

## **ESTUDIO COMPARATIVO DEL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN EN POBLACIONES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y PREESCOLAR**

*Mucio A. Romero Ramirez Psic, D.*

*Oscar Mariano Perez Matias*

*Miguel Bustos Diaz*

*Beatriz Morales Hernandez*

*Edgar A. Hernandez Flores*

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

---

### **Abstract**

A comparative study about early literacy of 33 children from elementary school and 27 children from kindergarden was carried out, applying the Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial (Escamilla, Andrade, Basurto y Ruíz, 1996). The purpose of the present work was to characterize the level of early literacy considering the knowledge of the language written in both groups. The groups were evaluated in the first two weeks of the month of September and of October of the school cycle 2011-2012. In the results it was observed that they were only significant differences in the identification of letters. The results are discussed in relation to the concept of early literacy.

---

**Keywords:** Early literacy, knowledge, comparison, abilities

---

### **Resumen**

Se realizó un estudio comparativo del desarrollo de la alfabetización con 33 niños de educación primaria y 26 niños de educación preescolar, a través del Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial (Escamilla, Andrade, Basurto y Ruíz, 1996). El propósito del presente trabajo fue caracterizar el nivel de desarrollo de la alfabetización a partir del conocimiento del lenguaje escrito entre los dos grupos. Los grupos se evaluaron en las dos primeras semanas del mes de septiembre y de octubre del ciclo escolar 2011-2012. En los resultados se observó que sólo se encontraron diferencias

significativas en la identificación de letras. Los resultados se discuten en relación al concepto de desarrollo de la alfabetización.

---

**Palabras clave:** Desarrollo de la alfabetización, conocimiento, comparación, habilidades

### **Introducción**

En México, hasta julio de 2007, la población alfabetizada era de 91% de un total de 106, 682,000, es decir, la población que sabe leer y escribir sin considerar la comprensión de textos. A partir de estos datos surge la preocupación de los profesionales de la educación por obtener nuevos modelos teóricos que permitan reflexionar sobre métodos y prácticas psicopedagógicas relacionadas con el desarrollo de la alfabetización.

En una sociedad alfabetizada, el conocimiento por parte del sujeto de la lectoescritura, es fundamental. La comprensión del lenguaje escrito le da al ser humano acceso a un sistema de representación construido cultural e históricamente, lo cual da permanencia al lenguaje y permite el desarrollo cognitivo, además de la capacidad para poder comunicarse con otras personas (Vigotzky, 1979).

Regularmente, el alfabetismo se considera como la capacidad de leer y escribir. Se define el alfabetismo como significado construido, el cual se obtiene en la interacción entre lector o escritor y el texto (Hiebert, 1991 citado por Meece, 2000). Es posible concebirlo como un conjunto de habilidades lingüísticas que permiten comprender un texto. Fraca (2003; citada en Flores, 2006) plantea que el leer implica una actividad intelectual donde el lector interactúa con el texto escrito para extraer un significado mediante la interrelación del conocimiento del lector y el contenido del texto y la escritura; es una actividad intelectual mediante la cual se transmiten mensajes con significados a través de un sistema de escritura en forma de textos, en una situación determinada y con una intención específica (Frac, 2003).

Por su parte, López y Guevara (2008) afirman que la lectura es una habilidad lingüística que, salvo raras excepciones, es aprendida sólo después de que el niño ha adquirido un nivel de competencia considerable en el lenguaje oral; la falta de competencia lingüística se traduce frecuentemente en inhabilidades para el aprendizaje de la lectura. Estudios realizados por Lundberg (1985) y Sawyer (1992) corroboran esta afirmación.

Las habilidades lingüísticas preescolares son precursoras del desarrollo de la lectura temprana. Sawyer (1992) afirma que las habilidades verbales que predicen el aprendizaje de la lectoescritura en preescolar son el reconocimiento del nombre o el fonema de las letras, el nombre de los números e identificar algunas palabras globales. Más tarde, la segmentación de una oración en las palabras que la constituyen y el análisis de sus componentes fonémicos.

Luego, en el primer año básico, los procesos asociados con aprender a leer son la segmentación de los fonemas, el deletreo y la correspondencia grafo-fonémica en las letras, sílabas y palabras.

El aprendizaje del lenguaje escrito, de acuerdo a Bravo (2006), es un proceso complejo que se fundamenta en el desarrollo previo de algunos procesos cognitivos tales como la discriminación y memoria visual de las diferencias ortográficas, la discriminación auditiva de las diferencias fonémicas, la orientación espacial de los signos escritos, la conciencia semántica y sintáctica, la conciencia alfabética etc., todas estas habilidades consideradas necesarias para la codificación y comprensión de textos.

