

Relaciones diferenciales entre experiencias de alfabetización y habilidades de alfabetización emergente

Liliana Salazar-Reyes

Universidad Nacional Autónoma de México, México
lisare_go@hotmail.com

Lizbeth Obdulia Vega-Pérez

Universidad Nacional Autónoma de México, México
lvega@unam.mx

Resumen

El objetivo del estudio fue investigar si las experiencias de alfabetización que los padres brindan se relacionan diferencialmente con la alfabetización de los niños. A partir de una muestra intencional, se seleccionaron treinta y cuatro diadas madre-hijo al inicio de preescolar, procedentes de una escuela particular del Estado de México. Se presenta evidencia que considera en un mismo estudio el análisis de las experiencias explícitas e implícitas observadas en una sesión de interacción madre-hijo, haciendo uso de diferentes materiales, y otro tipo de experiencias de alfabetización reportadas por las madres. Ambos resultados se complementaron para comparar los puntajes obtenidos por los niños en las pruebas de alfabetización emergente. Se constataron diferencias significativas en la alfabetización debidas a la escolaridad del padre $t(11) = 2,78, p = 0,019$; el acercamiento a los libros $t(12) = 3,90, p = 0,001$, y la frecuencia de lectura de cuentos $t(12) = 4,31, p = 0,002$. A partir de los resultados se concluye que algunos niños tienen habilidades de alfabetización desde muy temprana edad como resultado de las experiencias que sus padres les proporcionan.

Palabras clave

Alfabetización, padres, oportunidades educativas, lectura, México. (Fuente: Tesouro de la Unesco).

Recepción: 2012-11-07 | Envío a pares: 2013-05-25 | Aceptación por pares: 2013-07-06 | Aprobación: 2013-07-06

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Salazar Reyes, L., Vega Pérez, L. O. (2013). Relaciones diferenciales entre experiencias de alfabetización y habilidades de alfabetización emergente. Educ. Educ. Vol. 16, No.2, 311-325.

Relationship between Literacy Experiences and Emergent Literacy Skills

Abstract

The goal of this study was investigated if literacy experiences that parents provide were differentially related to children literacy. From a purposive sample, 39 dyads (mother and child) were selected starting preschool from a private school in the State of Mexico. Evidence is presented that considered in the same study, the analysis of both explicit and implicit experiences observed in a session of mother-child interaction, using different materials, and other literacy experiences self-reported by mothers, something seldom investigated in the field. Both results were complemented for comparison of what with test scores of children in emergent literacy skills. Significant relationships were showed in literacy, related to father educational level $t(11) = 2.78, p = 0.019$; approach to books $t(12) = 3.90, p = 0.001$ and frequency of storytelling $t(12) = 4.31, p = 0.002$. It is concluded that some children have literacy skills as a result of the experiences that their parents provide.

Key Words

Literacy, parents, educational opportunities, reading, Mexico. (Source: UNESCO Thesaurus).

Relações diferenciais entre experiências de alfabetização e habilidades de alfabetização emergente

Resumo

O objetivo deste estudo foi pesquisar se as experiências de alfabetização que os pais oferecem se relacionam diferencialmente com a alfabetização das crianças. A partir de uma amostra intencional, selecionaram-se trinta e quatro díades mãe-filho ao início da pré-escola, procedentes de uma escola particular do Estado do México. Apresenta-se evidência que considera em um mesmo estudo a análise das experiências explícitas e implícitas observadas em uma sessão de interação mãe-filho, fazendo uso de diferentes materiais, e outro tipo de experiências de alfabetização relatadas pelas mães. Ambos os resultados se complementaram para comparar as pontuações obtidas pelas crianças nas provas de alfabetização emergente. Constataram-se diferenças significativas na alfabetização devidas à escolaridade do pai $t(11) = 2,78, p = 0,019$; a aproximação aos livros $t(12) = 3,90, p = 0,001$, e a frequência da leitura de contos $t(12) = 4,31, p = 0,002$. A partir dos resultados, conclui-se que algumas crianças têm habilidades de alfabetização desde tenra idade, como resultado das experiências que seus pais lhe proporcionam.

Palavras-chave

Alfabetização, pais, oportunidades educacionais, leitura, México. (Fonte: Tesouro da UNESCO).

Introducción

La literatura coincide en señalar que algunos niños ingresan a la etapa escolar con diferentes habilidades y conocimientos sobre lectura y escritura (Ferreiro, 2008; Garton y Pratt, 1991; Seda, 2003). Ha sido revelador el identificar que estas diferencias permanecen estables en su vida escolar (Connor, Morrison y Slominsky, 2006; Muter y Snowling, 2009). Las habilidades de alfabetización que los niños presentan a temprana edad están ligadas al desarrollo del lenguaje oral y escrito, como es el vocabulario (Mol, Bus, Jong y Smeets, 2008), la conciencia fonológica (Bus, van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995), la identificación de letras (Martini y Sénéchal, 2012), así como el conocimiento y manejo de diferentes conceptos de texto impreso (Mol y Bus, 2011).

