



# Promoviendo la alfabetización emergente de niños preescolares: piloto de un programa en línea para padres

## Emergent literacy promotion in preschool children: pilot study of an online intervention for parents.

Guadalupe Núñez Márquez\*, Lizbeth Obdulia Vega Pérez\*

Universidad Nacional Autónoma de México\*

Citación | Núñez. G. y Vega. L. O. (2022). Promoviendo la alfabetización emergente de niños preescolares: piloto de un programa en línea para padres. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(2), 554-569.

*Artículo recibido, 20-05-22; aceptado, 21-07-22; publicado 15-08-22.*

### Resumen

El objetivo del estudio fue someter a prueba un programa de capacitación en línea dirigido a padres para la promoción de la alfabetización emergente. Participaron 12 padres y sus hijos preescolares. El programa estaba organizado en cuatro módulos donde se presentaron estrategias para promover la alfabetización emergente. Los padres autoevaluaron su uso de las estrategias al finalizar cada módulo. Se evaluaron las habilidades de alfabetización emergente de los niños antes y después de la aplicación del programa. Se observaron cambios significativos  $W = -2.023$ ,  $p < .05$  en el desempeño de los padres y en las habilidades de alfabetización emergente de los niños después de la intervención. Los resultados permitieron constatar la efectividad del programa así como identificar cambios en el procedimiento y diseño para aplicarse en una investigación posterior que permitirá evaluar los efectos de este y establecer relaciones entre el desempeño de los padres y el desarrollo de los niños.

Palabras clave | Alfabetización emergente; niños preescolares; programas de intervención para padres; desarrollo del lenguaje.

### Abstract

The purpose of this study was to test an online intervention for parents to promote emergent literacy in preschool children. The participants were twelve parents and their preschool children. The intervention was composed by four modules each one containing information about strategies for promoting emergent

\* Correspondencia: Facultad de Psicología, UNAM. Av. Universidad 3004. Col. Copilco Universidad. Delegación Coyoacán 04510; México D.F. Tel. 5534960692. gnunezm@comunidad.unam.mx ORCID: 0000-0003-2199-7818

literacy. Parents auto evaluated their use of strategies at the end of each module. Children's emergent literacy skills were assessed before and after the intervention. A significant difference  $W = -2.023$ ,  $p < .05$  was found in parent's performance during and after the intervention as well as children's emergent literacy skills. The results obtained allowed researchers to implement modifications to the procedure and design of a future study that will examine the effects of the program and the relationship between parents' performance and children's literacy development.

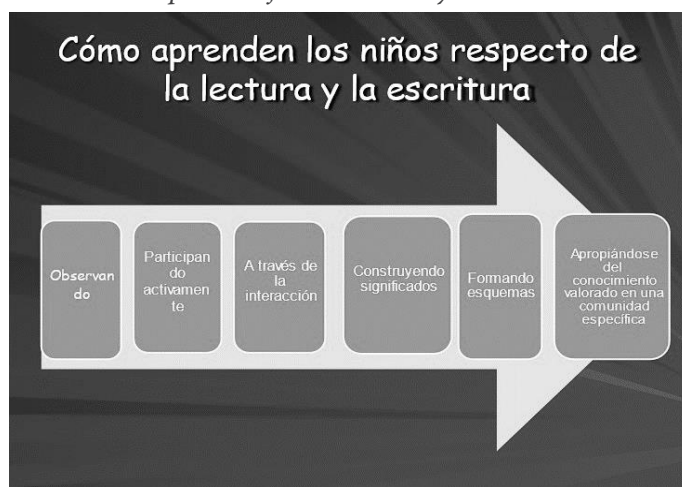
**Keywords** | Emergent literacy; preschool children; parents intervention; language development.

**E**l desarrollo del lenguaje tiene una especial influencia en el desarrollo cognitivo y social de los niños preescolares (Copple et al. 2013). El lenguaje les permite intercambiar información, comunicar sus ideas a otras personas y regular sus actividades (Harwood et al. 2008; Gutiérrez, Gutiérrez, 2005). Durante la edad preescolar, los niños desarrollan habilidades, conocimientos y conductas relacionadas con el lenguaje escrito. A estos conocimientos y habilidades y conductas sobre el lenguaje oral y escrito se les conoce como alfabetización emergente (Teale & Sulzby, 1989).

Los niños que crecen en un contexto alfabetizado tienen oportunidad de interactuar con diferentes medios o materiales de textos impresos y digitales que forman parte de su vida cotidiana. Los pequeños tienen acercamientos a la lectura y a la escritura cuando, por ejemplo, cuentan un cuento mientras hojean un libro o realizan trazos que asemejan las características del sistema de escritura en su cultura. (Bazerman, 2013; Cervantes-Luna y Vega-Pérez, 2021; Tracey & Morrow, 2017). En la figura 1 se puede apreciar un esquema sobre el proceso que siguen los niños preescolares en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Vega, 2021). Diferentes autores han identificado habilidades que se relacionan con el lenguaje escrito y que ocurren antes de que los niños reciban instrucción formal de lectura y escritura en la escuela primaria, algunas de estas habilidades son: el conocimiento del nombre y el sonido de las letras, la conciencia fonológica, la comprensión de conceptos de texto impreso y la escritura emergente (Cabell et al. 2013; Puranik, et al. 2018).

### Figura 1.

*Procesos de aprendizaje de la lectura y escritura en los años preescolares*



Morrow (2012) explica tres formas para que los niños desarrollen los diferentes componentes de la alfabetización emergente: primero es importante proporcionar a los pequeños un ambiente estimulante donde existan materiales impresos; además que ocurra una interacción entre otras personas alfabetizadas y los niños donde se fomente el uso del lenguaje escrito; finalmente el clima motivacional y emocional donde los adultos muestren una actitud que favorezca el gusto por la lectura y la escritura.