Aunque las definiciones antes planteadas son ampliamente aceptadas y continúan vigentes, debido a las exigencias y a los recursos con los que se cuenta actualmente, estas resultan insuficientes, ya que, en palabras de Eisner (1998; citado por Meece ,2000) la alfabetización no se limita exclusivamente al texto, sino que se relaciona con la capacidad de transmitir significado, en cualquiera de las formas que utiliza la cultura para crear y dar significado, es decir, las nuevas concepciones, de acuerdo a Chaves (2001), deben de tener por objetivo ser constructivas, interactivas y de producción cultural.

En concordancia con esto, Ferreiro (2006) menciona que la interpretación de una producción escrita de un niño puede hacerse desde dos puntos de vista diferentes. Por un lado, es posible observar la calidad del trazo, la orientación espacial de las grafías y la presencia de formas convencionales. En estos aspectos figurativos de lo escrito son sobre los que tradicionalmente se ha puesto atención por parte de los estudiosos del tema y sobre los cuales se han construido las definiciones y visiones de la lectoescritura como un sistema de “codificación” simplemente. Por otro lado, además de los aspectos anteriores existen los que se conocen como aspectos constructivos de la misma producción. Estos aspectos constructivos son puestos en primer plano cuando se pregunta qué es lo que el niño quiso representar y cómo llegó a producir tal representación o serie de representaciones, cuáles son las concepciones que el niño tiene acerca de la lectura. Sólo integrando los aspectos de los dos puntos de vista, es como se puede tener una visión completa de los procesos de lectoescritura, procesos que también, bajo esta visión, se pueden atribuir como consecuencia de la interacción social, la interacción con los objetos y la maduración biológica.

Hasta hace algunas décadas, y desde principios de siglo XX, la postura más aceptada acerca del desarrollo de la alfabetización en la edad infantil era el aprestamiento para la lectura. Bajo esta perspectiva se considera que existe un momento determinado en el cual el niño se encuentra listo para recibir la instrucción de la lectoescritura dentro de un marco de

enseñanza institucional, teniendo en cuenta una serie de habilidades aisladas (perceptivas, motrices y lingüísticas) que el niño debería de adquirir antes de su ingreso a la educación formal. Como consecuencia de esto, de acuerdo con Clay (1991; citado en Swart, Shook, Klein y Hagg, 2003) las escuelas y los profesores esperan que todos los niños cuenten con un repertorio de habilidades necesarias para iniciar el programa establecido y esperan identificar a los que no estén listos, excluyéndolos y repitiendo la instrucción fallida, en espera de que ahora sí el instructor pueda desarrollar en el niño las habilidades faltantes.

Las nuevas concepciones se encuentran basadas en las ideas teóricas constructivistas de Piaget y Vigotsky (Garton y Pratt, 1991; Vega, Macotela, Seda y Paredes, 2006). Al niño se le asume entonces como un sujeto activo en la construcción del conocimiento, quien no se organiza de manera lineal, si no que se va formando y reorganizando de acuerdo al contacto que él tiene con su entorno y con personas con mayor conocimiento. Esta nueva visión es conocida como alfabetización emergente o desarrollo de la alfabetización (Clay, 1966; Neuman y Dickinson, 2001; Vega, 2006; Vega y Macotela, 2007).

Vega (2006) y Vega y Macotela (2007) entienden la alfabetización emergente como los conocimientos y habilidades de los niños relacionados con el lenguaje escrito, aun cuando no son alfabetizados convencionalmente. Incluyen todos sus intentos para interpretar símbolos y para comunicarse mediante ellos, independientemente de que sean dibujos, garabatos o letras. Bajo esta perspectiva, se asume entonces que la alfabetización inicia desde los primeros años de vida, situación por la cual el aprendizaje de la lectoescritura por parte del niño va mas allá de la enseñanza planeada en el aula. Es así que, de la misma forma -y a la par con el lenguaje ora- el lenguaje escrito del niño se va desarrollando de acuerdo a la interacción social del niño en situaciones de lectura y escritura, pues de esta forma él cuenta con modelos significativos de comportamiento, así como el contacto con material de texto impreso (Curtis, 1980; Glazer, 1989; Garton y Pratt, 1991).

De acuerdo con el Plan y Programas de Estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), editado en 1993, una de los principales objetivos de la educación primaria es el desarrollo de la lectoescritura, no como un fin en sí mismo, si no como un medio para obtener nuevos conocimientos. Este proceso depende del desarrollo cognitivo y psicolingüístico de los niños en los años anteriores a su ingreso al primer año básico, principalmente en el periodo preescolar (Bravo, 2003). En México este proceso se ve plasmado en el programa de preescolar de 2004. Sin embargo, resultados de investigaciones que se han llevado a cabo en México (Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo, Hermosillo, et. al, 2008) demuestran que el nivel de lectoescritura que presentan los niños durante sus primeros años de educación

formal es deficiente. Esta situación resulta especialmente importante cuando en estudios acerca de la predictibilidad de la lectura (Bravo, Villalón y Orellana, 2003, 2004, 2006), queda demostrado que la adquisición de habilidades conductuales y cognitivas relacionadas con la lectoescritura en sus primeros años escolares y sobre todo al inicio de la educación primaria, van a determinar en gran medida el desempeño de los niños a lo largo de toda la educación primaria. Es por estas razones que el objetivo del presente estudio fue realizar una comparación del nivel de desarrollo de la alfabetización entre alumnos de ingreso a primero de primaria y alumnos de 3° de preescolar.

