



**Universidad Nacional Autónoma de México**

---

**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**

**El juego con títeres: una práctica alfabetizadora  
utilizada por profesoras con alumnos de  
preescolar**

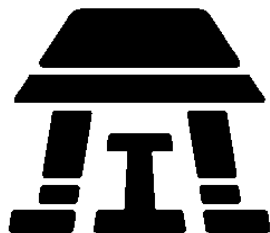
ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN-REPORTE  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA  
PRESENTA:

**VERÓNICA CAMACHO GALVÁN**

**Directora: Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez**

**Dictaminadores: Dr. Juan Pablo Rugerio Tapia**

**Dra. Patricia Anabel Plancarte Cansino**



**Los Reyes Iztacala, Edo. de México, 2018**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## ÍNDICE:

RESUMEN.....	1
SÍNTESIS DEL PROYECTO GENERAL DE INVESTIGACIÓN.....	2
1. ALFABETIZACIÓN INICIAL.....	8
1.1 Alfabetización y lenguaje.....	8
1.2 Alfabetización inicial.....	9
1.3 Lectura y escritura.....	13
1.4 El fracaso en la alfabetización inicial y formal.....	14
2. PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS A PARTIR DEL JUEGO.....	17
2.1 Prácticas alfabetizadoras.....	17
2.2 El juego en la alfabetización inicial.....	18
2.3 La alfabetización inicial en el ámbito escolar.....	20
3. PROYECTO GENERAL: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVO Y MÉTODO.....	24
4. MÉTODO Y RESULTADOS DEL PROYECTO ESPECÍFICO.....	29
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	43
REFERENCIAS.....	47

## RESUMEN

El presente reporte expone los principales aspectos conceptuales referidos a la alfabetización inicial, la cual es entendida como el conjunto de habilidades lingüísticas orales, conceptuales y preacadémicas relacionadas con la lectura y la escritura, que se desarrollan antes de que los niños entren a una educación formal.

Asimismo, se mencionan aquellas prácticas educativas que promueven la alfabetización inicial, entre ellas se encuentran la lectura de cuentos y el juego con títeres. El presente reporte se enfoca en esta última, teniendo como objetivo analizar la relación entre prácticas alfabetizadoras de profesoras y conductas de los alumnos preescolares durante actividades de juego con títeres.

Para la presente investigación se realizaron videograbaciones de cuatro profesoras con sus respectivos grupos (dos filmaciones en cada caso), durante la interacción del juego con títeres.

Los resultados se obtuvieron mediante el diseño de una taxonomía de registro conductual para el análisis de las conductas de profesoras y alumnos, asimismo, se realizó una base de datos en el programa SPSS (versión 20). Se graficaron las categorías conductuales de profesoras y alumnos, y se analizaron las correlaciones entre ambos tipos de conducta con la prueba de correlación de Pearson.

Se encontró que en los grupos escolares en los que las profesoras realizaron más prácticas alfabetizadoras, los alumnos mostraron mayores interacciones lingüísticas.

*PALABRAS CLAVE: alfabetización inicial, juego con títeres, prácticas alfabetizadoras, contexto interactivo, lenguaje.*

# SÍNTESIS DEL PROYECTO GENERAL DE INVESTIGACIÓN

El proyecto de investigación en el cual se inserta el presente reporte se denomina "**Análisis de las interacciones alfabetizadoras y de enseñanza incidental en madres y profesoras de niños preescolares**", fue elaborado por la Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez y el Dr. Juan Pablo Rugerio Tapia. Forma parte de la Línea de Investigación sobre Factores Asociados al Desempeño Académico, del Grupo de investigación en Aprendizaje Humano de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación. Facultad de Estudios Superiores, Iztacala.

**Justificación:** En el contexto educativo mexicano son conocidos los bajos niveles obtenidos por alumnos de educación básica. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2013) reportó los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale), en los cuales el 20% de los alumnos obtuvo un nivel *insuficiente* en dominio del Español. Similarmente, la Secretaria de Educación Pública (SEP, 2013, Prueba ENLACE) reportó que más de la mitad (58%) de los alumnos de primaria evaluados en el área de Español –en donde se incluye la lectura–, mostró niveles considerados *insuficiente* y *elemental*. Por su parte, la prueba aplicada internacionalmente por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, PISA 2013), indicó que los puntajes de los niños mexicanos se encuentran por debajo de la media de los países participantes.

Resulta preocupante observar que los alumnos mexicanos evaluados han mostrado niveles bajos en lectura, porque un déficit en esta área académica puede traducirse en un retraso general en el aprendizaje. Se han desarrollado diversas estrategias para mejorar los niveles educativos, incluyendo cambios en los planes de estudio y la reforma emitida por la SEP que, desde el año 2004, plantea la obligatoriedad del nivel preescolar, sobre la base de que este nivel promueve en los alumnos la adquisición de diversos conocimientos y el desarrollo de habilidades que se consideran necesarios para el desarrollo de la alfabetización.

Sin embargo, las reformas definidas por el Estado deben acompañarse de datos obtenidos a través de investigaciones que sirvan para el diseño de programas que apoyen el desarrollo de la alfabetización infantil desde edades tempranas.

El presente trabajo tiene como base planteamientos teóricos y hallazgos de diversas investigaciones de la psicología educativa, que a continuación se recapitulan en sus principales aspectos.

Como señalan Guevara, Ortega y Plancarte (2012), el desarrollo lingüístico normal es el producto de una serie de interacciones entre el niño y su comunidad, conformada en los primeros años por sus padres y familiares, y más tarde por su comunidad social y escolar. La comprensión del lenguaje y las emisiones verbales infantiles se van moldeando para lograr un dominio cada vez mayor del lenguaje oral, incluyendo precisión en las emisiones, extensión en los enunciados y manejo de palabras que refieren hechos, objetos y personas no presentes en tiempo y espacio. Similarmente, la comunidad lingüística va promoviendo en el niño acercamientos cada vez mayores al lenguaje escrito. Por ello, diversos autores (Morrow, 2009; Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant & Colton, 2001) engloban el desarrollo del lenguaje oral y escrito dentro de un mismo nombre: alfabetización. Señalan que una persona alfabetizada domina funcionalmente el lenguaje oral, que incluye hablar y comprender el habla de otros, así como la lectura y la escritura. El desarrollo de habilidades de lenguaje oral enriquece y fortalece las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito, y viceversa.

Romero y Lozano (2010) señalan que el nivel de eficiencia en las habilidades de lectura y de escritura se verá influido por aspectos como el grado de desarrollo del vocabulario, tanto en contenido como en cantidad; la experiencia y familiarización con una variedad de estilos conversacionales; las habilidades de comprensión del lenguaje hablado, así como la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje que se utiliza. Todas las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, que logren desarrollarse dentro de etapas tempranas, repercutirán en la vida escolar de los niños. Con tales premisas, la perspectiva de alfabetización inicial (también denominada emergente) señala que, desde edades tempranas, los niños adquieren conocimientos sobre diversos aspectos del lenguaje oral y escrito que son necesarios para una posterior adquisición de habilidades de escritura y lectura convencionales.

Cabe aclarar que también se ha planteado la importancia de que los niños preescolares desarrollen un conjunto de habilidades denominadas preacadémicas, entre las que se incluyen: conductas motoras finas y gruesas, relaciones espacio-temporales, aptitud perceptiva de colores y formas, igualación y discriminación de estímulos visuales y auditivos, así como desarrollo conceptual y aptitud numérica. Todas estas habilidades preacadémicas se han considerado la base para el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas elementales (Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo & López, 2010; Romero, Aragón & Silva, 2002; Vega, 1998).

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

Desde la perspectiva de la alfabetización inicial, Goodman (1991) señala que los conocimientos que desarrollan los niños pequeños acerca de la lectoescritura pueden denominarse metafóricamente *las raíces de la alfabetización*, donde incluye: mostrar conocimiento acerca del material impreso en distintos contextos o situaciones, manejar correctamente diversos materiales impresos, conocer y utilizar formas y funciones de la escritura, usar el habla para acompañar las aproximaciones sucesivas a la escritura, así como establecer la relación entre lectura y escritura. Ferreiro y Teberosky (2007) ubican distintos niveles o aproximaciones que los niños van mostrando en su desarrollo de la alfabetización: 1) el nivel presilábico, donde pueden ubicar criterios que les permiten distinguir entre el dibujo y la escritura, 2) el nivel silábico, cuando justifican e interpretan que las cadenas de letras escritas de maneras diferentes significan cosas diferentes, y 3) el nivel alfabético, donde establecen relaciones específicas entre sonidos y letras.

Los padres, familiares y profesores suelen poner a los niños preescolares en contacto con materiales escritos que les permiten observar aspectos convencionales de la lectura y la escritura, así como con aspectos conceptuales que se relacionan con encontrar asociaciones entre el lenguaje oral y el escrito, es decir, que lo que está escrito en letras puede corresponder con lo que se dice y con lo que se representa gráficamente en dibujos, mapas e ilustraciones.

Vega (2011) aclara que cada niño avanza en forma gradual, incorporando conocimientos acerca del lenguaje escrito, antes de entrar a la escuela primaria y recibir la enseñanza formal de la lecto-escritura.

Los adultos promueven la alfabetización inicial cuando: a) les proporcionan un ambiente rico en materiales impresos con posibilidades de explorarlos y familiarizarse con ellos, e interactuar con diversas personas en relación con dichos materiales; b) sirven como modelo de conductas apropiadas para relacionarse con el lenguaje escrito y refuerzan estas conductas; y c) guían su relación con los diferentes aspectos de lenguaje a través de actividades, permitiéndoles mayor participación y control en la medida en que se hacen más competentes (Vega, 2011). Las estrategias que promueven el desarrollo de la alfabetización inicial son denominadas prácticas alfabetizadoras. Estas 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.

Un *contexto interactivo* está compuesto por: 1) un ambiente físico específico, como un aula de clases, un salón de juegos, la sala de una casa o un patio; 2) una actividad particular en la que se involucran dos o más personas, por ejemplo, juegos verbales o temáticos, rondas infantiles, juegos físicos, o dibujar, y 3) materiales específicos para llevar a cabo cada actividad. Evidentemente, todos los elementos que constituyen un contexto influyen en el tipo de interacciones que se establecen en él.

Los contextos interactivos que pueden propiciar el desarrollo de la alfabetización inicial son aquellos en que los adultos utilizan prácticas alfabetizadoras interactivas, para involucrar a los niños en situaciones donde puedan hablar y compartir observaciones sobre cualquier situación (diferentes tipos de conversación). Pero esas prácticas serán más efectivas si se relacionan con actividades lúdicas, como relatar cuentos, juegos de roles, creación de historias basadas en experiencias personales, explicaciones, adivinanzas o situaciones de juego que incluyan el uso del lenguaje, así como el uso de materiales impresos (libros y cuentos, fotografías, tiras cómicas) y materiales no impresos (como títeres o juguetes). Tales contextos proporcionan al niño el material y las actividades de donde va obteniendo las reglas gramaticales, los sonidos y los contenidos semánticos necesarios para la comunicación, así como el desarrollo lingüístico y conceptual implicado en habilidades descriptivas y narrativas



(Guevara & Macotela 2005; Papalia, Olds & Ferman 2010; Saracho, 2001; Vega & Macotela, 2007).

Entre los contextos interactivos de mayor impacto en la alfabetización inicial están los juegos relacionados con el uso del lenguaje en interacciones sociales (como el juego con títeres) y la lectura compartida de cuentos. En ellos, se pueden promover, entre otros aspectos: la comprensión y expresión del lenguaje oral, la descripción y narración, 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 (Clarck & Kragler, 2005; Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo & Flores, 2012; Rogozinski, 2005).

Diversas investigaciones en el campo (Guevara & Macotela, 2005; Kim, 2009; Naudé, Pretorius & Viliojen, 2003; Romero, Arias & Chavarría, 2007) han aportado evidencia de que los niños que se desarrollan en familias con un nivel sociocultural bajo pueden presentar retrasos en habilidades lingüísticas, preacadémicas y de lectoescritura, como resultado de la carencia de modelos lingüísticos adecuados, porque las interacciones familiares pueden ser limitadas, y porque el acceso a actividades alfabetizadoras y materiales culturales es poco frecuente.

Con base en tales hallazgos se han llevado a cabo programas de intervención (Chow & McBride-Chang, 2003; Guevara et al., 2012; Naude et al., 2003; Rugerio & Guevara, 2013; Saracho, 2008; Sylva, Scott, Totsika, Ereky-Stevens & Crook, 2008) dirigidos a brindar capacitación a los padres de familia de estratos socioculturales bajos, para que desarrollen prácticas alfabetizadoras que propicien en sus hijos habilidades lingüísticas y conceptuales asociadas a la alfabetización inicial. Similarmente, una serie de estudios (Aram & Besser, 2009; Borzone, 2005; González & Delgado, 2009; Guevara & Rugerio, 2014; Shapiro & Solity, 2008) se han dirigido a la capacitación de profesores para que promuevan habilidades de alfabetización inicial en sus alumnos con habilidades lingüísticas y preacadémicas limitadas.

A pesar de los avances en el campo, existen aspectos que aún no se han explorado en toda su amplitud. Por ejemplo, se puede suponer que las habilidades alfabetizadoras de madres y profesoras están estrechamente ligadas con las conductas que muestran los niños preescolares durante situaciones interactivas en distintos contextos, pero no se han realizado

estudios sistemáticos dirigidos a analizar esas relaciones utilizando categorías conductuales que permitan establecer el grado de correlación que puede haber entre lo que las adultas promueven y lo que los niños hacen. Tampoco se ha explorado si las madres y profesoras de preescolar aprovechan las situaciones interactivas para llevar a cabo la enseñanza incidental de aspectos morales, cognoscitivos y lingüísticos que favorezcan el desarrollo psicológico integral de los niños preescolares.

Para la presente investigación se diseñó una taxonomía conductual que permite analizar las conductas alfabetizadoras de las madres y profesoras de preescolar, así como las conductas que los niños realizan, durante las interacciones adulto-niño(s). Para el análisis se eligieron dos contextos interactivos: 1) lectura conjunta de cuentos, y 2) juego con títeres.