El papel de los adultos en la promoción de la alfabetización emergente de los niños es el de brindar momentos en que ellos puedan acercarse a materiales impresos e interactúen con tales materiales en un ambiente positivo y motivacional. Cabe señalar una de las actividades más populares entre los adultos y los niños en la cual se promueve el desarrollo de la alfabetización, es la lectura compartida de cuentos. En la actualidad se puede encontrar evidencia empírica sobre los beneficios de la lectura compartida (Fitton et al., 2018; Wasik et al., 2016) en el desarrollo del vocabulario, comprensión del lenguaje oral, habilidades del lenguaje y alfabetización.

El presente estudio tuvo un especial interés por las investigaciones experimentales en las cuales se llevó a cabo la implementación de programas de intervención dirigidas a padres donde se utilizaron técnicas o estrategias para llevar a cabo lectura compartida, con el fin de tener más información sobre lo que realizan los padres durante la lectura de cuentos. La lectura dialógica es una de las técnicas que más se reportó entre los estudios recientes revisados sobre intervenciones de lectura compartida dirigidas a padres, para promover el lenguaje en niños preescolares (Chacko et al., 2018; Lavelli et al., 2019; Pillinger & Wood, 2013; Pillinger & Wood, 2014; Sim & Berthelsen, 2014; Strouse et al., 2013; Zibulsky et al., 2018). Estas investigaciones reportan efectos del uso de la lectura dialógica por parte de los padres, en los niños preescolares como: el aumento en puntuaciones de pruebas de lenguaje expresivo y receptivo, conceptos acerca de lo impreso, lectura de palabras y vocabulario, así como mayor participación de los niños durante la lectura de cuentos. Lo que no explican estas investigaciones es en qué medida los padres utilizan las estrategias o cómo fue el proceso para que logran aplicar las estrategias durante la lectura compartida con sus hijos. En el presente estudio se utilizaron instrumentos para que los participantes autoevaluaran su desempeño en el uso de estrategias para la promoción de la alfabetización emergente de sus hijos preescolares.

Se consideró importante retomar estrategias para la lectura compartida que se pudieran aplicar en distintos momentos de la lectura y contaran con evidencia de ser efectivas luego de haber sido aplicadas en diversas investigaciones y retomadas de la experiencia de los participantes. Para ello se tomó en cuenta el trabajo de varias investigaciones (Vega 2006; Pérez y Vega, 2006; Vega, 2010; Vega y Poncelis, 2010a; Vega y Poncelis, 2011; Vega et al. 2019) quienes inicialmente aplicaron un programa para favorecer el lenguaje oral en niños de maternal donde utilizaron la lectura guiada apoyándose en 10 estrategias que podían emplearse antes, durante y después de la lectura; los autores encontraron avances en la expresión y comprensión del lenguaje oral en los niños que participaron en el programa de intervención (Pérez y Vega, 2006). Luego, Vega (2010) desarrolló un instrumento válido y confiable que permitió que las maestras reportaran sus actividades docentes relacionadas con el lenguaje oral infantil, así como describir las actividades cotidianas relacionadas con el lenguaje escrito.

Como resultado del estudio de las actividades cotidianas que realizan las maestras para promover la alfabetización emergente, así como a partir de la revisión de la literatura sobre el desarrollo de la alfabetización en los años preescolares, Vega y Poncelis (2010a) desarrollaron el Manual multimedia de estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito. El manual fue aplicado, en la investigación realizada por Vega y Poncelis (2011), con el fin de explorar su utilidad y facilidad de uso. Cinco maestras de preescolar utilizaron el manual para aplicar estrategias con sus respectivos alumnos durante sus actividades cotidianas. Las participantes contestaron la Lista de cotejo del uso de las estrategias para la promoción del lenguaje oral y escrito en niños preescolares antes y después de utilizar el manual. Las maestras reportaron utilizar más estrategias y diversificaron su uso después de la aplicación del manual que al inicio.

Vega et al. (2019) desarrollaron y aplicaron un paquete de capacitación compuesto por un programa y manual multimedia, en el cual participaron maestras y auxiliares de preescolar quienes aprendieron a implementar 16 estrategias para promover la alfabetización emergente en niños preescolares. Dichas estrategias son producto de investigaciones anteriores, así como de la revisión de la literatura (Pérez y Vega, 2006; Vega, 2010; Vega y Poncelis, 2010; Vega y Poncelis, 2011). Las 16 estrategias estaban agrupadas en tres diferentes momentos de la lectura: antes, durante y después. Utilizaron un diseño factorial de 2x2: 1) grupo experimental al que se aplicó programa de intervención y manual multimedia, 2) grupo experimental al que solo se aplicó el programa, 3) grupo experimental al que se ofreció el manual multimedia, y 4) grupo control.

### **Planteamiento del problema**

Es de suma importancia que los adultos promuevan el desarrollo de la alfabetización en los preescolares dado que los niños aprenden a través de la interacción participando activamente en actividades donde puedan acercarse a materiales impresos e interactúen con estos en un clima emocional y motivacional positivo. La capacitación para padres constituye una oportunidad para acercar a las familias al uso de estrategias efectivas que les permitan promover la alfabetización emergente de sus hijos. Además, la modalidad en línea podría favorecer la participación de los padres ya que pueden trabajar desde sus propios equipos de cómputo o dispositivos móviles sin la necesidad de asistir a sesiones presenciales. También es posible ofrecer acompañamiento a los padres, a través de la comunicación por medio de correo electrónico y retroalimentación individual personalizada por medio de mensajes en plataformas digitales educativas. Los participantes pueden revisar los materiales y realizar las actividades a su ritmo lo cual les permite tener mayor control sobre su aprendizaje (Gros, 2018). En el presente estudio se retomó el paquete de capacitación desarrollado por Vega et al. (2019) con el cual se llevó a cabo una versión en línea. El objetivo del estudio piloto fue someter a prueba un programa de capacitación en línea dirigido a padres para la promoción de la alfabetización emergente.