## **Método**

### **Participantes**

Participaron 33 niños de primer grado de primaria, 22 hombres (66.7%) y 11 mujeres (33.3%) de 5 años 9 meses a siete años 5 meses con una media de 6 años y 26 niños de preescolar, 9 hombres (36%) y 16 mujeres (64%) entre los 5 años y 5 años 10 meses con una media de 5 años 4 meses de edad. De los niños de primaria solamente dos no cuentan con educación preescolar. Todos los participantes pertenecen a la población de Tilcuautla, municipio de San Agustín Tlaxiaca, Hidalgo.

### **Selección de la muestra**

La muestra tanto del nivel de educación primaria como preescolar fue seleccionada de los grupos ya formados (muestra no probabilística intencional; Newman, 1997; Padua, 1987). En el caso de los niños de primaria se consideraron las siguientes características: 1. Que al inicio del ciclo escolar 2011-2012 no sepan leer ni escribir letras o palabras de manera convencional, 2. Que al momento del estudio tengan 6 ó 7 años de edad y 3. Que pertenezcan a escuelas públicas de zonas poblacionales de clase media baja del estado de Hidalgo. Para la muestra de preescolar se consideraron: 1. Que cursen el tercer grado de preescolar del ciclo escolar 2011-20112. 2. No sepan leer ni escribir letras o palabras de manera convencional. 3. Que al momento de la aplicación tengan 5 años de edad y 4. Que pertenezcan a escuelas públicas de zonas poblacionales de clase media baja del estado de Hidalgo.

### **Situación**

El instrumento se aplicó de manera individual, trabajando en salones asignados por autoridades de las escuelas distintos de los que regularmente toman clases.

### **Desarrollo de la alfabetización**

Se refiere a los conocimientos que los niños han logrado construir acerca del lenguaje escrito sin haber sido alfabetizados convencionalmente. Los conocimientos considerados son: 1) Identificación de letras 2) El conocimiento de conceptos relacionados con el texto impreso 3) Vocabulario de escritura 4) muestra de escritura y 5) Dictado.

## **Instrumento**

Para la evaluación del nivel de conocimiento del lenguaje escrito, se utilizó el instrumento de observación de los logros de la lectoescritura inicial (Escamilla, Andrade, Basurto y Ruíz, 1996). Este instrumento tiene el propósito de proporcionar información sobre el conocimiento del lenguaje escrito antes de la alfabetización convencional. Se evalúan los siguientes subcomponentes: (1) Identificación de letras: en este aspecto se registra si el niño tiene conocimientos sobre las letras del abecedario, mayúsculas y minúsculas (por sonidos, nombre, o palabras que comiencen con éstas letras) puntuando cada letra que identifica como correcta. Se considera respuesta correcta si la respuesta del niño es: respuesta con nombre alfabético, sonido de la letra o da el nombre que está en una palabra, tal como “empieza con”, diciendo la letra inicial. La puntuación total es de 61 puntos (61 letras) de los cuales, 29 puntos para las letras mayúsculas y 32 puntos de las letras minúsculas. (2) Prueba de lectura de palabras: evalúa el conocimiento que tiene el niño de palabras, presentándole un listado de 20 palabras y solicitándole que mencione qué dice cada una. Se asigna un punto por cada palabra que el niño lea. El puntaje total de este subcomponente es de 20 puntos, correspondiendo un punto por cada palabra leída correctamente de una lista elegida de tres. (3) Conceptos del texto impreso: evalúa aspectos como el uso adecuado de los libros, conocimiento de que es el texto el que transmite el mensaje, principios de dirección de la lectura, concepto de letra, concepto de palabra, concepto de los signos de puntuación y decodificación del mensaje, entre otros. Los reactivos o aspectos se registran con un punto cada uno. Se asigna un punto cuando la respuesta corresponde a la identificación de los elementos evaluados de cada reactivo. Por ejemplo, en orientación del libro, cambio del orden de las líneas, página del lado izquierdo antes de la derecha, entre otras, se asigna un punto por la identificación de un elemento. En cambio, en reglas direccionales, concepto de comienzo y fin, entre otras, la asignación de un punto es por la identificación correcta de los tres o los dos elementos que constituyen un reactivo en particular. La puntuación total de este subcomponente es de 25 puntos. (4) Vocabulario de escritura: este aspecto examina el tipo de escritura que presenta el niño, forma de las letras, orientación, secuenciación, etc. Esta sección consiste en que el niño escriba todas las palabras que conoce en un lapso de tiempo (10 minutos). Su puntuación total depende del número de palabras que el niño escriba en el lapso determinado. A cada palabra se la asigna un punto. Este subcomponente tiene la función de formar parte de la puntuación que se asigna en el subcomponente de muestra de escritura. (5) Muestra de escritura. En este subcomponente se consideran para su puntuación la escritura de vocabulario escrito como la escritura de dictado. Se consideran tres aspectos

