

Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras^{1,2}

Activities that promote emergent literacy in preschool settings: Teacher's report

Lizbeth O. Vega-Pérez³

Tel. (+52) 5622 0555, ext. #41234, correo electrónico (*e-mail*): lvega@servidor.unam.mx

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM),
cubículo E, 2° piso, Edificio E (División de Estudios de Posgrado),
Avenida Universidad núm. 3004, Colonia Copilco Universidad,
Delegación Coyoacán, México, D.F., C.P. 04510.
MÉXICO.

Artículo recibido: 18 de junio de 2010; aceptado: 2 de agosto de 2010.

RESUMEN

Se presentan los resultados de la elaboración de un instrumento que pretende identificar las actividades que las maestras realizan en los salones preescolares para la promoción de la familiarización de los niños con el lenguaje escrito. Las participantes fueron 46 maestras de instituciones de educación preescolar de la Ciudad de México, elegidas mediante un muestreo no probabilístico intencional. Se reportan los resultados de las diferentes etapas de elaboración y validación del cuestionario, el cual quedó constituido finalmente por 34 reactivos, agrupados en 3 áreas. Se presentan las respuestas de las maestras a cada uno de los reactivos, para cada una de las áreas obtenidas. Los resultados se discuten en función de la importancia de la promoción de la participación activa de los niños y el papel que juegan las maestras en el desarrollo de la alfabetización en los años preescolares.

ABSTRACT

This article reports a questionnaire constructed to identify preschool teacher's activities to promote emergent literacy in preschool children. Forty-six preschool teachers were interviewed. Teachers were selected from official preschool settings in Mexico City, by a non probabilistic sampling. Results of all different stages in the questionnaire elaboration and validation are presented. Finally, the questionnaire was constituted by 3 areas and 34 items. Also, are presented teacher's answers to each one of the items that constituted each area. Results are discussed in terms of the importance of children's active engagement and teacher's role in emergent literacy.

Palabras clave: alfabetización emergente, niños preescolares, maestras de preescolar.

Key words: emergent literacy, preschool children, preschool teachers.

¹ Este artículo está dedicado a la memoria de la Dra. Silvia Macotela Flores, gran impulsora del desarrollo de la Psicología Educativa en nuestro país y entrañable amiga.

² Este trabajo recibió financiamiento de la DGAPA de la UNAM, a través del proyecto PAPIIT IN 304608.

³ Se agradece a la Psic. Luz María Godínez su participación en la elaboración del cuestionario y a la Lic. Abigail Rangel en la obtención de los datos descriptivos.

Los niños inician su vida como seres alfabetizados mucho antes de que sean capaces de leer en el sentido convencional, y esta alfabetización puede observarse a través de las actividades diarias que realizan en relación con el lenguaje escrito. (Valencia y Sulzby, 1991; Ferreiro, 1998; Morrow, 2001).

Este desarrollo de la alfabetización en los años preescolares se define como "El conocimiento y la conducta de los niños relacionados con la lectura y la escritura cuando aún no son alfabetizados convencionalmente" (Justice y Kadaraveck, 2002, p. 12).

Garton y Pratt (1991) mencionan que el desarrollo de la alfabetización incluye tanto al lenguaje oral, como al lenguaje escrito, pues ambos sistemas están íntimamente relacionados y se desarrollan de manera concurrente.

En la etapa preescolar, esto es, entre el nacimiento y los seis años de edad aproximadamente, este conocimiento no se construye primordialmente a partir de la instrucción directa, sino de la observación y participación en actividades informales relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura y provee al niño los fundamentos de las habilidades posteriores de alfabetización.

Este conocimiento precede a la lectura y escritura convencionales y existe evidencia de que está íntimamente relacionado con ellas (Jordan, Snow y Porsche, 2000; Purcell Gates, 1996; Sonnenschein, Baker, Sarpell y Schmidt, 2000).

Este desarrollo de la alfabetización ocurre en los contextos diarios del hogar, la escuela y la comunidad a través de experiencias funcionales y significativas que requieren el uso de la lengua escrita en ambientes naturales. Estos ambientes son sociales, con adultos y niños interactuando a través de la colaboración y tutoría (Vega, 2006a).

En esta interacción el papel de los adultos con quienes el niño interactúa consiste en proporcionar un ambiente rico en oportunidades de exploración del lenguaje escrito, con materiales de lectura y escritura que el niño pueda alcanzar y manipular, y con adulto sirviendo de mediador entre el niño y dichos materiales. (Vega, 2006a).

Por otra parte, padres y maestros modelan a los niños las conductas relacionadas con los materiales de lectura y la escritura, también modelan actitudes con relación al lenguaje escrito. Otro mecanismo importante en el papel de los adultos lo constituye el proporcionar andamiaje a los intentos del niño por relacionarse con el texto impreso

y a los conocimientos y habilidades que el niño va desarrollando. Adicionalmente, padres y maestros proporcionan reforzamiento a las conductas, habilidades y actitudes que son valoradas en una comunidad específica (Nielsen y Monson, 1996; Tabors, Snow y Dickinson, 2001; Britto, 2001; Smith, 2001; Collins, Oakar y Hurt, 2002).