En un afán por comprender el origen de estas habilidades, algunos trabajos se han enfocado en analizar lo que ocurre en casa. Se ha encontrado que características muy particulares de los padres se relacionan con la alfabetización de sus hijos, como lo son la escolaridad de los padres (Neuman, 2006), el nivel sociocultural (Mol y Bus, 2011), el uso del lenguaje oral y escrito (Mol *et al.*, 2008) así como el tiempo que ellos mismos dediquen a leer o escribir. Estas características se han explicado en relación con la forma en que fungen como modelos para el mismo niño, el bagaje con que cuentan para acompañar al niño en diferentes actividades de alfabetización y el grado en que se involucran en ellas.

El ambiente en casa también ha sido motivo de estudio (Bus *et al.*, 1995; Neuman y Celano, 2001), encontrándose que algunas familias facilitan el que los niños crezcan con intereses, conocimientos, habilidades y actitudes positivas hacia la alfabetización, ya que brindan a los niños materiales a través de los que desarrollan actividades y experiencias de alfabetización ricas y diversas, en un clima emocional positivo y placentero (Morrow, 2001).

Sin embargo, la mayoría de las investigaciones sobre la alfabetización en casa se han centrado en lectura de cuentos de los padres a sus hijos, obser-

vándose que cuando se les lee a los niños de manera rutinaria se presentan oportunidades para que, a través de la interacción padre-hijo, los niños aprendan sobre el lenguaje a través del modelamiento y la imitación (Vega y Macotela, 2007).

La investigación sobre las relaciones entre la lectura de cuentos y la alfabetización ha sido reportada por diversos autores (Lane y Wright, 2007; Mol *et al.*, 2008; Phillips, Norris y Andreson, 2008) que han encontrado que leer cuentos a los niños no es suficiente por sí solo para promover el desarrollo de la lectura y que es importante también la calidad de los libros, el tipo de preguntas que los padres hacen a sus hijos para acompañar la lectura y la frecuencia con la que llevan a cabo dichas actividades (Lane y Wright, 2007; Phillips *et al.*, 2008). Según Phillips *et al.* (2008), la evidencia ha señalado que la lectura de cuentos se ha relacionado básicamente con el desarrollo del lenguaje oral, pero no con el desarrollo del lenguaje escrito (Sénéchal, 2006; Sénéchal y LeFevre, 2002).

En el presente trabajo se parte de una perspectiva de alfabetización emergente, que enfatiza la continuidad entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, así como una fuerte interrelación entre ambos (Garton y Pratt, 1991). No obstante, para objetos de investigación se acepta la conveniencia de separarlos para comprender mejor cómo se establecen estas relaciones.

Otros investigadores (Sénéchal, 2010; Stasser y Lissi, 2009) han señalado que algunos padres se involucran en enseñar a sus hijos conocimientos sobre la estructura del lenguaje escrito como el identificar letras y saber cómo suenan y cómo se unen ellas para formar palabras. Sénéchal y LeFevre (2002) han denominado estas enseñanzas como *experiencias explícitas*, reportando relaciones con habilidades de lenguaje escrito, como vocabulario receptivo, comprensión oral y conciencia fonológica, y las han distinguido de aquellas experiencias en que los padres, al hacer uso de materiales escritos, solo se centran en el mensaje contenido en el texto, denominándolas como *experiencias implícitas*, re-

portando relaciones de lenguaje oral, como conceptos de texto, conocimiento del alfabeto, lectura de palabras y escrituras inventadas (Sénéchal, Le Fevre, Thomas y Daly, 1998).

De acuerdo con lo que se reporta en la literatura, las experiencias de alfabetización no deben considerarse como un constructo único. Por el contrario, la lectura de cuentos y la enseñanza de los padres pueden ser experiencias independientes, con diferentes vínculos con la alfabetización emergente y con la adquisición de la lectura (Sénéchal *et al.*, 1998). Sin embargo, el estudio de las experiencias explícitas e implícitas —en conjunto con las características de los padres y otras actividades que estos realizan en sus casas en relación con la promoción de la alfabetización— al parecer no ha sido documentado en un mismo trabajo, de aquí que el objetivo de la presente investigación sea *examinar si las experiencias de alfabetización que los padres brindan se relacionan diferencialmente con la alfabetización de los niños*. Se parte del supuesto de que aquellos niños cuyos padres brinden mayores experiencias de alfabetización presentarán puntuaciones mayores en las habilidades de alfabetización emergente.

Se encontraron pocos estudios en los que se observe directamente a los padres leyéndoles a sus hijos (Ninio, 1980; Sénéchal, Cornell y Broda, 1995) y muchos parten del autorreporte de los padres, con el inconveniente de que se tiende a responder de manera socialmente aceptada. En la presente investigación se complementa la observación directa con el autorreporte de los padres.

Finalmente, Strasser y Lissi (2009) sugieren que, como la mayoría de los estudios que se han realizado sobre el impacto de las experiencias en casa sobre la alfabetización de los niños se han realizado en países desarrollados, es necesario tener precaución al generalizar los hallazgos de tales estudios, porque los países en desarrollo tienen características únicas, como por ejemplo respecto de las condiciones educativas y culturales, que pueden influir en los resultados de los niños.

El presente estudio se realizó en México y es producto de una investigación más amplia de la que se desprende este trabajo. El esclarecimiento de estas relaciones permitirá tener claridad para desarrollar acciones encaminadas a la promoción, diagnóstico e intervención en el ámbito de la alfabetización.

Método

Participantes: a partir de una muestra intencional, no aleatoria, se reclutaron 39 familias, conformadas por niños en el primer año de preescolar, con edad promedio de 3 años, 6 meses, y padres con un promedio de escolaridad de licenciatura. Solo se trabajó con uno de los hijos de cada familia, dado que había familias con más de un hijo en ese grado escolar. La muestra final se conformó por 34 familias.