para su puntuación: nivel de lenguaje, calidad de mensaje y principios direccionales. Cada aspecto considera seis niveles y dependiendo del tipo de escritura se le asigna el nivel correspondiente que va del nivel 1 al nivel 6, de cada uno de ellos. Para obtener el puntaje de muestra de escritura se suma el número de nivel asignado de cada aspecto. Por ejemplo, si a la escritura de un niño se le asigna el nivel 2, de nivel de lenguaje, el nivel 3, de calidad de mensaje y el nivel 2, de principios direccionales, obtiene una puntuación de 7. La puntuación total de este subcomponente es de 18 puntos. (6) Dictado: en este subcomponente se tiene la función de evaluar el conocimiento que tiene el niño acerca de la ortografía, las reglas del deletreo y de patrones de la escritura en el lenguaje. Consiste en que el niño debe de escribir el dictado de oraciones o enunciados sencillos. Para su puntuación se consideran 12 aspectos que evalúan por niveles y las características de cada uno, por ejemplo el nivel 1. Garabatos; marcas al azar que no permiten diferenciar entre dibujo y escritura, hasta llegar al nivel 12. Deletreo estándar; autocorrección para igualar los modelos del deletreo estándar. Se le da un punto por cada nivel, por ejemplo, si la puntuación llega hasta el nivel 9, la puntuación total del dictado será de 9 puntos. Para la puntuación se consideró los niveles de desarrollo de la escritura propuestos por Fields y Spangler (2000, citados en Vega y Macotela, 2007).

El instrumento presenta índices de confiabilidad y validez de cada uno de los aspectos a evaluar, considerando en la confiabilidad el Alpha de Cronbach y en la validez utiliza la validez de criterio concurrente. La confiabilidad y la validez se obtuvieron de dos periodos del año, en otoño de 1991 y en primavera de 1992. Los índices promedio de confiabilidad en los aspectos mencionados fueron de .89 y .91 en otoño y primavera respectivamente. Los índices promedio de validez fueron de .64 y .63 en otoño y primavera respectivamente.

### **Análisis de datos**

Se llevó a cabo un análisis estadístico con el propósito de determinar diferencias entre los puntajes obtenidos en el desarrollo de la alfabetización entre los grupos de primaria y de preescolar. Para la base de datos se utilizó el programa SPSS (Statistical Program for Social Sciences) versión 17.0 y para el análisis estadístico se utilizó el programa StatPlus 2007 Professional.

### **Procedimiento**

Para seleccionar a la población muestra se inició con la consulta de listas de escuelas de la Ciudad de Pachuca proporcionadas por autoridades de la Dirección de Educación Básica de la SEP Hidalgo. Una vez elegidas las dos escuelas, una de educación primaria y una de educación preescolar, se pasó con los directores de cada escuela para notificar del

estudio y de las actividades a realizar. A la vez, se pasó a los salones de clases para solicitar la ayuda de los profesores para la aplicación del instrumento.

Se reunió a los padres de familia para informarles de las características del estudio y solicitarles la firma de autorización para la participación de los niños por medio de un documento de consentimiento informado.

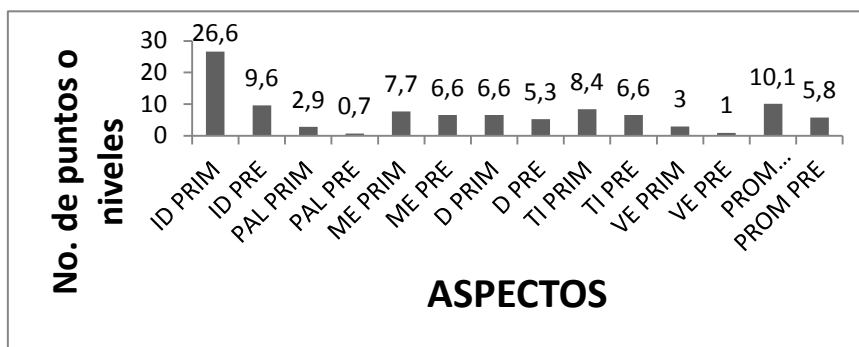
Se presentaron los aplicadores con los grupos, se realizaron actividades con los niños para la adaptación y familiarización con los aplicadores, por medio de actividades lúdicas, como dibujar, colorear, etc. Consecutivamente se llevo a cabo la aplicación del instrumento. Los niños fueron evaluados de manera individual en un aula diferente a los salones de clases para evitar distractores y durante las dos primeras semanas del mes de septiembre del ciclo escolar 2011-2012, en el primer grado de primaria. En el caso del grupo de preescolar se evaluó durante las dos primeras semanas del mes de octubre del mismo ciclo escolar; se realizo el mismo proceso de autorización para el estudio. La evaluación se llevó a cabo en la biblioteca de la escuela para evitar distracciones y de manera individual.