Con estas bases, se llevó a cabo la investigación general, cuyos objetivos y metodología aparecen en el capítulo 3 del presente trabajo.

A continuación se exponen los capítulos 1 y 2 de este reporte, con el resultado de la revisión bibliográfica realizada, en relación con dos temas centrales del presente reporte: alfabetización inicial y prácticas alfabetizadoras que pueden llevar a cabo los profesores de preescolar.

# 1. ALFABETIZACIÓN INICIAL

## 1.1 Alfabetización y lenguaje

Gran parte del tiempo las personas se encuentran hablando, leyendo o escribiendo, haciendo uso del lenguaje en sus diferentes formas ya sea escrita en avisos, propaganda, libros y periódicos, o de forma oral en mensajes telefónicos, programas de radio y discursos políticos, como lo mencionan Richmond, Robinson y Sachs-Israel (2008). Asimismo, se puede decir que el ser humano crece y se desarrolla en la mayoría de los casos sumergido en ambientes alfabetizados, en donde la lectura y la escritura forman parte de la sociedad, siendo ésta indispensable para la adquisición de nuevos aprendizajes (Richmond et al., 2008).

El término alfabetización ha ido evolucionando a lo largo de los años desde su aparición, de acuerdo con Pereyra (2001), en el siglo XVII y XVIII se definía a la alfabetización como “la capacidad de decodificar palabras en voz alta” (p. 54) sin la necesidad de entender y aplicar la información. Posteriormente, en la década de los 90 cambiaron las exigencias y a la definición de alfabetización se le agregó la característica de poder sacar conclusiones de lo leído.

Actualmente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005, como se citó en Richmond et al., 2008) define a la alfabetización como la habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos y en diferentes formatos. Así pues, se habla de alfabetización cuando se trata del uso convencional del lenguaje hablado y escrito, sin dejar de lado los aspectos sociales y culturales que van a influir en la adquisición de esta competencia (Infante & Letelier, 2013).

Por otro lado, como señalan Richmond et al. (2008), la alfabetización es un derecho de las personas que mejora la calidad de vida, ya que sin ella no tendrían las mismas oportunidades. Además, es importante señalar que la alfabetización se encuentra estrechamente relacionada con la autoestima y la confianza. De este modo, proporciona autonomía y la capacidad de tomar decisiones, influyendo en el comportamiento de las personas, las familias y las comunidades al mejorar la comunicación, UNESCO (2008, como se citó en Richmond et al. 2008)

En relación con el lenguaje y alfabetización, Garton (1991, como se citó en Vega, 2011) señala que en la alfabetización no solo se incluye el dominio de la lectura y la escritura sino también el dominio del lenguaje hablado. Asimismo, Romero y Lozano (2010) mencionan que el desarrollo del lenguaje oral se considera un prerrequisito para un buen desempeño en los procesos de lectura y escritura, ya que se requiere de cierto dominio del lenguaje que ha sido modelado desde la primera infancia. Siendo éste un elemento importante en la vida de las personas, debido a que va a posibilitar la práctica social, ya que a través de él se puede transmitir información, conocer y explorar el entorno (Vega, 2011). Dentro del lenguaje están implicados diferentes aspectos, como son los fonológicos y gramaticales, así mismo van a tener influencia los aspectos psicológicos, sociales, culturales y afectivos (Peralta, 2000).

Por último, Torres (2000, como se citó en Infante & Letelier, 2013) refiere que la alfabetización se desarrolla tanto fuera como dentro de la escuela, dado que no tiene una edad precisa para desarrollarse. Es decir, no es un proceso que tenga un inicio y un final, sino que es un aprendizaje constante que pasa por diferentes momentos en el dominio de la lengua oral, la lectura y la escritura. Es por ello que el concepto de alfabetización ha evolucionado en función de los cambios socioculturales y tecnológicos, (Pereyra, 2001), y actualmente no se habla solo de un concepto de alfabetización formal (lectoescritura), sino de múltiples habilidades y competencias relacionadas con el dominio paulatino del pensamiento, el lenguaje y la lectoescritura (Braslavsky, 2003).

## **1.2 Alfabetización inicial**

La alfabetización inicial o emergente se ha considerado como un desarrollo psicológico continuo, que inicia durante los primeros años de vida, cuando los niños comienzan a desarrollar habilidades lingüísticas, conceptuales y preacadémicas, mucho antes de ingresar a la escuela.

Whitehurst y Lonigan (1998) señalan que el concepto de alfabetización emergente inició con Clay, en 1966, y fue fortalecido por Teale y Sulzby, en 1986. Desde entonces, ha habido modificaciones al concepto, dándole nombres como *alfabetización inicial*, para denotar los diversos contactos y habilidades que los niños adquieren para llevar a cabo interacciones relacionadas con el uso de sistemas simbólicos (lenguaje oral, conceptos, uso

de símbolos escritos como señales y logotipos, entre otros). Es decir, en este concepto se engloban aquellas habilidades que los niños pequeños desarrollan, y que permiten que, más tarde, puedan beneficiarse de la *alfabetización formal*, término que se utiliza para nombrar formas más convencionales y avanzadas de uso del lenguaje escrito, como son la lectura y la escritura de textos alfabéticos. Entonces, el término *alfabetización inicial* o emergente, se refiere al proceso de aprendizaje informal en actividades holísticas dentro del hogar, la escuela preescolar o el jardín de infantes, lo que corresponde a un grupo de edad que va desde el nacimiento hasta los 5-6 años (Yaden, Rowe & MacGillivray, 1999).

Entre las diferentes definiciones de alfabetización inicial se encuentran las desarrolladas por Sulzby en 1989, Sulzby y Teale en 1991, Teale & Sulzby en 1986 (como se citaron en Whitehurst & Lonigan, 1998). En tales definiciones se planteó que la alfabetización emergente o inicial consiste en las destrezas, conocimientos y actitudes que son precursores del desarrollo de las formas convencionales de lectura y escritura. Por otro lado, Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund y Lyytinen, 2010 y Vega, 2010 (como se citaron en Guarneros & Vega, 2014) afirman que la alfabetización inicial es un conjunto de habilidades y conocimientos sobre el lenguaje escrito que se observa en los pequeños, entre el nacimiento y el momento en que escriben y leen convencionalmente. Mientras que autores como Morrow (2009, como se citó en Rugerio & Guevara, 2015) plantean que la alfabetización no se restringe a las habilidades de lectura y escritura, sino que involucra también todas las habilidades de comunicación oral.

De acuerdo con lo anterior, podemos decir que la alfabetización inicial es el conjunto de habilidades lingüísticas orales, conceptuales y preacadémicas relacionadas con la lectura y la escritura, que se desarrollan antes de que los niños entren a una educación formal.

Para comprender mejor el concepto se deben conocer los elementos que intervienen en el desarrollo de la alfabetización inicial en edades preescolares (Rugerio & Guevara, 2015), ya que a esa edad los niños ya cuentan con una serie de habilidades lingüísticas orales que les permiten el aprendizaje de la lectura y la escritura (Guarneros & Vega 2014).

Las definiciones actuales se sustentan en un conjunto de investigaciones. A continuación se exponen algunas de ellas.

Guarneros y Vega (2014) realizaron un estudio en donde se encontró que, entre las habilidades de alfabetización inicial o emergente, pueden ubicarse los componentes fonético

y semántico del lenguaje. Entre los primeros se encuentra la conciencia fonológica, la cual es considerada una habilidad metalingüística que consiste en el reconocimiento y uso de los componentes fonológicos del lenguaje oral. Entre las habilidades de conciencia fonológica se encuentran el uso de rimas, que sirve para reconocer fonemas diferentes o similares al final de las palabras, y el *onset*, que es la habilidad para reconocer los fonemas al inicio de las palabras; otra habilidad es la de segmentación, que se refiere a la posibilidad de descubrir y separar conscientemente los fonemas que componen las palabras, la cual es necesaria para aprender a analizar la correspondencia grafema-fonema. Otro componente fonético importante es la conciencia silábica, que se refiere a la capacidad de los niños para decir palabras alterando las sílabas que las componen, como el repetir una palabra omitiendo su fonema inicial, o bien, repitiendo o agregando una sílaba. Dichas habilidades van a variar dependiendo de la edad del niño y de las experiencias que tenga con este tipo de actividades lingüísticas.

Por otra parte, el componente semántico del lenguaje va más enfocado al vocabulario, es decir, al número de palabras que el niño utiliza y comprende durante sus comunicaciones orales, aspecto que es denominado también conocimiento léxico para expresarse mediante el lenguaje oral.

Es importante señalar que, tanto el componente fonológico como el componente semántico del lenguaje son habilidades que el niño desarrolla durante sus interacciones lingüísticas orales, pero ambos guardan una estrecha relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura. De hecho, ambos componentes lingüísticos son ubicados como predictores de la comprensión de la lectura (Guarneros & Vega 2014).

Por otra parte, un estudio realizado por Coalla, García y Cuetos en el 2014, aporta evidencias de que existe otra habilidad relacionada con el aprendizaje de la lectura y la escritura, y que es la denominación rápida y automatizada (Rapid Automatic Naming, RAN). Esta habilidad se considera como un buen predictor de la exactitud y velocidad lectora, especialmente en lenguas transparentes como el griego, el alemán y el castellano (Georgiou et al, 2008; Mann & Wimmer, 2002; como se citaron en Coalla et al., 2014). En dicho estudio, el objetivo fue averiguar el papel predictor de una serie de habilidades (conciencia fonológica, memoria fonológica, recuperación del código fonológico en el acceso al léxico y denominación rápida) evaluadas en niños pre lectores, sobre la adquisición de la lectura y

escritura, después de dieciocho meses de enseñanza de estas competencias. El estudio se dividió en dos partes, la primera parte consistió en localizar una muestra de 50 niños con una edad promedio de 4 años y 3 meses, pre-lectores, del 2º grado de educación infantil; todos con un entorno sociocultural de nivel medio, cuya lengua materna era el castellano, y que no hubieran recibido ninguna enseñanza previa, sistemática y formal, de la lectura y escritura en la escuela. Después de involucró a los niños en un programa de intervención que consistió en realizar un total de seis tareas: discriminación del fonema inicial, omisión del fonema inicial, repetición de pseudopalabras, memoria, fluidez verbal y RAN. La segunda parte del estudio se llevó a cabo cuando los niños se encontraban en tercer grado de educación infantil, después de un curso de enseñanza escolar de lectura y escritura. En ese segundo momento, se midió el nivel de lectura y escritura de los niños, mediante pruebas de lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, escritura de palabras y escritura de pseudopalabras.

Los datos se obtuvieron mediante un análisis de correlación bivariado de Pearson, un análisis factorial y un análisis de regresión lineal. Los resultados indicaron que el procesamiento fonológico es el mejor predictor de la exactitud en lectura y escritura en los primeros años de experiencia con el sistema ortográfico. Por su parte, la denominación rápida resultó ser la tarea más relacionada con la velocidad lectora. Así pues, los autores concluyen que el procesamiento fonológico tiene una mayor relación con la exactitud lectora, mientras que la velocidad de denominación se encuentra más relacionada con la fluidez lectora.

Si bien el desarrollo de dichas habilidades lingüísticas son importantes para una adecuada adquisición de la lectura y la escritura, existen actividades que también van a favorecer el desarrollo del código lecto-escritor. Como el juego simbólico, en donde el niño intenta descifrar y entender aquellas cosas que le llamen la atención, como las señales en la calle o la marca de su dulce favorito, todo esto mucho antes de que aprenda formalmente a leer y escribir (McLane & McNamee, 1999). Estos autores señalan que “la lectura y la escritura están relacionadas, y dependen sin duda, una de la otra” (p.17). Así mismo, mencionan que la aparición de la escritura suele notarse más que la de la lectura, al comenzar a realizar sus primeros garabatos, y en cuanto a la lectura se puede notar al fingir que el niño lee un libro; sin embargo, esto va a depender de las relaciones sociales en las cuales el niño esté inmerso, ya que como sabemos la alfabetización constituye de un proceso social. Es

decir, si el niño observa que sus padres o cuidadores inmediatos constantemente se encuentran escribiendo, probablemente imite dicha conducta, la cual va a ser frecuentemente observable, de igual forma pasaría si el niño observa con mayor frecuencia la acción de leer.

En este sentido, autores como Vega, 2006; Vega y Macotela, 2007 (como se citaron en Rugerio & Guevara, 2015) señalan que el contexto familiar temprano potencializa el desarrollo de la alfabetización en tres formas: la primera, a través de la interacción, que consiste en las experiencias compartidas por un niño con sus padres, hermanos o cualquier persona que se encuentre en el entorno familiar; la segunda se refiere al ambiente físico, donde se incluyen los materiales de lectura y escritura que se encuentren en el hogar, y la tercera se refiere al clima emocional y motivacional, que comprende las relaciones entre las personas en la casa y qué tanto se confiere importancia a la lecto-escritura.

Retomando las actividades que van a favorecer el desarrollo de la lectura y escritura también se encuentra la lectura conjunta de cuentos e historias, en donde participan niños y adultos, a través de juegos verbales y la exploración de dichos materiales (Andres, Urquijo, Navarro & García, 2010, como se citó en Rugerio & Guevara, 2015).

### **1.3 Lectura y escritura**

Anteriormente se creía que la lectura y la escritura eran actividades que se enseñaban separadas, en donde primero se aprendía a leer para posteriormente escribir. Además, se pensaba que eran actividades invertidas “leer era recibir y escribir era producir” (Fons, 2004, p. 19). Creando una concepción de que en la lectura y a la escritura solo se presentaban procesos cognitivos periféricos como el visual, el motor y el auditivo. Actualmente se sabe que ambas prácticas requieren de procesos diferentes y que ninguna precede a la otra.

Fons (2004) agrega que la lectura y la escritura son actividades que se encuentran interrelacionadas al tener como objeto: el texto escrito como representación gráfica del lenguaje. De acuerdo con este autor, “leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto interactivo” (p. 20). No obstante, aún existen personas que lo relacionan con la acción de solo decodificar dejando de lado la comprensión del texto.

