



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

INSTITUTO DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA
APLICADA A LA EDUCACIÓN

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO DE
HABILIDADES PREACADÉMICAS Y LINGÜÍSTICAS PARA
ADQUIRIR LA LECTOESCRITURA

TESIS

Que para obtener el grado de Maestra en

INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA APLICADA
A LA EDUCACIÓN

Presenta:

Ariadna Andrade Aguilar

Xalapa, Ver.

Diciembre de 2011

Dedicatorias

A mis padres, porque con cada acción me han demostrado su incondicional apoyo.

A mis hermanos, por su apoyo y compañía.

A mis compañeros, amigos y cómplices: Lizbeth, Diana, Grisel, Karla, Saúl y Omar.

A Socorro y Aremi, porque sólo nosotras sabemos el significado de este logro.

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo e impulso que brindan a los alumnos en su formación profesional.

A mi director de tesis Mtro. Gerónimo Reyes Hernández por las enseñanzas y apoyo en la realización de este trabajo.

Especial agradecimiento a mi co-tutora Mtra. Elvia Ma. Cristina Peralta Guerra por su apoyo y compromiso en la dirección de este trabajo, pues implicó muchas horas de enseñanzas, dedicación y paciencia.

A mi jurado Mtra. María Marcela Castañeda Mota, Mtra. Coral Melgarejo Nassar y Mtra. Elvia Ma. Cristina Peralta Guerra, por los comentarios y recomendaciones para el mejoramiento del estudio.

A los profesores de la Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación, por el compromiso y tiempo dedicado a sus alumnos.

A mi compañera Mtra. Diana Elizabeth Valderrábano Pedraza, por el apoyo brindado en el análisis estadístico de los datos de este trabajo.

Evaluación de un Programa de Desarrollo de Habilidades Preacadémicas y Lingüísticas
para Adquirir la Lectoescritura

Ariadna Andrade Aguilar

Universidad Veracruzana

Instituto de Psicología y Educación

Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación

RESUMEN

La lectura y la escritura son herramientas indispensables en el proceso de adquisición de conocimientos; de acuerdo a estudios realizados se considera que la adquisición de la lectura y la escritura es eje fundamental para el buen desempeño escolar. En el proceso de adquisición de la lectura y la escritura debe contemplarse un elemento importante, éste lo constituyen las llamadas habilidades preacadémicas y lingüísticas, definidas por Romero, López y Martínez (2010) como el conjunto de habilidades que un niño debe adquirir como una forma de estar preparado para el aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas básicas. El propósito general de este estudio fue evaluar el efecto de un programa de desarrollo de las habilidades preacadémicas y lingüísticas para adquirir la lectura y la escritura. Participaron 31 alumnos de tercer grado de preescolar cuyas edades oscilaron entre los 5 y 6 años. Como criterio de selección se consideró que obtuvieran un nivel menor o igual al 65% de respuestas correctas de ejecución en la pre-prueba. Para identificar las habilidades preacadémicas y lingüísticas se utilizaron la Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE) y el instrumento para la Evaluación de Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL). Se implementó un diseño con preprueba-posprueba y grupo de control aleatorizado (Hernández, Fernández y Baptista, 2008) Los resultados de la pre-prueba indican que los niños cuentan con bajos niveles en habilidades preacadémicas y lingüísticas; los datos de la pos-prueba reportan un incremento de un poco más del 20%, por lo que fue posible evaluar el efecto positivo del programa en el incremento de las habilidades preacadémicas y lingüísticas para adquirir la lectura y la escritura.

Índice General

| Contenido | Página |
|---------------------------------|--------|
| Dedicatorias..... | ii |
| Agradecimientos..... | iii |
| Resumen..... | iv |
| Índice general..... | v |
| Lista de tablas..... | vi |
| Lista de figuras..... | vii |
| Capítulo I. INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| Planteamiento del problema..... | 4 |
| Justificación..... | 7 |
| Objetivos..... | 9 |
| Hipótesis..... | 10 |
| Marco teórico..... | 11 |
| Capítulo II. MÉTODO..... | 34 |
| Sujetos..... | 34 |
| Situación experimental..... | 34 |
| Herramientas..... | 35 |
| Variables..... | 37 |
| Procedimiento..... | 38 |
| Capítulo III. RESULTADOS..... | 42 |
| Capítulo IV. DISCUSIONES..... | 87 |
| Referencias bibliográficas..... | 93 |
| Apéndice A..... | 99 |
| Apéndice B..... | 102 |
| Apéndice C..... | 104 |

Lista de tablas

| Tabla | | Página |
|-------|---|--------|
| 1 | Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental y grupo control Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ). | 44 |
| 2 | Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental y grupo control. Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE) | 45 |
| 3 | Porcentajes globales de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ) y de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE) | 46 |
| 4 | Prueba t de Student para muestras pareadas, de los porcentajes promedio globales de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ) | 82 |
| 5 | Prueba t de Student para muestras pareadas, de los porcentajes globales de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE) | 83 |
| 6 | Prueba t de Student para muestras independientes, de los porcentajes globales de la pos-prueba del grupo experimental y del grupo control, del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ) | 85 |
| 7 | Prueba t de Student para muestras independientes, de los porcentajes globales de la pos-prueba del grupo experimental y del grupo control, de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE) | 86 |

Lista de figuras

| Figura | | Página |
|--------|--|--------|
| 1 | Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ), subprueba 1 (Pronunciación correcta de sonidos del habla) | 47 |
| 2 | Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ), subprueba 2 (Discriminación de sonidos) | 48 |
| 3 | Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ), subprueba 3 (Análisis y síntesis auditivas) | 49 |
| 4 | Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ), subprueba 4 (Recuperación de nombres ante la presentación de láminas) | 50 |
| 5 | Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ), subprueba 5 (Seguimiento de instrucciones) | 51 |
| 6 | Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ), subprueba 6 (Conocimiento del significado de palabras) | 52 |
| 7 | Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ), subprueba 7 (Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas) | 53 |
| 8 | Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ), subprueba 8 (Repetición de un cuento captando ideas principales y detalles) | 54 |
| 9 | Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ), subprueba 9 (Diferencia entre texto y dibujo) | 55 |
| 10 | Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ), subprueba 10 (Expresión espontánea) | 56 |
| 11 | Porcentaje global de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ) | 57 |
| 12 | Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental de la | 58 |

| | | |
|----|--|----|
| | Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), prueba 1 (comprensión verbal) | |
| 13 | Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), prueba 2 (Aptitud numérica) | 59 |
| 14 | Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental. Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), prueba 3 (Relaciones espaciales) | 60 |
| 15 | Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), prueba 4 (constancia de forma) | 61 |
| 16 | Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), prueba 5 (Orientación espacial) | 62 |
| 17 | Porcentaje global de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE) | 63 |
| 18 | Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL), subprueba 1 (Pronunciación correcta de sonidos del habla) | 64 |
| 19 | Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL), subprueba 2 (Discriminación de sonidos) | 65 |
| 20 | Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL), subprueba 3 (Análisis y síntesis auditivas) | 66 |
| 21 | Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL), subprueba 4 (Recuperación de nombres ante la presentación de láminas) | 67 |
| 22 | Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL), subprueba 5 (Seguimiento de instrucciones) | 68 |
| 23 | Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL), subprueba 6 (Conocimiento del significado de palabras) | 69 |

| | | |
|----|---|----|
| 24 | Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ), subprueba 7 (Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas) | 70 |
| 25 | Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ), subprueba 8 (Repetición de un cuento captando ideas principales y detalles) | 71 |
| 26 | Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ), subprueba 9 (Diferencia entre texto y dibujo) | 72 |
| 27 | Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ), subprueba 10 (Expresión espontánea) | 73 |
| 28 | Porcentaje global de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ) | 74 |
| 29 | Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), prueba 1 (Comprensión verbal) | 75 |
| 30 | Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), prueba 2 (Aptitud numérica) | 76 |
| 31 | Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), prueba 3 (Relaciones espaciales) | 77 |
| 32 | Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), prueba 4 (Constancia de forma) | 78 |
| 33 | Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), prueba 5 (Orientación espacial) | 79 |
| 34 | Porcentaje global de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE) | 80 |

CAPITULO I

Introducción

Uno de los objetivos fundamentales de la educación preescolar lo constituye la preparación del niño para su posterior ingreso a la educación primaria, específicamente al primer grado de primaria, donde el niño tendrá que enfrentarse de manera formal, a aprender a leer y escribir. Rivas (2007) apunta que en las dos últimas décadas, la educación preescolar ha concebido y ha considerado el lenguaje oral y escrito como un encuentro entre dos mundos, como un proceso de colonización cultural. Así, la educación preescolar, desde principios de la década de los ochenta, se ha debatido en la incertidumbre de la enseñanza de la lectura y la escritura y, si bien, no se pretende que en el preescolar el niño logre adquirir la lectoescritura, si se intenta que adquiera y desarrolle una serie de habilidades o repertorios conductuales que son básicos y previos a dicho aprendizaje.

En nuestro país, el Programa Nacional para la Modernización Educativa presenta algunos datos estadísticos que demuestra que el 45% de los niños inscritos en el nivel de enseñanza primaria no concluyen sus estudios en el periodo reglamentario de seis años. Alrededor de 500 mil niños abandonan anualmente la escuela durante los tres primeros grados escolares y 380 mil más lo hacen en los últimos tres años de enseñanza primaria (Romero, 2007, en Romero, López y Martínez, 2010). La deserción y la repetición escolar se deben, entre otras cosas, al bajo rendimiento académico y los problemas de aprendizaje. Se ha apuntado que lo anterior, está vinculado a la falta de desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas que se consideran como necesarias para adquirir la lectura y la escritura, pues se sugiere que niveles bajos en habilidades preacadémicas y lingüísticas, se traducen en bajos

niveles en el desarrollo de la adquisición de la lectura y la escritura lo cual conlleva al bajo rendimiento académico.

El presente estudio muestra los resultados obtenidos de la evaluación de un programa de desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas para adquirir la lectura y la escritura en niños de preescolar. Se realizó en educación preescolar, pues se consideró que, desde este nivel, debe fomentarse el desarrollo de estas habilidades pues son prerrequisitos para acceder a la lectura y la escritura en la educación formal.

El trabajo ha sido dividido en cuatro capítulos mismos que contienen el desarrollo del estudio.

El primer capítulo contiene el planteamiento del problema, es decir la situación problemática de la repercusión que tiene la falta de desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas que se consideran necesarias para acceder a la lectura y escritura; así mismo se describe la justificación, los objetivos, las hipótesis del estudio y la elaboración del marco teórico-referencial, el cual abarca una dimensión histórica de la lectoescritura en preescolar y también presenta enfoques teóricos y estudios antecedentes sobre este tema.

El segundo capítulo, corresponde al método, en donde se proporciona información sobre los sujetos, la situación, las herramientas (equipo y materiales), las variables, el tipo de estudio y diseño experimental, así como el procedimiento llevado a cabo para el estudio.

En el tercer capítulo se describen e interpretan cuantitativamente los resultados obtenidos tras la implementación del programa para favorecer el desarrollo de habilidades

preacadémicas y lingüísticas que se consideran necesarias para la adquisición de la lectoescritura.

Finalmente, en el cuarto capítulo se exponen las discusiones y conclusiones obtenidas, después de aplicar el programa de desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas para adquirir la lectoescritura y de realizar el análisis estadístico descriptivo e inferencial de los resultados. También se mencionan las limitaciones del estudio y las recomendaciones pertinentes para superar el problema. Asimismo se hacen sugerencias para futuras investigaciones de la misma línea.

Planteamiento del problema

En los últimos años se han incrementado las investigaciones vinculadas con el bajo rendimiento académico en alumnos de educación básica, debido a que en muchos países es alarmante el número de estudiantes con rezago escolar, especialmente con problemas en la adquisición de la lectura y escritura, a tal grado que los servicios de apoyo académico especializado no alcanzan a cubrir la creciente demanda (Cadieux y Boudreault, 2005, en Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo y Rugerio, 2008).

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2004, en Guevara, García, López, Delgado y Hermosillo, 2007) reporta algunas cifras que son indicadores de problemas educativos en México; los resultados de pruebas nacionales para evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos, al final del ciclo escolar 2002-2003 indican que sólo el 37% obtuvo un nivel satisfactorio en lectura y el 13% en matemáticas.

En la literatura psicológica relacionada con el bajo rendimiento escolar, algunos autores (Hallahan, Kauffman y Lloyd, 1999; Macotela, 1994, en Guevara, García, et al., 2007) mencionan que la falta de habilidades lingüísticas, preacadémicas y de pensamiento pueden ocasionar problemas para el desarrollo de lectura, la escritura y las matemáticas.

Una de las contribuciones de la psicología a la educación se relaciona con el planteamiento de que los saberes que un alumno desarrolla tienen como base sus conocimientos previos (Guevara, Hermosillo, Delgado, López y García, 2007); en este sentido, se considera que la adquisición de la lectura y la escritura es un eje fundamental para el buen desempeño escolar.

En el proceso de adquisición de la lectoescritura, un aspecto importante a considerar, lo constituyen las llamadas habilidades preacadémicas y lingüísticas, constituyendo los conocimientos previos con los que los niños ingresan al primer grado de primaria. Estas habilidades, Guevara y Macotela (2002), las señalan como conductas importantes y destacan las siguientes: manejo de conceptos sobre igualdad y diferencia, propiedades de los objetos, relaciones y orientaciones espacio-temporales, discriminaciones visuales, motricidad fina, seguimiento de instrucciones, comprensión verbal, pronunciación, discriminación auditiva, significado de palabras, comprensión de narraciones y expresión espontánea del lenguaje.

Estudios realizados sobre fracaso escolar han apuntado que la situación se agudiza, cuando los niños ingresan al primer grado de primaria, pues lo hacen con carencia en cuanto a las habilidades preacadémicas y lingüísticas, es decir, que los niños no son preparados de manera óptima en el preescolar para enfrentarse a la instrucción de la lectoescritura. Investigaciones realizadas por Connor, Son, Hindman y Morrison (2005) así como Martínez, Martínez y Pérez (2005), señalan una fuerte influencia del preescolar en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y preacadémicas; por lo que se plantea que la escuela preescolar enfoque sus esfuerzos al desarrollo de las habilidades lingüísticas y preacadémicas, antes de iniciarlos en el proceso de adquisición de la lectura y escritura.

Es importante resaltar los planteamientos de autoras como Rosenquest (2002), quien menciona los beneficios de incluir en el currículum del preescolar actividades interactivas basadas en libros que narren historias, para propiciar la representación de ideas, conceptos, el desarrollo sensorial y desarrollo de vocabulario. Sin embargo, a pesar de todos estos señalamientos, la revisión de la literatura sobre el tema reportó que, a nivel preescolar, se

carece de programas alternos o complementarios que apoyen el desarrollo de las habilidades lingüísticas y preacadémicas consideradas necesarias para adquirir la lectura y la escritura.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, este estudio consideró necesario desarrollar, implementar y evaluar un programa orientado a favorecer las habilidades preacadémicas y lingüísticas en niños de preescolar, planteando como pregunta de investigación:

¿Cuál es el efecto de un programa de desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas para adquirir la lectoescritura, en niños que cursan el tercer grado de preescolar?

Justificación

Una de las mayores transiciones en el desarrollo individual dentro de la educación es la adquisición de la lectura y la escritura. Cada año miles de niños inician su educación formal, y tan sólo dos años después, muchos de ellos presentan un bajo desempeño escolar, lo que a veces, conduce a la repetición escolar y finalmente a la deserción escolar. Esto es debido a que la mayor parte de los contenidos a los que se enfrenta un estudiante serán transmitidos a través de textos e instrucciones (Cadieux y Boudreault, 2005, en Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo et al., 2008) y si no tuvieron una adecuada preparación en la adquisición de la lectura y la escritura, les será más complejo acceder a los conocimientos transmitidos en esta modalidad (escrita).

Como bien señala, Romero, López y Martínez (2010) las dificultades lectoras implican normalmente un fallo en el reconocimiento o en la comprensión del material escrito. Es por ello que las dificultades que el niño pueda presentar a nivel de lectura obstaculizan el progreso educativo en una amplia variedad de áreas, porque la lectura es la vía de acceso mayormente utilizada para acceder a la información y por tanto al conocimiento. Si se considera que cuando los niños ingresan al primer año de primaria, lo hacen con carencias en cuanto a las habilidades preacadémicas y lingüísticas y esto les dificulta la adquisición de la lectura y la escritura, es de importancia considerar el planteamiento de autores como Slavin (2003, en Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo y López, 2010) en el sentido de que es muy difícil remediar las deficiencias del aprendizaje una vez que éstas han aparecido, y que los servicios de educación deben considerar la importancia de prevenir e intervenir tempranamente, en lugar de continuar con una política puramente correctiva o remedial.

A partir de los planteamientos anteriores y reconociendo que para que los niños logren desarrollar habilidades académicas (lectura y escritura) se requiere que primero logren el desarrollo adecuado de una serie de habilidades lingüísticas y preacadémicas. Este estudio basado en la teoría conductual, que como lo menciona Biehler y Snowman (1992, en Guevara y Macotela, 2006) ha hecho diversas aportaciones educativas relacionadas con los esfuerzos sistemáticos para influir en la conducta de los estudiantes de manera eficiente, consistente y positiva aplicando la ciencia a la conducta humana; consideró útil y pertinente las técnicas del Análisis Conductual Aplicado (modelamiento, moldeamiento, imitación y reforzamiento), mediante un programa específico se abordó desarrollar las habilidades preacadémicas y lingüísticas: manejo de conceptos sobre igualdad y diferencia, propiedades de los objetos, relaciones espacio-temporales, discriminaciones visuales, motricidad fina, seguimiento de instrucciones, comprensión verbal, pronunciación, discriminación auditiva, significado de palabras, comprensión de narraciones y expresión espontánea del lenguaje.

La implicación metodológica de este estudio corresponde en identificar en un primer momento los niveles de habilidades preacadémicas y lingüísticas con los que egresan los niños del preescolar y, en un segundo momento, tener información acerca del efecto de un programa para favorecer el desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas.

La implicación social-educativa radica en contribuir a la disminución de los problemas de fracaso escolar vinculados, directamente, con dificultad en la adquisición de la lectoescritura, por no contar con las habilidades que son consideradas como prerrequisito (habilidades preacadémicas y lingüísticas).

Objetivos

El objetivo general de la presente investigación fue:

- Evaluar el efecto de un programa de desarrollo de las habilidades preacadémicas y lingüísticas para adquirir la lectura y la escritura, en niños que cursan el tercer grado de preescolar en un jardín de niños de una zona semiurbana de la ciudad de Xalapa, Ver.

Objetivos específicos:

- Obtener un diagnóstico de las habilidades preacadémicas y lingüísticas de los niños que cursan el tercer grado de preescolar, mediante una evaluación inicial.
- Elaborar e implementar un programa de desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas a los niños diagnosticados con bajos niveles de habilidades preacadémicas y lingüísticas.
- Evaluar el nivel de habilidades preacadémicas y lingüísticas de los niños que cursan el tercer grado de preescolar, después de la implementación del programa.

Hipótesis

Las hipótesis del estudio fueron las siguientes:

Ho: El programa de desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas no incrementará las habilidades preacadémicas y lingüísticas para adquirir la lectura y la escritura.

Hi: El programa de desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas incrementará las habilidades preacadémicas y lingüísticas para adquirir la lectura y la escritura.

Marco teórico referencial

Dimensión historiográfica de la lectoescritura en la educación preescolar

La educación preescolar ha pasado por diversos momentos y modificaciones en sus planes y programas, diferentes textos y guías utilizados para la lectoescritura. Sin embargo es hasta 1988, cuando la Secretaría de Educación Pública, propone la Guía Didáctica para Orientar el Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito en el Nivel Preescolar. Dicha propuesta se fundamenta en la psicología genética y la pedagogía operatoria, fundamentos teóricos y metodológicos del Programa de Educación Preescolar (1981); la guía sustentó el abordaje metodológico de la lecto-escritura en tres ejes: la escritura del nombre propio, la lectura de cuentos y el dictado (Rivas, 2007) La Guía Didáctica se proponía el acercamiento del niño a la lectura y escritura en el nivel preescolar para propiciar el enlace y la continuidad con el nivel siguiente. Su sustento en el enfoque psicogenético derivado de estudios sobre el desarrollo de niños mexicanos promovió el acercamiento de la lectura y la escritura como elementos de conocimiento con un verdadero significado para los niños y niñas. Persigue primordialmente el descubrimiento de los sistemas del lenguaje oral y escrito por el niño a partir de su propia acción, lo que soslaya rotundamente la enseñanza de la lectura y escritura, ocupación que corresponde a la escuela primaria.

Posteriormente, es en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica (SEP, 1992) en el que se plantea un nuevo programa educativo para el nivel preescolar: Programa de Educación Preescolar 92, así como los planteamientos teórico-metodológicos respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Los planteamientos relacionados con el lenguaje oral y escrito se plantearon de manera explícita

en el documento: Bloques de Juegos y Actividades en el Desarrollo de los Proyectos en el Jardín de Niños (SEP, 1993). Los contenidos de dicho bloque son:

- a) Lengua oral: corresponde al Jardín de Niños enriquecer los conocimientos de los niños y propiciar el uso del lenguaje como un medio eficiente de expresión y comunicación. Este nivel educativo debe proporcionar las experiencias que ayuden al niño a integrar las estructuras que le permitan descubrir el significado de palabras nuevas o significados nuevos a palabras ya conocidas; aprender la pertinencia de algunas actitudes cuando se comunica verbalmente y construir de manera cada vez más completa y precisa sus mensajes.
- b) Lengua escrita: es función del Jardín de Niños acercar a los infantes a la lengua escrita, que es un sistema de códigos que permiten la comunicación con otras personas. Escribir es un acto creativo para comunicar mensajes, en él se involucran múltiples conocimientos lingüísticos. Leer es un acto inteligente de búsqueda de significados que va más allá del conocimiento del código alfabético convencional, ya que el lector pone en juego otros conocimientos que le permiten encontrar el significado total de lo que lee.

Respecto a los fundamentos y características de la nueva propuesta curricular para Educación Preescolar, en el documento para la discusión nacional, respecto a los propósitos y los contenidos educativos de la educación preescolar, se parte del reconocimiento de que la educación preescolar y la educación básica deben contribuir a la educación integral, pero asume que para lograr este propósito el Jardín de Niños debe garantizar a los niños(as) su

participación en experiencias educativas que les permiten desarrollar sus competencias socio-afectivas y cognitivas (SEP, 2003).

Para la lectura y la escritura se proponen los siguientes propósitos:

- Que se fortalezcan en los niños y niñas las habilidades de expresión oral, de escucha y comprensión, y enriquezcan su lenguaje para comunicarse en distintos contextos y con propósitos diversos.
- Que adquieran el interés y gusto por la lectura, descubran, comprendan las funciones de la lengua escrita y se inicien en la comunicación de sus ideas por escrito utilizando los recursos personales de que disponen.

Con base en lo anterior, la nueva propuesta curricular organiza los contenidos educativos en competencias clave, o competencias específicas de la educación preescolar, las cuales a su vez tienen estrecha relación con los propósitos de la educación preescolar. El nuevo Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004), está distribuido en seis campos formativos, mismo que aluden al conjunto de experiencias de aprendizaje en las que niños y niñas ponen en juego diversas capacidades para acceder a niveles superiores de logro y aprendizaje en los distintos ámbitos del desarrollo humano: afectivo-social, cognitivo, de lenguaje, físico psicomotor, etc., implica de manera interrelacionada, la elaboración de conocimientos, la adquisición de habilidades y actitudes para su desempeño en la vida escolar y social, presente y futura.

En el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, especifica que el lenguaje es una herramienta para pensar y por lo tanto ocupa la más alta prioridad en la educación

preescolar, por lo que la meta fundamental en este campo es el fortalecimiento de las capacidades comunicativas en relación con la expresión oral y la familiarización con la lengua escrita a través del uso de libros y otro tipo de impresos (SEP, 2004).

Respecto al ámbito de la lengua escrita, la nueva propuesta (PEP, 2004) señala como uno de los principales riesgos en la educación preescolar, la tendencia a apresurar su aprendizaje a través de prácticas formalistas que no tienen sentido para las niñas y los niños y que obedecen en muchas ocasiones a las demandas de las familias o la inquietud de los educadores por prepararlos mejor para la educación primaria.

En el programa 2004, la lectura se asume como una actividad de interacción con los textos, es decir, hablar y dialogar sobre lo escrito, es construcción de sentido a partir de la interacción, es una capacidad para elaborar explicaciones a partir de lo que se lee y de los que se cree que contiene un texto.

Es importante señalar que el concepto de lectura como capacidad es de lo más significativo, porque ello denota notoria congruencia con el enfoque teórico-metodológico sobre la educación basada en competencias y por lo tanto implica un saber, un saber-hacer y una actitud de aprecio hacia la lectura y los libros como el medio y expresión fehaciente de aprendizaje para amar la lectura y su concreción: los textos.

Rivas (2007) señala que a diferencia de los programas 1981 y 1992, el programa 2004, enfatiza al igual que en la lectura, el carácter operativo de la escritura, y la define como un acto reflexivo, de organización, producción y representación de ideas. Es un medio de comunicación, una condición importante que ayuda a los niños a aprender de ellos mismos. El

aprendizaje del lenguaje escrito es un trabajo intelectual y no una actividad motriz, es representar ideas a través de diversas formas gráficas.

De acuerdo con los planteamientos del PEP, la escritura al igual que la lectura son actividades en las que niñas y niños ponen en juego sus capacidades cognitivas. Como capacidad la escritura se constituye de ciertos saberes, (hacer y actitudes), por tanto percatarse de la direccionalidad de la escritura, el descubrimiento de dónde se lee, las funciones de los diversos textos informativos, las diferencias entre números, letras y signos de puntuación, el trabajo con el nombre propio y el dictado, la comprensión del sistema de escritura, es decir, la comprensión de los diversos propósitos funcionales del lenguaje escrito, algunas de las formas en que se organiza el sistema de escritura y sus relaciones con el lenguaje oral son funciones del Jardín de Niños mexicano. Esto es lo que el programa de preescolar 2004 llama familiarizar a los niños y niñas con la escritura o descubrir el sentido significativo del lenguaje escrito (SEP, 2004).

La lectura y la escritura

Según Elkonin, (en Rojas, 2000) la lectura se define como el proceso de reproducción de la forma sonora de las palabras, siguiendo sus modelos gráficos. Saber leer implica la comprensión de lo leído, por lo que se llega a la conclusión de que para aprender a leer, en el verdadero sentido de la palabra se debe partir de la formación de la acción, en este sentido consiste en su etapa inicial en la reproducción de los sonidos de las palabras, partiendo de su modelación gráfica.

Desde un enfoque cognitivo considera la lectura como una habilidad compleja que consiste en una serie de procesos psicológicos de diferentes niveles, cuyo inicio es un estímulo

visual, que producen, globalmente y por su acción coordinada la comprensión de un texto. Defior y Ortúzar (2002) mencionan que estos procesos son múltiples y se agrupan en dos grandes componentes: los que intervienen en el reconocimiento de las palabras o procesos de bajo nivel y los que intervienen en la comprensión de una frase o texto o proceso de nivel alto. Los procesos de reconocimiento son aquéllos que traducen la letra impresa a lenguaje hablado y los de comprensión tendrían como finalidad captar el mensaje o la información que proporcionan los textos escritos. A continuación se describen más ampliamente los componentes de la lectura.

- El reconocimiento de palabras. El comienzo de un acto de lectura implica siempre un análisis perceptivo de los estímulos visuales. Cuando se da el acto de lectura, se realizan una serie de movimientos para dirigir los ojos hacia las palabras. Estos movimientos se alternan con periodos de inmovilización, en que los ojos se detienen en un punto, denominados fijaciones. Además de estos procesos perceptivos, cómo se produce el acceso léxico en la lectura. A lo largo de los últimos años se ha generado un amplio debate y numerosas investigaciones sobre esta cuestión; finalmente se ha llegado al establecimiento de dos posibles vías para el reconocimiento de las palabras:
 - a. La ruta léxica: también llamada visual o directa, implica la lectura de las palabras de un modo global. Bastaría un análisis visual para reconocerlas y llegar de modo inmediato al sistema semántico donde se captaría su significado. Es manifiesto que esta vía sólo puede funcionar en el caso de que se trate de la lectura de palabras que forman parte del léxico visual, es decir, ya conocidas previamente.

- b. Ruta no léxica: llamada también fonológica o indirecta, implica que para llegar al significado de las palabras que se leen, se tiene que pasar previamente por una etapa de conversión de los estímulos visuales en un código fonológico.
- La comprensión. Más allá de la comprensión de las palabras, el dominio de la habilidad lectora significa la captación de la información que está contenida en las frases, en los párrafos y en los textos. Los procesos de comprensión interpretan el lenguaje, transformando los símbolos lingüísticos en una representación mental más abstracta, es decir, se pasa de lenguaje a pensamiento. La comprensión lectora es un tema complejo, ya que en ella intervienen multitud de factores diversos, que incluyen desde habilidades que tiene el lector para el procesamiento sintáctico hasta los conocimientos sobre el texto (estructura y contenido) y del mundo en general, pasando por las capacidades inferenciales, la riqueza y amplitud de vocabulario, los procesos metacognitivos de regulación y control de la propia comprensión, la capacidad para hacer predicciones, etc.

Aprender a escribir es aprender a organizar ciertos movimientos que permiten reproducir un movimiento. Es el efecto de hacer confluír dos actividades, una visual, que llevará a la identificación del modelo, y la otra, psicomotriz que permitirá la realización de la forma. La finalidad de la expresión escrita es la comunicación mediante un mensaje escrito. Como ocurre con la lectura, su adquisición es un proceso que se alarga en el tiempo, ya que se trata igualmente de una habilidad compleja, cuyo dominio requiere la integración de diferentes subprocesos (Rojas, 2000).

Garton y Pratt (1991) mencionan que el lenguaje escrito se aprende como un sistema de representación de segundo orden, donde las palabras en el papel corresponden a las palabras habladas, que a su vez conllevan un significado. Al aprender a leer el niño debe establecer las correspondencias entre palabras escritas y palabras habladas, así como determinar el significado que transmite. Para que pueda lograrse dicho aprendizaje, los niños cuentan con una serie de concepciones y habilidades que, a su vez aportan, a la tarea de lectura. Dentro de la progresión que tiene lugar desde el desarrollo de algún conocimiento inicial acerca de qué es la lectura, hasta el dominio adecuado del proceso existe una compleja red de habilidades que pueden ser desarrolladas de distintas maneras por los niños, dependiendo de sus habilidades de dominio de otras habilidades.

A partir de esto, queda claro que las bases del desarrollo de la lectoescritura no se pueden ubicar exclusivamente en la maduración biológica del niño o en sus habilidades perceptivas o motoras, sino que también influyen de modo importante las interacciones infantiles con la palabra impresa, así como las habilidades lingüísticas y preacadémicas, consideradas base fundamental para el dominio del lenguaje escrito.

Habilidades preacadémicas y lingüísticas

Desde sus inicios, los exponentes del Análisis de la Conducta han planteado la importancia de evaluar el nivel de desarrollo conductual que los niños y las niñas muestran antes de iniciar el aprendizaje dentro de un programa particular. Parten de la base de que la conducta debe enseñarse por grados de complejidad creciente y que no es posible que los alumnos adquieran habilidades complejas si no cuentan con repertorios conductuales que son básicos y previos a dicho aprendizaje. Para hacer referencia a tales habilidades previas se han

usado como términos comunes: repertorios de apoyo, habilidades previas o preparatorias, repertorios de entrada y conductas Precurrentes, siendo éstos dos los más usuales (Galindo et al., 1983; Ribes, 1980, en Guevara y Macotela, 2002).

En lo relativo a estas habilidades previas a la adquisición de la lectoescritura Adams, Treiman y Pressley (en Guevara, Hermosillo, et al., 2007), mencionan que independientemente de la polémica relacionada con los métodos de enseñanza globales o fonéticos, los hallazgos de las investigaciones ofrecen evidencias de que los lectores hábiles son capaces de desarrollar una dinámica para conectar la lectura de izquierda a derecha, línea por línea, palabra por palabra, deletreando las palabras y encontrando relaciones entre letras y sonidos; y que también son capaces de procesar las letras y palabras sin demérito de la atención y comprensión del significado o contenido del mensaje logrando, incluso, predecir palabras en función del contexto de la lectura así como comprender los conceptos contenidos en el texto. El desarrollo óptimo de este conjunto de habilidades se relaciona estrechamente con el desarrollo de habilidades previas como la atención visual y auditiva, las habilidades fonéticas, la posibilidad de distinguir entre diferentes fonemas y símbolos, la comprensión y uso del vocabulario, el desarrollo del lenguaje en general, así como otras habilidades perceptivas y de pensamiento.

Se ha señalado que existen varias conductas que son prerrequisito para adquirir la lectura y la escritura, entre éstas: relaciones espacio-temporales, discriminación de formas y colores y preescritura (Galindo et al., 1983, en Guevara, Hermosillo, et al. 2007). Martínez (en Guevara y Macotela, 2002) señaló como precurrentes de la conducta académica: conductas visomotoras finas, esquema corporal, lateralidad, conceptos sobre igualdad y diferencia, propiedad de los objetos, ubicación en el espacio temporal, discriminación de forma y de

color, memoria visual y auditiva y seguimiento de instrucciones, a las cuales denomina conductas preacadémicas.

Romero, et al. (2010) definen las habilidades preacadémicas y lingüísticas como el conjunto de habilidades que un niño debe adquirir como una forma de estar preparado para el aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas básicas. Para fines de esta investigación se han considerado como habilidades preacadémicas y lingüísticas, las mencionadas por Guevara y Macotela (2002), mismas que son consideradas como conductas importantes: manejo de conceptos sobre igualdad y diferencia, propiedades de los objetos, relaciones y orientaciones espacio-temporales, discriminaciones visuales, motricidad fina, seguimiento de instrucciones, comprensión verbal, pronunciación, discriminación auditiva, significado de palabras, comprensión de narraciones y expresión espontánea del lenguaje.

La relación entre habilidades que el niño desarrolla no es gratuita, como tampoco lo es la relación del desarrollo psicológico general con las oportunidades que proporciona el medio social. Horrocks y Sackett (1982, p. 9) señalan: “En la actualidad, el niño vive en un mundo de palabras que se amplía constantemente. Hay pruebas científicas que demuestran la existencia de una correlación positiva entre la capacidad del niño para leer palabras y su capacidad para expresarse verbalmente” estos autores sugieren encaminar la instrucción preescolar hacia la consecución de una serie de habilidades por parte de los niños: la ejercitación de la atención auditiva y visual que les permita distinguir fonemas y letras; el análisis estructural del lenguaje, que les posibilite comprender variaciones en las palabras relacionadas con femeninos, masculinos, singulares, plurales, posesivos, etcétera; el enriquecimiento del vocabulario relacionado estrechamente con el desarrollo conceptual; la ejercitación de habilidades descriptivas y narrativas en cuanto a diversos temas. Esta serie de

habilidades lingüísticas y preacadémicas en los niños puede facilitar el aprendizaje de la lecto-escritura, independientemente del método que se utilice para su enseñanza formal; asimismo se considera que las fallas en el desarrollo de tales habilidades están fuertemente asociadas con problemas en diversas áreas académicas.

Como lo señalan Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo y Rugerio (2008), las investigaciones realizadas en diferentes países aportan evidencias de que las características de las interacciones con los padres y el tipo de actividades en que la familia se involucra, influyen de manera importante en los niveles de desarrollo del niño, en especial en lo relativo a habilidades lingüísticas, preacadémicas y lectoras. Es decir, que el nivel general de desarrollo de habilidades lectoras y académicas generalmente es mejor en niños provenientes de clase media que en los de baja. En concordancia con lo anterior, un gran número de niños provenientes de estratos socioculturales bajos no conocen la relación entre lenguaje oral y escrito, ni el sistema alfabético, lo que se traduce en dificultades cuando se enfrentan a la lengua escrita. Además de mostrar dificultades, el estatus cultural familiar, influyen sobre las actitudes, expectativas y sentimientos que los niños tienen hacia la alfabetización.

Cool (1993, en Guevara, Hermosillo, et al., 2007) menciona que desde diferentes perspectivas teóricas se ha abordado el planteamiento de que los saberes que un alumno desarrolla tienen como bases sus conocimientos previos, considerando que ésta es una de las contribuciones de la psicología a la educación. Por ejemplo, desde la concepción piagetiana del desarrollo, se señala que el niño interpreta la información proveniente del entorno construyendo conocimientos que incluyen un proceso de reestructuración y reconstrucción, donde todo el conocimiento nuevo se genera a partir de otros previos. Lo nuevo se construye siempre a partir de lo adquirido y lo trasciende. Similarmente el constructivismo plantea que

el conocimiento se adquiere de forma específica en diferentes dominios, que presentan características diferenciadas, y que se genera en un contexto social y culturalmente organizado, tal como lo señaló Vigotsky.

Para Froemel (Ortiz, 2006, en Guevara, Hermosillo, et al., 2007) existen tres tipos de conocimientos previos, también llamados conductas cognitivas de entrada, las cuales son:

1. Conductas cognitivas de entrada generalizables, que son habilidades verbales y de inteligencia, altamente generalizables, que impactan el aprendizaje de la mayoría de las materias escolares.
2. Conductas cognitivas de entrada cuasigeneralizables, consistentes en habilidades que se generan a una amplia gama de materias e incluyen la comprensión de lectura y habilidad matemática.
3. Conductas cognitivas de entrada específicas, que se refieren a las habilidades que son prerrequisito para una tarea particular de aprendizaje o una materia escolar específica

Según este autor, las conductas cognitivas de entrada son excelentes productores del aprovechamiento escolar y su efecto no se debe a características innatas y estables de los estudiantes, sino que son habilidades que pueden desarrollar a través de la educación formal e informal (Guevara, Hermosillo, et al., 2007).

Teoría de la conducta

La presente investigación toma como base la teoría conductual, puesto que pone de relieve como el ambiente contribuye a determinar el curso del desarrollo del niño. Barajas

(2003) menciona que tal desarrollo se realiza de modo gradual continuo, a medida que el niño va adquiriendo habilidades y conductas a través de varios principios del aprendizaje.

Herrera (2001), apunta que la investigación conductual aplicada con orientación a la enseñanza busca formas de programar el ambiente educacional para el aprendizaje de tareas específicas aplicando directamente los conceptos y principios del análisis conductual en la situación didáctica, particularmente a la conducta observable del alumno, a técnicas de instrumentación del maestro, a las condiciones disposicionales entre otras. El análisis de la enseñanza y la metodología de aplicación está formulada por Skinner, quien define a la enseñanza como “una situación en la que el maestro arregla las contingencias de reforzamiento a fin de expeditar el aprendizaje por parte del niño” (Bijou, 1978, en Herrera, 2001) es decir, el docente es quien enseña, programa y arregla determinadas contingencias que desarrollan una conducta apropiada que reduzca o elimine aquellas conductas académicas y sociales no deseadas.

El Análisis de la conducta, como marco conceptual ubicado en la tradición del objetivismo psicológico se caracteriza por tres aspectos generales (Guevara y Macotela, 2002):

1. Definir un objeto de estudio, es decir, la conducta en aspectos observables, que sean susceptibles de ser estudiados de manera objetiva;
2. Desarrollar un método científico de estudio, que permita eliminar las interpretaciones subjetivas sobre procesos ocultos, y

3. Centrarse en el estudio sistemático de los fenómenos para derivar principios científicos aplicables a la solución de los problemas humanos.

El análisis de la conducta tiene la posibilidad de ser aplicado por docentes con el propósito de probar nuevas formas de enseñar los contenidos escolares y aproximarse a una educación en conceptos y principios experimentales. Es decir, da las bases para planear y aplicar instrucciones, interpretar conducta y provocar los cambios deseados en los estudiantes (Herrera, 2001)

Las técnicas del Análisis Conductual Aplicado utilizadas en este estudio se describen a continuación:

1. Modelamiento. Procedimiento en que un modelo ejecuta una o varias conductas en presencia de un observador, de lo cual se puede producir cualquiera de los siguientes efectos: incremento o modificación en el repertorio de conductas del observador (denominado aprendizaje por observación, aprendizaje sin ensayos, aprendizaje vicario); una reducción en las conductas de igualación del observador cuando la conducta del modelo produce consecuencias negativa (denominado efecto inhibitor), o un incremento en la probabilidad de respuestas de igualación del observador ya aprendidas, cuando la conducta del modelo produce consecuencias negativas (denominado efecto inhibitor) o incremento en la probabilidad de respuestas de igualación del observador ya aprendidas, cuando la conducta del modelo produce consecuencias positivas que, de otro modo la sociedad típicamente sanciona (el efecto deshinibidor); un incremento en la probabilidad de respuestas de igualación del observador ya aprendidas, cuando la

conducta del modelo produce consecuencia positivas que la sociedad no sanciona (denominado efecto facilitador) (Bandura, 1969, en Campos, 1974)

2. Moldeamiento. Procedimiento usado para establecer nuevas respuestas en el repertorio de un organismo. Consiste en diferenciar las respuestas cuya topografía se aproxima a la respuesta deseada. Gradualmente la conducta se aproxima a la respuesta que se propone establecer. Consta de: 1) definición de la conducta que se desea establecer, llamada conducta final; 2) elección de una respuesta, presente en el repertorio del sujeto (respuesta inicial) y a partir de la cual se conduce al organismo progresivamente para que emita la respuesta final; esto se logra aprovechando la variabilidad de su tipografía y; 3) reforzar diferencialmente las respuestas cuya topografía se aproxima a la respuesta final. (Keller, 1969, en Campos, 1974)
3. Imitación. Conducta de imitación es cualquier comportamiento ya que podrá ser considerado como conducta si temporalmente ocurre después de la conducta demostrada por otra persona denominada modelo y si su tipografía está controlada por la topografía del modelo. La presencia de conductas de imitación estará certificado por el reporte de un observador independiente que juzgará entre la similitud tipográfica de la conducta del modelo y la conducta de quien imita (Baer, Peterson y Sherman, 1967, en Campos, 1974)
4. Reforzamiento. Procedimiento esencial para el establecimiento y fortalecimiento de una respuesta condicionada. El procedimiento consiste en presentar un estímulo condicionado y, a continuación, después de un intervalo efectivo presentar un

estimulo incondicionado, este concepto fue incorporado por Skinner (1938, en Campos, 1974) conservando la idea de que un reforzador es un procedimiento que da como consecuencia un fortalecimiento de respuesta, y de acuerdo con él es la presentación de un cierto tipo de estímulo en una relación temporal, ya sea con un estímulo o con una respuesta.

Evaluación de programas

Se considera que un programa es un instrumento curricular donde se organizan indicadores conductuales que permite orientar al docente en su práctica con respecto a los objetivos a lograr, las conductas que deben manifestar los alumnos, las actividades y contenidos a desarrollar, así como las estrategias y recursos a emplear con este fin (Hendry, 1969).

Una definición del término evaluación de programas necesariamente deriva de la consideración de otros términos tales como evaluación, investigación, investigación experimental e investigación evaluativa (García, 1991)

Para Fernández (1983, en Hernández y Rubio, 1991) evaluar un programa consiste en recoger información sistemática sobre las operaciones implicadas en ese conjunto de acciones encaminadas a unos objetivos, dicha información debe servir para establecer un juicio acerca de la bondad, mérito o valor de dicho programa.

Por su parte Chen (1990, en Martínez, 1998) menciona que la evaluación de programas es una especificación de lo que se debe hacer para conseguir las metas deseadas, qué otros

impactos o logros importantes pueden ser también anticipados, y cómo estas metas y estos impactos pueden generarse.

García (1991), menciona que la evaluación de programas tiene por objetivo básico medir los efectos de un programa en comparación con las metas que se ha propuesto alcanzar, y ello como paso previo o contribución a la toma de decisiones subsiguientes acerca del programa y para mejorar la preparación futura. La comparación de los efectos con la meta subraya el uso de criterios explícitos para juzgar hasta qué punto el programa va marchando bien.

La evaluación de programas es un proceso que no se desarrolla en el vacío, Hernández y Rubio (1991) explican que se evalúa un programa y, por tanto, un conjunto de acciones con un mayor o menor grado de estructuración que pretenden dar respuestas a esas necesidades manifestadas, por un determinado grupo. Se evalúa un programa que persigue o debe perseguir objetivos claramente especificados. Se hace la evaluación de un programa que está actuando sobre personas, y por consiguiente, está provocando efectos sobre ellas. En definitiva, se evalúa un programa por la necesidad de optimizar los recursos (económicos, humanos, materiales, de tiempo y esfuerzo) que se ponen a disposición de la resolución de un problema.

Estudios antecedentes

Diversos estudios se han realizado sobre las habilidades preacadémicas y lingüísticas en niños que cursan el tercer grado de preescolar y el primer año de primaria. En el 2002, Guevara y Macotela llevaron a cabo un sondeo de habilidades preacadémicas en niños y niñas mexicanos de estrato socioeconómico bajo, los objetivos de su investigación fueron realizar

una evaluación del desempeño inicial que muestran los alumnos y alumnas en el momento de ingresar al primer grado de educación primaria, en lo referente a conductas que se consideran como prerequisites de conductas académicas y sobre las cuales se basa el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas; así como realizar una comparación entre el nivel de desempeño mostrado por niños y niñas que cursaron educación preescolar y los y las que no. Trabajaron con una muestra de 100 niños, de los cuales 50 tenían antecedentes de educación preescolar y los otros 50 niños no habían asistido al preescolar. Los instrumentos utilizados fueron: la Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE) y el instrumento para la Evaluación de Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ). En cuanto a los resultados, encontraron que hay carencia de habilidades preacadémicas y lingüísticas, respecto a la comparación de los grupos con y sin antecedentes de educación preescolar, sólo hallaron diferencias en el puntaje global del BAPAE y en cuatro de las seis subpruebas que lo conforman; no siendo así con el EPLÉ, donde no hubo diferencias entre los grupos.

En otra investigación, Guevara, Rugerío, Delgado, Hermosillo, y López (2006), en un primer momento evaluaron las habilidades preacadémicas y lingüísticas con que los alumnos de estrato socioeconómico bajo ingresan a la educación básica primaria, y como objetivo adicional, compararon los datos obtenidos en el ciclo escolar 2004-2005 con los de un estudio previo realizado en el ciclo escolar 1999-2000 (antes de la obligatoriedad del preescolar). En un segundo momento, dieron seguimiento académico a los alumnos a lo largo del ciclo escolar, para conocer avances en lectura, escritura y matemáticas, así como las fortalezas y debilidades en su desarrollo académico. Como instrumentos de medición fueron utilizados el BAPAE, EPLÉ y el Inventario de Ejecución Académica (IDEA). En cuanto a los resultados obtenidos, en la primera etapa, el puntaje promedio de las habilidades preacadémicas fue de

50%, al compararlo con el ciclo escolar 1999-2000, se encuentra que si hubo diferencias, pues el desempeño de estos niños fue menor y en habilidades lingüísticas el porcentaje global obtenido fue de 57% y al hacer la comparación de estas habilidades no se observaron diferencias entre los niños que ingresaron con y sin preescolar. En cuando al seguimiento académico, se concluye que permite corroborar la estrecha relación que existe entre el nivel de los repertorios conductuales con que los niños ingresan a primaria y las habilidades académicas que desarrollan.

Otro estudio fue el que realizaron Guevara, Hermosillo et al. (2007) donde realizaron una evaluación de habilidades preacadémicas en 262 niños de primer grado de primaria pertenecientes a una estrato socioeconómico bajo. Aplicaron el instrumento BAPAE, revisando los resultados obtenidos en esta evaluación, se observa que los participantes obtuvieron un promedio de ejecución que alcanzó apenas la mitad de la calificación total posible, lo que puede ser indicativo de que estos alumnos no ingresaron al primero grado de primaria con un nivel adecuado de las conductas preacadémicas evaluadas.

Guevara, García, López, Delgado y Hermosillo (2007), realizaron otra investigación, pero ahora para evaluar el nivel de habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo al iniciar la primaria. Trabajaron con 262 alumnos de primer grado de primaria. Utilizaron el instrumento EPLE. Como resultados obtuvieron que la mayoría de los participantes mostraron una ejecución que apenas rebasa la mitad de la calificación total de la prueba EPLE, lo cual parece ser indicativo de que los alumnos de la población estudiada ingresaron al primer grado de primaria con un nivel de habilidades lingüísticas que puede considerarse insatisfactorio. Los autores discuten que si se toma como adecuado o satisfactorio un nivel igual o superior al 80%, sólo en tres subpruebas se alcanzó dicho nivel y

éstas se consideran de fácil ejecución. En las pruebas restantes se alcanzaron niveles insatisfactorios.

En el año 2008, Guevara, López, García, Delgado y Hermosillo, realizaron una investigación con el mismo corte conductual que las anteriores para identificar el nivel de escritura en alumnos de primer grado, evaluaron a 165 niños durante el ciclo escolar 2004-2005, mismos que ya habían sido evaluados en sus habilidades preacadémicas y lingüísticas en estudios anteriores (Guevara, Hermosillo, et al. y Guevara, García, et al. 2007) para evaluar el grado de escritura utilizaron el instrumento IDEA. Los resultados confirman que los bajos niveles de eficiencia en lo que se refiere al lenguaje oral y preacadémico se traducen en bajos niveles de desarrollo en lenguaje escrito.

Posteriormente Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo y Rugerio (2008) evaluaron las habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo, los participantes de este estudio constituyeron una sub-muestra de los 262 participantes de estudios anteriores (Guevara, Hermosillo, et al. y Guevara, García, et al. 2007) participaron 165 niños, mismos que fueron evaluados con el instrumento IDEA. A partir de los resultados y de la literatura disponible los autores llegaron a tres conclusiones: que hay una relación importante entre las habilidades preacadémicas y lingüísticas con la que los niños ingresan en primer grado y los avances académicos que muestran en el curso; asimismo que tales niveles preacadémicos, lingüísticos y académicos tienen una fuerte relación con el grupo social de pertenencia y, finalmente que las prácticas educativas no parecen estar encaminadas a compensar esas carencias ni a desarrollar niveles óptimos de habilidades de lectura, es decir, tal como fue aplicado el programa de estudios no se cumplen plenamente los objetivos educativos propuestos.

En otro momento López y Guevara (2008), evaluaron la efectividad de un programa para prevenir problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. Para tal efecto, realizaron una evaluación inicial de las habilidades preacadémicas y lingüísticas utilizando los instrumentos BAPAE, EPLE e IDEA. Descubrieron que los niños ingresan con un poco menos del 60% de las habilidades requeridas para la adquisición de la lecto-escritura. Dado que los alumnos del grupo experimental mostraron mejores niveles en todas las habilidades académicas evaluadas, puede decirse que el impacto del programa fue positivo, sin embargo el resultado no fue el esperado, por lo que se observa que el programa tuvo sus limitaciones. Los autores sugieren que se retomen programas como el que ellos reportan y se implemente a nivel preescolar o bien durante el periodo previo al inicio formal de sus clases de primer grado de primaria.

Romero, López y Martínez (2010), llevaron a cabo una investigación con el objetivo de recabar datos actuales sobre el seguimiento de competencias preacadémicas con que los alumnos ingresan al primer año de primaria. La muestra estuvo conformada por 91 niños de primer grado de primaria y para evaluar dichas habilidades, hicieron uso del instrumento BAPAE. Los resultados demuestran que los grupos mostraron avances académicos en cada aplicación del instrumento en los dos ciclos escolares. Indican que las habilidades se van desarrollando a lo largo del ciclo escolar como un efecto de la detección temprana de las habilidades relacionadas con la lectoescritura y matemáticas básicas, el uso de estrategias didácticas utilizadas por los maestros en el grupo y estrategias psicopedagógicas sugeridas. Así mismo consideraron que la utilización del instrumento puede servir como medio de detección de las habilidades para el aprendizaje escolar y así se coadyuva a la disminución de las dificultades del aprendizaje.

Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo, y López (2010) realizaron una investigación para evaluar el grado de desarrollo logrado por niños preescolares en habilidades preacadémicas y lingüísticas, relacionadas con la alfabetización emergente, así como las características del ambiente de alfabetización en sus hogares. La muestra estuvo conformada por 65 niños de tercer grado de primaria de un preescolar público y se obtuvo una Submuestra de 30 niños (porcentajes bajos) para que contestaran sus mamás el cuestionario sobre prácticas alfabetizadoras. Los instrumentos utilizados fueron el BAPAE, EPLE y el dibujo de la figura humana (acompañado de la escritura del nombre del niño y un pequeño texto) y un Cuestionario para madres sobre prácticas alfabetizadoras. Los resultados arrojaron lo siguiente: En ambas pruebas se observó que los niños de ambos grupos obtuvieron porcentajes promedio menores al 50%. Se discute que los niños aún no cuentan con el desarrollo adecuado para enfrentarse a la lectoescritura (aunque se pretende que se desarrollaran a lo largo del tercer grado de primaria). Datos preocupantes se relacionan con los bajos niveles de expresión espontánea, conocimiento del significado de palabras, repetición de cuento, comprensión de sinónimos, antónimos y palabras ordenadas. Se sugiere que los esfuerzos educativos deben encaminarse para dar apoyo a padres y maestros de niños que viven con condiciones socioculturales bajas, así mismo que se implemente una estrategia preventiva, pues es más difícil remediar las deficiencias del aprendizaje una vez que éstas han aparecido: en esa labor preventiva puede ser de utilidad la aplicación de instrumentos de evaluación como los utilizados en este estudio.

Guevara, Rugerio, Delgado y Hermosillo (2010) realizaron otra investigación, para analizar las relaciones que guardan los niveles de aptitud inicial, mostrados por los niños, en habilidades preacadémicas y lingüísticas, y sus avances académicos a lo largo del primer

grado de primaria. Para ello compararon los resultados de una serie de evaluaciones aplicadas a 156 niños de primer grado de primaria, utilizando los instrumentos BAPAE, EPLE e IDEA, ya mencionados en otros estudios. Para analizar su avance y desempeño se eligieron los 10 alumnos con mejores resultados académicos, 10 de nivel medio y 10 de bajo. Como conclusiones de este estudio se obtuvo que quienes lograron un nivel alto en habilidades al final del ciclo escolar fueron quienes mostraron un nivel inicial entre medio y alto, y que, ingresaron a la primaria con un desarrollo previo de habilidades lecto-escritoras entre medio y alto. Los que ingresaron con bajos niveles de aptitud sólo alcanzaron niveles bajos o medios en su desempeño académico final.

CAPITULO II

Método

Tipo de estudio

La presente investigación se realizó desde un enfoque experimental, considerando la naturaleza del problema de investigación y de los objetivos planteados, este tipo de estudios permite situaciones de control en las cuales se manipulan de manera intencional, una o más variables independientes para analizar las consecuencias de tal manipulación sobre una o más variables dependientes (Hernández, Fernández y Baptista, 2008).

Sujetos

Los sujetos de este estudio fueron 31 niños pertenecientes a los dos grupos de tercero de preescolar del Jardín de niños “Topiltzin” de la ciudad de Xalapa, Ver. De ellos, 18 niños eran del sexo femenino y 13 del sexo masculino. Con edades que fluctuaban entre los 5 años 2 meses y 6 años 4 meses.

Como criterio de selección se consideró que los participantes obtuvieran un nivel menor o igual al 65% de respuestas correctas en la pre-prueba. Los sujetos fueron asignados de manera aleatoria a dos grupos de investigación: el Grupo Experimental que estuvo conformado por 15 niños mismos que se incorporaron al programa de intervención y el Grupo Control lo constituyeron 16 niños, quienes no recibieron intervención.

Situación Experimental

El jardín de niños “Topiltzin” se encuentra ubicado en una zona semi-urbana en la ciudad de Xalapa, Ver. La aplicación de la pre-prueba, la pos-prueba de los dos instrumentos

utilizados (EPLE y BAPAE) y las sesiones del programa de intervención se realizaron en un aula del Jardín de niños, con medidas aproximadas de cinco por cuatro metros con las condiciones de iluminación, ventilación y acústica adecuadas, así como con mobiliario necesario para trabajar.

La evaluación inicial y final (preprueba y posprueba), se realizaron de manera individual. La aplicación del programa de intervención, se llevó a cabo de manera grupal en 30 sesiones diarias de 40 minutos aproximadamente.

Herramientas

Para esta investigación se utilizó papelería en general (hojas blancas de papel bond tamaño carta, lápices, colores de madera, plumones, fotocopias, bolígrafos) Computadora personal (laptop) HP Pavilion dv4-2013, Memoria USB e impresora HP laser Jet.

En cuanto a los instrumentos seleccionados en este estudio para evaluar habilidades preacadémicas se utilizó la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), diseñado por De la Cruz, en 1989 y adaptado para población mexicana por Aragón (2001, en De la Cruz, 2006). La elaboración del BAPAE responde a la idea de ofrecer un instrumento de fácil empleo que contribuya al conocimiento de las características de un grupo o una clase y de los aspectos particulares de los alumnos que la forman. Esta información, junto con otras consideraciones, resulta útil a la hora de programar la enseñanza, posibilitando su adaptación a las características del grupo, de modo que sea posible incrementar el rendimiento del mismo. La fiabilidad de esta prueba, se obtuvo a través de un procedimiento llamado de las “dos mitades” que consiste en correlacionar el número total de aciertos obtenidos en los elementos pares con el que se ha obtenido en los impares. El resultado obtenido se corrigió

con la fórmula de Spearman-Brown, obteniendo un coeficiente de fiabilidad de 0.88. En cuanto a la validez de la prueba, ésta se obtuvo mediante un estudio de intercorrelaciones, para comprobar la relación existente entre las diversas pruebas que forman la batería, obteniendo los siguientes resultados: en comprensión verbal se obtuvo 0.68, en aptitud numérica 0.66 y en aptitud perceptiva y espacial 0.89.

El BAPAE está conformado por cinco sub-pruebas (Ver apéndice B):

| | Prueba | Reactivos |
|---|-----------------------|-----------|
| 1 | Comprensión verbal | 20 |
| 2 | Aptitud numérica | 20 |
| 3 | Relaciones espaciales | 10 |
| 4 | Constancia de forma | 10 |
| 5 | Orientación espacial | 10 |

Para evaluar las habilidades lingüísticas se utilizó el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL), desarrollado por Vega en 1991. Dicho instrumento fue probado y validado en México, con una muestra de niños próximos a concluir el nivel preescolar. Los datos de construcción, validez y confiabilidad fueron reportados por su autora, quien realizó análisis de correlación de cada uno de los subtests del EPL con los de tres instrumentos (prueba ABC de Filho, prueba de Anton Brenner y el Inventario de Evaluación Académica) incluyendo solamente los reactivos que mostraron una alta correlación (alpha de Cronbach) para asegurara el valor predictivo de la prueba. Además se aplicó una prueba de reactivos, a través de la calificación de cuarenta jueces expertos en el campo, y se realizó un análisis de regresión múltiple, ofreciendo datos de validez predictiva. De acuerdo con el reporte de Vega (1998), sólo se incluyeron en el EPL las habilidades que

tuvieron un porcentaje adecuado de confiabilidad y que fueron seleccionados por, al menos, un 70% de los jueces.

El EPLE se divide en 10 sub-pruebas (Ver apéndice A):

| | Subpruebas | Reactivos |
|----|---|-----------|
| 1 | Pronunciación correcta de los sonidos del habla | 15 |
| 2 | Discriminación de sonidos | 10 |
| 3 | Análisis y síntesis auditivas | 20 |
| 4 | Recuperación de nombres ante la presentación de láminas | 10 |
| 5 | Seguimiento de instrucciones | 10 |
| 6 | Conocimiento del significado de las palabras | 10 |
| 7 | Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas | 15 |
| 8 | Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles | 10 |
| 9 | Diferencia entre texto y dibujo | 10 |
| 10 | Expresión espontánea | 5 |

Variables

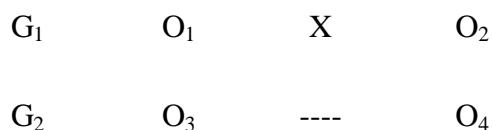
Las variables de este estudio, son las siguientes:

- Variable dependiente: Las habilidades preacadémicas y lingüísticas, entendidas como el conjunto de habilidades que un niño debe adquirir como una forma de estar preparado para el aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas básicas. Las habilidades consideradas fueron las siguientes: 1) manejo de conceptos sobre igualdad y diferencia; 2) propiedades de los objetos; 3) relaciones y orientaciones espacio-temporales; 4) discriminaciones visuales; 5) motricidad fina; 6) seguimiento de instrucciones; 7) comprensión verbal; 8) pronunciación y discriminación auditiva; 9) significado de palabras; 10) comprensión de narraciones; y 11) expresión espontánea del lenguaje.

- Variable independiente: El Programa para favorecer el desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas necesarias para adquirir la lectoescritura. De acuerdo con Hendry (1969) el programa está diseñado con información, instrucciones, indicadores y condiciones de reforzamiento; se encamina a obtener objetivos o indicadores conductuales y no sólo como un repertorio de temas o tópicos de enseñanza (Molina, 1986). A través de procedimientos conductuales se pretende favorecer el desarrollo de las habilidades que se consideran prerequisite para adquirir la lectura y la escritura (Ver apéndice C)

Procedimiento.

Se utilizó un diseño con preprueba–posprueba y grupo de control aleatorizado (Hernández, et al., 2008). Este diseño incorpora la administración de pre-pruebas a los grupos que componen el experimento. Los sujetos se asignan al azar a los grupos, después a éstos se le aplica simultáneamente la pre-prueba; siendo un grupo en que recibe el tratamiento y el otro no (es el grupo de control): por último, se les administra, de manera simultánea, una pos-prueba. El diseño se diagrama como sigue:



En cuanto al procedimiento seguido en este estudio, primero se hizo una revisión de la literatura, para identificar estudios antecedentes e instrumentos o pruebas que fueran de ayuda para cumplir con los objetivos propuestos. De esta revisión se seleccionaron dos instrumentos, para evaluar las habilidades preacadémicas: la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje

Escolar (BAPAE) y para evaluar las habilidades lingüísticas: el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLLE)

La revisión de la literatura, también sirvió para poder diseñar un programa con procedimientos conductuales que permitiera incrementar el desarrollo de las habilidades preacadémicas y lingüísticas en niños de preescolar. Para el diseño y estructura del programa se tomaron los planteamientos de Guevara, Ortega y Plancarte (2001, en López y Guevara, 2008), así como actividades que se encaminan a la conciencia fonológica planteados por Carroll, Snowling, Hulme y Stevenson (2003). Para diseñar los indicadores del programa también se contó con la asesoría de un experto en el área de lectoescritura.

El objetivo del programa fue favorecer el desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas necesarias para la adquisición de la lectoescritura, en niños que cursan el tercer año de preescolar. El programa se estructuró en 30 sesiones de 40 minutos, aproximadamente. El contenido del programa se organizó en ocho grandes temas (Ver apéndice C).

1. Propiedades de los objetos y personas y manejo de conceptos sobre igualdad y diferencia (color, tamaño, forma).
2. Relaciones espaciales (dentro-fuera, cerca-lejos, arriba-abajo, derecha-izquierda y atrás-adelante).
3. Relaciones temporales (antes-después, secuencias de eventos).
4. Conciencia fonológica (descomposición y recomposición de palabras).
5. Narraciones de cuentos con niveles de complejidad.

6. Expresión espontánea del lenguaje.
7. Formación y estructura de oraciones.
8. Ejercicios de pre-escritura.

Se identificó la escuela con la cual se trabajaría: el Jardín de niños “Topiltzin” ubicado en una zona semi-urbana de la Ciudad de Xalapa, Ver. Este jardín de niños cuenta con los tres niveles de preescolar, teniendo un grupo de primer grado, uno de segundo grado y dos grupos de tercer grado. Se eligió esta escuela por la disponibilidad de la directora y maestras a quienes se les describieron los objetivos, contenidos, y beneficios del programa.

Una vez que se contó con el permiso formalizado se procedió con la aplicación de la pre-prueba (BAPAE y EPLE), para poder identificar el nivel inicial de habilidades preacadémicas y lingüísticas en los niños que cursaban el tercer grado de preescolar. Se seleccionaron 31 alumnos, mismos que fueron asignados de manera aleatoria a los dos grupos de investigación, quedando un grupo de 16 alumnos (grupo control) y otro de 15 alumnos (grupo experimental).

Posteriormente se implementó el programa para favorecer el desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas consideradas necesarias para adquirir la lectoescritura, en los sujetos del grupo experimental. Las sesiones se programaron diariamente, de lunes a viernes, con una duración de 40 minutos. El grupo control, siguió con las actividades normales.

Al término de la implementación del programa, se procedió con la aplicación de la pos-prueba para el grupo experimental y grupo control. Tanto para la aplicación de la pre-prueba como de la pos-prueba de ambos instrumentos (BAPAE y EPLE), éstas se realizaron de manera individual; debido a que en el EPLE la mayoría de las subpruebas que lo integran, se

debe escribir la respuesta textual que dan los sujetos y en el BAPAE, se debe leer con claridad los reactivos y verificar que se responda en la casilla correspondiente. Los resultados de ambas pruebas, se dan en puntaje, mismos que son traducidos a porcentajes de ejecución de respuestas correctas.

Se empleó un análisis estadístico descriptivo para poder hacer un análisis de los porcentajes obtenidos en los dos grupos (experimental y control) tanto en la pre-prueba como en la pos-prueba. También se realizó un análisis estadístico inferencial aplicando la prueba *t Student*, para la comprobación de las hipótesis. Finalmente se elaboraron las conclusiones y se discutieron los resultados.

CAPITULO III

Resultados

El análisis estadístico de la presente investigación se realizó a nivel descriptivo e inferencial, para la comprobación del efecto de la variable independiente: el programa de desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas, sobre la variable dependiente: las habilidades preacadémicas y lingüísticas consideradas necesarias para adquirir la lectoescritura.

Los resultados se presentan de la siguiente manera: primero, se muestran tablas y figuras del análisis estadístico descriptivo de los resultados obtenidos por el grupo experimental en la pre-prueba y la pos-prueba (EPLÉ y BAPAE). Continuando con este análisis descriptivo, se expone la comparación de resultados obtenidos por el grupo control y grupo experimental en la pos-prueba (EPLÉ Y BAPAE). Al final se presenta el análisis estadístico inferencial.

Análisis estadístico descriptivo

A continuación se muestran los resultados obtenidos por el grupo experimental y grupo control en la pre-prueba y pos-prueba correspondiente a los instrumentos EPLÉ y BAPAE.

En la tabla 1, se presentan los datos descriptivos, es decir, la media, el dato mínimo, el dato máximo y la desviación estándar obtenidos tanto por el grupo experimental como por el grupo control, en la pre-prueba y en la pos-prueba, correspondiente a las diez subpruebas del EPLÉ. Se ilustra que en ambos grupos (experimental y control) los porcentajes bajos obtenidos en la pre-prueba y en la pos-prueba, se localizan en las subpruebas 6 “Conocimiento del significado de palabras”, subprueba 7 “Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas”

y subprueba 8 “Repetición de un cuento captando ideas principales y detalles”. El porcentaje más bajo, corresponde a la subprueba 10 “Expresión espontánea”. Los porcentajes más altos en ambos grupos se observan en la subprueba 5 “Seguimiento de instrucciones” y en la subprueba 9 “Diferencia entre dibujo y texto”.

Tabla1

Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental y grupo control Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL)

| Grupo | n | | Media | Mínimo | Máximo | Desviación estándar | |
|--------------|----------|------------|--------------|---------------|---------------|----------------------------|-------|
| Experimental | 15 | Pre-prueba | Sub. 1 | 55.41 | 0.00 | 86.60 | 28.64 |
| | | | Sub. 2 | 66.00 | 30.00 | 100.00 | 20.28 |
| | | | Sub. 3 | 71.00 | 25.00 | 100.00 | 28.36 |
| | | | Sub. 4 | 55.33 | 20.00 | 80.00 | 14.07 |
| | | | Sub. 5 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 0.00 |
| | | | Sub. 6 | 38.33 | 10.00 | 70.00 | 17.90 |
| | | | Sub. 7 | 20.00 | 0.00 | 40.00 | 13.36 |
| | | | Sub. 8 | 41.33 | 30.00 | 70.00 | 11.25 |
| | | | Sub. 9 | 99.33 | 90.00 | 100.00 | 2.58 |
| | | | Sub. 10 | 16.67 | 10.00 | 40.00 | 11.13 |
| | 15 | Pos-prueba | Sub. 1 | 75.51 | 33.30 | 100.00 | 19.14 |
| | | | Sub. 2 | 86.67 | 70.00 | 100.00 | 9.00 |
| | | | Sub. 3 | 94.00 | 70.00 | 100.00 | 8.49 |
| | | | Sub. 4 | 79.33 | 60.00 | 90.00 | 8.84 |
| | | | Sub. 5 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 0.00 |
| | | | Sub. 6 | 64.67 | 35.00 | 90.00 | 13.95 |
| | | | Sub. 7 | 57.33 | 25.00 | 75.00 | 15.68 |
| | | | Sub. 8 | 48.67 | 30.00 | 70.00 | 10.60 |
| | | | Sub. 9 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 0.00 |
| | | | Sub. 10 | 32.00 | 20.00 | 40.00 | 7.75 |
| Control | 16 | Pre-prueba | Sub. 1 | 75.06 | 40.00 | 100.00 | 16.80 |
| | | | Sub. 2 | 58.13 | 30.00 | 80.00 | 16.42 |
| | | | Sub. 3 | 73.44 | 30.00 | 100.00 | 22.04 |
| | | | Sub. 4 | 65.63 | 40.00 | 90.00 | 13.65 |
| | | | Sub. 5 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 0.00 |
| | | | Sub. 6 | 31.88 | 10.00 | 50.00 | 13.89 |
| | | | Sub. 7 | 21.25 | 0.00 | 40.00 | 13.10 |
| | | | Sub. 8 | 36.25 | 10.00 | 50.00 | 12.04 |
| | | | Sub. 9 | 99.37 | 90.00 | 100.00 | 2.50 |
| | | | Sub. 10 | 21.25 | 10.00 | 40.00 | 9.57 |
| | 16 | Pos-prueba | Sub. 1 | 74.14 | 60.00 | 86.60 | 10.56 |
| | | | Sub. 2 | 63.13 | 30.00 | 90.00 | 18.15 |
| | | | Sub. 3 | 77.81 | 50.00 | 95.00 | 11.97 |
| | | | Sub. 4 | 65.63 | 50.00 | 80.00 | 10.94 |
| | | | Sub. 5 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 0.00 |
| | | | Sub. 6 | 35.94 | 10.00 | 65.00 | 15.73 |
| | | | Sub. 7 | 34.38 | 15.00 | 70.00 | 13.02 |
| | | | Sub. 8 | 39.06 | 10.00 | 60.00 | 12.14 |
| | | | Sub. 9 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 0.00 |
| | | | Sub. 10 | 21.25 | 10.00 | 40.00 | 7.19 |

Continuando con los datos descriptivos, en la tabla 2, se puede apreciar la media, el porcentaje mínimo y máximo, así como la desviación estándar del grupo experimental y grupo control, tanto en la pre-prueba como en la pos-prueba, correspondiente al BAPAE, misma que evalúa las habilidades preacadémicas y está dividida en cinco pruebas. Se observa que los porcentajes más bajos en ambos grupos corresponde a la prueba 2 “aptitud numérica”, donde la media para el grupo experimental en la pre-prueba fue de 28.33%, y en el grupo control se ubicó en 20.00%.

Tabla 2.

Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental y grupo control. Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE)

| Grupo | n | | Media | Mínimo | Máximo | Desviación estándar | |
|--------------|----------|------------|--------------|---------------|---------------|----------------------------|-------|
| Experimental | 15 | Pre-prueba | Prueba 1 | 47.33 | 35.00 | 60.00 | 7.04 |
| | | | Prueba 2 | 28.33 | 0.00 | 55.00 | 18.39 |
| | | | Prueba 3 | 43.33 | 10.00 | 100.00 | 26.37 |
| | | | Prueba 4 | 38.33 | 10.00 | 70.00 | 20.06 |
| | | | Prueba 5 | 65.67 | 20.00 | 100.00 | 26.04 |
| | | Pos-prueba | Prueba 1 | 74.00 | 60.00 | 95.00 | 10.21 |
| | | | Prueba 2 | 55.00 | 30.00 | 75.00 | 12.82 |
| | | | Prueba 3 | 54.00 | 20.00 | 100.00 | 23.54 |
| | | | Prueba 4 | 59.67 | 30.00 | 85.00 | 16.63 |
| | | | Prueba 5 | 79.00 | 45.00 | 100.00 | 20.20 |
| Control | 16 | Pre-prueba | Prueba 1 | 55.63 | 25.00 | 70.00 | 11.53 |
| | | | Prueba 2 | 20.00 | 5.00 | 30.00 | 8.16 |
| | | | Prueba 3 | 35.63 | 0.00 | 80.00 | 21.59 |
| | | | Prueba 4 | 46.56 | 0.00 | 80.00 | 21.19 |
| | | | Prueba 5 | 61.56 | 0.00 | 100.00 | 33.70 |
| | | Pos-prueba | Prueba 1 | 53.75 | 35.00 | 70.00 | 11.18 |
| | | | Prueba 2 | 28.75 | 10.00 | 45.00 | 11.03 |
| | | | Prueba 3 | 41.25 | 10.00 | 90.00 | 23.06 |
| | | | Prueba 4 | 57.50 | 15.00 | 85.00 | 21.60 |
| | | | Prueba 5 | 70.31 | 10.00 | 100.00 | 28.95 |

En la tabla 3, se presentan los porcentajes globales de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental y grupo control del EPLE y del BAPAE. Se observa que el grupo experimental, en la pre-prueba del EPLE, obtuvo una media de 53.58%. En la pos-prueba la media fue de 73.14. En cuanto al grupo control, en el EPLE en la pre-prueba, obtuvo una media de 55.09%, y en la pos-prueba, obtuvo una media de 58.69% En cuanto al BAPAE, en la pre-prueba, el grupo experimental obtuvo una media de 44.70%, y en la pos-prueba obtuvo una media de 65.51%. En el grupo control, la media de la pre-prueba fue de 45.17% y en la pos-prueba, le media fue de 51.96%

Tabla 3

Porcentajes globales de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL) y de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE)

| Grupo | n | | | Media | Mínimo | Máximo | Desviación estándar |
|--------------|----------|------------|-------|--------------|---------------|---------------|----------------------------|
| Experimental | 15 | Pre-prueba | EPL | 53.58 | 31.80 | 63.70 | 9.60 |
| | | | BAPAE | 44.70 | 17.70 | 63.30 | 14.34 |
| | | Pos-prueba | EPL | 73.14 | 52.50 | 80.70 | 7.39 |
| | | | BAPAE | 65.51 | 48.80 | 84.40 | 11.42 |
| Control | 16 | Pre-prueba | EPL | 55.09 | 41.40 | 64.40 | 7.49 |
| | | | BAPAE | 45.17 | 17.70 | 63.30 | 13.58 |
| | | Pos-prueba | EPL | 58.69 | 49.60 | 66.60 | 5.93 |
| | | | BAPAE | 51.96 | 24.40 | 74.40 | 15.67 |

A continuación se presentan los gráficos de los resultados de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental de las diez subpruebas del EPLE. En la figura 1 se observan los porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba correspondiente a la subprueba 1 “Pronunciación correcta de sonidos del habla” obtenidos por el grupo experimental, en donde se muestra que en la pre-prueba los porcentajes se ubican entre el 0% y 80%, aproximadamente; también se observa que en los porcentajes de la pre-prueba la caja es más grande, es decir, existe mayor variabilidad entre dichos porcentajes. En relación a la pos-prueba se puede notar que hubo un incremento de los porcentajes, teniendo que el más bajo es de 30% aproximadamente (un punto outlier) seguido del porcentaje bajo de 50% y el más alto fue de 100%, se observa que por el tamaño de la caja, hubo poca variabilidad en los porcentajes.

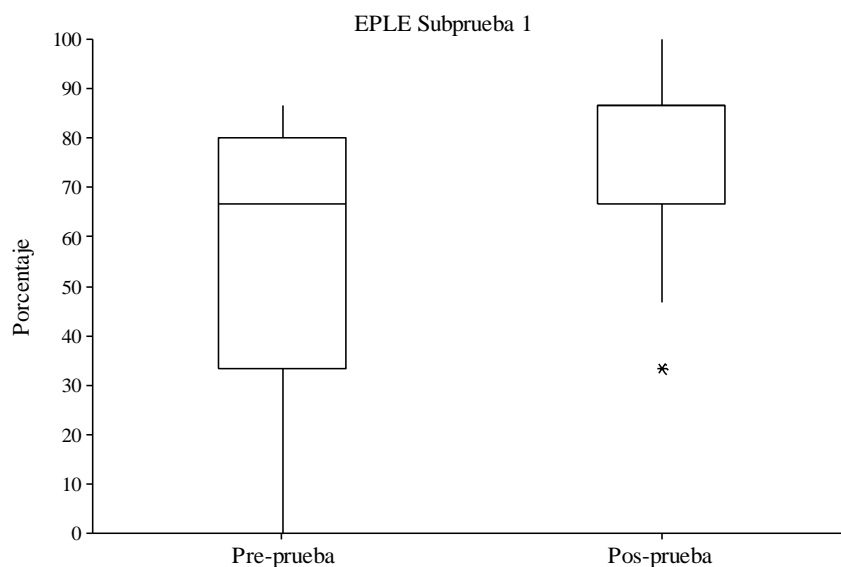


Figura 1. Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ), subprueba 1 (Pronunciación correcta de sonidos del habla).

La figura 2, corresponde a los porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba correspondiente a la subprueba 2 “Discriminación de sonidos” obtenidos por el grupo experimental donde se muestra que en la pre-prueba los porcentajes van del 30% al 100%, aproximadamente, asimismo por el tamaño de la caja de la pre-prueba, se infiere que los porcentajes presentan mayor variabilidad. En cuanto a la pos-prueba, se observa que hubo un incremento, y los porcentajes se concentran entre el 70% y el 100% y se aprecia que existió menor variabilidad de los porcentajes.

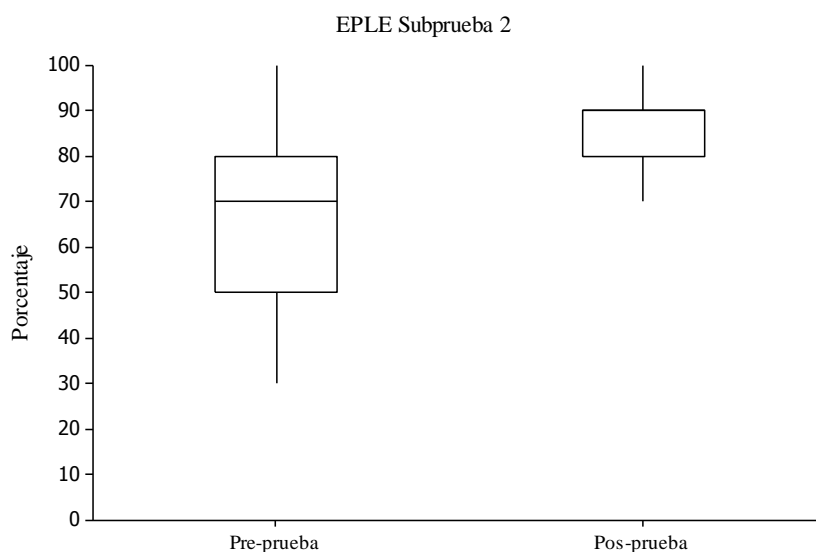


Figura 2. Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLE), subprueba 2 (Discriminación de sonidos).

Los resultados de los porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba correspondiente a la subprueba 3 “Análisis y síntesis auditivas” obtenidos por el grupo experimental, se presentan en la figura 3, dónde se observa que los porcentajes de la pre-prueba van del 20% al 95% aproximadamente, notándose variabilidad en los porcentajes. En la pos-prueba los porcentajes incrementaron ubicándose que los más bajos fueron de 70% y 80% (dos puntos outlier) y el más alto fue de 100% Por el tamaño de la caja, se aprecia poca variabilidad en los porcentajes.

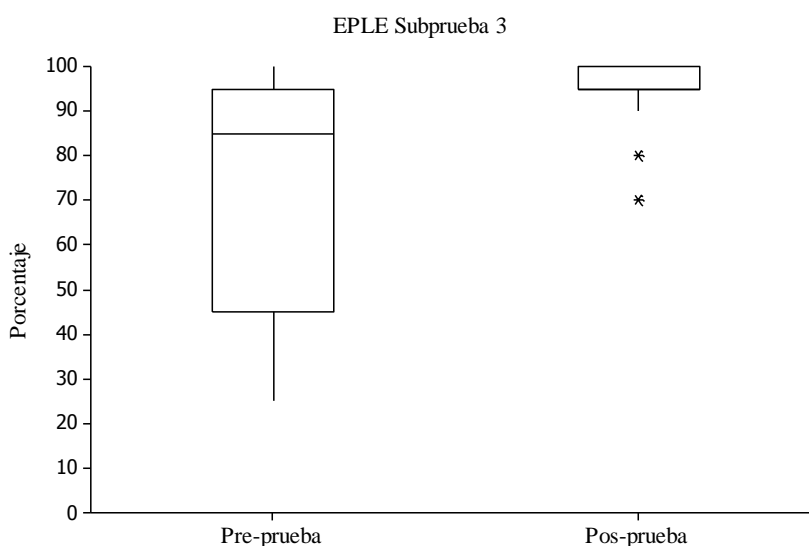


Figura 3. Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ), subprueba 3 (Análisis y síntesis auditivas).

En la figura 4, se presentan los porcentajes obtenidos por el grupo experimental en la pre-prueba y pos-prueba correspondiente a la subprueba 4 “Recuperación de nombres ante la presentación de láminas”. En la pre-prueba el porcentaje más bajo es de 20% (un punto outlier) seguido por el porcentaje bajo de 40% y en el más alto está el 70% seguido por el más alto de 80% (un punto outlier); se observa que la caja es más chica, por lo que se puede decir que hubo menor variabilidad de los porcentajes. En cuanto a la pos-prueba, los porcentajes incrementaron, donde aproximadamente el porcentaje más bajo es de 60% y el más alto de 85%, notándose mayor variabilidad de los porcentajes en relación a la pre-prueba.

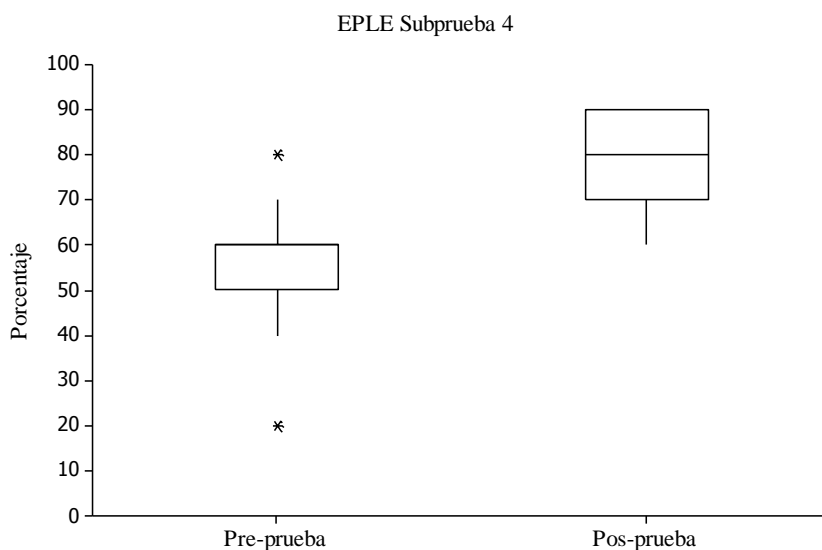


Figura 4. Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ), subprueba 4 (Recuperación de nombres ante la presentación de láminas).

La figura 5 ilustra los porcentajes obtenidos en la subprueba 5 “Seguimiento de instrucciones”, observándose que tanto en la pre-prueba como en la pos-prueba el porcentaje obtenido por el grupo experimental fue de 100%.

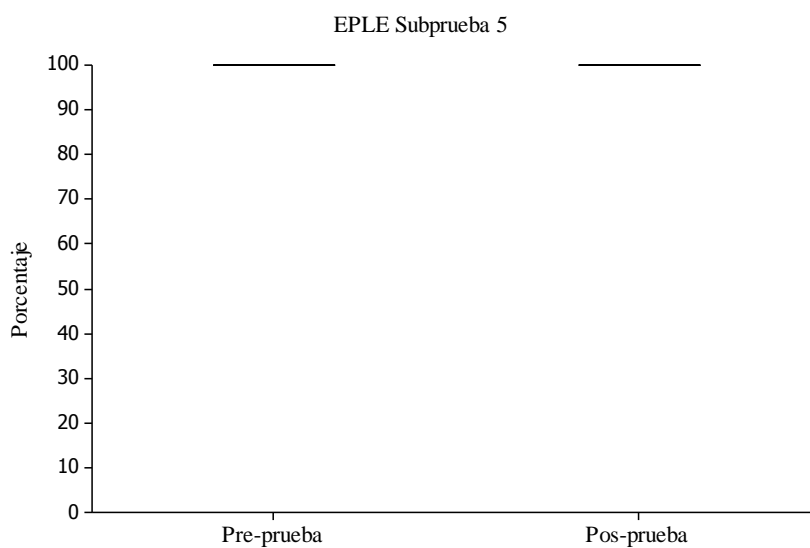


Figura 5. Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL), subprueba 5 (Seguimiento de instrucciones)

En la figura 6, se presentan los porcentajes obtenidos por el grupo experimental en la pre-prueba y pos-prueba de la subprueba 6 “Conocimiento del significado de palabras”, se observa que en la pre-prueba los porcentajes se ubican entre el 10% y el 70 %. En la pos-prueba se observa un incremento de los porcentajes, mismos que van, aproximadamente, del 35% al 90%. Por el tamaño de la caja, se nota que en la pos-prueba hubo menor variabilidad de los porcentajes en comparación con la pre-prueba.

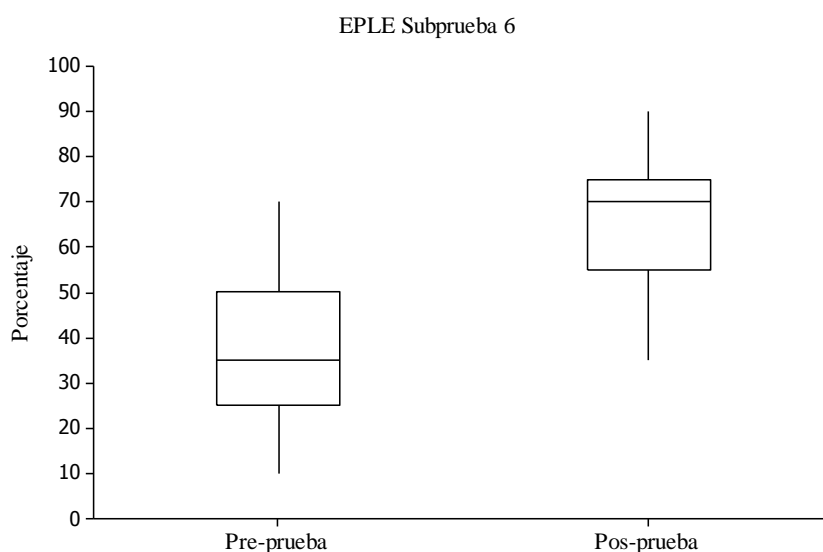


Figura 6. Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL), subprueba 6 (Conocimiento del significado de palabras).

La figura 7, presenta el porcentaje obtenido en la subprueba 7 “Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas” por el grupo experimental en la pre-prueba y pos-prueba, donde se observa que, en la pre-prueba, la calificación más baja fue de 0% y la más alta de 40% aproximadamente; por el tamaño de la caja se puede observar que hubo menor variabilidad de los porcentajes que en la pos-prueba. En la pos-prueba se observa un incremento de los porcentajes ubicándose aproximadamente entre el 20% y el 70%.

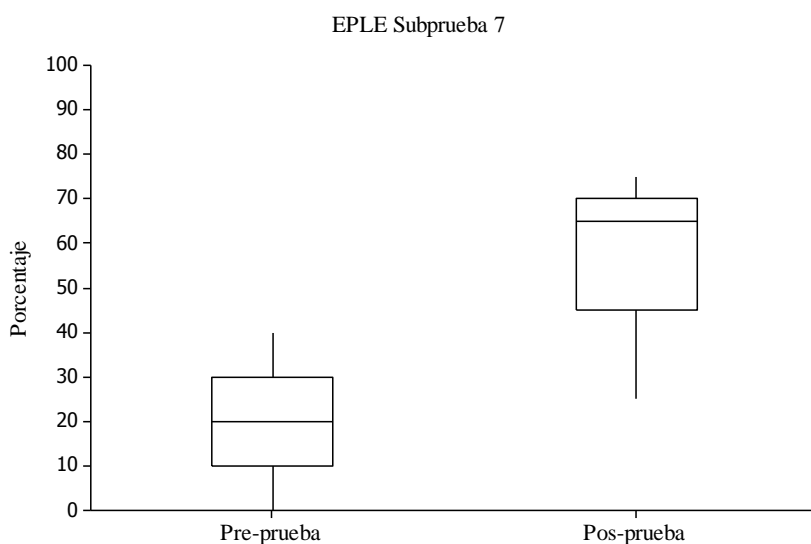


Figura 7. Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ), subprueba 7 (Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas).

En cuanto a la subprueba 8 “Repetición de un cuento captando ideas principales y detalles”, en la figura 8, se puede apreciar el porcentaje obtenido por el grupo experimental en la pre-prueba, teniendo que el más bajo fue de 30% y el alto de 50%, seguido por los dos más altos uno de 60% y el otro de 70% (dos puntos outlier). En la pos-prueba se observan que el porcentaje más bajo es de 30% y el alto de 50% seguido por el más alto de 70% (un punto outlier).

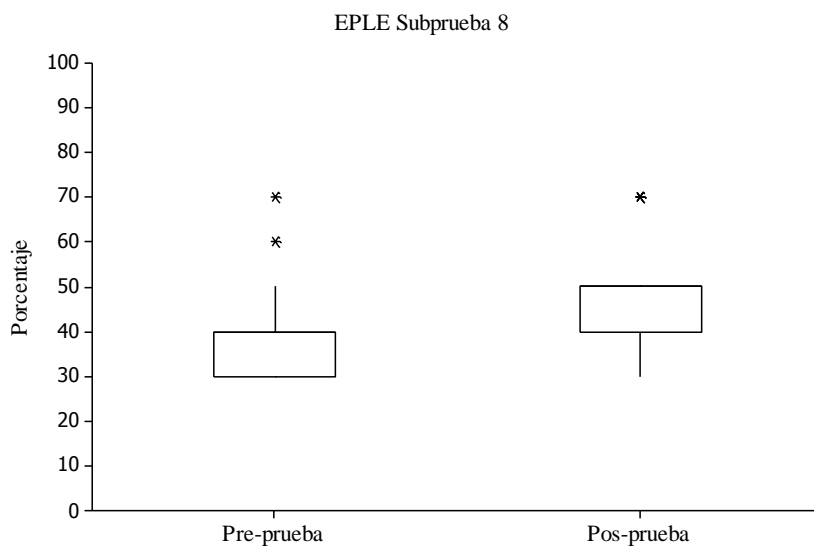


Figura 8. Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLE), subprueba 8 (Repetición de un cuento captando ideas principales y detalles)

En la figura 9 se observan los resultados obtenidos en la subprueba 9 “Diferencia entre dibujo y texto” siendo 100% el porcentaje obtenido por el grupo experimental en la pre-prueba y pos-prueba.

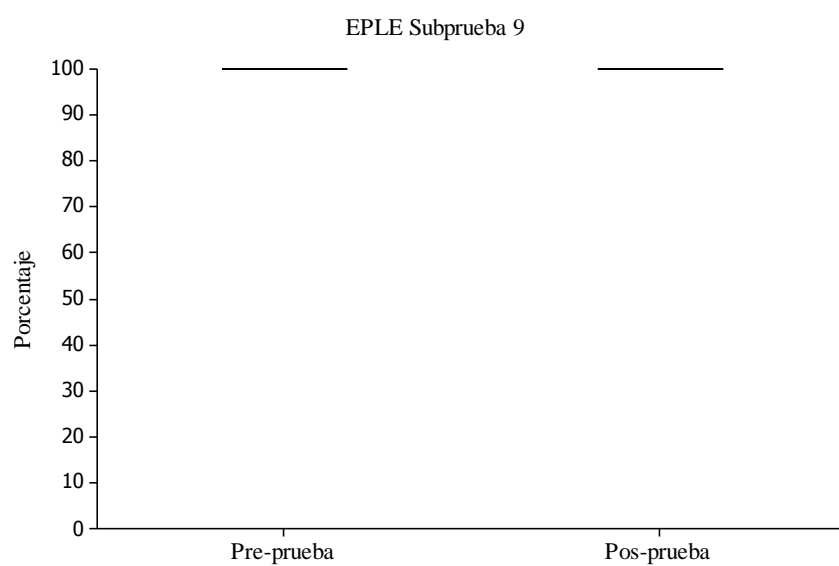


Figura 9. Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL), subprueba 9 (Diferencia entre dibujo y texto).

La figura 10, describe los porcentajes obtenidos por el grupo experimental en la pre-prueba y pos-prueba, correspondiente a la subprueba 10 “expresión espontánea”. Se observa que en la pre-prueba el porcentaje más bajo es de 10% y el alto de 30%, seguido por el más alto de 40% (un punto outlier). En la pos-prueba hubo un ligero incremento en el porcentaje bajo, observando que éste se ubica en el 20% y el más alto en el 40%.

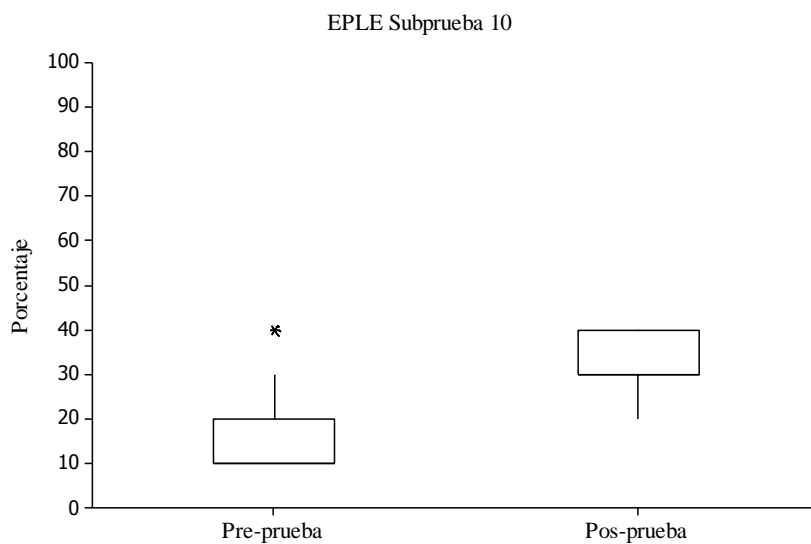


Figura 10. Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ), subprueba 10 (Expresión espontánea).

La figura 11, presenta el porcentaje global obtenido por el grupo experimental en la pre-prueba y pos-prueba del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ). Se muestra que en la pre-prueba el porcentaje global más bajo fue de, aproximadamente, 35% y el más alto de 60%. En la pos-prueba se nota un incremento en el porcentaje global teniendo que el más bajo se ubica en 50% (un punto outlier), seguido por porcentaje bajo de 70% y el más alto alcanza el 80% aproximadamente. Por el tamaño de las cajas, se observa que los porcentajes presentaron menos variabilidad en la pos-prueba que en la pre-prueba.

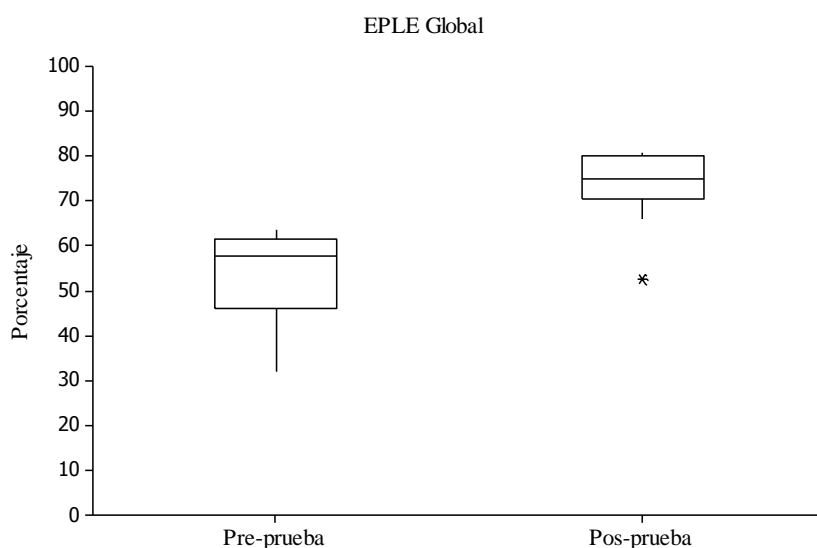


Figura 11. Porcentaje global de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ).

Continuando con el análisis estadístico, se presentan los resultados de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental de las cinco pruebas del BAPAE. La figura 12, muestra el porcentaje obtenido por el grupo experimental en la prueba 1 “comprensión verbal”, En la pre-prueba se observa que el porcentaje más bajo fue de 35% y el más alto de 60 %, aproximadamente. En la pos-prueba, hubo un incremento en los porcentajes y mostrándose que el porcentaje más bajo fue de 60% y el más alto, alrededor del 95%.

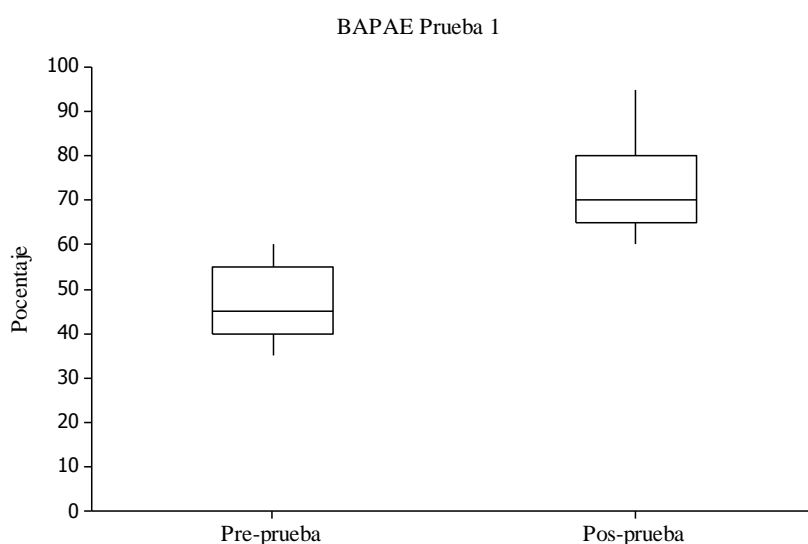


Figura 12. Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), prueba 1 (comprensión verbal).

La figura 13, presenta los resultados de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental, de la prueba 2 “Aptitud numérica”. Se observa que en la pre-prueba los porcentajes van de 0% a 55% aproximadamente, se aprecia que los porcentajes presentaron mayor variabilidad (tamaño de la caja). Los porcentajes obtenidos en la pos-prueba se incrementaron ubicándose entre el 30% y el 75% aproximadamente y por el tamaño de la caja se puede deducir que los porcentajes presentaron menor variabilidad.

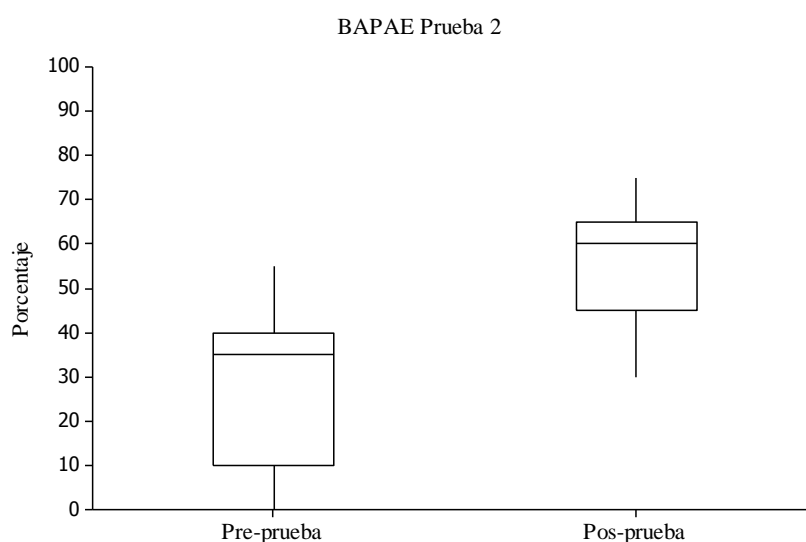


Figura 13. Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental de la Bateria de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), prueba 2 (Aptitud numerica).

En la prueba 3 “Relaciones espaciales”, los porcentajes obtenidos por el grupo experimental tanto en pre-prueba como en la pos-prueba, se presentan en la figura 14, dónde se muestra que en la pre-prueba los porcentajes se ubican entre el 10% y el 100%, también se observa que en los porcentajes de la pre-prueba es más larga, es decir, existe mayor variabilidad en los porcentajes obtenidos. En la pos-prueba los porcentajes se ubicaron entre el 20% y el 100%, asimismo se aprecia que hubo menos variabilidad de dichos porcentajes (caja más pequeña).

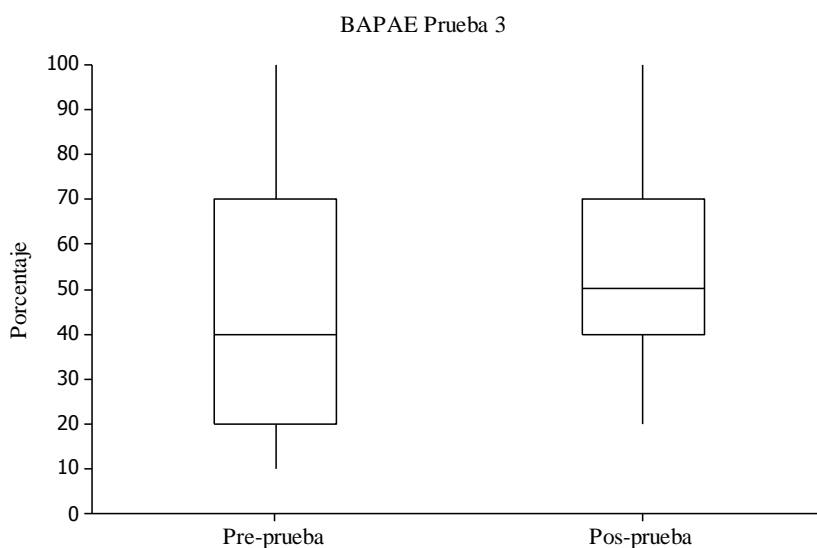


Figura 14. Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental. Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), prueba 3 (Relaciones espaciales).

En la figura 15, se aprecian los porcentajes de la prueba 4 “Constancia de forma” obtenidos en la pre-prueba y pos-prueba por el grupo experimental, se observa que el porcentaje menor corresponde al 10% y el mayor al 70%, también se nota que en los porcentajes de la pre-prueba, la caja es más larga, es decir, que existe mayor variabilidad entre dichos porcentajes. En la pos-prueba, hubo un incremento de los porcentajes, ubicándose, aproximadamente, entre el 25% y el 85%, se observa una reducción en el tamaño de la caja, por lo que se puede decir, que hubo menor variación en los porcentajes.

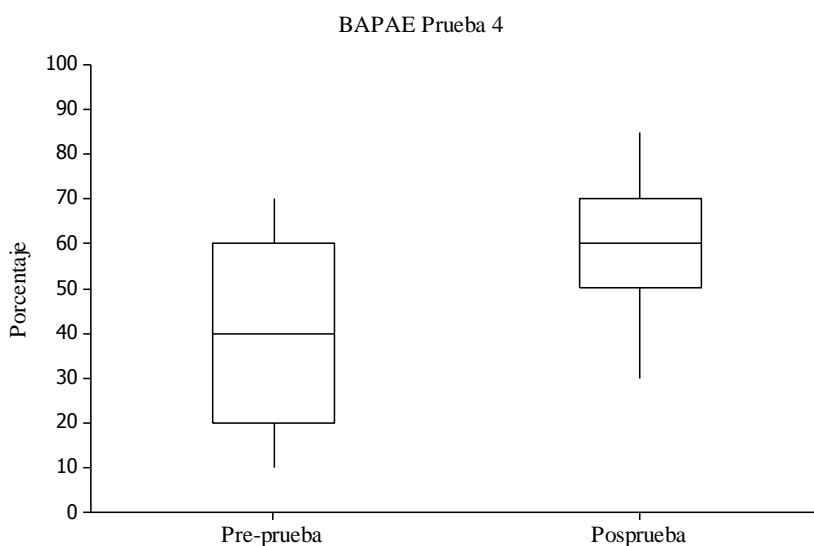


Figura 15. Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), prueba 4 (constancia de forma).

Los porcentajes obtenidos en la pre-prueba y pos-prueba por el grupo experimental, correspondiente a la prueba 5 “Orientación espacial” se presentan en la figura 16, donde se muestra que en la pre-prueba el porcentaje menor fue de 20% y el porcentaje mayor de 100%. En la pos-prueba hubo un incremento de los porcentajes, teniendo como mínimo 40% y máximo 100%. Por el tamaño de las cajas, se deduce que hubo mayor variabilidad de los porcentajes en la pre-prueba, que en la pos-prueba.

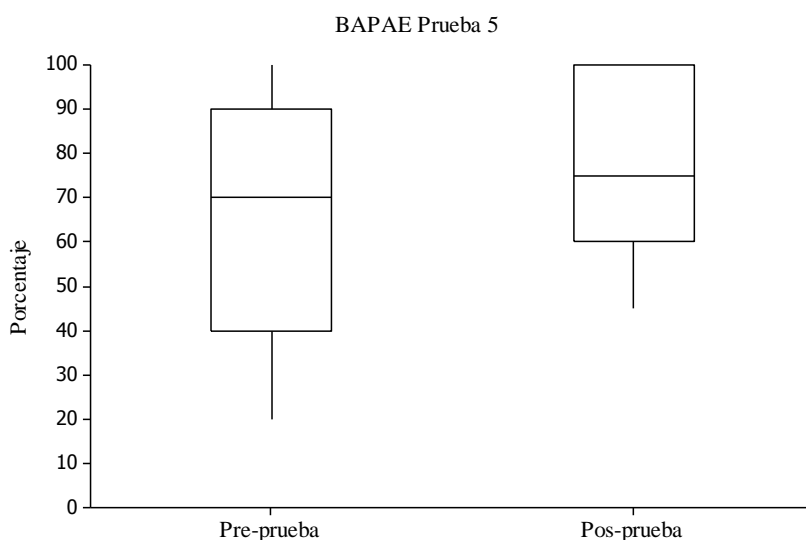


Figura 16. Porcentajes de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental de la Bateria de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), prueba 5 (Orientación espacial).

La figura 17, muestra los porcentajes globales de la pre-prueba y la pos-prueba, obtenidos por el grupo experimental en la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), se observa que en la pre-prueba el porcentaje global menor fue aproximadamente de 20% y el mayor de 60%. En la pos-prueba se observa un incremento, el porcentaje más bajo es de 50% y el más alto de 80%, aproximadamente. También se aprecia que los porcentajes de la pos-prueba presentan menor variabilidad que en la pre-prueba (tamaño de la caja).

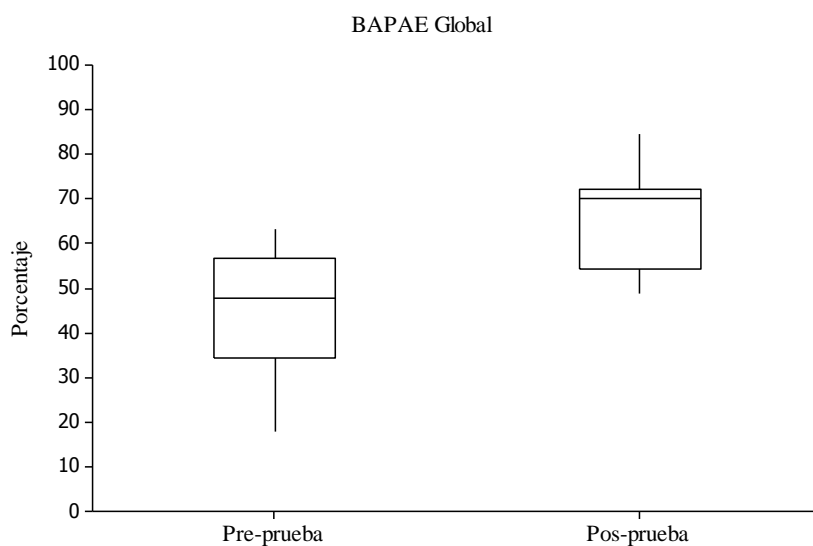


Figura 17. Porcentaje global de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE).

A continuación se presenta a nivel descriptivo, la comparación de los porcentajes obtenidos por el grupo experimental y por el grupo control en la pos-prueba correspondiente a los dos instrumentos utilizados para evaluar las habilidades preacadémicas y las lingüísticas.

En cuanto al EPLE, en su subprueba 1 “Pronunciación correcta de los sonidos del habla”, en la figura 18, se puede observar que el porcentaje más bajo obtenido (un punto outlier) por el grupo experimental en la pos-prueba es de 30%, aproximadamente, seguido del porcentaje bajo de 45% y el más alto alcanza el 100%. El relación al grupo control se muestra que el porcentaje más bajo se ubica, aproximadamente, en el 60% y él más alto en el 85%.

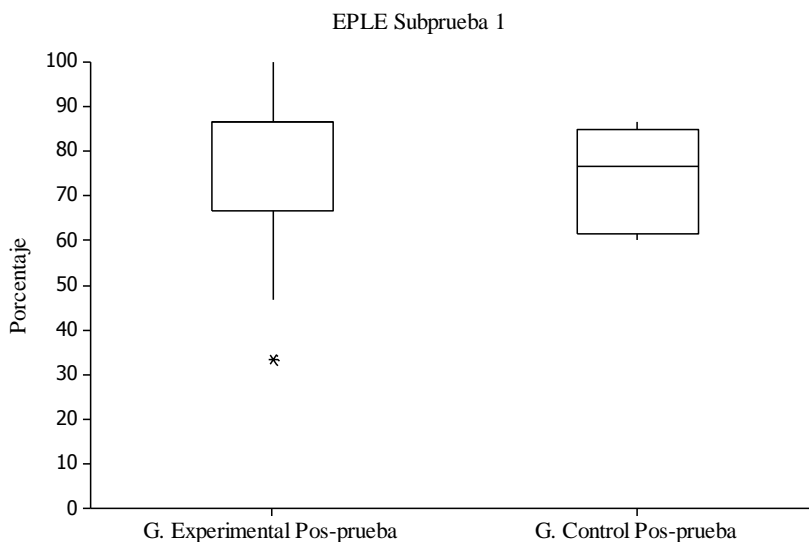


Figura 18. Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLE), subprueba 1 (Pronunciación correcta de sonidos del habla).

En la figura 19, se puede apreciar el porcentaje obtenido por el grupo experimental y grupo control, en la pos-prueba, correspondiente a subprueba 2 “Discriminación de sonidos”, se observa que en el grupo experimental el porcentaje más bajo fue de 70% y el más alto de 100%, se observa que en el porcentaje de la pos-prueba del grupo experimental la caja es más pequeña, es decir, que hubo poca variabilidad en dichos porcentajes. Para el grupo control, se observa que el porcentaje mínimo fue aproximadamente de 30% y el más alto de 90% y por el tamaño de la caja se puede inferir que hubo mayor variabilidad de los porcentajes.

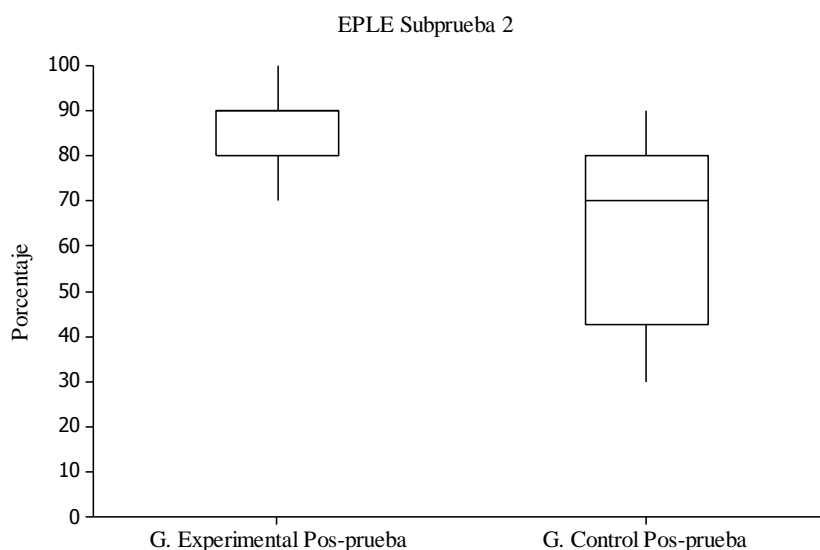


Figura 19. Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLE), subprueba 2 (Discriminación de sonidos).

Los porcentajes obtenidos por el grupo experimental y grupo control, en la pos-prueba correspondiente a la subprueba 3 “Análisis y síntesis auditivas”, se presentan en la figura 20, donde el porcentaje más bajo del grupo experimental fue de 70% y 80% (dos puntos outlier), seguido por el 90%, siendo el 100% el porcentaje más alto. En el grupo experimental los porcentajes fueron más bajos, localizando el 50% como el más bajo (un punto outlier), seguido por el más bajo de 60% y el más alto fue de 95%, aproximadamente. Por el tamaño de las cajas, se observa que en el grupo experimental, los porcentajes tuvieron menor variabilidad que en el grupo control.

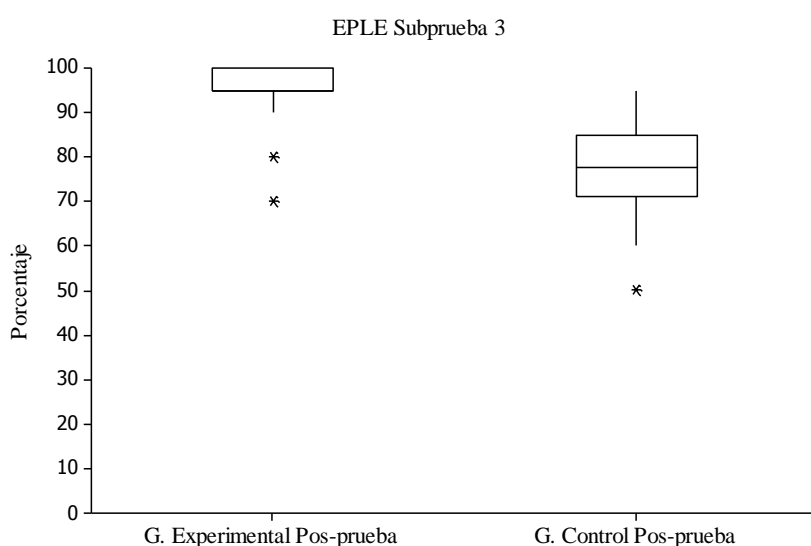


Figura 20. Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLE), subprueba 3 (Análisis y síntesis auditivas).

En la subprueba 4 “Recuperación de nombres ante la presencia de láminas”, los porcentajes de la pos-prueba obtenidos por el grupo experimental, se expresan en la figura 21, identificando que el porcentaje más bajo fue de 60% y el más alto se ubica en el 90%. En el grupo control, el porcentaje más bajo fue el 50% y el más alto fue 80%.

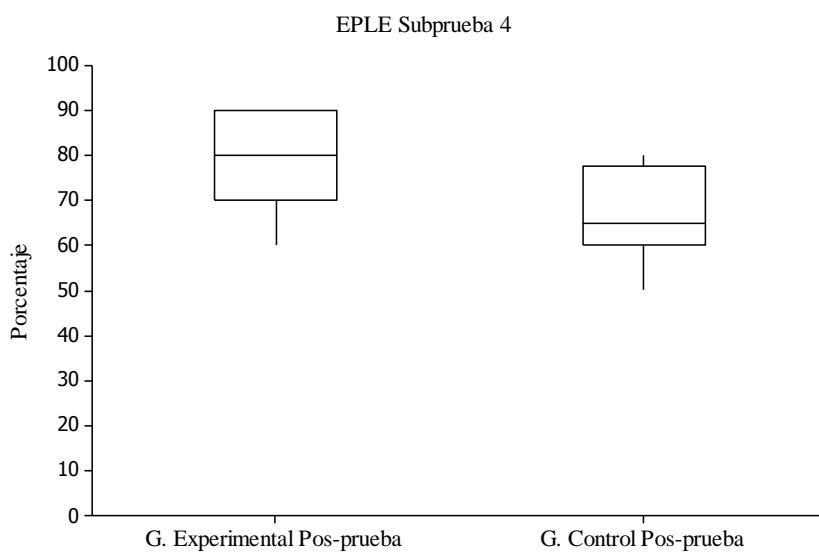


Figura 21. Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLE), subprueba 4 (Recuperación de nombres ante la presentación de láminas).

La figura 22 presenta los resultados de la subprueba 5 “Seguimiento de instrucciones” observándose que en la pos-prueba, tanto el grupo experimental como el grupo control obtuvieron un porcentaje de 100%.

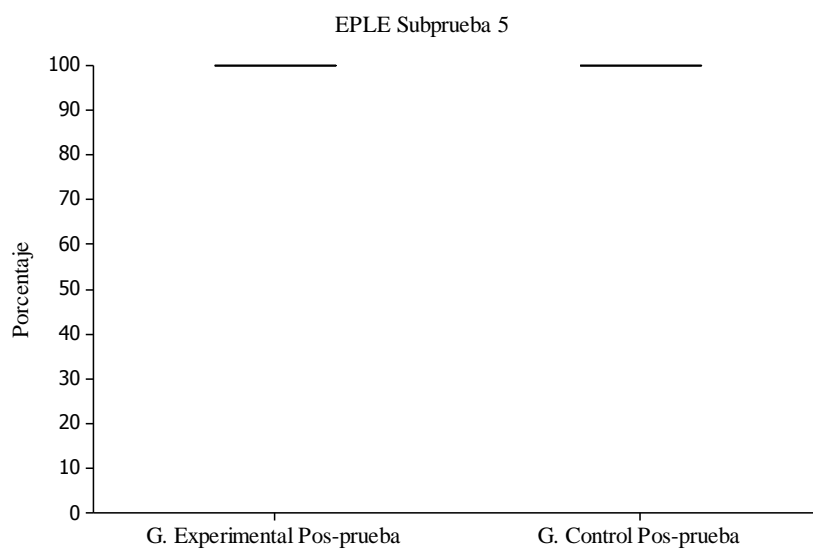


Figura 22. Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL), subprueba 5 (Seguimiento de instrucciones).

La comparación de los porcentajes de la pos-prueba, obtenidos por el grupo experimental y grupo control en la subprueba 6 “Conocimiento del significado de palabras”, se indican en la figura 23, donde el grupo experimental obtuvo un porcentaje mínimo de 35% y un máximo de 95% aproximadamente. Los porcentajes del grupo control fueron más bajos, ubicando, aproximadamente, el 10% como el más bajo y el más alto fue de 65%. En ambos grupos, se observa que no hubo mucha variabilidad en los porcentajes.

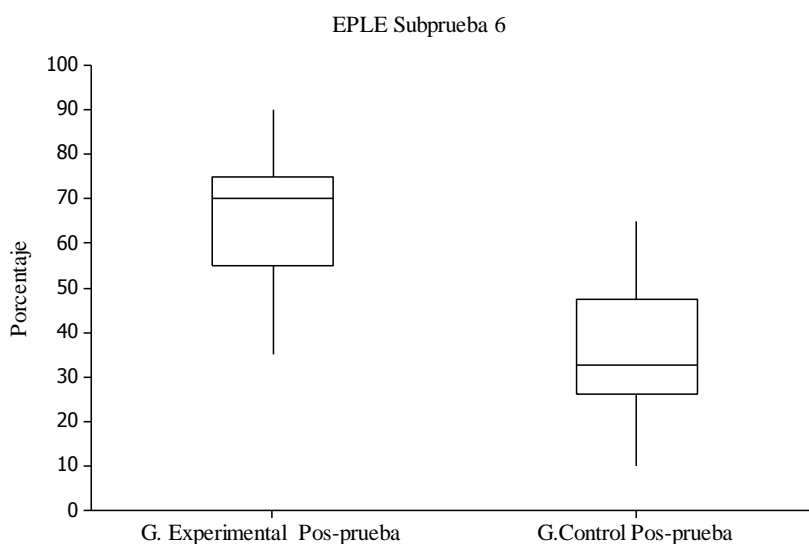


Figura 23. Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ), subprueba 6 (Conocimiento del significado de palabras).

En la figura 24, se presentan los porcentajes obtenidos en la pos-prueba, por el grupo experimental y grupo control, correspondiente a la subprueba 7 “Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas”. Se observa que el grupo experimental obtuvo un porcentaje máximo de 75% y un mínimo de 25%, aproximadamente. En el grupo control, la calificación más bajo se ubica, aproximadamente, en el 15%, la alta en el 45% y la más alta cerca del 70% (un punto outlier) Por el tamaño de las cajas, se infiere que los porcentajes tuvieron mayor variabilidad en el grupo experimental que en el grupo control.

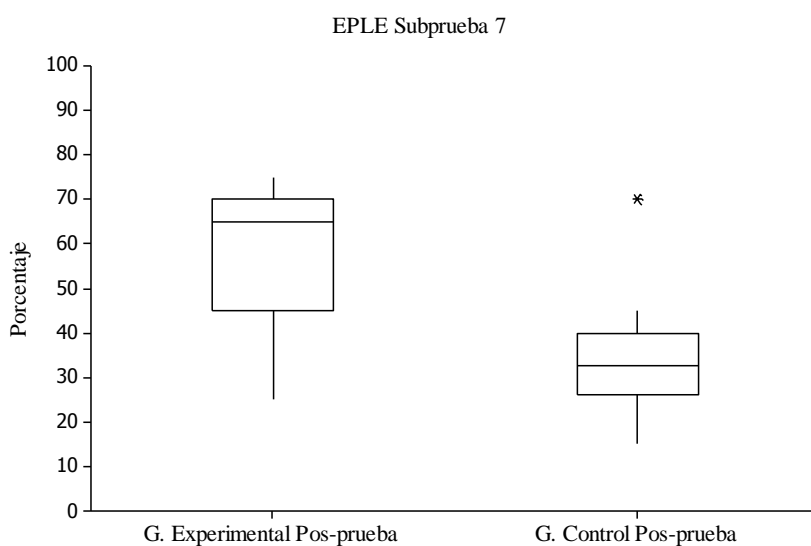


Figura 24. Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLE), subprueba 7 (Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas).

Los porcentajes obtenidos en la pos-prueba tanto por el grupo experimental como por el grupo control, en la Subprueba 8 “Repetición de un cuento captando ideas principales y detalles”, se expresan en la figura 25, dónde se interpreta que para el grupo experimental, el porcentaje más bajo fue de 30%, el alto se ubica en el 50%, seguido por el 70% que fue el más alto (un punto outlier). En el grupo control, los porcentajes fueron más bajos, ubicando el 10% como el más bajo y 60% como el más alto, aproximadamente. También se observa que en los porcentajes del grupo control, la caja es más grande, por lo que se deduce que hubo mayor variabilidad en dichos porcentajes.

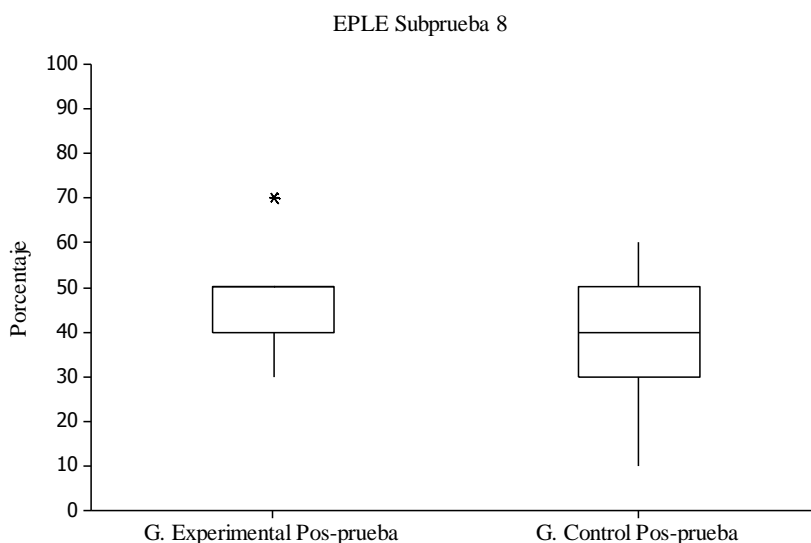


Figura 25. Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL E), subprueba 8 (Repetición de un cuento captando ideas principales y detalles).

En cuanto a los porcentajes obtenidos en la pos-prueba correspondiente a la subprueba 9 “Diferencia entre dibujo y texto”, en la figura 26, se observa que el porcentaje obtenido por el grupo experimental y por el grupo control fue de 100%

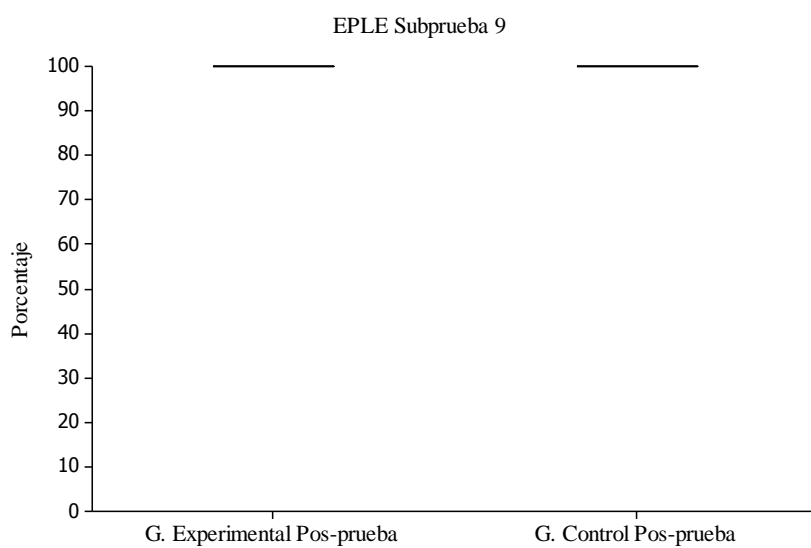


Figura 26. Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL), subprueba 9 (Diferencia entre dibujo y texto).

En la subprueba 10 “Expresión espontánea”, el porcentaje obtenido por el grupo experimental en la pos-prueba, se indica en la figura 27, observándose que el porcentaje más bajo fue de 20% y el más alto fue de 40%. En el grupo control, hubo menor variabilidad de los porcentajes observándose que el máximo y mínimo se concentró, aproximadamente en el 20%.

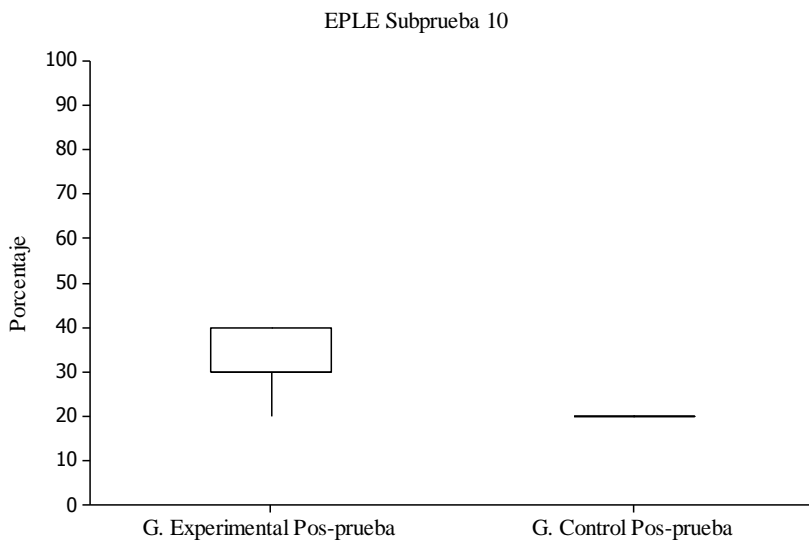


Figura 27. Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ), subprueba 10 (Expresión espontánea).

En la figura 28, se presenta la comparación de los porcentajes globales obtenidos en la pos-prueba por grupo experimental y grupo control del EPLE. Esta figura describe que, para el grupo experimental, el porcentaje más bajo fue de 50% (un punto outlier), seguido, por el bajo de 65% y el más alto fue de 80%, aproximadamente. Los porcentajes del grupo control, fueron menores a los del grupo experimental, teniendo que el más bajo fue, aproximadamente de 45% y el más alto de 65%.

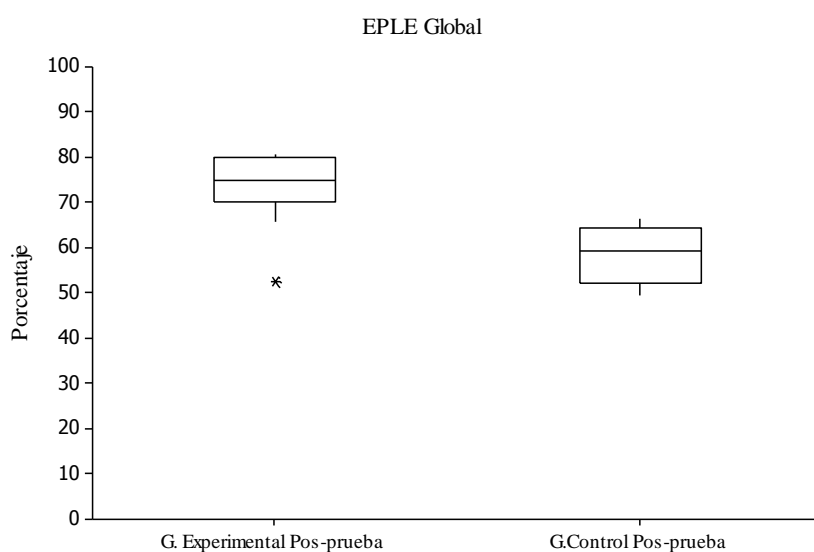


Figura 28. Porcentaje global de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ).

Enseguida se describen las comparaciones de los porcentajes de la pos-prueba, obtenidos por el grupo experimental y por el grupo control en el BAPAE

En la prueba 1 “Comprensión verbal”, los porcentajes obtenidos por el grupo experimental y grupo control, en la pos-prueba, se aprecian en la figura 29, donde se indica que para el grupo experimental el porcentaje menor fue de 60% y el máximo fue, aproximadamente de 95%. El grupo control, presentó porcentajes menores, siendo el 35% el porcentaje más bajo y el 65% el más alto, aproximadamente. En ambos grupos, los porcentajes presentaron poca variabilidad.

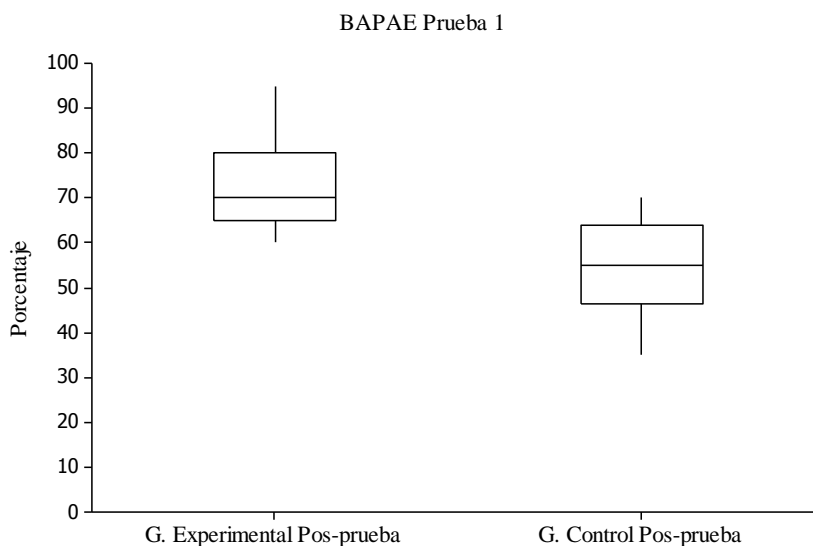


Figura 29. Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), prueba 1 (Comprensión verbal).

En la figura 30, se presentan los porcentajes de la pos-prueba obtenidos por el grupo experimental y grupo control en la prueba 2 “Aptitud numérica”, interpretando que los porcentajes del grupo experimental fueron mayores a los del grupo control. Para el grupo experimental, el mínimo fue de 30% y el máximo de 75%, aproximadamente. Para el grupo control, el porcentaje mínimo fue de 10% y el máximo de 45%, aproximadamente. Por el tamaño de las cajas, se observa que hubo menor variabilidad de los porcentajes en el grupo control.

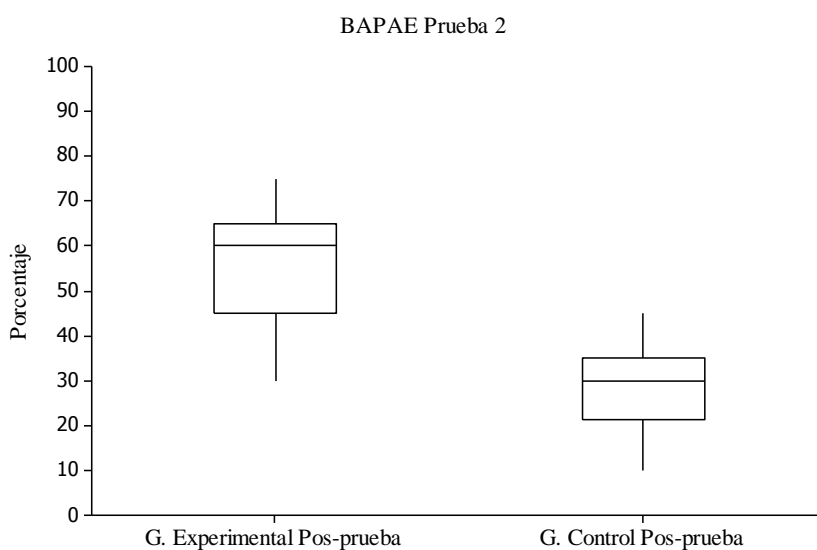


Figura 30. Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), prueba 2 (Aptitud numérica).

La comparación de los porcentajes obtenidos en la pos-prueba por el grupo experimental y grupo control correspondiente a la prueba 3 “Relaciones espaciales”, se muestran en la figura 31, dónde se observa que para el grupo experimental la calificación menor fue de 20% y la mayor de 100%. Para el grupo control, el porcentaje menor fue de 10% y el mayor de 90%. También se observa que en el porcentaje del grupo control, la caja es más grande, esto quiere decir, que hubo más variabilidad en dichos porcentajes.

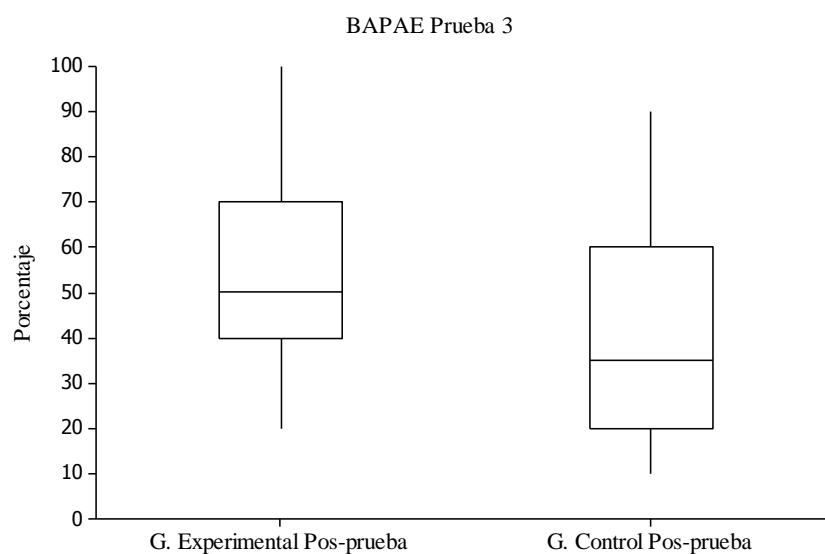


Figura 31. Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), prueba 3 (Relaciones espaciales).

En la figura 32, se muestran los porcentajes obtenidos en la pos-prueba, por el grupo experimental y grupo control de la Prueba 4 “Constancia de forma”, se observa que el porcentaje menor para el grupo experimental fue de 30% y el mayor se ubica, aproximadamente, en el 85%. En el grupo control, el porcentaje más bajo fue, aproximadamente de 15% y el más alto se ubica en el 85%, aquí mismo se aprecia que hubo mayor variabilidad de porcentajes en comparación con el grupo experimental.

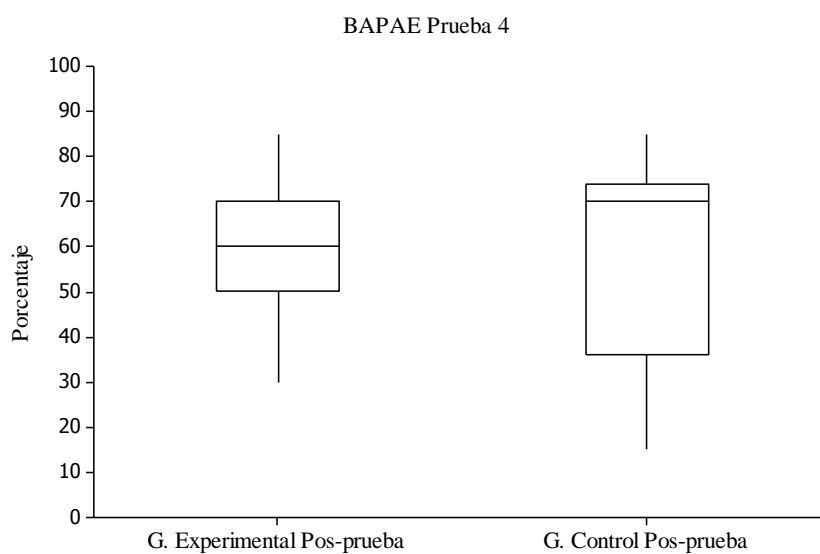


Figura 32. Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), prueba 4 (Constancia de forma).

Los porcentajes obtenidos en la pos-prueba por el grupo experimental y grupo control en la Prueba 5 “Orientación espacial”, se indican en la figura 33, donde se aprecia que para el grupo experimental el porcentaje menor fue, aproximadamente, de 45% y el mayor se ubica en el 100%, mientras que para el grupo control, el porcentaje más bajo fue de 10% y el más alto se halla cerca del 100%. Por el tamaño de las cajas, se aprecia que la variabilidad de los porcentajes fue mayor en el grupo control.

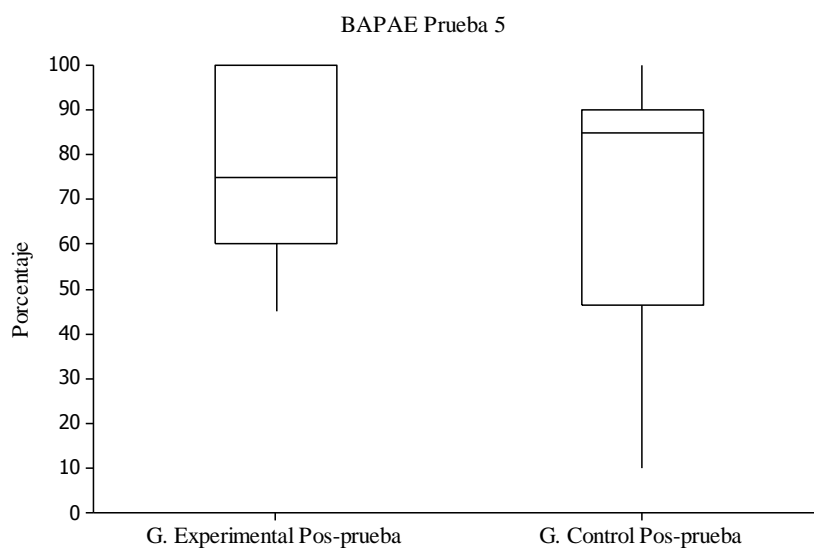


Figura 33. Porcentajes de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), prueba 5 (Orientación espacial).

En la figura 34, se presentan los porcentajes globales de la pos-prueba, obtenidos por el grupo experimental y grupo control, correspondiente a la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE). Se observa que el grupo experimental obtuvo un porcentaje mínimo, de aproximadamente, 50%, y un máximo de casi 90%. Por su parte el grupo control, obtuvo un porcentaje mínimo cerca del 25% y un máximo alrededor de 75%. También se interpreta que los porcentajes del grupo control, presentaron mayor variabilidad, pues la caja del grupo experimental es más pequeña, por tanto, menos variable.

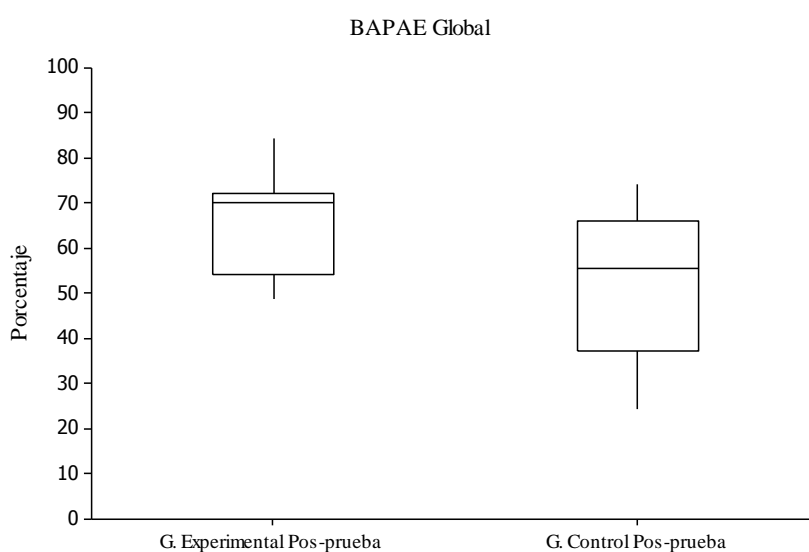


Figura 34. Porcentaje global de la pos-prueba del grupo experimental y grupo control de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE).

Análisis estadístico inferencial

Con la finalidad de aceptar o rechazar la hipótesis nula se realizó una prueba *t Student*, de análisis para muestras pareadas, es decir, de los promedios globales obtenidos en la pre-prueba y en la pos-prueba, por el grupo experimental en los dos instrumentos utilizados (Ver tablas 4 y 5) y también se hizo un análisis para muestras independientes, de los porcentajes globales de la pos-prueba, obtenidos por el grupo experimental y por el grupo control en los dos instrumentos utilizados (Ver tablas 6 y 7).

A continuación se presenta el análisis estadístico inferencial correspondiente a los porcentajes globales de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL).

Las hipótesis estadísticas para esta prueba *t* son:

$$H_o : \mu_{PRE} = \mu_{POS}$$

H_o : El porcentaje promedio de la pre-prueba es igual al porcentaje promedio de la pos-prueba.

$$H_a : \mu_{PRE} < \mu_{POS}$$

H_a : El porcentaje promedio de la pre-prueba es menor que el porcentaje promedio de la pos-prueba.

Los resultados se muestran en la tabla 4, el porcentaje promedio de la pre-prueba para el grupo experimental fue de 53.58% y el porcentaje promedio de la pos-prueba fue de 73.14%, la diferencia de estos porcentajes promedio fue de -19.56%, y como se puede observar el valor *p* es casi cero, por lo que se rechaza la hipótesis, y se concluye que el porcentaje promedio de la pre-prueba es menor que el porcentaje promedio de la pos-prueba

que se obtuvo en el grupo experimental. Así que existe evidencia significativa para decir que existe diferencia en los porcentajes promedio de la pre-prueba y los porcentajes promedio de la pos-prueba del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ).

Tabla 4.

Prueba t de Student para muestras pareadas, de los porcentajes promedio globales de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ)

| | n | Media | Desviación estándar |
|------------|----------|--------------|----------------------------|
| Pre prueba | | 53.58 | 9.59 |
| Pos-prueba | 15 | 73.14 | 7.38 |
| Diferencia | | -19.56 | 5.14 |

Prueba- t de diferencias de medias = 0 (vs < 0) Valor t = -14.73 **Valor p = 0.000**

Se presenta el análisis estadístico inferencial correspondiente a los porcentajes globales de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE).

Las hipótesis estadísticas para esta prueba *t* son:

$$H_o : \mu_{PRE} = \mu_{POS}$$

H_o : El porcentaje promedio de la pre-prueba es igual al porcentaje promedio de la pos-prueba.

$$H_a : \mu_{PRE} < \mu_{POS}$$

H_a : El porcentaje promedio de la pre-prueba es menor que porcentaje promedio de la pos-prueba.

En la tabla 5 se muestran los resultados, el porcentaje promedio de la pre-prueba fue de 44.70% y el porcentaje promedio de la pos-prueba fue de 65.51%, la diferencia entre los porcentajes promedio fue de -20.81%, como se puede observar el valor $p = 0.000$, es decir, con un nivel de significancia de 0 en mil, por lo que se rechaza la hipótesis, concluyendo que el porcentaje promedio de la pre-prueba es menor que el porcentaje promedio de la pos-prueba que se obtuvo en el grupo experimental. Con estos datos se puede afirmar que existe evidencia significativa para decir que se encuentra diferencia en los porcentajes promedio de la pre-prueba y los porcentajes promedio de la pos-prueba de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE).

Tabla 5.

Prueba t de Student para muestras pareadas, de los porcentajes globales de la pre-prueba y pos-prueba del grupo experimental de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE).

| | n | Media | Desviación estándar |
|---|----------|-----------------|----------------------------|
| Pre prueba | | 44.70 | 14.33 |
| Pos-prueba | 15 | 65.51 | 11.42 |
| Diferencia | | -20.81 | 11.24 |
| Prueba- t de diferencias de medias = 0 (vs < 0) | | Valor t = -7.17 | Valor p = 0.000 |

En cuanto al análisis para muestras independientes, se presentan los porcentajes globales de la pos-prueba del grupo experimental y del grupo control, del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL).

Las hipótesis estadísticas para esta prueba t son:

$$H_o : \mu_E = \mu_C$$

H_o : El porcentaje promedio de la pos-prueba del grupo experimental es igual al porcentaje promedio de la pos-prueba del grupo control.

$$H_a : \mu_E > \mu_C$$

H_a : El porcentaje promedio de la pos-prueba del grupo experimental es mayor que el porcentaje promedio de la pos-prueba del grupo control.

Los resultados se muestran en la tabla 6, se aprecia que en el grupo experimental la muestra fue de 15 sujetos y en el grupo control fue de 16 sujetos. La media obtenida en la pos-prueba por el grupo experimental fue de 73.14% y la media obtenida por el grupo control fue de 58.69%, la estimación de la diferencia de las medias es de 14.44%. Como se puede observar el valor de p es casi cero, por lo que se rechaza la hipótesis, y se concluye que el porcentaje promedio de la pos-prueba del grupo experimental es mayor al porcentaje promedio de la pos-prueba del grupo control. Existe evidencia significativa para decir que existe diferencia en los porcentajes promedio de la pos-prueba del grupo experimental y los porcentajes promedio de la pos-prueba del grupo control del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ).

Tabla 6.

Prueba t de Student para muestras independientes, de los porcentajes globales de la pos-prueba del grupo experimental y del grupo control, del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLE).

| | n | Media | Desviación estándar |
|--------------|----------|--------------|----------------------------|
| Experimental | 15 | 73.14 | 7.39 |
| Control | 16 | 58.69 | 5.93 |

Diferencia = media experimental-media control

Estimación de la diferencia = 14.44

Prueba-t de diferencia de medias = 0 (vs >): Valor t = 5.98 **Valor p = 0.000**

Se presenta el análisis para muestras independientes de los porcentajes globales de la pos-prueba del grupo experimental y del grupo control de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE).

Las hipótesis estadísticas para esta prueba *t* son:

$$H_o : \mu_E = \mu_C$$

H_o : El porcentaje promedio de la pos-prueba del grupo experimental es igual al porcentaje promedio de la pos-prueba del grupo control.

$$H_a : \mu_E > \mu_C$$

H_a : El porcentaje promedio de la pos-prueba del grupo experimental es mayor que el porcentaje promedio de la pos-prueba del grupo control.

En la tabla 7 se muestran los resultados de la pos-prueba, la media del grupo experimental fue de 65.50% y la media del grupo control fue de 52.00%, la estimación de la diferencia de las medias es de 13.55%. Como se puede observar el valor $p = 0.005$, es decir, con un nivel de significancia de 5 en mil, por lo que se rechaza la hipótesis y se concluye que el porcentaje promedio de la pos-prueba del grupo experimental es mayor al porcentaje promedio de la pos-prueba del grupo control. Así que existe evidencia significativa para decir que existe diferencia en los porcentajes promedio de la pos-prueba del grupo experimental y los porcentajes promedio de la pos-prueba del grupo control de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE)

Tabla 7.

Prueba t de Student para muestras independientes, de los porcentajes globales de la pos-prueba del grupo experimental y del grupo control, de la Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE)

| | n | Media | Desviación estándar |
|--------------|----------|--------------|----------------------------|
| Experimental | 15 | 65.50 | 11.40 |
| Control | 16 | 52.00 | 15.70 |

Diferencia = media experimental-media control

Estimación de la diferencia = 13.55

Prueba-t de diferencia de medias = 0 (vs >): Valor t = 2.76 **Valor p = 0.005**

CAPITULO IV

Discusiones

Los resultados obtenidos permitieron dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación en virtud de que se pudo identificar los niveles de habilidades preacadémicas y lingüísticas de los niños que cursan el tercer grado del preescolar y posteriormente se pudo evaluar el efecto del programa en el incremento de las habilidades preacadémicas y lingüísticas.

En cuanto al objetivo “Obtener un diagnóstico de las habilidades preacadémicas y lingüísticas de los niños que cursan el tercer grado de preescolar, mediante una evaluación inicial.”, se puede apreciar que en la pre-prueba correspondiente a las habilidades preacadémicas (BAPAE), la media del porcentaje global de ejecución de respuestas correctas, tanto en el grupo experimental como en el grupo control se ubicó por debajo del 50%; encontrándose que en la prueba “Aptitud numérica” fue donde se obtuvieron los porcentajes más bajos.

En cuanto a las habilidades lingüísticas, los resultados obtenidos de la pre-prueba (EPLA) el porcentaje global de ejecución se ubica en ambos grupos (experimental y control), ligeramente por abajo del 55%; siendo en las subpruebas “Conocimiento del significado de palabras”, “Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas” “Repetición de un cuento captando ideas principales y detalles” y “Expresión espontánea” donde se notaron las habilidades menos desarrolladas.

Los resultados de la pre-prueba, obtenidos en este estudio son similares a resultados obtenidos en otras investigaciones realizados previamente (Guevara y Macotela, 2002; Guevara, et al., 2006; Guevara, García, et al., 2007; Guevara, et al. 2008, Guevara, et al. 2010; Romero et al., 2010), donde se concluye que los niños ingresan con bajos niveles de habilidades preacadémicas y lingüísticas y es probable que presenten dificultad para adquirir la lectura y la escritura y esto, por ende, afecta el rendimiento académico de los niños en la educación primaria, debido a que la mayoría de los contenidos se transmiten a través de textos e instrucciones.

Los resultados de la pos-prueba arrojan que el incremento de las habilidades preacadémicas y lingüísticas fue mayor en el grupo experimental, siendo la media de los porcentajes globales de ejecución en los instrumentos utilizados (BAPAE Y EPLE) entre el 65% y el 73% aproximadamente. Mientras que en el grupo control la media de los porcentajes globales se ubicó entre el 50% y el 60%. Tras la implementación del programa para favorecer el desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas, se observó, que dado que los alumnos del grupo experimental mostraron mejores niveles de ejecución en habilidades preacadémicas y lingüísticas, que el grupo control, se puede afirmar que el efecto del programa fue positivo; es decir, la variable independiente “Programa de desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas” tuvo un efecto significativo en el incremento de un poco más del 20% en las habilidades, por lo que se demostró su efectividad sobre la variable dependiente: habilidades preacadémicas y lingüísticas para adquirir la lectura y la escritura.

Los resultados, permiten dar respuesta a la pregunta planteada en esta investigación: ¿cuál es el efecto del programa de habilidades preacadémicas y lingüísticas para adquirir la lectoescritura, en niños que cursan el tercer grado de preescolar? En virtud de que hubo un

incremento de las habilidades preacadémicas y lingüísticas en los niños que participaron en el programa, se puede afirmar que el efecto del programa fue positivo.

Con el análisis de la prueba *t student* se concluye que hay evidencia estadística significativa para rechazar la hipótesis nula que afirmaba que el programa de desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas no incrementará las habilidades preacadémicas y lingüísticas para adquirir la lectura y la escritura, pues se observó que no existe igualdad en los porcentajes promedios obtenidos de la pre-prueba y en la pos-prueba después de la implementación del programa.

Dentro de las limitaciones que se presentaron en este estudio están las siguientes: la principal limitante fue en relación al tiempo, pues no fue fácil conseguir los instrumentos utilizados en esta investigación y llevó un tiempo considerable su adquisición; asimismo tanto en la aplicación de la pre-prueba, de la pos-prueba y durante la implementación del programa, hubo suspensiones de clases en el jardín de niños donde se trabajó, mismas que interrumpieron el trabajo con los niños y afectaron directamente la planeación de estudio, reduciendo el tiempo contemplado para el desarrollo de la investigación, contando con sólo 4 meses para llevarlo a cabo. Esta misma falta de tiempo, impidió que se realizara la evaluación del avance de la lectoescritura y analizar su relación con el nivel de habilidades preacadémicas y lingüísticas. Sólo por reporte de las educadoras, responsables de los dos grupos de tercer grado del jardín de niños donde se trabajó, se puede decir que los niños con porcentajes más bajos en habilidades preacadémicas y lingüísticas, presentaron atraso en las nociones de la lectura y escritura; sin embargo no se pudo comprobar esta afirmación.

Para superar las limitaciones identificadas y reportadas en este estudio se recomienda, en primera instancia, contar a tiempo con los instrumentos de evaluación y poder realizar la aplicación de la pre-prueba en el mes de enero, posteriormente que las sesiones del programa se puedan espaciar, es decir, no darlas diariamente sino tres veces a la semana. Asimismo se sugiere que después de la aplicación de la pos-prueba se pueda hacer una evaluación del avance de los niños en cuestiones de nociones de la lectura y la escritura. Para tal fin podría ser utilizado el instrumento denominado Inventario de Ejecución Académica (IDEA,) mismo que fue diseñado por Macotela, Bermúdez y Castañeda (1991, en Guevara y Macotela, 2006) pues evalúa las habilidades de lectura, escritura y matemáticas o bien, localizar o elaborar un instrumento que avalúe las nociones de lectoescritura de los niños que egresan del tercer grado de preescolar. De igual forma sería muy recomendable, aunque un poco complejo, dar seguimiento a los avances con la lectura y escritura en los niños que egresan del preescolar e ingresan al primer grado de primaria, pues esto permitiría hacer aportaciones más precisas sobre la importancia de las habilidades preacadémicas y lingüísticas en el desarrollo de la lectoescritura y el rendimiento académico.

Son muchas las contribuciones que la investigación en psicología, en particular desde un enfoque conductual, puede hacer en la educación en México, como bien lo señalan Guevara et al. (2007) el uso de evaluaciones objetivas puede informar a los docentes acerca del grado de aptitud lingüística y preacadémicas de los alumnos y las bases teórico-metodológicas de la evaluación conductual permiten guiar la programación de actividades, la estructuración de objetivos curriculares y abordar el manejo de factores relacionados con el bajo rendimiento escolar. Es por ello que considera pertinente y necesario llevar a cabo una evaluación a medio ciclo del tercer grado de preescolar utilizando los instrumentos BAPAE y

EPLE con el fin identificar qué habilidades están poco desarrolladas y hacer una intervención oportuna para que los niños puedan ingresar a la educación primaria, con mayores habilidades preacadémicas y lingüísticas que les permitan adquirir con mayor facilidad la lectura y la escritura.

Se considera que el programa que se propone en este estudio puede servir de guía y/o programa alternativo, dentro de la propuesta oficial: Programa de Educación Preescolar 2004, específicamente dentro de los campos formativos de lenguaje y comunicación (lenguaje oral y escrito) y pensamiento matemático (forma espacio y medida), y pueda ser utilizado por las educadoras en su planeación mensual/semanal de actividades. Asimismo que reciban una capacitación sobre el manejo de los contenidos del programa propuesto en este estudio, para lograr un mejor nivel de transferencia.

Con base en los resultados obtenidos en esta investigación, además de los reportados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2004, en Guevara, García, López, Delgado y Hermosillo, 2007) en cuanto al bajo nivel mostrado por los alumnos en habilidades preacadémicas y lingüísticas se hace necesario plantearse el reorientar los programas y actividades en el preescolar, de tal forma que promuevan en los alumnos el desarrollo de dichas habilidades pues esto incide de manera directa en el desempeño escolar. Es claro que la educación preescolar debe enfatizar actividades que promuevan un desarrollo de habilidades lingüísticas y preacadémicas; dichas actividades deben estar encaminadas a ampliar el conocimiento de dominio del significado de palabras, la ubicación y uso de sinónimos y antónimos, la narración de sucesos o historias, así como el desarrollo de conceptos acerca de objetos, personas y eventos, principalmente actividades que promuevan la expresión espontánea del lenguaje y que permita que los niños se expresen haciendo uso

adecuado se sustantivos, mostrando riqueza de vocabulario, así como elaboración gramatical adecuada y secuenciación de ideas.

Esta investigación pone de relieve la evidente necesidad de realizar evaluaciones diagnósticas que permitan conocer el nivel de habilidades preacadémicas y lingüísticas, pero ya no sólo al inicio del primer grado de primaria, sino que se realicen en el tercer grado de preescolar, con la finalidad de poner en marcha programas compensatorios que apoyen y favorezcan las habilidades que se requieren para adquirir la lectura y la escritura y así intervenir tempranamente antes de que se presenten los problemas de aprendizaje en las materias básicas de educación primaria, pues es en los primeros tres grados de primaria donde se presentan los mayores riesgos de fracaso escolar.

REFERENCIAS

- Barajas, T. F. E. (2003). La evaluación en preescolar, su registro, análisis e interpretación. (tesis de maestría). Recuperado el 8 de mayo de 2011, de:
http://digeset.uco.mx/tesis_posgrado/Pdf/Fabiola%20Eloisa%20Barajas%20Torres.Pdf
- Campos, L. (1974). *Diccionario de psicología del aprendizaje*. México: ECCSA
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39, 913-923
- Connor, C. M., Son, S., Hindman, A. H., & Morrison F.J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal Of School Psychology*, 43(4), 343-375. Recuperado el 13 de diciembre de 2010, de:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440505000543>
- Defior, C. S. & Ortúzar, S. R. (2002). *La lectura y la escritura: procesos y dificultades en su adquisición*. En Necesidades educativas especiales. Bautista, R. (coordinador). España: Ediciones Aljibe, 119-120
- De la Cruz, M. V. (1989, 2006). *Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE)*. Madrid: TEA ediciones
- García, R. J. M. (1991). Recursos metodológicos en la evaluación de programas. *Bordon. Revista de Pedagogía*. 43 (4), 461-476 Recuperado el 17 de julio de 2011, de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54396>

- Garton , A. & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Guevara, B. Y., García, V. G., López, H. A., Delgado, S., U., & Hermosillo, G. A (2007). Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo al iniciar la primaria. *Acta Colombiana de Psicología*. 10(2), 9-17. Recuperado el 16 de junio de 2009, de: http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/acta/pdfs/v10n2/art-01_9-17.pdf
- Guevara, B. Y., Hermosillo, G. A. Delgado, S., U., López, H. A. & García, V. G. (2007). Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12 (32), 405-434. Recuperado el 16 de junio de 2009, de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?criterio=ART32019&idm=es&sec=SC03&sub=SBB>
- Guevara, B. Y., López, H. A., García, V. G., Delgado, S. & Hermosillo, G. A. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. *Revista Perfiles Educativos*. 30 (121) Recuperado el 20 de junio de 2009, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982008000300003&script=sci_arttext
- Guevara, B. Y., López, H. A., García, V., Delgado, S. U., Hermosillo, G. A & Rugerio, J.P. (2008). Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 13 (37). Recuperado el 22 de junio de 2009, de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART37009>

- Guevara, B. C. & Macotela, F. S. (2002). Sondeo de habilidades preacadémicas en niños y niñas mexicanos de estrato socioeconómico bajo. *Revista Interamericana de Psicología*. 36(1 y 2), 255-277. Recuperado el 17 de junio de 2009, de:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28436215&iCveNum=9167>
- Guevara, B. C. & Macotela, F. S. (2006). Evaluación del avance académico en alumnos de primer grado. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 32 (2), 129-153. Recuperado el 12 de febrero de 2011, de:
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmac/article/view/23271>
- Guevara, B. Y., Rugerio, J. P., Delgado, S. U. & Hermosillo, G. A. (2010). Análisis de los logros académicos de niños de primer grado, en relación con sus habilidades iniciales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 15(46), 803-821. Recuperado el 24 de febrero de 2011, de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14015585006.pdf>
- Guevara, B. Y., Rugerio, J. P., Delgado, S. U, Hermosillo, G. A. & López, H. A. (2006). Habilidades preacadémicas, lingüísticas y académicas en alumnos de primer grado de primaria. *Sistema Mexicano de Investigación en Psicología*. Recuperado el 9 de enero de 2011 en:
http://tagit.idex.mx/smip2010/contenido/resumenes/psicologia_educativa/Yolanda_Guevara_Benitez_y_cols.pdf
- Guevara, B. Y., Rugerio, J. P., Delgado, S. U, Hermosillo, G. A. & López, H. A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*. 1(1), 31-40. Recuperada el 12 de febrero de 2011, de:
http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE_V1N1_A4.pdf

- Hendry, D. F. (1969). Econometrics-Alchemy or Science. *Econometrical, New Series*. 47 (188), 387-406
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. & Baptista, L. P, (2008). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill
- Hernández, L. J. M. & Rubio, F. V. J. (1991). El análisis de la evaluabilidad: paso previo en la evaluación de programas. *Bordon. Revista de Pedagogía*. 43 (4), 397-406. Recuperado el 28 de mayo de 2011 de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54392>
- Herrera, M. G. (2001). Seguimiento de reglas en función del desarrollo psicológico y la comprensión del lenguaje (Tesis de maestría) Instituto de Psicología y Educación. Universidad Veracruzana.
- Horrocks, E. M. & Sackett, G. L. (1982). Desarrollo de las aptitudes básicas para la lectura. En: E. M. Horrocks, G. L. Sackett, N. Gary y H. Kwapil (Eds) *Lectura, ortografía y composición en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós , 9-47
- López, H. A. & Guevara, B. Y (2008). Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 34 (1), 57-78
- Martínez, M. C. (1998). La teoría de la evaluación de programas. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*. 1, 73-92. Recuperado el 1 de junio de 2011, de:
<http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/01-04.pdf>
- Martínez, R. M., Martínez R. & Pérez, M. H. (2005). Children's school assessment: Implications for family–school partnerships. *International Journal of Educational Research*. 41 (1), 24-39. Recuperado el 11 de marzo de 2011, de:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035505000169>

- Molina, S. (1986). *Enciclopedia Temática de Educación Especial* (tomo 1) Madrid: CEPE
- Ostrosky, S. E & Ardila, A. (1991) *Lengua oral y escrito*. México: Trillas
- Rivas, G. M.R. (2007). La lectura y la escritura en la escuela mexicana. Dimensión historiográfica. *Investigación Educativa Duranguense*. 6, 30-47. Recuperado el 20 de junio de 2009, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2293002>
- Rojas, B. A. M. (2000). La lectoescritura en la edad preescolar. Congreso Mundial de Lectoescritura. Recuperado el 24 de junio de 2009, de:
http://www.oei.es/inicial/articulos/lecto_escritura_preescolar.pdf
- Romero, M., López, B. & Martínez, J. O. (2010). Habilidades preacadémicas para la adquisición de la representación del lenguaje en niños de primero de primaria del estado de Hidalgo. *Revista Científica Electrónica de Psicología*. 8, 10-25. Recuperado el 2 de enero de 2011, de:
http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/1-No._8.pdf
- Rosenquest, B. B. (2002). Literacy-based planning and pedagogy that supports toddler language development. *Early Childhood Education Journal*. 29 (4), 241-249. Recuperado el 23 de noviembre de 2010, de:
<http://www.springerlink.com/content/tw89mmhn5cy2gnke/>
- Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica*. México
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Bloque de juegos y actividades relacionadas con el lenguaje en, Bloque de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños*. México
- Secretaría de Educación Pública (2003). *Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para la educación preescolar*. México.

Secretaría de Educación Pública (2004) *Programa de Educación Preescolar (PEP 2004)*.

México

Vega, L. O. (1998). Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura (EPLE).

Reporte de su elaboración y análisis psicométrico. *Revista Integración Educación y*

Desarrollo. 10, 9-19

Apéndice A

Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la lectura (EPLE)

Lizbeth O. Vega Pérez

Este instrumento consta de 10 subpruebas, cada una de las cuales mide una habilidad diferente. El instrumento tiene un total de 115 reactivos que juntos hacen un total de 135 puntos. A continuación se describe cada una de las subpruebas:

1. Pronunciación correcta de sonidos del habla (15 reactivos)

Se pide al niño(a) que escuche y repita la palabra y se anota su pronunciación: gis, flan, real, alto, baño olmo, Pedro, blusa, grito, mixto, perfil, araña, objeto, plebeyo y desglosa

2. Discriminación auditiva (10 reactivos)

Se pide al niño que escuche con atención e identifique si las palabras que se le mencionan suenan igual o diferente: pan-ban, día-tía, pata-bata, rama-rama, mono-mono, corredor-comedor, paleta-paleta, besar-pesar, alemán-ademán, panal-panal.

3. Análisis y síntesis auditivas (20 reactivos)

Primero se pide al niño(a) que junte diez palabras que se le presentan separadas en sílabas: co-che, te-ma, ca-rre-ta, co-ro-na, ro-pe-ro, te-le-fo-no, la-pi-ce-ro, ce-ni-ce-ro, te-le-vi-sión, des-ar-ma-dor.

Después se pide al niño(a) que descomponga en partes una serie de palabras compuestas que se le presentan: anteojos, sobrecargo, interpersonal, telefoto, autopista, cuentagotas, marcapasos, antesala, portaviones, cumpleaños.

4. Recuperación de nombres ante la presentación de láminas (10 reactivos)

Se le presenta al niño(a) dibujos de objetos para que diga su nombre: ventana, cortina, periódico, cuadro, televisión, florero, carreola, librero, mesita, lámpara.

5. Seguimiento de instrucciones (10 reactivos)

Se le pide al niño(a) que haga exactamente lo que se le pide: párate, camina hacia la puerta, y ábrela, cierra la puerta, ven hacia acá, siéntate, toma el papel, toma el crayón, haz un dibujo y dame el papel

6. Conocimientos del significado de palabras (10 reactivos)

Se le pide al niño(a) que diga el significado de las palabras que se le mencionan: flor, casa, libro, suéter, bebé, lápiz, sonaja, carro, perro, papá.

7. Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas (15 reactivos)

Primero se le menciona al niño(a) cinco palabras para que diga su sinónimo: hogar, can, terminado, oveja, asno. Posteriormente se mencionan cinco palabras al niño(a) para que ahora exprese su antónimo: día, arriba, lento, fácil, flaco. Después se le pide al niño que exprese en que se parecen: un perro, un gato y un ratón; una margarita, una rosa y una azucena; un plátano, una naranja y un durazno; un coche, un avión y un barco; un piano, una guitarra y un violín.

8. Repetición de un cuento captando las ideas principales y detalles (10 reactivos)

Se lee despacio un cuento corto y se enfatiza sobre las ideas principales y los detalles y se pide al niño que lo repita.

9. Diferencia entre dibujo y texto (10 reactivos)

Se presentan diez palabras escritas y diez dibujos. Cada niño(a) debe señalar dónde está escrito y dónde hay dibujo

10. Expresión espontánea (5 reactivos)

Se le pregunta al niño(a) todo lo que hizo ese día antes de llegar a la escuela. Se toma en cuenta el uso de tiempos verbales, el número y diversidad de vocabulario, la elaboración gramatical u secuenciación de ideas.

Apéndice B

Batería de Aptitudes Para el Aprendizaje Escolar (BAPAE)

María Victoria de la Cruz

Esta batería está formada por cinco subpruebas. Tiene un total de 70 reactivos, siendo 90 el puntaje mayor que pueden obtener los niños. A continuación se describe en qué consiste cada prueba:

1. Comprensión verbal (20 reactivos).

Se le solicita a cada niño(a), que elija entre cuatro dibujos el que representa la palabra que se le indica: lo que es profundo, lo que está inclinado, lo que indica el calor que hace, el que es de metal, el frasco que está destapado, el resorte estirado, el que está enredado, el niño que está inmóvil, la casa, lo que no es un mueble, lo que se usa para evitar la oscuridad, lo que gira, el niño asilado, los que hacen algo en colaboración, lo que resulta arriesgado, el árbol más estrecho, el que se desvía lo que sirve para deslizarse, lo que crece debajo de la tierra, el que está en posición horizontal.

2. Relaciones espaciales (10 reactivos).

Se muestran una figura geométrica completa y una figura de comparación incompleta, se le solicita al niño que busque entre los dibujos de una fila el trozo que le falta a cada dibujo de comparación.

3. Aptitud numérica (20 reactivos).

Se lee una serie de oraciones que implica que el niño haga operaciones mentalmente y debe señalar el dibujo que representa la respuesta. Ejemplos: marcar el cuadro donde hay más de cuatro puntos, marcar el dibujo que tiene menos de tres flores, marcar el dibujo menor, marcar el penúltimo árbol de la fila, sumar 3 caramelos más 2, restar 2 pasteles a 6, marcar la flor que está en el centro, marcar el cuadro donde hay una ruta para cada niño (2), sumar 3 niños a 3, sumar 2 estrellas a 8, marcar el cuadro donde haya mayor número de flechas, restar 3 canicas a 7, marcar el cuadro que tenga la mitad de estrellas que el primer cuadro de la fila, marcar el total de calcetines que hay en 3 pares, la mitad de 12 caramelos, marcar el doble de 2 vestidos, restar 4 a 10 velas, sumar 3 a 8 estrellas, marcar la mitad de 6 flores y sumar $6 + 2 + 1$ canicas.

4. Constancia de forma (10 reactivos).

Se presenta un dibujo de muestra y cinco dibujos de comparación. Se le solicita al niño que marque los dibujos que son exactamente iguales a los dibujos de muestra. Los dibujos varían en posición y en detalles. Las imágenes son peces, tazas, copas, casas, frutas, reloj, objetos comunes.

5. Orientación espacial (10 reactivos).

Es similar a la prueba anterior, sólo que los dibujos de comparación son exactamente iguales, sólo varían en la posición. Se le pide al niño que marque los dibujos que están en la misma posición que el dibujo muestra. Las imágenes son: tijeras, peces, hojas, banderas, sombrillas, objetos comunes.

Apéndice C

Programa de desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas para adquirir la lectoescritura

Saber leer y escribir es una necesidad imperativa debido a sus consecuencias sociales y económicas. La lectura y la escritura son herramientas indispensables en el proceso de adquisición de conocimientos; así, en el proceso de aprendizaje es necesario primero “aprender a leer” para después “leer para aprender” (Ostrosky y Ardila, 1991)

La lectura es una habilidad lingüística que, con raras excepciones, es aprendida solo después de que el niño ha adquirido un nivel de competencias considerable en el lenguaje oral. La falta de competencia lingüística se traduce frecuentemente en inhabilidades para el aprendizaje de la lectura. La escritura es una de las actividades escolares en que los alumnos presentan frecuentes dificultades.

Para que los niños y niñas puedan desarrollar tales habilidades académicas se requiere que antes logren el desarrollo adecuado de una serie de habilidades lingüísticas y preacadémicas que son fundamentales para su adquisición, tales como: manejo de conceptos sobre igualdad y diferencia, propiedades de los objetos, relaciones espacio-temporales, discriminaciones visuales, motricidad fina, seguimiento de instrucciones, comprensión verbal, pronunciación, discriminación auditiva, significado de palabras, comprensión de narraciones y expresión espontánea del lenguaje.

Los hallazgos de investigaciones acerca del desarrollo psicológico infantil y los factores que lo influyen, permiten conocer la estrecha relación que guarda el nivel de desarrollo logrado por un niño en sus primeros años de vida y los niveles de aptitud académica que logra durante sus años escolares.

Estudios enfocados en el fracaso escolar, han apuntado que cuando los niños ingresan al primer año de primaria, lo hacen con carencias en cuanto a las habilidades preacadémicas y lingüísticas. Con estos antecedentes, es importante poner atención en el planteamiento de autores como Slavin (2003, en Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo y Rugerio, 2008), en el sentido de que es muy difícil remediar las deficiencias del aprendizaje una vez que éstas han aparecido, y que los servicios de educación deben considerar la importancia de prevenir e intervenir tempranamente, en lugar de continuar con una política puramente correctiva o remedial.

Por los señalamientos anteriores, parece ser necesario enfocar los esfuerzos de la psicología educativa hacia el desarrollo de programas de intervención que favorezcan el proceso de lectoescritura en los años preescolar.

La finalidad de este programa es favorecer el desarrollo de las habilidades preacadémicas y lingüísticas, mismas que son necesarias para adquirir la lectura y la escritura. Las estrategias de intervención que se utilizarán, son de corte conductual: modelamiento, imitación, moldeamiento por aproximaciones sucesivas y reforzamiento. Con estas estrategias es posible observar la conducta de manera directa, así como distinguir cuáles habilidades han sido desarrolladas y cuáles no.

Objetivos del programa

General:

- Favorecer el desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas necesarias para la adquisición de la lectoescritura, en niños que cursan el tercer año de preescolar.

Específicos

- Favorecer el manejo de concepto sobre igualdad, diferencia y propiedades de los objetos y personas.
- Incrementar habilidades de orientación espacial y temporal de los objetos, en relación a su esquema corporal
- Favorecer el desarrollo de la percepción visual y auditiva
- Desarrollar el interés del uso del lenguaje oral, para participar en conversaciones cotidianas
- Propiciar el uso del lenguaje escrito, para comunicar ideas, sentimientos y emociones

Programa de desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas para adquirir la lectoescritura

| Contenido | Objetivos | Indicadores | Técnica | Materiales |
|--|---|--|--|--|
| Propiedades de los objetos y personas y manejo de conceptos sobre igualdad y diferencia (color, tamaño, forma) | Favorecer la identificación de | Observa y manipula diversos materiales y objetos que se encuentran en el espacio que lo rodea (escuela, patio, aula) | Modelamiento Moldeamiento Imitación Reforzamiento | Objetos de materiales variados Laminas de dibujos Tarjetas de texturas |
| | propiedades físicas de los objetos y personas | Nombra cualidades de los objetos: tamaño, forma, color, textura. | | |
| | Incrementar el manejo de contenido sobre | Hace descripciones de las cualidades de objetos manipulados (tamaño y forma) | | |
| | igualdad y diferencia | Busca e identifica objetos en el aula o espacio de trabajo a partir de las características específicas. | | |
| | Mejorar la discriminación visual | Describe características de objetos o personas de dibujos que observa en dibujos, imágenes o láminas. | | |
| | de objetos | Hace descripciones de dibujos, imágenes o láminas, a partir de sus semejanzas y diferencias | | |
| | | | | |
| | | Clasifica objetos de acuerdo a sus usos y contextos | | |

| Contenido | Objetivo | Indicadores | Técnica | Materiales |
|--|---|---|--|---|
| <p>Relaciones espaciales (dentro-fuera, cerca-lejos, arriba-abajo, derecha-izquierda y atrás-adelante)</p> | <p>Identificar las partes fundamentales de su esquema corporal</p> | <p>Nombra y señala correctamente las diferentes partes de su cuerpo</p> | <p>Modelamiento Moldeamiento Imitación Reforzamiento</p> | <p>Láminas del esquema corporal Hojas Lápiz Plumones Pelotas Objetos y materiales variados Rompecabezas</p> |
| | <p>Utilizar las nociones espaciales básicas para conocer la ubicación propia y de los objetos respecto a uno o varios puntos de referencia.</p> | <p>Identifica en dibujos y láminas el esquema corporal</p> | | |
| | | <p>Realiza movimientos con diferentes partes de su cuerpo, de acuerdo a instrucciones</p> | | |
| | | <p>Proyecta su cuerpo hacia arriba, hacia abajo, hacia dentro, hacia fuera.</p> | | |
| | | <p>Identifica lateralidad: derecha-izquierda</p> | | |
| | | <p>Identifica diferentes posiciones de su cuerpo y de sus compañeros u otras personas</p> | | |
| | | <p>Realiza movimientos en diferentes posturas: de pie, sentado, acostado, etc.</p> | | |
| | | <p>Hace distintos movimiento con lado predominante (derecha-izquierda)</p> | | |
| | | <p>Describe desplazamiento y trayectorias de objetos y personas</p> | | |
| | <p>Realiza actividades y movimientos para establecer relaciones de ubicación entre su cuerpo y diferentes objetos, espacios, áreas, etc., tomado en cuenta características de</p> | | | |

UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>direccionalidad (hacia, desde, etc.), de orientación (delante, atrás, arriba, abajo, derecha, izquierda), de proximidad (cerca, lejos) e interioridad (dentro, abierto, fuera, cerrado, etc.)</p> | | |
| | | <p>Identifica en dibujos y láminas, la ubicación de los objetos en relación a diferentes puntos de referencia (arriba de la mesa, debajo de la silla, junto a la muñeca, etc.)</p> | | |
| | | <p>Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial.</p> | | |
| | | <p>Busca objetos y lugares, siguiendo un mapa o croquis</p> | | |
| | | <p>Arma rompecabezas</p> | | |

| Contenido | Objetivos | Indicadores | Técnica | Materiales |
|---|---|--|--|--|
| <p>Relaciones temporales (antes-después, secuencias de eventos)</p> | <p>Favorecer el uso adecuado de nociones temporales y hacer uso de ellas en narraciones de hechos y vivencias</p> | <p>Responde a preguntas sencillas: ¿qué día es hoy?, ¿en qué mes estamos?, ¿en qué estación?</p> | <p>Modelamiento Moldeamiento Imitación Reforzamiento</p> | <p>Tarjetas de imágenes Cuentos Audiocuentos</p> |
| | | <p>Identifica actividades que se realizan durante el día y durante la noche.</p> | | |
| | | <p>Evoca sucesos o eventos personales o colectivos.</p> | | |
| | | <p>Ordena secuencia de actividades o eventos (rutinas personales, eventos escolares, etc.)</p> | | |
| | | <p>Escucha narraciones de cuentos, historias y anécdotas.</p> | | |
| | | <p>Narra anécdotas, cuentos, historias, identificando la secuencia y orden de la ideas.</p> | | |
| | | <p>Expresa actividades realizadas durante la jornada escolar y en distintos momentos del día</p> | | |
| | | <p>Hace narraciones a partir de imágenes secuenciadas</p> | | |

| Contenido | Objetivos | Indicadores | Técnica | Materiales |
|---|--|--|--|-------------|
| Conciencia fonológica | Pronunciar correctamente los sonidos del habla | Repetición de palabras simples y compuestas | Modelamiento Moldeamiento Imitación Reforzamiento | Tarjetas de |
| | | Identifica la diferencia o similitud del sonido de palabras | | palabras |
| | Discriminar palabras con similar sonido/pronunciación | Discrimina palabras en frases | | Laminas de |
| | | Identifica palabras que riman | | palabras |
| | Comprender que un sonido/fonema está representado por un grafema o signo gráfico | Genera rima a partir de una palabra | | Tarjetas de |
| | | Distingue palabras largas y cortas | | cartulina |
| | | Separa palabras contando las sílabas que la conforman | | Plumones |
| | | Separa la pronunciación de sonidos en palabras de 2, 3 y 4 fonemas | | |
| | | Hace reconocimiento del nombre y sonido de las letras | | |
| | | Realiza un análisis sonoro y visual de las palabras | | |
| | | Identifica de manera oral y escrita palabras que inician o terminan igual (letra o sílaba) | | |
| | | Logra asociar los fonemas y grafemas | | |
| Forma nuevas palabras a partir de sílabas de otras palabras conocidas | | | | |

| Contenido | Objetivos | Indicadores | Técnica | Materiales |
|--|---|--|--|---|
| Narraciones de cuentos e historias con niveles de complejidad | Favorecer la expresión oral del lenguaje Incrementar la habilidad narrativa de cuentos e historias | Escucha cuentos y narraciones y los reproduce | Modelamiento Moldeamiento Imitación Reforzamiento | Cuentos Historias Tarjetas de dibujos |
| | | Identifica por las imágenes el contenido de un cuento | | |
| | | Repite cuentos cortos recordando ideas principales y detalles | | |
| | | Relata cuentos largos, recordando ideas y detalles principales | | |
| | | Hace narración a partir de una secuencia de dibujos (con texto y sin texto) | | |
| | | Escucha cuentos e historias y hace inferencias, anticipaciones y predicciones | | |
| | | Reconocen elementos centrales de distintos textos escuchados, como características de personajes, lugares, hechos. | | |
| | | Relata con sus propias palabras lo escuchado | | |
| Expresan con sus propias palabras el contenido del texto leído, describiendo lugares, caracterizando personas y personajes y reconociendo secuencias de acciones | | | | |

| Contenido | Objetivos | Indicadores | Técnica | Materiales |
|-----------------------------------|---|--|---|------------|
| Expresión espontánea del lenguaje | Utilizar adecuadamente los sustantivos, los verbos, adverbios y adjetivos en la expresión del lenguaje oral para logra comunicar sus ideas, sensaciones y emociones | <p>Expresa vivencias o experiencias a través del lenguaje oral</p> <p>Evoca sucesos y habla sobre ellos haciendo referencias espaciales y temporales, cada vez más precisas</p> <p>Participa en conversaciones grupales</p> <p>Estructura un discurso claro y con sentido</p> <p>Hace uso de un vocabulario rico en términos de diversidad</p> <p>Sabe el significado de palabras que utiliza para expresarse</p> <p>Hace uso de sinónimos y antónimos sencillos</p> <p>Utiliza oraciones estructuradas para expresarse: incluye artículos, sustantivos, verbos, pronombres, etc.</p> <p>Escucha conversaciones de compañeros y personas y da su opinión sobre lo que escucha</p> <p>Acompaña la narración de sucesos, eventos o experiencias propias con la expresión de su cuerpo (gestos, posturas, etc.)</p> | <p>Modelamiento</p> <p>Moldeamiento</p> <p>Imitación</p> <p>Reforzamiento</p> | |

| Contenido | Objetivos | Indicadores | Técnica | Materiales |
|---|---|--|--|--|
| Formación y estructura de las oraciones | Identificar la estructura simple de una oración | Identifica que las palabras están formadas por letras | Modelamiento Moldeamiento Imitación Reforzamiento | Papel bond Lápiz Tarjetas de imágenes Cuentos |
| | | Identifica que las sílabas forman palabras | | |
| | Reconocer la función de una oración en el texto | Reconoce la estructura de una oración simple | | |
| | | Separa las palabras que forman una oración | | |
| | | Forma oraciones con o sin lógica, usando palabras de otras oraciones | | |
| | | Identifica la función de las palabras en una oración (sustantivo, verbo, adjetivo, etc.) | | |
| | | Hace una representación gráfica de una oración (dibujo) | | |
| | | Forma un texto o dialogo usando oraciones secuenciadas | | |

| Contenido | Objetivos | Indicadores | Técnica | Materiales |
|--|---|---|--|--|
| Ejercicios de pre-escritura | Favorecer la ejecución de trazos simples | Hace trazos de líneas rectas y curvas | Modelamiento Moldeamiento Imitación Reforzamiento | Papel Bond Lápiz Tarjetas de palabras Memorama Cuentos |
| | | Reproduce trazos de figuras geométricas simples (circulo, cuadrado, ovalo, triangulo) | | |
| | Incrementar la soltura en la mano para hacer trazos más precisos | Copia letras y palabras | | |
| | | Diferencia letras de números | | |
| | Identificar, reconocer y asociar dibujos con palabras y palabras con imágenes, | Identifica que se escribe de izquierda a derecha | | |
| | | Identifica diferencia entre texto y dibujo | | |
| | | Escribe su nombre y asocia palabras que inician con la misma letra | | |
| | Construir palabras y comprender su significado, así como el de textos sencillos | Asocia palabra-imagen | | |
| | | Atiende al dictado de palabras, logrando hacer una representación gráfica (dibujo o letras) | | |
| Hace separación de palabras en sílabas, y a partir de esas sílabas forma nuevas palabras | | | | |