Al término de las evaluaciones, se procedió con la calificación del instrumento aplicado a cada niño, se elaboró la base de datos de ambos grupos, las gráficas y análisis de los mismos. Finalmente se presentaron los resultados a los directores de preescolar y primaria verbalmente y se realizo una presentación en Power point para ilustrar los resultados a los padres de familia. Posteriormente se realizo una retroalimentación de manera individual a cada padre de familia a petición de los mismos.

**Resultados**

En la aplicación del instrumento de evaluación en el ciclo escolar 2011-2012 se detectó que a nivel general las habilidades del nivel de conocimiento del lenguaje escrito, no existen diferencias significativas entre ambos grupos.

En la figura 1 se muestran las frecuencias obtenidas por los dos grupos en los diferentes aspectos evaluados del conocimiento del lenguaje escrito.



**Figura1:** Puntuaciones promedio de los niños de cada grupo en cada uno de los aspectos que componen el instrumento de conocimiento del lenguaje escrito



Como se observa en la figura 1, los niños de primaria sólo logran identificar en promedio (ID) 26.6 letras, mientras los niños de preescolar identifican en promedio 9.6 letras. Las letras mayúsculas que más identifican los niños de primaria son: A, E, O, U, X, Z y las letras minúsculas a, e, i, o, m, x. Las letras mayúsculas que más identifican los niños de preescolar son: A, O, E, U y las letras minúsculas a, o, e, u.

En lectura de palabras (PAL) los niños de primaria sólo logran leer en promedio 2.9 palabras y los niños de preescolar un promedio de 0.7 palabras, observándose que solamente leyó una niña 15 palabras, mientras los demás no saben leer. Las palabras que en general leyeron los de primaria fueron: mi, me, si, casa, una.

En cuanto a muestra de escritura (ME) los niños de primaria obtuvieron un puntaje promedio de 7.7 y los niños de preescolar un puntaje promedio de 6.6. En este aspecto se otorgó la puntuación sumando los puntos que obtuvo cada niño en cada uno de los tres aspectos evaluados mencionados en la sección de instrumentos, considerando que en total son 18 puntos entre los tres aspectos.

En dictado (D) los niños de primaria presentaron un puntaje promedio de 6.6 y los niños de preescolar un puntaje promedio de 5.3. En el caso de los niños de primaria el 27.2% de los niños se ubicaron en el nivel 6 de los 12 considerados por los niveles de desarrollo de escritura propuestos por Fields y Spangler (2000), el que corresponde a formas que parecen letras conteniendo elementos de letras reales. En cuanto a los niños de preescolar el 19.2% se ubicaron en el nivel 5 de los 12 considerados por los niveles de desarrollo de escritura, el que corresponde a formas memorizadas escribiendo nombres frecuentes e importantes para él, como mamá, papá o su nombre. No obstante, a pesar de que el promedio ubica a los niños en el nivel 5, se observa que el 34.6% de los niños se ubican en el nivel 6, correspondiendo a formas que parecen letras conteniendo elementos de letras reales.

En lo que corresponde a los aspectos de texto impreso (TI), la figura muestra que los niños de primaria tienen conocimiento de ellos en promedio de 8.4 y los niños de preescolar el conocimiento que tienen es de 6.6. Los aspectos que la mayoría de los niños de primaria manifestó tener conocimiento son: la parte de enfrente del libro, el texto impreso lleva el sentido, donde empezar a leer, donde seguir, regresar a la izquierda e identificar en palabras una y dos letras. En cambio la mayoría de los niños de preescolar manifestaron tener conocimiento en: el texto lleva el sentido, donde empezar a leer y la identificación en palabras de una y dos letras.

En vocabulario escrito (VE) los niños de primaria logran escribir en promedio 3 palabras escritas de manera convencional, que en la mayoría es su nombre, las palabras papá

o mamá, los nombres de los padres o de los hermanos. Los niños de preescolar logran escribir su nombre y la palabra mamá, en promedio una palabra. Dos niños escribieron mamá y trece niños escribieron su nombre.

Por último, la puntuación promedio, se obtuvo sumando los puntajes obtenidos en cada uno de los aspectos y dividiendo la suma entre el total de los aspectos. Los niños de primaria obtuvieron un promedio total de 10.1 y los niños de preescolar 5.8.

Un análisis del Test de la U de Mann-Whitney encontró diferencias significativas en la puntuación promedio ( $U=523.5$ ;  $p<0.01$ ) entre los dos grupos. Referente a los aspectos del conocimiento del lenguaje escrito, sólo se encontraron diferencias significativas en la identificación de letras entre los dos grupos ( $U=549$ ;  $p<0.01$ ). En lectura de palabras ( $U=446$ ;  $p>0.05$ ), muestra de escritura ( $U=450$ ;  $p>0.05$ ), dictado ( $U=462.5$ ;  $p>0.05$ ) y texto impreso ( $U=466.5$ ;  $p>0.05$ ) no se encontraron diferencias significativas entre los grupos.