Diseño de investigación: se realizó un estudio descriptivo correlacional, dentro de una escuela particular de estrato socioeconómico medio alto en el Estado de México.

Variabes: las *experiencias de alfabetización* se definieron como las diferentes formas en que el padre promueve que su hijo experimente una gama de actividades de alfabetización (Rivalland, 2000). Se analizan tres de ellas: 1) las *experiencias explícitas*, que se centran directamente en la enseñanza del padre al hijo, con la enseñanza enfocada en la estructura del lenguaje escrito (Sénéchal, 2006); 2) las *experiencias implícitas*, cuyo objetivo es centrar al niño en el mensaje o en la imagen contenida en el material (Sénéchal, 2006); y 3) *otras experiencias implícitas*, consideradas como conductas de alfabetización (Weigel, Martin y Bennett, 2005), como lo son la frecuencia con que los padres modelan la lectura o escritura al niño, la edad a la que se le comienza a leer al niño, la frecuencia de lectura de cuentos, la frecuencia de uso de otros materiales de lectura y escritura, el acercamiento a los libros por medio de asistencia a librerías y bibliotecas, el número de libros infantiles y en general disponibles para el niño en casa, así como el nivel académico de los padres.

Las *habilidades de alfabetización emergente* se definieron como las primeras señales de habilidades y conocimientos relacionados con el lenguaje escrito, precedentes al desarrollo de la alfabetización convencional (Teale y Sulzby, 1986). Se evaluaron las habilidades del lenguaje oral y del lenguaje escrito: el primer grupo estaba compuesto por vocabulario tanto receptivo como expresivo, la conciencia fonológica y la codificación semántica; el segundo grupo estaba compuesto por los conceptos de texto impreso.

Instrumentos: para medir las habilidades orales en los niños, se utilizó la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Ruiz, 2005) para evaluar vocabulario, la cual reporta como medida de estabilidad un Error Típico de Medida de 1,24 en todo el instrumento. Para evaluar la conciencia fonológica y la codificación semántica se empleó el Instrumento para la Evaluación de Habilidades Precurrentes de Lectura (Vega, 1998). La confiabilidad de toda la prueba obtuvo un Alpha de Cronbach de 0,81, con una validez de criterio predictiva, obtenida a través de su correlación con el Instrumento de Observación de los Logros de Lecto-escritura Inicial de Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz (1996), y se obtuvieron todas las correlaciones positivas y significativas en un nivel de ($p < 0,001$).

Para medir las habilidades del lenguaje escrito, se utilizó la subescala de Conceptos de Texto Impreso, del Instrumento de Observación de los Logros de Lecto-escritura Inicial (Escamilla *et al.*, 1996), el cual reporta una confiabilidad Alpha de Cronbach de 0,69 y 0,82 en la subprueba y una validez de criterio con Aprenda Spanish Reading Achievement Test en un rango de 0,53 y 0,51.

Se redactó un cuestionario para evaluar las experiencias que los padres brindan a sus hijos en casa, el cual contenía 42 reactivos tipo de escala Likert, de los cuales cuatro correspondían a los datos generales. La validez de contenido se determinó mediante un procedimiento de validación por jueces. La confiabilidad del instrumento se determinó mediante el índice Alpha de Cronbach, con lo que se obtuvo un total en la prueba de 0,82.

El reporte se complementó con una sesión de observación de la interacción madre-niño, la cual fue videograbada y evaluada a partir de un registro secuencial, que se diseñó para que cada 20 segundos de observación se registrara cuál de los tres tipos de experiencias se estaba presentando. Para ello se capacitó a dos observadores, con lo cual se logró 88 % de concordancia.

Procedimiento

Se seleccionaron los instrumentos que se utilizarían para medir las habilidades de los niños. Se utilizó un cuestionario de autorreporte de los padres que en la mayor parte del contenido evaluó otras experiencias implícitas. El cuestionario inicial fue enviado vía correo electrónico a nueve expertos para juzgar cada uno de los reactivos indicando: si el reactivo es pertinente para indagar las experiencias de alfabetización que se llevan a cabo en casa, si se relacionan con la alfabetización y si la redacción del reactivo es clara. De esta manera cada uno de los expertos regresó el cuestionario con sus observaciones y se hicieron las modificaciones de redacción, de pertinencia y de formato; posteriormente se retomó el cuestionario solicitando una segunda revisión con las modificaciones realizadas. Con la valoración hecha por ellos, se juzgó cada uno de los reactivos y se seleccionaron aquellas experiencias que hubieran sido escogidas por al menos 70 % de los jueces —de un total de 42 reactivos de alfabetización—, incluidas originalmente como resultado de la revisión bibliográfica revisada.

Durante 18 sesiones de hora y media se capacitó a dos observadores para registrar sus percepciones. La capacitación fue teórica y se aplicó a las categorías del análisis y su codificación, modelando, discutiendo y registrando todo de manera conjunta, a la vez que supervisando y retroalimentando el sistema de registro.