## **Método**

### **Pregunta de investigación**

¿Cuál es el efecto del programa de capacitación en línea para la promoción de la alfabetización emergente sobre las estrategias que utilizan los padres durante la lectura compartida? ¿Cómo se relacionan las estrategias que utilizan los padres con la alfabetización emergente de sus hijos?

## **Diseño**

Estudio experimental (Ary, Jacobs & Razavieh, 1989), se utilizó un Diseño de cambio de criterio (Arnau, 1984) en el cual se obtuvieron medidas repetidas de un solo grupo (madres participantes) que recibió la intervención (programa de capacitación); se especificó un criterio (80% de aciertos en la lista cotejable) para que las participantes pudieran avanzar en cada una de las fases de la intervención.

## **Participantes**

Participaron 12 madres con edades entre 34 y 47 años (promedio 39.8 años) y sus hijos preescolares con edades entre 43 meses y 59 meses (promedio 51.2 meses) siete niñas y cinco niños: cuatro de primer grado, tres de segundo grado y cinco de tercer grado. Los niños estaban inscritos en una de cuatro estancias infantiles de la Delegación Regional Sur de la Ciudad de México, pertenecientes al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE) Los participantes se seleccionaron mediante un muestreo no probabilístico intencional (Padua, 1987). Los resultados del presente estudio se basan en los datos que se obtuvieron de cinco madres que completaron el programa en línea y sus hijos que fueron evaluados en pretest y postest.

## **Instrumentos**

Los instrumentos que se utilizaron para evaluar la variable alfabetización emergente fueron el Instrumento de Observación de los logros de la lecto-escritura inicial (Escamilla et al., 1996) del cual se aplicaron las subpruebas Conceptos acerca de lo impreso, Prueba de palabras, Identificación de letras y Muestra de escritura; estas subpruebas pueden aplicarse a niños que aún no han recibido instrucción formal en lectura y escritura. Dicho instrumento permite identificar los conocimientos acerca de la lectura y la escritura de los niños, sin haber sido alfabetizados convencionalmente. Está conformado por las subpruebas: Identificación de letras, Prueba de palabras, Conceptos de texto impreso, Vocabulario de escritura, Muestra de escritura y Dictado. Las subpruebas empleadas tienen un Alfa de Cronbach mayor a .80, para conocer con detalle los indicadores de confiabilidad y validez de cada subprueba consultar Escamilla et al. (1996).

También se aplicó el Instrumento para evaluar las habilidades precurrentes para la lectura (EPL), desarrollado por Vega (1991). El instrumento tiene por objetivos: 1) Determinar la presencia o ausencia de habilidades precurrentes para la lectura, 2) Predecir la ejecución posterior en lectura, 3) Proveer las bases para el desarrollo de secuencias instruccionales, y 4) Coadyuvar a prevenir o remediar los problemas que impiden la adquisición exitosa de la lectura. El instrumento consta de 10 subpruebas: Pronunciación correcta de los sonidos del habla. Discriminación auditiva. Análisis y síntesis auditivas, Recuperación de nombres ante la presentación de láminas, Seguimiento de instrucciones, Conocimiento del significado de las palabras, Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles, Diferencia entre dibujo y texto, y Expresión espontánea, que miden habilidades del lenguaje oral relacionadas con la ejecución posterior en lectura convencional. La confiabilidad de la prueba se obtuvo mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, con un resultado de .81 (Abad, 2010).

Para evaluar la variable estrategias que utilizan los padres para realizar lectura compartida se utilizó la Lista de cotejo del uso de Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares de Vega (2020), adaptada de Vega y Poncelis (2010b). En la tabla 1 se muestran las estrategias que pueden utilizarse antes, durante o después de la lectura. El nivel de desempeño de aplicación de las estrategias podía ubicarse en tres diferentes niveles: no lograda, en proceso y lograda. La definición de las estrategias se puede consultar en Vega et al. (2018).

**Tabla 1.**

*Estrategias para la promoción de la alfabetización emergente.*

Estrategias para utilizar:		
Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
Arreglo del área para empezar la actividad	Pistas visuales para realizar la actividad	Discusión
Activación de conocimientos previos	Pistas verbales que dan paso a la expresión de ideas	Confirmación
Muestreo	Anticipación	Retroalimentación
	Predicción	Contar y recontar una historia
	Elaboración de inferencias	Enlazar la información previa con la nueva
	Instrucción directa	Organizar la información nueva
	Modelamiento	

### **Materiales.**

El programa de capacitación en línea conformado por 15 sesiones que incluían materiales como videos, diapositivas, textos en línea, imágenes y foros de discusión. La carta descriptiva general del programa de capacitación se puede consultar en Vega et al. (2019). El programase desarrolló a través de la plataforma educativa Moodle. Además, las participantes revisaron el manual Estrategias para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares: Manual para docentes (Vega et al., 2018) cuyo contenido iba a la par de las sesiones del programa y contenía actividades, así como material interactivo con imágenes, videos y texto.

### **Procedimiento**

Se realizó una visita a las diferentes estancias infantiles para invitar a madres y padres de los niños inscritos a participar en el programa de capacitación. En la visita se ofreció una explicación del programa y se recolectaron datos de las madres interesadas en participar. Se enviaron por correo electrónico los nombres de usuario y contraseñas a las interesadas en participar para que pudieran ingresar a la plataforma Moodle. Luego de que las madres ingresaran a la plataforma aceptaron el consentimiento informado para participar en el estudio y recibieron una capacitación sobre el uso de la plataforma. También se solicitó el consentimiento informado de las madres participantes para que sus hijos fueran evaluados antes y después del programa de capacitación.