Los mecanismos anteriores darán como resultado que los niños vayan desarrollando habilidades de lectura y escritura, así como conocimientos relacionados con las características del sistema a través de la observación y la participación activa en actividades cotidianas, lo que les permite ir construyendo significados, que organizarán en esquemas, a través de los cuales se apropiarán del conocimiento valorado en una comunidad específica (Vega, 2009).

Además del hogar, el escenario por excelencia para que los niños tengan acceso al lenguaje escrito lo constituyen los escenarios preescolares. Si bien el Programa de Educación Preescolar vigente en nuestro país (PEP, Secretaría de Educación Pública, 2004) es muy claro en recomendar que no se de instrucción en lectura y escritura convencionales, también lo es en recomendar el acercamiento y la familiarización del niño con el lenguaje escrito en este nivel educativo.

Por su parte, La Asociación Internacional de Lectura (IRA) y la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños (de Estados Unidos) (NAEYC) publicaron en 1998, un comunicado conjunto. El objetivo del comunicado fue proporcionar una guía a los maestros sobre cómo promover el desarrollo de la lectura y la escritura en niños preescolares y de primero a tercero de primaria.

Para los años preescolares, estas asociaciones recomiendan, basadas en los resultados de la investigación:

- Promover que los niños interactúen con ambientes ricos en texto impreso,
- Familiarizar a los pequeños con los conceptos del lenguaje escrito,
- Realizar juegos con el lenguaje que permitan a los niños desarrollar la conciencia fonológica y los principios alfabéticos,
- Ofrecer oportunidades para que los niños puedan enriquecer su vocabulario,
- Involucrarlos en actividades de lectura y escritura que sirvan a propósitos múltiples,
- Permitir la expresión a través de la escritura,
- Leer cuentos en voz alta.

Esta última actividad ha sido ampliamente recomendada, dado el papel fundamental que juega la lectura de cuentos por parte de padres y maestros para promover el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. (Strickland y Taylor, 1989; Rosenhouse, Feitelson, Kita y Goldstein, 1997; De Temple, 2001; Lozada y Vega, 2002; Vega, 2006b; Vega y Rocha, 2008).

En opinión de otros autores (Frías, 2003; Vega, 2003, 2006a; Mendoza y Vega, 2005; Vega y Macotela, 2007) un salón de preescolar que promueve la alfabetización tiene las siguientes características:

- La instrucción se da mediante el uso de un ambiente rico en materiales que el niño pueda manipular.
- Se provee un modelo para que los niños utilicen una variedad de estrategias que lo lleven a crear un significado de lo que está leyendo o escribiendo.
- Las estrategias docentes se basan en situaciones comunicativas que propician que los niños aprendan a leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando.
- Se toman en cuenta los intereses propios del pequeño para vincularlos a los contextos comunicativos reales.

El análisis previo lleva a la conclusión de que, tomando en consideración el nivel de desarrollo del niño preescolar, sus maestras no deben esperar hasta que el niño acceda a la educación primaria para favorecer el desarrollo de la alfabetización que emerge en estos años. Por el contrario, es deseable y recomendable que desde edades muy tempranas se introduzca al niño en el mundo de la lengua escrita, para que a partir de las vivencias y experiencias con este mundo, pueda ir construyendo su conocimiento al respecto del mismo, que le servirá de base para la adquisición de la lectura y escritura convencionales.

En este sentido, el papel del docente consiste en ser un promotor del desarrollo, que cree situaciones que enfrenten al estudiante con las experiencias idóneas para dicho desarrollo (Flores y Martín, 2006). Las experiencias que cada profesor considere más pertinentes están matizadas por su propia formación, y por las concepciones que ha desarrollado a lo largo de su experiencia. (Sonnenschein, Baker, Serpell y Schmidt, 2000; Vega, 2003; Domenech, Traver, Moliner y Sales, 2006; Vega y Macotela, 2007).

Si bien en el Programa de Educación Preescolar (PEP, Secretaría de Educación Pública 2004) se menciona entre los objetivos del programa la familiarización del niño con el lenguaje escrito, la manera como cada educadora

operacionalice este objetivo será diferente, ya que como menciona Hernández (2008), al poner en marcha el currículum, cada profesora, de una manera dinámica, toma decisiones en función del juicio que haga de las situaciones y expresa estas decisiones a través de sus actos.

Documentar las actividades que las educadoras llevan a cabo para familiarizar a los niños con el lenguaje escrito puede proveer las bases para retomar las que ya se realizan y complementarlas con lo que la investigación ha mostrado ser efectivo, con el fin de promover el desarrollo de la alfabetización en estos años preescolares.

Con base en las consideraciones anteriores, se presenta un estudio que tuvo los siguientes objetivos:

- Elaborar un instrumento válido y confiable que permita identificar las actividades relacionadas con el lenguaje escrito que las maestras reportan realizar.
- Describir las actividades cotidianas, relacionadas con el lenguaje escrito, que reporta realizar una muestra de educadoras de preescolar.

MÉTODO

Tipo de investigación

Se realizó una investigación descriptiva, tipo encuesta (Kerlinger y Lee, 2002).

Participantes

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional (Padua, 1987).

Para la validación de contenido del instrumento participaron 12 jueces, entre profesores y alumnos de Maestría de la Facultad de Psicología de la UNAM expertos en el área de desarrollo de alfabetización.