Se hizo la presentación a la institución y a los padres para su autorización y se obtuvo el consentimiento escrito de los padres para participar en el

estudio. Se hizo la prueba de procedimientos para realizar las modificaciones pertinentes en la aplicación de los instrumentos y procedimientos. Se realizó la familiarización con los niños por tres semanas, dentro de su salón de clases y a la hora del recreo, para que cuando fueran evaluados se sintieran cómodos con el investigador.

Posteriormente, se comenzó con la aplicación de los instrumentos: se realizaron tres sesiones en las primeras horas de clase, no mayores de 15 minutos por niño, para evaluar sus habilidades de alfabetización. Se realizó una sesión en la que se observó la interacción madre-hijo. Al iniciar la sesión se les indicó que en el interior había una sala en la que había tres materiales diferentes, los cuales ellos podrían usar en el orden y tiempo que quisieran durante 20 minutos, siendo indispensable el uso de los tres al final de la sesión. En el transcurso de la sesión el investigador salía de la sala; concluido el tiempo, se les notificaba para finalizar con el auto-reporte de la madre.

Resultados

Análisis realizados

Se obtuvieron los estadísticos descriptivos referentes a cada una de las experiencias de alfabe-

tización brindadas por los padres. Estas se reportan de acuerdo a cómo fueron obtenidas, primero a través de la observación y posteriormente las obtenidas a través del cuestionario. También se obtuvieron los estadísticos descriptivos de las habilidades de alfabetización emergente.

Se obtuvo la puntuación tipificada de cada una de las habilidades de alfabetización, para obtener un puntaje compuesto por todas estas habilidades, denominándolo como puntaje de alfabetización emergente. Conforme a los percentiles 25 y 75 obtenidos en cada una de estas habilidades, se dividió a los niños en grupos de niños bajos y altos respectivamente, con la finalidad de compararlos conforme a sus medias, posteriormente se realizó una *prueba t* para muestras independientes, para indagar si las diferencias entre los grupos eran estadísticamente significativas, todo lo anterior con la finalidad de contrastar la hipótesis de investigación. A continuación se presentarán los resultados descriptivos.

Experiencias explícitas e implícitas

En la Tabla 1 se presentan las experiencias evaluadas en la observación, de acuerdo al porcentaje total de eventos destinados al uso de los tres materiales.

Tabla 1. Experiencias observadas de acuerdo con el porcentaje de eventos destinados al uso de cada material

	Material	Cuento	Juguete para armar	Cubos	Total de eventos por tipo de experiencia
Experiencias	1. Explícitas	0	0,23	4,40	4,63
	2. Implícitas	17,81	66,84	0,36	85,01
	2.1. Modela la lectura	10,10	0,23	0	10,33
Total de eventos destinados a cada material		27,91	67,30	4,76	99,97

Nota: en la tabla se observan las experiencias brindadas por las madres de acuerdo con el uso de los tres materiales. Los valores ubicados al centro de la tabla corresponden al porcentaje de eventos destinados al uso de cada material y al tipo de experiencia que promovió. Los valores ubicados en la última columna corresponden al porcentaje total de eventos destinados a cada experiencia. La última fila corresponde al porcentaje total de eventos destinados a cada material.

Con respecto a las experiencias explícitas, el material que más se empleó fueron los cubos en 4,4 % de los eventos alfabetizadores; en 0,23 % de los eventos se utilizó el juguete para armar, y el cuento no fue utilizado para promover estas experiencias. Sin embargo, las experiencias explícitas con el uso de los tres materiales estuvieron muy poco presentes, ya que solo se presentaron en 4,63 % del total de eventos alfabetizadores. Con respecto a las experiencias implícitas, el material que más favoreció su presencia fue el juguete para armar, en 66,84 % de los eventos alfabetizadores, seguido por el cuento en 17,81 %.

La oportunidad de ver a la madre modelar la lectura corresponde a otro tipo de experiencias implícitas evaluadas en la observación. Se distinguen de las experiencias implícitas porque no involucran la participación del niño, ya que la madre lee a su hijo sin detenerse. De ellas se hablará a continuación.

Modela la lectura

Estas experiencias se presenciaron ante el uso del cuento en 10,1 % de los eventos, cuando la madre leía al niño de corrido, sin hacer alguna pausa. En menor grado, se observaron con el uso del instruc-

tivo para armar el juguete, en 0,23 % de eventos. Se refieren a aquellos eventos en que la madre no involucró al niño en el armado del juguete. Esto fue algo raro de observar, pues las madres de la muestra casi siempre se dirigieron a los niños mientras ellos armaban.

El material que más se utilizó en las sesiones fue el juguete para armar, empleado en 67,30 % de los eventos, seguido de lejos por el uso del cuento en 27,91 % de los eventos, y en todavía en menor porcentaje en 4,76 % de eventos se usaron los cubos. Existió una diada que no hizo uso del cuento y dos que no hicieron uso de los cubos, pese a la indicación de hacer uso de los tres materiales; en tres casos, los niños coincidieron en obtener los resultados más bajos en alfabetización. También existieron conductas que no tenían relación con la alfabetización, pero no se mencionan por carecer de relevancia para el estudio. A continuación se presentan los resultados obtenidos del autorreporte de los padres.

Otras experiencias implícitas

En la Tabla 2 se presentan los resultados referentes a la frecuencia de otras experiencias implícitas evaluadas a partir del autorreporte de los padres.