Comprender un texto implica que, a partir del objetivo con el que se lee, la persona construya un significado de él, a través de lo que ya conoce, creando hipótesis acerca de lo que se va a leer, confirmándolas o descartándolas a medida del avance que se vaya teniendo



en el texto. Logrando con ello la creación de nuevos conocimientos. Siguiendo a Vigotsky, Fons (2004) aclara que la acción de escribir es entendida como “el proceso mediante el cual se produce el texto escrito” (p. 22), pero que escribir no es solo poner letras y signos sobre papel, no es solo una habilidad motriz; es una actividad cultural compleja.

Por otro lado, la escritura ocurre de manera espontánea al explorar e intentar entender la naturaleza de la escritura. Y es a través del juego que el niño tiene sus primeros acercamientos a la escritura, al realizar lo que se denominan “garabatos”. Sin embargo, se sabe poco de las prácticas que se emplean para su adquisición formal, debido a que con frecuencia se asume que para aprender a escribir primero hay que aprender a leer.

#### **1.4 El fracaso en la alfabetización inicial y formal**

Existen diferentes factores que determinan el éxito en la adquisición de la lectura y la escritura, por un lado se encuentra el nivel socioeconómico y la escolaridad de los padres y por otra parte los métodos de enseñanza en las escuelas (Moffet, 1996).

Pérez (2004) llevó a cabo un estudio en donde se pretendía describir si en las características comunicativas actuales de niños de los 0 a los 10 años de edad influyen las condiciones sociales, educativas y culturales. Esto debido a que en la actualidad se tiene mayor conciencia en la importancia de la estimulación y el ingreso a la educación a edades más tempranas. El autor se planteó como hipótesis que los niños de estrato socioeconómico bajo presentan desfase en los niveles de lenguaje, en comparación con los niños de la misma edad de otra condición socioeconómica. La hipótesis alterna hacía referencia a que no existían diferencias significativas a nivel lingüístico en niños de estratos socioeconómicos diferentes.

En dicho estudio participaron 92 niños y niñas con un rango de edad de 4-5 años; se hace referencia dos tipos de estrato: niveles 1-2 que se ubicaron dentro de un estrato bajo, que correspondió a 50 niños participantes, y los niveles 3-4 que se ubicaron dentro de un estrato medio, que correspondió a 42 niños participantes. Para el estudio se diseñó un formato de registro de conductas comunicativas en donde se evaluaron los puntos y modos articulatorios (nivel del lenguaje fonético-fonológico), las características sintácticas (nivel de lenguaje sintáctico), las características semánticas, significado léxico, significado relacional y significado contextual (nivel semántico) y el nivel del lenguaje pragmático. Asimismo, se

aplicó una guía de preguntas para padres, todas las respuestas fueron grabadas. Los resultados obtenidos en dicho estudio corroboran la hipótesis número uno, que apoya la postura respecto a la influencia del entorno en los niveles de lenguaje, en donde se incluyen los aspectos sociales, culturales y escolares que rodean al individuo. Así pues, se llegó a la conclusión de que la pobreza, la exclusión social y económica, la carencia de bienes y servicios como la educación, la salud, la vivienda y la alimentación, son factores de alto riesgo que afectan a la población infantil, en su desarrollo lingüístico.

Los hallazgos expuestos concuerdan con lo dicho por Whitehurst y Lonigan (1998, como se citó en Rugerio & Guevara, 2015) respecto a que la dificultad en el desarrollo de la lectura y escritura se encuentra relacionada con el nivel sociocultural bajo, por las pocas oportunidades ambientales que se dan para el desarrollo de la alfabetización temprana.

En cuanto a los métodos de enseñanza de las escuelas, Moffet (1996) indica que uno de los ambientes en donde se comienza a hacer uso del lenguaje oral es en el hogar, el cual es beneficiado de forma motivacional por los padres. Posteriormente los niños aprenderán a leer y escribir en el ámbito escolar, en circunstancias muy diferentes a las que favorecieron el habla en el hogar. Por lo tanto, la escuela al ser un ámbito menos cálido y con mayor presión social, suele ser menos favorable para el aprendizaje de la lectura y escritura provocando que la alfabetización no se logre adecuadamente.

El autor sugiere tres condiciones que son esenciales para el aprendizaje: La individualización (satisface las necesidades de cada alumno), la interacción (propicia el intercambio entre los humanos) y la integración (mantiene la relación entre la alfabetización y otros aprendizajes), los cuales van a lograr que el individuo se desarrolle de forma armónica. Lamentablemente, pocas escuelas logran cumplir con dichas condiciones, por lo que la alfabetización formal ocurre en las circunstancias menos favorables del ámbito escolar.

Por último, McLane y McNamee (1999, p. 167) señalan:

El rumbo último que tome el desarrollo de la alfabetización dependerá de si leer y escribir se convierten en elementos significativos de la vida del niño. Y esto a su vez, dependerá de las personas que son importantes para él -tanto las de la escuela como las de su entorno- y de los mensajes que le transmitan acerca de su desarrollo como lector y escritor.

Finalmente, tanto el fracaso como el éxito que llegue a tener el desarrollo de la alfabetización inicial dependerán de los factores ambientales y sociales que se presenten durante la infancia.

## **2. PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS A PARTIR DEL JUEGO.**

### **2.1 Prácticas alfabetizadoras**

Es importante recalcar que un desarrollo lingüístico normal se da en los primeros años de vida a través de las interacciones que tiene el niño con sus padres y familiares, y posteriormente con su comunidad social y escolar (Guevara, Ortega & Plancarte, 2012). Por lo que el adulto va a jugar un papel importante en el desarrollo de la alfabetización inicial al ser un “modelo que estimula, orienta y refuerza al niño en la expresión de su lenguaje en el momento necesario” (Monrow, 2001, como se citó en Vega 2011, p. 25), así como al brindarle un ambiente alfabetizador, el cual se refiere al conjunto de textos que rodean al niño y a las interacciones que realiza con los mismos de acuerdo al uso que le da la comunidad (Dirección General de Educación Preescolar 1998, como se citó en Vega, 2011).

Existen acciones educativas importantes que deben tomar en cuenta padres y maestros para promover el desarrollo de la alfabetización inicial, como brindarle al niño materiales con los que pueda interactuar, donde el adulto sirva como guía para modelar las conductas relacionadas con el lenguaje escrito, dentro de actividades como la lectura de cuentos; cabe destacar la importancia de reforzar positivamente, en cada actividad, las conductas apropiadas del niño, que se encuentren relacionadas con el lenguaje de la comunidad para garantizar que él continúe realizándolas (Vega, 2011).

Con base en lo anterior, y de acuerdo con Rugerio y Guevara (2016), las prácticas alfabetizadoras son aquellas estrategias que utilizan los adultos con los niños, para promover la alfabetización inicial, con ello hacemos referencia a actividades significativas como son la lectura de cuentos.

Vega (2011) expone que la lectura de cuentos es una excelente actividad para promover la lectura y la escritura a nivel preescolar. Ya que la lectura conjunta promueve la comprensión y expresión del lenguaje oral así como el conocimiento de las características del lenguaje escrito.

El hecho de estar constantemente leyendo cuentos a los niños va a permitir tres cosas: la primera se refiere a un mayor desarrollo de la comprensión del lenguaje oral; la segunda, al desarrollo del conocimiento acerca del lenguaje escrito, y por último, al desarrollo de actitudes positivas hacia la lectura (Vega, 2011).

Así pues, para que se logre un mejor resultado en la lectura de cuentos es necesaria la aplicación de estrategias como: exponer al niño a las palabras e imágenes que se encuentran en la portada del libro, así mismo, se puede enriquecer la experiencia de lectura con preguntas que estimulen la predicción, anticipación de hechos descritos en el cuento, así como su confirmación y autocorrección de lo que se predijo antes de la lectura del cuento (Secretaría de Educación Pública, 1999, como se citó en Vega, 2011).

## **2.2 El juego en la alfabetización inicial**

Como señala Monrrow (2009, como se citó en Rugerio & Guevara, 2015), en la alfabetización se involucran tanto las habilidades de lectura y escritura como las habilidades de comunicación oral, dichas habilidades se fortalecen mutuamente al estar relacionadas unas con otras. Por lo que es importante que en el desarrollo se logre una correcta estructura en el lenguaje oral para facilitar el reconocimiento de la estructura del lenguaje escrito y así alcanzar una mayor comprensión de textos, y para ello es necesario que los niños tengan una participación activa en las practicas alfabetizadoras que ejercen los adultos hacia ellos y que éstas sean significativas para los mismos (Rugerio & Guevara, 2015).

Sabemos que la lectura de cuentos es la “actividad por excelencia” para la el desarrollo de la alfabetización inicial (Vega, 2011), ya que con ella se ha logrado que niños y adultos desarrollen habilidades que ayuden a la interacción y comunicación al narrar una historia (Rugerio & Guevara, 2015). No obstante, existen otras actividades que abordan a la alfabetización inicial a través del juego y que resultan muy útiles al obtener resultados similares a la lectura de cuentos, con ello hacemos referencia al juego con títeres.

En un artículo realizado por Oltra en el 2013, se menciona que los títeres son una herramienta que va a ayudar a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de habilidades en una situación interactiva de juego. El autor destaca que el uso del títere proviene de tiempos antiguos de la evolución y que esta actividad ha sido muy útil para facilitar la

enseñanza en el aula en las diferentes materias que son un tanto rechazadas por los niños, sobre todo en los primeros niveles educativos. Oltra (2013) enfatiza que existen aspectos que se deben tomar en cuenta para el uso de los títeres y que éstos no siempre se emplean de forma adecuada; en ocasiones se usan sólo para la representación y la dramatización, lo que puede provocar que el conocimiento no sea transmitido de forma adecuada durante la práctica. El docente no siempre sabe cómo manejar esta actividad que engloba emociones, destrezas motrices, lenguaje, expresividad, sensibilidad, conocimientos, etc. Pero, bien enfocadas, las actividades con títeres incrementan el interés del niño por la literatura y otras áreas de conocimiento, y pueden encaminarse a experiencias significativas, lo cual va a lograr un impacto positivo en el aprendizaje del niño.

Por último, se presenta una serie de objetivos que se pueden alcanzar al realizar el juego con títeres, escritos por O'Here, 2005, extraídos del artículo de Oltra (2013, p. 168), que son los siguientes:

- Desarrollar la expresión creativa.
- Estimular y expandir la imaginación.
- Desarrollar la expresión oral espontánea.
- Perfeccionar el habla.
- La enunciación y la proyección de la voz.
- Practicar las destrezas de la lengua escrita y aumentar la fluidez en la lectura oral.
- Incrementar la valoración de la literatura.
- Desarrollar la coordinación y el sentido del tiempo.
- Mejorar el sentimiento de autovaloración en los niños/as.
- Incrementar la autoconfianza y la satisfacción personal, liberarse del miedo, agresividad y frustraciones de formas aceptables.
- Desarrollar habilidades de interacción.

Ahora bien, la interacción que el niño ejerce con el títere, ya sea al manipularlo o al conversar con él, es de gran ayuda a la hora de expresar sus necesidades y sentimientos. Uno de los aspectos que ayuda a promover el lenguaje oral en el juego con títeres es la

dramatización, además de ayudar a conocer mejor al personaje y brindar al niño seguridad para expresarse (Secretaría de Educación Pública, 1999 como se citó en Vega, 2011).

Asimismo, autores como Rugerio y Guevara (2015) refieren que el títere es una herramienta que estimula la participación en niños a quienes se les dificulta hablar ante el público, además, beneficia el desarrollo oral en cuanto a la dicción, vocalización y sintaxis. Para que se logren los objetivos que persigue el juego de títeres, dentro de la alfabetización inicial, es necesario que la actividad se encuentre dirigida hacia la narración de eventos en situaciones pasadas, presentes y futuras, e incluya la descripción de personas, objetos y lugares durante la interacción lingüística, fomentando la participación activa del niño con el adulto.

Por otra parte, se debe tomar en cuenta que el uso del títere, al no tener un texto como apoyo en la secuencia y en la interacción, como lo tiene la lectura de cuentos, requiere de mayores habilidades para su uso; esto implica que el adulto imagine, recree y dirija la narración de historias de forma que se logre una interacción lingüística adecuada (Rugerio & Guevara, 2016).

El juego con títeres y la lectura de cuentos son actividades que propician la alfabetización inicial, es decir que dichas prácticas no se encuentran enfocadas en forma directa a enseñar a leer y escribir, sino que sirven de apoyo para el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas, además de ayudarle al niño a tener una conciencia de la estructura del lenguaje, lo que va a facilitar que el niño aprenda a leer y escribir durante los años escolares (Rugerio & Guevara, 2016).

Por último, se debe tener en cuenta que cualquier actividad alfabetizadora que se practique, debe seguir las especificaciones correspondientes para llevar a cabo la actividad de forma correcta y lograr su efectividad (Rugerio & Guevara, 2016).

### **2.3 La alfabetización inicial en el ámbito escolar**

Empleando las palabras de Daviña (2003), “la lectoescritura es un proceso lingüístico y un proceso social” (p. 14-15), por lo que existen diferentes contextos en los cuales se desarrolla, uno de ellos es el entorno escolar. En donde el maestro a nivel preescolar guía a sus alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Guarneros & Vega, 2014). No obstante, las prácticas utilizadas por los maestros para su enseñanza no siempre son adecuadas.

Por ejemplo, Ríos, Fernández y Gallardo (2012) realizaron un estudio cuyo objetivo fue explorar la relación entre las prácticas utilizadas por los docentes para enseñar a leer y escribir, en el inicio de la escolaridad, y las oportunidades de aprendizaje. Se tuvo como antecedente, que existía una insatisfacción en la enseñanza de la lectura y escritura por los resultados arrojados en las pruebas PISA y PIRLS, en el 2006, poniendo en duda las diferentes prácticas empleadas para enseñar a leer y escribir.

En el estudio participaron maestras y alumnos de tres aulas, clasificadas de la siguiente forma. Aula A en donde se realizan prácticas situacionales en preescolar (25 alumnos), B en donde se realizaron practicas multidimensionales, 1° de primaria (26 alumnos) y C prácticas de tipo instruccional 1° de primaria (27 alumnos). Se realizaron alrededor de cuatro observaciones por grupo, con una duración de una hora cuarenta minutos, aproximadamente. La primera observación se utilizó para conocer y describir espacios, horarios, agrupamientos de alumnos, tipos de actividad y materiales; observaciones posteriores fueron enfocadas en las sesiones planeadas y no planeadas por las maestras para la enseñanza de la lectura y la escritura. Los resultados demostraron que en las prácticas situacionales (aula A) se observaron dinámicas que propiciaban la participación, discusión en tareas de lectura y escritura, además del aprendizaje reflexivo, variado, social y contextualizado. Mientras que en las prácticas instruccionales (aula C), se trabajaba solo con palabras, sin tener la oportunidad de participar de manera autónoma y cooperativa, obteniendo un aprendizaje menos creativo y menos adaptado a las posibilidades de aprendizaje de cada niño. En cuanto a las prácticas multidimensionales (aula B) se realizaban dinámicas mixtas con diferente complejidad, se propiciaba producción de textos, intercambio de preguntas y ayudarse entre sí. Esto demostró que las prácticas situacionales y multidimensionales tienen mayor efectividad en aprendizaje de la lectura y la escritura que las prácticas instruccionales.

En este sentido, Pereyra (2001) señala que es importante que el docente tome en cuenta el tipo de práctica que va a desarrollar así como los materiales a utilizar, los cuales deberán adecuarse a las características socioculturales pertenecientes a la región en donde vive el alumno.

Para evitar efectos negativos que puedan presentarse en las prácticas docentes dirigidas a la enseñanza de la lectoescritura, se han realizado diferentes investigaciones para



la creación de programas que promuevan las prácticas alfabetizadoras a nivel inicial, es decir, durante grados preescolares, inclusive programas que puedan ser aplicados en estratos socioculturales de nivel bajo. Uno de ellos es el estudio realizado por Rugerio y Guevara (2014), quienes probaron la efectividad de un programa conductual dirigido a profesoras de preescolar, para capacitarlas en la realización de actividades y estrategia encaminadas a promover en sus alumnos habilidades lingüísticas y pre académicas relacionadas con la alfabetización inicial. Para ello, se enfocaron en dos actividades: la lectura de cuentos y el juego con títeres, al ser actividades que promueven el desarrollo de habilidades lingüísticas y conceptuales en los niños (Cardozo & Chicue, 2011; Rogozinski, 2005, como se citaron en Rugerio & Guevara, 2014). La investigación fue de tipo cuasi-experimental con un diseño pretest/posttest, agregando una tercera evaluación de seguimiento. En el estudio participaron cuatro maestras que impartían clases a alumno de tercero de preescolar en zonas con nivel sociocultural bajo, las profesoras contaban entre 18 y 26 años de experiencia como docentes. Todas las sesiones fueron grabadas y analizadas posteriormente, siguiendo la taxonomía de acuerdo a los lineamientos realizados en diversas investigaciones. Tres de las cuatro maestras recibieron el programa de intervención quedando una como grupo control.

Los resultados indicaron que, durante pre evaluación, las cuatro maestras leyeron cuentos a sus alumnos respetando signos de puntuación y con un tono de voz adecuado, no obstante, presentaron una baja frecuencia en las conductas relacionadas con promover la alfabetización inicial. Después de la implementación del programa, las maestras modificaron la forma en la cual leían los cuantos a sus alumnos, aumentando la frecuencia en las conductas promotoras de alfabetización inicial. Al comparar las conductas de las maestras que recibieron el programa con la maestra que no lo recibió, se encontraron diferencias significativas en la post evaluación y el seguimiento. También se observaron efectos positivos del programa en la actividad de juego con títeres, pero éstos fueron menores, probablemente porque la actividad de lectura conjunta de cuentos brinda mayor guía para su realización (Rugerio & Guevara, 2014).

Con este tipo de estudios se hace evidente la necesidad de que las instituciones apoyen la implementación de programas de capacitación docentes que guíen a los profesores en la promoción del desarrollo de habilidades lingüísticas y cognoscitivas en sus alumnos, y que éstos se encuentren mejor preparados para niveles posteriores.

No obstante, como señala Pereyra (2001), en lugar de brindar capacitación a sus profesores, las instituciones más bien pueden ejercer presión sobre ellos, para que sus alumnos egresen del preescolar al menos con escritura silábica; ello puede ser un problema a la hora de llevar a cabo las prácticas docentes, ya que éstas se vuelven rutinarias y poco productivas. La ausencia de capacitación apropiada a los profesores puede ser por cuestiones de tiempo, pereza o por falta de recursos económicos, pero todo este panorama obstaculiza el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Si bien el maestro es un mediador contingente en el proceso de alfabetización del niño, no se debe dejar de lado que los padres también pueden promoverla en actividades cotidianas. Entre dichas actividades, además de la lectura de cuentos y los juegos dirigidos, se ubican tareas tan sencillas como: elaborar la lista de súper, transmitir el significado de letreros y señalizaciones, y otras similares que también van a ayudar al niño a identificar la relación que existe entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, despertando su interés por la lectura y la escritura, y haciéndolo más competente en el ámbito escolar (Vega, 2011).

Una vez expuesta la importancia de la alfabetización inicial y de las prácticas alfabetizadoras en el aula preescolar, en el capítulo 3 se expone el proyecto general de investigación y el estudio particular motivo del presente reporte.

### **3. PROYECTO GENERAL: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVO Y MÉTODO**

**Objetivo general de investigación:** analizar las posibles relaciones entre las conductas alfabetizadoras de madres y profesoras -de niños de tercer grado de preescolar, de estrato sociocultural bajo- y las conductas que muestran los niños, durante situaciones interactivas. También se pretende explorar si las madres y profesoras aprovechan las situaciones interactivas para llevar a cabo la enseñanza incidental de aspectos morales, cognoscitivos y lingüísticos que favorezcan el desarrollo psicológico integral de los niños preescolares.

Objetivos específicos e hipótesis de investigación

Objetivo 1. Analizar la relación entre conductas maternas alfabetizadoras y conductas infantiles durante la lectura de cuentos.

Hipótesis: las madres que utilizan más prácticas alfabetizadoras lograrán en sus hijos mayor interacción con los textos, con las imágenes y con ella misma.

Objetivo 2. Analizar la relación entre conductas maternas alfabetizadoras y conductas infantiles durante actividades de juego con títeres.

Hipótesis: las madres que utilizan más prácticas alfabetizadoras lograrán en sus hijos mayor interacción con los títeres, con los aspectos referidos en el juego y con ella misma.

Objetivo 3. Analizar la relación entre prácticas alfabetizadoras de profesoras y conductas de los alumnos preescolares durante la lectura de cuentos.

Hipótesis: las profesoras que utilizan más prácticas alfabetizadoras lograrán en sus alumnos mayor interacción con los textos, con las imágenes y con ella misma.

Objetivo 4. Analizar la relación entre prácticas alfabetizadoras de profesoras y conductas de los alumnos preescolares durante actividades de juego con títeres.

Hipótesis: las profesoras que utilizan más prácticas alfabetizadoras lograrán en sus alumnos mayor interacción con los títeres, con los aspectos referidos en el juego y con ella misma.

Objetivo 5. Analizar la frecuencia con la que se presentan enseñanzas morales, conceptuales y lingüísticas en interacciones madre-hijo durante dos actividades: lectura de cuentos y juego con títeres.

Hipótesis: será baja la frecuencia de enseñanzas morales, conceptuales y lingüísticas en interacciones madre-hijo, durante ambas situaciones.

Objetivo 6. Analizar la frecuencia con la que se presentan enseñanzas morales, conceptuales y lingüísticas en interacciones maestra-alumnos durante dos actividades: lectura de cuentos y juego con títeres.

Hipótesis: será baja la frecuencia de enseñanzas morales, conceptuales y lingüísticas en interacciones madre-hijo, durante ambas situaciones.

#### METODOLOGÍA DEL PROYECTO GENERAL:

**Método:** La investigación es de tipo observacional y correlacional, de campo. Se llevó a cabo dentro de centros escolares y se realizaron observaciones y comparaciones para ubicar las posibles correlaciones entre las conductas de madres y profesoras y las conductas de los niños preescolares.

Todas las actividades de diseño y filmación, así como la captura, análisis y reporte de datos, son realizadas por los dos investigadores responsables del estudio. También se cuenta con la participación de siete ayudantes de investigación, cuyas funciones son de apoyo en observación y registro de las videograbaciones. Las características de los ayudantes y el procedimiento seguido para su capacitación, son descritos en la sección de procedimiento.

**1. Participantes:** Para la selección de los participantes, un equipo de psicólogos educativos llevó a cabo visitas a diversas escuelas públicas de una zona considerada de bajo nivel sociocultural, en el Estado de México, según los indicadores del Banco de información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010). Se obtuvo el consentimiento para trabajar en cinco grupos de tercer grado de preescolar, de dos escuelas. En un grupo escolar, se invitó a participar a las madres de los alumnos, 20 de ellas aceptaron integrarse al estudio, y permitieron ser videograbadas en interacción madre-hijo, durante la realización de

actividades de lectura de cuentos y juego con títeres dentro de un aula escolar. También se pidió la participación de cuatro profesoras con sus respectivos grupos. Las profesoras contaban con un promedio de 24 años de experiencia docente (con un rango de 18 a 26 años), quienes aceptaron participar de forma voluntaria, permitieron ser videograbadas junto con sus alumnos al realizar dichas actividades. Todos los niños cursaban tercer grado de preescolar y su edad promedio fue de 5 años.

**2. Instrumentos:** Se diseñó una taxonomía de registro conductual para analizar las conductas alfabetizadoras de las madres y profesoras participantes, así como la enseñanza incidental que realizaban con los niños durante las actividades de ambos contextos interactivos. La taxonomía incluyó también categorías para registrar y analizar conductas infantiles durante las interacciones con sus madres o profesoras (ver taxonomía en las páginas 32 y 33 del presente reporte).

### **3. Procedimiento:**

#### **3.1 Capacitación de los ayudantes de investigación**

La capacitación, en sus dos etapas, fue conducida por los investigadores.

Una vez realizado el estudio, se incorporaron siete estudiantes del último año de la carrera de psicología de una universidad pública. Las participantes fueron elegidas por contar con un promedio académico de 9, o mayor, a lo largo de sus estudios de licenciatura, y contar con una beca institucional.

La primera etapa de capacitación fue dirigida a la observación y registro de las videograbaciones; se llevó a cabo a través de cuatro sesiones grupales, de aproximadamente dos horas de duración cada una. Se proporcionó a las participantes un conjunto de artículos para su lectura, relativos a la alfabetización inicial y las prácticas alfabetizadoras. En una sesión inicial, previa lectura del material, se discutieron en el grupo las características de las prácticas alfabetizadoras, y se revisó la taxonomía de análisis y el formato de registro, diseñados para la presente investigación. En la segunda sesión se analizaron las definiciones y se respondieron dudas para asegurar el conocimiento de las categorías conductuales y el formato de registro. Las tres sesiones siguientes consistieron en la observación y registro conjunto de los videos, para lo cual se proyectaba la grabación y se detenía cada 20 segundos,

los investigadores preguntaban a cada uno de los observadores cuáles categorías debían ser registradas, y les pedían que argumentaran su elección, con base en las definiciones de cada práctica alfabetizadora; las discordancias entre ellos fueron resueltas por los investigadores, con argumentos sobre las razones para proceder al registro de una categoría u otra. Cuando las discordancias entre los observadores dejaron de presentarse a lo largo de la última sesión, los investigadores dieron por concluido el entrenamiento.

En la segunda etapa de capacitación se llevó a cabo un seminario-taller de ocho sesiones, de tres horas de duración cada una, en donde se revisaron diversos artículos de alfabetización inicial y de enseñanza incidental, para lograr el dominio de los aspectos teóricos y metodológicos relacionados con los temas y con el proyecto de investigación.

### **3.2 Captación de la población de participantes en el estudio**

Al inicio del ciclo escolar, los investigadores contactaron a las autoridades de las escuelas preescolares, a quienes se les expuso el proyecto de trabajo y se les solicitó la participación de la comunidad escolar. Después de contar con la autorización institucional respectiva, se les informó a madres de familia y profesoras en qué consistía el estudio, y se solicitó su participación, aclarando que era voluntaria y que los datos recopilados en las evaluaciones serían tratados de manera confidencial y con fines académicos. Todos los adultos participantes firmaron una carta de consentimiento informado.

### **3.3. Fase 1 Filmación de las interacciones alfabetizadoras y de enseñanza incidental**

#### **3.3.1. Filmación realizada con las díadas madre-hijo**

Las filmaciones, de cada una de las 20 díadas madre-hijo, se llevaron a cabo en el salón de cantos y juegos que la escuela proporcionó para tal fin. Se proporcionó a la madre un conjunto de cuentos infantiles y se le pidió que realizara la lectura del cuento al niño, dando así comienzo a la filmación. Cuando la madre indicó haber terminado con dicha actividad, se le proporcionaron diversos títeres y se le pidió que jugara con ellos, involucrando a su hijo. La filmación se dio por concluida cuando la madre indicó haber terminado con esta segunda actividad.

### **3.3.2. Filmación de las interacciones alfabetizadoras y de enseñanza incidental de las profesoras**

Las filmaciones se llevaron a cabo en dos sesiones, la primera se realizó al inicio del ciclo escolar y la segunda se realizó tres meses después. Para realizar dichas filmaciones en cada uno de los grupos escolares, se pidió a las profesoras que llevaran a cabo con sus alumnos, dentro de sus aulas, la lectura de un cuento y el juego con títeres. Para llevar a cabo ambas actividades, las profesoras escogían el material que fue proporcionado por los psicólogos, para la lectura de cuentos se proporcionaron libros como: Caperucita roja, el soldadito de plomo, etc. y para el juego con títeres se proporcionaron títeres de animales o personas. Una vez escogido el material las profesoras procedían a llevar a cabo diferentes tipos de interacciones con sus alumnos de acuerdo al material escogido. Cada profesora indicaba cuándo iniciar la filmación y cuándo había concluido con las actividades.