### **Discusión y Conclusión**

Los resultados obtenidos permiten confirmar la base teórica del presente estudio respecto al concepto de desarrollo de la alfabetización el que se considera como un proceso continuo que inicia muy temprano en la vida del niño y que va dando como resultado mayor conocimiento en la medida en que su propio desarrollo le haya dado mayor oportunidad de interactuar con la lectura y la escritura y cuestionarse respecto de su naturaleza (Barratt y Pugh citados por Vega y Macotela (2007).

Los datos encontrados en este estudio indican que los niveles de conocimiento del lenguaje escrito obtenidos por los grupos tanto de preescolar como de primaria, muestran diferencias significativas sólo en identificación de letras y en el puntaje promedio, lo cual va acorde con lo mencionado por Garton y Pratt (1991) y Vega, Macotela, Seda y Paredes (2006) y tal como lo especifica la perspectiva psicolingüística (Phillips y Walker, 1987; Pintado, 1999) donde asumen que el niño es un sujeto activo en la construcción del conocimiento el cual se va formando y reorganizando de acuerdo al contacto que él tiene con su entorno y su convivencia con personas con mayor conocimiento. Los datos permiten sugerir e inferir que el conocimiento del lenguaje escrito adquirido hasta el momento de la evaluación es debido a la interacción que han tenido con su medio ambiente familiar y escolar (Vega y Macotela, 2007).

Se observa que ambos grupos logran entender el concepto de que el mensaje expresa algo, pueden escribir palabras las cuales con frecuencia son sus nombres, mamá y papá. En identificación de letras, ambos grupos logran reconocer en su mayoría minúsculas y no las mayúsculas, la mayoría de letras que identificaron pertenecían a su nombre o hacían alguna

referencia de sonido que pertenecía a palabras con la cuales comúnmente les enseñan sus primeras sílabas dentro de los salones de clases.

Los resultados de este estudio van acorde con lo especificado por Vega y Macotela (2007) respecto al concepto de desarrollo de la alfabetización el cual establece que los niños construyen el conocimiento y habilidades relacionadas con el lenguaje escrito sin recibir una instrucción convencional (Clay, 1966; Curtis, 1980; Glazer, 1989; Garton y Pratt, 1991; Fields y Spangler, 2000). De acuerdo a Morrow (2001) el conocimiento y habilidades adquiridas por los niños al ingreso a primer grado de primaria fueron promovidos en los espacios de preescolar con los que interactuaron cotidianamente antes del ingreso a la instrucción convencional de lectoescritura, situación que al parecer se presenta en los niños de primaria evaluados.

Con base a los resultados obtenidos en este estudio se observa que los niños presentan un conocimiento que han construido respecto de los conceptos relacionados con el lenguaje escrito. Un primer aspecto que manifiesta la construcción de este conocimiento, es la identificación de las letras que los niños reportaron, a partir de las experiencias cotidianas en el ambiente familiar y escolar (Garton y Pratt, 1991; Ferreiro, 2004) de acuerdo a comentarios expresados por los niños en interacción con sus padres y maestros. La identificación de letras demostrada por los niños fue facilitada debido a que éstas forman parte de sus nombres, o de algunos de sus familiares. Las actividades de lectura, les permiten saber que el texto lleva un mensaje y algunas particularidades de la escritura del texto como la dirección de la misma. Sin embargo, no se puede decir lo mismo en el caso de la lectura de palabras, ya que se observó que en promedio los niños pueden leer de dos a tres palabras. A pesar de que los niños de primaria tuvieron contacto con materiales y actividades de lectura en el ambiente preescolar, todavía no son capaces de leer las letras en un orden convencional. Sólo pueden leer las palabras con las que han tenido más experiencia, como aquellas que tienen letras que están incluidas en sus nombres y de las demás nada más leen las letras de forma aislada de la palabra, que son aquellas que conocen y que están incluidas en las palabras de algunos letreros de su salón de preescolar. En el caso de los niños de preescolar, no leen todavía y aunque hacían el esfuerzo, no lo lograban sólo leen aquellas letras que conocen y que están en sus nombres. Por lo que los datos permiten sugerir que los niños de preescolar están en proceso de desarrollo y que por lo tanto con el continuo contacto con su ambiente familiar y escolar logran adquirir mayor conocimiento del lenguaje como en el caso de los niños de primaria.

Un aspecto que evidencia el tipo de conocimiento del lenguaje escrito con que ingresan los niños de primaria, es el relacionado con la escritura. Con los resultados obtenidos, se observa el conocimiento de los principios direccionales, como se demuestra en los aspectos de muestra de escritura (ME), dictado (D) y vocabulario escrito (VE). En ellos se evidencia que los niños conocen que lo que van a escribir son letras y que van de izquierda a derecha y que éstas representan un significado mediante signos (Ferreiro, 2004; Fields y Spangler, 2000).