Tabla 2. Frecuencia de otras experiencias implícitas en que los padres exponen a los niños con el lenguaje escrito

Experiencias	Reactivos	Rango de respuesta	Media	DE
Modelos de alfabetización	4	0-7a	2	1,26
Lectura de cuentos	2	0-7a	3	1,56
Usa otros materiales de lectura	10	0-4b	3	0,68
Usa otros materiales de escritura	7	0-4 b	4	0,72
Acercamiento a los libros	3	0-4 b	2	0,55

^a Número de días a la semana.

^b 0: nunca, 1: rara vez, 2: a veces, 3: a menudo, 4: muy a menudo.

En relación con los promedios obtenidos, se obtuvo que: la escolaridad de los padres es de licenciatura; la edad a la que iniciaron a leer a sus hijos osciló entre los 13 y 18 meses; los libros disponibles para el niño estaban entre 40 y 60, cuyo contenido es más general que específicamente para niños; a los niños se les modela la alfabetización dos días a la semana; las madres son los principales modelos de alfabetización y tienden a modelar más la escritura que la lectura. También participan otros miembros de la familia como modelos de alfabetización, entre quienes se citaron padres, hermanos, abuelos e incluso personal de servicio.

La frecuencia de lectura de cuentos es de tres días a la semana, principalmente a la hora de acostarse; la desviación estándar de 1,56 indica que la frecuencia de lectura de cuentos a los niños de la muestra no es muy homogénea.

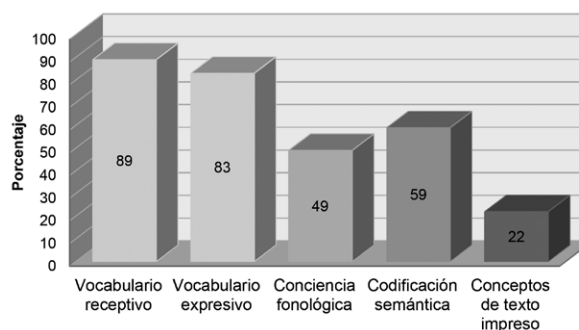
En relación con los diversos materiales de lectura, el promedio reportó que “a menudo” hace uso de ellos. Los que se reportaron como más frecuentes fueron: el leer instrucciones al armar un juguete y el leer las reglas de los juegos de mesa. Los menos frecuentes fueron los letreros de las calles. Con respecto a los diversos materiales de escritura, se reportó que “muy a menudo” hace uso de ellos y los que más se emplean son materiales para dibujar, la computadora y otras actividades diferentes, entre las que se reportó una gama muy amplia de materiales, sobresaliendo los diversos medios electrónicos para jugar con letras. Los materiales de escritura se reportaron como de mayor frecuencia de uso que los materiales de lectura.

El acercamiento a los libros en promedio se reportó como dado “a veces”. Se reportó asistencia a las librerías con una frecuencia ligeramente mayor que a las bibliotecas. Con respecto a las experiencias explícitas reportadas por los padres, los padres señalaron que “a menudo” enseñan a sus hijos principalmente el sonido y la identificación de letras. Hasta aquí se presentaron los datos descriptivos de las experiencias que los padres brindan.

Alfabetización emergente

Los resultados obtenidos se pueden apreciar en la Figura 1.

Figura 1. Porcentaje promedio de habilidades de alfabetización



Entre las habilidades orales, el vocabulario receptivo (89 %) está más desarrollado que el expresivo (83 %), seguido por la codificación semántica (59 %) y la conciencia fonológica (49 %). En cuanto a los conceptos de texto impreso (22 %), es posible observar que estos ya se encuentran presentes en los niños de tres años. Llama la atención que todos los niños identificaron al menos un concepto de texto impreso, mientras que la conciencia fonológica no se ha comenzado a desarrollar aún en algunos niños. Esto es un indicador de que los niños tienen contacto con materiales escritos.

Los conceptos que conocen entre 59 y 91 % de los niños son: la orientación del libro, el texto lleva el sentido, dónde empezar a leer, dónde seguir, así como la identificación de una a dos letras. Estos se podrían considerar como los conceptos de texto comunes para la mayoría de los niños de esta muestra.

Los conceptos que ningún niño de la muestra dio indicios de conocer tienen que ver con habilidades más avanzadas, pues implican convenciones del lenguaje escrito que se relacionan con la instrucción formal, por ejemplo, el uso de los signos de puntuación.

Finalmente, se obtuvo un puntaje promedio de alfabetización emergente de cada niño, a partir de los puntajes obtenidos en cada uno de sus componen-

tes: de un total posible de 52 puntos, 50 % de los niños obtuvo promedios entre 11,83 y 29,23 puntos, y el otro 50 % obtuvo promedios entre 29,24 y 39,22 puntos. Estos datos dan cuenta de que a los tres años los niños presentan diversas habilidades de alfabetización. Hasta aquí se presentan los resultados descriptivos.

Prueba de hipótesis

A continuación se presentan los resultados inferenciales del estudio. La hipótesis de la investigación es que *las experiencias de alfabetización brindadas por los padres se relacionan diferencialmente con las habilidades y conocimientos de alfabetización de sus hijos*, partiendo del supuesto de que los padres que presentaran altos puntajes en experiencias de alfabetización tendrían hijos con altos puntajes en habilidades de alfabetización.

Para probar las hipótesis se dividió a los niños en bajos y altos, conforme a su puntaje compuesto de alfabetización. Para la división se partió de los cuartiles 25 y 75, respectivamente; después se compararon las medias de los niños con bajos puntajes

y altos puntajes de alfabetización. Los resultados se muestran en la Tabla 3.