Para la aplicación del cuestionario, la muestra estuvo conformada por 46 educadoras de 5 jardines de niños oficiales y una estancia infantil de la Ciudad de México.

En la figura 1 se presentan las características de la muestra. Cabe señalar que en algunos casos, la frecuencia no corresponde a la *N* total, en virtud de que algunas educadoras dejaron reactivos sin contestar.

Escenarios

La aplicación de cuestionarios a los jueces se realizó en sus cubículos o salones de clases en la Facultad de Psicología.

Los cuestionarios de las maestras fueron aplicados en sus centros educativos.

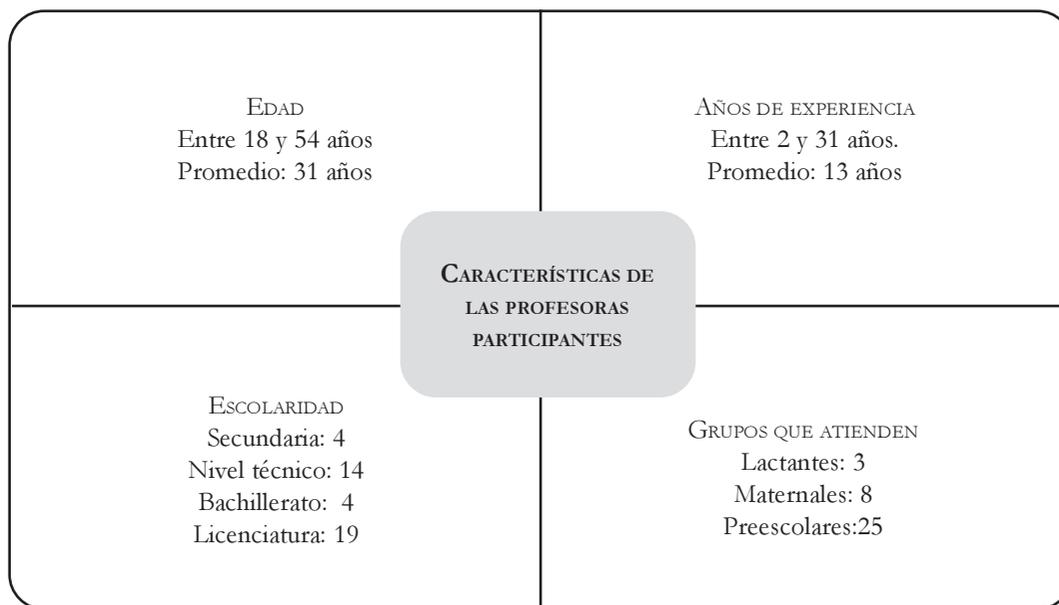


Figura 1. Características de educadoras encuestadas, N = 46.

Instrumento

Con base en la literatura, se elaboró un instrumento compuesto originalmente por 107 reactivos distribuidos en las siguientes áreas.

- A. Ambiente alfabetizador: "Hay espacios específicos para emplear materiales de lectura y escritura"
- B. Actividades que apoyan la lectura: "Leo historias o cuentos a los niños en clase"
- C. Actividades que apoyan la escritura: "Hago anotaciones a los trabajos que los niños realizan, para estimular que ellos realicen sus propias anotaciones".
- D. Actividades relacionadas con la lectura y la escritura: "Organizo actividades con los títeres retomando aspectos de la alfabetización".
- E. Interacciones verbales y no verbales: "Procuró que todos y cada uno de los niños tengan la oportunidad de hacer comentarios respecto de lo que comprendieron de una lectura".
- F. Opinión de las maestras respecto de las maneras de promover el lenguaje escrito en preescolar "La distribución de materiales de lectura por diversos lugares del salón es estímulo continuo para los niños".

Cada reactivo cuenta con 5 opciones de respuesta: *nunca*, *casi nunca* (aproximadamente una vez al mes); *a veces* (una vez a la semana o menos) *frecuentemente* (más de una vez a la semana) *siempre* (todos los días).

El cuestionario fue elaborado siguiendo el método de rangos sumariados de Likert.

PROCEDIMIENTO

Elaboración de cuestionario y validación de contenido

Se elaboró una primera versión del instrumento con base en lo que señala la literatura.

Se obtuvo la validez de contenido distribuyendo esta primera versión, que constaba de 107 reactivos, entre 15 jueces con formación y experiencia en el área del desarrollo del lenguaje escrito en niños preescolares.

El cuestionario fue entregado en un formato que permitía que los jueces juzgaran la pertinencia y redacción de los reactivos, y que hicieran sugerencias a los mismos.

Aplicación del cuestionario a las educadoras

Como resultado de la validación de contenido, se eliminaron los reactivos que no alcanzaron el criterio especificado y se reelaboraron aquellos en los que los jueces habían sugerido cambios. Esto dio como resultado una segunda versión del instrumento, el cual constaba de 95 reactivos.

Este cuestionario fue aplicado a las 46 educadoras que conformaban la muestra, en una aplicación grupal por escuela, en el escenario especificado para ello en cada institución.