Los niños que participaron en el estudio fueron evaluados de manera individual con los instrumentos EPLE (Vega, 1991) e Instrumento de Observación de los logros de la lecto-escritura inicial (Escamilla et al., 1996). La evaluación se realizó por medio de una videollamada en la plataforma Whereby.com, debido a la contingencia sanitaria por la pandemia mundial de COVID-19. Se aplicaron las tareas que requería cada una de las subpruebas de los instrumentos de manera remota y se presentaron los materiales visuales de las subpruebas por medio de la función de pantalla compartida de la plataforma empleada. Los padres de los niños estuvieron presentes durante la evaluación por seguridad y para que intervinieran en caso de encontrar dificultades con la señal de red o con sus dispositivos. Los niños interactuaron con la investigadora en la videollamada y respondieron a las diferentes tareas que ella les pedía realizar. En caso de que los niños tuvieran alguna duda se les explicó y se les ofrecieron ejemplos cuando fue necesario.



Las participantes trabajaron de manera individual en cada una de las sesiones del programa y realizaron las actividades de aprendizaje de acuerdo con su propio tiempo y disponibilidad. Cada semana estaba disponible una nueva sesión del programa y las madres podían realizar las actividades en el tiempo que consideraran necesario. La psicóloga investigadora fungió como tutora de las participantes. Envío una breve presentación personal, junto con horarios de atención; durante la intervención ofreció retroalimentación, respondió dudas y dio explicaciones tomando en consideración la experiencia y conocimientos de los participantes. Dicha comunicación se dio por medio de mensajes en la plataforma Moodle.

El programa de capacitación estaba dividido en cuatro módulos: 1) Parte teórica, 2) Estrategias antes de la lectura, 3) Estrategias durante la lectura, y 4) Estrategias después de la lectura. Al final de cada módulo los padres tenían que llevar cabo una actividad de autoevaluación: con base en la lista de cotejo (Vega, 2020) debían ubicar cuáles estrategias utilizaron con sus hijos durante la lectura de cuentos o actividades cotidianas. Las madres tenían la opción de ubicar su desempeño en tres diferentes niveles para indicar si la estrategia era no lograda, en proceso o lograda.

La psicóloga investigadora realizó una evaluación al finalizar la sesión 5 y la sesión 14, con el fin de indicar cuáles estrategias de la lista de cotejo fueron capaces de identificar las participantes en un video. Para ello revisó las respuestas de las madres, grabadas en la plataforma Moodle, sobre una actividad en donde tenían que ver un video donde una mamá realizaba lectura compartida con su hijo luego escribir el nombre y descripción de las estrategias que identificaron. Después, con ayuda de la lista de cotejo, la investigadora indicaba si las estrategias que habían identificado las madres podían ubicarse como no lograda, en proceso o lograda. Después de finalizar el programa se acordó una cita con las madres para evaluar a sus hijos nuevamente de manera individual a través de la misma plataforma para videollamadas.

## **Resultados**

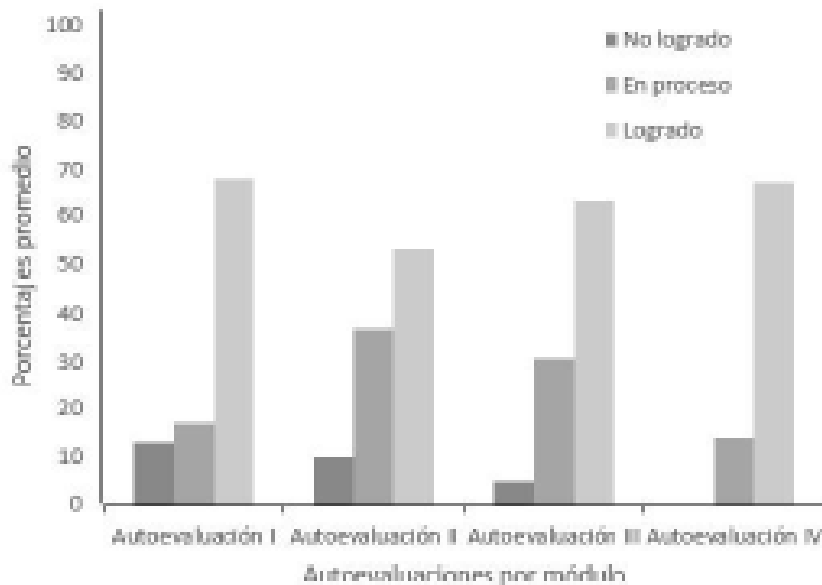
El objetivo del presente estudio fue someter a prueba un programa de capacitación en línea dirigido a padres para la promoción de la alfabetización emergente. Se evaluó el programa de capacitación en línea y se logró establecer la relación entre la aplicación del mismo y los resultados obtenidos. Se obtuvieron los datos de desempeño de las madres participantes por medio de la plataforma Moodle así como los protocolos impresos que utilizó la investigadora para realizar las evaluaciones a madres y niños. Los análisis de significancia de los resultados se efectuaron por medio de la prueba de rangos con signos de Wilcoxon.

### **Estrategias para la promoción de la alfabetización emergente**

Se obtuvieron los datos de las autoevaluaciones que realizaron las participantes por medio la lista de cotejo que se encontraba en la plataforma Moodle, como actividad al final de cada uno de los módulos. Las madres podían autoevaluar cada una de las estrategias que presentaba la lista cotejable indicando si su desempeño al aplicar la estrategia podía ubicarse como no lograda, en proceso o lograda. Con ello se pudieron comparar los auto reportes de las madres sobre el uso de estrategias para promover la alfabetización emergente en sus hijos. La figura 2 presenta los porcentajes promedio de las estrategias reportadas por las madres al final de cada módulo, ubicadas por ellas mismas como: no lograda, en proceso y lograda.