De acuerdo con los resultados obtenidos, en todas las experiencias de alfabetización evaluadas los niños con puntajes bajos presentan medias más bajas que los niños con puntajes altos. Posteriormente, se aplicó una *prueba t* para conocer si las diferencias encontradas eran significativas. Los resultados se muestran la Tabla 4.

De los tres tipos de experiencias que se investigó, ninguna permite rechazar la hipótesis nula, lo cual quiere decir que en esta investigación las experiencias que los padres brindan a sus hijos no marcan diferencias entre niños con puntajes bajos y altos de alfabetización. Algunos de los componentes de las otras experiencias implícitas serán discutidos posteriormente, ya que a partir de los valores para la escolaridad del padre $t(11) = 2,78, p = 0,019$, el acercamiento a los libros $t(12) = 3,90, p = 0,001$ y la frecuencia de lectura de cuentos $t(12) = 4,31, p = 0,002$, es posible afirmar que estas son las únicas experiencias del constructo que permiten aceptar la hipótesis de investigación. Estos datos en conjunto serán considerados a continuación para la discusión, a la luz de las concepciones de alfabetización emergente.

Tabla 3. Estadísticos de grupos para alfabetización emergente

Experiencias	Bajos		Altos	
	M	DE	M	DE
Experiencias explícitas	12,28	5,93	14,57	7,67
Experiencias implícitas	19,28	11,96	23,57	15,39
Otras experiencias implícitas	60,42	8,79	75,24	16,91
Edad a la que los padres comenzaron a leerle al niño	5,0	1,41	5,29	1,6
Nivel educativo de los padres	5,33	0,81	6,57	0,78
Nivel educativo de las madres	5,0	1,15	5,14	0,37
Modela la alfabetización	2,82	1,22	4,25	2,35
Lectura de cuentos	1,78	0,75	3,64	0,85
Otros materiales de lectura	2,28	0,42	2,34	0,44
Otros materiales de escritura	2,34	0,48	2,57	0,64
Acercamiento a libros	0,62	0,37	1,52	0,4
Libros disponibles	1,92	1,36	3,0	0,95

Tabla 4. Comparación de medias entre el grupo de niveles altos y bajos en alfabetización

Experiencias	T	gl	Sig
Enseñanza explícita	0,62	12	0,545
Experiencias implícitas	0,58	12	0,572
Otras experiencias implícitas	2,08	12	0,059
Edad a la que comenzaron a leerle	0,35	12	0,730
Escolaridad del padre	2,78	11	0,019
Escolaridad de la madre	0,31	12	0,761
Modela la alfabetización	1,42	12	0,180
Frecuencia de lectura de cuentos	4,31	12	0,001
Otros materiales de lectura	0,24	12	0,811
Otros materiales de escritura	0,73	12	0,478
Acercamiento a libros	3,90	12	0,002
Libros disponibles	1,69	12	0,115

* p < 0,05

Con negrita se resaltan aquellos valores en que p < 0,05

Discusión

Los niños presentan habilidades de alfabetización emergente sin haber recibido instrucción formal en la escuela. Lo anterior se evidenció, ya que, conforme a los porcentajes promedio obtenidos, los niños de esta muestra presentaron habilidades tanto en el lenguaje oral como en el lenguaje escrito, observándose que el vocabulario receptivo es la habilidad del lenguaje oral que está más desarrollada (89 %), seguida por la codificación semántica (59 %) y la conciencia fonológica (59 %). Es importante destacar que los niños a los tres años de edad ya dan muestras de conocer diferentes conceptos de texto impreso (22 %).

Estos resultados son consistentes con diversas investigaciones (Ferreiro, 2008; Seda, 2003; Sénéchal, 2006) que señalan que desde muy temprano en la vida de los niños se inicia la alfabetización, ya que antes de ingresar a la escuela desarrolla habilidades y conocimientos del lenguaje oral y escrito, cuyo proceso está influenciado por la cantidad y calidad de actividades relacionadas con la lengua escrita, así como por el grado en que se involucre en ellas (Vega y Macotela, 2007).

Con respecto al uso de los diferentes materiales para promover distintas experiencias de alfabetización, se observó que el juguete para armar fue el más empleado, en 67 % de los eventos; el cuento se empleó solamente 28 %, y el uso de los cubos quedó en último lugar, en 5 % de eventos alfabetizadores. Estos resultados son congruentes con lo que en este estudio se ha venido señalando, referente a que no solo a través de los libros se puede desarrollar la alfabetización (Vega, 2011) y además coincide con lo reportado por los padres en este estudio sobre las otras experiencias implícitas, de las cuales se discutirá más adelante.

La presencia de las diferentes experiencias que los padres brindan se hizo evidente, por ejemplo, la presencia de experiencias de enseñanza explícitas fue mínima, al presentarse solo en 4,63 % de los eventos de alfabetización, estos resultados consistentes con los reportados por autores como Martini y Sénéchal (2012), quienes señalan que los padres aprovechan solo ciertos momentos para enseñar la estructura del lenguaje escrito. Al respecto, mencionan que los padres enseñan en ocasiones muy concisas, pero en una amplia gama de contextos, as-

pectos relacionados con la estructura del lenguaje oral, no como una actividad rutinaria, como sí podría ocurrir con la lectura de cuentos. En la presente investigación se destaca el que, aunque fue raro observar este tipo de experiencias, estas estuvieron presentes principalmente con los cubos, en menor manera con el uso del instructivo para armar, pero en ningún caso con el libro.