Análisis del cuestionario

Con los resultados de la aplicación del cuestionario se realizaron los siguientes análisis:

Se realizó un análisis de las respuestas para cada reactivo, comparando las frecuencias obtenidas contra las esperadas para cada opción de respuesta, mediante la obtención de la χ^2 (Ji cuadrada). Aquellos reactivos cuya probabilidad asociada con el estadístico era mayor o igual a .05 se eliminaron.

Se obtuvo el coeficiente de confiabilidad alpha de Chronbach, para cada una de las áreas que constituyen el instrumento.

Se obtuvo la validez de constructo correlacionando el puntaje en cada una de las áreas con el puntaje total del cuestionario y realizando un análisis factorial.

Estos análisis dieron como resultado la versión final del instrumento, la cual se utilizó para presentar los estadísticos descriptivos que permiten reportar cómo se comportó la muestra.

RESULTADOS

Validación del contenido

Como resultado de la revisión realizada por los jueces, se eliminaron algunos reactivos, quedando en total 95 reactivos.

Para que fuera aprobado un reactivo, se requirió que al menos nueve de los doce jueces que regresaron los cuestionarios lo consideraran pertinente. Para determinar este número se empleó la fórmula de razón de validez de contenido (Lawshe, 1975, citado en Cohen y Swerdlik, 2006).

$$CVR = \frac{N_e - (N/2)}{N/2}$$

CVR: Razón de validez de contenido,

N_e : Número de expertos que indican pertinente,

N : Número total de expertos.

Tabla 1. Reactivos resultantes del análisis de discriminación: número de reactivos por área.

ÁREA	NÚMERO DE REACTIVOS
Ambiente Alfabetizador	9
Actividades para la lectura	2
Actividades para la escritura	5
Experiencias relacionadas con la lectura y la escritura	6
Interacciones verbales y no verbales	12
Opinión de las maestras...	1

El criterio especificado fue cubierto por 95 reactivos, algunos de los cuales fueron reelaborados o se modificó su redacción con base en las sugerencias de los jueces.

Estos 95 reactivos fueron aplicados a las 46 educadoras que conformaron la muestra.

Análisis de reactivos

Se realizó el análisis de la discriminación de los reactivos obteniendo la χ^2 (Ji cuadrada) para cada uno de ellos. Aquellos reactivos cuya probabilidad asociada al estadístico obtenido era mayor o igual a .05, fueron eliminados. Como resultado del análisis realizado se obtuvieron 35 reactivos, distribuidos como lo muestra la tabla 1.

Estos 35 reactivos conformaron el cuestionario que se aplicó a las 46 educadoras y que se presenta en el anexo 1.

Como resultado de la aplicación del cuestionario se realizaron los análisis de confiabilidad y validez del instrumento, mismos que se presentan a continuación.

Confiabilidad del instrumento

Para determinar la confiabilidad se obtuvo el coeficiente alpha de Cronbach para cada una de las áreas que conforman el cuestionario y el total. En la tabla 2 se muestran los resultados obtenidos.

Como se puede apreciar en la tabla 2, los coeficientes de confiabilidad obtenidos fueron altos para el *total* y para 4 de las 6 áreas. En el caso de *actividades que apoyan la escritura* e *interacciones verbales y no verbales*, si bien no son tan altos, siguen siendo aceptables.

Tabla 2. Confiabilidad de cada una de las áreas y total del cuestionario.

ÁREA	COEFICIENTE ALPHA
Ambiente alfabetizador	.95
Actividades que apoyan la lectura	.87
Actividades que apoyan la escritura	.79
Experiencias de lectura y escritura	.95
Interacciones verbales y no verbales	.66
Opinión de las maestras al respecto de la promoción...	.87
TOTAL	.96

Validez de constructo: correlación área-total

Para obtener la validez de constructo se realizó un análisis de correlación, relacionando cada una de las áreas con el puntaje total del instrumento. La tabla 3 reporta estos resultados.

Se puede observar que existe una correlación alta entre cada una de las áreas y el total del instrumento, lo que permite afirmar que todas las áreas apuntan a la medición de un mismo constructo.

Validez de constructo: análisis factorial

Finalmente, se llevó a efecto un análisis factorial, con el fin de determinar si las áreas en que se habían organizado teóricamente los reactivos, correspondían a la organización resultante de los datos obtenidos.

Se realizó un análisis factorial, con rotación Varimax, incluyéndose los reactivos cuyo valor *eigen* fuera igual o mayor a .40.

Tabla 3. Correlación área-total, para cada una de las áreas del instrumento.

ÁREA	COEFICIENTE ALPHA
Ambiente alfabetizador	.96
Actividades que apoyan la lectura	.89
Actividades que apoyan la escritura	.83
Experiencias de lectura y escritura	.96
Interacciones verbales y no verbales	.67
Opinión de las maestras al respecto de la promoción...	.88

Se obtuvieron 3 factores:

El *factor 1*, se denominó *Experiencias relacionadas con la lectura y la escritura* y agrupa a 19 reactivos, explicando el 30.091 % de la varianza.

El *factor 2*, se denominó *Relación con experiencias cotidianas*. Aunque este factor agrupa a sólo 10 reactivos, explica el 64.948 % de la varianza.

Finalmente, el *tercer factor* se denominó *Ambiente alfabetizador*. Incluye a 5 reactivos y explica el 4.959 % de la varianza.

