

¿Cómo se asocian las prácticas alfabetizadoras con las habilidades lingüísticas en edad preescolar?¹

How are literacy practices associated with language skills in preschool age?

Tulia Gertrudis **Castro Albarrán**²
Esperanza **Guarneros Reyes**
Claudia **Celis Alarcón**
Arturo **Silva Rodríguez**

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM
Av. De los Barrios no. 1, Los Reyes Iztacala, CP
54090, Tlalnepantla de Baz,
Edo. de Méx.
MÉXICO

correos electrónicos: esperanzagr@gmail.com
Tel. +52 55 56231333 ext. 39855

Artículo recibido: 28 de enero 2019; aceptado: 6 de septiembre 2019.

RESUMEN

El objetivo fue analizar la asociación entre las prácticas alfabetizadoras en casa y en la escuela, con las habilidades lingüísticas de los niños en edad preescolar. Se realizó un estudio de asociación-transversal, participaron 40 maestras de jardín de niños y 519 niños preescolares con sus padres. Los niños fueron evaluados con la Batería de Evaluación de las Habilidades Lingüísticas Orales y Escritas para Preescolares (Guarneros, 2013). Se registró las prácticas alfabetizadoras en la escuela con la lista Cotejable para la Observación de Oportunidades de Desarrollo de los Niños (Vega y Rangel, 2009) y la lista de Cotejo de Actividades Alfabetizadoras (Vega, 2008), los padres de familia contestaron el Cuestionario de Actividades de Lectura en el Hogar (Vega, 2001). Se encontró asociaciones significativas entre algunas prácticas alfabetizadoras de casa y de la escuela con las habilidades lingüísticas por grado escolar. Se concluye que fomentar prácticas enriquecedoras benefician el desarrollo lingüístico preescolar.

ABSTRACT

The study aim was analyzing association between literacy practices at home and school, with the language skills of preschool children. The research design was cross-sectional association; 40 preschool teachers and 519 preschool children with their parents participated. The children were evaluated with the Oral and Written Language Skills Assessment Battery for Preschoolers (Guarneros, 2013). The literacy practices in the school were registered with the Checkable list for the Observation of Children's Development Opportunities (Vega and Rangel, 2009) and the Literacy Activities Check list (Vega, 2008); the parents answered the Questionnaire Reading Activities at Home (Vega, 2001). They were found more significant among the literacy practices of teachers than of parents with language skills by school grade. It is concluded that encouraging this type of practice in an enriching way benefits the linguistic development of preschool children.

Palabras clave: Language skills, Literacy practices, Preschool children, Parents, Teachers

Key words: emergent literacy, home, preschoolers, language delay, low socioeconomic status

¹ Agradecimiento: Investigación realizada gracias al Programa UNAM-PAPIIT IN306218

² Obtuvo el segundo lugar en el Premio Nacional Silvia Macotela 2017

INTRODUCCIÓN

La alfabetización emergente, es entendida como un proceso en el que el niño, al encontrarse inmerso en un contexto social dónde interactúa y se comunica por medio del lenguaje en sus distintas formas, aprende su función comunicativa, diferenciando el lenguaje oral del lenguaje escrito, comprendiéndolo como un sistema que presenta determinadas convenciones, sin que necesariamente hubiera recibido una educación formal (Guarneros-Reyes et al., 2017; Herreño Mogollón, 2019). En ese sentido, los niños de entre dos y tres años, se comunican de manera eficiente al haber adquirido un gran acervo de palabras y alcanzado determinadas habilidades lingüísticas que les permiten designar lo que observan en su entorno y comprender los usos del lenguaje; por lo que es imprescindible rodearlos de un ambiente en el que se privilegien la lectura y la escritura, además de proveerles de situaciones enriquecedoras con las que logren desarrollar habilidades en el lenguaje oral y escrito. Es aquí, donde padres y maestras juegan un papel fundamental, y ejercen una gran influencia, en la construcción que hace el niño de dichos conocimientos; al ser ellos los principales agentes que, a través de las experiencias cotidianas con el habla, la lectura y la escritura, les facilitan materiales y actividades para su desarrollo lingüístico, brindándoles guía y apoyo (Herreño Mogollón, 2019; Ortega et al., 2016).

Aprendemos a leer y a escribir sin hacer una reflexión respecto al cómo y al cuándo, sin embargo, entendemos que se trata de una práctica social en la que, al interactuar con el medio y con los otros, se van adquiriendo conocimientos y formando estructuras cognitivas que coadyuvan en el desarrollo; de este modo, contribuciones de Piaget, Bandura y Vigotsky, permiten analizar la manera en la que la lectura y la escritura son desarrollados a partir de procesos de aprendizaje en contextos específicos, tales como las instituciones educativas (o el hogar) donde ocurren las principales acciones alfabetizadoras (Rodríguez Arocho, 2019). Así mismo Rugerío & Guevara Benítez (2016), el desarrollo lingüístico es el fruto de las interacciones entre el niño y su comunidad, conformada inicialmente por sus padres y familiares, y posteriormente por la comunidad social, constituida por la comunidad escolar en la que se desarrolla.