**Figura 2.**

Porcentaje promedio de estrategias reportadas por las participantes en cada nivel



Al final del primer módulo, las madres participantes reportaron haber logrado casi el 70% de las estrategias, siendo muy bajos los porcentajes de estrategias que ellas consideraban como no logradas o en proceso. Para la segunda autoevaluación, Los porcentajes de las estrategias valoradas por ellas como en proceso fueron en aumento, y disminuyeron los porcentajes de las estrategias consideradas como logradas. En la tercera autoevaluación, al final del tercer módulo, las participantes reportaron un aumento en los porcentajes de las estrategias logradas y un decremento en los porcentajes de las estrategias no logradas y en proceso. Por último, para la cuarta autoevaluación, cuando las madres concluyeron el cuarto módulo, nuevamente aumentó el porcentaje de las estrategias que ellas percibieron como logradas mientras que disminuyó el de las no logradas y en proceso. Las madres fueron reportando cada vez menos estrategias no logradas o en proceso a lo largo de su participación en el programa, por lo que lograron identificar cambios en su desempeño para aplicar las estrategias del programa de capacitación.

La psicóloga investigadora también aplicó la lista de cotejo para evaluar las estrategias que las madres identificaron en un video (donde una mamá realizaba lectura compartida con su hijo). Se asignó la calificación de logradas cuando las madres, al identificar las estrategias, las nombraban y describían de acuerdo con la definición de la estrategia en la lista de cotejo. Se asignó la calificación de no lograda en aquellos casos en que una participante omitía alguna de las estrategias que aparecían en el video, omitía el nombre de la estrategia, o su descripción no coincidía con la definición en la lista de cotejo. Cuando las estrategias eran descritas sin mencionar características esenciales de la definición en la lista de cotejo (por ejemplo, si una mamá, en lugar de escribir hace preguntas a los niños sobre el tema que se va a trabajar solamente escribió hacerles preguntas a los niños) la investigadora asignó la calificación en proceso. El porcentaje promedio del total de estrategias evaluadas como logradas aumentó de la primera evaluación a la segunda, como se observa en la figura 3. Las estrategias evaluadas como no logradas o en proceso fueron menos en la segunda evaluación que en la primera



**Figura 3.**

Porcentajes promedio de las estrategias evaluadas por la psicóloga investigadora



Se realizó un análisis de las diferencias entre los puntajes obtenidos en cada evaluación (A y B), en cuanto a estrategias logradas, de acuerdo con la calificación asignada por la investigadora. Para ello, se aplicó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon y se obtuvo un estadístico de  $W = -2.023$ ,  $p = .043$ , que indicó que la diferencia entre los rangos fue significativa. Los padres lograron identificar más estrategias en un video, al final del programa de capacitación que al inicio. Estos resultados también constituyen evidencia de los cambios en el desempeño de las madres y coinciden con aquellos reportados por las participantes quienes lograron reconocer diferencias en la aplicación de estrategias.

Se obtuvieron ejemplos de las respuestas de las madres sobre su experiencia con el uso de las estrategias y cómo éstas impactaron en el desarrollo de la alfabetización de los niños. A continuación, se citan dos ejemplos de los comentarios de dos madres en la sesión 13.

Madre 1. “Mi experiencia con el uso de las estrategias, ha sido muy interesante ya que me han ayudado a organizarme mejor al momento de realizar actividades o lecturas con mi hija, captando mejor su atención y haciendo que participe más en las actividades y lecturas y veo que su desarrollo ha ido en aumento. Ya sabe recontar un cuento con sus propias palabras”.

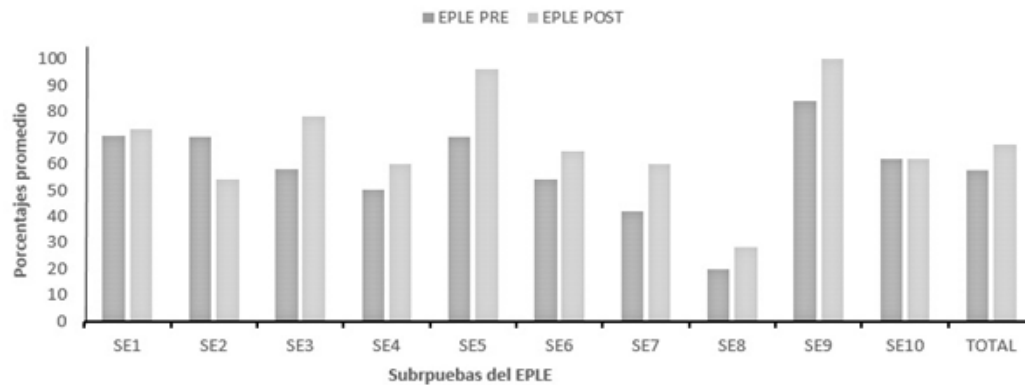
Madre 2. “Mi experiencia ha sido positiva, pero muy rápida, creo que me hace falta practicar más cada una de las estrategias, sobre todo con las que tienen que ver con la interacción con el niño para provocar su reflexión, ha sido un reto para mi emplear estas estrategias, siendo mucho a corregir y tener expectativas altas entonces me frustró y eso lo transmito a mi pequeña. Creo que a lo largo de este programa hemos tenido avances significativos en su alfabetización, identifica letras, las escribe, identifica sílabas, le cuesta imaginar pero lo intenta, y vamos paso a paso con lograr que ponga atención por un tiempo más largo”.

### Alfabetización Emergente

Para comparar los resultados de pretest con los de posttest, respecto a la evaluación de habilidades de alfabetización emergente, se obtuvieron los promedios de los puntajes totales del EPLE y de cada una de las subpruebas que componen el instrumento. Los resultados se muestran en la figura 4.

**Figura 4**

Porcentaje promedio de las subpruebas y total del EPLE



Nota. SE1. Pronunciación correcta de los sonidos del habla. SE2. Discriminación auditiva. SE3. Análisis y síntesis auditivas. SE4. Recuperación de nombres ante la presentación de láminas. SE5. Seguimiento de instrucciones. SE6. Conocimiento del significado de las palabras. SE7. Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas. SE8. Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles. SE9. Diferencia entre dibujo y texto. SE10. Expresión espontánea.