El reactivo 90: "La distribución de materiales de lectura por diversos lugares del salón es estímulo continuo para los niños", que había resultado seleccionado como resultado del análisis de reactivos, tuvo que eliminarse pues no cargó hacia ningún factor.

Respuestas de las maestras

Las tablas 4, 5 y 6 muestran la frecuencia con la que las maestras reportan realizar las actividades que se agrupan en cada factor. Cabe aclarar que no se presenta la frecuencia para la opción *nunca* pues ningún reactivo obtuvo una frecuencia mayor a 0. También cabe señalar que en algunos casos la frecuencia no corresponde a la *N* total, en virtud de que algunas educadoras dejaron reactivos sin contestar.

El número de reactivo corresponde al número original, antes de los análisis realizados. El número que se encuentra entre paréntesis, a continuación del enunciado, es el valor *eigen* obtenido para cada reactivo.

La tabla 4 presenta las actividades reportadas por las maestras. Resulta interesante observar que la mayoría de las actividades se realizan frecuentemente o siempre, según lo reportado por las maestras. Sin embargo, hay algunas de ellas que por lo disperso de los puntajes, pudiera considerarse que no son actividades que se lleven a cabo de manera cotidiana en el salón, y que tienen que ver con aquellas actividades que implican una participación más activa de los niños, por ejemplo: "Después de que leo un cuento, doy oportunidad de que alguno de los niños lo relea" y "Sugiero que los niños registren sus experiencias de las visitas (por ejemplo: museos, parques, etc.) a través de un dibujo o texto", entre otros.

Los resultados en la tabla 5 permiten observar cómo se relacionan las actividades realizadas en el salón, con lo que hace cotidianamente en casa.

Como se puede ver, las maestras reportan realizar frecuentemente actividades que pretenden retomar las

Tabla 4. Respuestas de las maestras a los reactivos del primer factor:
Experiencias de lectura y escritura.

FACTOR 1 EXPERIENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA Respuestas de las maestras	CASI NUNCA	A VECES	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE
9. Durante la lectura, hago pausas para cuestionar a los niños sobre las palabras conocidas y desconocidas. (.484)	1	9	20	14
11. Narro experiencias propias a mis alumnos sobre lo que representa la lectura y escritura en nuestras vidas. (.484)	5	14	10	11
15. Después de que leo un cuento, doy oportunidad de que alguno de los niños lo relea. (.488)	6	11	13	8
17. Promuevo que los niños escojan los libros libremente y compartan el contenido con sus compañeros. (.749)	2	12	16	14
18. Los niños pueden tomar con libertad material de lectura que se encuentra a su alcance en el salón. (.638)	2	9	6	25
22. Los niños proponen actividades para realizarlas en el pizarrón. (.812)	5	20	9	2
31. Sugiero que los niños registren sus experiencias de las visitas (por ejemplo: museos, parques, etc.) a través de un dibujo o texto. (.620)	7	11	8	8
36. Durante la lectura, pregunto a los niños palabras clave sobre el contenido del texto. (.767)	1	10	14	15
44. Antes y durante las visitas ofrezco información que amplíe los conocimientos de los niños sobre el lugar y las cosas que observarán. (.425)	6	6	14	12
49. Al ver películas o programas de televisión en el salón, cuestiono a los niños sobre lo que está pasando. (.820)	4	6	15	14
56. Hago anotaciones a los trabajos que los niños realizan, para posteriormente estimular que ellos realicen sus propias anotaciones. (.584)	8	6	12	11
57. A los niños se les da la oportunidad de hojear revistas y libros cuando así lo deseen. (.741)	4	10	12	18
60. Los niños tienen la oportunidad de identificar, reconocer y manipular símbolos y letras elaboradas en distintos materiales. (.513)	7	7	7	19
61. Los niños tienen libertad de utilizar material de lectura en cualquier momento del horario de clase. (.663)	7	13	15	4
66. A los niños que rehúsan leer, los estímulo para que lo intenten. (.728)	4	7	12	16
71. Procuero que todos y cada uno de los niños tengan la oportunidad de hacer comentarios respecto de lo que comprendieron de una lectura. (.620)	1	10	15	15
73. Realizo actividades con padres e hijos que involucren aspectos de la lecto-escritura. (.715)	9	9	12	3
77. Los niños tienen la oportunidad de redactar o ilustrar tableros de avisos. (.819)	7	7	7	19
78. Explico a los niños lo que desconocen durante y después de leer un libro. (.818)	7	12	18	7

Tabla 5. Respuestas de las maestras a los reactivos del segundo factor:
Relación con experiencias cotidianas.

