

INTERACCIONES PROFESOR-ALUMNOS DURANTE LECTURA DE CUENTOS EN ESCUELAS PREESCOLARES MEXICANAS

YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ / JUAN PABLO RUGERIO

Resumen:

La alfabetización inicial se lleva a cabo a través de las interacciones que tienen los niños en edad preescolar con su comunidad lingüística, la cual debe prepararlos en el uso del lenguaje oral, aproximarlos al escrito y promover su desarrollo conceptual. El estudio que presentamos, de tipo observacional, tuvo como objetivo analizar la relación que guardan las acciones didácticas de las profesoras de preescolar con los tipos de interacción y las conductas que sus alumnos muestran durante las actividades de lectura de cuentos. Para ello, se realizó la filmación de las interacciones en el aula, de cuatro profesoras y sus alumnos, durante ocho sesiones de clase. Los resultados indican que las docentes muestran algunas habilidades como lectoras-narradoras de cuentos, pero pocas para promover interacciones lingüísticas en el aula y para realizar enseñanzas incidentales.

Resumen:

Emergent literacy occurs as preschoolers interact with their linguistic community, which must prepare them in the use of oral language, lead them to writing, and promote their conceptual development. The objective of the observational study we present was to analyze the relationship between the actions of preschool teachers and the types of interaction and behaviors their students show during story time. For this reason, the classroom interactions of four teachers and their students were filmed during eight class sessions. The results indicate that the teachers show some skills as the readers and narrators of stories, but few skills in promoting linguistic interactions in the classroom and in doing incidental teaching.

Palabras clave: educación preescolar, alfabetización, estrategias didácticas, lectura, cuentos.

Keywords: preschool education, literacy, teaching strategies, reading, stories.

Yolanda Guevara Benítez y Juan Pablo Rugerio son profesores-investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE). Avenida de los Barrios núm. 1, colonia Los Reyes Iztacala, 54090, Tlalnepantla, Estado de México, México. CE: yolaguevara@hotmail.com; pablorigerio@hotmail.com

Introducción

La educación inicial tiene como objetivo principal que los educandos desarrollen habilidades de alfabetización, definida como el uso funcional, social y cognitivo de la lengua oral y escrita (Stahl y Yaden, 2004). Para considerar que una persona está alfabetizada, debe haber alcanzado el dominio de habilidades relacionadas con la producción y comprensión del lenguaje oral, así como de la lecto-escritura.

En diversas evaluaciones a gran escala se han reportado bajos niveles de desempeño en alumnos mexicanos de educación básica. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), que lleva a cabo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2012), indicó que los puntajes de los niños mexicanos se encuentran por debajo de la media de los países participantes. En el ámbito nacional, la evaluación más reciente fue la realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015) a través de los exámenes Planea. El porcentaje de alumnos por nivel de logro para Lenguaje y comunicación fue de 2.6% para el nivel IV (comprenden textos argumentativos como artículos de opinión); 14.6% para el III (realizan inferencias, como interpretar el sentido de una metáfora en una fábula); 33.2% para el nivel II (comprenden la información contenida en textos expositivos y literarios) y 49.5% para el I (seleccionan información sencilla que se encuentra explícitamente en textos descriptivos).

Tales resultados indican que la alfabetización en las escuelas básicas mexicanas no se cumple en los niveles en que se requiere, lo que hace necesario revisar la calidad de la educación primaria y secundaria, pero también considerar que la alfabetización es un proceso que se inicia en la escuela preescolar.

El Programa de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Pública establece que:

[...] en el Jardín de Niños los pequeños deben tener oportunidades que los hagan usar las capacidades que ya poseen y continuar desplegándolas, por ello, la acción de la educadora es un factor clave porque establece el ambiente, plantea las situaciones didácticas y busca motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias (SEP, 2016a:1).

Sin embargo, en dicho documento no es posible encontrar datos relacionados con el desempeño docente, el nivel de adecuación de materiales y prácticas didácticas, ni del nivel de habilidades de los niños; es decir, no hay indicadores del grado de cumplimiento de los objetivos de la educación preescolar.

Al consultar otros documentos como el *Informe de la Evaluación Especial de Desempeño* (SEP, 2016b) o el *Reporte administrativo que deben rendir las directoras y educadoras de los jardines de niños* (SEP, 2016c) queda claro que las estadísticas del sistema preescolar solamente se basan en el número de altas y bajas durante cada ciclo escolar, así como en el registro de los reportes expedidos y entregados a los alumnos como constancia de que concluyeron el grado correspondiente.

En esas circunstancias, los únicos indicadores disponibles son aquellos obtenidos a través de investigaciones realizadas en aulas preescolares. Algunos estudios mexicanos (Guevara *et al.*, 2007; Guevara *et al.*, 2010a; Guevara *et al.*, 2012; Rocha y Vega, 2011; Salazar y Vega, 2013) y de otros países (Aram y Besser, 2009; Borzone, 2005; Clarck y Kragler, 2005; González y Delgado, 2009; Romero, Arias y Chavarría, 2007; Saracho, 2001; Shapiro y Solity, 2008) han aportado datos acerca de los conocimientos y habilidades alcanzados por los alumnos. Sus resultados indican que un gran número de ellos muestra un desarrollo limitado en habilidades lingüísticas, preacadémicas y conceptuales relacionadas con la alfabetización inicial, como preescritura y escritura, conciencia fonológica, vocabulario, conocimiento del significado de las palabras, expresión espontánea, decodificación e identificación de letras.

Los autores coinciden en que tales deficiencias en los alumnos se asocian con el hecho de que en sus hogares se cuenta con poco material de lectura, como libros infantiles, además de que son nulas o escasas las ocasiones en que sus padres realizan actividades de lectura con ellos. Situación que, a su vez, se relaciona con el bajo nivel sociocultural de sus familias de pertenencia.

Rugiero y Guevara (2015) exponen que el proceso a través del cual los niños desarrollan habilidades de alfabetización inicia desde los primeros años de su vida, a través de su interacción con una comunidad lingüística que los introduce primero al uso del lenguaje oral y, poco a poco, al uso convencional de la lengua escrita. Al conjunto de habilidades lingüísticas

y preacadémicas que los niños desarrollan en sus años preescolares se le denomina alfabetización inicial (o emergente). En ella se incluyen principalmente manejo de vocabulario, estructuración gramatical, conciencia fonológica, identificación de letras, preescritura, conocimiento y manejo de diferentes conceptos de texto impreso (Salazar y Vega, 2013), así como desarrollo de conceptos y habilidades lingüísticas y de pensamiento como encontrar explicaciones sobre los eventos y relaciones causa-efecto (López y Guevara, 2008). El nivel de adquisición de tales habilidades está influido por la cantidad y calidad de actividades relacionadas con la lengua oral y escrita que se realicen en el contexto familiar y preescolar, así como por el grado en que el niño se involucre en tales interacciones. Dicho nivel de alfabetización inicial determina, en gran medida, el nivel de desarrollo del lenguaje oral y escrito que el niño alcance en el contexto escolar formal.

Como señalan Ortiz y Fleires (2007), las concepciones actuales sobre la lectura coinciden en que su óptimo desarrollo dependerá de las actitudes, los conocimientos previos y las estrategias que utilice el alumno para lograr el descifrado y la comprensión lectora. Las actitudes son las formas de pensar y actuar que influyen en nuestro interés hacia la lectura y en la tendencia a la reflexión, el diálogo, la curiosidad y el sentido crítico. Los conocimientos previos abarcan la competencia cultural (conocimientos sobre el mundo) y la lingüística, que incluye conocimientos sobre la pragmática o uso de la lengua oral y escrita, sobre la semántica para la organización del discurso, sobre morfosintaxis para la conformación de frases y oraciones, así como conocimientos fonológicos relacionados con la intención comunicativa. Las estrategias cognitivas de lectura se refieren a las operaciones que lleva a cabo el lector para dar sentido al texto.

La adquisición de todas esas competencias está mediada por la comunidad sociocultural donde el individuo se desarrolla, constituyen puntos de referencia para el aprendizaje de la lengua escrita y requieren que el niño conviva dentro de un entorno alfabetizador. De hecho, los niveles de desarrollo logrados por los niños en esos aspectos pueden considerarse predictores de su desempeño en lecto-escritura (Guarneros y Vega, 2014; Guevara *et al.*, 2010b; Suárez-Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013).

Considerando lo anterior, resulta necesario conocer la manera en que los profesores de preescolar propician en sus alumnos el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas y alfabetizadoras, especialmente en

escuelas ubicadas en zonas de estratos socioculturales desfavorecidos. Esto es importante porque la población de esas zonas es muy numerosa en el contexto latinoamericano. Además, diversas investigaciones (De Tejada y Otálora, 2006; Guevara *et al.*, 2010a) han reportado que, en general, las interacciones familiares en estas poblaciones no suelen promover en los niños un buen desarrollo lingüístico y cognoscitivo. Muchas madres no parecen comprender la importancia del papel que desempeñan en el desarrollo psicológico de sus hijos (Guevara *et al.*, 2012).

Dentro de la psicología ha habido un creciente interés por estudiar el papel de los profesores preescolares para promover la comprensión de textos narrativos a través de las interacciones en el aula. Duque y Ovalle (2011:59) señalan que estas interacciones ocurren cuando se establece una acción conjunta entre el profesor y los alumnos, y entre ellos y un objeto de conocimiento particular. “En la interacción, el lenguaje juega un papel central ya que puede posibilitar formas de pensamiento compartido en el aula durante la lectura de un texto narrativo”. Los cuentos son una de las herramientas fundamentales para promover la lectura comprensiva en los lectores noveles, siempre y cuando la actividad conjunta profesor-alumnos implique una lectura compartida y la promoción de la elaboración de inferencias e interpretaciones por parte de los niños.

Duque y Ovalle (2011) aclaran que las inferencias e interpretaciones conjuntas en el aula permiten que los alumnos establezcan asociaciones entre el texto y sus propios conocimientos, incluyendo el establecimiento de relaciones causales, organización y categorización de información, predicción de reacciones emocionales y elaboración de juicios. Aspectos relacionados, no solo con el desarrollo conceptual y lingüístico de los niños, sino también con su capacidad de valorar comportamientos de los personajes y, a través de sus juicios, definir pautas adecuadas de comportamiento y apropiación de la cultura. La investigación de estos autores probó que cuando las profesoras propiciaban más interacciones en torno al texto, buscando una comprensión, lograron mayor elaboración inferencial en sus alumnos. Ello coincide con lo reportado por otros estudios en el campo, que prueban la eficacia de la lectura conjunta de cuentos para propiciar diversos conocimientos y habilidades en los niños preescolares (Correa, 2009; González, 2007; Rocha y Vega, 2011; Salsa y Peralta, 2009).

La lectura conjunta de libros o cuentos consiste en la interacción participativa entre un lector adulto y un niño o grupo de niños; es importante

que durante esta actividad el adulto dirija la atención del aprendiz hacia las palabras, las imágenes y los aspectos característicos del lenguaje escrito, además de que se asegure de la comprensión de la historia (Ezell y Justice, 2005). Esta práctica no consiste únicamente en la lectura del cuento por parte del adulto, sino que involucra a los participantes en un diálogo para relacionar la historia narrada con aspectos de la vida cotidiana, así como para promover que los alumnos aprendan o mejoren habilidades lingüísticas y conceptuales, tales como descripciones de objetos, lugares y personas, narraciones de distintos eventos, relaciones causa-efecto y predicciones de acontecimientos (Guevara *et al.*, 2012; Rocha y Vega, 2011). Esta actividad se considera una de las de mayor efecto en el desarrollo de la alfabetización inicial, porque a través de ella se pueden promover en los niños habilidades de expresión oral y comprensión del lenguaje, así como reconocimiento de letras y palabras, aspectos convencionales de la lectura, uso y función de los libros (Kim, 2009). Los educadores también pueden, a partir del cuento, involucrar a los niños en narrativas orales.

Las intervenciones que se han llevado a cabo para instruir a los profesores de preescolar en la realización de actividades como la lectura interactiva de cuentos y el juego de roles en el aula han demostrado que este tipo prácticas mejoran sustancialmente en los alumnos las habilidades: cognitivas y discursivas, que implican la comprensión y producción de relatos con una estructura temporal y de relación entre eventos (Borzone, 2005; Guevara *et al.*, 2012); habilidades del lenguaje oral a nivel de comprensión y expresión, incluyendo la identificación de palabras y sonidos similares, la reproducción de narraciones a partir de imágenes y la creación de historias basadas en experiencias personales (Saracho, 2001); de rima, identificación visual de figuras, realización de dibujos y trazos de aproximación a la escritura (Clarck y Kragler, 2005); y conciencia fonológica, incluyendo síntesis y análisis, conocimiento de fonemas, ampliación del vocabulario y establecimiento de correspondencia grafema-fonema (Aram y Besser, 2009; González y Delgado, 2009). Todas estas habilidades son posibles cuando los profesores las modelan y las promueven en sus alumnos a través de interacciones lingüísticas entre compañeros y maestro-alumnos, aprovechando la oportunidad que puede brindar un cuento que se convierte en material didáctico y una actividad lúdica que ofrece las condiciones para el desarrollo de la alfabetización inicial.

La competencia de comprender y producir narrativas orales por parte de los niños es un aspecto de suma importancia, ya que se ha documentado que está fuertemente asociada con el desarrollo de habilidades de alfabetización y con el rendimiento académico (López, Duque, Camargo y Ovalle, 2014), al relacionarse con la elaboración de inferencias y el pensamiento reflexivo. Este último puede definirse como la capacidad de reformular el propio pensamiento, mediante el uso del lenguaje, y de reflexionar sobre el comportamiento propio y de los demás, facilitando la transformación del sentido mismo del intercambio social.

Según autores como González, Solovieva y Quintanar (2011) es de suma importancia que la enseñanza preescolar se encamine también a lograr la actividad reflexiva en los niños, que incluye: tomar en cuenta el comportamiento de los demás, logros y errores; considerar el comportamiento propio, logros y errores, así como desarrollar empatía y compasión para alcanzar competencia social o sentido de las relaciones sociales. Whitebread y Basilio (2012) aclaran que el desarrollo social inicia durante los años preescolares, y que los niños aprenden sus diversos componentes a través de la interacción con padres, profesores y compañeros, específicamente a través de la comunicación lingüística que los lleva de un lenguaje compartido a uno autodirigido. La lectura compartida de cuentos es, por tanto, una de las actividades que más pueden promover este desarrollo.

Considerando todo lo anterior, la investigación que se presenta planteó como objetivo analizar la relación que guardan las acciones didácticas de las profesoras de preescolar con los tipos de interacción y las conductas que sus alumnos muestran durante la realización de actividades de lectura de cuentos.

Método

La investigación fue de tipo observacional-analítica. Se llevó a cabo la filmación de las interacciones en el aula, de profesoras y alumnos de preescolar, durante ocho sesiones de clase dedicadas a la Lectura de cuentos. En cada grupo escolar se filmaron dos sesiones.

Participantes

En el estudio intervinieron cuatro profesoras de tercer grado de preescolar, tres de ellas habían cursado la Escuela Normal Básica, mientras que

otra, la licenciatura en Educación preescolar; todas con más de 10 años de experiencia docente. También participaron sus respectivos grupos de alumnos, inscritos en dos escuelas públicas. Ambas instituciones están ubicadas en el Estado de México, en municipios correspondientes a zonas con nivel sociocultural bajo, según los indicadores del Banco de Información del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010).

Instrumentos y materiales

Para filmar las interacciones en el aula se utilizó una cámara marca Sony modelo DCR- DVD108 y discos para guardar las videograbaciones. Para llevar a cabo el registro y análisis de las interacciones de profesoras y alumnos se utilizó una taxonomía de categorías conductuales diseñada para la actividad de Lectura de cuentos (anexo 1). También se utilizaron 15 libros de cuentos infantiles, de tamaño carta y con una extensión de 16 cuartillas en promedio, de la colección Clásicos Ilustrados (Editores Mexicanos Unidos). Se optó por ellos debido a que incluyen historias conocidas por los participantes (entre otras, *Caperucita roja*, *El gato con botas*, *El patito feo*), además de que en cada hoja contienen un texto corto y una ilustración; ambas con un tamaño adecuado para ser visualizado por los alumnos.

Procedimiento

Al inicio del ciclo escolar se contactaron a las autoridades y a las profesoras de grupo de diversas escuelas preescolares; se les expuso el proyecto de trabajo y se les solicitó su participación voluntaria y anónima en la investigación. Las profesoras que aceptaron participar firmaron una carta de consentimiento informado para ser filmadas dentro de su aula, en interacción con su grupo de alumnos, en dos momentos del ciclo escolar (a principios del ciclo y transcurridos cuatro meses). Antes de la filmación cada profesora recibió los libros de cuentos y se le pidió que realizara una sesión de actividad de lectura con uno de ellos, involucrando a sus alumnos; la maestra indicaba cuándo iniciaba y cuándo concluía la sesión. Después de la primera filmación, las profesoras solicitaron al psicólogo que llevó a cabo la investigación que les proporcionara información acerca de su desempeño durante la actividad con sus alumnos, por lo que reci-

bieron dicha retroalimentación. Tal como estaba programado, a mediados del ciclo escolar se procedió a realizar la segunda filmación, de la misma manera que la primera. Al concluir el estudio, cada profesora recibió una copia de sus videograbaciones y una nueva retroalimentación por parte del psicólogo investigador.

Registro y análisis de datos

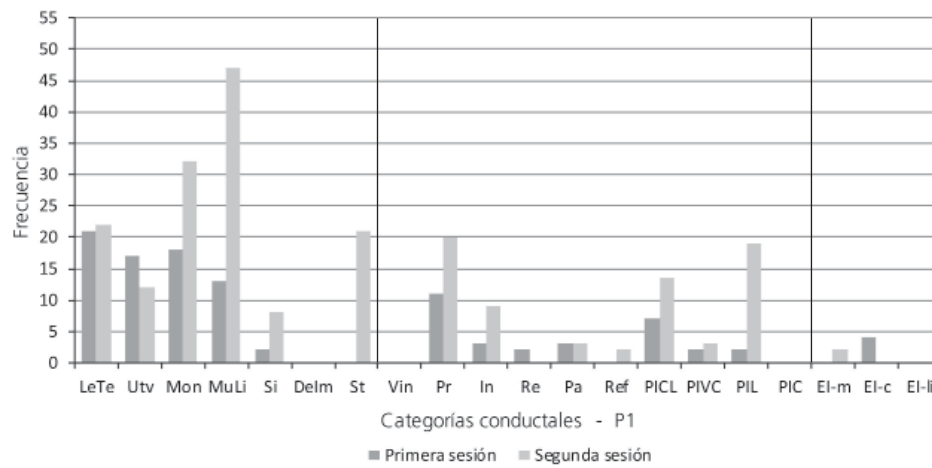
El registro de las interacciones maestra-alumnos fue realizado conjuntamente por dos observadores entrenados, ambos psicólogos, quienes realizaban el análisis de cada video registrando las categorías que se presentaron en cada intervalo de 20 segundos, tanto por parte de la profesora como por parte de sus alumnos. Para ello, se utilizaron las definiciones de cada categoría conductual y ambos observadores debían llegar a un acuerdo con respecto a las categorías a registrar; en caso de un desacuerdo entre los observadores, se podía recurrir a una tercera opinión, lo cual no fue necesario. Con los datos obtenidos se elaboraron gráficas que muestran las conductas que se presentaron en alumnos y profesoras.

Resultados

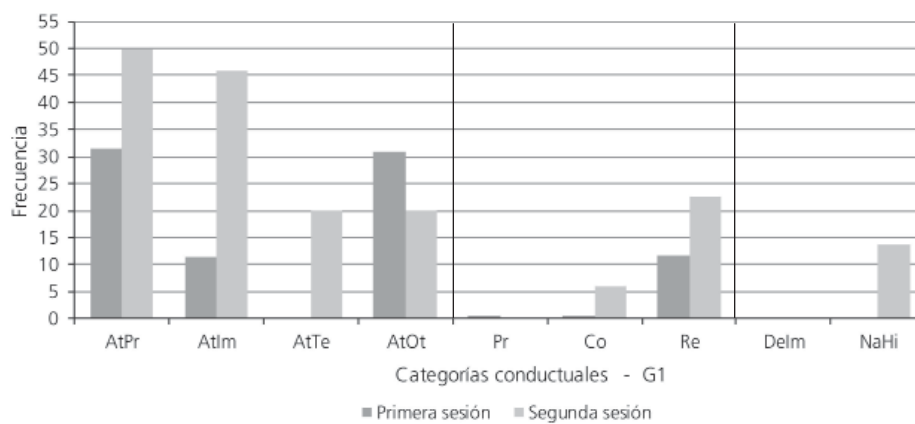
La figura 1 muestra –en la gráfica superior– la relación entre las conductas de la profesora 1 (P-1), y –en la inferior– las de su grupo de alumnos (G-1), durante las actividades de Lectura de cuentos en las dos sesiones de clase.

En lo que respecta a las habilidades de la profesora como *lectora-narradora de cuentos*, puede observarse que durante la primera sesión leía el texto utilizando un tono de voz adecuado para expresar estados de ánimo y monitoreaba eventualmente la atención de sus alumnos. Sin embargo, rara vez mostraba a los niños las imágenes del libro, por lo que ellos solo podían ver la portada; no señalaba ni describía las imágenes o el texto. Durante dicha sesión, los niños mostraban un nivel intermedio de atención hacia la profesora, un bajo nivel de atención al libro y se distraían del cuento al atender otros aspectos del ambiente. En la segunda sesión, la profesora, además de leer, mostraba con frecuencia las imágenes del libro a sus alumnos, señalaba algunas y en mayor medida el texto que iba leyendo. En tanto, los alumnos mostraron una alta frecuencia de *atención* hacia la profesora, así como hacia las imágenes y al texto, disminuyendo los periodos en que atendían otros aspectos del ambiente.

FIGURA 1
Relación entre las conductas de la profesora 1 y las de su grupo de alumnos durante las actividades de Lectura de cuentos en las dos sesiones de clase



LeTe: Lee el texto. **Utv:** Utiliza un tono de voz adecuado. **Mon:** Monitorea que los niños pongan atención. **MuLi:** Muestra el libro de cuentos. **Si:** Señala imágenes. **Delm:** Describe algún aspecto de las imágenes. **St:** Señala con el dedo las palabras que va leyendo. **Vin:** Describe o narra algún suceso vinculado con el cuento. **Pr:** Pregunta. **In:** Instigar después de preguntar. **Re:** Responde. **Pa:** Parafrasea la historia. **Ref:** Refuerza a través de miradas o sonrisas. **PICL:** Promueve interacciones lingüísticas relacionadas con el contenido de la lectura. **PIVC:** Promueve interacciones lingüísticas relacionadas con la vida cotidiana. **PIL:** Promueve interacciones lingüísticas relacionadas con el libro o las imágenes. **PIC:** Promueve la interacción lingüística entre compañeros. **El-m:** Enseñanza incidental moral. **El-c:** Enseñanza incidental conceptual. **El-li:** Enseñanza incidental de corrección lingüística.



Conducta de los alumnos. G-1
AtPr: Atención hacia la profesora. **AtIm:** Atención hacia las imágenes. **AtTe:** Atención hacia el texto. **AtOt:** Atención hacia otro aspecto del ambiente. **Pr:** Interacción a través de Preguntas. **Co:** Interacción a través de Comentarios. **Re:** Interacción a través de Respuestas. **Delm:** Describe algún aspecto de las Imágenes. **NaHi:** Narra alguna parte de la historia.

Respecto de las habilidades de la profesora para *promover interacciones lingüísticas en el aula* se puede observar que ninguna de las categorías se presentó con una frecuencia alta, en ninguna de las dos sesiones. La profesora no describió o narró algún suceso vinculándolo con aspectos referidos en el texto; realizó algunas preguntas, pero no instigó respuestas, no parafraseó la historia, ni reforzó la participación de los niños. En la primera sesión, muy pocas veces promovió interacciones de los niños con los contenidos del cuento, con las imágenes del libro, con ella misma o entre compañeros. Para la segunda sesión, esta profesora (P-1) mostró algunos cambios: elaboró un mayor número de preguntas e instigó respuestas, también promovió algunas interacciones con los contenidos del cuento y con las imágenes del libro, pero sin promover otro tipo de interacciones lingüísticas en el aula. Los niños (G-1) mostraron más interacciones lingüísticas en esa segunda sesión, aunque éstas se concretaron a realizar algunos comentarios, responder a la profesora y narrar alguna parte de la historia que les fue solicitada; sus *interacciones con el profesor, los compañeros y el cuento* mostraron bajas frecuencias.

En ambas sesiones, la *enseñanza incidental* por parte de la profesora estuvo prácticamente ausente, no se presentaron comentarios, preguntas o consejos de tipo moral, conceptual o de corrección lingüística hacia los niños.

Las conductas de las profesoras 2 y 3, y las interacciones de sus alumnos, mostraron en ambas sesiones un patrón muy similar al descrito para la segunda sesión de P-1 y G-1; las únicas diferencias fueron que ellas realizaron un mayor número de instigaciones y preguntas a los niños y ellos de respuestas. La profesora 4, al igual que P-1, mostró cambios entre la primera y la segunda sesión de lectura de cuentos. En la primera se concretó a la lectura del texto con un tono de voz adecuado, monitorear la atención de sus alumnos y realizar algunas preguntas; en la segunda, mostró con frecuencia las imágenes del libro de cuentos a los niños e incrementó sus preguntas, instigaciones, paráfrasis y reforzamiento a los niños, promoviendo interacciones con los contenidos de la lectura. En concordancia, los niños aumentaron sus niveles de atención hacia la profesora, las imágenes y el texto, así como su frecuencia de respuestas.

En todas las profesoras, las categorías con frecuencias mínimas o ausentes fueron: señalar imágenes, describir imágenes, describir o narrar algún suceso vinculándolo con aspectos referidos en el texto, instigar, responder, parafrasear la historia, reforzar a través de miradas o sonrisas, promover

interacciones lingüísticas relacionadas con aspectos de la vida cotidiana y promover interacciones entre compañeros; también las enseñanzas incidentales estuvieron prácticamente ausentes. En los alumnos, las categorías con frecuencias mínimas o ausentes fueron las relacionadas con interactuar lingüísticamente con las profesoras y compañeros a través de preguntas, comentarios o descripción de imágenes; las únicas formas de interacción lingüística en los alumnos fueron responder a preguntas y narrar parte de la historia, en las pocas ocasiones en que se les requería por parte de su profesora.

La tabla 1 muestra las correlaciones que resultaron estadísticamente significativas, entre las conductas de las profesoras y las de sus alumnos, a través de la aplicación de la prueba de correlación de Pearson. Como puede observarse, 12 de las conductas de las profesoras (cuatro relacionadas con sus habilidades como lectoras-narradoras de cuentos y ocho relacionadas con sus habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula) mostraron relación con los niveles de atención de los alumnos, así como con su frecuencia de respuestas y narraciones.

Discusión

Como ya señalamos, la alfabetización inicial se lleva a cabo a través de las interacciones que tienen los niños en edad preescolar con su comunidad lingüística, principalmente sus padres y profesores. Tales interacciones deben prepararlos en el uso del lenguaje oral (a nivel comprensivo y productivo), aproximarlos al conocimiento del lenguaje escrito y promover su desarrollo conceptual. En el contexto del aula preescolar, el cumplimiento de dichos objetivos es esencial para que los niños inicien la escuela primaria con las herramientas suficientes para el aprendizaje formal de la lengua escrita y para que adquieran sus primeros conocimientos científicos (ciencias naturales, sociales y matemáticas).

El estudio de las interacciones en aulas preescolares aquí realizado fue posible gracias al uso de categorías conductuales que dan cuenta de las habilidades del docente para poner a sus alumnos en contacto con los contenidos de una narración, para promover sus interacciones lingüísticas y de pensamiento, y para realizar enseñanzas incidentales de tipo moral, conceptual y de corrección lingüística. Asimismo, el uso de categorías conductuales que dan cuenta del comportamiento de los alumnos permitió analizar cómo influyen las habilidades de los profesores sobre los tipos de interacción que se presentan en el aula.

TABLA 1
Coefficiente de correlación de Pearson.
Correlaciones estadísticamente significativas entre las conductas de las profesoras
y las de sus alumnos, durante sus interacciones en la actividad de Lectura de cuentos

Categorías conductuales de las profesoras		Categorías conductuales de los alumnos				
		Muestra atención hacia las imágenes (AtIm)	Muestra atención hacia el texto (AtTe)	Interacción a través de preguntas (Pr)	Interacción a través de respuestas (Re)	Narra alguna parte de la historia (NaHi)
Utiliza tono de voz adecuado (Utv)	r	-	-0.663	-	-	-
	sig.	-	0.037	-	-	-
Muestra el libro de cuentos para que vean imágenes y texto (MULi)	r	0.962	-	-0.661	0.771	-
	sig.	0.000	-	0.037	0.013	-
Señala Imágenes (Si)	r	0.710	-	-	-	0.655
	sig.	0.024	-	-	-	0.039
Señala texto (St)	r	-	-	-	-	0.672
	sig.	-	-	-	-	0.034
Interactúa a través de preguntas (Pr)	r	-	-	-	0.931	-
	sig.	-	-	-	0.000	-
Instigación de respuestas (In)	r	-	-	-	0.682	-
	sig.	-	-	-	0.031	-
Respuestas (Re)	r	-	-	0.882	-	-
	sig.	-	-	0.002	-	-
Parafrasea la historia (Pa)	r	-	-	-	0.724	-
	sig.	-	-	-	0.021	-
Refuerza a través de miradas o sonrisas. (Ref)	r	-	-	-	0.879	-
	sig.	-	-	-	0.002	-
Promueve interacciones lingüísticas relacionadas con el contenido de la lectura (PICL)	r	-	-	-	0.853	-
	sig.	-	-	-	0.004	-
Promueve interacciones lingüísticas relacionadas con aspectos de la vida cotidiana (PVC)	r	-	0.789	-	-	-
	sig.	-	0.010	-	-	-
Promueve interacciones lingüísticas relacionadas con el libro o las imágenes (PIL)	r	-	0.645	-	-	-
	sig.	-	0.042	-	-	-

Los resultados del estudio indican que las habilidades de las profesoras como *lectoras-narradoras de cuentos* pueden considerarse deficientes, dado que nunca se realizó una auténtica lectura compartida. Las profesoras leían y, en el mejor de los casos, mostraban eventualmente las imágenes que ilustraban el relato; pero no señalaban ni describían las imágenes, lo que hubiera promovido que los niños comprendieran mejor el contenido de los cuentos; la única manera en que sondeaban la comprensión fue a través de algunas preguntas. No aprovecharon las ocasiones para describir objetos, personas, lugares y acciones, lo que hubiera dado a los niños oportunidades de avanzar en su desarrollo conceptual.

Las profesoras tampoco mostraron habilidades para *promover interacciones lingüísticas en el aula*. No describieron o narraron algún suceso vinculándolo con aspectos referidos en el texto, no promovieron la vinculación de conceptos y actividades con la vida cotidiana, realizaron algunas preguntas pero no instigaron respuestas, no parafrasearon la historia ni reforzaron la participación de los niños. No se aseguraron de enriquecer el vocabulario de los niños o de mejorar la estructuración de frases y oraciones; mucho menos de que identificaran algunas letras o de que conocieran diferentes conceptos sobre el texto impreso. Aspectos que, como bien señalan Salazar y Vega (2013), son importantes para la alfabetización inicial.

En directa relación con lo descrito, la mayor parte del tiempo los niños se concretaron a asumir un papel receptivo, atendiendo a su profesora y a los materiales (cuentos) y respondiendo a las preguntas que se les formulaban. Podría pensarse que el comportamiento de los alumnos no necesariamente cambiaría si las profesoras alteraran sus propias acciones, pero aquí pudo observarse que cuando las profesoras mostraban a los niños las imágenes del cuento, ellos incrementaban sus niveles de atención, y que también fueron capaces de realizar algunas descripciones y narraciones, en las escasas ocasiones en que se les requirió. Lo que nunca pudo observarse fue una interacción lingüística entre profesoras y alumnos, encaminada a la discusión y el análisis de los objetos de conocimiento implicados en las actividades en que se involucraron.

De acuerdo con los señalamientos de diversos autores en el campo (Duque y Ovalle, 2011; Ortiz y Fleires, 2007; Rocha y Vega, 2011; Salsa y Peralta, 2009), las actividades en el aula preescolar pueden estar dejando de lado una serie de oportunidades para promover el desarrollo psicológico del niño, a nivel lingüístico, conceptual e incluso moral. Aspecto por

demás preocupante si se considera que el nivel de alfabetización inicial está fuertemente asociado con el de alfabetización formal a ser alcanzado por los alumnos durante la escuela primaria, dado el papel que juegan las actitudes, la motivación y los conocimientos previos sobre las estrategias que utilicen los alumnos para lograr el descifrado, la comprensión lectora y las habilidades de escritura (Guevara *et al.*, 2012; Guarneros y Vega, 2014; Suárez-Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013).

Cabe señalar que las habilidades de las profesoras, como lectoras-narradoras y como promotoras de interacciones, fueron ligeramente mayores en el segundo de los dos momentos de observación realizados, en aspectos como: monitorear la atención de los niños, mostrar el libro, señalar imágenes, indicar con el dedo el texto que se va leyendo, realizar preguntas e instigar respuestas, así como promover interacciones lingüísticas de los niños con los contenidos del texto y con las imágenes. A su vez, los alumnos incrementaron ligeramente su atención a la profesora, a las imágenes y al texto, y la disminuyeron hacia otros aspectos del ambiente; también aumentó levemente el número de comentarios y respuestas de los niños. Esto puede explicarse porque, después de la primera evaluación, las profesoras solicitaron y recibieron retroalimentación por parte de uno de los psicólogos que llevó a cabo la investigación. Aunque también debe considerarse que, al inicio del ciclo escolar, todavía no conocían bien a sus alumnos, mientras que a mediados del ciclo ya tenían varios meses de estar interactuando con ellos. Otro factor de influencia puede ser que, en la segunda filmación, alumnos y profesoras estuvieran más habituados a la presencia de la cámara en el aula.

Lo que es innegable es que, en ambos momentos de observación, las profesoras desaprovecharon muchas oportunidades para promover el desarrollo de habilidades relacionadas con la alfabetización inicial de los niños. No se promovió el manejo de conceptos y formas de pensamiento a través de buscar y encontrar explicaciones sobre los eventos, relaciones causa-efecto, inferencias e interpretaciones. Además, las interacciones observadas ocurrieron, principalmente, entre el profesor y los alumnos, en relación con un objeto de conocimiento particular (los cuentos), pero no se promovieron interacciones de los alumnos entre sí.

Cabe agregar que la ausencia de las *enseñanzas incidentales*, en sus tres modalidades, indica que las profesoras no aprovecharon la actividad de lectura de cuentos para establecer conversaciones y convivencias con sus

alumnos encaminadas a promover en ellos el desarrollo de pautas morales y culturales. Estos hallazgos coinciden con lo encontrado por investigaciones previas en otros contextos escolares (Barrios, 2016; Cortés, 2002; González, 2007) y reiteran los huecos formativos que puede estar teniendo la educación a diversos niveles.

En suma, los datos de la presente investigación, aunados a los ya disponibles, comprueban la necesidad de desarrollar programas sistemáticos dirigidos a la capacitación de los profesores de nivel preescolar, para que asuman su papel promotor del desarrollo psicológico infantil, y pongan en práctica habilidades para llevar a cabo actividades de lectura compartida de cuentos, pero promoviendo el desarrollo de los alumnos a nivel lingüístico, cognoscitivo, social y académico. Solo así podrán cumplirse las expectativas de incrementar los niveles de aptitud lectora en alumnos mexicanos de diversos grados educativos, y favorecer un mejor desempeño de los niños en diversas áreas del desarrollo psicológico.

Como bien señala González (2007:54), “La enseñanza y el aprendizaje son entendidos como un proceso de comprensión, donde el estilo de interacción del docente influye en la adquisición de significados del niño”. Las narraciones y los contextos conversacionales pueden –y deben– canalizar la elaboración conjunta de significados. Al interpretar la información de un texto, la profesora de preescolar, en interacción con sus alumnos, puede negociar significados culturales, y es ese un gran valor de la actividad de lectura de cuentos. Cardozo y Chicue (2011) exponen que las habilidades para escuchar y hablar son indispensables en la interacción social del ser humano. Es a través de ellas que se adquiere un pensamiento crítico y reflexivo, por lo que las actividades en el aula deben incluir materiales y situaciones que permitan la conversación grupal, para que los alumnos puedan expresar ideas y sentimientos, así como representar hechos de la vida cotidiana. Aparte de contribuir al desarrollo lingüístico y cognoscitivo, es importante que las situaciones didácticas se encaminen a mejorar la expresión de los niños en cuanto a la resolución de conflictos y necesidades, así como a desarrollar la creatividad, las actitudes respetuosas y la cooperación. La capacidad de ajuste social de los niños está relacionada con su conciencia ecológica, su desarrollo ético y moral, su capacidad de autocontrol y su autoestima, aspectos muy olvidados en la educación actual.

Para concluir este trabajo, deben reconocerse algunas limitaciones del estudio aquí reportado. En primer lugar, la metodología se basó única-

mente en la observación y registro de las categorías conductuales para analizar la manera en que las interacciones promovidas por las profesoras influyen en los comportamientos infantiles en el aula; pero no se obtuvo ninguna medida del nivel de comprensión del contenido de los cuentos por parte de los alumnos. Estudios futuros pueden encaminarse a explorar esa influencia de manera directa. Además, entre la primera y la segunda observación, medió una intervención del investigador a través de la retroalimentación a las profesoras sobre su desempeño inicial, la que tal vez tuvo cierto efecto sobre los resultados y no permitió apreciar cómo se hubieran desempeñado sin dicha influencia. Otro aspecto digno de considerar para investigaciones futuras es la realización de entrevistas a profesoras de preescolar para conocer sus concepciones sobre alfabetización inicial, enseñanza incidental, interacción en el aula y promoción del desarrollo psicosocial de los niños.

Por último, es importante que investigaciones futuras se encaminen a explorar de manera más puntual el modo en que se promueve el desarrollo social infantil en las aulas preescolares. Autores como Cortés (2002) y Barrios (2016) explican que, a través de las interacciones que los niños establecen con sus profesores y con sus compañeros, desarrollan sentimientos como la empatía y el respeto por el otro, así como las habilidades necesarias para la solución de conflictos; o por el contrario, formas de pensamiento e interacción social negativas, incluyendo pautas de agresión, violencia o coerción. Por ello, el profesor en el contexto preescolar cumple un papel fundamental en el desarrollo social y moral infantil.

ANEXO 1

Categorías de análisis de interacciones para la actividad de lectura de cuentos

Categorías conductuales para profesoras

Habilidades como lectora-narradora de cuentos: Lee el Texto del libro (LeTe); Utiliza un tono de voz adecuado para expresar diferentes estados de ánimo como tristeza, enojo, interés, alegría, admiración, duda (Utv); **Monitorea** que los niños pongan atención (Mon); **Muestra el Libro** de cuentos a los niños para que puedan ver las imágenes y el texto (MuLi), **Señala las imágenes** (Si), **Describe** algún aspecto de las **Imágenes del libro** (Delm), **Señala con el dedo las palabras del texto** que va leyendo (St).

Habilidades para promover interacciones lingüísticas en el aula: Describe o narra algún suceso **Vinculándolo** con aspectos referidos en el texto (Vin). Interactúa con los niños a través de: **Preguntas**

(Pr), Instigación de respuestas (In), Respuestas (Re) o Parafraseando la historia previamente leída (Pa). Durante la interacción Refuerza a través de miradas o sonrisas dirigidas al alumno (Ref). Promueve Interacciones lingüísticas: relacionadas con el Contenido de la Lectura (PICL), relacionadas con aspectos de la Vida Cotidiana (PVC), Relacionadas con el Libro o las imágenes (PIL). Promueve la Interacción lingüística entre Compañeros (PIC).

Habilidades para enseñanzas incidentales. Realiza una Enseñanza Incidental a través de un comentario, una pregunta o un consejo: de tipo moral (El-m), de tipo conceptual (El-c), de corrección lingüística (El-li).

Categorías conductuales para alumnos

En este caso se registran las conductas que muestran la mayor parte de los niños captados en la filmación.

Muestran atención: hacia la Profesora (AtPr), hacia las Imágenes (AtIm), hacia el Texto (AtTe), hacia Otros aspectos del ambiente (AtOt).

Interacción con profesora o compañeros: a través de Preguntas (Pr), Comentarios (Co), Respuestas a preguntas (Re).

Interacción con el cuento: Describe algún aspecto de las Imágenes (DeIm), o Narra alguna parte de la Historia (NaHi).

Referencias

- Aram, Dorit y Besser, Shira (2009). "Early literacy interventions: Which activities to include? at what age to start? and who will implement them?", *Infancia y Aprendizaje* (España), vol. 32, núm. 2, pp. 171-187.
- Barrios, Alia (2016). "Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña", *Revista de Psicología* (Perú), vol. 34, núm. 2, pp. 261-291. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337846349003>
- Borzone, Ana (2005). "La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas", *Psykhé* (Chile), vol. 14, núm. 1, pp. 193-209. Disponible en: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/281>
- Clarck, Patricia y Kragler, Sherry (2005). "The impact of including writing materials in early childhood classrooms on the early literacy development of children from low-income families", *Early Child Development and Care*, (Reino Unido), vol. 175, núm. 4, pp.285-301.
- Cardozo, Margod y Chicue, Carlos (2011). *Desarrollo de la expresión oral a través de los títeres en el grado primero A y B de la institución educativa agroecológico amazónico, sede John Fitzgerald Kennedy, del Municipio de Paujil, Caqueta*, tesis de licenciatura, Florencia, Colombia: Universidad de la Amazonia.
- Correa, María (2009). "El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial", *Educere* (Venezuela), vol. 33, núm. 44, enero-marzo, pp. 89-98. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571011.pdf>

- Cortés, Alejandra (2002). "La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes", *Anales de Psicología* (España), vol. 18, núm. 1, pp. 111-135. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16718107>
- De Tejada, Miren y Otálora, Cristina (2006). "Estimulación cognitiva de madres del sector popular", *Investigación y postgrado* (Venezuela), vol. 21, núm. 2, pp. 43-67. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65821203>
- Duque, Claudia y Ovalle, Amalia (2011). "La interacción en el aula: una vía para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar", *Psychologia. Avances de la disciplina* (Colombia) vol. 5, núm. 2, pp. 57-67. Disponible en: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=297224105005>
- Ezell, Hellen y Justice, Laura (2005) (coords.). *Shared storybook reading. Building young childrens' language & emergent literacy skills*, Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- González, Javier (2007). "Debates en el aula preescolar a partir de cuentos. Estudio comparado en España y México", *Perfiles Educativos* (México), vol. 29, núm. 118, pp. 54-78. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v29n118/v29n118a4.pdf>
- González, María y Delgado, Myriam (2009). "Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal", *Infancia y Aprendizaje* (España), vol. 32, núm. 3, pp. 265-276.
- González, Claudia; Solovieva, Yulia y Quintanar, Luis (2011). "Actividad reflexiva en preescolares: perspectivas psicológicas y educativas", *Universitas Psychologica* (Colombia), vol. 10, núm. 2, pp. 423-440. Disponible en: https://www.academia.edu/2061148/Actividad_reflexiva_en_preescolares
- Guarneros, Esperanza y Vega, Lizbeth (2014). "Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares", *Avances en Psicología Latinoamericana* (Colombia), vol. 32, núm. 1, pp. 21-25. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02>
- Guevara, Yolanda; García, Gustavo; López, Alfredo; Delgado, Ulises y Hermosillo, Ángela (2007). "Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo, al iniciar la primaria", *Revista Acta Colombiana de Psicología* (Colombia) vol. 10, núm. 2, pp. 9-17. Disponible en: http://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatonica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/207/247
- Guevara, Yolanda; Rugerio, Juan Pablo; Delgado, Ulises; Hermosillo, Ángela y López, Alfredo (2010a). "Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual", *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 31-40.
- Guevara, Yolanda; Rugerio, Juan Pablo; Delgado, Ulises y Hermosillo, Ángela (2010b). "Análisis de los logros académicos de niños de primer grado, en relación con sus habilidades iniciales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 46, julio-septiembre, pp. 803-821. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015585006>
- Guevara, Yolanda; Rugerio, Juan Pablo; Delgado, Ulises; Hermosillo, Ángela y Flores, Claudia (2012). "Programa para promover la alfabetización inicial en niños preescolares",

- Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, vol. 38, núm. 3, pp. 1-18. Disponible en: <http://www.journals.unam.mx/index.php/jbhsi/article/view/48519/0>
- INEE (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Resultados nacionales*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/final/fasciculos-finales/resultadosPlanea-3011.pdf>
- INEGI (2010). *Cuaderno estadístico de la Zona Metropolitana del Valle de México*, Ciudad de México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Disponible en: http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/coesme/programas/ficha.asp?cve_prod=335&c=10928
- Kim, Young-Suk (2009). "The relationship between home literacy practices and developmental trajectories of emergent literacy and conventional skills for Korean children", *Reading and Writing* (Sudáfrica), vol. 22, núm. 1, pp. 57-84. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-007-9103-9>
- López, Alfredo y Guevara, Yolanda (2008). "Programa para la prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura", *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta* (México), vol. 34, núm. 1, pp. 57-78. Disponible en: <http://scielo.unam.mx/pdf/rmac/v34n1/v34n1a5.pdf>
- López, Luz; Duque, Claudia; Camargo, Gina y Ovalle, Amalia (2014). "Comprensión y producción textual narrativa en preescolares", *Psicología desde el Caribe* (Colombia), vol. 31, núm. 1, enero-abril, pp. 39-58. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v31n1/v31n1a03.pdf>
- OCDE (2012). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)*, Ciudad de México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Ortiz, Mariela y Fleires, Leyda (2007). "Principios didácticos para la enseñanza de la lectura durante la alfabetización inicial", *Revista de Artes y Humanidades UNICA* (Venezuela) vol. 8, núm. 18, enero-abril, pp. 42-59. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1701/170118447003.pdf>
- Rocha, Giovanna y Vega, Lizbeth (2011). "Narremos cuentos a los niños: es fácil y divertido. Un manual para padres y maestros", en L. Vega (coord.), *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manual para profesionales y padre*, Ciudad de México: Facultad de Psicología-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 101-161.
- Romero, Silvia; Arias, Melisa y Chavarría, María (2007). "Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses", *Actualidades Investigativas en Educación* (Costa Rica), vol. 7, núm. 3, pp. 1-15. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770305
- Rugerio, Juan Pablo y Guevara, Yolanda (2015). "Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas", *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura* (España), núm. 13, pp. 25-42. Disponible en: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02

- Salazar, Liliana y Vega, Lizbeth (2013). "Relaciones diferenciales entre experiencias de alfabetización y habilidades de alfabetización emergente", *Educación y Educadores* (Colombia), vol. 16, núm. 2, pp. 311-325. Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2789>
- Salsa, Analía y Peralta, Olga (2009). "La lectura de material ilustrado: resultados de una intervención con madres y niños pequeños de nivel socioeconómico bajo", *Infancia y Aprendizaje* (España), vol. 32, núm. 1, pp. 3-16. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2860004>
- Saracho, Olivia (2001). "Exploring young children's literacy development through play", *Early Child Development and Care* (Reino Unido), vol. 167, núm. 1, pp. 103-114. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/0300443011670109>
- SEP (2016a). *Preescolar. Programa de estudio*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-preescolar1>
- SEP (2016b). *Informe de la Evaluación Especial de Desempeño 2014-2015. Valoración de la información de desempeño presentada por el Programa Escuelas de Calidad*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/46566/Informe_Completo.pdf
- SEP (2016c). *Reporte administrativo que deben rendir las directoras y educadoras de los jardines de niños de educación preescolar 2015-2016*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/63055/Anexo_2_Preescolar.pdf
- Shapiro, Laura y Solity, Jonathan (2008). "Delivering phonological and phonics training with whole-class teaching", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 78, núm. 4, pp. 597-620. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/000709908X293850/abstract>
- Stahl, Steven y Yaden, David (2004). "The development of literacy in preschool and primary grades: Work by the center for the improvement of early reading achievement", *The Elementary School Journal* (EUA), vol. 105, núm. 2, noviembre, pp. 141-165. Disponible en: <http://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/428862>
- Suárez-Coalla, Paz; García de Castro, Marta y Cuetos, Fernando (2013). "Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano", *Infancia y Aprendizaje* (España), vol. 36, núm. 1, pp. 77-89. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1174/021037013804826537>
- Whitebread, David y Basilio, Marisol (2012). "Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* (España), vol. 16, núm. 1, pp. 15-34.

Artículo recibido: 10 de agosto de 2016

Dictaminado: 21 de octubre de 2016

Segunda versión: 10 de noviembre de 2016

Aceptado: 15 de noviembre de 2016