



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Instituto de Investigación y Posgrado
Programa Nacional de Posgrados
De Calidad

ENTRENAMIENTO Y APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS EN LECTURA
COMPARTIDA, PARA FAMILIAS CON HIJOS EN EDAD
PREESCOLAR, DENTRO DEL MUNICIPIO
DE SAN LUIS POTOSÍ

Por

SANDRA ANGÉLICA VÁZQUEZ GARCÍA

Tesis presentada como requisito parcial
para obtener el grado de

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Director de Tesis
María Elena Navarro Calvillo

Co-Director de Tesis
Silvia Romero Contreras

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Instituto de Investigación y Posgrado
Programa Nacional de Posgrados
De Calidad

ENTRENAMIENTO Y APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS EN LECTURA COMPARTIDA,
PARA FAMILIAS CON HIJOS EN EDAD PREESCOLAR,
DENTRO DEL MUNICIPIO DE SAN LUIS POTOSÍ

Por

SANDRA ANGÉLICA VÁZQUEZ GARCÍA

Tesis presentada como requisito parcial
para obtener el grado de

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Director de Tesis
María Elena Navarro Calvillo

Co-Director de Tesis
Silvia Romero Contreras

Sinodales

Mtra. María Elena Navarro Calvillo

Dra. Silvia Romero Contreras

Mtra. Laurencia Jaime Ramírez

Dra. Angelina González Hurtado
Coordinadora de la Maestría en Psicología

Dr. Omar Sánchez-Armáss Cappello
Jefe del Instituto de Investigación Posgrado

Dr. Agustín Zárate Loyola
Director de la Facultad de Psicología

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Consejo Nacional de la Ciencia y Tecnología, por brindar el apoyo necesario para concluir la investigación.

A la facultad de Psicología, a través del Instituto de Investigación y Posgrado.

A la Mtra. María Elena Navarro Calvillo y la Dra. Silvia Romero Contreras por permitirme ser parte de este interesante proyecto, llevar a cabo la investigación, y transmitirme sus conocimientos y experiencia.

A la Dra. Jacqueline Calderón Hernández por compartir sus conocimientos y brindar una gran aportación a la investigación.

Al Dr. Alfredo López Huerta y la Mtra. Laurencia Jaime Ramírez, cuyas observaciones complementan y enriquecen la investigación.

Al Departamento de Educación Municipal, por las facilidades prestadas.

A todas las familias que participaron en este proyecto, que sin duda, sin su cooperación no hubiera sido posible.

A mis compañeras, Jacky, Anahí, Kristian, Yaneli, Elena y Viridiana; por compartir conmigo esta experiencia.

A mis papás y a mi familia por su incondicional apoyo y aliento y estar ahí en cada paso de este camino.

Y para finalizar, a ti Frank por ser mi compañero en este viaje llamado vida, Gracias.

ENTRENAMIENTO Y APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS EN LECTURA COMPARTIDA,
PARA FAMILIAS CON HIJOS EN EDAD PREESCOLAR,
DENTRO DEL MUNICIPIO DE SAN LUIS POTOSÍ

Resumen

por Mtra. Sandra Angélica Vázquez García
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Octubre 2013

Director de Tesis: María Elena Navarro Calvillo

La presente investigación refiere el estudio de la lectura compartida o lectura en familia; los diferentes contextos, destrezas y estrategias que se pueden aplicar creando beneficios alfabetizadores mas allá de las puertas de un aula preescolar.

Apunta directamente a modificar el bajo nivel de habilidades pre-lectoras en los niños a través de una intervención basada en brindar a las familias diferentes opciones para desarrollar las habilidades lectoras en sus hijos de manera formal e informal.

En un primer momento dentro de esta propuesta se revisan algunas investigaciones que mencionan el desarrollo de programas de lectura a nivel internacional, en los que se aplican técnicas específicas con resultados positivos en niños dentro de la educación inicial.

Se abordan algunas justificaciones sobre el porqué se realiza el estudio con niños pequeños, se hace mención de ciertas concepciones sobre neurociencias y educación, se retoma un enfoque del desarrollo infantil, tomando en cuenta las características de los niños en edad preescolar. Y se introduce a las bases cerebrales de la lectura de la misma manera que a sus

principios psicológicos, además, de mencionar la importancia de la estimulación lectora a temprana edad.

En un segundo momento, se plantea la aplicación del Programa de Entrenamiento en Lectura Familiar (ELF) como una herramienta de calidad para brindar a los padres estrategias para desarrollar habilidades pre-lectoras en sus hijos en educación preescolar. El programa ELF, es un proyecto de intervención psicoeducativa orientado a la lectura compartida que involucra a las familias, y en el cual se trabaja con cuentos que brindan experiencias útiles y productivas para toda la familia.

Este programa forma parte de una línea de investigación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en la Facultad de Psicología, iniciado por la Mtra. María Elena Navarro Calvillo y la Dra. Silvia Romero Contreras en 2006.

La investigación es de tipo descriptivo de campo; se comenzó en enero de 2011 y se concluyó en enero de 2012. Participaron 20 familias del municipio de San Luis Potosí.

Para conocer las características de esta muestra se aplicaron instrumentos que nos revelan el nivel socioeconómico de las familias, las habilidades lingüísticas y el desarrollo de habilidades lectoras en niños y adultos, de manera previa a la intervención y posterior a la misma.

Posteriormente bajo un paradigma cuantitativo se formalizó la recolección de datos de las evaluaciones realizadas y el análisis de los mismos, apoyados en la estadística descriptiva e inferencial determinando los efectos de la intervención.

Los niños participantes alcanzaron un mayor desarrollo de vocabulario, adquisición de conciencia fonológica, mejor conocimiento de texto impreso, desarrollo narrativo y una predisposición positiva por la lectura. Los padres de familia reportaron un mayor progreso en

lectura de texto narrativo y expositivo, acercamiento a los textos impresos como parte de sus actividades cotidianas y acercamiento afectivo con sus hijos.

Los resultados indicaron que la aplicación del programa ELF de manera grupal establece efectos positivos y significativos en las familias que participan. Las estrategias, tareas y actividades diseñadas por el programa son eficaces en la etapa preescolar.

ÍNDICE

	Página
AGRACECIMIENTOS.....	iii
RESUMEN.....	iv
INDICE DE TABLAS.....	x
INDICE DE FIGURA.....	xi
CAPITULO	
1. INTRODUCCIÓN	
Introducción.....	1
Justificación.....	5
Objetivos.....	7
Preguntas.....	8
Hipótesis.....	8
2. REVISIÓN BIBLIOGRAFICA	
Lectura compartida y su trascendencia en edades tempranas.....	9
Investigaciones a nivel internacional.....	11
Habilidades Lectoras.....	18
Lectura y desarrollo psicológico en niños pequeños.....	24
Lectura y neurodesarrollo infantil.....	30
3. METODO	
Diseño general de la investigación.....	36
Muestra.....	36
Instrumentos.....	36
	vii

Técnicas de recolección / Análisis de datos.....	40
Programa ELF.....	41
Procedimiento.....	44
- Selección de la población.....	45
- Aplicación del programa.....	45
- Valoración de la eficacia del programa.....	46
 4. RESULTADOS	
Indicadores de la Encuesta de Ambiente Familiar.....	48
BELE (Escala de definiciones).....	51
Conciencia Fonológica.....	52
Escribe.....	54
Texto Impreso.....	54
Lectura de Texto Expositivo.....	56
Lectura de Texto Narrativo.....	58
WAIS III (Escala de definiciones).....	59
Significancia estadística de las pruebas.....	60
 5. CONCLUSIONES.....	61
 REFERENCIAS.....	68
 APENDICE	
A. Cartel de invitación “Cómo estimular la lectura en niños pequeños”.....	71
B. Díptico Informativo ELF.....	72
C. Ficha de pre-inscripción.....	73

D. Consentimiento informado.....	75
E. Evidencia narrativa del programa.....	77

ÍNDICE DE TABLAS

1. Órgano funcional de la lectura.....	32
2. Datos generales de los niños.....	47
3. Nivel educativo de los padres.....	48
4. ICA - Índice de Comunicación entre Adultos.....	49
5. ICC - Índice de Comunicación Compartida adulto-niño.....	50
6. Comparación de escala de definiciones BELE pre y post intervención.....	51
7. Comparación de subpruebas y totales de evaluación de Conciencia Fonológica previo y posterior a intervención.....	51
8. Comparación de nivel de escritura previo y posterior a intervención.....	53
9. Comparación de subpruebas y totales de Conocimientos sobre Texto Impreso previo y posterior a intervención.....	53
10. Comparación de subpruebas y totales de Texto Expositivo.....	55
11. Comparación de subpruebas y totales de Texto Narrativo.....	57
12. Comparación de escala de vocabulario WISE previo y posterior a intervención.....	58

ÍNDICE DE FIGURA

1. Zonas cerebrales involucradas en el proceso de lectura en voz alta.....	33
--	----

Dedicatoria

Dedico este trabajo a las personas más importantes en mi vida, Ximena y Aranzzy, de las que cada día aprendo algo nuevo y por quien busco ser una mejor persona en cada momento, les agradezco su cariño y paciencia, sus sonrisas sin dientes, sus comentarios chistosos y su enorme fuerza.

Las quiero con todo el corazón.

CAPITULO UNO

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de investigaciones en materia de lectura compartida es relativamente reciente. Los investigadores han ampliado su perspectiva para considerar la influencia de los contextos en la habilidad lectora. El desarrollo de las destrezas lectoras es aceptado como algo que ocurre no sólo en el aula sino también en el contexto más amplio de la comunidad y desde muy temprana edad (Snow, 2003).

Investigaciones a nivel internacional aportan muestras del impacto de intervenciones sobre alfabetización y prácticas culturales en jóvenes y miembros de la familia en diferentes contextos (Proyecto EASE, Proyecto ADA, 1999).

En estudios realizados en ambientes no escolares; se observa que el aprendizaje de los niños se apoya en las personas que los rodean, empleando medios que no están necesariamente reconocidos o entendidos dentro de la escuela (Train, 2006).

En investigaciones realizadas sobre lectura compartida en diversos países como Chile, Costa Rica, Venezuela, España, Colombia, Estados Unidos, y México entre otros, se ha observado; que aun cuando cada intervención es particular, también se describen aspectos similares sobre el desarrollo de habilidades lectoras, el proceso de reflexión sobre la lectura y el desarrollo afectivo positivo que se genera.

Algunos de estos programas son: Proyecto ADA (1999), Proyecto EASE, Proyecto Books Aloud (2001), Dear (Drop Everything And Read ,2002), ELE – BA (Entrenamiento en Lectura Escolar- Biblioteca del Aula, 2007) ELF (Entrenamiento en Lectura Familiar, 2006) y Bebeteca (2002), entre otros.

Según los resultados de estos estudios, después de la incorporación de los padres a este tipo de programas en lectura familiar, se registra una amplia gama de resultados positivos, principalmente relacionados con el incremento de la autoconfianza y la autoestima; se genera por parte de los padres de familia un interés en la lectura, el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades como guías de sus hijos, así como beneficios sociales que se alcanzan mediante la convivencia familiar.

Estos programas suelen estructurarse con componentes específicos: Alfabetización para niños, alfabetización para padres y una guía para los adultos sobre cómo estimular las habilidades de lectura y escritura de sus hijos (Armbruster, 2001).

Es relevante mencionar que la lectura genera diferentes sentimientos en las personas: desde realizarla solamente por obligación hasta desarrollar gusto o pasión por ella. El contacto temprano con la lectura influye de manera determinante en la opinión que las personas desarrollarán sobre la misma (Alzate, 2008).

De igual manera Alzate, (2008) analiza los aspectos que intervienen particularmente en el disfrute de la lectura, todo aquello que es útil y que actúa en este proceso y es parte de mediaciones referidas que entran en áreas específicas del sujeto consciente en formación, desde lo simbólico, lo sensorial y en mayor cantidad en el aspecto práctico. Reconoce que existen estímulos que motivan el gusto por la lectura, generados desde la infancia a partir de dos escenarios: la familia y la escuela.

Particularmente las escuelas suelen ser escenarios que manifiestan ciertas imposiciones y una serie de exigencias que obstaculizan la libre elección en la lectura, ya que se solicitan lecturas impuestas, las cuales no llaman la atención de los estudiantes y por lo tanto no se disfrutan. A las personas les gusta más leer según su propio interés, por lo que en este sentido,

Pennac (2001) menciona: “El verbo leer no soporta el imperativo. Aversión que comparte con otros verbos: el verbo amar..., el verbo soñar” (Pennac, 2001).

Alzate, (2008) también escribe en relación con las mediaciones sensoriales que se vinculan con la literatura. Las sensaciones hacen referencia a la voz del otro, que lee, cuenta, narra o inventa; representación de cuentos, historias o novelas que transmiten alegría, susto, tristeza o terror, lo que ocasiona un despliegue de imaginación que se arraiga en una pasión por la lectura.

La esfera sensorial surge también como una herramienta útil, entre el que la maneja y aquello que se trata de transformar. El objetivo de impactar los sentidos por medio de objetos, textos y elementos del entorno, tiene un significado en el arte, tanto en lo visual como en lo acústico logra impactar los sentidos y realizar acomodaciones que le permitan una mayor y mejor comprensión del mundo. Al igual que el tacto que permite manipular, mostrar, jugar con las manos, pensar en cosas nuevas que hagan placentera el arte y la lectura. Machado (1984) menciona al respecto que:

Para el niño que observa a una persona hojeando páginas, el libro es color, imágenes, formas, papel y sonido. Más tarde, las formas se tornan objetos y sonidos familiares y reconocidos... después, comienza a participar de las historias incluyéndose en ellas. Con las imágenes el niño describe, discrimina, compara, recrea, enumera e interpreta y se representa el mundo según experiencias previas (Sandroni, Machado, 1984).

En otro sentido, dentro de las mediaciones prácticas para relacionar al niño con la literatura, Vasconcelos (1997), sugiere iniciar el proceso de la lectura con cuentos, historias, fábulas o poesías. Se recomienda que los textos hablen de historias de lo que le pasa a los niños de su misma edad, situaciones conocidas para ellos, libros que proyecten su ser y su cotidianidad, y

que por medio de la práctica narrativa reflejen construcciones de naturaleza lingüística y cognitiva, que desarrollen sus habilidades lectoras (Vasconcelos, 1997).

De la misma manera la lectura ha sido utilizada también como una mediación práctica para la escritura, como algo no buscado de manera intencional. En este sentido Lledo (1999) y Hencio (2006), hablan sobre la dificultad de desligar el proceso de la lectura y escritura, asumiéndolos sin la presión de leer para aprender a escribir, o como menciona Loufrani (2000) leer para escribir, al contrario de lo planteado leer por el placer de leer.

“Para producir lectores hay que sembrar cierta curiosidad, ya que un lector no nace, se hace” (Cassany, 1993).

Fernando Savater (2000), comenta respecto a la lectura, que, se lee para encontrar sentido a nuestra presencia en el mundo y para confirmar nuestra libertad y alegría de estar en, él.

Por lo tanto, la lectura compartida o en familia se refiere precisamente a estos estímulos, puede ser interpretada, en primer lugar, como el mutuo apoyo que se da entre sus miembros en el desarrollo de sus habilidades de alfabetización, y en segundo lugar, como el disfrute de compartir en familia la lectura y la narración oral, involucrando a por lo menos dos generaciones (Train, 2006).

Esta alfabetización intergeneracional se refiere a los esfuerzos de la segunda y tercera generaciones de adultos, usualmente en familias ampliadas, para ayudarse a sí mismos o a otros miembros en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Harris, 1995) .

Al revisar las investigaciones sobre lectura compartida encontramos que se conducen usando métodos descriptivos y etnográficos. Se miden las constantes y las variables en su contexto sin relacionarlas entre sí en grupos de individuos o culturas, por medio de la observación, la participación, la comparación y el contraste.

Estos trabajos permiten pensar en la alfabetización y la lectura no sólo dentro de las cuatro paredes de la escuela, sino como una práctica comunitaria observada, aprendida y empleada dentro de una comunidad, y una guía hacia la identidad social y cultural. (Gee, 1989).

Justificación

Puyelos (2007), subraya la importancia del contexto familiar como el principal y el primer contacto de socialización y de aprendizaje para los humanos; valora la posibilidad de brindar a las familias estrategias para mejorar las habilidades pre lectoras en sus hijos, adquirir o incrementar el interés por la lectura y apoyar la mejora de la lectura compartida de los padres de familia o familiares cercanos a los pequeños.

El propósito de este trabajo es el de implementar un programa psicoeducativo secuencial que instruya a los padres para que sean ellos los que apoyen el desarrollo de la lengua oral y escrita en sus hijos y al mismo tiempo conocer el impacto que tienen las actividades en el área de vocabulario, conciencia fonológica, estructura narrativa, conocimiento del mundo y narración tanto en los padres como en los niños en edad preescolar.

Una de las primeras justificaciones de la investigación se encuentra principalmente en la problemática actual en México con respecto a la lectura, la cual se manifiesta claramente en los bajos índices a nivel mundial de las habilidades académicas que alcanzan los alumnos hasta secundaria, según los resultados del programa PISA (2009) (Program for International Student Assesment). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), aplica esta evaluación del aprendizaje en 65 países periódicamente; se valora el desempeño en ciencias, comprensión lectora y matemáticas. México se ha situado con sus resultados a México en el lugar 48 (PISA, 2009).

Por su parte, la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares ENLACE, 2011 pone de manifiesto la necesidad inaplazable de analizar integralmente las estrategias educativas para mejorar las competencias y aprendizajes de los alumnos ante los avances limitados en el desempeño en la prueba (SEP, 2011).

En el caso específico de la educación básica en el estado de San Luis Potosí, se registró este año un avance en todos los rubros evaluados respecto al 2010, pero todavía lo ubica por debajo de la media nacional, principalmente en el nivel de primaria, el que representa el mayor reto (SEGE,2011).

El problema del bajo nivel de lectura a nivel nacional se relaciona directamente con la pobreza de vocabulario, poca familiaridad con los registros típicos de los textos escritos (formas descontextualizadas del lenguaje, el habla explicativa y el discurso narrativo) y poco desarrollo de los elementos necesarios para dominar la lectura y escritura en un lenguaje alfabético (conciencia fonológica, conocimiento de las letras, convenciones de lo impreso) (Ramey, 2006).

Hoy por hoy, en nuestro país la responsabilidad de la lecto-escritura recae principalmente en las escuelas y en algunos casos solo en ella se encuentra ese ambiente alfabetizador. Aún cuando existen programas efectivos de lectura dentro de las aulas, como los diseñados por la Secretaria de Educación Pública o instituciones de cultura, pocos involucran a las familias.

Es por ello que esta propuesta de investigación identifica estas áreas débiles que se propone fortalecer para la formación de mejores lectores en un futuro, proporcionando a las familias estrategias respecto al desarrollo de habilidades prelectoras que favorezcan la adquisición de habilidades metalingüísticas, que en un futuro se reflejen en habilidades lectoras de sus hijos.

La constante en los resultados de estudios sobre lectura compartida es que el impacto positivo de un programa de alta calidad de educación preescolar tiende a persistir en los niveles de educación posteriores y en otros ámbitos a lo largo de la vida adulta. (Giraldo, 2008)

Los beneficios de la estimulación temprana del niño se trasladan a toda la sociedad, ya que ésta aporta la base para formar ciudadanos con mayores capacidades, habilidades y competencias. Esta es la razón por la que la inversión en educación temprana y preescolar se convierte en un factor clave en un contexto en que la globalización demanda alta competitividad, productividad y creación de conocimiento. (Gil, 2009)

Por otro lado, en la etapa preescolar se presenta un desarrollo acelerado de integración neuronal en áreas del cerebro relacionadas funcionalmente con el proceso de adquisición de la lectura y escritura. La evaluación y observación de los niños pequeños permite comprender los efectos positivos de la estimulación infantil sobre el desarrollo del cerebro del niño, y la educación en la primera infancia que ha de basarse en la precisa motivación para que se conforme adecuadamente el sistema nervioso del niño y consiga el máximo de conexiones neuronales sin destruirse por falta de los estímulos adecuados (Huttenlocher, 1979).

Como menciona Vigotsky (1983-1984), a partir de un cerebro sano, la lectura entendida como comprensión, es un proceso cognitivo socialmente mediado. Ya sea que el niño lea muy bien o muy precariamente, es el resultado de las interacciones culturales con su medio social y en conjunto con el ambiente favoreciendo o no al cerebro lector.

Objetivo general

- ✓ Proporcionar a las familias estrategias enriquecedoras respecto a lectura compartida, por medio de una capacitación en relación con el desarrollo de habilidades prelectoras que

favorezcan la adquisición de habilidades metalingüísticas, que se reflejen en las habilidades lectoras de sus hijos.

- ✓ Evaluar a la efectividad del programa,

Objetivos específicos

- ✓ Aplicar el programa de intervención psicoeducativa ELF en 20 familias del municipio de San Luis Potosí.
- ✓ Evaluar cada una de las unidades del programa midiendo habilidades de los padres y los hijos respecto a la lectura de cuentos, así como las habilidades pre lectoras (vocabulario, estructura narrativa, conciencia fonológica, y narración) antes y después del programa.
- ✓ Establecer los efectos de la intervención y el impacto del programa Entrenamiento en Lectura Familiar (ELF) en familias del municipio de San Luis Potosí.

Preguntas de investigación

¿De qué manera la lectura en familia se puede convertir en una plataforma hacia el desarrollo de habilidades metalingüísticas en los niños?

¿Cuál es la eficacia y el efecto de un programa de entrenamiento a familias respecto a lectura compartida, basado en la narración de textos a sus hijos?

Hipótesis

Cuando las familias adquieren estrategias y habilidades relacionadas con la lectura de cuentos, sus hijos en edad preescolar (4–6 años), adquirirán mayores habilidades lingüísticas, desarrollo de vocabulario, estructura narrativa, conciencia fonológica y narración, desarrollando estos prerrequisitos que llevan al éxito lector.

CAPITULO DOS

REVISION BIBLIOGRÁFICA

Lectura compartida y su trascendencia en edades tempranas

Don Holdaway en Nueva Zelanda (1965), junto con un equipo de colaboradores se dio a la tarea de desarrollar un programa de lectura que evitara el fracaso escolar. Enfocando su atención en conductas presentadas por los lectores exitosos, observó que este tipo de lectores provenían de hogares en los que los libros y la lectura eran parte de la vida diaria y el factor más significativo que estos niños tenían en común era la experiencia de *Lectura Nocturna*.

Descubrió que los niños a quienes les leen antes de la educación formal tienden a tener mayor éxito escolar que los que no han tenido esta experiencia previa. Algunas constantes que identificó en la lectura nocturna son:

1. *La presentación del libro* con un propósito placentero permite la participación y expresión de preguntas en forma relajada.
2. Se observa demanda en *la repetición de lecturas* probablemente durante varios días.
3. Se llega a *la lectura independiente*, acatando el rol de lector y recreando experiencias y aumentando su sofisticación.

Holdaway (1965), crea estrategias basadas en las características de la Lectura Nocturna adaptada para las aulas, a la que llamo Lectura Compartida. Esta dinámica cuenta con la característica de ser guiada por un lector experto y consiste en leer y releer los textos con frecuencia, y cada lectura tiene un objetivo concreto con un beneficio en cada una de ellas.

Algunos autores han demostrado que la relectura mejora la comprensión lectora (Dowhower, 1987; O'Shea, Sinderal y O'Shea, 1985; Blum, 1991), aumenta el vocabulario (Elley, 1989; Koskinen y Blum, 1984, Blum, 1991), ayuda a recordar conceptos (Bromage y

Mayer, 1986; Taylor, Wade y Yekovich, 1985), beneficia a la velocidad de lectura y fluidez, (Allington, 1983). La relectura tiene mejores efectos si las palabras no están aisladas, sino que forman parte de un texto ya que de esta manera se logra mayor motivación y se provee de un modelo de lectura (Rasinski, 1989).

Por lo tanto, para Ambuster (2001), “La Lectura Compartida es puntualizada como una estrategia para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, a través de la cual niños y adultos comparten la actividad de leer y aprender con la lectura de textos en voz alta y con libros visibles para todos”. Esta estrategia es usada por lectores expertos que identifican y discuten con las demás personas estructuras y características del lenguaje de los textos escritos y donde aprenden a reflexionar sobre el texto, a buscar las diferentes claves que cada texto aporta y a interpretar las ilustraciones, diagramas, esquemas, etc. (Holdaway, 1965). La lectura compartida brinda la oportunidad de que todos los presentes participen y compartan esta actividad aprendiendo juntos. Ambuster (2001), señala también que sería ingenuo pensar que dentro de la lectura familiar no se encuentren barreras respecto a la lectura compartida, algunas de ellas son mencionadas por una encuesta de Investigaciones Internacionales y sugerencias tomadas de la Campaña de Lectura Familiar del Reino Unido (2001):

- Pobreza o falta del lenguaje temprano y de experiencias de lectura
- Barreras intergeneracionales; la lectura vista como una faena.
- Barreras económicas y financieras; la lectura como un lujo, no como una necesidad.
- Barreras culturales; por idioma, tradición o circunstancia no se adhieren a ella.
- Barreras institucionales; escuelas o bibliotecas que fallan en el establecimiento de un compromiso efectivo con la sociedad.

Aunque también se identifican algunas sugerencias para derribar las barreras en cualquier país y modelo de lectura familiar:

- ✓ Encontrar tiempo para compartir la lectura regularmente.
- ✓ Reconocimiento de la lectura por placer por parte de la escuela y el hogar, y promovida por el servicio bibliotecario.
- ✓ Compartir su lectura con otros.

En otro contexto nos encontramos también un concepto que plantea que el proceso de lecto escritura debe promoverse a temprana edad es el de *alfabetización emergente*. La *alfabetización emergente* se define como la etapa inicial del proceso de la adquisición del lenguaje oral y escrito, y se promueve a través de la exposición temprana a ciertas experiencias como; realización dibujos, actividades con canciones, leer un cuento, narrar una historia, lectura de periódico, letreros, escribir recados, cartas, juego simbólico, etc. La alfabetización emergente se contrapone con la perspectiva maduracionista que plantea que el niño está listo o no para aprender a leer especialmente desde una perspectiva fisiológica (Imbernón López & Gómez, 2010).

Investigaciones a nivel internacional

Algunas de las investigaciones que describen ejemplos interesantes de lectura compartida y aprendizaje de habilidades lectoras han sido realizadas a nivel internacional, en diferentes contextos socioeconómicos, culturales y geográficos como es el caso de Costa Rica, Estados Unidos, Chile, Reino Unido y Venezuela entre otros.

La característica que comparten es que se aplican actividades y programas que impulsan el desarrollo de las habilidades metalingüísticas dentro del hogar. (Ambustre, 2001).

En Costa Rica se realizó un estudio para indagar prácticas y actitudes relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en el hogar. En este, se desarrollo un instrumento al que se nombro Encuesta sobre Ambiente Familiar (EAF, Romero-Contreras, 2006). Cabe mencionar que la EAF no es un programa de lectura sino que indaga las prácticas y actitudes de la familia, las aspiraciones educativas de los padres para sus hijos e hijas, así como las características socioculturales de la familia.

La encuesta fue aplicada; a las madres o padres de familia de alrededor de 200 niñas y niños que cursaban el preescolar. Además se visitó en su hogar a una sub-muestra de 20 familias para observar la interacción de las madres o los padres con sus hijas e hijos en actividades con y sin materiales de lectura y escritura. Los materiales eran proporcionados por las investigadoras y se evaluaron las habilidades lingüísticas y pre-lectoras de las alumnas y los alumnos.

Los resultados indican que las prácticas familiares de lenguaje, lectura y escritura no corresponden con las expectativas de la educación moderna; ya que las familias tienen altas expectativas educativas para sus hijas e hijos, aunque las prácticas alfabetizadoras en el hogar no siempre sean adecuadas. Se encontró una tendencia de las familias con mejor nivel socio-económico a contar con más elementos para apoyar el desarrollo lingüístico y pre-lector de sus hijas e hijos. Los resultados sugieren un desfase entre la cultura del hogar y la cultura de la escuela que se agudiza en la medida en que el nivel socio-económico de la familia es menos favorable (Romero, 2006).

En Venezuela, autores como Dayana y Alastre (2005) observan la lectura familiar desde un enfoque constructivista social, revisando las bases teóricas y metodológicas para reflexionar acerca de los procesos de enseñanza de la lectura y escritura en el nivel de educación inicial, Para hacer su análisis promueven una actitud facilitadora y mediadora por parte del docente que

permita de una manera contextualizada y familiar para el alumno, la adquisición de la lengua escrita. Específicamente, recurren a dos grandes conceptos vigotskyanos, como son la ley genética general del desarrollo cultural y la zona de desarrollo próximo, como recursos indispensables para el crecimiento de la conciencia del niño en aras de la metacognición de sus procesos de lectoescritura referida esta última como un medio para llevar a cabo la actividad cognitiva y tiene que ver con la autorregulación y construcción del conocimiento, destacando de la misma manera la importancia que tiene la participación de la familia en este aprendizaje.

Mathiensen (2005) en España, implementó un programa en el cual se realizó seguimiento a 244 niños escolares entre 8 y 9 años de edad, en educación básica. En esta investigación se describe la relación entre algunas características de las familias, tales como la calidad educativa del ambiente familiar, la educación y ocupación de ambos padres, y el posterior desempeño escolar del niño. El reporte de la evaluación del desempeño escolar se utilizó a partir de diversos indicadores: la comprensión lectora se midió utilizando la prueba de lectura y lenguaje escrito en su parte II (PLLE lectura de párrafos) y como medida del desempeño escolar se usó el promedio de notas dado por el profesor. Para medir la calidad del ambiente familiar se utilizó el inventario “HOME” y además, se recopilaron los antecedentes de escolaridad y ocupación de los padres. Se concluyó que el desempeño escolar se relaciona positiva y consistentemente con el nivel educacional y ocupacional de los padres y con la calidad educativa del ambiente familiar presente durante la edad preescolar de los menores.

Por otra parte Gil (2009), analiza en España cómo inciden los hábitos lectores y las actitudes de las familias hacia la lectura sobre el nivel de desarrollo alcanzado por los hijos en la competencia matemática y la competencia en comunicación lingüística. Esta investigación se desarrolló en la Comunidad Autónoma de Andalucía, recurriendo a la metodología de

investigación mediante encuesta y tomando en consideración resultados de las pruebas de diagnóstico, aplicadas en centros educativos de esta comunidad a principios del curso escolar 2006-07. En este estudio participaron un total de 3,859 familias, con hijos en 185 centros de las ocho provincias andaluzas. Los resultados confirman mayores niveles de competencia en el alumnado cuyos padres presentan mejores actitudes hacia la lectura y declaran dedicar mayor número de horas semanales a esta actividad. Se concluye afirmando el interés de estas variables para caracterizar el contexto socio familiar en que se desenvuelve el alumno y valorar, en función de éste, los resultados de aprendizaje logrados en las instituciones escolares. Por último se brindan algunas recomendaciones que, desde la escuela, podrían hacerse a padres para mejorar el papel activo de los padres en la promoción de la lectura en los hogares.

En Cali Colombia, Rentería (2008) ha realizado una síntesis reflexiva basada en una investigación sobre convivencia familiar, en un sector de escasos recursos de la ciudad. Se propone una lectura desde la psicología social, tomando como referencia algunos elementos de la interacción simbólica como soporte interpretativo para un estudio cualitativo. Los resultados muestran que existe una serie de lecturas de la convivencia familiar que se cruzan y entrecruzan en la construcción de realidad por parte de las personas implicadas y que tales versiones no necesariamente son coincidentes con los discursos sobre convivencia y violencia, de esta manera se abre la posibilidad de visiones más amplias de cómo se construye la realidad y se puede abordar una problemáticas tan fuertes como ésta.

También en Colombia, Reyes (2002) propone un programa llamado Bebeteca, en el que afirma que en el proceso de adquisición de la lectura hace falta siempre una Sherezada, que lea y cuente historias hasta el día que el niño la rechaza para leer por sí mismo. Esta iniciativa consiste en “dar de leer” a los niños, en poner al alcance libros de imágenes, poesía, narrativos y

expositivos, dentro de un entorno cálido. En lo práctico, se maneja a través de préstamos domiciliarios, se edita un boletín de los libros más usados, se organizan fiestas de la palabra en donde se comparten las lecturas con autores e ilustradores, y se editan libros escritos por los mismos niños vendiéndolos o subastando a cambio de monedas de chocolate.

En Estados Unidos, uno de los programas que ha demostrado su eficacia es el llamado Books Aloud (Neuman, 2001) implementado en centros de desarrollo infantil en Filadelfia, evidenciando la lectura oral tanto por padres de familia como de los cuidadores del centro. A partir de un esfuerzo conjunto de filántropos y bibliotecas, se puso en manos de más de 17 000 niños un total de 90 mil volúmenes. Los libros llegaron a los niños junto con una capacitación de 10 horas para las personas que los cuidaban. El impacto puede medirse a través de varios indicadores: Al inicio del programa solo 1 de cada 5 niños tenía tarjetas de préstamo bibliotecario, al final 3 de cada 5 hacían uso de ella. En comparación con niños que no participaron dentro del programa existían notables diferencias como: mayor habilidad para contar y recontar historias, reconocer letras, reconocer elementos básicos de la lectura, direccionalidad. Dentro del programa se emplean diversos materiales a la par de los cuentos o textos expositivos, emplean materiales sobre la impresión medioambiental y recreativo con sus niños, tales como señales del tránsito, mapas, revistas, tiras cómicas de periódicos, juegos de mesa, materiales religiosos, crucigramas y trabajos para el hogar. (Neuman, 2001)

En México, han existido programas efectivos de lectura dentro de las aulas pero pocos que comparten las lecturas o involucren a la familia. En 2012 fue el Año Internacional de la Lectura y por tal motivo en nuestro país, la Secretaría de Educación Pública (SEP) redobla las acciones tendientes a fomentar esta práctica en la comunidad estudiantil y población en general. Dentro del Programa Nacional de Lectura se propone la *Estrategia 11+5 Acciones para integrar*

una comunidad de lectores y escritores, ciclo escolar 2012-2013 (SEP, 2012). Consiste en la participación de supervisores del programa, directivos escolares, maestros bibliotecarios, docentes y padres de familia.

Se señalan las responsabilidades de cada una de las figuras educativas para garantizar la instalación y uso de la biblioteca escolar. El programa también incluye: la promoción de actividades permanentes en el aula que debe garantizar el docente frente a grupo, ofrece un calendario orientador de actividades de fomento a la lectura y escritura para los diferentes miembros de la comunidad educativa, con el fin de favorecer y consolidar su biografía lectora y estimule su desarrollo lector y escritor como parte de su vida; Subraya la participación del docente frente al grupo al tomar la responsabilidad de fomentar y dar seguimiento al comportamiento lector de sus alumnos. En el ciclo escolar 2012-2013, se enfatiza que cada colectivo escolar de seguimiento y evalúe las actividades que desarrolla en su proyecto de biblioteca. Ofrece un calendario diferenciado para cada nivel educativo; preescolar, primario y secundario.

Propone la Cartilla de Lectura: Leyendo juntos, donde se espera que alumnos y padres registren los títulos leídos y los comentarios que los alumnos realizan de los libros en casa. Integra el Comité de Lectura y Biblioteca, el cual forma parte del Consejo Escolar de Participación Social que realice un registro, reporte sus actividades y valor sus resultados.

Propone a directivos, docentes y bibliotecarios, actividades permanentes a desarrollar desde la biblioteca, considera los diferentes documentos que ofrece el plan nacional de lectura como son: Manual de las 6 acciones para fortalecer la biblioteca escolar, estrategias, acciones y conexiones para animar la biblioteca escolar, los alebrijes de preescolar, primaria y secundaria, y las 5 actividades permanentes para integrar una comunidad de lectores y escritores. Considera las

competencias, campos formativos y los contenidos propuestos en los programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria elaborados por la SEP. Cabe mencionar que este programa a nivel nacional aún no ha presentado resultados ya que se encuentra en su primera implementación.

También en México existen programas relacionados con el uso de la estrategia de lectura compartida como son; ELE (Entrenamiento en Lectura Escolar, Romero, Navarro, 2006), ELE-BA (Entrenamiento en Lectura Escolar- Biblioteca de Aula, Romero, Contreras, 2007) y ELF (Entrenamiento en Lectura Familiar, Navarro, Romero, 2006), que nacen dentro de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Estos programas focalizan su atención en la capacitación de padres y maestros, en el uso de estrategias didácticas para realizar la lectura de libros en casa y en la escuela. El principal objetivo, de estos programas es promover el desarrollo de competencias del lenguaje, lectura y escritura en los niños, a partir del uso de textos reales y actividades asociadas con los textos.

Estos programas de lectura están encaminados a conocer y utilizar productivamente tanto el lenguaje oral como el escrito. Inicialmente surgieron para que se trabajaran con niños de preescolar, posteriormente se han ido modificando y extendiendo; actualmente también abarcan educación primaria (hasta cuarto grado) y educación especial.

Los resultados que se han obtenido de sus implementaciones hasta hoy en día, permiten afirmar que un modelo balanceado sociocultural, operado desde la lectura compartida, funciona y responde a algunas carencias que la enseñanza de la lectura y la escritura actualmente enfrentan (Araiza, 2007, Navarro, Romero y Chávez, 2007; Romero, Navarro, Huerta y Araiza, 2007).

Habilidades Lectoras

Algunas de las investigaciones anteriormente citadas tienen en común aspectos en el proceso que se refiere a la adquisición de la lectura. Cercano al informe que emitió el “National Reading Panel Report” (NICHD) después de revisar, con base científica, la investigación de Armbruster (2001), quien definen los elementos más efectivos en la instrucción de lectura para niños, en su obra, “Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to read” y se concentran los cinco apartados siguientes: Vocabulario, Conocimiento Fonético, Comprensión, Fluidez y Fonología

El Conocimiento Fonético. “Es la habilidad de escuchar, identificar y manipular los sonidos individuales — fonemas — en palabras habladas” (Armbruster, 2001). Este conocimiento en los niños, según Ambruster, mejora su habilidad de leer y deletrear. Hay muchas maneras de ayudar para que reflexionen y trabajen con los sonidos del lenguaje hablado. Algunos ejercicios son:

Aislamiento fonético. Consiste en ayudar a los niños a reconocer los sonidos individuales en una palabra; Sonidos iniciales y finales.

Identidad fonética. Reconocer el mismo sonido en diferentes palabras.

Categorización fonética. Reconocer que una palabra en una secuencia de palabras es diferente de las demás.

Mezcla de fonemas. Escuchar una secuencia de fonemas habladas por separado y la combinación de éstas para formar una palabra “¿Qué palabra es /s/ /a/ /l/?”

Segmentación fonética. Lograr la descomposición de una palabra en sus sonidos por separado y la pronunciación de cada sonido al contar o golpear cada sonido.

Omisión de fonemas. Reconocer la palabra que queda cuando se quita un fonema.

Adición de fonemas. Construir una nueva palabra al agregar un fonema a otra palabra.

Sustitución de fonemas. Sustituir un fonema por otro para construir una nueva palabra.

Otros autores definen el Conocimiento Fonético como Conciencia Fonológica Garton y Pratt, (1991) la sintetizan de la siguiente manera;

El desarrollo de esta conciencia comienza con las propiedades intrínsecas del lenguaje que llevan al niño a reflexionar espontáneamente sobre aspectos del mismo. Estas propiedades incluirán la existencia de correcciones en la propia habla, la existencia de errores como malas pronunciaciones en el habla de otros, palabras que son difíciles de pronunciar, palabras que riman unas con otras, y características de la palabra escrita que, dada su forma más visible y permanente, serán más relevantes que la palabra hablada. A medida que el niño domina las diferentes formas implicadas en el uso del lenguaje se desarrollan niveles más altos de reflexión. (Garton-Pratt, 1991).

Autores como Carrillo y Sánchez (1996) demuestran la importancia que tiene la conciencia fonológica en el aprendizaje lector, discuten los distintos tipos de conciencia fonológica identificados como silábica, rimas o de fonemas que determinan la primera toma de conciencia de

la estructura segmental del habla adquirida de manera espontánea a edades relativamente tempranas y que en algunas ocasiones requiere de una intervención externa.

La Fonología. Implica la comprensión entre los fonemas (sonidos del lenguaje hablado) y los grafemas (letras y ortografía que representan a dicho sonido en el lenguaje escrito) (Armbruster, 2001). La comprensión de la relación entre letras escritas y sonidos hablados es esencial para el proceso de la lectura. El propósito de la enseñanza de la fonología es ayudar a que los niños vean esta relación. La fonología aumenta la habilidad en los niños para decodificar palabras que aumenta su habilidad de reconocer palabras aisladas así como en el texto.

Reconocer los sonidos del fonema que son representados por letras y patrones de deletreo puede hacer la diferencia entre un buen lector y un lector al que se le dificulta la lectura. Se necesita enseñar la gama completa de correspondencias entre letra y sonido, de consonantes, de vocales, etc.

La práctica de sus habilidades, la participación en actividades de conocimiento fonético y el escuchar cuentos y textos leídos en voz alta ayuda a los niños reforzar sus habilidades de la fonología, ya que esta es una parte importante de un programa completo de lectura. (Armbruster, Lehr y Osborn, 2003)

El Vocabulario. Se refiere a las palabras que debemos conocer para comunicar efectivamente, se puede describir como vocabulario oral o vocabulario de lectura. El vocabulario oral se refiere a palabras que utilizamos para hablar o que reconocemos al escuchar. El vocabulario de lectura se refiere a palabras que nosotros reconocemos o utilizamos en lo impreso (Armbruster, 2001).

El vocabulario es un componente importante de la comprensión de la lectura. Cuando los niños pronuncian los sonidos a leer, comparan los sonidos con las palabras que conocen; entre más extenso sea el vocabulario del niño, más fácil le será comparar palabras al leer con las que conoce. En las escuelas, a menudo estudian y aprenden palabras nuevas por medio de la instrucción directa. Los niños estudian segmentos de palabras, su origen y su significado. Sin embargo, esta instrucción fuera de un aula, como padre, maestro o voluntario, puede que también brinde muchas oportunidades indirectas para construir el vocabulario de los niños (Armbruster, 2001).

La enseñanza del vocabulario puede hacerse más exitosa si tomamos en cuenta el interés de los niños, quienes con frecuencia demuestran su curiosidad y atención conforme se les lee. El reconocer estos indicios y utilizarlos para enseñar palabras nuevas promueve la participación y la interacción en el proceso de aprendizaje.

Louisa Moats (2000), Opina que el aprendizaje efectivo de las palabras y los conceptos se elabora a partir del conocimiento existente realizando conexiones entre las palabras mejor conocidas y las menos conocidas, profundiza y enriquece construyendo una red de ideas alrededor de los conceptos.

El informe del National Reading Panel Report ((National Institute of Child Health and Human Development, 2000) reporta que los niños aprenden por medio de la extensión de la instrucción y de la exposición repetida de palabras y su uso en una variedad de contextos. Al proporcionar varias experiencias con las palabras que los niños aprenden en la escuela, se reforzará la comprensión de esas palabras.

En el contexto de la composición escrita, los estudios que intentan abordar la relación existente entre el vocabulario y el desarrollo léxico dejan constancia que la influencia, en este caso, es recíproca; es decir el conocimiento del significado de las palabras mejora la calidad de la escritura (Duín y Graves, 1987). A su vez, la composición escrita ofrece “la oportunidad de depurar y enriquecer el vocabulario del niño permitiéndole usar palabras en las acepciones que le son propias” (Romero López y Romero López, 1988, p. 42).

Para algunos autores los objetivos en el desarrollo del vocabulario son:

- ✓ Estimular la acumulación de una reserva de palabras que la persona pueda reconocer, entender y relacionar de manera simultánea con la información general de que dispone (Cooper,1990)
- ✓ Desarrollar el interés y la capacidad necesaria para poder aprender el significado de las palabras sin necesidad de ayuda. (Smith y Dahl, 1989).
- ✓ Enseña de habilidades y estrategias con las que los niños puedan descubrir de forma autónoma, el significado de las palabras leídas, escritas o escuchadas, basándose en los contextos mismos en que se emplean (Smith y Dahl, 1989).
- ✓ Fijar y consolidar las palabras que ya conocen los niños, a fin de que se reduzca la distancia entre el vocabulario activo y pasivo (Cooper, 1990).

Estos objetivos se encuentran estrechamente orientados a marcar principios o guías que deben guiar la enseñanza del vocabulario como son:

- Presentación de las palabras; Contextualización y uso del léxico en una gran variedad de situaciones, en definitiva llegar a la familiarización de la palabra.

- Identificación del bagaje oral con el que cuenta el alumno; Los niños aprenden a pronunciar más fácilmente las palabras y a asociar su significado, si poseen alguna experiencia previa con ésta en el marco del lenguaje oral.
- Invitación al niño para que tenga un papel activo en el crecimiento de su vocabulario; la definición y puesta en práctica de diferentes estrategias, la motivación y esfuerzo por incrementar su léxico en sus propios términos (Cooper, 1990).

De la misma manera Cooper, menciona algunas estrategias para la instrucción y el desarrollo del vocabulario: Menciona la formación de redes y mapas semánticos; la creación de diccionarios anotando conceptos de palabras que aparecen en las lecturas, acompañados de otro significado, sinónimo, antónimo, palabras derivadas, frases con la misma, frases con sinónimos, antónimos y palabras derivadas, dibujos, etc. Claves contextuales: Definiciones directas, yuxtaposiciones, sinónimos-antónimos y frases adyacentes; El análisis estructural: Prefijos, sufijos, palabras base, raíces verbales, terminaciones inflexivas, palabras compuestas; El uso del diccionario y tomar en cuenta la enseñanza posterior a la lectura y a la composición del texto.

La fluidez. Es la habilidad de leer un texto con precisión y rapidez. Cuando los lectores leen silenciosamente con fluidez, reconocen palabras de manera automática, agrupan palabras para ayudar a adquirir de manera rápida un significado de lo que leen. Los lectores con fluidez leen en voz alta sin esfuerzo y con expresión; su lectura suena natural, como si estuvieran hablando (Armbruster, 2001)

La fluidez se asocia con habilidades en el conocimiento fonético, en la fonología y en el vocabulario. Conforme los niños desarrollan las habilidades en cada una de estas áreas leerán con mayor fluidez.

La fluidez ayuda a los niños a cerrar la brecha entre el reconocimiento de la palabra y la comprensión. Para los niños es más fácil entender lo que leen cuando no tienen que esforzarse para decodificar las palabras que van leyendo.

La Comprensión. Es la razón de la lectura. Si los lectores pueden leer las palabras pero sin comprender lo que leen, no están leyendo realmente (Armbruster, 2001).

Para Armbruster, los anteriores elementos de instrucción de la lectura (el conocimiento fonético, la fonología, la fluidez, el vocabulario), se relacionan directamente con la comprensión de la lectura. Los niños que tienen bien adquiridas estas habilidades muestran también una mejor comprensión de lo que leen.

Los niños entienden mejor lo que leen cuando se hacen preguntas (qué, quién, cuándo, dónde y por qué) realizan predicciones acerca de lo que tratará o sucederá en el cuento, buscan conectar las experiencias previas con las situaciones de los textos.

La reflexión y enseñanza directa del vocabulario antes de leer también ayuda a mejorar la comprensión lectora de los niños.

Nos menciona también que el resultado de sus observaciones demuestra que los niños aprenden mejor cuando son temas que les resultan interesantes. Necesitan aprender las habilidades necesarias para llegar a ser buenos lectores y para tener éxito en la escuela, por medio de actividades como las sugeridas anteriormente, y en las cuales se pueden involucrar maestros voluntarios y los padres que pueden convertir la lectura en un proceso divertido.

Lectura y desarrollo psicológico en niños pequeños

Al igual que la escritura y el cálculo, la lectura es una de las actividades específicamente humanas. Lev Vigotsky (1983-1984), además de incluirlas en su clasificación de funciones psicológicas superiores, al lado de procesos como la memoria, el pensamiento y el lenguaje las

definió como funciones históricas por su origen, mediatizadas por su estructura y voluntarias por su funcionamiento.

Vigotsky (1984) psicólogo ruso y uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, señala al lenguaje escrito como una doble abstracción, haciendo una comparación que llamó el algebra del lenguaje, ya que constituye un acontecimiento importante para el desarrollo de la psique humana.

Por lo tanto, con la lectura el niño pasa al nivel más alto de sus procesos psicológicos, debido a que la posibilidad de leer le permite analizar, y hacer conscientes todos los fenómenos del idioma y del lenguaje, antes de leer el niño habla y pronuncia los sonidos y las palabras de manera espontánea y casi inconsciente.

La lectura permite que, el niño adquiera el conocimiento de la estructura fonética y aprende a escoger un signo particular para los fonemas particulares, la composición de sus propias expresiones verbales cambia gradualmente y comienza a elegir palabras y giros gramaticales de manera consciente. Así el lenguaje se transforma a partir de un proceso psicológico en un mecanismo estructural de la personalidad que permite modificar su propio comportamiento, su actividad intelectual y su cosmovisión dando un enfoque diferente a la comprensión del mundo (Cooper, 1990).

Los primeros acercamientos de las emociones y los sentimientos humanos como el amor, la compasión, la justicia, la belleza, la amistad, etc. entran a la mente del niño a partir de sus cuentos favoritos, los personajes se convierten en guías de su comportamiento e influyen sobre esta parte moral que se construye día a día, al igual que su motivación y sus intereses.

La crianza, la educación y el acceso a la literatura y el arte, donde se acumulan las mayores riquezas de la humanidad, básicamente se determinan por el nivel de dominio de la

lectura, en todos los niveles de desarrollo. Por ejemplo no es difícil notar que la ortografía mejora en aquellos estudiantes que leen en todas las etapas escolares y después de ellas, es un hecho que los que más leen, escriben mejor (Soloviera Y., Quintanar, 2005)

Hoy en día, en la psicología contemporánea son pocos los autores que relacionan estas habilidades prelectoras, como procesos innatos; más bien se mencionan algunos procesos elementales que hacen posible su desarrollo. Se señala que el fomento y enseñanza de la lectura en un niño pequeño depende de algunos factores significativos, como lo son: la diferenciación que el niño hace previamente de los sonidos de su propio idioma, articular sílabas y palabras correctamente, memoria audio-verbal y visual suficiente para conservar y retomar la información, realizar el análisis y la síntesis espaciales complejas, entre otros. Estos elementos indispensables para la lectura, se deben desarrollar de manera involuntaria e inconsciente en la infancia preescolar (Solovieva, 2004).

Desde el punto de vista de la neuropsicología- ciencia que se dedica al estudio de las bases cerebrales de los procesos psicológicos del adulto y el niño- todos estos componentes constituyen factores específicos (Luria, 1986), referidos al resultado del trabajo de zonas cerebrales altamente específicas, cuya localización cambia de acuerdo con la edad y la actividad que se realiza durante la vida (Korsakova; Mikadze y Balashova, 1997).

Otro dato relevante de la psicología y pedagogía actual es el hecho de considerar la adquisición de la lectura desde antes de la edad preescolar, durante la misma o al inicio de la edad escolar (Elkonin, 1989; Talizina, 2000; Venguer, 1987).

Según Vigotsky (1984) antes de comenzar con la enseñanza de la lectura, es necesario conocer las características de los niños en esta edad. La edad preescolar constituye una etapa

importante para el desarrollo psicológico del niño, y en la cual existen exigencias particulares relacionadas con la formación del proceso de lectura,

Vigotsky (1984), en la clasificación del desarrollo psicológico del niño, propone el concepto de edad psicológica, la cual no necesariamente corresponde a la edad cronológica del niño, y en la que en cada edad se deben considerar algunos aspectos claves que ayudan a caracterizar al estado psicológico. Estos aspectos son; situación social del desarrollo, neoformaciones básicas de la edad, y la línea general del desarrollo.

La situación social del desarrollo se refiere a que cada edad cambia de manera esencial debido a la actividad cumplida anteriormente que rige el desarrollo del siguiente paso.

Por su parte, las neoformaciones básicas están formadas por procesos y fenómenos de la mente del niño que no existían anteriormente, es decir, que surgieron como desarrollo de esta edad, marcando por la misma un paso exitoso y listo para pasar a la siguiente o mostrando algunas características negativas en su desarrollo psicológico. Dentro de la actividad del niño, se adquieren todas las neoformaciones, la actividad organiza la situación social y determina la línea general del desarrollo.

Por lo tanto, es importante entonces observar brevemente las características claves en relación con el desarrollo psicológico de los pequeños señalados desde diversos autores y resumiendo las neoformaciones más relevantes:

En la primera edad, aproximadamente hasta los 12 meses, la actividad rectora es la comunicación afectivo-emocional estrecha del niño con el adulto más cercano, si esta actividad no tiene lugar, se observa un retardo en el desarrollo psicológico y las neoformaciones tardan en aparecer. La línea general de desarrollo en esta etapa es la motivación afectivo-emocional y las relaciones sociales (Lisina1974, 1986).

La siguiente edad se relaciona con el primer periodo de la infancia preescolar, cuando la actividad rectora es el juego de manipulación de objetos lo que le permite conocer el significado de los objetos y de las acciones con ellos, los significados verbales del objetos del mundo que los rodea. La línea general en esta edad es la práctico-objetal.

Para los 3 años de edad aproximadamente, la actividad de manipulación de objetos es sustituida por una actividad más compleja: El juego de roles, en esta actividad lúdica regresa a la línea de la motivación afectivo-emocional y a las relaciones sociales. Concluye con el ingreso a la escuela, e incluye dos líneas generales de desarrollo; de relaciones sociales, afectos y motivacionales y la de relaciones y operaciones práctico-objetales. (Elkonin, 1995).

En la edad preescolar, la actividad del juego de roles es indispensable para el desarrollo del niño, ya que a través de él aparecen las neo formaciones básicas de esta edad: La imaginación, la reflexión y el inicio de la conducta voluntaria. Precisamente estas neo formaciones son las que permiten el desarrollo de su personalidad y garantizar el éxito escolar, en el juego de roles se forma la actividad voluntaria relacionada en otras corrientes psicológicas con la habilidad de concentrar la atención, realizar una tares sin distracciones (Soloviera, Quintanar y Flores, 2002).

El juego por sí mismo, sugiere asumir ciertos papeles por iniciativa propia adquiriendo una estructura reflexiva y responsable sujeta a ciertas reglas, tiene un carácter semi-voluntario y creativo que apoya el desarrollo de la imaginación. Brinda la reflexión sobre el comportamiento propio y sobre las acciones de los demás y la relación estrecha que se da con la compasión y el sentido personal de las acciones se puede desarrollar tanto en el juego como en la lectura de cuentos en esta edad (Soloviera, Quintanar y Flores,2002).

Soloviera, menciona que cuando un niño escucha la lectura de un cuento de manera individual o grupal, adquiere más conocimientos, aprende a escuchar con atención, forma

sentimientos y afectos por los personajes positivos y se enoja con los personajes negativos. Esta experiencia permite encontrar su propia posición moral, definiendo los aspectos de la vida y del comportamiento que se establecen como prioritarios en la infancia.

Al final de la edad preescolar se introduce una nueva forma de juego; el juego con reglas, encontrando en esta etapa un medio de organización de su comportamiento dirigido y voluntario (Salmina y Filimonova, 2001).

Algunos investigadores opinan que el fin de la edad preescolar y el inicio de la escolar constituyen un periodo de procesos cruciales en el desarrollo del ser humano, Piaget (1973) considera este periodo como la edad de consolidación de las operaciones concretas, por medio de la adquisición gradual de características de acciones como reversibilidad, estabilidad y la generalización mediante la ejecución de acciones y operaciones. Wallon (1974) supone esta edad como una revolución en la esfera psíquica. Russell (1983) desde su aproximación humanista opina que al terminar la edad preescolar concluye el desarrollo básico de la personalidad del niño. Freud (1991) en la corriente psicoanalista opina que el desarrollo satisfactorio de la etapa anterior, permite superar todas las crisis infantiles elementales.

Vigotsky (1984), hace referencia al cambio de las actividades rectoras, las cuales tienen un carácter decisivo, ya que de ser de índole involuntario y poco estricto pasan a ser en la escolarización actividades voluntarias y estrictas comparadas con la actividad del juego.

En la edad escolar, la vida psicológica del niño cambia radicalmente, ahora las líneas generales de desarrollo se intercambian, la línea de relaciones sociales, afectos y motivaciones cede su lugar a la formación del aspecto operacional de la actividad humana y se desarrolla su pensamiento conceptual lógico. A diferencia de la postura de Piaget (1973) que opina que el desarrollo de estos aspectos aparecen como resultado de la maduración o como una etapa

obligatoria del desarrollo intelectual (etapa de operaciones formales), Vigotsky determina que se desarrolla durante el proceso de enseñanza organizada, el aprendizaje conduce al desarrollo, por lo que la enseñanza no se debe basar en el desarrollo (Vigotsky, 1991). En esta etapa las neo formaciones básicas posibilitan el comportamiento voluntario, capacidad para el aprendizaje independiente y personal y la aparición del pensamiento teórico dialéctico.

Con la adolescencia, el niño pasa una vez más a la línea de motivación y de relaciones sociales y su actividad rectora en la comunicación profunda afectivo-emocional con sus contemporáneos, las neo formaciones se encaminan al establecimiento de objetivos propios y las relaciones sociales (Elkonin, 1989).

Lectura y neurodesarrollo infantil

En otra línea como lo es la neuropsicología, se describe a la lectura como una actividad compleja que requiere de la participación de diversas zonas y mecanismos cerebrales que se forman durante la vida del niño en el proceso de su actividad. (Quintanar y Solovieva, 2003).

Luria (1980-1997) señala que este proceso de lectura constituye no solo una decodificación sino la transformación de símbolos gráficos visuales en un sistema del lenguaje oral a través de la articulación, pasando por diferentes etapas hasta alcanzar su automatización e interiorización.

Así en la formación del proceso de lectura se involucran múltiples áreas del cerebro cada una con una diferente aportación, llamando a este conjunto de sectores cerebrales, sistema funcional (Anojin, 1980). El trabajo que realiza cada uno de los sectores particulares del cerebro se le nombra factor neuropsicológico (Luria, 1986,1989; Korskova, Mikadzey, Balashova, 1997; Quintanar y Solovieva, 2003).

El factor neuropsicológico es un concepto básico en la teoría de Luria, que permite relacionar el nivel psicológico de la acción humana con sus mecanismos psicofisiológicos. Los mecanismos que ha identificado en relación con la lectura son los siguientes: *Oído fonemático, análisis y síntesis cenestésico táctil, organización secuencial motora, regulación y control de la actividad voluntaria, análisis y síntesis espaciales, retención audio-verbal y retención viso-verbal* (Luria, 1986; Tsvetova, 1985; Quintanar y Solivieva, 2003) todos estos factores relacionados en zonas secundarias y terciarias de la corteza cerebral.

Los sistemas funcionales representan un carácter sistémico y dinámico cambiando su estructura en las diferentes etapas de desarrollo. Cuando la acción requiere de un alto grado de automatización, el sistema funcional se reduce y en él participan zonas cerebrales más estrechas comparadas a las utilizadas en el inicio del proceso y al paso de una actividad extensa que requería algunas acciones conscientes, gradualmente estas acciones pasan al nivel semi-inconsciente o inconsciente convirtiéndose a un proceso de automatización de la acción (Luria, 1986).

En relación con la lectura, el pequeño comienza con la adquisición de la misma centrando su atención en cada letra, sílaba o palabra particular, lo que impide concentrarse en el sentido literario y cognitivo de lo leído. Más adelante el aprendizaje estable posibilita una lectura interna, rápida que permite que el trabajo intelectual alcance un nivel efectivo por medio de la mecanización, aun que cuando se presentan dificultades en el proceso el sistema funcional se extiende y participan todos los factores en este trabajo haciéndolo consciente.

Es así como de manera concreta en la actividad de lectura el análisis estructural permite identificar los factores neuropsicológicos que participan en su realización señalando el estado

funcional de las zonas cerebrales correspondientes, lo que permite conocer su participación en el proceso.

La siguiente tabla, el *órgano funcional de la lectura*, nos muestra la organización cerebral estable de la acción desde el punto de vista de los mecanismos psicofisiológicos de esta actividad y en las cuales participan diferentes aéreas unidas para la realización de la misma.

Tabla 1
El órgano funcional de la lectura

<i>Eslabón</i>	<i>Función</i>	<i>Zona cerebral</i>	<i>Factor</i>
Imagen visual de la letra	Análisis de los elementos	Occipitales	Perceptivo visual
Imagen viso-espacial	Diferenciación de letras similares	TPO	Espacial
Ejecución de la lectura	a)esquema de movimientos del aparato articulatorio b)Unión de sonidos c)Diferenciación de fonemas	a)parietal b)Frontal posterior(premotora) c)Temporal	a)Cenestésico b)Cinético Fonemático
Intención	Objetivo, control de la comprensión del sentido, de signos de puntuación	Lóbulos frontales	Regulación voluntaria
Correlación entre el sonido y letra a través de la pronunciación	Diferenciación de articulemas cercanos	Parietal	Cinestésico
Memoria audio-verbal y visual	Material para la lectura	Temporal amplia, occipital	Específico modal (auditivo, visual)
Estabilidad de la lectura	Rapidez, pausas, líneas, páginas	Estructuras profundas	Neurodinámico

(Quintanar y Solovieva, 2000)

La maduración cerebral es un proceso que influye sobre la formación y el desarrollo de las funciones, y en la cual existe una interdependencia entre estas y la actividad del niño.

Quintanar y Solovieva (2000), mencionan que estas condiciones requieren un apoyo del adulto que garantice el resultado de la acción futura, elaboración del programa de la acción y la auto regulación de las emociones, y en las cuales en ocasiones se presentan algunas dificultades en la adquisición de la lectura relacionadas con una interacción social inadecuada entre el niño y el adulto en la edad preescolar entre las que se mencionan:

- El desarrollo anatómico y funcional cerebral normal, que puede no coincidir con la preparación de la edad y las exigencias de la escuela.
- Retardo en la maduración de estructuras cerebrales.
- Desarrollo funcional insuficiente de zonas cerebrales determinadas debido a la ausencia de exigencias del medio social.
- Ausencia de relaciones funcionales entre los sectores terciarios corticales posteriores (temporales, parietales, y occipitales) que garantizan el análisis y las síntesis espaciales (cálculo, escritura, lectura, estructura del número, imagen gráfica espacial de la letra, orientación de operaciones aritméticas, reconstrucción del texto leído y de las frases).
- Ausencia de interacción de diferentes analizadores (visual-auditivo y cenestésico motor) que garantizan diferentes actividades como el baile, la música y los deportes.

Componentes o factores del sistema funcional para la actividad que conforma el proceso de lectura en voz alta, como resultado de diferentes zonas cerebrales caracterizadas por su formación homogénea, avanzando cada una en su propio ciclo de desarrollo.

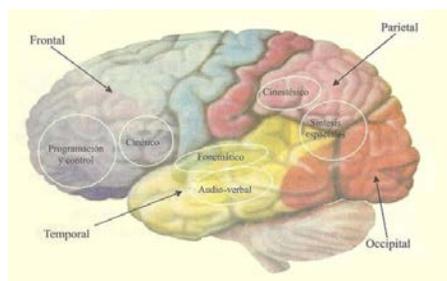


Figura 1. Componentes o factores del sistema funcional para la actividad que conforma el proceso de lectura en voz alta.

En la etapa más temprana alrededor de 1 y 2 años maduran los sectores parietales que garantizan la percepción cenestésico-táctil y los movimientos motores. Posteriormente se desarrollan los sectores temporales y occipitales, y entre la edad de 6 y 7 años se logra la integración funcional de los sectores occipitales, temporales y parietales, lo cual garantiza la formación de la imagen objetal (Korsakova, Mikadze y Balashova, 1997).

Durante la lectura en voz alta es posible reconocer algunas alteraciones durante la adquisición de la misma, denominadas con el término de dislexia la cual equivale a las dificultades para reconocer letras localizando diferentes tipos de errores en cada una de ellas y con relación a un factor neuropsicológico en una zona cerebral específica. Estos errores son: Similares por su aspecto gráfico, diferentes por su orientación espacial, opuestos por oído fonemático, similares por su cercanía articulatoria y perseveraciones. (Kinsbourne y Kaplan, 1983; Mejía, 1992; Matute, 2001).

Pero no solo se han identificado los errores sino los síntomas específicos, como la lectura por letras y por sílabas, cambios en su estructura fonética, cambios de consonantes de acuerdo a su pronunciación, de acuerdo a su similitud gráfica, cambios de sonidos y su omisión, lectura lenta (considerando normal 50 palabras por minuto en el primer grado escolar) y lectura sin comprensión de la información (Babayan, 1981).

Además de síntomas asociados a la misma como desorientación izquierda derecha, defectos en la percepción auditiva de secuencias rítmicas, dificultades en la concentración, distribución y flexibilidad de la atención y disminución de la memoria verbal a corto plazo (Babayan, 1981; Wood, Richman y Eliason, 1989; Crain, 1990; Shankweiler y Liberman, 1990).

De acuerdo con lo anterior, el estado de los factores señala la debilidad funcional en las causas tanto de aspectos madurativos como sociales, sin embargo esta estructuración permite elaborar estrategias de prevención y corrección adecuadas que garanticen el proceso de interiorización gradual de la lectura. (Solovieva y Quintanar, 2005)

Cabe mencionar que el sistema nervioso en conjunto es una máquina extraordinariamente sofisticada que regula todas las funciones del cuerpo, y el desarrollo del cerebro que a lo largo de la vida, sufre cambios importantes desde la concepción hasta la senectud: crece, se organiza, cuenta con grandes pérdidas y procesos de desorganización no solamente en el envejecimiento. (Bates, 1992; Elman, 1996)

Después del nacimiento habrá una pérdida muy importante de neuronas durante los 2 primeros años, para pasar a los 5 a una pérdida lenta que durará toda la vida. Lo que aumenta es el número de sinapsis en los primeros años en donde se da la mayor formación de nuevas conexiones entre las neuronas, su eliminación al no ser utilizadas, retención de las conexiones excedentes, reprogramación de las conexiones existentes y compensación o redistribución de las funciones. (Elman, 1996).

CAPITULO TRES

METODO

Diseño general de la investigación

La presente investigación apunta directamente a proporcionar estrategias enriquecedoras respecto a lectura compartida, a través de una intervención basada en brindar a las familias técnicas para desarrollar las habilidades lingüísticas y pre lectoras en sus hijos de edad preescolar de manera formal e informal.

La investigación se desarrolla desde un paradigma cuantitativo, con un modelo de investigación de tipo descriptivo de campo.

El cual requiere de la participación los proveedores de alfabetización familiar, para localizar cuál modelo de alfabetización existe ya en las familias y a brindar sobre esos patrones nuevas herramientas para la adquisición de habilidades lectoras, conociendo también su ubicación dentro del contexto socio-económico.

Muestra

La investigación se realizó con 20 familias, del municipio de San Luis Potosí. Estas familias se dividen en dos grupos de aplicación cada uno con 10 familias. Criterios de inclusion:

- ✓ 20 familias cuyos hijos asistían al Jardín de Niños donde se realizó el estudio.
- ✓ Hijos que cursando el 2° o 3° de preescolar.
- ✓ Compromiso y disposición voluntaria para formar parte del programa.

Instrumentos

Para obtener los datos de las habilidades lingüísticas y pre lectoras de niños y adultos antes y después del programa, se realizaron diversas mediciones mediante la aplicación de la

Batería BAFE-HLP (Batería de Evaluación del Ambiente Familiar y Escolar y las Habilidades Lingüísticas y Pre lectoras) que se integra con las siguientes pruebas:

Evaluación de Ambiente Familiar, EAF (Romero Conteras, 2006). La Encuesta de Ambiente Familiar (EAF). Está formada por 28 reactivos con el fin de indagar el perfil socioeconómico y sociocultural de las familias. La finalidad del instrumento es describir su estructura familiar, ocupación de los padres, servicios de vivienda y nacionalidad. Además permite conocer su nivel de escolaridad, sus prácticas lingüísticas, la cantidad y calidad de apoyos directos e indirectos que los niños reciben por parte de su familia para el aprendizaje y el uso de la lengua escrita en el hogar.

Esta encuesta se aplicó solamente antes de iniciar el programa. Se convocó a los padres y madres de familia a una reunión en la que se pidió a las familias que la contestaran.

Instrumentos de evaluación de habilidades de lectura compartida de los padres.

Protocolo de Lectura de Texto Narrativo y Protocolo de Lectura de Texto Expositivo (Romero-Contreras y Navarro Calvillo, 2006). Los dos protocolos evalúan de manera grupal o individual las conductas que presentan los padres durante la lectura de un texto en voz alta sea de narrativo o expositivo.

Estas listas de chequeo, cuentan con respuestas SI-NO en los diferentes apartados en los que se divide y en los que algunas de las directivas a observar en los padres de familia son; Las conductas generales ante el libro, manejo del mismo en cuanto al título, autor y portada, desarrollo de la actividad involucrando la interacción padre- hijo durante la lectura, narración, conocimiento del mundo, conciencia fonológica, reconocimiento del código escrito, manejo del vocabulario, uso de palabras e imágenes contenidas en el texto.

Se aplicó en dos momentos, uno previo al programa y otro al término del mismo para conocer el impacto en las familias. Para su aplicación se citó a los padres de familia (mamá, papá o abuelita) en la institución escolar. Cada adulto leía a su hijo o nieto un texto narrativo y otro expositivo, las lecturas se grabaron y registraron en los protocolos. Para la calificación se integraron dos observadores, los cuales revisaron cada uno de los videos y los protocolos.

Instrumentos de evaluación de las habilidades de lectura y conocimiento del código escrito de los niños.

Protocolo de Conciencia Fonológica (González, Navarro y Romero 2006). Detecta oportunamente dificultades y fortalezas en habilidades pre-lectoras relacionadas con la conciencia fonológica, como discriminación de sonidos ambientales, discriminación del sonido en palabras, rimas, análisis y síntesis auditivo.

La prueba se compone de 4 subpruebas que se evaluaron de manera individual. Se aplicó previo y posterior al programa.

Protocolo sobre la conceptualización de la lengua escrita, ESCRIBE (Adaptado De Molina, 1992). Adaptación del Test-8: Escala grafo-fonemática Batería diagnóstica de la competencia básica para el aprendizaje de la lectura BADICBALE, (Molina, 1992) evalúa el nivel de conceptualización de la escritura en niños preescolares tomando como base los niveles de conceptualización de la escritura de Ferreiro y Teberosky (1979). A esta prueba se le han realizado algunas adaptaciones prácticas cambiando su nombre a ESCRIBE (Romero C., 2009). En la investigación nos permite conocer el impacto de la adquisición de la escritura en relación con la lectura compartida, la prueba se aplicó previa y posterior a la intervención.

Conocimiento de Texto Impreso y nociones pre lectoras (Navarro, 2006; Adaptado de Clay). “Instrumentos de observación de los logros de lecto escritura” los cuales fueron validados con niños latinos de bajos recursos en Estados Unidos. (Andrade, Basurto, Ruiz, Clay, Escamilla). Evalúan el conocimiento del texto impreso: direccionalidad, convencionalidad y la ubicación texto – portador, se integra de doce subpruebas en las que se obtienen los conocimientos sobre texto impreso en los niños y se aplicó antes y después del programa.

Instrumentos de evaluación de habilidades lingüísticas en niños y adultos

Protocolo de definiciones, BELE (Rangel, Romero y Gómez Palacio, SEP, 1988).

Batería de Evaluación de la Lengua Española, para niños de 3 a 11 años. La escala de definiciones evalúa la forma en la que el niño explica el significado de las palabras. Se compone de tres ejemplos y 31 reactivos calificables; se aplica a niños entre 3 y 11 años de edad. Cada una de las respuestas de esta escala valoró la amplitud y precisión en las definiciones, así como la descripción de las estrategias empleadas para explicar el significado de las palabras, tales como: clasificación, función, clase, características, etc. Estas estrategias agrupadas en cuatro apartados nos brindan un panorama más amplio acerca de cómo es la definición del niño en cada palabra; I. Palabras no definidas, II. Palabras identificadas, III. Definiciones no formales y IV. Definición formal. Se utilizó en dos momentos, previo y posterior al programa.

Protocolo en la escala de definiciones, WAIS III (Wechsler, 1997). Escala Wechsler de inteligencia para Adultos- III. La escala de vocabulario evalúa la forma en la que el adulto explica las palabras. Se compone de tres ejemplos y 30 reactivos calificables; se aplica a los padres de familia. Cada una de las respuestas de esta escala valoró la amplitud y precisión de las definiciones. Se utilizó en dos momentos, previo y posterior al programa.

Técnicas de recolección y análisis de datos

La obtención de los datos y el análisis se realizó de manera sistemática, en varias etapas. Se utilizó, el paquete de software, Statistical Package for the Social Sciences (SSPS, 2000), con el cual se validan los resultados cuantitativos derivados de la investigación.

Este paquete estadístico para las ciencias sociales se empleó en el estudio para capturar bases de datos, en las que se ingresaron los resultados de los instrumentos utilizados en el proyecto y evaluaciones durante la intervención (trabajo de campo).

Estos datos se codificaron, se les asignó un valor tanto a respuestas como a conductas, se capturaron y se verificaron para ser analizados brindando un panorama sociocultural de la población participante, analizando y comparando las muestras de los puntajes obtenidos de los instrumentos aplicados previos y posteriores al entrenamiento.

Un aspecto importante dentro de la investigación, es conocer las características de la muestra, por lo que se apoyó en la estadística descriptiva con niveles de medición intervalares que permitieron la organización de los datos desestructurados para interpretar y conocer los detalles de la muestra. Los datos se analizaron a través de algunas medidas de tendencia central y dispersión, como; frecuencias y porcentajes, media, valores mínimos - máximos y desviación estándar.

Sin embargo, el estudio también se basa en la estadística inferencial, ya que el tamaño de la muestra lo requiere. Se utilizó la prueba Wilcoxon, de rangos asignados que pertenece a las pruebas no paramétricas de comparación de dos muestras relacionadas, es decir, libre de curva que no necesita una distribución específica que nos permita comparar las puntuaciones previas a la intervención y posterior a la misma determinando si estas diferencias son estadísticamente significativas o no (Siegel, 1990).

Programa ELF

Las actividades, contenidos y materiales de esta investigación se apoyan en el programa de intervención psicoeducativa de Entrenamiento en Lectura Familiar (ELF), que nació en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en colaboración con el Instituto de Investigación y Posgrado de la Facultad de Psicología la Mtra. Maria Elena Navarro Calvillo y la Dra. Silvia Romero Contreras; investigadoras y catedráticas de dicha institución, han elaborado el Programa con el fin de capacitar a las familias (madres y padres) para apoyar el desarrollo de las habilidades lingüísticas y pre lectoras mediante la lectura compartida de cuentos y actividades divertidas.

El programa promueve el uso de formas de interacción dentro de casa que facilitan el desarrollo de competencias de lenguaje, lectura y escritura, a partir de textos reales y de actividades asociadas a estos textos. (Navarro Calvillo, Romero Contreras, 2006).

Su diseño está inspirado en el proyecto EASE (Early Access to Success in Education), que por su sencillez puede ser aplicado en diferentes ambientes educativos, apoyando el desarrollo de habilidades lectoras en padres y madres de familia (Jordán, Snow y Porche, 2000).

ELF está dirigido a familias con hijos/as en proceso de adquisición de la lengua escrita sin o con alguna NEE relacionada con el aprendizaje del lenguaje oral y/o escrito, pues es en el hogar en donde el niño adquiere y desarrolla habilidades del lenguaje con actividades tan cotidianas como las conversaciones, lectura de cuentos, rimas y adivinanzas. Las actividades permiten aumentar las oportunidades de usar el lenguaje y se encuentran estrechamente unidas a la comprensión lectora.

El programa está basado en el modelo balanceado, el cual surge a partir de los noventa en los Estados Unidos y propone realizar instrucción directa con actividades que despierten interés

en los estudiantes a partir de textos reales y significativos para los alumnos. (Estado de la Nación, 2008).

Ofrece enseñanza de la forma o código mediante la reflexión y el análisis en actividades significativas, enseñanza sobre procesos de significación en el nivel de la palabra (vocabulario) y del texto, vincula la lengua oral con la escrita y utiliza textos y situaciones reales (Romero, 2009).

ELF se integra con 5 unidades, (Navarro Calvillo, Romero Contreras, 2006).

1ª. Unidad - El Mundo de las Palabras

Objetivo General: La finalidad de esta unidad es ampliar el vocabulario y uso por parte del niño y la madre y/o padre.

Objetivos Específicos:

- Conocer nuevas palabras y definiciones.
- Diferenciar palabras y situaciones de la vida cotidiana
- Comparar situaciones y conceptos
- Propiciar conversaciones más largas y complejas.
- Utilizar las palabras en diferentes contextos

2ª. Unidad - Cuentos y Relatos

Objetivo General: Desarrollar y ampliar las habilidades necesarias para poder realizar narraciones más estructuradas y conocer algunas características del texto impreso, así como su importancia en la vida.

Objetivos Específicos:

- Revisar los componentes de las historias, a lo que llamamos el inicio, el intermedio y el fin de una narración.
- Conocer el concepto de Autoría

- Despertar en el niño el interés por realizar producciones propias y que se perciba a sí mismo como autor de las mismas.
- Diferenciar la importancia de la comunicación escrita de la oral
- Comparar los signos de puntuación
- Crear historias o cuentos
- Propiciar la narración a partir de la lectura de cuentos

3ª. Unidad - Descubriendo los Sonidos, las Letras y los Números

Objetivo General: Desarrollar la conciencia fonológica y el reconocimiento del código escrito (letras, números y signos de puntuación). Para que el niño pueda relacionar con mayor facilidad los sonidos con los símbolos del lenguaje.

Objetivos Específicos:

- Conocer los símbolos del lenguaje escrito
- Relacionar los sonidos con las letras y los números
- Diferenciar las letras mayúsculas y minúsculas
- Propiciar la elaboración de rimas y/o versos.

4ª. Unidad - Nuestro Mundo

Objetivo General: Ampliar el conocimiento del mundo real, a través de situaciones cotidianas y conocidas para el niño, que le permitan desarrollar el vínculo afectivo con el lenguaje oral y escrito.

Objetivos Específicos:

- Conocer situaciones nuevas dentro de un contexto conocido para el niño, como la pérdida de un diente o la visita a un zoológico.

- Destacar las características de ciertos fenómenos relacionados con personas y animales.
- Diferenciar un cuento de una historia real.
- Proporcionar lecturas que hablan del mundo real contadas de forma adecuada para el niño.
- Propiciar su curiosidad, creatividad e imaginación.

5ª. Unidad - *Mis palabras, Mis Relatos*

Objetivo General: Desarrollar la capacidad narrativa en el niño.

Objetivos Específicos:

- Crear historias tanto reales como ficticias.
- Desarrollar la capacidad de hablar de uno mismo y de los demás
- Retomar todo lo revisado en las 4 unidades anteriores y trabajar el concepto de Autor y Narrador.

Durante el desarrollo del programa se utilizan aproximadamente 20 libros de diversos tipos y con diferentes temáticas, así como materiales didácticos y de papelería. Los libros se prestan a las familias mensualmente, entregando un paquete que incluye:

- ✓ 3 libros
- ✓ 3 actividades de trabajo (una por libro)
- ✓ 3 hojas de evaluación para el niño (una evaluación por niño)
- ✓ 3 hojas de evaluación para la madre/padre (una evaluación por libro)

Procedimiento

En cuanto a la organización para realizar la investigación, se obtuvieron permisos de acceso a escuelas del H. Ayuntamiento de San Luis Potosí, brindados por el Departamento de

Educación Municipal. Se entregó la descripción del programa, objetivos, evaluaciones, instrumentos, unidades, materiales y el cronograma de fechas y actividades del mismo.

Previo a la implementación se llevó a cabo una capacitación dirigida al personal que se involucro en el programa. En la que se revisaron las guías o pautas didácticas utilizadas en la lectura compartida utilizando tanto textos narrativos como expositivos (informativos). Se analizó, también el desarrollo y la importancia de cada una de las habilidades prelectoras que se retoman en las 5 unidades del programa: vocabulario, conciencia fonológica, código escrito, conocimiento del mundo y narración personal. Estas áreas de trabajo son cruciales para el desarrollo de las habilidades iniciales de la lectura y escritura (Snow, 2002).

Se analizaron los resultados de cada una de las pruebas que se aplicaron previas y posteriores al programa para medir nivel socioeconómico y habilidades lectoras en niños y en padres de familia.

Selección de la población. Para comenzar la investigación se Invitó a todas las familias del Jardín de Niños participante a la charla informativa titulada “Como estimular la lectura en niños pequeños”.

En esta plática se abordó la importancia de la lectura familiar, fue impartida por la Mtra. Ma. Elena Navarro Calvillo (Ver apéndice A). Después se hizo una invitación en general para integrarse al programa ELF (Ver apéndice B) y se pidió a las familias interesadas que llenaran una ficha de pre - inscripción para conocer quienes querían integrarse al mismo (Ver apéndice C); obteniendo una muy buena respuesta por parte de las familias del plantel. Finalmente se incorporaron solo 20 familias.

Aplicación del programa ELF. Una vez conformada la muestra, se llevó a cabo una junta informativa en el plantel con la finalidad de dar a conocer a las familias los objetivos, las

evaluaciones que se aplicarían, así como la estructura completa y detallada del programa de intervención.

En esta reunión también se firmó el consentimiento informado sobre su inclusión al programa y una hoja de datos generales de la familia (Ver apéndice D).

Se comenzó aplicando las evaluaciones previas al entrenamiento durante un periodo de quince días hábiles dentro de la institución. Se hicieron las aplicaciones a los niños en horas clase y a los adultos fijando horarios disponibles para ellos.

Posteriormente, se comenzó con las sesiones de entrenamiento durante 5 meses con reuniones semanales o quincenales. Las sesiones se calendarizaron y se informó a las familias el cronograma de actividades para la implementación del programa.

Las sesiones se organizaron según las 5 unidades del programa. Cada una de las unidades se dividía en dos sesiones de trabajo con las familias. En la primera sesión se da la presentación del tema, los objetivos y conceptos generales de la unidad; se brindaba modelamiento de lectura con actividades, estrategias y material para que las familias implementaran la lectura compartida en sus hogares durante un mes. La segunda sesión ofrecía un espacio de retroalimentación, donde los padres compartían experiencias, dudas y comentarios acerca de los libros y actividades.

Al término de la capacitación se realizaron las evaluaciones posteriores al entrenamiento de igual manera que las evaluaciones previas. Se comenzó con el análisis de resultados y se establecieron los efectos de las intervenciones y eficacia del programa ELF en familias con hijos en edad preescolar.

Valoración de la eficacia y de los efectos del programa. La evaluación de la eficacia de las intervenciones y de los efectos del programa en niños preescolares consistió en acciones antes, durante y después de la aplicación del programa. Se realizaron en estos momentos con el fin de

tener evidencias tanto del proceso que se siguió como un comparativo inicial y final de las habilidades lingüísticas y pre lectoras en algunos miembros de la familia.

En la aplicación de evaluaciones tanto de niños como de adultos intervinieron dos practicantes de la carrera de psicología, con la intención de dar objetividad a las pruebas, ambos fueron capacitados previamente en el manejo y llenado de las mismas; de igual manera participaron en las observaciones de las videograbaciones tomadas a los padres de familia en la lectura de texto narrativo y expositivo con sus hijos ingresando los resultados a las listas de chequeo, para el análisis cuantitativo.

CAPITULO CUATRO

RESULTADOS

Como se menciona en el capítulo anterior, el análisis de los resultados es realizado mediante el paquete de software, Statistical Package for the Social Sciences (SSPS, 2000). Se analizó la Encuesta de Ambiente Familiar, que brinda un panorama sociocultural de la población participante, seguido por la comparación y análisis de las puntuaciones naturales o escalares de las muestras obtenidas de los instrumentos previos y posteriores al entrenamiento (BELE, Conciencia fonológica, Escribe, Texto Impreso, Lectura de texto Narrativo/Expositivo, WAISIII). Finalmente se analizan la significancia estadística de las pruebas y el impacto del programa en familias potosinas.

Indicadores de la encuesta de ambiente familiar

En la tabla 2, se puede observar las edades de los niños que participaron, el género, grado escolar.

Tabla 2
Datos generales de los niños

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>(%)</i>
<hr/>		
Género		
Masculino	9	45
Femenino	11	55
Edad (Años)		
4	5	25
5	12	60
6	3	15
Grado Escolar		
2°	6	30
3°	14	70

Esta encuesta fue respondida en un 90% por las madres de familia y nos presenta que, la población infantil participante estuvo integrada por un 45% de sexo masculino y 55% de sexo femenino, con edades entre los 4 y 6 años de edad que cursan 2° (30%) y 3° de preescolar (70%).

En la tabla 3, se presentan los datos de escolaridad de los padres, su ocupación y el número de libros con los que se cuenta dentro de los hogares.

Tabla 3
Nivel educativo de los padres

<i>Nivel educativo</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Educación Madre		
Primaria incompleta	3	15%
Secundaria terminada	4	20%
Preparatoria terminada	13	65%
Educación Padre		
Primaria completa	4	23.5%
Secundaria completa	5	29.5%
Preparatoria o más completa	8	47%
Ocupación Madre		
Ama de casa	17	85%
Empleada	3	15%
Ocupación Padre		
Chofer	1	5%
Empleado	15	75%
Maestro	1	5%
Seguridad privada	3	15%
No. Libros en el hogar adultos		
1-5	14	70%
6-10	3	15%
11 ó más	3	15%
No. Libros en el hogar niños		
1-5	14	70%
6-10	4	20%
11 ó más	2	10%

La tabla anterior describe el nivel educativo de los padres, muestra que las madres cuentan con un nivel educativo más bajo que los padres, el 15% de ellas no concluyeron la primaria, el 20% tienen la secundaria terminada y el 65% cuentan con preparatoria terminada. En cuanto a los padres, el 23.5% cuenta con la primaria terminada, 29.5% secundaria terminada y el 47% preparatoria terminada, carrera técnica o magisterio. En un 70% las familias cuentan con pocos libros para niños y adultos en el hogar.

La EAF nos proporciona además otros parámetros de análisis como es el índice de comunicación entre adultos (ICA), el cual involucra actividades de conversación entre los mismos y en las que se incluyen, historias, cuentos y anécdotas entre sí brindando las características de modelos lingüísticos a los que se encuentra expuesto el niño.

Tabla 4
ICA Índice de Comunicación entre Adultos

<i>Puntaje</i>	<i>n</i>	<i>(%)</i>
1	1	5%
2	9	45%
3	6	30%
4	4	20%

Este parámetro se obtiene entre la suma del primer reactivo y el último de la pregunta 17, se dan puntajes de 1 a 4, siendo 1 el de más baja comunicación entre adultos y 4 con mayor comunicación. El 5% de la muestra cuenta con baja comunicación, 75% comunicación entre adultos intermedia y 20% con una buena comunicación entre adultos. La buena comunicación incluye la expresión de conversaciones constantes entre los miembros, particularmente con anécdotas.

Otro parámetro de análisis es el índice de Comunicación Compartida adulto-niño (ICC). Este índice describe actividades en las cuales los adultos se comunican con los niños: por ejemplo si los adultos conversan con los niños, si los niños conversan con otros niños y si existe una interacción adulto-niño contando historias, cuentos o anécdotas entre sí.

Tabla 5
ICC Índice de Comunicación Compartida adulto-niño.

<i>Puntaje</i>	<i>N</i>	<i>(%)</i>
1	1	5%
2	1	5%
3	10	50%
4	3	15%
5	2	10%
6	3	15%

El ICC se obtiene de la suma del segundo, cuarto y quinto reactivo de la pregunta 17, con puntajes de 1 a 6, siendo 1 el más bajo y 6 el de mayor comunicación compartida. La tabla anterior nos muestra un 10% de baja comunicación compartida dentro del hogar, 65% con una comunicación intermedia y un 25% de una buena comunicación compartida entre los miembros de la familia.

BELE

Se aplicó también la Batería de Evaluación de la Lengua Española, BELE en su escala de Definiciones (Rangel y cols., 1988): Esta nos muestran a continuación los resultados de la comparación de las puntuaciones escalares obtenidas en las valoraciones previas a la intervención y posteriores a la misma utilizando descriptivos y apoyados en la prueba Wilcoxon.

Tabla 6
Comparación de escala de definiciones previas y posteriores a intervención

<i>BELE</i> (Definiciones)	\bar{x} (D.E.)	mínimo	máximo	<i>p.</i>
Puntuación total				
Pre	12.4 ± 2.9	7	17	<0.001
Post	15.1 ± 2.1	12	18	

En resultado las pruebas antes y después del programa nos muestran el incremento en los puntajes totales llevando en su mayoría a que los niños de el nivel II. Palabras identificadas a un nivel en donde detallan mediante estrategias de clasificación *III. Definiciones no formales*, en la que los pequeños intentan definir las palabras con ejemplos, características básicas o sinónimos.

En la tabla 6, los resultados nos muestran una media y desviación estándar de 12.4 ± 2.9 en inicio y 15.1 ± 2.1 al final, nos indica una significancia <0.001 , Lo que nos hace concluir que se incremento la habilidad prelectora de vocabulario en los niños con un aumento significativo.

Conciencia Fonológica

La evaluación de Conciencia fonológica en niños preescolares (González, Navarro, Romero, 2005), se compone de cuatro subpruebas. Se reportaron descriptivos y se compararon los puntajes previos a la intervención y posteriores a la misma usando la prueba Wilcoxon.

Tabla 7
Comparación de subpruebas y totales de evaluación de Conciencia Fonológica previo y posterior a intervención.

<i>Subpruebas y puntuación total de la prueba</i>	<i>media±d.e</i>	<i>mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>P.</i>
Sub I.				
Pre	5.55±.605	4	6	
Post	5.55±.686	4	6	.99
Sub II.				
Pre	9.90±2.53	4	13	
Post	13.55±1.63	9	15	<.001
Sub III.				
Pre	4.60±1.04	3	6	
Post	5.35±.587	4	6	.007
Sub IV.				
Pre	5.20±1.73	1	8	
Post	8.00±1.21	5	9	.000
Puntuación Total				
Pre	25.25±3.87	16	31	
Post	32.70±3.23	24	36	.000

La subprueba I. relacionada a la discriminación de sonidos ambientales no muestra cambios significativos en los puntajes previos y posteriores a la intervención, a diferencia de la subprueba II. III. IV referidas a discriminación del sonido en palabras, a evaluación y discriminación auditiva de sonidos finales iguales o que concuerden con palabras conocidas (rimas), y al análisis y síntesis auditivo que evalúa la capacidad de separar y unir los diversos sonidos que conforman una palabra respectivamente, que muestran puntajes con aumentos significativos al finalizar el programa. Finalmente se compararon los puntajes totales de la prueba pre y post intervención lo que nos revela una $media\pm d.e = 25.25\pm 3.87$ antes del programa y 32.70 ± 3.23 al término del mismo con $p=.000$

BADICBALE - ESCRIBE

La prueba ESCRIBE (Romero, 2009) evalúa el nivel de conceptualización de la escritura. Se muestran los resultados de las evaluaciones obtenidas de los puntajes finales de la misma, por medio de descriptivos, utilizando la prueba Wilcoxon.

Tabla 8
Comparación de nivel de Escritura previo y posterior a intervención

<i>Escribe</i>	<i>media±d.e</i>	<i>mínimo</i>	<i>máximo</i>	<i>p.</i>
<hr/>				
Puntuación Total				
Pre	19.85±11.23	0	28	.099
Post	23.30±7.37	8	28	

Respecto a esta prueba, los resultados de las evaluaciones muestran una media±d.e de 19.85±11.23 al inicio de la intervención finalizando el mismo con 23.30±7.37, mostrando cambios en las puntuaciones sin llegar a ser significativos.

Texto Impreso

La prueba de Texto Impreso en Niños Preescolares, adaptación de la prueba de Clay (Navarro Calvillo, 2006) tiene doce subpruebas en las que se obtienen los conocimientos sobre texto impreso en los niños. En los resultados se muestran descriptivos y se comparan los puntajes previos a la intervención y posteriores a la misma usando la prueba Wilcoxon.

Tabla 9
Comparación de subpruebas y totales de Conocimiento sobre Texto Impreso previo y posterior a intervención.

<i>Subpruebas y puntuación total de la prueba</i>	<i>media±d.e</i>	<i>mínimo</i>	<i>máximo</i>	<i>p.</i>
Sub I.				
Pre	2.18±1.22	0	4	
Post	3.37±.761	2	4	.000
Sub II.				
Pre	.48±.503	0	1	
Post	.74±.452	0	1	.002
Sub III.				
Pre	2.58±1.628	0	4	
Post	2.89±1.595	0	4	.003
Sub IV.				
Pre	1.29±.809	0	2	
Post	1.37±.831	0	2	.260
Sub V.				
Pre	.60±.494	0	1	
Post	.63±.496	0	1	.001
Sub VI.				
Pre	2.81±1.170	0	4	
Post	3.68±.582	2	4	.001
Sub VII.				
Pre	3.21±1.567	0	6	
Post	4.05±1.615	1	6	.003
Sub VIII.				
Pre	.86±.956	0	3	
Post	1.58±1.216	0	3	.001
Sub IX.				
Pre	.97±1.147	0	6	
Post	4.37±2.985	0	10	.002
Sub X.				
Pre	.12±.323	0	1	
Post	.63±.496	0	1	.001
Sub XI.				
Pre	2.73±1.519	0	4	
Post	3.84±.501	2	4	.013
Sub XII.				
Pre	.55±.851	0	2	
Post	1.00±1.000	0	2	.007
Puntuación Total				
Pre	18.27±6.089	6	33	
Post	32.70±8.097	18	43	.000

La tabla 9, nos muestra el análisis de las 12 subpruebas de las que se compone y en las cuales exceptuando la subprueba IV referente a señalamientos sobre inicio y fin del texto, se observa una diferencia significativa en los puntajes referidos a un mayor conocimiento de las partes del libro, desarrollo de la direccionalidad de la escritura, conocimiento de la convencionalidad de la lectura y escritura, conocimiento en términos de palabra y letra, conocimientos de los signo de puntuación y una mejor ubicación texto – portador.

Las puntuaciones totales cuentan con una $media \pm d.e$ de 18.27 ± 6.089 al inicio de la intervención y finalizando el mismo con 32.70 ± 8.097 , mostrando diferencias significativas en las puntuaciones $p = .000$

Lectura de Texto Narrativo/Expositivo

El Protocolo de lectura de Texto Narrativo/ Expositivo grupal o individual, (Romero-Contreras y Navarro Calvillo, 2006) se aplica a docentes o padres de familia, con la finalidad de conocer las estrategias que utilizan al narrar un cuento.

Texto Expositivo. Esta valoración muestra los resultados de los puntajes obtenidos en las subpruebas de lectura de texto Expositivo y de las puntuaciones finales a partir de descriptivos y prueba Wilcoxon para muestras relacionadas.

Tabla 10

Comparación de subpruebas y totales de evaluación de Texto Expositivo

<i>Subpruebas y puntuación total de la prueba</i>	<i>media $\pm d.e$</i>	<i>mínimo</i>	<i>máximo</i>	<i>p.</i>
Sub I.				
Pre	.95 \pm .229	0	1	
Post	1.00 \pm .000	1	1	.317

<i>Subpruebas y puntuación total de la prueba</i>	<i>media±d.e</i>	<i>mínimo</i>	<i>máximo</i>	<i>p.</i>
Sub II.				
Pre	4.00±1.29	2	7	
Post	6.58±1.53	4	9	<.001
Sub III.				
Pre	1.74±.93	1	4	
Post	2.84± 1.25	1	5	.016
Sub IV.				
Pre	1.89±2.97	0	10	
Post	3.68±3.25	0	11	.066
Sub V.				
Pre	5.74±2.15	3	10	
Post	9.26±2.05	5	12	.001
Puntuación Total				
Pre	14.32±6.47	8	30	
Post	23.32±5.68	13	35	.001

En lo que respecta a puntuaciones en las 5 subpruebas que conforman esta lista de chequeo y los totales del protocolo de Texto Expositivo nos señalan en la tabla 9. aumento en todos los puntajes pero solo en la subpruebas II, III y V una diferencia significativa, los cuales refieren un mejor inicio de la actividad, conocimiento del título, mayor interacción durante la acción, relecturas, aumento en la actitud positiva hacia la actividad, retroalimentación y una mejor conclusión al término de la lectura.

La subprueba IV, $p=.066$ nos señala un aumento en la adquisición de nuevo conocimiento incluyendo definiciones, explicaciones más específicas, explicación de fenómenos con lenguaje sencillo, cuestionamientos y su relación con el contexto pero estadísticamente sin diferencia significativa. Las puntuaciones totales cuentan con una media±d.e de 14.32±6.47 al inicio de la

intervención y finalizando el mismo con 23.32 ± 5.68 , mostrando diferencias significativas en las puntuaciones $p=.001$

Texto Narrativo. Esta valoración muestra los resultados de los puntajes obtenidos en las subpruebas de lectura de Texto Narrativo y de las puntuaciones finales a partir de descriptivos y prueba Wilcoxon para muestras relacionadas.

Tabla 11

Comparación de subpruebas y totales de evaluación de Texto Narrativo

<i>Subpruebas y puntuación total de la prueba</i>	<i>media\pmd.e</i>	<i>mínimo</i>	<i>máximo</i>	<i>p.</i>
Sub I.				
Pre	1.00 \pm .000	1	1	
Post	1.00 \pm .000	1	1	1.000
Sub II.				
Pre	4.95 \pm 2.19	1	9	
Post	10.26 \pm 2.97	5	16	<.001
Sub III.				
Pre	2.05 \pm 1.61	0	6	
Post	4.95 \pm 1.31	2	7	<.001
Sub IV.				
Pre	2.11 \pm 2.86	0	9	
Post	4.84 \pm 2.94	1	12	.003
Sub V.				
Pre	.74 \pm .93	0	3	
Post	2.47 \pm 2.19	0	9	<.001
Sub VI.				
Pre	.63 \pm .684	0	2	
Post	1.79 \pm 1.75	0	5	.011
Sub VII.				
Pre	7.84 \pm 2.56	3	13	
Post	10.21 \pm 2.84	6	16	.002
Puntuación Total				
Pre	19.32 \pm 8.45	9	37	
Post	35.47 \pm 9.81	19	62	<.001

Respecto a las puntuaciones de las 7 subpruebas que conforman la lista de chequeo y los totales del protocolo de Texto Narrativo, la tabla 10. nos marca aumento en todos los puntajes de

las subpruebas, exceptuando la subprueba I al igual que en el protocolo de Texto Expositivo está relacionada a ubicación y lugar de la lectura en donde los puntajes al inicio y final no presentan ningún cambio, debido a las características físicas de la institución donde se llevo la investigación.

Las 6 subpruebas subsecuentes en las que los puntajes refieren en todas diferencias estadísticamente significativas, apuntan a un mejor inicio de la actividad, mayor referencia hacia la portada y el titulo, más interacción durante la acción, mejora en el manejo del vocabulario e imágenes contenidas en el texto y su contexto, mejor narración utilizando palabras clave de tiempo, se utilizan descripciones, preguntas, secuencias, acciones causa – efecto, aumento en el énfasis de acciones que propician la conciencia fonológica, relación de la lectura con el código escrito, interés por atraer y mantener la atención del pequeño, aumento en la actitud positiva hacia la actividad, retroalimentación y una mejor conclusión al término de la lectura.

Las puntuaciones totales cuentan con una $media \pm d.e$ de 19.32 ± 8.45 al inicio de la intervención y finalizando el mismo con 35.47 ± 9.81 , mostrando una diferencia significativas $p = <.001$

WAIS III

Escala Wechsler de Inteligencia para adultos – III en su subprueba de vocabulario (Wechsler, D. 1997) señala los resultados de las puntuaciones escalares obtenidas de la prueba de vocabulario a través de descriptivo y Wilcoxon para muestras relacionadas.

Tabla 12
Comparación de escala de Vocabulario WAIS previo y posterior a intervención.

<i>WISE III</i> <i>(vocabulario)</i>	<i>media ± d.e.</i>	<i>mínimo</i>	<i>máximo</i>	<i>p.</i>
Puntuación total				
Pre	5.10±2.17	1	8	.218
Post	5.70±1.89	3	11	

La tabla 12, obtiene los resultados finales que nos muestran una $\text{media} \pm \text{d.e}$ de 5.10 ± 2.17 al inicio de la intervención y al final de 5.70 ± 1.89 , observándose un aumento en los puntajes pero sin diferencias estadísticamente significativas, a diferencia del aumento de vocabulario en los niños el cual según los puntajes de la prueba BELE se observa un aumento importante.

Los resultados de los instrumentos utilizados como apoyo en el Programa de Entrenamiento en Lectura Familiar en relación al incremento de habilidades lingüísticas y prelectoras en niños y adultos, muestran en las gráficas anteriores la comparación en las puntuaciones antes y después del programa, en la que se observa en todas las evaluaciones un incremento, pero solo 5 de las 7 evaluaciones aplicadas nos revelan a través de la prueba Wilcoxon para muestras relacionadas una diferencia estadísticamente significativa; BELE $p < 0.001$, CF $p = .000$, T. Impreso $p = .000$, T. Expositivo $p = .001$ y T. Narrativo $p < .001$. La prueba Escribe con $p < .099$ nos habla de un avance en el nivel de conceptualización de la escritura en los pequeños pero sin alcanzar una diferencia significativa. Al igual que Escribe, WAIS III en su escala de vocabulario, obtiene $p = .218$ lo que nos refiere a un insuficiente aumento en el desarrollo de la habilidad lingüística de vocabulario en los adultos.

Con lo cual, los resultados de cada uno de los instrumentos de la batería aplicados a niños preescolares y padres de familia, nos revelan que para un grupo de familias de nivel medio-bajo, la intervención psicoeducativa tiene un impacto positivo con puntajes en aumento y en un 71.4% significativo en las habilidades lectoras que se pretendían desarrollar a lo largo de la intervención.

CAPITULO CINCO

CONCLUSIONES

La presente investigación consistió en realizar una intervención psicoeducativa grupal para incrementar las habilidades de padres de familia en aspectos relacionados con la lectura compartida. Se evaluaron previamente los conocimientos sobre sus prácticas y destrezas lectoras, posteriormente se implementó la intervención y se hizo la evaluación al término.

Con la finalidad de describir los resultados obtenidos, primero se presentarán los concernientes a las características socioeconómicas y ambiente familiar de la muestra, después las diferencias de cada una de las pruebas implementadas previas y posteriores a la intervención, retomando los objetivos de la investigación y la hipótesis planteada.

En seguida se mostrarán las limitaciones que estuvieron presentes en el trabajo y las sugerencias para futuras investigaciones, finalmente se presentan las conclusiones obtenidas.

Las características socio económicas y ambiente familiar proporcionadas por EAF (Romero Conteras, 2006) con base a los datos socioeconómicos arrojados por la encuesta, las familias que participaron en la implementación del programa pertenecen en su mayoría al nivel medio-bajo basando estas conclusiones en el grado de escolaridad de los padres de familia y servicios con los que se cuenta en el hogar.

La población infantil participante se integró por 45% del sexo masculino y 55% de sexo femenino, con edades entre los 4 y 6 años de edad que cursan 2° (30%) y 3° de preescolar.

El nivel educativo de los padres nos muestra que las madres cuentan con un nivel educativo más bajo que los padres, el 15% de ellas no concluyeron la primaria, el 20% tienen la secundaria terminada y el 65% cuentan con preparatoria terminada. En cuanto a los padres, el 23.5% cuenta con la primaria terminada, 29.5% secundaria terminada y el 47% preparatoria terminada, carrera

técnica o magisterio. En un 70% las familias cuentan con pocos libros para niños y adultos en el hogar.

Otros parámetros de análisis que conforman la prueba (ICA y ICC) nos revelan que el 5% de la muestra cuenta con baja comunicación entre adultos, 75% comunicación entre adultos intermedia y 20% con una buena comunicación entre adultos. Mientras que en la comunicación compartida adulto- niño se observa 10% de baja comunicación compartida dentro del hogar, 65% con una comunicación intermedia y un 25% de una buena comunicación compartida entre los miembros de la familia.

La Batería de Evaluación de la Lengua Española, BELE en su escala de Definiciones (Rangel, E. y cols. Romero, S. y Gómez-Palacio, M., 1988) nos permite observar el incremento de los puntajes en las pruebas previas y posteriores a la intervención. En su mayoría pasando de un nivel donde detallan mediante estrategias de clasificación III. Definiciones no formales, en la que los pequeños intentan definir las palabras con ejemplos, características básicas o sinónimos. Concluyendo con lo anterior que se incremento la habilidad prelectora de vocabulario en los niños con un aumento significativo y que se vio reflejado en las actividades de la unidad cinco del programa que se refiere a narración. (Apéndice E)

Respecto a la evaluación de Conciencia Fonológica (González, Navarro, Romero, 2005), nos revela un aumento significativo en lo que se refiere a discriminación del sonido en las palabras, a evaluación y discriminación auditiva de sonidos finales iguales o que concuerden con palabras conocidas (rimas), y al análisis y síntesis auditivo que evalúa la capacidad de separar y unir los diversos sonidos que conforman una palabra respectivamente.

También en la evaluación de Texto Impreso (Navarro Calvillo, 2006) se observa una diferencia significativa en los puntajes referidos a un mayor conocimiento de las partes del libro,

desarrollo de la direccionalidad de la escritura, conocimiento de la convencionalidad de la lectura y escritura, conocimiento en términos de palabra y letra, conocimientos de los signo de puntuación y una mejor ubicación texto – portador.

Respecto a la lectura de Texto Expositivo y Narrativo (Romero-Contreras y Navarro Calvillo, 2006) se muestra en ambos casos diferencias estadísticamente significativas. Cabe mencionar que después de la intervención, se observa en los videos, una mayor seguridad y fluidez al momento de las lecturas, mejor interacción padre/madre e hijo, el manejo de estrategias que aumentan el vocabulario y la comprensión de las lecturas, el desarrollo de habilidades que propician la conciencia fonológica incluyendo en la misma sonidos, cambios de voces, onomatopeyas, preguntas recíprocas del niño a la madre o de uno de los padres al hijo y el gusto e interés por la lectura.

Con base en la información anterior, se puede afirmar que el objetivo principal de la investigación apunta a proporcionar a las familias estrategias enriquecedoras respecto a lectura compartida, por medio de una capacitación en relación al desarrollo de habilidades pre lectoras favorece la adquisición de habilidades metalingüísticas, que se reflejen en las habilidades lectoras de sus hijos. Y en las cuales los resultados cuantitativos de cada uno de los instrumentos de la batería aplicados a niños preescolares y padres de familia, nos revelan que para un grupo de familias de nivel medio-bajo, en el municipio de San Luis Potosí la intervención psicoeducativa tiene un impacto positivo con puntajes en aumento y en un 71.4% significativos en las habilidades lectoras que se pretendían desarrollar a lo largo de la intervención.

Aún cuando la investigación se realizó bajo un paradigma cuantitativo, también contamos con algunos datos cualitativos, basados en las evaluaciones contestadas por los papás y por los niños al finalizar cada unidad. En la que se reporta el aumento de lecturas en cada unidad y la

reelecturas de un mismo libro, se involucran otros miembros de la familia voluntariamente como hermanos pequeños o más grandes, mayor interés por parte de los niños, se abren canales de comunicación con los padres, se estrechan relaciones afectivas y gusto por la lectura.

Podemos afirmar entonces que cuando las familias adquieren estrategias y habilidades relacionadas a la lectura de cuentos, sus hijos en edad preescolar (4–6 años), adquirirán mayores habilidades lingüísticas, desarrollo de vocabulario, estructura narrativa, conciencia fonológica, conocimiento del mundo y narración, desarrollando estos prerrequisitos que llevan al éxito lector.

La investigación hace reflexionar que la educación ya sea escolarizada o en el hogar debe ser precisa para conformar adecuadamente el sistema nervioso infantil, y consiga el máximo de conexiones neuronales para que en este desarrollo acelerado las conexiones no se destruyan por falta de los estímulos adecuados como expone el doctor Peter Huttenlocher (1979), en sus investigaciones.

Y en una sociedad moderna así como la nuestra, tal vez no sea realista llamar a las personas como alfabetizadas, aun cuando el papel impreso parece estar ahí el periódicos, revistas, libros, propaganda, anuncios, carteles y en cualquier cantidad de lugares, evidentemente no todos leemos y escribimos con la misma facilidad, ni fluidez, ni escribimos o leemos con los mismos fines.

La adquisición de la lectoescritura depende de las circunstancias sociales y culturales concretas de cada individuo, el desarrollo de las habilidades lectoras es algo más que aprender habilidades, decodificación y ortografía (Ambruster, 2001).

Al contrario, al representar el papel del lector mucho antes de saber decodificar la letra impresa, empezando a reconocer letras y palabras que le resultan familiares, se dan cuenta de las

características de la lengua escrita, direccionalidad, despierta su interés, emoción, estimula y reconforta posiblemente la actividad lectora más importante para el niño sea cuando el adulto lee.

Los resultados obtenidos sobre lectura compartida y la interacción de los niños con un entorno alfabetizado de calidad durante los años previos a la educación básica se ven favorecidos en una predisposición positiva hacia el aprendizaje, una comprensión del sentido social de la lengua escrita y un factor predictivo del aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto escolar. Concuerdan con las investigaciones de Holdaway (1965) quien afirma que los niños a quienes les leen antes de la educación formal tienden a tener mayor éxito escolar que los que no han tenido esta experiencia previa

Estas experiencias tempranas en un entorno alfabetizado han demostrado ser determinantes en el desarrollo de los procesos de decodificación, comprensión y expresión que requieren la lectura y la escritura, favorece entre otros logros, el dominio del llamado principio alfabético, que implica identificar las unidades fonológicas del lenguaje y lo comprende como una serie de combinaciones de estas unidades.

Al igual que afirma Soloviera (2004) que estos elementos indispensables para la lectura, se deben desarrollar de manera involuntaria e inconsciente en la infancia preescolar.

O como considera la psicología y la pedagogía actual, sobre el hecho de considerar la adquisición de la lectura desde antes de la edad preescolar, durante la misma o al inicio de la edad escolar (Elkonin, 1989; Talizina, 2000; Venguer, 1987).

Por otro lado, la lectura compartida puede aportar no sólo un acercamiento a las habilidades pre lectoras, sino también un acercamiento con las personas. Pensar en llevar adelante este tipo de lectura implica repensar el modo de intervención para la enseñanza, supone abandonar un modelo tradicional en el que el adulto es el depositario del saber para dar lugar a

una concepción que valora la interacción para la construcción conjunta de los significados que se desprenden de los textos.

Fue necesario plantear también la necesidad de reformular algunos aspectos de la formación de los padres para, por fin, incluir las prácticas de lectura y escritura como contenidos disciplinares.

- ✓ Leer para comprender el significado de las palabras.
- ✓ Leer para comprender el contexto de la situación en que se desarrolla la actividad.
- ✓ Leer para aprender a escribir palabras y textos.
- ✓ Leer para conocer los géneros.
- ✓ Leer para conocer el mundo.
- ✓ Leer para aprender a narrar su propio mundo.
- ✓ Leer por placer.

Para finalizar, es importante mencionar que a lo largo de la investigación, surgieron algunas limitaciones. La principal de ellas se identificó durante la aplicación del programa, ya que el costo y material necesario por familia permite que solo participen pocas familias, aun cuando el interés y la iniciativa de los padres se mostró al inscribirse al mismo.

Otro elemento que representa una limitación para este trabajo son algunas suspensiones o cambio de actividades dentro de la institución participante. Estas situaciones ocasionaron que se acortaran las sesiones con los padres o se dificultaran las fechas para las evaluaciones, aun cuando el cronograma de fechas y actividades se revisó con las familias y directivos de la institución previa a la intervención.

A partir de estas limitaciones, se puede sugerir para futuras investigaciones, buscar textos fáciles de conseguir analizando si son adecuados para los objetivos que busca cada una de las

unidades del programa. Esto puede apoyarse con Los niveles de complejidad en literatura Infantil (Cuesta, 2010) que consiste en una clasificación de las características de los textos dividida en siete dimensiones que incluyen: tipo y tamaño de la letra, relación imagen-texto, estructura textual, vocabulario, relación realidad-fantasía, complejidad temática y complejidad en las instrucciones. Con el fin de identificar textos equivalentes y poder utilizar material con el que cuente la misma institución o respaldado por bibliotecas públicas.

También es recomendable y necesaria la preparación y actualización del personal docente que labora en la escuela, respecto al programa. Aunque el entrenamiento está dirigido a padres de familia, los docentes representan una pieza de apoyo realizando un trabajo conjunto casa-escuela.

Y se sugiere dar seguimiento a las familias para conocer a largo plazo el impacto del programa.

REFERENCIAS

- Alzate, Y., Ramírez, B., Piedrahita, G. y Astaiza, C. (2008). *Huellas que marcan el gusto y el rechazo por la literatura*. Revista Iberoamericana de Educación. 47, 1-25, 1681-56532008.
- Armbruster, B., Lehr, F. y Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. National Institute of Child Health and Human Development and U.S. Department of Education. Washington, DC. Recuperado de <http://www.nifl.gov/nifl/publications.html>
- Armbruster, B., Lehr, F. y Osborn, J. (2003). *Put Reading First. The Research Buiding Blocks of Reading Instruction*. National Institute for Literacy. Jessup, MD. 2ª edición.
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. p.461. Madrid, España: Aprendizaje-Visor.
- Dayana, M. y Alastre M. (2005). *Comprensión de la lectura inicial. Consideraciones actitudinales acerca de la lectura y la escritura en el nivel de educación inicial*. Educere: Revista Venezolana de Educación. Venezuela (28), 83-86, ISSN 1316-4910.
- Eco, H. (1989). *La estructura del ausente. Introducción a la semiótica*. Ed. Lumen. Barcelona.
- El Estado de la Nación. (2008). *El estado de la Educación Costarricense*. Consejo Nacional de Rectores. El estado de la Nación: San José, CR. 2. Ed.
- Estadística. Estadística informe. Mc Graw Hill. México.
- Garton, A. y Pratt, Ch. (1991). *Aprendizaje y proceso de Alfabetización*. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Buenos Aires, Barcelona, México. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gee, J. (1989). *What is literacy?* The Literacies Institute. Educational Development Corporation. Brookline, MA.
- Gil, F. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. Recuperado en: www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_13.pdf
- Gil, J. (2009). *Family habits and attitudes towards reading and students' basic competences*. Revista de educación, (350), 301-322, ISSN 0034-8082.
- Harris, T. y Hodges, R. (1995). *The Literacy Dictionary: the vocabulary of reading and writing*. International Reading Association. Newark, Delaware. Revista Iberoamericana de educación, (46), 107-134, ISSN-e 1022-6508,
- Hopkins, G. (2002). *Sustained silent reading helps' develop independent readers*. Recuperado de http://www.educacion-world.com/a_curr/curr038.shtml
- Imbernón, L., Gómez, M. (2010). *La alfabetización emergente con niños con necesidades especiales de comunicación*. Puentes para la comunicación interpersonal: sistemas aumentativos de comunicación en la escuela. España. 55-68
- Jordan, G., Snow, C., y Porsche, M. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35, 524-546.
- Juárez, F., Villatoro, J. y López, E. (2002). *Apuntes de Estadística Inferencial*. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente. México.
- Mathiensen, M., Ricart, H. y Herrera, G. (2005). *Relación entre algunas características de la familia del preescolar y su desempeño escolar posterior*. Enfoques educacionales, 7, (1), 105-123, ISSN 0717-3229.
- Moats, L. (2000). *Speech to print: Language essentials for teachers*. Paul H. Brookes. Baltimore.

- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. NIH Publication Government Printing Office. Washington.
- Navarro, M. y Romero, S. (2006). *Programa de entrenamiento en lectura familiar*. UASLP, San Luis Potosí.
- Neuman, S. y Celano, D. (2001). *Books Aloud: a campaign to put books in children's hands'*. *The reading teacher*. (54), 550-557.
- Olmedo, I. (2004). *Storytelling and Latino elders: what can children learn?* Many pathways to literacy: young children learning with siblings, grandparents, peers and communities. In Gregory, E., Long, S. and Volk, D. editors. Routledge Farmer. New York.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2009). Recuperado de <http://reded.wordpress.com/2010/12/11/evaluación-resultados-pisa-2009/>.
- Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) para Windows versión 10.0.7 en español [Software de computadora]. (2000). Chicago, E. U.: SPSS, Inc.
- Pennac, D. (2001). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Quintero, A. (1995). *Un programa de Intervención para la comprensión de textos: Desarrollo de la fase previa*. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Madrid, 28,77-90.
- Rentería, P., Lledias T. y Giraldo, A. (2008). *Convivencia familiar: una lectura aproximativa desde elementos de la Psicología Social*. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 4 (2), 427-441, ISSN 1794-9998.
- Reyes, Y. (2002). *Yo no leo, alguien me lee. Memoria de una experiencia aún en pañales, para construir nidos de lectura en espantapájaros*. XXI feria internacional del libro infantil y juvenil. México.
- Rentería, P., Lledias T. y Giraldo, A. (2008). *Convivencia familiar: una lectura aproximativa desde elementos de la Psicología Social*. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 4 (2), 427-441, ISSN 1794-9998.
- Reyes, Y. (2002). *Yo no leo, alguien me lee. Memoria de una experiencia aún en pañales, para construir nidos de lectura en espantapájaros*. XXI feria internacional del libro infantil y juvenil. México.
- Ritchey, F. (2002). *Estadística para las Ciencias Sociales: El Potencial de la Imaginación*.
- Romero, A. y Romero, R. (1988). *Método activo y enseñanza de la Composición escrita*. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. 2, 135-144.
- Romero, S., Arias M. y Chavarria, M. (2007). *Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses*. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (3). ISSN 1409-4703.
- Romero, S. (2007). *Adaptación del programa ELE con material de bibliotecas de aula (ELE-BA)*. San Luis Potosí: UASLP.
- Romero, S. y Navarro, M. (2006). *Programa de entrenamiento en lectura escolar*. San Luis Potosí: UASLP.
- Romero, S., Navarro, M., Huerta, M. y Araiza P. (2007). *Diseño e implementación del programa de Entrenamiento para la Lectura en la Escuela (ELE): resultados preliminares*. ponencia presentada en el XXXIV Congreso Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología. México. 18-20.
- Romero, S. (2009). *Ponencia presentada en el 2º. Ciclo del Seminario Permanente de la Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí*.

- Sandroni, C. y Machado, R. (1984). *El niño y el libro. Guía práctica para el estímulo de la lectura*. P.61. Bogotá. Cerlal, Procultura, Kapelusz.
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica
http://www.lectura.dgme.sep.gob.mx/11mas5_2012/familia.php.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). Recuperado en www.enlace.sep.gob.mx/.
- Schifferrdanoff, V. (2001). *Beyond Morning Message*. Scholastic. New York. Recuperado de <http://www.uc.cl/educacion/ailem>.
- Siegel, S. (1990). *Estadística no Paramétrica* (3ra. ed.). México: Editorial Trillas.
- Smith, C. y Dahl, K. (1989). *La enseñanza del vocabulario*. La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo. Madrid: M. E. C. Visor, 71-81.
- Train, B. (2006). *Investigación sobre la lectura familiar: una perspectiva internacional*.
- Vasconcelos, M. (1997). *Los primeros encuentros con la literatura, en 42º Convención anual Asociación Internacional de lectura*. Lectura y vida. Atlanta. 13-26.
- Vigotsky, L. (1984). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Obras escogidas. Tomo 6. Pedagogía. Moscú.
- Wallon H. (1974). *La evolución psicológica del niño*. Grijalbo. México.
- Wechsler, D. (1997). *Escala Wechsler de Inteligencia para adultos*. The Psychological Corporation San Antonio. Ed. El Manual Moderno, México.
- World library and information congress. (2006). *72ND IFLA general conference and council*. Korea. 20-24. Recuperado en <http://www.ifla.org/IV/ifla72/index.htm>.



Te invitamos a la charla
“Como estimular la lectura
en niños pequeños”
Como una introducción al programa
de entrenamiento en lectura familiar

Impartida por
MTRA. NPSIC. MA. ELENA NAVARRO CALVILLO



Responsable del Programa:
Mtra. Npsic. María Elena Navarro Calvillo
Facultad de Psicología
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI

El Programa ELF se impartirá en:
J.N. Francisco Gavilónido Soler
Fecha de inicio del programa:
21 Enero de 2011
Mayores informes:
Tel. 8-17-69-74

Implementación a cargo de:
Lic. Ed. Sandra A. Vázquez García



Elaborado por:
Mtra. María Elena Navarro
Dra. Silvia Romero Contreras
Facultad de Psicología. UASLP



¿Qué es el programa ELF?

En el Programa de Entrenamiento en Lectura Familiar se capacita a la familia (madre y padre) para apoyar el desarrollo de las habilidades de lenguaje y pre-lectura mediante la lectura compartida de cuentos y actividades

¿Por qué utilizar la lectura compartida de cuentos?

Los cuentos son medios atractivos para involucrar a los niños en conversaciones sobre temas de su interés, que, a la vez, permiten mostrarles cómo funcionan la lectura y la escritura.

Estas experiencias tempranas positivas, les motivarán a aprender a leer y a continuar leyendo incluso fuera de la escuela.

¿Por qué en el hogar?

Cuando los niños ven libros en forma divertida en casa, con sus padres o con otras personas importantes para ellos, se interesan más por la lectura y la escritura, pues lo sienten parte de su vida real y no sólo como parte de la vida escolar.

La participación de los padres en estas actividades facilita que los niños desarrollen un vínculo afectivo con la lectura y la escritura, lo que les ayudará a aprender más y mejor en la escuela.



El Programa ELF consiste en:

- Una evaluación inicial y una final,
- El desarrollo de las 5 Unidades del Programa en 11 sesiones semanales o quincenales de 2 hs. c/u
- La duración total del programa es de aproximadamente de 6 meses

UNIDADES DEL PROGRAMA

1a. Unidad
El Mundo de las Palabras

2a. Unidad
Cuentos y Relatos

3a. Unidad
Descubriendo los Sonidos,
las Letras y los Números

4a. Unidad
Nuestro Mundo

5a. Unidad
Mis Palabras, Mis relatos



Ficha de Pre-inscripción

		Fecha:
Nombre del Niño(a):		
Edad:	años	meses
Nombre del Padre:		
Nombre de la Madre:		
Dirección (completa):		
Tel Particular:	Tel. Cel de la madre o padre(especificar):	
Escuela:		
Grupo al que asisten:		
Diagnostico:		

Por favor conteste las siguientes preguntas con información descriptiva:

1.- ¿Cómo se comunica su hijo/a?

2.- ¿Qué logros ha alcanzado su hijo/a en cuanto a la lectura y la escritura?

3.- ¿Cómo se comporta su hijo/a?

4.- ¿Qué instrucción ha recibido su hijo/a para la lectura y la escritura?

El objetivo del Programa ELF (Entrenamiento de Lectura Familiar) es apoyar el desarrollo de habilidades para el lenguaje, la lectura y la escritura, utilizando la estrategia de lectura de voz alta compartida en el ambiente familiar. En el Programa, ofrecemos entrenamiento a la madre y/o el padre para que utilice libros infantiles de manera interesante y divertida con su hijo/a en casa para que se inicie, o avance, en el proceso de aprender a leer y a escribir. Estas habilidades favorecen el aprendizaje y el logro académico del niño(a).

El programa consiste en una sesión semanal o quincenal de entrenamiento, en la que se enseñan y demuestran las estrategias de trabajo, una evaluación inicial y una final (que se calendariza en forma individual), así como grabaciones para observar la implementación del programa. El ingreso al programa incluye el préstamo a domicilio de los libros y materiales.

Para inscribirse al programa es necesario que las familias se comprometan a:

1. Asistir a las sesiones de evaluación, a las sesiones semanales o quincenales de entrenamiento y que facilite las grabaciones en video.
2. Realizar las actividades del programa en su hogar.
3. Utilizar responsable y cuidadosamente el material y devolverlo puntualmente y en buenas condiciones

Las reuniones semanales se realizarán un día fijo generalmente en jueves o viernes, en horario de 9 a 12 horas. Por favor indique que día preferiría que se hicieran las sesiones; jueves o viernes.

Para organizar el grupo en el mejor horario posible para todos los participantes le pedimos responda lo siguiente:

1. ¿Podría asistir cualquiera de los dos días: ¿jueves o viernes?
SI o NO: _____
2. ¿Algún día (jueves o viernes) le sería imposible asistir?
¿Cuál? _____
3. ¿Puede asistir en el horario especificado (9 a 12)?
SI o NO: _____
4. En caso negativo, ¿En que horario podría asistir? _____



**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI
FACULTAD DE PSICOLOGIA
INSTITUTO DE INVESTIGACION Y POSGRADO**

San Luis Potosí, SLP _____ de _____ de 2011

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio, de la presente manifiesto que he sido informado(a) que mi hijo/a y mi familia serán evaluados como parte de un programa de entrenamiento que se llevará a cabo en la Facultad de Psicología.

Se me ha explicado e informado que:

1. Las evaluaciones que se le realicen a mi familia y a mi hijo/a son con la finalidad de conocer sus habilidades de lenguaje y pre lectoras.
2. Mi familia y mi hijo/a no corren ningún riesgo al ser evaluado con los instrumentos que se utilizaran:
 - Instrumento de Texto Impreso para niños Preescolares
 - ESCRIBE (Test de conciencia grafonemática)
 - Escala de definiciones BELE
 - Instrumento de Conciencia Fonológica.
 - Observaciones con grabación en vídeo
 - Evaluación de lectura a los Padres de Familia
 - Encuesta de Ambiente Familiar (EAF)
 - Aplicación de la Prueba WAIS a los Padres de Familia
3. La participación de mi familia y mi hijo/a es voluntaria, no remunerada sin ninguna consecuencia adversa.

Con base en lo anterior, doy mi autorización para que:

1. Mi familia y mi hijo/a _____ sean evaluados como parte del **Programa de Entrenamiento para la Lectura Familiar (ELF)** que se llevará a cabo en la Institución al que asiste mi hijo durante el segundo semestre del ciclo escolar 2010-2011.
2. Las evaluaciones de mi familia y mi hijo/a sean registradas en medios electrónicos (grabación de audio y videograbación).
3. Los datos obtenidos se utilicen de manera anónima para fines académicos y de investigación.

Declaro que se me han proporcionado los datos de la responsable del proyecto Mtra. María Elena Navarro Calvillo, profesora de la Facultad de Psicología (Tel. 816-88-33, ext. 121) de los estudiantes de la Facultad de Psicología, y Lic. Sandra A. Vázquez García (Tel. 44 41 88 19 30) quienes realizarán la implementación del programa y las evaluaciones, a fin de ponerme en contacto con ellos para cualquier duda o aclaración al respecto.

Nombre del alumno/a:	Grado:
Nombre de la Madre, Padre o Tutor (a):	
Firma de la Madre, Padre o Tutor (a):	
Dirección particular:	
Teléfono Particular (especificar):	
Otro teléfono para dejar recados:	

Apéndice E.