FACTOR 2 RELACIÓN CON EXPERIENCIAS COTIDIANAS Respuestas de las maestras	CASI NUNCA	A VECES	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE
1. Los niños realizan actividades libres como trazar colorear y dibujar en hojas. (.626)	1	18	16	9
3. Planeo y llevo a cabo más de una actividad con dramatizaciones utilizando animalitos, muñecos o títeres. (.642)	11	15	12	6
5. Hago comentarios sobre la lectura y los relaciono con las experiencias cotidianas de los niños. (.599)	2	7	22	13
14. Invito a los padres de familia a leer cuentos a sus hijos en casa. (.479)	4	10	11	8
25. Los niños realizan actividades de grafo-escritura como dibujar, recortar, etc., en el salón de clase. (.684)	0	10	22	9
37. Leo historias o cuentos a los niños en clase (.626)	0	7	21	16
63. Retomo experiencias familiares para comentar en clase. (.599)	4	12	17	8
64. Relaciono el contenido de los cuentos con experiencias cotidianas de los niños. (.724)	1	13	18	9
65. Organizo actividades con los títeres retomando aspectos de la alfabetización.492	9	17	10	3
67. Pido a los niños que comenten en el salón las actividades que realizan en casa. (.778)	1	8	17	15

experiencias cotidianas de los niños para la realización de las actividades en el salón de clases. Esta mayor concentración en los puntajes altos, en relación con el factor anterior, pudiera explicar la mayor cantidad de

varianza explicada aportada por este factor.

Finalmente, en la tabla 6 se presenta la frecuencia de las actividades relacionadas con la disponibilidad de materiales que permiten que los niños exploren las

Tabla 6. Respuestas de las maestras a los reactivos del tercer factor: *Ambiente alfabetizador.*

FACTOR 3 AMBIENTE ALFABETIZADOR Respuestas de las maestras	CASI NUNCA	A VECES	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE
28. Hay espacios específicos para emplear materiales de escritura y lectura. (.561)	4	5	8	25
32. Existen espacios en el salón para manipular materiales de lectura. (.618)	1	6	5	30
38. Los niños pueden utilizar tableros de avisos para colocar sus trabajos. (.742)	4	9	8	13
50. Existe un espacio propio para la lectura en el salón. (.503)	3	3	2	30
54. Existen materiales diversos en el salón para que los niños conozcan características de la lengua escrita. (.615)	1	5	14	23

características del lenguaje escrito, es decir, el ambiente alfabetizador.

Según lo comentado por las maestras, los espacios y materiales de alfabetización están siempre disponibles para que los niños los utilicen, aunque el enunciado de los reactivos no permite indagar la naturaleza de la interacción que se genera entre los niños y dichos materiales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El **primer objetivo** de este trabajo consistió en la elaboración de un instrumento válido y confiable para documentar las actividades de las educadoras que promueven la alfabetización emergente. Dicho objetivo fue cubierto ya que se elaboró un cuestionario cuyo contenido se obtuvo de la revisión de las evidencias obtenidas en la literatura de aquellas actividades que pueden promover el desarrollo de la alfabetización en estos años preescolares.

De la primera validación se obtuvieron aquellos reactivos considerados pertinentes por los expertos consultados, lo que llevó a la primera versión del instrumento. Esta primera versión fue sometida a un análisis de los reactivos y permanecieron en el instrumento sólo aquellos cuyas frecuencias obtenidas eran significativamente diferentes de las que se hubieran obtenido por azar ($p \leq .05$).

Con este segundo análisis, se obtuvo la segunda versión del instrumento, de 35 reactivos, la cual presentó una confiabilidad aceptable, tanto total, como para cada una de las áreas que lo conformaban.

Se obtuvo también la validez de constructo a partir de la correlación de cada una de las áreas con el puntaje total, obteniéndose coeficientes altos y significativos en todos los casos, lo que permite concluir que todas las áreas conformadas contribuyen a la medición del mismo constructo.

Finalmente, se realizó un análisis factorial, con rotación Varimax, obteniéndose con ello la versión final del instrumento, con 34 reactivos, distribuidos en 3 áreas, que se corresponden teóricamente con lo propuesto por la literatura.

Todo ello dio como resultado la obtención de un cuestionario válido y confiable que permite identificar las actividades realizadas por las educadoras, según su propio reporte, que promueven la familiarización con

el lenguaje escrito en estos años preescolares, cumpliéndose así el primer objetivo especificado.

Para el logro del **segundo objetivo**, se procedió a la descripción de las actividades que realizan las educadoras.

Se obtuvo que en sus propias palabras, las educadoras realizan con frecuencia la mayoría de las actividades propuestas. Sin embargo, aquellas actividades que requieren que el niño sea quien tome la iniciativa y que proponga actividades y formas de realizarlas son menos frecuentes. Es deseable que este tipo de actividades se incrementen, ya que, como se menciona en la literatura (Purcell-Gates, 1996; Barrath-Pugh, 2000; Vega y Macotela, 2007), mientras más activa sea la participación de los niños en las actividades relacionadas con el lenguaje escrito, es más probable la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades relacionados con él mismo.

Por otra parte, se encontró que la mayor cantidad de la varianza es explicada por aquellas actividades que se agruparon en el factor denominado *Relación con experiencias cotidianas*. Las educadoras reportan realizar frecuentemente estas actividades, aunque en menor medida que las del primer factor. Diversos autores han enfatizado la importancia de retomar las experiencias cotidianas de los niños para promover el conocimiento de las características del lenguaje escrito, así como la comprensión del lenguaje en general, ya que estas experiencias proporcionan una base estable para la construcción del conocimiento nuevo, asimilándose a los esquemas ya formados (Morrow, 2001; Nielsen y Monson, 1996; Vega, 2006a).