### **3.4 Registro y análisis de datos**

El registro de las interacciones alfabetizadoras y de enseñanza incidental de madres y profesoras, así como de las conductas infantiles, se realizó por parte de dos observadores, en forma conjunta. Se iniciaba la observación de un video y se detenía cada 20 segundos para que cada observador registrara las categorías que se presentaron en el intervalo, tanto de conductas maternas (o de la profesora, según el caso) como de conductas infantiles. Para ello, se utilizaron las definiciones conductuales de cada categoría, contenidas en la taxonomía de análisis. Ambos observadores debían llegar a un acuerdo con respecto a las categorías a ser registradas en cada intervalo; en caso de un desacuerdo entre los observadores, se podía recurrir a una tercera opinión, lo cual no fue necesario.

Con los datos obtenidos se conformó una base de datos en el programa SPSS (versión 20), para analizar las correlaciones entre conductas infantiles y conductas de las adultas (madres y profesoras), a través de la prueba de correlación de Pearson.

## 4. MÉTODO Y RESULTADOS DEL PROYECTO ESPECÍFICO

Mi reporte de *Actividad de Investigación* se vincula directamente con el objetivo específico 4 del proyecto general, que fue: Analizar la relación entre prácticas alfabetizadoras de profesoras y conductas de los alumnos preescolares durante actividades de juego con títeres. Hipótesis: las profesoras que utilizan más prácticas alfabetizadoras lograrán en sus alumnos mayor interacción con los títeres, con los aspectos referidos en el juego y con ella misma.

Las conductas que se analizaron en mi reporte de investigación fueron:

### PARA EL CONTEXTO DE JUEGO CON TÍTERES

#### *CATEGORÍA CONDUCTUALES DEL ADULTO*

- Muestra los títeres (**AMuTi**).
- Instiga la interacción con los títeres (**AInT**)
- Monitorea la atención (**AMon**)
- Al mostrar títeres con forma de animales, el adulto describe sus características generales: forma, color y tamaño, o bien, características particulares como materiales con los que están hechos, usos y ubicación dentro de un contexto determinado (**ADeOb**).
- En el caso de utilizar y mostrar títeres con forma de personas, el adulto describe sus características generales mencionando algunas más específicas como el oficio, y las herramientas que utiliza para realizarlo (**ADePe**).
- Al interactuar con los títeres, describe lugares (**ADeLu**) comunes dentro de una localidad o de una vivienda (parque, escuela, hospital, casa, cocina, baño).
- Menciona un conjunto de acciones y actividades que los personajes (representados por los títeres) realizan en lugares específicos (**ADeAc**).
- Narra sucesos o historias (reales o imaginarias) relacionados con los títeres (**ANaHi**).
- Utiliza un vocabulario sencillo (**AUvs**).
- Utiliza un volumen y tono de voz acorde al suceso narrado, como un vehículo para expresar diferentes estados de ánimo (**AUtv**).
- Instiga la interacción lingüística (**AInL**).
- Realiza preguntas (**APr**).
- Responde preguntas (**ARE**).



- Durante la interacción refuerza a través de miradas o sonrisas dirigidas al niño(s) (**ARef**).
- Realiza una enseñanza incidental a través de un comentario, una pregunta o un consejo.

De tipo moral (**AEI-m**).

De tipo conceptual (**AEI-c**).

Corrección lingüística (**AEI-li**).

- Interacción lingüística para promover la participación del niño:

**APIVC** - Promueve la interacción lingüística con aspectos de la vida cotidiana del niño.

**APIT** - Promueve la interacción lingüística con características de los títeres utilizados (objetos físicos).

**APIP** - Promueve la interacción lingüística entre participantes (personas).

**CATEGORÍA CONDUCTUALES DEL NIÑO. En el caso de trabajo con grupos, se anotará cuántos niños muestran cada tipo de atención o interacción.**

- Muestra atención al adulto (**NAtAd**)

- Muestra atención a los títeres (**NAtTi**)

- Muestra atención hacia otro aspecto del ambiente (**NAtOt**)

- Interactúa con el adulto a través de los títeres, pero sólo con movimiento de éstos, sin emitir comentarios (**NInTi**).

- Interactúa con el adulto:

- Haciendo preguntas sobre los títeres (**NPrTi**).

- Respondiendo (**NReTi**).

- Haciendo comentarios (**NCoTi**).

- Participa en la narración de sucesos y describe objetos (**NDeOb**), personas (**NDePe**) o lugares (**NDeLu**). Usa un tono de voz acorde al suceso narrado, como un vehículo para expresar diferentes estados de ánimo (**Tv**).

Los participantes y el procedimiento ya han sido descritos en el proyecto general.

**Resultados:**

El objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre prácticas alfabetizadoras de profesoras y conductas de los alumnos preescolares durante actividades de juego con títeres. Para cubrir dicho objetivo se filmó a cada una de las profesoras participantes junto con sus alumnos durante la realización de la actividad de juego con títeres, en dos sesiones (al inicio del ciclo escolar y tres meses después), para observar y analizar las conductas tanto de los adultos como de los niños.

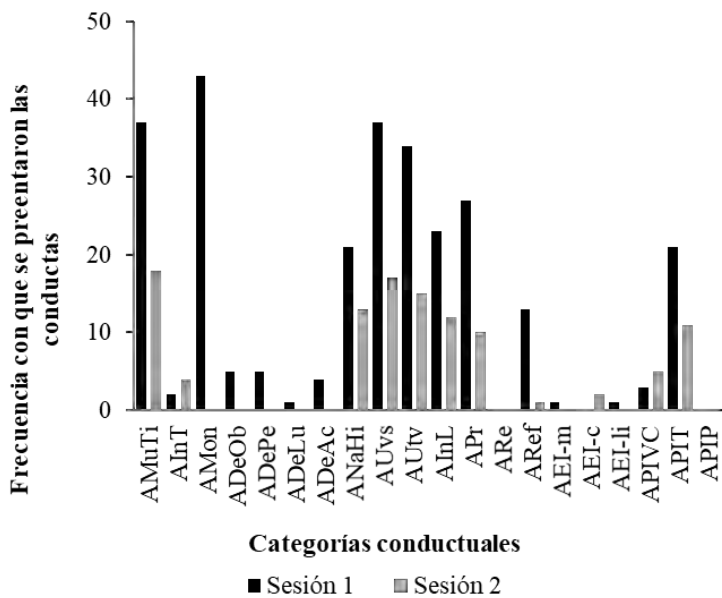
En la Figura 1 se muestra la frecuencia con que las profesoras realizaron las conductas analizadas en ambos momentos de observación. Respecto a la Profesora 1, en la Figura 1A se observa que en el primer momento de filmación, ella realizó con mayor frecuencia conductas como: monitorear la atención de sus alumnos (AMon), utilizar un vocabulario sencillo (AUvs), mostrar los títeres a sus alumnos (AMuTi) y utilizar un tono de voz acorde (AUtv); estas conductas fueron llevadas a cabo entre 37 y 43 ocasiones durante el tiempo que duró la actividad. Ahora bien, con una frecuencia menor esta profesora realizó preguntas (APr), instigó a sus alumnos para llevar a cabo interacciones lingüísticas (AInL), narró alguna historia relacionada con los títeres (ANaHi), promovió las interacciones lingüísticas entre sus alumnos relacionadas con las características de los títeres (APIT) y reforzó a los niños a través de miradas y sonrisas (ARef). Por otra parte, en forma esporádica esta participante interactuó con los niños únicamente utilizando los títeres (AInT), describió las características de los títeres que utilizó (ADeOb y ADePe), así como acciones y lugares relacionados con ellos (ADeAc y ADeLu); de igual manera fueron muy pocas las ocasiones en que se llevaron a cabo las enseñanzas incidentales de tipo moral y lingüística (AEI-m y AEI-li). El resto de las conductas a observar no se presentaron.

En cuanto al segundo momento de evaluación, esta participante disminuyó el número de categorías conductuales, así como la frecuencia con que realizó las conductas en comparación con la filmación previa. En la Figura 1A se observa que en este caso las conductas que se presentaron con mayor frecuencia fueron: mostrar el títere (AMuTi), utilizar un vocabulario sencillo (AUvs), utilizar un tono de voz acorde (AUtv), narrar una historia (ANaHi), instigar interacciones lingüísticas (AInL), realizar preguntas (APr) y promover las interacciones lingüísticas entre los niños (APIT). En forma esporádica la maestra interactuó con el títere (AInT), promovió la interacción lingüística con aspectos de la vida cotidiana

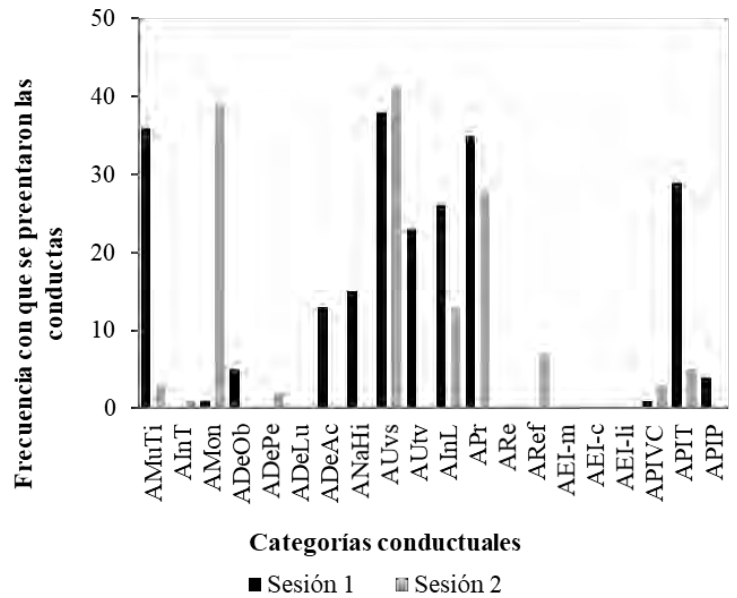
(APIVC), realizó enseñanzas incidentales de tipo conceptual (AEI-c) y reforzó las conductas de los niños (ARef).

Por otra parte, en la Figura 1B se presenta la frecuencia con que la Profesora 2 realizó las conductas de análisis durante la actividad de Juego con títeres, en ambos momentos de filmación. Se puede observar que durante el primer momento ella realizó con mayor frecuencia cuatro categorías conductuales: mostrar el títere a sus alumnos (AMuTi), utilizar un vocabulario sencillo (AUvs), realizar preguntas (APr) y promover la interacción lingüística respecto a las características de los títeres (APIT). Aunque con menor frecuencia también llevó a cabo conductas como: interacciones lingüísticas (AInL), uso de un tono de voz acorde (AUtv), narración de una historia (ANaHi) y descripción de acciones vinculadas con los títeres (ADeAc). En muy pocas ocasiones ella describió las características generales de los títeres (ADeOb), promovió la interacción lingüística entre sus alumnos (APIP), monitoreo a los niños (AMon) o promovió la interacción lingüística vinculada con suceso de la vida cotidiana (APIVC). El resto de las conductas analizadas no fueron presentadas.

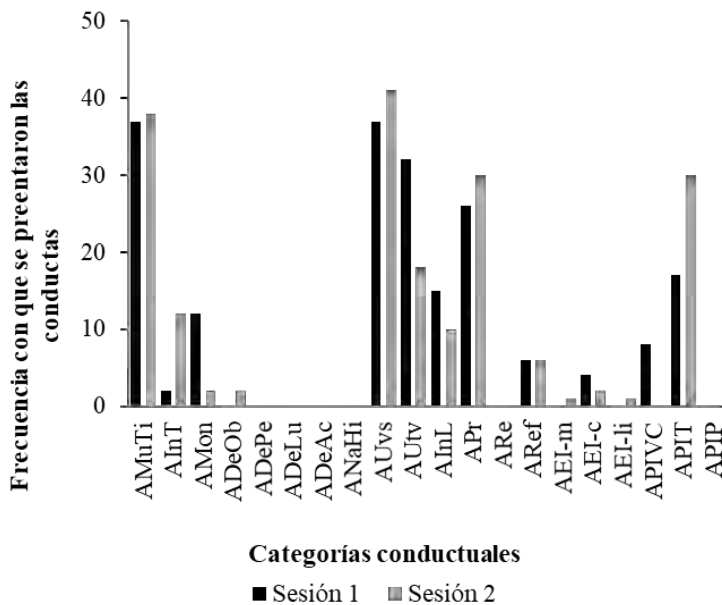
Para la segunda filmación, la Profesora 2 llevó a cabo menos categorías conductuales que en la primera evaluación, inclusive la frecuencia con que las llevó a cabo también mostró una disminución, sin embargo, algunas de ellas como el uso de un vocabulario sencillo (AUvs) mantuvieron una frecuencia semejante que en filmación previa. En esta ocasión dedicó más tiempo de la actividad a monitorear a sus alumnos (AMon), realizar preguntas (APr), instigar la interacción lingüística (AInL) y en algunas ocasiones los observaba a manera de reforzamiento (ARef). La profesora mostró en pocas ocasiones el títere que utilizó (AMuTi), así como la descripción de personas (ADePe) y la promoción de interacciones lingüísticas (APIVC y APIP). En forma similar a la primera filmación, no fueron llevadas a cabo enseñanzas incidentales ni otras categorías conductuales, tal como se observa en la Figura 1B.



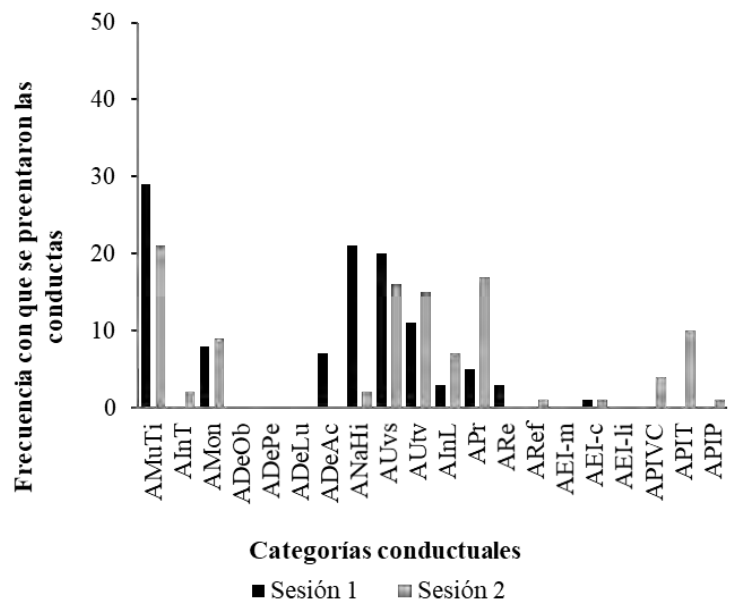
**Fig. 1A.** Muestra la frecuencia con que la participante 1 realizó las conductas analizadas durante la actividad de Juego con Títeres.



**Fig. 1B.** Muestra la frecuencia con que la participante 2 realizó las conductas analizadas durante la actividad de Juego con Títeres.



**Fig. 1C.** Muestra la frecuencia con que la participante 3 realizó las conductas analizadas durante la actividad de Juego con Títeres.



**Fig. 1D.** Muestra la frecuencia con que la participante 4 realizó las conductas analizadas durante la actividad de Juego con Títeres.

**Categorías conductuales:** **AMuTi** = Muestra los títeres; **AInT** = Instiga la interacción con los títeres; **AMon** = Monitorea la atención; **ADeOb** = Al mostrar títeres, el adulto describe sus características generales: forma, color y tamaño, determinado; **ADePe** = En el caso de utilizar y mostrar títeres con forma de personas, el adulto describe sus características generales mencionando algunas más específicas como el oficio, y las herramientas que utiliza para realizarlo; **ADeLu** = Al interactuar con los títeres, describe lugares; **ADeAc** = Menciona un conjunto de acciones y actividades que los personajes; **ANaHi** = Narra sucesos o historias (reales o imaginarias) relacionados con los títeres; **AUvs** = Utiliza un vocabulario sencillo; **AUtv** = Utiliza un volumen y tono de voz acorde al suceso narrado, como un vehículo para expresar diferentes estados de ánimo; **AInL** = Instiga la interacción lingüística; **APr** = Realiza preguntas; **ARe** = Responde preguntas; **ARef** = Durante la interacción refuerza a través de miradas o sonrisas dirigidas al niño(s); Realiza una enseñanza incidental a través de un comentario, una pregunta o un consejo: **AEI-m** = De tipo moral, **AEI-c** = De tipo conceptual y **AEI-li** = Corrección lingüística; Interacción lingüística para promover la participación del niño: **APIVC** = Promueve la interacción lingüística con aspectos de la vida cotidiana del niño, **APIT** = Promueve la interacción lingüística con características de los títeres utilizados (objetos físicos) y

En lo relativo a la profesora 3, en la Figura 1C se puede observar que las categorías que realizó con mayor frecuencia durante la primera evaluación fueron: muestra los títeres (AMuTi), utiliza un vocabulario sencillo (AUvs), utiliza un volumen de voz acorde al suceso narrado (AUtv) y realiza preguntas (APr). Mientras que las categorías realizadas con una frecuencia considerada intermedia se encuentran: promueve e instiga la interacción lingüística con características de los títeres (APIT) y (AInL), monitorea la atención (AMon), refuerza (ARef) y promueve la interacción lingüística con aspectos de la vida cotidiana del niño (APIVC). Muy pocas ocasiones esta participante realizó la enseñanza de tipo conceptual (AEI-c) e instigo la interacción con los títeres (AInT).

Para el segundo momento de evaluación, esta misma participante (Profesora 3) realizó la mayoría de las conductas presentadas en el primer momento de filmación, solo que en esta ocasión algunas de ellas presentaron algunos incrementos en cuanto a la frecuencia con que fueron llevada a cabo, tales como: la promoción de interacciones lingüísticas con base en las características de los títeres (APIT), la elaboración de preguntas (APr), el uso de un vocabulario sencillo (AUvs) y mostrar los títeres (AMiTi).

Por último, en la Figura 1D se pueden observar las conductas realizadas por la Profesora 4. Durante la primera evaluación las categorías que se presentaron con mayor frecuencia fueron: muestra los títeres (AMuTi), narra suceso o historias (ANaHi) y utiliza un vocabulario sencillo (AUvs). Mientras que categorías como: monitorea la atención (AMon), describe acciones (ADeAc), utiliza un volumen de voz acorde al suceso narrado (AUtv) y realiza preguntas (APr) fueron llevadas a cabo con poca frecuencia. Categorías como: instiga la interacción lingüística (AIn), responder preguntas (ARE) y enseñanza de tipo conceptual (AEI-c), se presentaron esporádicamente.

En el segundo momento de observación esta profesora aumentó la frecuencia en las categorías: monitorea la atención (AMon), instiga la interacción con los títeres (AInT), utiliza un volumen de voz acorde al suceso narrado (AUtv), instiga la interacción lingüística (AInL), realiza preguntas (APr) y refuerza conductas (ARef), así mismo, promovió la interacción lingüística con aspectos de la vida cotidiana del niño (APIVC), con características de los títeres utilizados (APIT) y entre participantes (APIP). La categoría enseñanza de tipo conceptual (AEI-c) se mantuvo muy baja.

Las categorías que no se presentaron en este segundo momento fueron: describir acciones (ADeAc) y responder preguntas (ARe). De igual forma las categorías: describir objetos (ADeOb) personas (ADePe), lugares (ADeLu), enseñanza de tipo moral (AEI-m) y corrección lingüística (AEI-li), continuaron ausentes.

#### Conductas de los niños

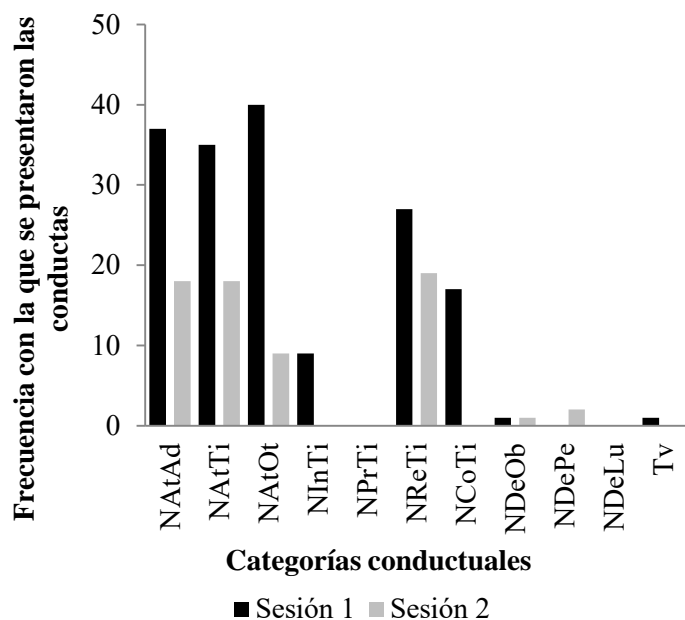
Ahora bien, además de las conductas de las profesoras también se registraron las conductas de sus alumnos. En la Figura 2 se presentan las conductas que realizaron los niños durante la actividad, en ambos momentos de filmación.

En la Figura 2A se observa el desempeño de los alumnos de la Profesora 1, en la primera observación ellos realizaron con mayor frecuencia cuatro categorías: mostrar atención al adulto (NAtAd), a los títeres (NAtTi) y hacia otro aspecto del ambiente (NAtOt), e interactuaban respondiendo al adulto (NReTi). Las categorías que realizaron en pocas ocasiones fueron: interactúa a través del títere (NInTi) y hace comentarios (NCoTi); mientras que describir objetos (NDeOb) y utilizar un tono de voz acorde (Tv), se presentaron en escasas ocasiones.

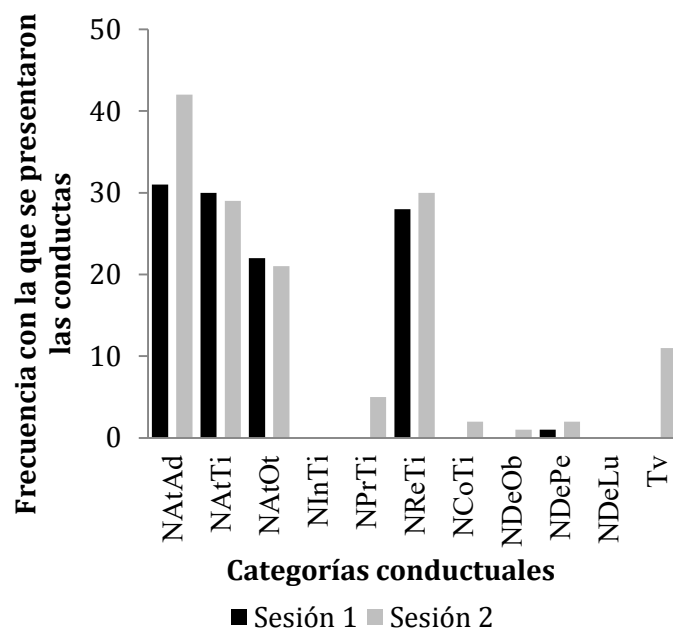
De acuerdo con el segundo momento de observación, en el grupo de la profesora 1 se puede observar que la única categoría que incremento la frecuencia fue: describe personas (NDePe); mientras que disminuyeron: mostrar atención al adulto (NAtAd), a los títeres (NAtTi) y hacia otro aspecto del ambiente (NAtOt), así como responder al adulto (NReTi). La categoría describir objetos (NDeOb) se mantuvo.

Interactuar a través del títere (NInTi), hacer comentarios (NCoTi) y utilizar un tono de voz acorde al suceso narrado (Tv) fueron categorías que estuvieron ausentes en esta ocasión, así mismo, el grupo continuó sin interactuar con el adulto al hacer preguntas sobre los títeres (NPrTi) y no describió lugares (NDeLu).

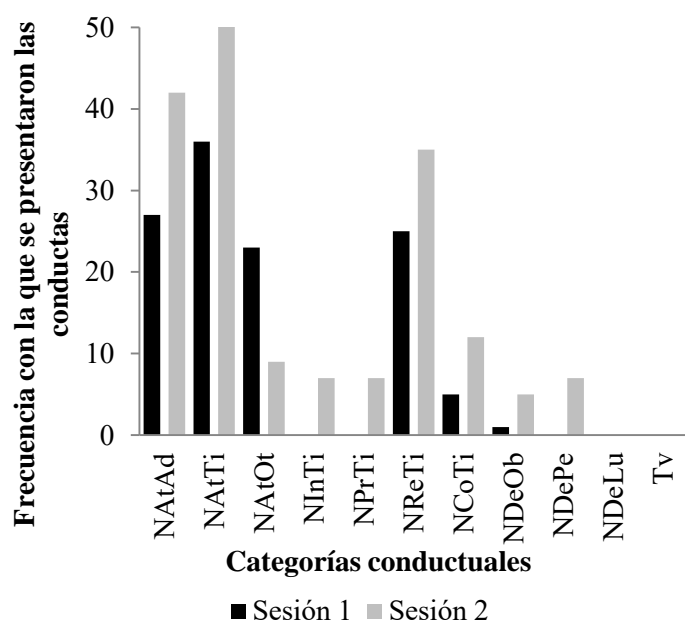
En cuanto al grupo de la Profesora 2 (Figura 2B), las categorías que se presentaron con mayor frecuencia fueron: muestra atención al adulto (NAtAd), muestra atención a los títeres (NAtTi) y responde al adulto (NReTi). La categoría con frecuencia intermedia fue muestra atención hacia otro aspecto del ambiente (NAtOt), mientras que la que obtuvo una frecuencia baja fue describe personas (NDePe). El resto de las categorías no se presentaron.



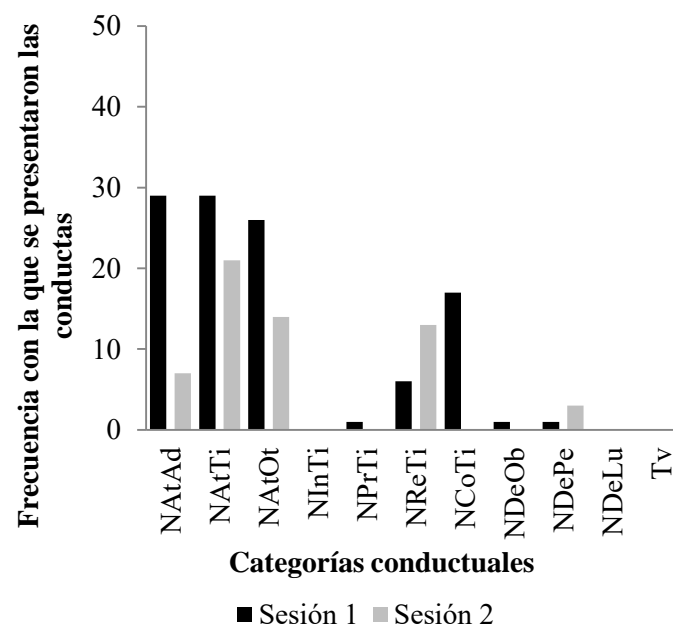
**Fig. 2A.** Muestra la frecuencia con que el grupo de la profesora 1 realizó las conductas analizadas durante la actividad de Juego con Títeres.



**Fig. 2B.** Muestra la frecuencia con que el grupo de la profesora 2 realizó las conductas analizadas durante la actividad de Juego con Títeres.



**Fig. 2C.** Muestra la frecuencia con que el grupo de la profesora 3 realizó las conductas analizadas durante la actividad de Juego con Títeres.



**Fig. 2D.** Muestra la frecuencia con que el grupo de la profesora 4 realizó las conductas analizadas durante la actividad de Juego con Títeres.

**Categorías conductuales:** NAtAd = Muestra atención al adulto; NAtTi = Muestra atención a los títeres; NAtOt = Muestra atención a otro aspecto del ambiente; NInTi = Interactúa con el adulto a través de los títeres, pero solo con movimiento de éstos sin emitir comentarios; NPrTi = hace preguntas sobre los títeres; NReTi = responde; NCoTi = hace comentarios; NDeOb = Describe objetos; NDePe = Describe personas; NDeLu = Describe lugares; Tv = Utiliza un tono de voz acorde al suceso narrado.

Para el segundo momento de evaluación, este mismo grupo realizó la mayoría de las conductas en forma semejante que en la filmación previa, exceptuando la categoría de mostrar atención al adulto (NAtAd) la que tuvo un aumento en la frecuencia con que fue realizada. Además de las conductas mencionadas, en esta ocasión los niños llevaron a cabo otras conductas como utilizar un tono de voz (Tv), preguntar acerca de los títeres (NPrTi), aunque cabe mencionar que lo hicieron en pocas ocasiones.

En el caso del grupo de la Profesora 3 (Figura 2C), se observa que en el primer momento de filmación solo realizaron seis conductas de las analizadas, de ellas, la categoría poner atención al títere (NAtTi) fue llevada a cabo en la mayor parte de la actividad. Otras conductas también fueron realizadas, aunque con una frecuencia menor: poner atención al adulto (NAtAd) y a otros aspectos del ambiente (NAtOt), responder preguntas (NReTi), realizar comentarios acerca de los títeres (NCoTi) y describir objetos (NDeOb).

Para el segundo momento de evaluación, los alumnos de este grupo siguieron realizando las mismas conductas que en la primera filmación, solo que ahora hubo un aumento en la frecuencia con la que se presentaron. Además, en la misma figura es posible observar que los niños realizaron la mayoría de las categorías conductuales, exceptuando: describir lugares (NDeLu) y utilizar un tono de voz acorde al suceso narrado (Tv).

Finalmente, en la Figura 2D se presenta el desempeño del grupo de la Profesora 4. En la primera observación los niños realizaron en casi toda la actividad conductas como poner atención al adulto (NAtAd), al títere (NAtTi) y a otros aspectos del ambiente (NAtOt). También realizaron comentarios acerca de los títeres (NCoTi) y respondieron preguntas respecto a los títeres, aunque esta última categoría fue realizada con poca frecuencia. Las otras categorías fueron realizadas esporádicamente (NPrTi, NDeOb y NDePe).

Para el segundo momento de observación, los niños de este grupo disminuyeron, tanto el número de conductas como la frecuencia con la que las llevaron a cabo, en comparación con la primera filmación. Solo se registró una categoría que tuvo un aumento en su frecuencia (NDePe).



*Correlación entre las conductas de las profesoras y las conductas de sus alumnos.*

Además del análisis descriptivo de los datos, se realizó un análisis estadístico a través del coeficiente de correlación de Pearson, con el objetivo de conocer si había alguna correlación significativa entre las conductas de las profesoras y las de sus alumnos en el momento de llevar a cabo la actividad de juego con títeres.

En la Tabla 1 se presentan los datos del análisis estadístico entre las conductas de la Profesora 1 y las de sus alumnos. En este caso se encontraron niveles de correlación considerados como altos ( $r = > .9$ ) entre diferentes categorías conductuales, sobre todo las conductas de la docente con la atención de los niños (NAtAd). Aunque en menor número, también se observan otras correlaciones entre las conductas de la profesora y las conductas infantiles como preguntar (NPrTi), responder (NReTi) y describir las características de títeres (NDeOb).

**Tabla 1. Muestra los coeficientes de correlación entre las conductas de la Profesora 1 con las conductas de sus alumnos.**

Conductas Profesora	Conductas de los alumnos					
	NAtAd	NAtOt	NPrTi	NReTi	NCoTi	NDeOb
AMuTi	<i>r</i>	,995*	-	-	-	-
	Sig.	.031	-	-	-	-
AInT	<i>r</i>	-,995*	-	-	-	-
	Sig.	.031	-	-	-	-
AMon	<i>r</i>	,995*	1,000**	-	,999*	-
	Sig.	.033	.005	-	.014	-
ADeOb	<i>r</i>	,995*	-	-	-	-
	Sig.	.031	-	-	-	-
ADePe	<i>r</i>	,995*	-	-	-	-
	Sig.	.031	-	-	-	-
ADeLu	<i>r</i>	,995*	-	-	-	-
	Sig.	.031	-	-	-	-
ADeAc	<i>r</i>	,989*	,998*	-	1,000**	-
	Sig.	.047	.019	-	0.000	-
AUvs	<i>r</i>	,995*	-	-	-	-
	Sig.	.031	-	-	-	-
APr	<i>r</i>	1,000**	,997*	-	,991*	-
	Sig.	.004	.024	-	.043	-
ARe	<i>r</i>	-	-	1,000**	-	1,000**
	Sig.	-	-	0.000	-	0.000

<b>ARef</b>	<i>r</i>	,995*	-	-	-	-	-
	Sig.	.031	-	-	-	-	-
<b>AEI-m</b>	<i>r</i>	,995*	-	-	-	-	-
	Sig.	.031	-	-	-	-	-
<b>AEI-c</b>	<i>r</i>	-	-	-	-	-,994*	-
	Sig.	-	-	-	-	.034	-
<b>AEI-li</b>	<i>r</i>	,995*	-	-	-	-	-
	Sig.	.031	-	-	-	-	-
<b>APIP</b>	<i>r</i>	-	-	1,000**	-	-	1,000**
	Sig.	-	-	0.000	-	-	0.000

Nota: \*\* = La correlación es significativa al nivel 0,01. \* = La correlación es significativa al nivel 0,05.

En la Tabla 2 se muestran las correlaciones entre las conductas de la Profesora 2 y las de sus alumnos. En este caso el número de correlaciones fue menor en comparación con la Profesora 1, inclusive se presentó solo una correlación entre la atención de los niños (NAtAd) y la promoción de interacciones lingüísticas por parte de la participante 2. La mayoría de las correlaciones se presentaron entre monitorear la atención (AMon) y describir personajes (ADePe) por parte de la Profesora, con realizar preguntas (NPrTi) y comentarios (NCoTi), así como describir objetos (NDeOb) y utilizar un tono de voz adecuado (Tv) por parte de sus alumnos.

**Tabla 2. Muestra los coeficientes de correlación entre las conductas de la Profesora 2 con las conductas de sus alumnos.**

Conductas Profesora	Conductas de los alumnos					
	NAtAd	NPrTi	NReTi	NCoTi	NDeOb	Tv
<b>AInT</b>	<i>r</i>	-	-	-	,999*	-
	Sig.	-	-	-	.012	-
<b>AMon</b>	<i>r</i>	-	,993*	-	-	,999*
	Sig.	-	.039	-	-	.039
<b>ADePe</b>	<i>r</i>	-	1,000**	-	-	1,000**
	Sig.	-	.000	-	-	0.000
<b>AUvs</b>	<i>r</i>	-	-	,998*	-	-
	Sig.	-	-	.020	-	-
<b>APr</b>	<i>r</i>	-	-	-	-,990*	-
	Sig.	-	-	-	.045	-
<b>APIVC</b>	<i>r</i>	1,000**	-	-	-	-



<b>AUtv</b>	R	-,999*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Sig.	.015	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>AInL</b>	R	-	-	-	-,996*	-	-	-,998*	-	-,998*	-	-
	Sig.	-	-	-	.029	-	-	.018	-	.018	-	-
<b>APr</b>	R	-	-	-	-	,990*	,994*	-	-	-	-	-
	Sig.	-	-	-	-	.046	.035	-	-	-	-	-
<b>ARe</b>	R	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,000**	1,000**
	Sig.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.000	0.000
<b>ARef</b>	R	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-1,000**	-
	Sig.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.000	1,000**
<b>AEI-m</b>	R	-	-	-	-	-	-,991*	1,000**	-,991*	-	-	-
	Sig.	-	-	-	-	-	.042	0.000	.042	-	-	-
<b>AEI-c</b>	R	-	-	-	-	-,999*	-	-	-	-	-	-
	Sig.	-	-	-	-	.012	-	-	-	-	-	-
<b>AEI-li</b>	R	-	-	-	-	-	-,991*	1,000**	-,991*	-	-	-
	Sig.	-	-	-	-	-	.042	0.000	.042	-	-	-
<b>APIVC</b>	R	-	-,989*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Sig.	-	.047	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>APIT</b>	R	-	-	-	-	1,000**	-	-	-	-	-	-
	Sig.	-	-	-	-	.008	-	-	-	-	-	-
<b>APIP</b>	R	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,000**	1,000**
	Sig.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.000	0.000

Nota: \*\* = La correlación es significativa al nivel 0,01. \* = La correlación es significativa al nivel 0,05.

Por último, en la Tabla 4 se aprecian los coeficientes de correlación correspondientes a las conductas de la Profesora 4 y las de sus alumnos. Se observa que la mayoría de las correlaciones se ubicó entre las conductas de atención de los alumnos (NAtAd y NAtOt) y las conductas de la profesora como: interactuar solo con el títere (AInT), describir acciones (ADeAc), responder preguntas (ARe) e instigar la realización de interacciones lingüísticas (AInL y APIP). Cabe señalar que al igual que con el grupo de la Profesora 3, también se presentaron correlaciones con conductas de enseñanza incidental, solo que en este caso únicamente se presentaron con enseñanzas de tipo conceptual y lingüístico.

**Tabla 4. Muestra los coeficientes de correlación entre las conductas de la Profesora 4 con las conductas de sus alumnos.**

Conductas	Conductas de los alumnos
-----------	--------------------------

<b>Profesora</b>		<b>NAtAd</b>	<b>NAtOt</b>	<b>NInTi</b>	<b>NPrTi</b>	<b>NCoTi</b>	<b>NDeOb</b>
<b>AInT</b>	<i>r</i>	-,997*	-,998*	-	-	-	-
	Sig.	.026	.022	-	-	-	-
<b>ADeAc</b>	<i>r</i>	,997*	,998*	-	-	-	-
	Sig.	.026	.022	-	-	-	-
<b>ANaHi</b>	<i>r</i>	-	1,000**	-	-	-	-
	Sig.	-	.005	-	-	-	-
<b>AUtv</b>	<i>r</i>	-	-	-	-,996*	-	-
	Sig.	-	-	-	.029	-	-
<b>AInL</b>	<i>r</i>	-,997*	-,998*	-	-	-	-
	Sig.	.026	.022	-	-	-	-
<b>APr</b>	<i>r</i>	-	-	-	-	-,989*	-
	Sig.	-	-	-	-	.048	-
<b>ARe</b>	<i>r</i>	,997*	,998*	-	-	-	-
	Sig.	.026	.022	-	-	-	-
<b>AEI-c</b>	<i>r</i>	-	-	-1,000**	-	-	-,998*
	Sig.	-	-	0.000	-	-	.018
<b>AEI-li</b>	<i>r</i>	-	-	1,000**	-	-	,998*
	Sig.	-	-	0.000	-	-	.018
<b>APIP</b>	<i>r</i>	-,997*	-,998*	-	-	-	-
	Sig.	.026	.022	-	-	-	-

Nota: \*\* = La correlación es significativa al nivel 0,01. \* = La correlación es significativa al nivel 0,05.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre prácticas alfabetizadoras de profesoras y conductas de los alumnos preescolares durante actividades de juego con títeres teniendo como hipótesis que las profesoras que utilizaran más prácticas alfabetizadoras lograrían en sus alumnos mayor interacción con los títeres, con los aspectos referidos en el juego y con ella misma.

Los resultados son consistentes con la hipótesis planteada, debido a que cuando las profesoras empleaban mayores practicas alfabetizadoras, sus alumnos mostraban mayores habilidades lingüísticas relacionadas con la alfabetización inicial. Esto se puede apreciar con mayor claridad en el segundo momento de observación, ya que en los grupos de aquellas maestras que mostraron más prácticas alfabetizadoras los alumnos mostraron mayores habilidades lingüísticas; de igual forma, en aquellos grupos en que las prácticas alfabetizadoras fueron escasas, los alumnos mostraron menos habilidades lingüísticas. Esto puede ser consistente con lo dicho por Ackerman (2005, como se citó en Oltra, 2013), quien plantea que existe una reciprocidad entre el titiritero y el espectador, debido a que la respuesta del público va a depender de la cantidad de estímulos que proporcione el titiritero y a la interacción que promueva entre el espectador y el títere.

Sin embargo, en general, lo encontrado en la presente investigación indica que la frecuencia con la que las profesoras llevaron a cabo las prácticas alfabetizadoras, consideradas importantes en el juego con títeres, fueron deficientes. Se llega a esta conclusión porque las profesoras solo presentaron dos conductas relacionadas con la promoción de actividades lingüísticas en los niños, siendo las siguientes: realizar preguntas y promover la interacción lingüística con características de los títeres. Esto puede deberse a que las profesoras tienen poca experiencia en este tipo de situaciones, es decir, que el juego con títeres no ocurre durante el curso de las actividades comunes en sus aulas; también puede deberse a que, en actividades de juego con títeres, no existe un referente o guía del curso de una historia, como puede encontrarse, por ejemplo, cuando se cuenta un cuento o se juega un juego tradicional, en donde la historia misma o la rutina de juego pueden constituir una guía para que el docente promueva la interacción lingüística entre los participantes, como señalan Guevara y Rugerio (2014).

En una interacción en el aula, lo ideal sería que las profesoras aprovecharan las situaciones de narración y lectura de cuentos, o de juego (incluyendo a los títeres) para describir objetos, personas, lugares y eventos, y que narraran historias con mayor frecuencia, ya que estas actividades aportan elementos que ayudan al desarrollo conceptual y lingüístico en los niños, como lo plantean autores como Rugerio y Guevara (2015).

Ahora bien, como consecuencia de las interacciones realizadas por las maestras, los niños solo se dedicaron a responder y atender al adulto, siendo esto consistente con la correlación que existe entre realizar preguntas y que el niño comente, responda o atienda al adulto. Es cierto que el hecho de realizar preguntas facilita la participación de los alumnos (Oltra, 2013), no obstante, los resultados mostraron frecuencias bajas en las interacciones lingüísticas como emitir comentarios espontáneos, describir objetos y realizar preguntas por parte de los niños. Esta falta de interacción lingüística también pudo deberse a que los niños, al ser de estrato socio cultural bajo, muestran una oralidad limitada a lo contextual, mostrándose tímidos y callados. Las causas por las que ocurren este tipo de situaciones son variadas, entre ellas se encuentran: asistencia irregular, temor a burlas por parte de los compañeros, inadaptabilidad al grupo, etc., según autores como Pereyra (2001).

Por otro lado, pese a que no se observó una frecuencia alta en las categorías docentes de enseñanza incidental (moral, conceptual y lingüístico) y de reforzamiento, el análisis de correlación indicó que estas categorías están relacionadas con las categorías conductuales infantiles referentes al uso de habilidades lingüísticas que muestran los niños. Por lo que es importante que este tipo de enseñanza y el uso de reforzadores se lleven a cabo con mayor frecuencia por los profesores, con la finalidad que el niño se desenvuelva en un ambiente en donde se estimula, orienta y refuerza la participación en el momento necesario. De tal modo, se está creando un contexto que facilite el lenguaje oral (Monrow, 2001, como se citó en Vega, 2011).

Otra de las conductas que se observó con mayor frecuencia fue que los niños prestaran atención a otro aspecto del ambiente que no fuera el títere o la profesora; al respecto, debemos tomar en cuenta que las grabaciones fueron realizadas por una persona ajena al grupo, lo que provocó que los niños prestaran atención a este elemento y no a la interacción. En ocasiones, las reacciones que llega a tener el observador pueden influir en las personas observadas, por

lo que se deben tomar en cuenta dichas reacciones, que podrían explicar lo sucedido durante la actividad evaluada (Margolin, 1992, como se citó en Lerner, 2001).

Un aspecto digno de considerar es que tres de las profesoras tuvieran un mejor desempeño durante la primera sesión que durante la segunda (la profesora 3 fue la única que mejoró su desempeño para la segunda observación); esto, a pesar de que, al finalizar la primera observación, se le dio una retroalimentación a cada profesora. Esto se puede explicar a través de lo dicho por López, Alvarado y Vila (2010) quienes mencionan que “la memoria de cada experiencia aprendida recientemente tiene mayor peso en la ejecución inmediata después de la experiencia, pero este valor se reduce con el paso del tiempo” (p.90), por lo que este puede ser una variable que afecte en el aprendizaje de nuevas conductas.

Como conclusión, podemos decir que las maestras participantes desconocen qué conductas se deben llevar a cabo con mayor frecuencia durante la interacción del juego con títeres, conductas que son esenciales para promover la alfabetización inicial en los niños. Por ello es importante crear programas dirigidos a maestras de preescolar, que promuevan el uso de los títeres en el aula y que muestren las técnicas que deben ser utilizadas para el desarrollo de la alfabetización inicial a través de este recurso.

En tales programas, será importante remarcar que este tipo de prácticas deben llevarse a cabo con frecuencia, para que puedan tener un efecto en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños de preescolar (Ruggerio y Guevara, 2016). Así mismo, y con la finalidad de favorecer el desarrollo de dichas habilidades, la formación de la autoestima y la seguridad personal en los niños, es importante adecuarse al grupo de alumnos, esto se logrará conociendo la cultura de la región en la cual se encuentren inmersos. Estas consideraciones han de tomarse en cuenta también para diseñar y seleccionar diversos materiales a ser utilizados en el aula preescolar, como son: cuentos, imágenes o canciones acordes para promover el desarrollo psicológico (Pereyra, 2001).

Recordemos que la finalidad de llevar a cabo el juego con títeres o la lectura de cuentos no es la de enseñarles a los niños directamente a leer y a escribir, sino que deben encaminarse a alentar el desarrollo de habilidades que pueden favorecer el aprendizaje de la lecto-escritura de forma sencilla y eficaz (Ruggerio y Guevara, 2016).



Siempre debe considerarse que el papel que juega el docente a nivel preescolar va a ser el de facilitar el desarrollo de competencias, para que el niño lea y escriba de manera efectiva (Alida & Martín, 2006).

Para futuras investigaciones, se propone dar importancia no solo a las interacciones que ocurren durante el juego con títeres (u otras actividades como los cuentos o los juegos tradicionales) sino también a promover que en el aula se dedique un espacio para analizar en grupo lo que pasó durante la actividad; con ello nos referimos a la reflexión, ya que las actividades reflexivas pueden ser de utilidad para promover mayor interacción entre los alumnos y las maestras, y mayor capacidad de razonamiento por parte de los alumnos.

Así mismo sería interesante no solo llevar a cabo de manera aislada el juego con títeres, sino incluir dicha práctica en el contexto de un taller para construir nuevas capacidades en los alumnos. Como mencionan Rodríguez y Trueba (2011), un taller de títeres protagonizado por los niños puede favorecer en el desarrollo de tres diferentes ámbitos:

*Creatividad*, que moviliza diferentes capacidades implicadas en el acto creativo, como son: capacidad lógica, capacidad de percepción, capacidad de construcción, capacidad de síntesis, capacidad de fluidez de ideas, capacidad de fluidez verbal, capacidad de modificación de los objetos, capacidad analógica. Estas son estimuladas a través de diferentes actividades, que en un contexto coherente y de significado ayuda en el proceso de madurez intelectual.

*Expresión y comunicación*, donde se trabajen los diferentes lenguajes expresivos, como son: lenguaje corporal y gestual, lenguaje verbal, lenguaje rítmico y sonoro, y lenguaje plástico; la práctica de todos estos lenguajes favorece la integración del aprendizaje de forma natural y no forzada durante la primera infancia, y debe ser promovida en el contexto escolar.

*Personalidad*: en este aspecto se desarrolla lo emocional, la interrelación, el aprendizaje entre iguales y la socialización de grupo. Los títeres se muestran como guías y mediadores en el juego simbólico.

## REFERENCIAS

- Aram, D., & Besser, S. (2009). Early literacy interventions: Which activities to include? at what age to start? and who will implement them? *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 171-187. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037009788001806>
- Alida, C., & Martínez, M. (2006). El aprendizaje de lectura y escritura en educación inicial. *Revista Universitaria de investigación*, 7(1) 69-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070106>
- Borzone, A. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas. *Psykhé*, 14(1), 193-209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96714115>
- Braslavsky, B. (2003). Lectura y vida. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(2), 2-17. Recuperado de [http://www.oei.es/historico/fomentolectura/que\\_se\\_entiende\\_por\\_alfabetizacion\\_braslavsky.pdf](http://www.oei.es/historico/fomentolectura/que_se_entiende_por_alfabetizacion_braslavsky.pdf)
- Chow, B., & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14(2), 233-248. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/2003-02826-006>
- Clarck, 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. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ691508>
- Coalla, P., García, M., & Cuetos, F. (2013) Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 77-89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4129353>
- Daviña, L. (2003). *Adquisición de la lectoescritura*. Argentina: Homosapiens Ediciones.
- 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), 119-131. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/240236699\\_Mothers'\\_Implicit\\_Theories\\_of\\_Early\\_Literacy\\_Instruction\\_Implications\\_for\\_Children's\\_Reading\\_and\\_Writing](https://www.researchgate.net/publication/240236699_Mothers'_Implicit_Theories_of_Early_Literacy_Instruction_Implications_for_Children's_Reading_and_Writing)

- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Fons, M. (2004). *Alfabetización inicial y el uso real de la lengua escrita en la escuela*. España: Biblioteca de infantil.
- González, M., & Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil y primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 265-276. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3033225>
- Goodman, Y. (1991). El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 12(1) (en línea). Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n1/12\\_01\\_Goodman.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n1/12_01_Goodman.pdf)
- Guarneros, E., & Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a03.pdf>
- Guevara, Y., & Macotela, S. (2005). *Escuela: del fracaso al éxito. Cómo lograrlo apoyándose en la psicología*. México: Pax.
- Guevara, Y., & Rugerio, J. (2014). Programa para promover prácticas alfabetizadoras de profesoras de preescolar en escuelas de nivel sociocultural bajo. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6 (1), 23-36. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007078014702846>
- Guevara, Y., Ortega, P., & Plancarte, P. (2012). *Psicología conductual. Avances en educación especial*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guevara, Y., Rugerio, P., Delgado, U., Hermosillo, Á., & Flores, C. (2012). Efectos de un programa para promover alfabetización inicial en niños preescolares. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 38(3), 45-62. Recuperado de [revistas.unam.mx/index.php/rmac/article/download/63897/56072](http://revistas.unam.mx/index.php/rmac/article/download/63897/56072)

- Guevara, Y., Rugerio, P., Delgado, U., Hermosillo, Á., & López, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 31-40. Recuperado de [http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE\\_V1N1\\_A4.pdf](http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE_V1N1_A4.pdf)
- Infante, M., & Letelier, E. (2013). Alfabetización y educación. *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)*, pp. 16-33. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219157s.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Cuaderno estadístico de la Zona Metropolitana del Valle de México. Recuperado de [http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/coesme/programas/ficha.asp?cve\\_prod=335&c=10928](http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/coesme/programas/ficha.asp?cve_prod=335&c=10928)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (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/>
- Kim, Y. (2009). The relationship between home literacy practices and developmental trajectories of emergent literacy and conventional skills for Korean children. *Reading and Writing*, 22(1), 57-84. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-007-9103-9>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela; lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, L., Alvarado, A., & Vila, J. (2010). La regla del peso temporal y la recuperación espontánea en humanos. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 36 (1), 87-98. Recuperado de <http://rmac-mx.org/wp-content/uploads/2013/04/vol36-n1-87-98.pdf>
- McLane, J., & McNamee, G. (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid: Ediciones Morata.
- Moffet, J. (1996). Alfabetización por todos y para todos. En M. Rodríguez. *Alfabetización por todos y para todos* (pp. 15-30). Buenos Aires: AIQUE.
- Morrow, L. (2009). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. 6ta. Ed. Boston: Allyn y Bacon.
- Naudé, H., Pretorius, E., & Viljoen, J. (2003). The impact of impoverished language development on preschoolers readiness-to-learn during the foundation phase. *Early*

- Child Development and Care*, 173(2), 271- 291. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430303098>
- Oltra, M. (2013). Los títeres un recurso educativo. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, (54), 164-179. Recuperado de [www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/267203/368957](http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/267203/368957)
- Oltra, A. (2013) Didáctica de la literatura en educación infantil: los títeres. *Revista de Ciencias Pedagógicas*, 1-6.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2010). *Desarrollo humano*. México: McGraw Hill.
- Peralta, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Limite*, (7), 54-66. Recuperado de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=83600704](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83600704)
- Pereyra, B. (2001). *La enseñanza de la lengua en el nivel inicial*. Argentina: Homosapiens.
- Pérez, M. (2004). Influencia de factores ambientales en el desarrollo del lenguaje. *Umbral Científico*, (005), 43-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/304/30400506.pdf>
- Richmond, M., Robinson, C., & Sachs-Israel, M. (2008). *El desafío mundial de la alfabetización*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf>
- Ríos, I., Fernández, P., & Gallardo, I. (2012). Practicas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 24 (4), 435-447. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/58300/080185.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>
- Rodríguez, J., & Trueba B. (2011). *Títeres en el taller, el día a día de un taller de títeres con niños y niñas de 4 a 12 años*. España: Ediciones OCTAEDRO.
- 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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/304/30418644002/index.html>
- Romero, M., Aragón, L., & Silva, A. (2002). Evaluación de las aptitudes para el aprendizaje escolar, en L. Aragón & A. Silva (coord.), *Evaluación psicológica en el área educativa*, México: Pax-México.
- Romero, S., Arias, M., & Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3) Recuperado en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44770305&iCveNum=8101#>
- Rugiero, J., & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos*, (13), 25-42. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/566>
- Rugiero, J., & Guevara, Y. (2013). Desarrollo de habilidades conductuales maternas para promover la alfabetización inicial en niños preescolares. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 81-90. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v16n1/v16n1a08.pdf>
- Rugiero, J., & Guevara, 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/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000100191](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100191)
- Saracho, O. (2001). Exploring young children's literacy development through play. *Early Child Development and Care*, 16(1), 103-114. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0300443011670109>
- Saracho, O. (2008). Fathers' and young children's literacy experiences. *Early Child Development and Care*, 178(7), 837- 852. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430802352251>
- Secretaría de Educación Pública (2013). ENLACE 2012. Resultados de las pruebas reportadas por la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de

[http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2012/ENLACE\\_2012\\_Basica\\_y\\_Media.pdf](http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2012/ENLACE_2012_Basica_y_Media.pdf)

- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B., & Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439–460. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440501000814>
- Shapiro, L., & Solity, J. (2008). Delivering phonological and phonics training with whole-class teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 597-620. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1348/000709908X293850stories/2013/publicaciones/Panorama2012/Panorama2012260613.pdf>
- Sylva, K., Scott, S., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., & Crook, C. (2008). Training parents to help their children read: A randomized control trial. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 435-455. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/000709907X255718>
- Vega, L. (1998). Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPLE). Reporte de su elaboración y análisis psicométrico. *Revista Integración. Educación y Desarrollo*, 10, 9-19. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S1405-6666201000030000600017&pid=S1405-66662010000300006&lng=pt>
- Vega, L. (2011). *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manual para profesionales y padres*. México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L., & Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: Facultad de Psicología-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. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430500063747>
- Whitehurst, G & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x/full>

Yaden, D., Rowe, D., & MacGillivray, L. (1999). *Emergent literacy: A polyphony of perspectives*. Center for the Improvement of Early Reading Achievement. University of Michigan School of Education: Center for the Mprovement of Early Reading Archivement. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447410.pdf>