En lo referente a las experiencias implícitas, llamó la atención que se presentaran, en una alta proporción (67 %) durante el uso del material para armar, mientras seguían el instructivo para construir el juguete, de una manera muy contrastante a como ocurrió con el cuento, el cual solo se usó en 18 % de los eventos con este tipo de experiencias. Estos resultados apoyan la idea antes mencionada de que no solo a través de los libros se puede promover la alfabetización (Sénéchal y LeFevre, 2002; Vega, 2011).

Resultó interesante observar que la madre, durante la interacción de experiencias implícitas con el cuento, se apoyó en las imágenes para llamar la atención del niño, y sus intervenciones estaban dirigidas a aclarar el contenido de la historia; sin embargo, no involucraba el diálogo con el niño, casi siempre eran expresiones como “mira el osito, pobrecito, estaba triste, ya viste, le querían dar una sorpresa”, es decir, fue mínima la presencia de lectura que involucrara diálogo entre ambos.

Al respecto, Ezell y Justice (2005) señalan que para que la lectura dialogada tenga beneficios en el desarrollo del lenguaje escrito debe involucrarse al niño en ciertas conductas específicas con relación al texto, ya que los niños tienden a ver solamente las imágenes y no el texto (Evans y Saint Aubin, 2005). Este punto, aunado a la forma como los padres hicieron uso de los diferentes materiales en esta investigación, hace señalar que es necesario concientizarlos sobre la gama de materiales y formas a partir de los que pueden enriquecer no solo la lectura dialogada, sino las diferentes actividades de alfabetización (Phillips *et al.*, 2008), además se rechaza la idea de considerar que la lectura dialogada es típica de la clase media,

como se ha llegado a sugerir (Jordan, Snow y Porche, 2000; Mol *et al.*, 2008).

Finalmente, en este estudio fue posible dar cuenta de que *los padres también brindan otro tipo de experiencias implícitas de alfabetización*. Esto es congruente con la concepción de alfabetización emergente que plantea que, en un ambiente rico en alfabetización, los niños crecen experimentando con la lectura y la escritura en su vida cotidiana, construyendo su propia comprensión del lenguaje escrito a través de la interacción en diferentes contextos, con otras personas en situaciones de la vida real, en las que se utilizan la lectura y la escritura (Morrow, 2001; Teale y Sulzby, 1986). Este desarrollo de la alfabetización ocurre en los contextos diarios del hogar, la escuela y la comunidad, a través de experiencias funcionales y significativas que requieren el uso de la lengua escrita en ambientes naturales, interactuando con adultos y niños a través de la colaboración y tutoría (Vega y Macotela, 2007).

De acuerdo con el objetivo del estudio, se encontró que, de los tres tipos de experiencias de alfabetización analizadas, ninguna presenta relaciones diferenciales significativas con la alfabetización en los niños en su primer año de preescolar. En el caso de las otras experiencias implícitas, ciertos componentes del constructo sí las presentaron, como es el caso de la escolaridad del padre $t(11) = 2,78, p = 0,019$, el acercamiento a los libros $t(12) = 3,90, p = 0,001$, y la frecuencia de lectura de cuentos $t(12) = 4,31, p = 0,002$. Estos datos hacen pertinente mencionar que el constructo debe seguir siendo analizado.

Por último, en la literatura se ha señalado que el estudio de las experiencias implícitas presenta asociaciones con las habilidades de alfabetización diferentes de las que se presentan con las experiencias explícitas (Sénéchal, 2010). Sin embargo, por la complejidad del fenómeno que se estudia, es relevante dilucidar qué tipo de asociaciones se presentan también con otro tipo de experiencias implícitas y su contribución a la alfabetización.

Limitaciones

Los resultados encontrados en el estudio presentan la limitante de provenir de una muestra intencional que, aunada al nivel socioeconómico de las familias y al tamaño de la muestra, no resulta representativa de la población; por tanto, no deben generalizarse. Sin embargo, se han señalado hallazgos consistentes con datos reportados en otras investigaciones. El que los participantes fueran voluntarios también puede hacer pensar que los resultados presentan un sesgo, ya que quizá participaron aquellos cuyo interés en la alfabetización sea mayor que el de los que no participaron.

Es importante señalar que la falta de proporción en el uso de los materiales en las sesiones de observación es un aspecto que merece ser considerado como una limitante del estudio. Si bien se consideró el uso de un libro específico, por estar indicado para la edad de tres años, se buscó que la cantidad de material para armar y los cubos no fueran tantos que exigieran demasiado tiempo para su uso, intentando no poner en desventaja a los otros materiales. Es evidente que esto no fue suficiente para garantizar la proporción en el uso de materiales y que merece ser reconsiderado para la realización de otros posibles estudios observacionales.

Aportaciones

Con las limitantes antes mencionadas, se señalan las aportaciones del presente trabajo. Se presenta evidencia empírica que permite dar cuenta de las relaciones entre las experiencias de alfabetización que los padres brindan y la alfabetización emergente en los niños. Si bien algunas de las relaciones con la alfabetización que se reportan en la literatura no fueron estadísticamente significativas en este estudio, se observaron relaciones consis-

tes con investigaciones previas, como es el caso de la frecuencia de lectura de cuentos y su relación con la alfabetización emergente. El esclarecimiento de estas relaciones da claridad teórica para desarrollar acciones encaminadas a la promoción, diagnóstico e intervención en el ámbito de la alfabetización, al incrementar la posibilidad de éxito en dichas acciones y partir de evidencia científica.

Con respecto al método, la observación permite obtener evidencia empírica que complementa el reporte de los padres, ya que, como se mencionó en la introducción, se ha documentado (Sénéchal *et al.*, 1996) que el reporte de los padres presenta el inconveniente de un posible sesgo, al responder de manera socialmente aceptada. La observación sistemática presentada en este estudio tiene la ventaja de identificar categorías cuantificables, lo cual ha sido poco documentado en el campo de la alfabetización en casa.

Otra aportación teórica y metodológica la da el análisis de las experiencias explícitas, implícitas y otras experiencias implícitas. Este último elemento del constructo fue propuesto en este trabajo, y en la literatura revisada no se encontró evidencia de que se hubiera trabajado como parte de un solo estudio.

La edad de los niños de este estudio presenta una aportación teórica que permite comprender cómo se desarrolla la alfabetización en casa desde muy temprana edad, dado que la evidencia reportada por lo general inicia a los 4 años.

Una última aportación es que la evidencia se acopia en México, un país con diferencias culturales, económicas y sociales distintas de las reportadas en la mayoría de los países como Estados Unidos, de los que surge la mayor parte de la investigación sobre alfabetización en casa.

Referencias

- Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Ruiz, N. (2005). *Prueba de lenguaje oral de navarra*. España: TEA.
- Bus, A., van Ijzendoorn, M. y Pellegrini, A. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Connor, C., Morrison, F. y Slominsky, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98, 665-689.
- Escamilla, K., Andrade, A., Basurto, A. y Ruiz, O. (1996). *Instrumento de observación de los logros de la lecto-escritura inicial*. Portsmouth: Heinemann.
- Evans, M. A. y Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading: Evidence from eye movements. *Psychological Science*, 16, 913-920.
- Ezell, H. K. y Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading: Building young children's language and emergent literacy skills*. Baltimore: Brookes.
- Ferreiro, E. (2008). Alfabetización de niños y fracaso escolar: Problemas teóricos y exigencias sociales. En E. Ferreiro (ed.), *Alfabetización. Teoría y práctica* (pp. 176-190). México: Siglo XXI.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y procesos de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Jordan, G., Snow, C. y Porche, M. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35 (4), 524-546.
- Lane, H. y Wright, T. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60 (7), 668-675.
- Martini, F., y Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of behavioural science*, 44 (3), 210-221.
- Mol, S. y Bus, A. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*. Advance online publication.
- Mol, S., Bus, A., Jong, M. y Smeets, D. (2008). Added value of dialogic parent-child book reading: a meta-analysis. *Early Education and Development*, 19 (1), 7-26.
- Morrow, L. (2001). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. 4 ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Muter, V. y Snowling, M. J. (2009). Children at familial risk of dyslexia: Practical implications from an at-risk study. *Child and Adolescent Mental Health*, 14, 37-41.

- Neuman, S. (2006). The knowledge gap: Implications for early education. En D. Dickinson y S. Neuman (eds.), *Handbook of early literacy research* (vol. 2, pp. 29-40). New York: Guilford.
- Neuman, S. y Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36, 8-26.
- Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Isarel. *Child Development*, 51 (2), 587-590.
- Phillips, L., Norris, S. y Anderson, J. (2008). Unlocking the door: Is parents' reading to children the key to early literacy development? *Canadian Psychology*, 49 (2), 82-88.
- Rivalland, J. (2000). Linking literacy learning across different contexts. En C. Barrath-Pugh y M. Roll (eds.), *Literacy Learning in the early years* (pp. 27-56). Philadelphia: Open University Press.
- Seda, I. (2003). La lectura en niños de nivel preescolar. En S. Swartz, R. Shook, A. Klein y C. Hagg, *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura*. México: Trillas.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Journal for the Scientific Study of Reading*, 10, 59-87.
- Sénéchal, M. (2010). A model of the concurrent and longitudinal relations between home literacy and child outcomes. En S. Neuman y D. Dickinson (eds.), *Handbook of Early Literacy* (vol. 3, pp. 175-188). New York: Guilford Press.
- Sénéchal, M., Cornell, E. y Broda, L. (1995). Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 317-337.
- Sénéchal, M. y LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E. y Lawson, P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. y Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.
- Strasser, K. y Lissi, M. (2009). Home and instruction effects on emergent literacy in a sample of Chilean kindergarten children. *Scientific Studies of Reading*, 13 (2), 175-204.
- Teale, W. y Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. En W. Teale y E. Sulzby (eds.), *Emergent Literacy: Writing and Reading*. New Jersey: Alex Publishing Corporation Norwood.

- Vega, L. (1998). Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPL). Reporte de su elaboración y análisis psicométrico. *Integración. Educación y Desarrollo Psicológico*. (15 y 16), 29-36.
- Vega, L. (2011). *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manuales para profesionales y padres*. México: UNAM.
- Vega, L. y Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Weigel, D., Martin, S. y Bennet, K. (2005). Ecological influences of the home and the child care-center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40 (2), 204-233.