Finalmente, con las respuestas a los reactivos del factor 3, se observó que en la mayoría de los salones preescolares de la muestra estudiada, existen materiales de lectura y escritura al alcance de los niños. Sería interesante poder observar de qué manera se aprovechan estos materiales para promover la exploración de ellos y la interacción de los niños con los mismos, y de qué manera las maestras aprovechan dichos materiales para promover el desarrollo de la alfabetización, modelando su uso y sirviendo de guía en el desarrollo de habilidades a través de la utilización de dichos materiales, ya que como lo mencionan Jordan, Snow y Porsche (2000) es muy importante el acceso a un ambiente rico en alfabetización, pero lo es más aún la interacción que se genera a partir de él.

Para concluir es importante mencionar que los resultados obtenidos mediante el cuestionario de autorreporte deben ser complementados con la observación, ya que como ha sido apuntado (Matesanz, 1997; Castillo, 2007) los cuestionarios pueden estar contaminados con deseabilidad social y las respuestas de las profesoras pueden estar apuntando a lo que se sabe que es *apropiado* realizar, sin que ello necesariamente se lleve a cabo.

Como complemento a este estudio, posteriormente se elaboró una lista cotejable (no reportada aquí), basada en el cuestionario que se presenta, con el fin de observar las actividades que realizan las maestras en el salón de clases, en el momento mismo de su ocurrencia.

Se considera que la información obtenida combinando estas 2 fuentes, permitirá identificar aquellos aspectos del actuar de las maestras que pueden promover efectivamente el desarrollo de la alfabetización en los años preescolares, y con base en ello, instrumentar acciones para optimizarlo.

REFERENCIAS

- Barratt-Pugh, C. (2000). The sociocultural context of literacy learning. En C. Barrath-Pugh y M. Rohl (Eds.), *Literacy learning in the early years*. Philadelphia: Open University Press.
- Britto, P. R. (2001). Family literacy environments and young children's emergent literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 346-348.
- Castillo, A. (2007). Las teorías implícitas de un grupo de maestras sobre la escritura. Tesis de Maestría inédita. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Cohen, R. y Swerdlik, M. (2006). *Pruebas y evaluación psicológica*. México: McGraw Hill.
- Collins, C., Oakar, M. y Hurt, N. (2002). The expertise of literacy teachers: A continuum from preschool to grade 5. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 178-197.
- De Temple, J. (2001). Parents and children reading books together. En D. K. Dickinson y P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Doménech, F., Traver, J., Moliner, M. y Sales, M. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de Educación*, 340, 473-492.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y práctica*. 3ª ed. México: Siglo XXI.
- Flores, C. A. y Martín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y escritura en educación inicial. *Sapiens*, 7 (001), 69-79.
- Frías, C. (2003). Las situaciones comunicativas. Una estrategia de investigación-docencia para promover las competencias lingüísticas en las niñas y los niños de educación preescolar. En *Estrategias docentes para el desarrollo de capacidades en niños preescolares*. Memorias del XXIII Foro Nacional de Educación Preescolar (pp. 10-23).
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, A. (2008). El profesor como promotor del desarrollo del niño preescolar. Proyecto de Doctorado inédito. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- International Reading Association y National Association for the Education of Young Children (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *Young Children*. Julio.
- Jordan, G. E., Snow, C. E. y Porsche, M. V. (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. M. y Kadaraveck, J. (2002). Using shared storybook to promote emergent literacy. *Council for Exceptional Children*, 34(4), 8-14.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. 4ª ed. México: McGraw-Hill.
- Lozada, R. y Vega, L. (2002). Estimulación de la narrativa oral en niños preescolares. Ponencia presentada en el X Congreso Mexicano de Psicología. Acapulco, octubre 2002.
- Matesanz, A. (1997). *Evaluación estructurada de la personalidad*. Madrid: Pirámide.
- Mendoza, A. y Vega, L. (2005). El Desarrollo de la Alfabetización en Niños Preescolares Ponencia presentada en el XV Verano de la Investigación Científica. Academia Mexicana de Ciencias. Culiacán, Sinaloa, México, agosto de 2005.
- Morrow, L. M. (2001). *Literacy development in the early years. Helping children read and write* 4ª ed. Boston: Allyn and Bacon.