Sin embargo, este tipo de conocimiento también lo demostraron los niños de preescolar, lo que indica que en ambos grupos han presentado el mismo tipo de estimulación puesto que los niños de primaria provienen de la misma escuela de preescolar. Los datos permiten sugerir que a pesar de las diferencias de edad y del desarrollo adquirido, los niños no inician el primero de primaria con el suficiente y necesario conocimiento del lenguaje escrito para el aprendizaje de la lectura y escritura convencional, como lo indican los estudios previos acerca de la importancia de este conocimiento (Bravo, Villalón y Orellana, 2003, 2004, 2006). En el caso de texto impreso se puede observar el conocimiento del lenguaje escrito, por las respuestas que dieron los niños a los diferentes aspectos que lo componen. A pesar de haber identificado un promedio de 8.4 aspectos los de primaria y 6.6 los de preescolar de 25 en total, es una información que permite asegurar que el conocimiento del lenguaje escrito está en proceso de adquisición, debido a los contactos que han tenido en sus ambientes tanto familiar como escolar. Ejemplos que lo demuestran son: el saber cuál es la parte de enfrente del libro, que el texto lleva el mensaje y no la ilustración, donde empezar a leer, donde seguir, regresar a la izquierda e identificar en palabras una y dos letras, es decir, que la página izquierda se lee antes que la página derecha y que en los párrafos se inicia la lectura de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.

Autores como Clay (1989) y Ferreiro (2004), establecen que estos aspectos se aprenden a través de la interacción cotidiana con el lenguaje escrito que observan en su ambiente. El conocimiento adquirido documentado en el presente estudio en ambos grupos, se puede sustentar con los argumentos establecidos por el enfoque conductual e interconductual, los que especifican que el desarrollo de las habilidades demostradas por los niños es un producto de la interacción entre su medio ambiente físico y social, entendiendo al desarrollo como la adquisición de formas específicas de interacción que van de lo simple a lo complejo (Guevara, Plancarte, Alvarado, 1999; Guevara y Plancarte, 2002). En este caso, se demuestra que el conocimiento del lenguaje escrito está en proceso de formación de formas específicas de interacción con los elementos del lenguaje escrito y que el contacto y

acercamiento de los niños con los distintos aspectos de este lenguaje, se van ir adquiriendo conforme los diferentes agentes de cambio (padres de familia y profesores) lo van promoviendo.

En el grupo de primaria de este estudio, que viene con la experiencia del preescolar y que están iniciando el aprendizaje de la lectura y la escritura convencional, no es sorprendente que no sean capaces de leer palabras, ya que no se promueve el aprendizaje de la lectoescritura, antes del ingreso a primer grado de primaria. Sin embargo, sus respuestas mostraron evidencia de conocimiento de la palabra como unidad de significado, ya que al solicitarles que las leyeran daban una respuesta que correspondía a algunos de los fonemas de una palabra, como se especificó en lectura de palabras, coincidiendo con el lenguaje oral adquirido y dando a denotar que éste se puede escribir (Roberts, 1992).

Como en el estudio de Vega y Macotela (2007) los datos descritos en este trabajo tienen algunas semejanzas con los encontrados por ellas en niños de nivel preescolar. Asimismo, esas semejanzas se observan con el nulo conocimiento acerca del uso de los signos de puntuación. Como en el estudio de Vega y Macotela, los niños de recién ingreso al primer grado de educación primaria, no dieron muestras de conocimiento alguno del uso de estos signos. Parece ser, como lo establecen estas autoras, que este conocimiento está más relacionado con la instrucción formal ya que se requiere el conocer las reglas muy específicas de uso del lenguaje escrito, información que no se proporciona en el nivel preescolar. Sin embargo, algunos niños daban respuestas, refiriéndose a que los signos sirven para escribir, para leer o para separar las palabras, evidenciando con esto que el lenguaje escrito se construye con base a las particularidades del texto impreso.

Por último, se puede argumentar que el conocimiento que han construido los niños que ingresan a la instrucción formal es a partir de la observación y participación en actividades cotidianas relacionadas con la lectura y la escritura (McGee y Richgels, 1990; Ferreiro, 2004; Ferreiro y Gómez-Palacio, 2007). Como en la muestra del estudio de Vega y Macotela (2007) los niños provienen de una escuela que no tiene un programa encaminado a enseñar a los niños la lectura y la escritura de manera convencional ni propositiva.

Si bien, los resultados de este trabajo muestran la importancia de actividades para promover el desarrollo de la alfabetización en los niños antes del ingreso a la primaria, es importante señalar que se deben de enfatizar las actividades relacionadas con el lenguaje escrito, tales como la lectura de cuentos tanto en el ambiente escolar y sobre todo en el familiar, actividades que han sido señaladas por diversos investigadores (Bauman y Thomas, 1997; Ferreiro, 2004, entre otros), así como el tener materiales de lectura podrían asegurar un

buen aprendizaje de la lectoescritura a través del primer grado escolar al que ingresan los niños.