Al comparar los datos de pretest con los de postest, se observó un aumento en el porcentaje promedio del total del EPLE y de algunas subpruebas. Los niños obtuvieron puntuaciones más altas en el total de la prueba después de la intervención. Los incrementos se observaron en ocho subpruebas, en la mitad de las cuales se identificaron incrementos de más de 15 puntos porcentuales, y que fueron: 3. Análisis y síntesis auditivas, 5. Seguimiento de instrucciones, 7. Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, así como 9. Diferencia entre dibujo y texto.

En términos de habilidades conductuales, esos cambios implican que los niños lograron decir más palabras completas después de que se les presentaran separadas por sílabas, así como separar más palabras en sílabas; pudieron seguir correctamente más instrucciones; nombraron más sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas; además, obtuvieron más aciertos en diferenciar dibujos de textos en las láminas que observaron, durante la aplicación de la subprueba 9.

En la subprueba 2. Discriminación auditiva, el cambio fue en sentido inverso, porque en pretest los niños obtuvieron puntuaciones promedio más altas que en postest. Mientras que, en la subprueba 10. Expresión espontánea, no se observaron cambios.

Para saber si los cambios observados fueron estadísticamente significativos, se realizó un análisis con la prueba de rangos con signo de Wilcoxon donde se compararon los puntajes totales del EPLE así como el total de cada una de las subpruebas. No se encontraron diferencias significativas entre los totales del EPLE en pretest y post test ( $W = -.994$ ,  $p = .345$ ). Tampoco se encontraron diferencias significativas entre los totales de cada una de las subescalas del EPLE. Los resultados se presentan en la tabla 3.

**Tabla 3**

Resultados de la prueba de los rangos con signos de Wilcoxon para las subpruebas del EPLE

Subprueba	W	P
1.Pronunciación correcta de los sonidos del habla	-0.135	0.893
2. Discriminación auditiva	-.674	0.5
3. Análisis y síntesis auditivas	-1.826	0.068
4.Recuperación de nombres ante la presentación de láminas	-1	0.317
5.Seguimiento de instrucciones	-1.461	0.144
6.Conocimiento del significado de las palabras	-1.841	0.066
7.Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas	-1.625	0.104
8.Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles	-1.3	0.194
9. Diferencia entre dibujo y texto	-1.604	0.109
10. Expresión espontánea	-0.368	0.713

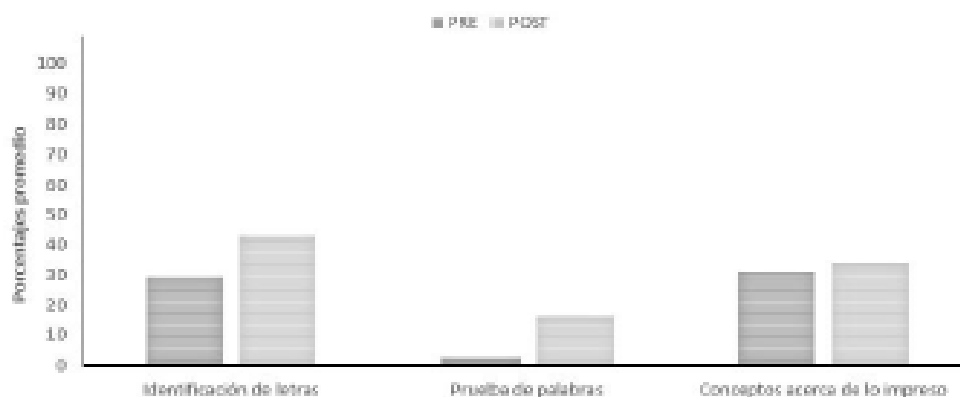
Es importante destacar que, a pesar de no encontrarse diferencias significativas, sí se observaron cambios en cada una de las subpruebas por lo que se puede identificar un efecto indirecto del programa de capacitación en las habilidades de alfabetización emergente de los niños.

Además de los puntajes del EPLE, se compararon los resultados de las diferentes subpruebas del Instrumento de observación de los logros de la lecto-escritura inicial. En la figura 4 se presenta la comparación de los porcentajes promedio de pretest y postest de las subpruebas Identificación de letras, Prueba de palabras y Conceptos acerca de lo impreso.

En la figura 5 se puede observar una diferencia en el porcentaje promedio de las subpruebas *Identificación de letras* y *Prueba de palabras* donde los resultados de postest fueron más altos que los de pretest. Los niños identificaron más letras y más palabras después del programa de capacitación que antes de este. Asimismo se observa un aumento en el porcentaje promedio de la subprueba *conceptos acerca de lo impreso*, lo que implica que los niños adquirieron conocimientos que no tenían antes del inicio del programa como: conocer cuál es la parte de enfrente de un libro, que el texto (y no los dibujos) contiene la historia, que existen las letras y conjuntos de letras que forman palabras, que hay una primera y última letra en cada palabra, que las letras pueden ser mayúsculas o minúsculas, así como saber para qué sirven algunos signos de puntuación (punto final, signo de interrogación, guion y tilde). En los resultados de la subprueba *Conceptos acerca de lo impreso*, el porcentaje promedio de postest fue más alto que el de pretest.

**Figura 5**

Porcentajes promedio del total de las subpruebas del Instrumento de Observación de los logros de la lectoescritura inicial.