- Nielsen, D. y Monson, D. (1996). Effects of literacy environment on literacy development of kindergarten children. *Journal of Educational Research*, 89(5), 259-271.
- Padua, J. (1987). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: FCE.
- Purcell Gates, V. (1996). Stories, coupons and the TV Guide. Relationships between home literacy and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 406-428.
- Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. y Goldstein, Z. (1997). Interactive readings to Israeli first graders: Its contribution to literacy development. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 168-183.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: Autor.
- Smith, M. (2001). Children's experiences in preschool. En D. K. Dickinson y P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R. y Schmidt, D. (2000). Reading is a source of entertainment: The importance of the home perspective for children's literacy development. En K. A. Roskos y J. F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Strickland, D. S. y Taylor, D. (1989). Family storybook reading: Implications for children, families and curriculum. En D. S. Strickland y L. M. Morrow (Eds.), *Emergent literacy: Young children learn to read and write*. Newark: International Reading Association.
- Tabors, P., Snow, C. y Dickinson, D. (2001). Homes and schools together. Supporting language and literacy development. En D. K. Dickinson y P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Valencia, S., Sulzby, E. (1991). Assessment of emergent literacy: Storybook reading. *The Reading Teacher*, 4(7), 498-500.
- 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. (2006a). Los años preescolares. Su importancia para promover la competencia lectora y el gusto por la lectura. En L. Vega et al. (Eds.) *Alfabetización: Retos y perspectivas* (pp. 13-39). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L. (2006b). Adquisición del lenguaje escrito en niños preescolares. Papel de la lectura de cuentos en el hogar. Memorias del Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología.
- Vega, L. (2009). Desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito en los años preescolares. Conferencia presentada en el Ciclo de Conferencias de Investigación en Psicología. Universidad Autónoma de Hidalgo. Pachuca, Hidalgo, México, noviembre de 2009.
- Vega, L. y Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L. y Rocha, G. (2008). Promoción de habilidades lingüísticas orales relacionadas con la lectura a través de la capacitación de profesoras para la lectura de cuentos. En Y. Guevara (Ed.), *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención* (pp. 167-194). México: FES Iztacala, UNAM.

Anexo 1. Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura en los salones preescolares
(Vega y Godínez, 2008).

Edad:
Ocupación:
Grado de estudios:
Años de experiencia laboral:
Grupo y edades de niños asignados:

INSTRUCCIONES:

Por favor, conteste las preguntas poniendo en el paréntesis la opción que más se apegue a su actividad cotidiana, según las siguientes opciones:

continúa...

Anexo 1. Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura en los salones preescolares
(Vega y Godínez, 2008) [continuación].

NUNCA (**N**), CASI NUNCA (**CN**) (una vez al mes), A VECES (**AV**) (una vez a la semana o menos), FRECUENTEMENTE (**F**) (más de una vez a la semana), SIEMPRE (**S**) (todos los días).

1. Los niños realizan actividades libres como trazar, colorear y dibujar en hojas. ()
2. Planeo y llevo a cabo más de una actividad con dramatizaciones utilizando animalitos, muñecos o títeres. ()
3. Promuevo las conversaciones grupales sobre ilustraciones de los libros. ()
4. Hago comentarios sobre la lectura y los relaciono con las experiencias cotidianas de los niños. ()
5. Narro experiencias propias a mis alumnos sobre lo que representa la lectura y escritura en nuestras vidas. ()
6. Invito a los padres de familia a leer cuentos a sus hijos en casa. ()
7. Después de que leo un cuento, doy oportunidad de que alguno de los niños relea el cuento. ()
8. Promuevo que los niños escojan los libros libremente y compartan el contenido con sus compañeros. ()
9. Los niños pueden tomar con libertad material de lectura que se encuentra a su alcance en el salón. ()
10. Los niños proponen actividades para realizarlas en el pizarrón. ()
11. Los niños realizan actividades de grafo-escritura como dibujar, recortar, etc. en el salón de clase. ()
12. Hay espacios específicos para emplear materiales de escritura y lectura. ()
13. Sugiero que los niños registren sus experiencias de las visitas (por ejemplo: museos, parques, etc.) a través de un dibujo o texto. ()
14. Existen espacios en el salón para manipular materiales de lectura. ()
15. Durante la lectura, pregunto a los niños palabras clave sobre el contenido del texto. ()
16. Leo historias o cuentos a los niños en clase. ()
17. Los niños pueden utilizar tableros de avisos para colocar sus trabajos. ()
18. Antes y durante las visitas ofrezco información que amplíe los conocimientos de los niños sobre el lugar y las cosas que observarán. ()
19. Al ver películas o programas de televisión en el salón, cuestiono a los niños sobre lo que está pasando. ()
20. Existe un espacio propio para la lectura en el salón. ()
21. Existen materiales diversos en el salón para que los niños conozcan características de la lengua escrita. ()
22. Hago anotaciones a los trabajos que los niños realizan, para posteriormente estimular que ellos realicen sus propias anotaciones. ()
23. A los niños se les da la oportunidad de hojear revistas y libros cuando así lo deseen. ()
24. Los niños tienen la oportunidad de identificar, reconocer y manipular símbolos y letras elaboradas en distintos materiales. ()
25. Los niños tienen libertad de utilizar material de lectura en cualquier momento del horario de clase. ()
26. Retomo experiencias familiares para comentar en clase. ()
27. Relaciono el contenido de los cuentos con experiencias cotidianas de los niños. ()
28. Organizo actividades con los títeres retomando aspectos de la alfabetización. ()
29. A los niños que rehúsan leer, los estimo para que lo intenten. ()
30. Pido a los niños que comenten en el salón las actividades que realizan en casa. ()
31. Procuro que todos y cada uno de los niños tengan la oportunidad de hacer comentarios respecto de lo que comprendieron de una lectura. ()
32. Realizo actividades con padres e hijos que involucren aspectos de la lecto-escritura. ()
33. Los niños tienen la oportunidad de redactar o ilustrar tableros de avisos. ()
34. Explico a los niños lo que desconocen durante y después de leer un libro. ()
35. La distribución de materiales de lectura por diversos lugares del salón es estímulo continuo para los niños. ()

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN