultados indicaron que, desde la pre evaluación, todas las participantes leyeron respetando los signos de puntuación y con un tono de voz acorde a los aspectos narrados. Esto puede considerarse adecuado porque los adultos sirven como modelo de conductas apropiadas para relacionarse con el lenguaje escrito y refuerzan estas conductas en los niños. Sin embargo, las cuatro participantes

mostraron deficiencias en prácticas alfabetizadoras consideradas importantes para la lectura conjunta de cuentos; ninguna de ellas señaló las palabras que iba leyendo y fueron escasas las ocasiones en que permitieron que los alumnos observaran el contenido del libro al mismo tiempo en que ellas leían, aspectos que pueden favorecer que los niños identifiquen letras, palabras e imágenes, así como la relación entre el lenguaje oral, el lenguaje escrito y los aspectos del mundo que los rodea. Como menciona Saracho (2001), es necesario que los alumnos preescolares empiecen a reconocer que los signos (letras y palabras) que se van señalando representan las ideas de la historia que se expone a través del habla del adulto lector-narrador, lo cual no se facilita si la profesora no enfatiza esos aspectos.

Otro dato a resaltar de la pre evaluación fue la baja frecuencia con que las profesoras instigaron a sus alumnos para que asociaran las imágenes con los aspectos narrados, lo cual hace posible que los aprendices puedan hablar acerca de la historia leída y, posteriormente, narrarla con apoyo en las mismas imágenes. Tampoco explicaron los convencionalismos de la lectura, como el lugar donde inicia y la dirección que debe seguir. Este es un dato importante porque, como ya fue señalado, la actividad no se debe centrar sólo en leer el cuento, sino involucrar a los infantes en un diálogo relacionado, con el objetivo de que ellos desarrollen habilidades lingüísticas y conceptuales.

Después de participar en el programa de intervención las profesoras modificaron su forma de realizar la actividad, poniendo en práctica una lectura conjunta con el uso de la mayoría de las estrategias expuestas en el taller. Ellas se aseguraron de que los alumnos pudieran ver el libro, así como las letras y palabras que iban señalando al tiempo que leían; también mostraron con mayor frecuencia las imágenes relacionadas con la historia y preguntaron a los niños los detalles de la historia que representaban las imágenes. Estas profesoras incrementaron la ocurrencia de la mayoría de las prácticas alfabetizadoras programadas en el taller, a excepción de la categoría IV que se relaciona con los convencionalismos de la lectura y que, al parecer, no fueron de relevancia para las participantes.

En el caso de la docente que no recibió la

intervención, también se observaron ciertos incrementos en la frecuencia de algunas de las categorías en estudio, sin embargo esos cambios no fueron consistentes, ya que esta profesora a veces leía y a veces narraba, utilizando el libro sólo para mostrar algunas imágenes. Tales prácticas, si bien pueden tener efectos modeladores en los niños, no pueden considerarse como una lectura conjunta, de acuerdo a la definición de autores como Ezell y Justice (2005), quienes señalan que esta actividad se centra en la interacción participativa entre un lector adulto y un niño o grupo de niños, durante la lectura de un cuento infantil.

En forma contraria a lo que se podría esperar, en la evaluación de seguimiento se observó disminución en la frecuencia de la mayoría de las categorías en estudio, por parte de las participantes que recibieron el programa. Esto se relacionó con la manera de llevar a cabo la actividad. Las profesoras realizaron la lectura conjunta siguiendo la mayoría de las sugerencias del psicólogo, sin embargo, acortaron su tiempo de lectura con el fin de darles oportunidad a algunos de sus alumnos para que realizaran la narración o la lectura. Al respecto se puede comentar que, en el grupo de la participante 1, algunos de los niños narraron en forma individual el cuento, utilizando las imágenes del libro como apoyo, lo cual estaba dentro de los objetivos del programa. Pero las profesoras 2 y 3 le dieron un giro a los objetivos de la intervención al insistir en que sus alumnos intentaran leer el cuento, lo cual hicieron de forma pausada, desviando la atención de los demás niños; estas participantes combinaron prácticas de alfabetización inicial con prácticas de alfabetización convencional, aspecto que debe cuidarse en futuros talleres para profesoras de preescolar.

Al comparar las ejecuciones de las tres participantes experimentales con las mostradas por la de control, puede observarse que, aun cuando en la pre evaluación no existían grandes diferencias entre ellas, para la post evaluación y el seguimiento sí hay diferencias notorias. Todas las prácticas alfabetizadoras fueron puestas en práctica por las profesoras del grupo experimental, en su mayoría ajustándose a los señalamientos del programa de intervención. Datos que permiten concluir que el programa cumplió sus objetivos en lo relativo a la actividad de lectura conjunta de cuentos.

Otro dato que apunta en la misma dirección es el incremento en la duración de los episodios de lectura, que se observó en las docentes que recibieron el programa.

En lo que se refiere a la actividad de juego con títeres de guante, los resultados indicaron que el taller no tuvo efectos sobre una serie de características interactivas que las profesoras ya mostraban desde el inicio. Su expresión verbal fue adecuada, al igual que la realización de preguntas dirigidas a promover la expresión verbal de los niños; también fueron capaces de promover la manipulación de los títeres, así como interacciones lingüísticas entre ellas y sus alumnos. Los aspectos en que se pudieron apreciar efectos del programa fueron los relativos a encaminar los intercambios lingüísticos hacia la descripción de objetos, personajes, personas, animales o lugares, a la descripción de cadenas de eventos, y a promover la expresión verbal de los alumnos; aunque tales efectos no fueron homogéneos en las participantes. La categoría en donde se aprecian incrementos en las tres profesoras experimentales fue la relativa a promover que los niños interactuaran lingüísticamente entre ellos, pero también es cierto que algunas otras, como la narración de episodios, mostraron en la pre evaluación mayores niveles que en las evaluaciones siguientes.

En suma, puede afirmarse que el programa tuvo efectos positivos sobre las prácticas alfabetizadoras de las docentes, pero éstos fueron mayores en el caso de la actividad de lectura conjunta de cuentos. Las diferencias presentadas entre ambas actividades pueden ser explicadas por el nivel de complejidad de las tareas. Es importante considerar que el juego con títeres de guante implica estructurar situaciones que no ocurren en el momento de la actividad, por lo que no hay referentes concretos a partir de los cuales se guíe una interacción lingüística entre los participantes. Mientras que, en la actividad de lectura conjunta de cuentos, se encuentra presente el material a partir del cual se realizan las actividades (el propio cuento), que ya contiene las palabras y los dibujos que sirven de guía para las interacciones lingüísticas; están impresos, tienen una secuencia y pueden ser observados de manera conjunta por la profesora y sus alumnos.

Tales consideraciones hacen necesario que,

en futuras aplicaciones del programa, se ponga más énfasis en que las participantes empleen de manera más consistente las estrategias promotoras de alfabetización inicial. Como menciona Borzone (2005), las actividades alfabetizadoras deben practicarse con frecuencia, sólo así pueden tener un efecto sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognoscitivas. Parece necesario que, durante las sesiones de exposición y discusión, se ponga mayor énfasis en la importancia e influencia que tienen las prácticas alfabetizadoras sobre la adquisición de la lecto-escritura de los pequeños, aclarando a las profesoras que el fin de este tipo de prácticas no es enseñar a leer a los niños en forma directa, sino alentar el desarrollo de aquellas habilidades y conocimientos que pueden llegar a hacer más sencillo y eficaz el aprendizaje de la lecto-escritura en grados escolares posteriores. También es conveniente recalcarles que las actividades alfabetizadoras, como la lectura conjunta de cuentos y el juego con títeres de guante, tienen ciertas particularidades en la forma de llevarse a cabo, y que tales especificidades pueden llegar a ser la clave para un óptimo desarrollo de las habilidades esperadas, por lo que ignorar o restarle importancia a tales aspectos puede disminuir la efectividad de las actividades.

Para maximizar los efectos de un programa como el aquí expuesto, puede ser necesario llevar a cabo un mayor número de sesiones del taller, sobre todo de práctica supervisada, y especificar criterios de dominio (cumplimiento de objetivos) por parte de las docentes para dar por terminada su aplicación. Para ello, podría ser de utilidad retroalimentar a las profesoras sobre sus propias videogramaciones. Desde luego, para cumplir con todo lo señalado se requeriría un fuerte apoyo por parte de las autoridades educativas, por ejemplo, sugiriéndoles a los docentes su incorporación a este tipo de programas y otorgándoles constancias de participación.

También es necesario que, en estudios futuros, se midan los efectos que tienen este tipo de programas sobre el aprendizaje de los alumnos y sobre las interacciones que desarrollan. Asimismo, se requiere investigar las prácticas alfabetizadoras que se llevan a cabo en otros escenarios preescolares, de niveles socioculturales distintos.

La principal contribución del presente estudio

es que aporta datos acerca de diversos aspectos que deben considerarse para llevar a cabo talleres de capacitación dirigidos a favorecer el uso de prácticas alfabetizadoras por parte de profesoras de preescolar. Otra aportación se relaciona con las taxonomías conductuales diseñadas, que permiten estudiar las prácticas didácticas en las aulas preescolares.