Se realizó un análisis con la prueba de rangos con signo de Wilcoxon de los resultados de cada una de las subpruebas del Instrumento de Observación de los logros de la lectoescritura inicial. No se encontraron diferencias significativas entre pretest y postest en ninguna de las subpruebas: Identificación de letras ( $W = -1.753$ ,  $p = .080$ ), Prueba de palabras ( $W = -1.604$ ,  $p = .109$ ), Conceptos sobre lo impreso ( $W = -.378$ ,  $p = .705$ ). Tampoco se observaron diferencias en lo relacionado a los tres aspectos que se utilizan para valorar la Muestra de escritura, que son: nivel del lenguaje ( $W = -1$ ,  $p = .317$ ), calidad del mensaje ( $W = -1$ ,  $p = .317$ ) y principios direccionales ( $W = -1.414$ ,  $p = .157$ ). A pesar de no ser significativas las diferencias en los resultados es posible observar cambios en las habilidades de alfabetización emergente de los niños, después de que sus madres participaran en el programa de capacitación. Dichos cambios ya fueron mencionados en párrafos anteriores

### Discusión

El objetivo del estudio piloto fue someter a prueba un programa de capacitación en línea dirigido a padres para la promoción de la alfabetización emergente. Dicho objetivo se cumplió pues se aplicó el programa de capacitación a madres de niños preescolares, se obtuvieron datos sobre su desempeño en cuanto al uso de estrategias para promover la alfabetización emergente y también se obtuvieron resultados sobre las habilidades de alfabetización emergente de los hijos de los participantes. Los resultados mostraron cambios en el desempeño de los participantes, los cuales se discuten más adelante.

Por un lado, en los resultados de las autoevaluaciones que realizaron las madres, se observó una disminución en las estrategias reportadas como logradas de la primera a la segunda autoevaluación; luego un incremento de la segunda autoevaluación a la tercera y por último un incremento de la tercera a la cuarta. Las estrategias que autoevaluaron como en proceso, aumentaron de la primera a la segunda autoevaluación, luego disminuyeron de la segunda a la tercera y de la tercera a la cuarta autoevaluación. Mientras que las estrategias ubicadas por las madres como no logradas, disminuyeron a lo largo de todo el programa de capacitación. Es posible destacar que las madres cambiaron su autoevaluación en cuanto a su desempeño, pues fueron reportando cada vez menos estrategias como en proceso o no logradas. Lo que indica que fueron dominando con mayor precisión la forma en que aplicaron las estrategias en actividades con sus hijos.

En cuanto a la disminución de la primera a la segunda autoevaluación, se encontró un resultado similar en el estudio de Vega y Poncelis (2011), cuyo objetivo fue explorar la utilidad y facilidad de uso del Manual multimedia de estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares (Vega y Poncelis, 2010a) después de aplicarlo a un grupo de maestras de preescolar. Las participantes reportaron una mayor cantidad de estrategias antes de iniciar el uso del manual que cuando terminaron. Las autoras mencionan que, es posible, que las maestras al leer el manual observaran con más detalle sus actividades y que después de la aplicación del manual reportaran lo que realmente realizaban. En el presente estudio también puede decirse que es muy probable que las madres participantes contaran con más elementos de juicio para autoevaluarse en el uso de estrategias a partir del segundo módulo.

Para juzgar la eficacia del programa de capacitación, se contó también con las evaluaciones que hizo la investigadora, que permitieron conocer las estrategias que pudieron identificar y describir las participantes después de observar un video. Un indicador de eficacia fue que el porcentaje de estrategias logradas se ubicó en un nivel más alto en la segunda evaluación que en la primera; otro indicador fue que las estrategias no logradas y en proceso disminuyeron de la primera a la segunda evaluación. El análisis de los dos puntajes totales de la lista de cotejo con la prueba de rangos con signo de Wilcoxon mostró una diferencia significativa entre la primera y la segunda evaluación. Estos resultados constituyeron evidencia de los efectos positivos en el desempeño de las madres. Los comentarios de las madres retomados de la plataforma Moodle permitieron confirmar los hallazgos de los cambios en las autoevaluaciones de las participantes así como de la evaluación de la investigadora.

Por otra parte, con la evaluación a los niños se obtuvo evidencia de los efectos indirectos del programa de capacitación. Los niños obtuvieron puntuaciones más altas en el puntaje total del EPLE después de que sus madres concluyeran el programa que antes de este. Se observó algo similar en los resultados de las subpruebas del Instrumento de Observación de los logros de la lecto-escritura inicial, porque al comparar los resultados de las subpruebas en pretest y postest se observaron incrementos en todas ellas.

### **Sugerencias para estudios futuros**

Los resultados encontrados en el estudio piloto permitieron establecer la relación entre las estrategias presentadas en el programa de capacitación —que las madres reportaron aplicar en actividades con sus hijos— y las habilidades de alfabetización emergente de sus hijos preescolares. El programa de capacitación se aplicó en un estudio definitivo con varios ajustes al procedimiento que permitieron validar los resultados obtenidos en la presente investigación. Los resultados obtenidos en el presente estudio permitieron probar la efectividad del programa por medio de las evaluaciones y autoevaluaciones. La información obtenida permitió realizar cambios en el procedimiento y diseño del programa de capacitación para una aplicación futura del mismo. Sobre las autoevaluaciones que realizaron las madres, se tomó la decisión de incluir, una autoevaluación de los participantes, desde la primera sesión del primer módulo. Pues, de esta forma, es posible contar con una medida más confiable para comparar las autoevaluaciones de los participantes a lo largo del programa. También se decidió conservar el sistema de evaluación a las madres y a los niños para seguir contando con estos indicadores de eficacia del programa. Así mismo se conservaron los materiales incluidos en el programa de capacitación. De esta manera se podrá contribuir al conocimiento de los efectos de la lectura de cuentos y otras actividades cotidianas relacionadas con el desarrollo del lenguaje de los niños.

### Agradecimientos

A la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología Beca Nacional Tradicional del CONACYT 20586. CVU 697524.

### Referencias

- Arnau, J. (1984). *Diseños experimentales en psicología y educación*. (Vol. II). Trillas.
- Ary, D., Jacobs, L. & Razavieh, A. (1989). *Introduction to research in education*. McGrawHill.
- Abad, S. (2010). Obtención de indicadores de validez y confiabilidad del Instrumento para evaluar las habilidades precurrentes para la lectura (EPL) [Tesis de Licenciatura inédita]. UNAM
- Bazerman, C. (2013). Understanding the lifelong journey of writing development. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 421–441. <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Logan, J. A., & Konold, T. R. (2013). Emergent literacy profiles among prekindergarten children from low-SES backgrounds: Longitudinal considerations. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 608-620. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.03.007>
- Cervantes-Luna, A. y Vega-Pérez, L. (2021). Habilidades lingüísticas de alfabetización emergente en preescolares con retraso de lenguaje: desarrollo, relaciones y predictores. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(2), 189-200. <https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/196>
- Chacko, A., Fabiano, G. A., Doctoroff, G. L. & Fortson, B. (2018). Engaging Fathers in Effective Parenting for Preschool Children Using Shared Book Reading: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 47(1), 79–93. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1266648>
- Copple, C., Bredekamp, S., Koralek, D., & Charner, K (2013). *Developmentally appropriate practice. Focus on preschoolers*. National Association for the Education of Young Children.
- Escamilla, K., Andrade, A., Basurto, A. y Ruiz, O. (1996). *Instrumento de observación de los logros de la lectoescritura inicial*. Heinemann.
- Fitton, L., McIlraith, A. L. & Wood, C. L. (2018). Shared book reading interventions with english learners: a meta – analysis. *Review of Educational Research*, 88(5), 712–751. <https://doi.org/10.3102/0034654318790909>
- Gutiérrez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. Mc Graw Hill.
- Gros, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 69. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>
- Harwood, R., Miller, S.A. & Vasta, R. (2008). *Childhood psychology: development in a changing society*. WILEY.
- Lavelli, M., Barchetti, C., Majorano, M., Florit, E., Brotto, C. & Miottello, P. (2019). Impacts of a shared book-reading intervention for Italian-speaking children with developmental language disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 54(4), 565–579. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12460>
- Morrow, L. M. (2012). *Literacy development in the early years: helping children read and write*. Allyn & Bacon, Incorporated.
- Padua, J. (1987). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, G. y Vega, L. (2006). Desarrollo de la comprensión y expresión oral en niños maternas. Alfabetización retos y perspectivas. En L. Vega, S. Macotela, I. Seda y H. Paredes (Compils.), *Alfabetización: Retos y perspectivas* (1ra ed., pp. 179-196). UNAM.



- Pillinger, C., & Wood, C. (2013). A small-scale comparison of the relative impact of dialogic and shared book reading with an adult male on boys' literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(4), 555–572. <https://doi.org/10.1177/1468798413491975>
- Pillinger, C. & Wood, C. (2014). Literacy pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to parental attitudes. *Literacy*, 48(3), 155–164. [ps://doi.org/10.1111/lit.12018](https://doi.org/10.1111/lit.12018)
- Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J., & Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: an initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228-238. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.004>
- Sim, S., & Berthelsen, D. (2014). Shared Book Reading by Parents with Young Children: Evidence-Based Practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 50–55. <https://doi.org/10.1177/183693911403900107>
- Strouse, G. A., O'Doherty, K. & Troseth, G. L. (2013). Effective coviewing: preschoolers' learning from video after a dialogic questioning intervention. *Developmental Psychology*, 49(12), 2368–2382. <https://doi.org/10.1037/a0032463>
- Teale, W. & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: new perspectives. En D. Strickland & L., *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write* (6th ed. pp. 1-15). International Reading Association.
- Vracey, D. H., & Morrow, L. M. (2017). *Lenses on reading: an introduction to theories and models*. Guilford Publications.
- Vega, L. (1991). *Instrumento para evaluar las habilidades precurrentes de la lectura* [Manual inedito]. Facultad de Psicología, UNAM.
- 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 (Comps.), *Alfabetización: Retos y Perspectivas* (1ra ed. pp. 13-40)UNAM.
- Vega, L. (2010). Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 87-98. <https://labprodes.org/actividades-que-promueven-la-familiarizacion-con-el-lenguaje-escrito/>
- Vega, L. y Poncelis, M. (2010a). *Estrategias Para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares* [Manual multimedia]. DGAPA, UNAM. <https://labprodes.org/folletos-y-manuales/>
- Vega, L. y Poncelis, M. (2010b) Lista de cotejo del uso del manual Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares. Facultad de Psicología y DGAPA, UNAM.
- Vega, L. y Poncelis, M. (2011). Resultados de la aplicación del manual multimedia para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares [Informe final]. Proyecto PAPIIT IN 304608.
- Vega, L., Poncelis, M. y Guarneros, E. (2018). *Estrategias para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares: Manual para docentes* [Manual multimedia]. DGAPA-UNAM. <https://labprodes.org/folletos-y-manuales/>
- Vega, L., Poncelis, M.F., Montes de Oca, M.A., Pérez, G., Esquivel, N.A., Guarneros, E. (2019). *La capacitación a educadoras para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares*. (Vega. L. Coord.) UNAM.
- Vega, L. (2020). Lista de cotejo del uso de estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares [Instrumento Inedito]. UNAM. [https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1zBxI3Hjsix\\_ZNSSr443ibiCJsLbTueuc](https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1zBxI3Hjsix_ZNSSr443ibiCJsLbTueuc)

- Vega, L. (2021, 21 de mayo). *Qué saben los niños preescolares acerca de la lengua escrita y cómo podemos promover su desarrollo*. [Esquema de diapositiva] Simposio Internacional Aprendizaje de la lengua escrita: dificultades, facilitadores y factores que promueven su desarrollo. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. [https://www.youtube.com/watch?v=VgE7rR\\_TJ4Y&t=2s](https://www.youtube.com/watch?v=VgE7rR_TJ4Y&t=2s)
- Wasik, B. A., Hindman, A. H. & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: a systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39–57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>
- Zibulsky, J., Casbar, C., Blanchard, T. & Morgan, C. (2018). Parent question use during shared reading time: How does training affect question type and frequency? *Psychology in the Schools*, 56(2), 206–219. <https://doi.org/10.1002/pits>.