El desarrollo del lenguaje oral es un medio para la adquisición del lenguaje escrito, por lo que la base de su aprendizaje se encuentra situado en las habilidades que los niños puedan desarrollar respecto a la conciencia lingüística y el conocimiento de lo impreso. La primera, le permite al niño reflexionar aspectos del lenguaje tales como: a) identificar, segmentar o combinar sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas (Gutiérrez-Fresneda & Díez Mediavilla, 2018) referido a la conciencia fonológica, y reconocida como uno de los principales predictores en el aprendizaje de la lectura y la lengua escrita (Guarneros-Reyes et al., 2017; Gutiérrez, 2017), y b) segmentar las palabras dentro del contexto de una frase, reconocido como conciencia léxica; que facilita el proceso de descodificación y codificación cuando el niño se inicia en el aprendizaje de la escritura (Gutiérrez-Fresneda & Mediavilla, 2017). Por otro lado, en el conocimiento de lo impreso, se consideran las nociones que los niños tienen del material gráfico con el que cuentan e incluye: a) el conocimiento del libro, es decir que lo reconozca como un objeto; b) el conocimiento de lo escrito, esto es lo que el niño sabe respecto a la comprensión y funcionalidad de la escritura; y c) el conocimiento de algunas letras, es decir que identifiquen el grafismo, el nombre o el fonema que representan las letras. Ambas áreas (conocimiento de lo impreso y conciencia lingüística) contribuyen en la alfabetización emergente y constituyen un paso para el aprendizaje formal de la lectura, por lo que deben ser introducidos desde el seno familiar y, adicionalmente, en el contexto escolar.

Se ha demostrado que el ambiente en el que se desenvuelven los niños ejerce gran influencia en su desarrollo lingüístico. En ese sentido, diversos estudios, en los que se analiza la participación familiar, social y escolar en el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños; han arrojado evidencia empírica que reconoce la importancia de que padres, maestras, cuidadores y adultos significativos les provean de un ambiente alfabetizador (Conejo & Carmiol, 2017; Flores et al., 2019; Fresneda & Mediavilla, 2017; Godoy et al., 2017; Puranik et al., 2018; Ramírez Ospina & Isaza Valencia, 2017; Rugerío & Guevara, 2015). Dentro de los principales factores que se consideran tenemos: a) presencia de materiales

impresos en el contexto familiar y escolar, lo que les permite a los niños reconocer que lo que se escribe (o representa gráficamente) corresponde con lo que se dice (Ruggerio & Guevara Benítez, 2016), b) la lectura oral de cuentos por parte de padres o cuidadores (Ortega et al., 2016), c) actividades de enseñanza de los padres (Puranik et al., 2018). Los primeros años de vida son una etapa donde la estimulación cognitiva juega un papel importante para el desarrollo posterior del ser humano, por tanto, las prácticas alfabetizadoras que se puedan llevar a cabo en este período coadyuvarán en su desarrollo lingüístico e incrementarán el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Planteado este contexto es que se sugieren las preguntas de investigación de este estudio: ¿Cómo se asocian las prácticas alfabetizadoras llevadas a cabo tanto en casa como en la escuela, con las habilidades lingüísticas del niño preescolar según el grado escolar?, ¿Cómo son las prácticas alfabetizadoras en casa y en la escuela según sus grado escolar y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños?

Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue analizar la asociación que existe entre las prácticas alfabetizadoras que se promueven en casa y en el salón de clases con las habilidades lingüísticas de los niños preescolares, así como Identificar cuáles son las principales prácticas alfabetizadoras en casa y en la escuela que favorecen las habilidades lingüísticas de los niños.

Se parte del supuesto de que existe una asociación entre las prácticas alfabetizadoras que se promueven en casa y la escuela con las habilidades lingüísticas de los niños preescolares, es decir que las habilidades lingüísticas de los niños dependen de las prácticas alfabetizadoras que fomentan los padres en casa y las que promueve la maestra en la escuela, así mismo se espera encontrar que los niños en edad preescolar que experimentan prácticas alfabetizadoras más enriquecedoras, poseen mejores habilidades lingüísticas que los niños que viven prácticas alfabetizadoras poco estimulantes.

MÉTODO

Participantes

Colaboraron en el estudio 40 maestras de educación preescolar y 519 alumnos, de los cuales 278 fueron niñas y 241 niños; distribuidos por grado escolar, 62 de primer grado, 222 de segundo grado, 235 de tercero.. Las edades oscilaban de los 3 años 6 meses a los 6 años 0 meses. Considerando los datos proporcionados por los padres de familia en los cuestionarios, los niños provenían de hogares cuyos ingresos considerados de nivel socioeconómico medio a bajo y nivel educativo de los padres del bachillerato y secundaria.

Muestra

La muestra fue no probabilística ya que no todos los alumnos de las aulas de las escuelas en donde se realizó la investigación tuvieron la posibilidad de ser incluidos (Silva, 2004), si no que participaron solo quienes manifestaron su consentimiento informado. Así mismo, para seleccionarlos se utilizó un muestreo de tipo intencional. Para conformar la muestra, se cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: Contar con el consentimiento informado firmado por los padres de los niños evaluados. Contar con el Cuestionario de Actividades de Lectura en el Hogar (Vega y Macotela Flores, 2007) contestado por los padres de familia. Contar con las observaciones realizadas a las educadoras de los alumnos.

Diseño de la investigación

El tipo de investigación que se utilizó fue de asociación-transversal; esto es porque se buscaba analizar la asociación entre dos variables medidas en una sola ocasión (Rasinger, 2020).

Por otro lado, el diseño de investigación se basó en una relación funcional multigrupo (Silva, 2004), para detectar si la asociación de las variables se distingue de manera intergrupales en función del grado escolar ya que de acuerdo al plan de estudios de preescolar las actividades relacionadas con habilidades lingüísticas se enfatizan más en el último año del jardín de niños, esto puede incluir en los resultados.

Variables e Instrumentos

Habilidades lingüísticas: Elaboración de significados mediante la utilización de claves fonéticas y semánticas (Vega Pérez & Macotela Flores, 2007) y aquellas habilidades que evidencian el conocimiento que tienen los niños respecto al uso de materiales impresos en distintos contextos o situaciones, que les permita establecer una la relación entre la lectura y la escritura (Rugério & Guevara Benítez, 2016). Las habilidades estudiadas fueron:

- Conciencia fonológica; definida como la habilidad que le permite al niño reflexionar y manipular los sonidos sobre los componentes fonéticos de las palabras (Gutiérrez-Fresneda & Díez Mediavilla, 2018).
- Vocabulario; referido al proceso que permite organizar y vincular objetos y palabras con sus significados para comprenderlas (Guarneros-Reyes et al., 2017).
- Conocimiento del lenguaje escrito; descrito como los conocimientos que tienen los niños respecto a la lectura y escritura sin haber recibido alfabetización convencional (Vega Pérez & Macotela Flores, 2007).
- Escritura emergente; entendida como los conocimientos que el niño puede dominar la escritura convencional (Vega Pérez & Macotela Flores, 2007).

El instrumento utilizado para evaluar las habilidades lingüísticas fue la *Batería Única de Evaluación de las Habilidades Lingüísticas Orales y Escritas para Preescolares* (Guarneros, 2013): Permite evaluar las habilidades lingüísticas orales y escritas de los preescolares; consta de las siguientes cuatro pruebas 1) prueba de conciencia fonológica, 2) prueba de vocabulario, 3) prueba de conocimiento del lenguaje escrito y 4) prueba de desarrollo de la escritura. Respuestas dicotómica (correcto/incorrecto).

Prácticas alfabetizadoras empleadas por padres. Definidas como aquellas prácticas habituales que los padres realizan para favorecer las actividades relacionadas con el lenguaje escrito y el gusto por la lectura (Vega Pérez & Macotela Flores, 2007). Los componentes estudiados fueron:

- *Actividades cotidianas que promueven el lenguaje oral y escrito;* definido como aquellas estrategias [empleadas por los padres] que promueven el desarrollo de la

alfabetización inicial (Vega & Macotela, 2007; Rugério & Guevara Benítez, 2016).

- *Ambiente alfabetizador en casa;* referido a los materiales de lectura y escritura que se encuentran cotidianamente al alcance del niño para estimular el desarrollo de su alfabetización (Vega Pérez & Macotela Flores, 2007).

Para su evaluación se usó el *Cuestionario de Actividades de Lectura en el Hogar* (Vega, 2001 en Vega y Macotela Flores, 2007) que consta de dos partes, en la primera se incluyen preguntas que permiten caracterizar la muestra y conocer ingresos, escolaridad, cuidador principal del menor, etcétera; mientras que en la segunda parte se incluyen preguntas que permiten conocer los materiales de lectura y las actividades que se realizan de manera cotidiana en el hogar y que pueden promover la adquisición de la lectura y escritura en los preescolares. Para la calificación de los materiales de lectura se contó el número de materiales mencionados; mientras que para la calificación de las actividades que se realizan se contó la frecuencia con la que se lleva a cabo cada actividad en casa. A mayor frecuencia se tiene mayor puntaje siendo 6 el valor máximo para cada reactivo; alcanzando un puntaje máximo de 90 puntos.

Prácticas alfabetizadoras empleadas por maestras; definidas como aquellas acciones que realizan las maestras enfocadas a promover el desarrollo lingüístico preescolar relacionado con la escritura y lectura (Rugério & Guevara Benítez, 2016). Los elementos analizados fueron retomados de (Vega Pérez & Macotela Flores, 2007):

- *Ambiente alfabetizador;* el cual se define como los materiales de lectura y escritura que se encuentran cotidianamente [en el aula] al alcance del niño para estimular el desarrollo de su alfabetización.
- *Promoción de la lectura;* entendida como aquellas acciones que realiza la maestra de forma habitual, encaminadas al desarrollo y fomento de la lectura.
- *Promoción de del lenguaje oral y escrito;* definida como actividades realizadas por la maestra para estimular el uso del lenguaje oral y escrito en sus alumnos.

Para esta variable se usó la *Lista de Cotejo para la Observación de Oportunidades de Desarrollo de los Niños* (Vega, 2010): Consta de dos secciones, sin embargo, para fines de esta investigación solo se aplicó la sección “Desarrollo del lenguaje”, donde se indaga si la maestra promueve el uso del lenguaje oral y escrito en sus alumnos. Esta lista de cotejo se compone de 17 reactivos de respuesta dicotómica (sí/no). Y la *Lista de Cotejo de Actividades Alfabetizadoras* (Vega, 2010): La información que se recaba permite profundizar sobre el ambiente físico del salón, indagando si se cuentan con materiales que promueven en los preescolares la lectura y la escritura, si se cuenta con una amplia variedad de textos y si se realizan actividades de lectura de manera habitual. Cuenta con 27 reactivos de respuesta dicotómica (sí/no).

Procedimiento

Para realizar el trabajo de campo y recabar los datos de la investigación, se solicitó y tramitó el acceso a jardines de niños del sector público en las oficinas centrales del Edo. de Méx.; una vez aprobado el ingreso del grupo de investigación, las investigadoras se presentaron a los 17 jardines de niños asignados para informar tanto a las autoridades de los planteles educativos como a los padres de familia, los alcances y objetivos del proyecto (2 investigadoras por plantel). Asimismo, se les solicitó a los padres de familia el pertinente consentimiento informado para que sus hijos participaran en la investigación, a quienes aceptaron, se les pidió contestar el Cuestionario de Actividades de Lectura en el Hogar (Vega, 2001) con la finalidad de averiguar las prácticas alfabetizadoras que llevan a cabo en casa.

Para el análisis de las prácticas alfabetizadoras promovidas por las maestras, se les solicitó autorización a las docentes de grupo para que las investigadoras observaran las prácticas alfabetizadoras en el salón de clase. Dichas observaciones fueron realizadas en dos sesiones de observación no participativa y registradas en los instrumentos Lista de Cotejo de Actividades Alfabetizadoras (Vega y Rangel, 2009) y Lista de Cotejo para la Observación de Oportunidades de Desarrollo de los Niños (Vega, 2008). Cada sesión tuvo una duración aproximada de 30 minutos; durante la

primera, una investigadora observaba el ambiente en el aula y en el transcurso de la segunda sesión se registró una actividad en la cual la educadora promovía el desarrollo del lenguaje y llevaba a cabo actividades de alfabetización con sus alumnos.

Para llevar a cabo la evaluación de las niñas y niños que contaban con el consentimiento informado de sus padres o tutores, se aplicó la Batería Única de Evaluación de las Habilidades Lingüísticas Orales y Escritas para Preescolares (Guarneros, 2013); se trabajó de forma individual, en sesiones de 30 a 40 minutos cada una, se requirió de una a tres sesiones por niño, dependiendo la ejecución del menor.

Toda vez que se recopiló la información en campo y se verificó que los cuestionarios, listas de cotejo y protocolos de evaluación contaban con la información completa, se procedió a realizar la captura de datos en el programa SPSS, para realizar su posterior tratamiento estadístico.

Análisis estadístico de los datos obtenidos

Se sacaron puntuaciones T de las calificaciones de los niños en la *Batería Única de Evaluación de las Habilidades Lingüísticas Orales y Escritas para Preescolares* (Guarneros, 2013), luego se hicieron puntos de corte en el percentil 25, 50 y 75 para identificar el nivel de desarrollo de las habilidades, si fue: Sobresaliente, Óptima, En desarrollo o en ciernes. Después se sumaron los componentes de las prácticas alfabetizadoras de padres y maestras para obtener sus totales, se distribuyeron en tres grupos como prácticas enriquecedoras, apenas suficientes y escasas. Se obtuvieron tablas de contingencia tendiendo la variable grado escolar como capa y se calculó Chi-cuadrado (Hernández de la Rosa et al., 2017), para analizar la asociación entre las variables, así como, conocer si hay dependencia entre ellas, este estadístico fue permitiente porque permite establecer dependencia entre las variables categóricas y por tener muestra distinta de niños por grado escolar (Reguant, Vilà y Torrado, 2018).

RESULTADOS

Primer grado

En primer grado de preescolar de manera particular en el salón de clase, se encontraron asociación entre el ambiente alfabetizador con conciencia fonológica ($\chi^2_{(242, N=62)}=299.30, p=.007$); y con el vocabulario ($\chi^2_{(187, N=62)}=240.96, p=.005$). Asimismo, en el ambiente alfabetizador del salón de clase ($\chi^2_{(147, N=62)}=231.14, p<.001$), la promoción de la lectura por parte de las maestras ($\chi^2_{(168, N=62)}=308.95, p<.001$), y la promoción de la alfabetización emergente por parte de las mismas ($\chi^2_{(189, N=62)}=305.59, p<.001$) con el conocimiento del lenguaje escrito están asociados.

De manera global, se encontró que las prácticas alfabetizadoras que se llevan a cabo en casa y el conocimiento del lenguaje escrito, conciencia fonológica, vocabulario y escritura emergente no está asociadas. En la escuela, las prácticas alfabetizadoras que llevan a cabo las maestras, tampoco se asocian con las habilidades de conciencia fonológica, vocabulario y escritura emergente.

Segundo grado

En segundo grado de preescolar, las prácticas alfabetizadoras de los padres si se asocian con el vocabulario ($\chi^2_{(944, N=222)}=1076.78, p=.002$). En la escuela, la asociación del ambiente alfabetizador con el conocimiento del lenguaje escrito ($\chi^2_{(162, N=222)}=234.79, p<.001$); el vocabulario ($\chi^2_{(162, N=222)}=137.71, p=.003$) y con la escritura emergente ($\chi^2_{(162, N=222)}=179.20, p<.001$) si fue significativa.

Con las maestras, en cuanto a la promoción de la lectura, se encontró asociación con el conocimiento del lenguaje escrito ($\chi^2_{(189, N=222)}=238.34, p=.009$); el vocabulario ($\chi^2_{(112, N=222)}=159.58, p=.002$) y escritura emergente ($\chi^2_{(119, N=222)}=179.33, p<.001$). Finalmente, se encontró que la promoción de la alfabetización emergente por parte de las maestras se asocia con las habilidades de conocimiento del lenguaje escrito ($\chi^2_{(189, N=222)}=238.80, p=.008$) y escritura emergente ($\chi^2_{(119, N=222)}=176.87, p<.001$).

De manera global las prácticas alfabetizadoras en casa con las habilidades lingüísticas de conciencia fonológica, conocimiento del lenguaje escrito y escritura emergente no se encontró asociación. Sobre los aspectos particulares con las maestras del ambiente

alfabetizador, la promoción de la lectura con la conciencia fonológica y la promoción de la alfabetización emergente de las maestras con la conciencia fonológica y el vocabulario tampoco se encontró asociación.

Tercer grado

Finalmente, en tercer grado de preescolar, se puede afirmar que existe asociación entre las prácticas alfabetizadoras en casa con las habilidades lingüísticas vocabulario ($\chi^2_{(741, N=235)}=887.03, p<.001$) y escritura emergente ($\chi^2_{(1368, N=235)}=1630.63, p<.001$).

En la escuela, el ambiente alfabetizador del salón de clase y las habilidades lingüísticas: conciencia fonológica ($\chi^2_{(140, N=235)}=181.82, p=.010$) y vocabulario ($\chi^2_{(52, N=235)}=98.12, p<.001$); la promoción de la lectura por parte de las maestras con las habilidades de vocabulario ($\chi^2_{(104, N=235)}=208.89, p<.001$) y escritura emergente ($\chi^2_{(192, N=235)}=246.69, p=.005$); y la promoción de la alfabetización emergente por parte de las maestras con las habilidades conciencia fonológica ($\chi^2_{(175, N=235)}=221.66, p=.010$); el vocabulario ($\chi^2_{(65, N=235)}=136.46, p<.001$) y la escritura emergente ($\chi^2_{(120, N=235)}=150.48, p=.031$).

Las prácticas alfabetizadoras de los padres con el conocimiento del lenguaje escrito y la conciencia fonológica; en particular, el ambiente alfabetizador en casa con ninguna habilidad lingüística; así como el ambiente alfabetizador del salón con el conocimiento del lenguaje escrito y escritura emergente; la promoción de la lectura por parte de las maestras con el conocimiento del lenguaje escrito y la conciencia fonológica, la promoción de la alfabetización emergente por parte de las maestras con el conocimiento del lenguaje escrito, se encuentren relacionadas.

En la figura 1, se puede ver un esquema que resume los resultados, en esta se aprecia que las prácticas alfabetizadoras de los padres se asocian con el vocabulario de los niños a partir del segundo y tercer grado de preescolar y el ambiente alfabetizador de casa se asocia a la conciencia fonológica, además solo cuando los niños están en tercer grado las actividades de lectura y escritura favorecen la escritura emergente. Respecto a las prácticas alfabetizadoras de las maestras, se observa que desde el primer grado se asocia el

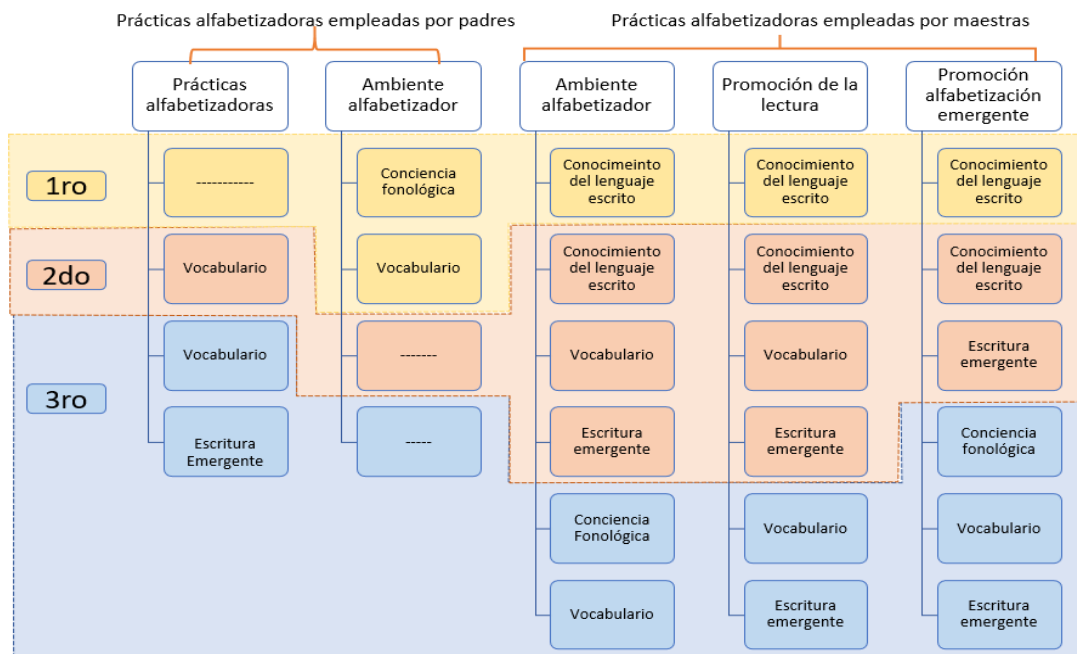


Figura1. Variables asociadas en las que se encontraron asociaciones significativas estadísticamente

conocimiento del lenguaje escrito y sigue en el segundo grado dicha asociación.

El vocabulario y la escritura emergente comienzan a asociarse a las prácticas de las maestras a partir del segundo grado y siguen en tercero, y solo la conciencia fonológica se encontró asociada a las prácticas de las maestras hasta el tercer grado.

Los resultados apuntan a que las prácticas alfabetizadoras de las maestras presentan más asociaciones con más habilidades lingüísticas de los niños que las prácticas de los padres, seguramente porque la educación preescolar influye y dirige actividades con objetivos explícitos para el desarrollo del lenguaje oral y escrito, sobre todo en tercer grado de preescolar.

En las siguientes tablas de contingencias se ven las observaciones de variables como fueron categorizadas.

En la Tabla 1 se observa el nivel de habilidad lingüística de vocabulario en función de qué tan enriquecedoras son las prácticas alfabetizadoras de maestra y padres.

En la Tabla 1. Se puede apreciar que el mayor número de niños de acuerdo con las prácticas alfabetizadoras de las maestras y de padres se encuentra

en el percentil 26-75% considerado un nivel de vocabulario en desarrollo y óptimo en segundo y tercer grado.

Tabla 1
Nivel de Vocabulario por grado escolar y de acuerdo a las prácticas alfabetizadoras de maestras y padres.

Vocabulario	Prácticas Alfabetizadoras Maestras				Prácticas Alfabetizadoras Padres				
	Muy escasas	Apenas suficientes	Muy Enriquecedoras	Total	Muy escasas	Apenas suficientes	Muy Enriquecedoras	Total	
3o	Sobresaliente	0	1	6	7	1	4	2	7
	Óptima	0	12	74	86	3	55	28	86
	En Desarrollo	0	23	118	141	7	95	39	141
	Total	0	36	198	234	11	154	69	234
2o	Sobresaliente	0	0	3	3	0	2	1	3
	Óptima	4	35	53	92	6	58	28	92
	En Desarrollo	9	51	65	125	12	72	41	125
	Total	13	86	121	220	18	132	70	220
1o	Sobresaliente	0	2	0	2	0	2	0	2
	Óptima	0	16	7	23	1	18	4	23
	En Desarrollo	2	24	11	37	3	24	10	37
	Total	2	42	18	62	4	44	14	62

Nota: Prácticas alfabetizadoras de maestras y padres: Muy enriquecedoras 66-100 % de promoción, apenas suficientes 33-66 %, Muy escasas 0-32%. Nivel de habilidad lingüística: percentil 0-25 en ciernes, 26-50 en desarrollo, 51-75 óptima, 76-99 sobresaliente

En cuanto a la conciencia fonológica (ver Tabla 2.) se puede ver que ningún niño obtuvo un nivel sobresaliente, pero si en primero y segundo de acuerdo a las puntuaciones T obtenidas para su grado. Es más evidente que la calidad de las prácticas de las maestras de apenas suficientes a muy enriquecedoras concentran más niños con conciencia fonológica en desarrollo y nivel óptimo.

Tabla 2
 Nivel de Conciencia fonológica por grado escolar y de acuerdo a las prácticas alfabetizadoras de maestras y padres.

Conciencia fonológica	Prácticas Alfabetizadoras Maestras				Prácticas Alfabetizadoras Padres			
	Muy escasas	Apenas suficientes	Muy Enriquecedoras	Total	Muy escasas	Apenas suficientes	Muy Enriquecedoras	Total
3o	Sobresaliente	14	97	111	2	69	40	111
	Óptima	19	95	114	8	79	27	114
	En Desarrollo	0	1	1	0	0	1	1
	Total	33	193	226	10	148	68	226
2o	Sobresaliente	0	2	2	4	0	2	4
	Óptima	2	28	63	93	8	57	28
	En Desarrollo	11	56	58	125	10	75	40
	Total	13	86	123	222	18	134	70
1o	Sobresaliente	0	0	1	1	0	1	1
	Óptima	1	19	6	26	3	16	7
	En Desarrollo	1	20	9	30	1	23	6
	Total	2	39	16	57	4	40	13

Nota: Prácticas alfabetizadoras de maestras y padres: Muy enriquecedoras 66-100 % de promoción, apenas suficientes 33-66 %, Muy escasas 0-32%. Nivel de habilidad lingüística: percentil 0-25 en ciernes, 26-50 en desarrollo, 51-75 óptima, 76-99 sobresaliente.

En cuanto al conocimiento del lenguaje escrito se ve en la Tabla 3 que en estos jardines de niños, hay varios casos con un nivel en ciernes de la habilidad en tercer grado de preescolar, esto puede deberse a que en esa edad los niños son más conscientes de lo que no saben hacer del lenguaje escrito y en años previo juegan con las nociones del lenguaje escrito sin ser muy conscientes de lo que saben, además se nota como hay más niños que sus maestras tienen con ellos mejores prácticas alfabetizadoras.

Tabla 3
 Nivel de Conocimiento del lenguaje escrito por grado escolar y de acuerdo a las prácticas alfabetizadoras de maestras y padres.

Conocimiento del lenguaje escrito	Prácticas Alfabetizadoras Maestras				Prácticas Alfabetizadoras Padres			
	Muy escasas	Apenas suficientes	Muy Enriquecedoras	Total	Muy escasas	Apenas suficientes	Muy Enriquecedoras	Total
3o	Sobresaliente	0	1	1	0	1	0	1
	Óptima	23	66	89	4	54	31	89
	En Desarrollo	10	123	133	7	91	35	133
	Total	33	190	223	11	146	66	223
2o	Sobresaliente	0	1	1	2	0	1	2
	Óptima	1	17	65	83	5	51	27
	En Desarrollo	11	64	50	125	11	76	38
	Total	12	82	116	210	16	128	66
1o	Sobresaliente	0	1	0	1	0	0	1
	Óptima	0	11	1	12	2	9	1
	En Desarrollo	2	18	17	37	1	28	8
	Total	2	30	18	50	3	37	10

Nota: Prácticas alfabetizadoras de maestras y padres: Muy enriquecedoras 66-100 % de promoción, apenas suficientes 33-66 %, Muy escasas 0-32%. Nivel de habilidad lingüística: percentil 0-25 en ciernes, 26-50 en desarrollo, 51-75 óptima, 76-99 sobresaliente.

En la Tabla 4, se aprecia como en todos los grados escolares las prácticas de los padres apenas suficientes tienen más casos de los niños evaluados y en el caso de las maestras, los mayores casos se aglutinan con prácticas más enriquecedoras.

Tabla 4.
 Nivel de Escritura emergente por grado escolar y de acuerdo a las prácticas alfabetizadoras de maestras y padres.

Escritura emergente		Prácticas Alfabetizadoras Maestras				Prácticas Alfabetizadoras Padres			
		Muy escasas	Apenas suficientes	Muy Enriquecedoras	Total	Muy escasas	Apenas suficientes	Muy Enriquecedoras	Total
3o	Sobresaliente	0	1	6	7	1	4	2	7
	Óptima	0	12	74	86	3	55	28	86
	En Desarrollo	0	23	118	141	7	95	39	141
	Total	0	36	198	234	11	154	69	234
2o	Sobresaliente	0	0	3	3	0	2	1	3
	Óptima	4	35	53	92	6	58	28	92
	En Desarrollo	9	51	65	125	12	72	41	125
	Total	13	86	121	220	18	132	70	220
1o	Sobresaliente	0	2	0	2	0	2	0	2
	Óptima	0	16	7	23	1	18	4	23
	En Desarrollo	2	24	11	37	3	24	10	37
	Total	2	42	18	62	4	44	14	62

Nota: Prácticas alfabetizadoras de maestras y padres: Muy enriquecedoras 66-100 % de promoción, apenas suficientes 33-66 %, Muy escasas 0-32%. Nivel de habilidad lingüística: percentil 0-25 en ciernes, 26-50 en desarrollo, 51-75 óptima, 76-99 sobresaliente.

DISCUSIÓN

Como se puede observar, donde existe una mayor influencia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas preescolares fue en las prácticas alfabetizadoras que llevan a cabo las maestras, ya que presentaron una mayor asociación entre las variables estudiadas. Esto se debe al hecho de que la escuela forma parte de un espacio propicio para el enriquecimiento y desarrollo de las capacidades cognitivas de los alumnos mediante su constante participación en las actividades que les permita expresarse; de este modo el Programa de Educación Preescolar (PEP) considera como prioridad en la educación preescolar utilizar del lenguaje para favorecer las competencias comunicativas de los alumnos y mantenerlo siempre como parte del trabajo cotidiano e intencionado tanto en el campo formativo Lenguaje y Comunicación como en todas las actividades escolares (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2011).

En el caso de las prácticas alfabetizadoras empleadas por padres de familia, se destaca el hecho de que tuvieron una menor influencia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de sus hijos, sin embargo incidieron favorablemente en el desarrollo de habilidades en su vocabulario, al ser esta habilidad donde se observó una mayor asociación. Estos resultados podrían estar relacionados con el nivel socioeconómico de los padres como indica Pezoa, Mendive y Strasser (2019) quienes en su estudio encontraron prácticas alfabetizadoras de los padres menos frecuentes en familias de nivel socioeconómico

bajo.

En cuanto a la promoción de la alfabetización emergente que hacen las maestras, es necesario que estas fomenten en los pequeños de primero y segundo grados, ya que como se ha señalado en la literatura, es importante retomar las experiencias cotidianas de los niños para promover el conocimiento de las características del lenguaje escrito y la comprensión del lenguaje en general, estas experiencias les proveen de los cimientos suficientes para la adquisición de nuevos conocimientos (Vega, 2010).

Luego de identificar las prácticas alfabetizadoras que se llevan a cabo tanto en casa como en la escuela, llevar a cabo una intervención para favorecer su uso en el desarrollo lingüístico preescolar; así mismo se puede implementar un taller para instruir a los padres de familia sobre la importancia de fomentar prácticas alfabetizadoras que coadyuven al desarrollo lingüístico preescolar, ya que si bien como se observó en el estudio, realizan ciertas actividades, muchas veces lo hacen sin un real conocimiento de que con sus acciones están favoreciendo el aprendizaje de sus hijos; es por tanto de gran relevancia que se sensibilice a los padres respecto al impacto que ellos tienen para que acerquen a sus hijos otras experiencias alfabetizadoras que puedan implementar en casa para motivar y favorecer su alfabetización emergente.

Como una limitante de este estudio y también como una línea futura está en hacer el planteamiento en dirección contraria, en vez de cómo se asocian las prácticas alfabetizadoras con el desarrollo lingüístico del niño, hay que indagar como un ser activo y curioso como son las niñas y los niños, puede influir el interés que muestra los niños por la lectura y la escritura en las prácticas alfabetizadoras de los padres.

Ante este posible contraste con la opinión de que las prácticas de los padres provocan interés en los niños, algunos investigadores han afirmado que el interés por la lectura de los niños también puede afectar las prácticas de los padres, lo que sugiere una influencia bidireccional (Saçkes, Işitan, Avci y Justice, 2016 ; Hume et al., 2015). Desde este punto de vista, los padres que perciben que sus hijos están interesados en la lectura, se ofrecerían a participar con ellos en

actividades de lectura con mayor frecuencia. Este ciclo es coherente con una visión transaccional del desarrollo, que sostiene que los comportamientos de un individuo pueden influir en su contexto de desarrollo. Si este fuera el caso, sería probable que los niños que inicialmente están interesados en la lectura produzcan más conductas de alfabetización de los padres y, a su vez, desarrollen un interés aún más fuerte en el futuro, lo que ilustra los efectos de los niños que agencia en su propio desarrollo (Pezoa, Mendive y Strasser, 2019).

REFERENCIAS

- Conejo, L., & Carmiol, A. M. (2017). Conocimientos sobre la lectoescritura emergente y prácticas en las aulas para su promoción: Un estudio con docentes de Educación preescolar en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 105-121. Recuperado de: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1659-29132017000200105&script=sci_arttext
- Flores, R. G. E., Montes, A. C., & Olivas, M. J. d. R. R. (2019). Relación entre la Participación Familiar y el Proceso de Alfabetización inicial en niños de Primer Grado. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1957.pdf>
- Fresneda, R. G., & Mediavilla, A. D. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 30-45. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338253221002.pdf>
- Godoy, D. M. A., Pinheiro, Â. M. V., & Citoler, S. D. (2017). Initial literacy: Influence of phonemic awareness and teaching method. *Psicologia: teoria e prática*, 19(3), 226-241. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1938/193854183008.pdf>
- Guarneros-Reyes, E., Vega-Pérez, L. O., & Silva-Rodríguez, A. (2017). *Evolución del lenguaje en el niño*. México: UNAM | FES-Iztacala | LEED. Recuperado de: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22402/j.rdiptycs.unam.4.0.2017.154.1-138>

- Gutiérrez-Fresneda, R., & Díez Mediavilla, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-416, doi: 10.5944/educXX1.13256
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Mediavilla, A. E. D. (2017). Componentes del lenguaje oral y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Álabe: Revista de investigación sobre lectura y escritura* (16), 3. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6051236>
- Gutiérrez, R. (2017). Facilitators of the learning process of writing in early ages. *Anales de psicología*, (33), 1. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/16749090005>
- Hernández de la Rosa, Y., Hernández Moreno, V. J., Batista Hernández, N. E., & Tejada Castañeda, E. (2017). ¿Chi cuadrado o Ji cuadrado? *Medicentro Electrónica*, 21(4), 294-295.
- Herreño Mogollón, S. A. (2019). *Alfabetismo Emergente: Imaginarios y conceptos de los docentes del nivel preescolar*. Colombia: Corporación Universitaria Iberoamericana. Recuperado de: <https://repositorio.iberoamericana.edu.co/handle/001/959>
- Hume, L. E., Lonigan, C. J., & McQueen, J. D. (2015). Children's literacy interest and its relation to parents' literacy-promoting practices. *Journal of Research in Reading*, 38(2), 172-193. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01548.x>
- Ortega, S., Vega, L., & Poncelis, M. (2016). Promoción del lenguaje oral en niños preescolares a través de la lectura dialógica de cuentos. En: Castejón-Costa, J. L. (coord.). *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. Alicante: ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/63648>
- Dirección General de Desarrollo Curricular (2011) Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: https://z33preescolar.files.wordpress.com/2011/12/nuevo_pep_2011_corregido.pdf
- Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J., & Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228-238. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200617302508>
- Ramírez Ospina, M. M., & Isaza Valencia, L. (2017). Los estilos de interacción y las prácticas alfabetizadoras familiares en el proceso de aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 14(33). Recuperado de: <http://remo.ws/wp-content/uploads/2018/01/1665-7527-remo-15-33-00078.html>
- Rasinger, S. (2020). *La investigación cuantitativa en lingüística: Una introducción*. España: Ediciones AKAL.
- Pezoa, J. P., Mendive, S., & Strasser, K. (2019). Reading interest and family literacy practices from prekindergarten to kindergarten: Contributions from a cross-lagged analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 284-295. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.014>
- Reguant Alvarez, M., Vilà Baños, R., & Torrado Fonseca, M. (2018). La relación entre dos variables según la escala de medición con SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, (11), 2, p. 45-60. Recuperado de: <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.221733>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2019). La alfabetización desde una perspectiva crítica: Los aportes de Vygotski, Freire y Martín Baró. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 786-812. Recuperado de: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032019000100786
- Rugiero, J. P., & Guevara Benítez, Y. (2016). Prácticas alfabetizadoras de madres y profesoras: sus efectos sobre habilidades de niños preescolares. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 191-220. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n68/1405-6666-rmie-21-68-00191.pdf>
- Rugiero, J. P., & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura* (13), 25-42. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2591/25913824000>

2.pdf

- Saçkes, M., Işitan, S., Avci, K., & Justice, L. M. (2016). Parents' perceptions of children's literacy motivation and their home-literacy practices: what's the connection?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 857-872
- Vega Pérez, L., & Macotela Flores, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: Facultad de Psicología UNAM. DOI: 10.22201/fp.9789703249459p.2007
- Vega, L. (2010). Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*, 1(1), 87-98.