Referencias

- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parent's interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39 (5), 415-438. doi: 10.1016/S0022-4405(01)00082-6
- Bijou, S. (1982). *Psicología del desarrollo infantil. Volumen 3*. México: Trillas.
- Borzone, A. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas. *Psykhe*, 14, 1, 193-209. doi: 10.4067/S0718-22282005000100015
- Cardozo, M., & Chicue, C. (2011). *Desarrollo de la expresión oral a través de los títeres en el grado primero A y B de la institución educativa agroecológico amazónico, sede John Fitzgerald Kennedy, del Municipio de Paujil, Caquetá*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de la Amazonia, Colombia.
- Clark, P., & Kragler, S. (2005). The impact of including writing materials in early childhood classrooms on the early literacy development of children from low-income families. *Early Child Development and Care*, 175, 4, 285-301. doi: 10.1080/0300443042000266295
- Clay, M. (1998). Prólogo a D. S. Strickland y L. M. Morrow (Ed.). *Emergent literacy: Young children learn to read and write*. Newark: International Reading Association.
- Craig, G., & Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall.
- DeBaryshe, B., Binder, J., & Buell, M. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 1, 119-13. doi: 10.1080/0030443001600111
- Dixon-Krauss, L. A. (1996). *Vygotsky in the classroom: Mediated literacy instruction and assessment*. White Plains, New York: Longman.
- Ezell, H., & Justice, L. (2005). *Shared storybook reading. Building young childrens' language & emergent literacy skills*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Garton, A., & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Guevara, Y., Ortega, P., & Plancarte, P. (2005). *Psicología conductual. Avances en educación especial*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guevara, Y., Rugerio, J.P., Delgado, U., Hermosillo, A., & Flores, C. (2012). Efectos de un programa para promover alfabetización inicial en niños preescolares. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 38 (3), 1-18.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI. (2010). *Banco de información INEGI*. México. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/biinegi/default.aspx>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2013). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/publicaciones/Panorama2012/Panorama2012260613.pdf>
- Justice, L. M., & Kadaraveck, J. (2002). Using shared storybook to promote emergent literacy. *Council for Exceptional Children*, 34(4), 8-14
- Keller, F., & Ribes, E. (1975). *Modificación de conducta. Aplicaciones a la educación*. México: Trillas.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. (4^a. Edición). México: McGraw-Hill

- Kim, Y. S. (2009). The relationship between home literacy practices and developmental trajectories of emergent literacy and conventional skills for Korean children. *Read Writ* 22(1), 57-84. doi: 10.1007/s11145-007-9103-9
- Morrow, L. M. (2009). *Literacy development in the early years. Helping children read and write.* 6ta. Ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Newman, B., & Newman, P. (1983). *Desarrollo del niño.* México: Limusa.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2010). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA).* Recuperado de <http://pisa2009.acer.edu.au/interactive.php>
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2010) *Desarrollo humano.* México: McGraw Hill.
- Rogozinski, V. (2005). *Títeres en la escuela: expresión, juego y comunicación.* Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Romero, E., & Lozano, A. (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. *Umbral Científico*, 16, 8-12.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., & Couture, C. (1997). Evolution of emergent reading behaviors in preschool children with developmental disabilities: A within-individual examination. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 52-56. doi: 10.1080/0885625960110205
- Saracho, O. (2001). Exploring young children's literacy development through play. *Early Child Development and Care*, 167, 1, 103-114. doi: 10.1080/0300443011670109
- Seda, I. (2003). La lectura en niños de nivel preescolar. En S. Swartz, R. Shook, A. Klein & C. Hagg (Ed.). *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura* (pp. 81-94). México: Trillas.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39, 439-460. doi: 10.1016/S0022-4405(01)00081-4
- Stahl, S., & Yaden, D. (2004). The development of literacy in preschool and primary grades: Work by the center for the improvement of early reading achievement. *The Elementary School Journal*, 105 (2), 141-165. doi: 10.1086%2F428862
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. En R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Ed.). *Handbook of reading research. Vol. 2* (pp. 727-757). New York: Longman.
- Vega, L. (2011). El desarrollo del lenguaje en los años preescolares. En L. Vega (Ed.), *Estategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares* (pp. 15 – 37). México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L., & Rocha, G. (2008). Promoción de habilidades lingüísticas orales relacionadas con la lectura a través de la capacitación a profesoras para la lectura de cuentos. En Y. Guevara (Ed.), *Fracaso Escolar. Investigación y propuestas de intervención* (pp. 167 – 194). México: Facultad de Estudios Profesionales Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176, 3-4, 357-378. doi: 10.1080/03004430500063747
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development.* 69, 3, 848-872. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x

Auto-referencias de autores: 2

Auto-referencias de la revista: 0