### Referencias:

- Barratt-Pugh, C. (2000). The sociocultural context of literacy learning. En C. Barratt-Pugh y M. Rohl (Eds.). *Literacy learning in the early years*. Philadelphia: Open University Press.
- Bauman, J.F. y Thomas, D. (1997). If you pass momma's test, then she knows you are getting your education: A case study of support for literacy learning within an African American family. *The Reading Teacher*, 51 (2), 108-120.
- Bravo, L. (2003). *La alfabetización inicial un factor clave del rendimiento lector*. Ponencia presentada en el "Foro Educativo 2003". PU Católica. Facultad de Educación. Santiago de Chile (Noviembre 2003).
- Bravo, L., Villalon, M., y Orellana, E. (2004a). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: Diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios pedagógicos*, 7-19.
- Bravo, L., Villalon, M., y Orellana, E. (2004b). Predictividad del rendimiento de la lectura: El Segundo Año básico. *Pshyké*, 29-36.
- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2006). Predictividad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 9-20.
- Chaves, A. L. (2001). La apropiación de la lengua escrita: un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*.
- CIA World Factbook (2009). <http://www.indexmundi.com/g/r.aspx?v=39&l=es>, consultada el 8 de junio de 2011.
- Clay, M. (1989). Prólogo a D. S. Strickland y L. M. Morrow (Eds.). *Emergent literacy: Young children learn to read and write*. Newark, NJ: International Reading Association.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. (1993). *An observation survey of literacy achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Curtis, M. (1980). Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology*, 72 (5), 656-669.
- Escamilla, K., Andrade, A., Basurto, A. y Ruíz, O. (1996). *Instrumento de observación de los logros de la lectoescritura inicial*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Ferreiro, E. (2004). *Alfabetización. Teoría y práctica*. (6ª ed.). México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de investigación educativa* , 1-52.
- Ferreiro, E. y Gómez-Palacio, M. (2007). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (18ª ed.). México: Siglo XXI.
- Fields, M. y Spangler, K. (2000). *Let`s begin reading right. A developmental approach to emergent literacy*. (4a. ed.), Upper Saddle River, N J.: Prentice Hall.
- Flores, C. A. (2006). El aprendizaje de la lectura y escritura en educación inicial. *Sapiens* , 69-77.
- Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: Los libros de El Nacional.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona, España: Paidós.
- Glazer, S. M. (1989). Oral language and literacy development. En D. S. Strickland y L. S. Morrow. (Eds.), *Emergent literacy: Young Children learn to read and write*. Newark, NJ.: International Reading Assotiation.
- Guevara, y., Ortega, P. y Plancarte, P. (2001). *Psicología Conductual*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guevara, Y. y Plancarte, P. (2002). Retardo en el desarrollo y educación especial: aportaciones del interconductismo. En G. Mares y Y. Guevara (Coords.), *Psicología interconductual Volumen 2. Avances en la investigación tecnológica* (pp. 41-78). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guevara, Y., Lopez, A., Garcia, G., Delgado, U., Hermosillo, A., Hermosillo, G., y otros. (2008). Habilidad de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 573-597.
- Lopez, A., y Guevara, Y. (2008). Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. *Revista Mexicana de Analisis de la conducta* , 57-78.
- Lundberg I. (1985). Longitudinal studies of reading and reading difficulties in Sweden. En: Mackinnon y Waller (Eds.), *Reading Research: Advances in theory and practice*. Nueva York: Academic Press.
- McGee, L. y Richgels, D. (1990). *Literacy´s beginnings. Supporting young readers and writers*. Boston, MA.: Allyn and Bacon.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores*. México: McGraw-Hill.

- Morrow, L. M. (2001). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. (4a ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Neuman, S. y Dickinson, D. (2001). *Handbook of Early Literacy Research. Volume 1*. New York: The Guilford Press.
- Newman, W. L. (1997). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn & Bacon.
- Padua, J. (1987). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: FCE.
- Pintado, J. (1999). El proceso de construcción de la lectoescritura en el niño preescolar. *Mecanograma*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Phillips, L. y Walker, L. (1987). Three views of language and their influence on construction in reading and writing. *Educational Theory*, 37 (2), 135-143.
- Roberts, B. (1992). The evolution of the child's concept of word as a unit of spoken and written language. *Reading Research Quarterly*, 20 (4), 124-138.
- SEP. (1993). *Plan y programas de estudio*. México: SEP.
- Sawyer D. (1992). Language abilities, reading acquisition and developmental dyslexia: A discussion of hypothetical and observed relationship. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 82-95.
- Swartz, S., Shook, R., Klein, A. y Hagg, C. (2003). *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura*. Mexico: Trillas.
- Vega, L. (2006). Los años preescolares: Su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. En L. Vega, S. Macotela, I. Seda y H. Paredes. (Eds.), *Alfabetización: Retos y perspectivas*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L., Macotela, S., Seda, I. y Paredes, H. (2006). *Alfabetización: retos y perspectivas*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L., y Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalvo.