

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA**

**ESTILOS DE REMINISCENCIA MATERNOS Y DESARROLLO ORAL  
DE NIÑOS Y NIÑAS PREESCOLARES COSTARRICENSES**

**Sustentante:**

**Marcela Ríos Reyes - A44363**

**Comité Asesor:**

**Directora: Dra. Ana María Carmiol Barboza**

**Lector: Dr. Javier Tapia Valladares**

**Lectora: MBA. Renata Villers**

**2012**

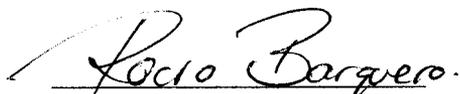
## HOJA DE APROBACIÓ

Tesis presentada el 29 de marzo del 2012 por Marcela Ríos Reyes a la Escuela de Psicología, de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica, como requisito para optar al Grado de Licenciatura en Psicología, aprobada por el Tribunal Examinador integrado por:



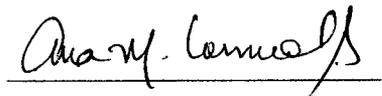
Dr. Jorge Sanabria León

Representante de la Directora de la Escuela



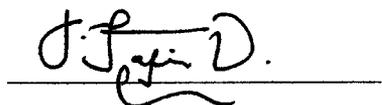
Lic. Rocío Barquero Brenes

Profesora Invitada



Dra. Ana María Carmiol Barboza

Directora



Dr. Javier Tapia Valladares

Lector



MBA. Renata Villers

Lectora



Marcela Ríos Reyes

Sustentante

## **DEDICATORIA**

Dedico esta tesis a mi familia, a mi mamá Liliana, a mi papá Mayrand, y a mis hermanos Gaby, Diego y Laura. Gracias por todo su apoyo y comprensión durante el proceso de esta tesis. Los amo.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi directora de tesis la Dra. Ana María Carmiol por su apoyo, amistad, y dedicación. Por sus comentarios y sugerencias tan valiosas durante todo el proceso de la investigación.

Agradezco a la Dra. Alison Sparks, a la MBA. Renata Villers, y al Dr. Napoleón Tapia por todos sus comentarios y sugerencias durante todo el proceso de la investigación.

Agradezco al Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica, por el apoyo brindado a través del premio de Jóvenes Investigadores 2010.

Agradezco a los integrantes del Seminario de Desarrollo Humano del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica, por los comentarios y sugerencias a través de la investigación.

## ÍNDICE GENERAL

NOTA ACLARATORIA .....	xi
Resumen .....	xii
Introducción.....	1
Capítulo I Alfabetización Emergente .....	9
1.1.    Habilidades de alfabetización emergente .....	10
1.1.1.    Habilidades prelectoras.....	11
1.1.1.1.    Conocimiento sobre el texto .....	11
1.1.1.2.    Reconocimiento de letras y palabras .....	11
1.1.1.3.    Conciencia fonológica .....	12
1.1.2.    Habilidades de lenguaje oral.....	12
1.1.2.1.    Vocabulario oral .....	12
1.1.2.2.    Comprensión de lectura oral.....	14
1.1.2.3.    Desarrollo narrativo.....	14
1.2.    Relación entre habilidades prelectoras y de lenguaje oral.....	16
1.2.1.    Aproximación fonológica sensitiva .....	17
1.2.2.    Aproximación comprensiva del lenguaje .....	17
Capítulo II Reminiscencia .....	20
Capítulo III Alfabetización Emergente y Reminiscencia .....	28
3.1.    Ambiente familiar y alfabetización emergente en Costa Rica .....	29
3.2.    La contribución del ambiente familiar en la alfabetización emergente: El caso de la reminiscencia .....	30
3.3.    La contribución del ambiente familiar en la alfabetización emergente: El caso latinoamericano .....	35
Capítulo IV Metodología.....	40
4.1    Descripción de los participantes .....	40
4.2    Procedimientos de recolección .....	42
4.2.1.    Primera sesión: Reminiscencia.....	43
4.2.1.1    Presentación de la actividad .....	43

4.2.1.2	Reminiscencia de cuatro eventos.....	43
4.2.2.	Segunda sesión: Alfabetización emergente .....	48
4.2.2.1	Vocabulario .....	48
4.2.2.2	Reconocimiento de letras y palabras .....	49
4.2.2.3	Conocimiento sobre el texto .....	49
4.2.2.4	Comprensión de lectura oral.....	49
4.2.2.5	Reproducción de una narración .....	50
Capítulo V Resultados .....		53
5.1.	Habilidades de alfabetización emergente .....	53
5.1.1.	Análisis preliminares .....	53
5.1.2.	Relación entre las habilidades prelectoras y de lenguaje oral .....	55
5.2.	Reminiscencia.....	57
5.2.1.	Análisis preliminares .....	57
5.2.2.	La relación entre los niveles de elaboración durante la reminiscencia.....	60
5.3.	Habilidades de alfabetización emergente y reminiscencia .....	61
5.4.	Análisis adicionales .....	64
Capítulo VI Discusión .....		<b>67</b>
6.1.	Alfabetización emergente en Costa Rica.....	67
6.2.	Los estilos de reminiscencia de madres costarricenses .....	70
6.3.	Alfabetización emergente y reminiscencia: implicaciones para el desarrollo oral del niño preescolar.....	78
6.4.	Limitaciones y recomendaciones.....	80
Referencias .....		85
Anexos .....		96
	Anexo 1. Consentimiento informado.....	96
	Anexo 2. Cuestionario de información sociodemográfica .....	98
	Anexo 3. Protocolo para la tarea de reminiscencia versión A.....	99
	Anexo 4. Protocolo para la tarea de reminiscencia versión B .....	100
	Anexo 5. Sistema de codificación de los estilos de reminiscencia.....	101
	Anexo 6. Resumen del sistema de codificación de los estilos de reminiscencia.....	108

Anexo 7. Tarea conocimiento sobre el texto .....	109
Anexo 8. Tarea de comprensión de lectura oral .....	111
Anexo 9. Tarea de reproducción de una narración.....	113
Anexo 10. Propositiones de la historia La silla de Pedro .....	114
Anexo 11. Sistema de codificación de la tarea de reproducción de una narración .....	116
Anexo 12. Resumen del sistema de codificación de la calidad de la narración .....	118

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1 Ejemplo de un estilo materno de reminiscencia elaborativo .....	22
Tabla 2.2 Ejemplo de un estilo materno de reminiscencia menos elaborativo.....	24
Tabla 4.1 Orden de aplicación de las tareas por sesión .....	42
Tabla 4.2 Esquema de codificación del estilo de elaboración en las conversaciones parentales .....	47
Tabla 5.1 Estadísticas descriptivas de las habilidades de alfabetización emergente .....	54
Tabla 5.2 Correlación de Pearson entre las habilidades de alfabetización emergente con la edad del niño y la escolaridad materna.....	54
Tabla 5.3 Coeficientes de correlación de las habilidades prelectoras y habilidades de lenguaje oral .....	56
Tabla 5.4 Estadísticas descriptivas de las conversaciones sobre eventos pasados .....	57
Tabla 5.5 Correlación de Pearson entre los eventos de mal y buen comportamiento con la edad del niño y la escolaridad materna .....	60
Tabla 5.6 Coeficientes de correlación de Spearman de los eventos pasados .....	61
Tabla 5.7 Coeficientes de correlación de las habilidades de alfabetización y el nivel de elaboración materna en el evento de mal y buen comportamiento.....	62
Tabla 5.8 Diferencias grupales en las tareas de alfabetización emergente entre las madres identificadas como altamente elaborativas y menos elaborativas en los eventos compartido y no compartido.....	63
Tabla 5.9 Diferencias en las tareas de alfabetización emergente entre los niños del estudio y los niños identificados como posibles repitentes.....	65
Tabla 5.10 Diferencias en las tareas de alfabetización emergente entre los preescolares y los niños que no fueron identificados como posibles repitentes .....	66
Tabla 5.11 Diferencias en las tareas de alfabetización emergente entre los preescolares y los niños inmigrantes en los Estados Unidos .....	66
Tabla 6.1 Ejemplo de madre poco elaborativa conversando en un evento no compartido .....	71
Tabla 6.2 Ejemplo de madre elaborativa conversando sobre un evento compartido .....	72
Tabla 6.3 Ejemplo de madre elaborativa conversando sobre un evento no compartido .....	73

Tabla 6.4 Ejemplo de madre elaborativa conversando sobre un evento de mal comportamiento .....76

Tabla 6.5 Ejemplo de madre elaborativa conversando sobre un evento de buen comportamiento .....77

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 4.1. Porcentaje de las conformaciones familiares presentes en los participantes .....	41
Figura 4.2. Porcentaje del nivel educativo materno .....	41
Figura 5.1. Distribución de las madres en las categorías de elaboración .....	59

## **NOTA ACLARATORIA**

En la comunidad científica actual, la escritura de manera inclusiva del género, la orientación sexual, la identidad étnica o racial, las discapacidades, y la edad, son de suma importancia. Empero, en el español la utilización de términos inclusivos implica la utilización de frases extensas, tales como “los preescolares y las preescolares”, “el niño y la niña”, “el hijo y la hija”, “el padre y la madre”, “el cuidador y la cuidadora”, etc. Para evitar la sobrecarga gráfica, y el cansancio al lector, en el presente escrito se utilizaron sustantivos y adjetivos inclusivos. Asimismo, se utilizaron los masculinos, a saber: niño, hijo, el preescolar, cuidador, etc., para hacer referencia tanto al niño y a la niña, o al cuidador y la cuidadora. Cuando la precisión del género fue necesaria, se especificó dicho aspecto.

## RESUMEN

En la sociedad actual del conocimiento, aprender a leer, a escribir y a comunicarse de manera adecuada es una tarea esencial del desarrollo. Dicho proceso se inicia desde edades tempranas, a partir de lo que actualmente se conoce como alfabetización emergente. La alfabetización emergente se refiere a las habilidades, los conocimientos y las actitudes precursoras de la lectura y la escritura. Éstas predicen el éxito escolar y facilitan la participación activa en la sociedad y en todas las oportunidades que se abren a partir de ésta.

Diversos hallazgos apuntan a la importancia del rol que juegan las formas cotidianas de interacción lingüística que acontecen en el contexto familiar en el desarrollo de la alfabetización emergente. Uno de los escenarios lingüísticos familiares identificados como importantes para la alfabetización emergente se refiere a la reminiscencia, entendida ésta como las conversaciones sobre experiencias personales pasadas.

En la presente investigación se estudiaron dos aspectos: 1) las relaciones entre las distintas habilidades de alfabetización emergente, principalmente entre las habilidades prelectoras y las habilidades de lenguaje oral, y 2) la relación entre ambos tipos de habilidades y los estilos de reminiscencia maternos. Para esto, se trabajó con 32 madres y sus hijos en edad preescolar provenientes de ambientes educativos favorables. Las habilidades prelectoras evaluadas en los niños fueron 1) reconocimiento de letras y palabras y 2) conocimiento sobre el manejo de material impreso. Las habilidades de lenguaje oral evaluadas fueron 1) vocabulario, 2) comprensión de lectura oral y 3) reproducción de una narración. Además, cada participante conversó con su madre sobre cuatro distintos eventos personales pasados, a saber: 1) un evento compartido por ambos, 2) un evento no compartido, 3) un evento de mal comportamiento del niño y 4) un evento de buen comportamiento del niño.

Los resultados demostraron correlaciones positivas y significativas entre el desempeño en tareas orientadas a medir las habilidades prelectoras y las habilidades de lenguaje oral. Particularmente, el reconocimiento de letras y palabras se encontró relacionado con el nivel de vocabulario del niño y con su desempeño en la tarea de reproducción de una narración. Además, el grado de conocimiento sobre el manejo de textos impresos del niño se encontró relacionado con su nivel de comprensión de lectura oral, así como con su habilidad de reproducción de una narración. Como tal, estas relaciones apoyan la aproximación actual sobre el desarrollo de la alfabetización emergente que enfatiza la importancia de considerar las habilidades orales como elemento clave en el análisis y comprensión de dicho proceso de desarrollo.

Los resultados referentes a la reminiscencia demuestran que, en comparación con madres latinoamericanas inmigrantes en los Estados Unidos, las madres costarricenses del estudio presentaron altos niveles de elaboración. Por lo anterior, se plantea que las madres costarricenses tienen el potencial de ser altamente elaborativas cuando conversan con sus hijos preescolares sobre eventos pasados. Además, se encontró una correlación positiva y significativa entre el nivel elaborativo materno a la hora de conversar sobre eventos pasados de mal comportamiento y la capacidad del niño de comprender una historia. Como tal, este resultado parece sugerir que este tipo de conversaciones juega un rol especial en el desarrollo del niño costarricense, no solo en función de los procesos de socialización, sino también en función de sus posibles implicaciones para el desarrollo de las destrezas tempranas de lenguaje y comunicación. Se evaluarán las implicaciones de estos resultados para las políticas públicas educativas y para el desarrollo profesional docente.

## INTRODUCCIÓN

En el mundo alfabetizado actual, ser una persona con los conocimientos adecuados de lenguaje, lectura y escritura facilita el acceso y la participación en la cultura, y por lo tanto todas las oportunidades que se abren a partir de ésta (Snow, 2006). La adquisición de estos conocimientos se desarrolla de manera concurrente e interdependiente desde edades tempranas, mucho antes de que el niño ingrese al sistema educativo formal, y reciba instrucción explícita sobre lectoescritura. Esta experiencia se da a partir de las oportunidades que tengan los niños para familiarizarse e interactuar con materiales impresos, así como con su participación en actividades propiamente guiadas que involucren la lengua oral y escrita (Reese, 1995; Reimers y Jacobs, 2008; Snow, Tabors & Dickinson, 2001; Snow, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Las experiencias lingüísticas tempranas que toman lugar en microsistemas como la familia y el centro de cuidado contribuyen de manera significativa al desarrollo de la alfabetización emergente, entendida ésta como las habilidades, conocimientos y actitudes que funcionan como los precursores del desarrollo de la lectura y la escritura (Whitehurst & Lonigan, 1998). La adquisición de estas habilidades tiene importantes implicaciones en el desempeño académico posterior de los niños (Snow, 2006; Snow et al., 2001; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Las investigaciones en alfabetización emergente señalan que existen destrezas específicas que son críticas para asegurar no sólo un inicio óptimo del proceso de lectoescritura, sino también el futuro éxito escolar (Lonigan, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998). Estas destrezas son: 1) la conciencia fonológica, entendida como la habilidad de reconocer, identificar y manipular deliberadamente los sonidos que componen las palabras, 2)

el reconocimiento de letras y palabras, 3) la conciencia del texto, concebida como el conocimiento sobre cómo manejar el material impreso, 4) la amplitud del vocabulario y 5) el desarrollo narrativo, entendido como la capacidad de comprender y producir narraciones (Dickinson & Tabors, 2001; Lonigan, 2006; Reese, 1995; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Tres conclusiones fundamentales se derivan de la investigación desarrollada en esta línea de investigación. La primera de ellas señala que los años del preescolar son críticos para un óptimo proceso de alfabetización, en tanto éste es un momento del ciclo vital en el que se forma la base de las habilidades de alfabetización emergente (Lonigan, 2006; Snow, 2006). La segunda plantea que la posibilidad de contar con experiencias que enriquezcan el lenguaje oral en el contexto cotidiano—por ejemplo, a través de la participación en conversaciones sobre eventos pasados o lectura conjunta de libros—son claves para el desarrollo de la alfabetización emergente. Por tal razón, se rescata el papel fundamental que juega la familia en dicho proceso (Dickinson & McCabe, 2001; Dickinson, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2010; Griffin, Hemphill, Camp, & Wolf, 2004; O’Neill, Pearce & Pick, 2004; Reese, 1995; Sénéchal & LeFevre, 2002; Snow et al., 2001). La tercera conclusión sugiere que aquellos niños con un mejor dominio de las destrezas orales, como por ejemplo el nivel de complejidad de la sintaxis y el desarrollo narrativo, tienen ventajas a la hora de aprender a leer, a escribir y a comunicarse oralmente (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg, & Poe, 2003; Reese, Suggate, Long, & Schaughency, 2009; Scarborough, 2001; Snow, Burns, & Griffin, 1998; Storch & Whitehurst, 2002).

En el ámbito nacional y latinoamericano, el estudio sobre las habilidades de alfabetización emergente en el periodo preescolar, específicamente la exploración de su trayectoria de desarrollo, sus correlatos y predictores, ha tomado una gran relevancia

(Programa Estado de la Nación, 2011). En el contexto costarricense actual, este interés toma importancia ante los alarmantes hallazgos de las tasas de fracaso en el primer año de la educación básica. Según se reporta en el Tercer Informe del Estado de la Educación (2011), el fracaso escolar en primer grado fue cercano al 15% durante el 2009, incluyendo esta cifra los casos de exclusión, repitencia y extraedad. Para algunas, esta problemática se explica por la ruptura que viven los niños al hacer la transición del preescolar al primer grado. Lo anterior en tanto gran cantidad de niños costarricenses no adquieren las destrezas y las experiencias apropiadas durante la edad preescolar para iniciarse de manera óptima en la instrucción explícita de la lectoescritura durante el primer grado (Rolla, Arias, & Villers, 2005; León, 2010 en Programa Estado de la Nación, 2011).

Desde el punto de vista de la psicología del desarrollo y la psicología de la educación, es de esperar que los niños que no cuentan con las habilidades de alfabetización emergente necesarias tengan mayores dificultades para realizar la transición del preescolar al primer grado. Lo anterior en tanto hallazgos actuales sobre el desarrollo de la lectoescritura indican que éste es un proceso continuo y paulatino, para el cual es necesario el desarrollo de ciertas destrezas previas (Lonigan, 2006; Programa Estado de la Nación, 2011; Teal & Sulzby, 1989). Específicamente, Snow y colaboradores (1998) señalan que la capacidad de comprender historias, el poseer un vocabulario amplio, la habilidad de identificar fonemas, el poseer habilidades de narración y el estar familiarizado con el manejo del material impreso preceden a la lectura convencional. En consecuencia, el desarrollo temprano de estas habilidades es indispensable para un proceso exitoso de lectoescritura. En Costa Rica, la carencia de la aplicación de un currículo en preescolar que involucre estos contenidos, es lo que podría estar

dificultando que muchos niños preescolares realicen la transición al primer grado de manera exitosa (Programa Estado de la Nación, 2011; Rolla, Arias & Villers, 2005a).

Esta problemática se ve ilustrada en los resultados de la investigación de Rolla, Arias, Villers y Snow (2005), en la cual se demuestra que una de las razones más importantes que llevan a las maestras costarricenses a retener a un niño en primer grado se refiere a su falta de dominio de las habilidades de lectoescritura. Ante tal situación, cabe cuestionarse ¿cuál es el rol que tiene la familia y el sistema de educación preescolar en la preparación en lenguaje y comunicación previo a la inserción formal en el sistema educativo?, y ¿de qué manera ambos entes socializadores pueden facilitar un proceso óptimo de alfabetización?

En la actualidad, se conocen algunos de los distintos aspectos del ambiente familiar costarricense que se relacionan con los logros de los niños en el proceso de alfabetización emergente. Específicamente, Romero, Arias y Chavarría (2007) describen una discrepancia importante entre las expectativas de padres y madres costarricenses con respecto a los logros académicos futuros de sus hijos, y sus capacidades para apoyar dichos logros. Si bien los padres y las madres expresan el deseo de que sus hijos logren alcanzar estudios medios superiores o superiores, el análisis de Romero y colaboradoras sobre las prácticas familiares de alfabetización en estas familias sugiere que las actividades que realizan cotidianamente con sus hijos no promueven de la mejor manera el cumplimiento de dichas metas. Por ejemplo, el acceso al material impreso por parte de estas familias es marginal, y las experiencias previas de lectura y escritura de los propios padres y madres son limitadas, negativas o poco gratificantes, por lo que son poco valoradas y por lo tanto escasas.

Además, los resultados de Romero y colaboradoras (2007) señalan que la lectura de libros no es una práctica universal, aun cuando se ha concebido como una de las experiencias

familiares que contribuyen de manera más directa con la promoción de la alfabetización emergente (DeTemple, 2001; Dickinson, 2001; Sénechal & LeFevre, 2002). Ante esto, surge la necesidad de estudiar distintos tipos de interacciones lingüísticas familiares que se haya comprobado sean igualmente estimulantes del lenguaje y la comunicación, pero que a su vez sean culturalmente sensibles, y por lo tanto más accesibles y cercanas a las experiencias cotidianas de distintas familias (Reese, Leyva, Sparks, & Grolnick, 2010a; Reese, Sparks & Leyva, 2010b; Sparks, 2008).

Para Reese y colaboradoras (Reese et al., 2010a), la reminiscencia es una de los escenarios que satisface ambas condiciones. Por un lado, distintos estudios señalan que conversar sobre eventos personales pasados es un escenario de interacción lingüística que tiene el potencial de promover, entre otras cosas, el desarrollo óptimo de la alfabetización emergente (Reese & Newcombe, 2007; Reese, 1995; Reese et al., 2010a; Sparks, 2008; Snow et al., 2001). Por otro lado, la reminiscencia es una práctica cotidiana en todas las culturas, siendo entonces una experiencia cercana para familias con características diversas y un escenario lingüístico al cual el niño se ve expuesto desde edades muy tempranas (Bauer, 2006; Cristofaro & Tamis-LeMonda, 2008; Eisenberg, 1985; Kavanaugh & Engel, 1998).

A pesar de sus virtudes, los estudios sobre las contribuciones de la reminiscencia al desarrollo de las habilidades de alfabetización emergente se han realizado mayormente con población anglosajona de clase media, de familias de altos niveles educativos (Reese & Newcombe, 2007; Reese, 1995) y han sido escasamente aplicados en otro tipo de poblaciones. En el caso de la población latinoamericana, lo que se conoce proviene de familias inmigrantes en los Estados Unidos (Reese et al., 2010a; Sparks, 2008). A partir de esto, nace la inquietud

de explorar si los beneficios encontrados, bajo las condiciones anteriormente mencionadas, son transmisibles a contextos culturales distintos.

Si bien las escasas investigaciones sobre reminiscencia efectuadas con familias latinoamericanas han realizado importantes contribuciones a la comprensión de múltiples aspectos concernientes a temas como la socialización y el desarrollo del lenguaje, dichos estudios presentan algunas limitaciones importantes de considerar aquí. En primer lugar, los estudios se han realizado únicamente con familias donde los progenitores cuentan con niveles educativos bajos (véase Melzi, 2000; Sparks, 2008). En segundo lugar, las mediciones se han realizado en un idioma distinto a su lengua materna (véase Sparks, 2008).

La descripción de las particularidades de la reminiscencia en la población latinoamericana se ha realizado a partir de la comparación con muestras estadounidenses de clase media, donde las madres cuentan usualmente con niveles educativos altos (Melzi, 2000; Sparks, 2008). A partir de esto, nace la inquietud de explorar si las diferencias y los beneficios encontrados para el proceso de alfabetización emergente, se mantienen si las madres latinas poseen altos niveles educativos, y si son evaluadas en su lengua materna.

A partir de lo anterior, el interés principal de esta investigación consiste en explorar la relación entre los estilos discursivos utilizados por madres al hacer reminiscencia con sus hijos de edad preescolar y el desarrollo de un conjunto de habilidades de alfabetización emergente de los niños, a saber: conciencia del texto, el reconocimiento de letras y palabras, vocabulario y habilidades de narración. El interés por estudiar la relación entre la reminiscencia y el desarrollo de la alfabetización emergente nace a partir de la preocupación por explorar las experiencias que posiblemente explican el rol que juega la familia, y principalmente el

ambiente lingüístico familiar, en el desarrollo de los procesos de lectoescritura, a través de herramientas ecológicamente válidas.

A partir de estas premisas se desarrolló una investigación con 32 madres y sus hijos de 4 años de edad, integrantes de familias con ambientes educativos favorables. Se realizaron dos sesiones de trabajo con cada díada. En la primera sesión, las díadas conversaron sobre cuatro eventos pasados: un evento compartido por la madre y su hijo, un evento no compartido por ambos, un evento de mal comportamiento del niño identificado por la madre, y un evento de buen comportamiento del niño identificado por la madre. En la segunda sesión, se evaluaron las habilidades de alfabetización emergente del niño.

El fin de la investigación fue responder a las siguientes dos preguntas: 1) ¿Cuál es la relación entre las habilidades prelectoras<sup>1</sup> y las habilidades de lenguaje oral?, y 2) ¿Cuál es la relación entre los estilos de reminiscencia maternos con las habilidades de alfabetización emergente evaluadas? Con base en estas preguntas de investigación, el objetivo principal de este estudio consistió en determinar la relación entre los estilos de reminiscencia maternos con las habilidades prelectoras y las habilidades de lenguaje oral en niños preescolares costarricenses provenientes de familias con ambientes educativos favorables que habitan en la Gran Área Metropolitana (GAM). Para alcanzar este objetivo general se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar la relación entre las habilidades prelectoras de reconocimiento de letras y palabras y conocimiento sobre el texto y las habilidades de lenguaje oral, a saber: vocabulario, comprensión de lectura oral, y reproducción de una narración, en niños preescolares

---

<sup>1</sup> Code related skills

costarricenses provenientes de familias con ambientes educativos favorables que habitan en la GAM.

2. Caracterizar los estilos de reminiscencia de madres de niños preescolares costarricenses provenientes de familias con ambientes educativos favorables que habitan en la GAM.

3. Explorar la relación entre los estilos de reminiscencia maternos con las habilidades prelectoras de reconocimiento de letras y palabras y conocimiento sobre el texto, en niños preescolares costarricenses provenientes de familias con ambientes educativos favorables que habitan en la GAM.

4. Explorar la relación entre los estilos de reminiscencia maternos con las habilidades de lenguaje oral, a saber: vocabulario, comprensión de lectura oral, y reproducción de una narración, en niños preescolares costarricenses provenientes de familias con ambientes educativos favorables que habitan en la GAM.

## **CAPÍTULO I**

### **ALFABETIZACIÓN EMERGENTE**

El estudio del proceso por medio del cual se llega a una alfabetización exitosa ha sido extenso y fructífero. Gran cantidad de esfuerzos se han enfocado en conocer, con profundidad, los pasos iniciales por los que pasan las personas alfabetizadas durante sus primeros años de vida. Múltiples hallazgos sugieren que estas experiencias tempranas contribuyen de manera significativa en el posterior desarrollo del proceso de alfabetización. Por esta razón, desde hace ya más de dos décadas se inició la discusión e investigación en lo que actualmente se conoce como alfabetización emergente. Este término fue utilizado por primera vez por Tale & Sulzby, (1989), quienes lo definieron como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que funcionan como precursores del desarrollo de la lectura y la escritura (véase también Lonigan, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998). Esta definición se mantiene hasta el momento en esta área de investigación.

Distintos estudios realizados desde la psicología genética cognitiva sugieren que los niños construyen teorías o nociones bastante sofisticadas sobre la escritura como sistema notacional antes de participar en procesos de educación formal, y mucho antes de recibir una instrucción formal en el tema (véase Ferriero, 1997; Tolchinsky, 2003). Para Snow (2006), estas teorías ingenuas sobre la escritura van siendo construidas a partir de la exposición indirecta a diferentes materiales escritos y experiencias orales (p. ej. libros, periódicos, anuncios, programas de televisión, conversaciones cotidianas).

Si bien en la actualidad prevalece en la comunidad científica la idea de que el aprendizaje de la lectoescritura inicia desde edades tempranas, mucho antes de que el niño reciba instrucción explícita al respecto, esta no ha sido la única tendencia a lo largo de la

historia en esta línea de investigación. Lonigan (2006) explica la existencia de un enfoque tradicional del proceso de alfabetización, desde donde se plantea que el inicio del proceso de aprender a leer y escribir comienza al ingresar a la educación formal. Una segunda posición se refiere al enfoque de la alfabetización emergente, según el cual la alfabetización es un proceso de desarrollo continuo, cuya génesis se remonta a los comienzos de la vida del niño, y no como un fenómeno que inicia cuando se ingresa por primera vez a la escuela. Por tanto, desde este segundo enfoque no existe una clara distinción entre la prelectura y la lectura (Lonigan, 2006; Snow, 2006; Teal & Sulzby, 1989).

Desde el enfoque de la alfabetización emergente se formula que el niño participa de manera cotidiana en diferentes actividades de alfabetización, por medio de las prácticas que observa en sus padres o cuidadores, o bien en las rutinas culturales que éstos valoran, como por ejemplo: escucharles leer en voz alta, observarlos recitar textos religiosos o poesías, leer libros y periódicos. Así entonces, rescata la idea de la alfabetización como un proceso que involucra múltiples participantes (Snow, 2006), y hace hincapié en los intercambios cotidianos que toman lugar en los microsistemas del niño, como lo es el caso del ámbito familiar y el aula de preescolar.

### **1.1. Habilidades de alfabetización emergente**

Desde el enfoque de la alfabetización emergente se han identificado dos conjuntos de habilidades, las prelectoras y las de lenguaje oral, las cuales facilitan de manera conjunta el proceso de aprender a leer y escribir (Whitehurst & Lonigan, 1998). Las habilidades prelectoras son las relacionadas con el material impreso, e incluyen el conocimiento sobre el texto, el reconocimiento de letras y palabras, y la conciencia fonológica. Por otro lado, las

habilidades de lenguaje oral incluyen el vocabulario, la semántica evaluada a través de tareas de comprensión de lectura oral, la sintaxis y las habilidades de narración.

### **1.1.1. Habilidades prelectoras**

#### **1.1.1.1. Conocimiento sobre el texto**

Los libros están creados a partir de una serie de convenciones, las cuales pueden ser conocidas antes de poseer la capacidad de leer el material impreso. Entre las pautas que definen los textos para el idioma español se encuentran: 1) la direccionalidad del texto en cada una de las páginas —de izquierda a derecha, y de arriba hacia abajo; 2) la secuencia y dirección con la que se manipula los libros —de la portada hasta la contraportada; 3) la diferencia entre la portada y contraportada, y la diferencia entre éstas y el resto de páginas del libro; 4) la diferencia entre los dibujos y las palabras impresas en las páginas, y 5) el significado de las diferentes marcas de puntuación, incluyendo los espacios entre las palabras, y los puntos al final de cada oración. La familiaridad con estas convenciones facilita el proceso de aprender a leer. Múltiples hallazgos científicos demuestran altas correlaciones entre el conocimiento del texto y otras habilidades de alfabetización emergente como la comprensión de lectura oral y el reconocimiento de letras y palabras (Lonigan, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998).

#### **1.1.1.2. Reconocimiento de letras y palabras**

En el sistema alfabético de escritura, el reconocimiento de palabras impresas involucra la capacidad de trasladar letras y palabras a unidades de sonido, mientras que la escritura es el traslado de unidades de sonido en letras o palabras (Whitehurst & Lonigan, 1998). A un nivel inicial, el reconocimiento de letras y palabras implica la capacidad de nombrar letras. Por esto,

aquellos lectores primerizos que no conocen las letras del alfabeto tienen dificultades para identificar a qué sonido corresponde cada letra. Diferentes estudios han demostrado que el reconocimiento de letras y palabras está significativamente relacionada con las habilidades de sensibilidad fonológica (Whitehurst & Lonigan, 1998) y con el vocabulario (Dickinson et al., 2003; Dickinson & Porche, 2011; Ouellette, 2006).

### **1.1.1.3. Conciencia fonológica**

Esta habilidad se refiere a la sensibilidad a la estructura del sonido del lenguaje y la capacidad de usar esa información en procesos cognitivos, y es evaluada en los preescolares a partir de los cinco años de edad (Lonigan, 2006; Snow, 2006). El desarrollo de la conciencia fonológica permite identificar que las palabras están compuestas por unidades grandes de sonido, denominadas sílabas, o por unidades más pequeñas de sonido, denominadas fonemas. Esta habilidad implica la destreza de descomponer oraciones en palabras, en sílabas o en fonemas, y la capacidad de unir sonidos para constituir palabras. Esta destreza se ha identificado como un predictor fuerte de la capacidad lectora en los primeros años de la educación escolar (Foy & Mann, 2003; Whitehurst & Lonigan, 1998).

## **1.1.2. Habilidades de lenguaje oral**

### **1.1.2.1. Vocabulario oral**

El vocabulario oral, o el conocimiento sobre el significado de las palabras, juega un papel clave en la capacidad de comprender textos. Si la persona no se encuentra familiarizada con el significado de una palabra en un texto, su nivel de comprensión baja, aun cuando sepa decodificar la palabra (Snow, 2006). Por tanto, los niños con un vocabulario oral amplio tienen ventaja sobre sus contrapartes a la hora de aprender a leer, en tanto tienen mayor

facilidad para comprender lo que se está tratando en el texto. Por el contrario, cuando el niño no posee un vocabulario extenso presenta dificultades para comprender el contenido de los textos, al no conocer muchas de las palabras que lo componen (Snow, 2006).

En la línea de investigación sobre alfabetización emergente, el vocabulario se ha evaluado siguiendo dos distintos enfoques. Uno de ellos es el vocabulario expresivo, entendido como aquél vocabulario utilizado cuando se habla y se escribe. El otro es denominado vocabulario receptivo, y se refiere al vocabulario que se comprende cuando se escucha a una persona hablar o cuando se lee un texto (Pikulski & Templeton, 2004). La evidencia sugiere que ambos tipos de vocabulario se relacionan con otras habilidades de alfabetización emergente. Mientras que el vocabulario receptivo se relaciona con el reconocimiento de letras y palabras, el vocabulario expresivo se asocia de manera moderada con el reconocimiento de palabras y el nivel de comprensión de lectura oral (Ouellette, 2006; Scarborough, 2001).

El vocabulario, aunque es crítico en todas las etapas del desarrollo, se torna más importante con el tiempo. A medida que los niños avanzan en la escuela, las demandas de reconocimiento de palabras de manera rápida y los procesos de comprensión lectora aumentan de manera progresiva. Por tanto, la relación entre el vocabulario oral y la lectura se vuelve cada vez más evidente (Ouellette, 2006; Storch & Whitehurst, 2002). De esta manera, aquellos niños con debilidades en vocabulario serán más vulnerables a presentar dificultades en la comprensión de lectura en los años posteriores de la escuela, lo cual podría afectar su desempeño en diferentes asignaturas (Snow, 2006).

### **1.1.2.2. Comprensión de lectura oral**

La comprensión de lectura es la esencia de la lectura. Se entiende como el pensamiento intencional que realiza la persona a la hora de construir el significado del texto a través de su interacción con éste. La adquisición de esta habilidad es un proceso complejo, pues requiere la coordinación e interacción de varias habilidades (Lonigan, 2006). El significado que se otorga al contenido del texto está influido por diferentes aspectos, entre ellos: el texto mismo, el conocimiento previo y las experiencias personales (Olson, 1998). A partir de la lectura de un texto se pueden desprender diferentes significados, que van desde el literal, pasando por el interpretativo, hasta llegar a la evaluación de éste desde una perspectiva crítica (Harris & Hodges, 1995; National Institute of Child Health and Human Development, 2001).

La habilidad de comprensión de lectura oral se ha visto relacionada con diferentes habilidades de alfabetización emergente, como el reconocimiento de letras y palabras (Whitehurst & Lonigan, 1998), el nivel de vocabulario (Tabors, Beals, & Weizman, 2001), y el desarrollo de las habilidades de narración (Griffin et al., 2004). Asimismo, se ha encontrado altamente relacionada con las prácticas de la lectura de libros, tanto en ambientes familiares como académicos (Dickinson, 2001).

### **1.1.2.3. Desarrollo narrativo**

Las narraciones son relatos verbales o escritos sobre experiencias que se centran alrededor de un tema en particular. Pueden describir algo que sucedió en el pasado o no, pero siempre transmiten un contenido de carácter significativo sobre un evento particular. Las narraciones involucran personajes o actores y un punto de vista que usualmente comunica la experiencia subjetiva de uno o más actores, incluyendo la perspectiva de quien relata (Kavanaugh & Engel, 1998).

Como tal, la narración es uno de los modos esenciales de comunicación a través del cual las personas expresan sus pensamientos y sentimientos. Asimismo, tiende a ser el primer género de discurso que el niño adquiere (Beck, 2008). Es a través de la narración que los preescolares aprenden sobre el mundo socioemocional (Kavanaugh & Engel, 1998), al ser éste el encuentro de la cultura, la cognición y las emociones (Cuneo, McCabe, & Melzi, 2008). En consecuencia, a través de los relatos o narraciones se exploran las acciones, las experiencias de las personas y se descubren sus deseos y motivaciones. La narración adquiere un papel significativo en el desarrollo del niño al permitirle dar sentido al mundo que lo rodea, profundizando en su autoconocimiento, y ayudándole a entender los valores y costumbres de su cultura (Kavanaugh & Engel, 1998).

Las narraciones son indiferentes a los hechos, esto pues se juzga la historia por su coherencia interna y su estructura, en vez de juzgarse por su correspondencia con el evento real. De esta manera, una buena narración necesita enunciados referenciales (qué fue lo que sucedió), información contextual (enunciados de orientación, tales como dónde, cuándo y quién), y enunciados evaluativos (por qué algo sucedió, el estado mental o reacción de otra persona) (Reese et al., 2010a; Suggate, Schaughency & Reese, 2011). Estos tres tipos de enunciados se relacionan con el uso del habla descontextualizada, pues ésta es utilizada para hablar del pasado o el futuro y para compartir información sobre objetos abstractos o eventos que no son parte del ambiente inmediato, los cuales son requeridos para comprender y transmitir de manera adecuada una idea. Es por esto que el habla descontextualizada demanda en el niño la capacidad de ir más allá de la información perceptualmente presente (Curenton, Graig, & Flanigan, 2008; Reese, 1995).

El que el niño aprenda a utilizar las estrategias referenciales, contextuales y evaluativas es fundamental, debido a que su uso y dominio se encuentran intrínsecamente relacionados con la capacidad de leer, escribir y comunicarse adecuadamente, pues promueven procesamientos cognitivos complejos en el preescolar (Cristofaro & Tamis-LeMonda, 2008; Curenton et al., 2008; Suggate et al., 2011). Un escenario en el que se utilizan estas estrategias referenciales, contextuales y evaluativas es durante la reminiscencia, pues se requiere ir más allá del ambiente inmediato (Curenton et al., 2008). Esta capacidad de narrar eventos pasados se va construyendo a partir de las experiencias y diferentes oportunidades que tengan los niños para utilizar este tipo de estrategias lingüísticas (Reese, 1995).

En conclusión, el desarrollo narrativo es importante para la experiencia escolar futura de los niños en dos sentidos. Primero, es una herramienta fundamental para establecer y mantener las relaciones sociales con las personas. Segundo, las habilidades involucradas en la producción exitosa de una narración son similares a las habilidades involucradas en otros tipos de actuaciones académicas importantes, como son el caso de la lectura (p. ej. a leer sobre un evento histórico) y la escritura (p. ej. al realizar una redacción) (Beck, 2008).

## **1.2. Relación entre habilidades prelectoras y de lenguaje oral**

Según lo definen Dickinson y colaboradores (2003), es posible identificar al menos dos líneas de investigación dentro del enfoque de la alfabetización emergente. Ambas varían en términos de su definición de la naturaleza de la relación entre las habilidades prelectoras y las habilidades de lenguaje oral. Una de las aproximaciones se denomina fonológico sensitivo, y la otra se denomina la aproximación comprensiva del lenguaje.

### **1.2.1. Aproximación fonológica sensitiva**

Desde esta perspectiva, el surgimiento de la sensibilidad fonológica o conciencia fonológica, es considerada como la habilidad clave para el dominio de la lectura (Dickinson et al., 2003), y las habilidades de lenguaje oral generales o básicas, especialmente el vocabulario, constituyen la base fundamental para su surgimiento. Estos autores plantean que dicha aproximación se basa en los hallazgos de múltiples investigaciones que han identificado la habilidad fonológica como un precursor crítico, un correlato y un predictor del logro en la lectura, en tanto facilita la identificación de grafemas, y la relación de éstos con los fonemas.

### **1.2.2. Aproximación comprensiva del lenguaje**

Desde este acercamiento, se plantea que existe una variedad de habilidades de lenguaje oral que son críticas para el proceso de alfabetización emergente, y continúan jugando un rol primordial en los subsecuentes momentos del desarrollo de la lectoescritura (Dickinson et al., 2003; Sénéchal & LeFevre, 2002; Snow, Tabors, Nicholson, & Kurland, 1995). Desde esta aproximación, la adquisición del lenguaje se ve como un proceso complejo, que incluye diferentes habilidades como la fonología, la semántica, la sintaxis, el discurso lingüístico, la lectura y la escritura. Cada una de estas habilidades se va desarrollando en diferentes tiempos, pero se van interrelacionando entre sí (Dickinson et al., 2003; Scarborough, 2001). Las investigaciones en esta línea han identificado un impacto de las habilidades de lenguaje oral en los logros de lectura, como por ejemplo, en la conciencia fonológica, el vocabulario, la sintaxis y el discurso lingüístico (Dickinson et al. 2003, NICHD, 2005).

Entre los hallazgos más robustos que apoyan este enfoque se encuentran los provenientes del estudio de Storch y Whitehurst (2002) con más de seiscientos estudiantes. En este estudio longitudinal, se siguió a los participantes desde el preescolar hasta el cuarto grado.

Durante el preescolar se registró la evolución de sus habilidades prelectoras (i. e. conciencia del texto, y conciencia fonológica) y de lenguaje oral (i. e. vocabulario, reproducción de una narración, conocimiento conceptual). Al iniciar la instrucción formal de lectura y escritura se aplicaron medidas de lectura (i. e. precisión en la lectura, comprensión de lectura oral). Los resultados revelaron una fuerte relación entre las habilidades prelectoras durante el preescolar y las habilidades de lenguaje oral medidas en la edad preescolar. Asimismo, indicaron que las habilidades de lectura en segundo grado de la escuela se encontraron determinadas principalmente por las habilidades de concepto del texto y de conciencia fonológica medidas en la edad preescolar, mientras que los niveles de comprensión de lectura en tercer y cuarto grado se encontraron significativamente influenciados por las habilidades de lenguaje oral obtenidos en la edad preescolar.

En conjunto, estos datos sugieren que el fortalecimiento de una amplia variedad de habilidades de lenguaje oral es fundamental en la instrucción inicial que se ofrece en el preescolar y en los primeros años escolares. Esto pues los estudios indican que las diferentes habilidades de lenguaje oral proveen una base fundamental para el desarrollo de las habilidades de alfabetización más avanzadas, como la comprensión lectora (Storch & Whitehurst, 2002). Es a partir de estos aspectos que se ha planteado que las habilidades prelectoras son más importantes al inicio del proceso de alfabetización, pues la tarea principal es desarrollar las habilidades de reconocer letras y palabras de manera precisa y fluida (Lonigan, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998). Sin embargo, las habilidades de lenguaje oral se vuelven más importantes de manera más tardía para el éxito académico, específicamente cuando la tarea principal cambia hacia la comprensión de los textos, los cuales llegan a ser de carácter formal y de naturaleza descontextualizada, volviéndose una tarea más demandante

para el lector. Por tanto, una amplia variedad de habilidades de lenguaje oral como el vocabulario, el conocimiento sobre el mundo en general, y las habilidades pragmáticas, se vuelven más relevantes para lograr altos niveles de éxito académico (de Jong & Leseman, 2001).

En conclusión, el enfoque comprensivo del lenguaje le da un papel más integral y duradero a las diferentes habilidades de lenguaje oral, particularmente si se compara con la aproximación fonológica sensitiva, la cual no considera el papel continuo y permanente que juegan las habilidades de lenguaje oral en el largo proceso de desarrollo de la alfabetización. El presente estudio se realizó siguiendo los lineamientos del enfoque comprensivo del lenguaje.

## **CAPÍTULO II**

### **REMINISCENCIA**

Desde la teoría sociocultural del aprendizaje, Vygotsky (1978) planteó que los procesos de interacción social entre el padre o la madre—como expertos de la cultura—y el niño—como aprendiz, le brindan herramientas instrumentales al último para sus procesos de desarrollo. A través de la interacción social con expertos de la cultura, el niño observa comportamientos y maneras de ser que son posteriormente incorporadas a su propio repertorio comunicativo. Por esa razón, las interacciones lingüísticas que toman lugar en microsistemas como la familia y el centro de cuidado son claves para el desarrollo de las habilidades comunicativas (Fivush, Haden, & Reese, 2006).

Es a través del dominio del lenguaje que el niño entra en la comunidad cultural. El lenguaje le ofrece las metáforas, las explicaciones, las categorías, las maneras de interactuar y evaluar los sucesos, los cuales conjuntamente constituyen el marco de referencia a partir del cual se forman sus concepciones tempranas sobre el mundo (Bruner & Haste, 1990). Por ejemplo, en las interacciones lingüísticas familiares se transmiten las metas o lecciones de socialización que se desea que los niños aprendan (Caspé & Melzi, 2008; Cristofaro & Tamis-LeMonda, 2008; Schröder et al., en prensa). Este aprendizaje toma lugar en contextos tan cotidianos como el juego (Kavanaugh & Engel, 1998), el baño (Stansbery, 2008), durante las conversaciones sobre la mesa (Snow et al., 2001; Stansbery, 2008), o en las conversaciones cotidianas sobre eventos del pasado (Reese, 1995).

La reminiscencia, o conversación sobre experiencias personales pasadas, es una práctica cultural mundial que emerge en la infancia. Por tal razón, se ha considerado como un rico contexto para la exploración de temas como el desarrollo del lenguaje (Reese, 1995;

Sparks, 2008) y la socialización lingüística (Cristofaro & Tamis-LeMonda, 2008; Kavanaugh & Engel, 1998) en distintos contextos culturales. La reminiscencia presenta distintas demandas cognoscitivas importantes para el niño, pues remite a eventos que sucedieron con anterioridad, requiriendo la utilización de un lenguaje descontextualizado, lo cual es un proceso mucho más complejo que hablar sobre situaciones que acontecen en el aquí y el ahora (Reese & Fivush, 1993). Conversar sobre eventos pasados demanda que el discurso sea coherente, para que así la audiencia pueda comprender el mensaje que se está transmitiendo, siendo necesario que el locutor utilice el código lingüístico de la cultura a la que pertenece.

Las investigaciones en reminiscencia sobre las diferencias en edades indican que antes de los dos años de edad los niños son capaces de recordar eventos pasados de su historia personal. Para los tres años de edad, relatan eventos rutinarios (p.ej. ir al kínder, ir al supermercado, ir a un restaurante) o únicos, con mayor detalle (Bauer, 2006). La memoria de los eventos rutinarios de su propia vida se enfoca en las representaciones de los guiones de la vida diaria. Estas narraciones se caracterizan por ser minimalistas y poco variables, en tanto describen las acciones comunes de la actividad, con un orden temporal adecuado. El papel que juega el relato de estos eventos rutinarios es relevante, pues permite tener una base para predecir lo que puede pasar en el futuro, y da la oportunidad de generar diferentes alternativas a las acciones o a los resultados esperados (Bauer, 2006). Sin embargo, los eventos rutinarios se vuelven generalizables y esquematizados, por lo que se tornan representaciones de lo que típicamente sucede. Con los años, los niños aprenden a enfocarse en los aspectos más distintivos de los episodios, con un aumento de los recuerdos de eventos únicos (Bauer, 2006).

La investigación sobre los recuerdos rutinarios sugiere que niños de tan sólo tres años de edad son informantes confiables de los eventos pasados. Del mismo modo, se ha

encontrado que los niños son capaces de distinguir entre preguntas generales (p. ej. “¿Qué pasa cuando te dan la merienda en el kínder?”) y preguntas sobre aspectos particulares o específicos (p. ej. “¿Qué pasó cuando te dieron la merienda ayer en el kínder?”). Esto debido a que son capaces de proporcionar respuestas diferenciadas ante preguntas distintas desde muy temprana edad: general (p. ej. “Nos dan galletas”) o específica (p. ej. “Nos dieron jugo de manzana”) (Bauer, 2006). El tipo de respuesta a las preguntas de episodios únicos sugiere que los recuerdos de eventos rutinarios coexisten con los recuerdos de eventos únicos. Es a través de los recuerdos de eventos únicos que se deja de ser general en los relatos de eventos pasados, y se llega a enfocarse en los aspectos particulares de la experiencia. Asimismo, se ha encontrado que niños de dos a tres años de edad, son capaces de recordar eventos sucedidos seis o más meses atrás, y que con la edad, sus relatos se vuelven más elaborados (Bauer, 2006).

En las conversaciones tempranas de los preescolares sobre eventos pasados, las narraciones de los niños consisten en construcciones realizadas conjuntamente con una persona adulta —usualmente los cuidadores, que juega un papel fundamental a través del andamiaje que ofrece. La investigación sobre este andamiaje se ha enfocado en analizar los tipos de estrategias discursivas utilizadas para impulsar la participación del niño en la reminiscencia, con un interés especial por conocer el tipo de preguntas y enunciados utilizados por los adultos para facilitar la estructura y el contenido de la historia narrada por el niño (Reese & Fivush, 1993).

Es importante rescatar que si bien en la investigación en reminiscencia se reconoce que los niños conversan sobre eventos pasados con diferentes interlocutores--por ejemplo padres, abuelos, hermanos, o pares, la mayoría de las investigaciones se han centrado en explorar las

interacciones lingüísticas con las madres, y por lo tanto sus estilos de andamiaje. La ausencia de investigación con diferentes interlocutores representa un vacío en esta área de estudio (aunque véase Haden, 1998; Reese & Fivush, 1993 para dos excepciones).

El andamiaje ofrecido por la persona adulta durante la reminiscencia se ha clasificado en uno de dos estilos, a saber: el estilo muy elaborativo y el estilo menos elaborativo (Fivush et al., 2006). Las madres con un estilo más elaborativo se caracterizan por discutir con los niños los eventos con mayor detalle, realizando una gran cantidad de preguntas abiertas que conducen a sus hijos a elaborar con mayor medida sus narraciones sobre eventos pasados (ver tabla 2.1). Al proveer mayor información, estas madres están incluyendo al niño en la construcción de la experiencia pasada. Además, casi nunca repiten los enunciados del niño y las pocas preguntas cerradas que utilizan son para dar información adicional y/o para enfocarse en nuevos aspectos del evento. Al mismo tiempo, realizan declaraciones con el objetivo de proveer nueva información sobre el evento, y de esta forma enriquecer el relato. Ofrecen además retroalimentación evaluativa de la situación a los niños, y usualmente tienen conversaciones extensas, que cubren una gran cantidad de detalles del evento que está siendo discutido (Fivush et al., 2006; Sparks, 2008).

Tabla 2.1

*Ejemplo de un Estilo Materno de Reminiscencia Elaborativo*

---

Madre: ¿Qué hicimos el día de tu cumpleaños?

Hijo: Me estaba bañando.

Madre: Mhmm

Hijo: Y papá me estaba comprando la moto

Madre: ¿Qué más?

Hijo: Y usted me estaba comprando confites

Madre: ¿Para qué?

Hijo: Para darle a todos los niños en la piñata

---

*Fuente.* Adaptación de Melzi, 2000.

Por otro lado, las madres con un estilo poco elaborativo utilizan mayormente preguntas cerradas a la hora de conversar sobre eventos del pasado con sus hijos, buscando una respuesta específica y dejando poco espacio para la elaboración por parte del niño. Utilizan además muchas repeticiones de los enunciados producidos por el niño y piden poca información nueva, produciendo conversaciones relativamente cortas y menos detalladas que las de las madres más elaborativas (Fivush, et al., 2006; Sparks, 2008) (Ver tabla 2.2).

Tabla 2.2

*Ejemplo de un Estilo Materno de Reminiscencia Menos Elaborativo*

---

Madre: ¿Te acuerdas cuando llevaste tu queque de cumpleaños a la escuela?

Hijo: Sí

Madre: ¿Y entre tus compañeros y vos lo decoraron?

Hijo: Sí

Madre: ¿Y le pusieron las candelas?

Hijo: Sí

Madre: ¿y entonces qué pasó?

Hijo: Las soplamos

---

*Fuente.* Adaptación de Melzi, 2000.

La investigación realizada con familias provenientes de países latinoamericanos o con familias latinoamericanas inmigrantes en los Estados Unidos, sugiere que las madres latinoamericanas presentan un estilo de reminiscencia que integra tanto aspectos del estilo muy elaborativo como aspectos del estilo poco elaborativo, cayendo en una posición intermedia de elaboración (Sparks, 2008). En esta misma dirección se encuentran los resultados de Schröder y colaboradores (en prensa). Este grupo de investigadores recolectaron conversaciones sobre eventos pasados entre madres y sus hijos de 3 años de edad. Las madres participantes en su estudio provenían de seis diferentes contextos culturales, clasificados a

partir de tres diferentes modelos culturales sobre el sí mismo<sup>2</sup>. Sus hallazgos demuestran que mientras las madres provenientes de culturas con un modelo independiente (Berlín, Alemania) se caracterizaban por ser altamente elaborativas, las madres pertenecientes a culturas interdependientes (las zonas rurales de Nso en Camerún, y de Gujarat en India) se identificaron como poco elaborativas, y las madres de culturas autónomas-relacionales (San José, Costa Rica, Delhi, India, y la zona urbana de Nso en Camerún) como moderadamente elaborativas.

Además de caracterizarles como medianamente elaborativas, los estudios previos sobre reminiscencia entre madres latinoamericanas y sus hijos preescolares han enumerado una serie de características sobre la función de la reminiscencia en este grupo cultural. Por ejemplo, Melzi (2000) sugiere que en este grupo existen maneras particulares de incitar las conversaciones y de establecer los roles de las personas que participan en las conversaciones. Esta autora comparó a madres centroamericanas inmigrantes en los Estados Unidos y madres europeas-americanas, ambas de clase trabajadora, y encontró diferencias en las estrategias utilizadas para apoyar la participación de los niños en las conversaciones. Por un lado, las madres europeas-americanas se caracterizaron por estructurar más la participación del niño al utilizar preguntas cerradas, las cuales ayudaban al preescolar a enfocarse en un solo evento y a narrar una historia con un orden secuencial. Estas madres aprovecharon la interacción para fomentar la autonomía y las habilidades cognitivas de sus hijos. En contraste, las madres

---

<sup>2</sup> Los modelos culturales sobre el sí mismo representan los sistemas de prioridades culturales que definen los criterios de valoración deseables o las maneras óptimas de ser en determinados entornos culturales. El modelo independiente prioriza el sí mismo como un agente individual en el cual las metas personales tienen prioridad sobre las metas de la comunidad, siendo la confianza y la independencia las metas de socialización promovidas. En el modelo interdependiente el sí mismo se define en términos de la comunidad, se desea mantener la armonía y preservar las relaciones interpersonales dentro de la comunidad; y el modelo autónomo-relacional es un acercamiento híbrido pues muestra características de culturas interdependientes e independientes (Keller et al., 2005; Schröder et al., en prensa).

centroamericanas hicieron uso de preguntas abiertas, dándole espacios al niño para que incluyera diversos eventos en la conversación. Así entonces, su objetivo principal parecía ser la estimulación de la capacidad de sus hijos para participar de manera competente en una conversación, y no su desarrollo de habilidades cognitivas.

Se ha planteado que las narraciones independientes producidas por personas provenientes de América Latina tienen características particulares. Por ejemplo, en sus relatos se vislumbra un gran interés por los miembros de la familia y las relaciones interpersonales (Sparks, 2008). Asimismo, la preocupación por desarrollar una narración con un orden secuencial de los eventos está poco presente en los relatos, pues se prefiere el uso de descriptores y evaluaciones más que el uso de estrategias de orden temporal (Casper & Melzi, 2008; Melzi, 2000; Sparks, 2008). Como tal, esta característica se ha relacionado con el tipo de andamiaje ofrecido por los cuidadores durante las edades tempranas, pues éstos no se enfocan en la utilización de estrategias conversacionales que demanden el uso de una organización temporal en las respuestas de los niños (Eisenberg, 1985).

Así entonces, las conversaciones sobre el pasado se constituyen como un contexto rico a partir del cual se pueden promover distintos aspectos del desarrollo del niño, como los valores y preocupaciones culturales, la memoria autobiográfica, la comprensión de los estados mentales, las emociones y el sí mismo, además de los procesos de alfabetización emergente (Fivush et al., 2006). En el caso de este último, la evidencia empírica disponible hasta el momento sugiere que aquellas madres que utilizan un estilo elaborativo a la hora de conversar sobre el pasado con sus hijos, utilizando preguntas abiertas, ofreciendo nueva información y ayudando a contextualizar el evento, tienen hijos con un mayor desarrollo narrativo (Fivush et al., 2006; Reese & Newcombe, 2007; Reese, 1995; Reese et al., 2010a; Sparks, 2008). Debido

a esto, la reminiscencia se constituye como un elemento potencial para ser tomado en cuenta en el análisis de la contribución familiar al desarrollo de los procesos de lenguaje, y específicamente de alfabetización emergente.

### CAPÍTULO III

#### ALFABETIZACIÓN EMERGENTE Y REMINISCENCIA

Los niños llegan a la escuela con diferentes niveles de conocimiento sobre la lectura y la escritura, como muchas investigaciones nacionales (Programa Estado de la Educación, 2011) e internacionales (Dickinson & Tabors, 2001) lo han demostrado. En consecuencia, las investigaciones se han enfocado en especificar las contribuciones de los distintos microsistemas en los que participa el niño, como las familias y los centros educativos, en el desarrollo de su alfabetización emergente. Entre las características propias del ámbito familiar que se han estudiado se encuentran los aportes de las condiciones materiales de la familia, donde se incluyen la medición de variables como la cantidad y diversidad de libros y juguetes presentes en el hogar (Marjanovič, Podlesek, & Fekonja, 2005).

Una segunda línea de investigación se refiere al estudio de las características sociodemográficas del grupo familiar, como por ejemplo: el grupo étnico de origen, el nivel socioeconómico y el nivel educativo del padre y la madre. Las evidencias indican que existen diferencias significativas en el desarrollo de prácticas familiares orientadas a la promoción de la alfabetización emergente ligadas al estrato socioeconómico de la familia. Las familias con niveles educativos más altos realizan en mayor medida actividades que fomentan el desarrollo de las habilidades de alfabetización en sus hijos, teniendo como consecuencia no solo el desarrollo de las destrezas de alfabetización emergente, sino también la motivación del niño por aprender (Marjanovič et al., 2005).

Una tercera línea de investigación se ha orientado a conocer con exactitud la contribución del nivel de la calidad de vida familiar en el desarrollo de las destrezas de alfabetización emergente. Entre los escenarios estudiados se encuentran la diversidad de

actividades en las que participan los niños, el involucramiento general de los cuidadores en el cuidado y crianza del niño, y las características propias de las interacciones sociales y comunicativas en las que se involucran los miembros de la familia con el niño (p. ej. la práctica de lectura conjunta de libros o la práctica de conversaciones con lenguaje descontextualizado) (Marjanovič et al., 2005). Cada una de estas tres líneas de investigación da aportes específicos y valiosos al estudio de las contribuciones del ambiente familiar al desarrollo de las habilidades de alfabetización emergente en los niños en edad preescolar.

### **3.1. Ambiente familiar y alfabetización emergente en Costa Rica**

El estudio de los procesos de alfabetización en un país en vías de desarrollo como lo es Costa Rica resulta de gran importancia, pues no solo permite comprender las particularidades de este proceso, sino también especificar normas óptimas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura en el sistema educativo nacional. El llegar a conocer dichos procesos permite obtener las herramientas que facilitan el desarrollo de esfuerzos en miras a la promoción del éxito escolar, y por tanto, a todas las oportunidades que se abren con éste. Hasta el momento, la mayoría de la investigación sobre los procesos de alfabetización emergente en el contexto nacional se ha enfocado en comprender los efectos de prácticas escolares específicas en el proceso de alfabetización de niños en centros educativos públicos (p. ej. Programa Estado de la Educación, 2011; Rolla et al., 2005; Rolla et al., 2006), y el estudio del rol de la familia se ha abordado en muy pocas ocasiones (p.ej. Romero et al., 2007), aun cuando múltiples hallazgos internacionales enfatizan su importancia.

En Costa Rica, el estudio sobre el desarrollo lingüístico de los niños preescolares se ha enfocado en los componentes léxicos, morfosintácticos, y fonéticos. Sin embargo, se conoce poco sobre el componente discursivo, como lo es el caso de las interacciones lingüísticas que

tienen los preescolares con los cuidadores (Murillo, 2006). La carencia de investigaciones sobre el componente discursivo hace que esta temática se vuelva relevante, aunado a que múltiples hallazgos internacionales señalan la importancia de dicho componente al proceso de alfabetización emergente, así como los múltiples escenarios en los que se contribuye al fomento de este elemento (p. ej. Griffin et al., 2004; Reese, 1995; Storch & Whitehurst, 2002). El estudio de los aspectos discursivos del lenguaje en niños en edad preescolar involucra la consideración de los múltiples actores que la conforman, así como su análisis y caracterización de los procesos de andamiaje, y sus implicaciones para el desarrollo lingüístico a corto, mediano y largo plazo.

### **3.2. La contribución del ambiente familiar en la alfabetización emergente: El caso de la reminiscencia**

Entre los escenarios lingüísticos familiares estudiados por su posible aporte al desarrollo de la alfabetización emergente están: la lectura conjunta de libros (p. ej., Kalia, 2007), y el uso del habla descontextualizada durante las conversaciones cotidianas como por ejemplo a la hora de comer (Snow et al., 2001), durante el juego (Kavanaugh & Engel, 1998), durante el baño (Stansbery, 2008), y las conversaciones sobre eventos pasados (Reese, 1995).

Reese (1995) realizó la primera investigación longitudinal que intentó conocer el aporte de la reminiscencia en el desarrollo de la alfabetización emergente. En este estudio, veinte madres de clase media de los Estados Unidos conversaron sobre eventos pasados y leyeron de manera conjunta libros con sus hijos, a los 40, 47, y 58 meses de edad del niño. A los 70 meses los niños completaron una batería comprensiva de habilidades de alfabetización emergente. Los resultados de este estudio demostraron que el puntaje del desempeño de la madre en la lectura conjunta de libros (obtenido a partir del promedio del desempeño de la

madre en los tres primeros tiempos de medición) fue un buen predictor del vocabulario receptivo y de la habilidad de reproducción de una narración del niño a los 70 meses. Del mismo modo, el desempeño de las madres en las conversaciones sobre eventos pasados (obtenido a partir del promedio del desempeño de la madre en los tres primeros tiempos de medición), predijo el nivel de desarrollo de ciertas habilidades de alfabetización emergente en los preescolares a los 70 meses. Específicamente, el uso materno de comentarios de metamemoria, los cuales se refieren al proceso de recuerdo del niño, se identificaron como un predictor positivo del desempeño del niño en las tareas de concepto del texto, vocabulario y comprensión de lectura oral. El alto uso del habla asociativa por parte de la madre, entendida ésta como los enunciados o preguntas que no son específicos del evento pero pueden relacionarse, se encontró como un predictor de un bajo desempeño en la tarea de vocabulario, y como un buen predictor del nivel de desarrollo del niño al producir una historia (Reese, 1995).

Es importante rescatar que el aumento de la participación del niño, tanto en las reminiscencias como en la lectura conjunta de libros, se halló como un buen predictor de las habilidades de alfabetización emergente, especialmente para las habilidades de desarrollo narrativo. Sin embargo, el cambio en las estrategias conversacionales utilizadas por parte de la madre durante la reminiscencia a lo largo de los tres primeros tiempos de medición (p.ej. el cambio en el tipo de pregunta utilizadas, o en el tipo de comentarios realizados), emerge como un predictor más significativo tanto para las habilidades prelectoras, como para las habilidades de lenguaje oral del niño a los 70 meses. Estos resultados apoyan la teoría de que el uso del habla descontextualizada en diferentes escenarios es un buen predictor del desarrollo de las habilidades de alfabetización emergente en el niño (Reese, 1995).

Utilizando una metodología experimental, Peterson, Jeeso & McCabe (1999), determinaron el posible efecto del uso de estrategias elaborativas maternas en el desarrollo narrativo de niños preescolares. En este estudio, 20 niños provenientes de familias canadienses de escasos recursos fueron asignados al azar a un grupo de intervención o a un grupo control. Antes y después de la intervención se evaluó el vocabulario y el desarrollo narrativo de los niños. Específicamente, en esta última habilidad se consideró el número de narraciones producidas, la extensión de las narraciones, el uso del habla descontextualizada y el nivel de información brindado. La fase de intervención se extendió por un lapso de doce meses.

Los resultados demostraron que los niños cuyas madres recibieron entrenamiento en el uso de estrategias de reminiscencia elaborativa (p. ej. el uso de más preguntas abiertas, la utilización de preguntas de contextualización, y el tener conversaciones relativamente extensas), narraban historias con mayor contenido contextual. Asimismo, los niños del grupo de intervención mostraron una mejora significativa en su nivel de vocabulario. Al realizar un seguimiento con 7 niños de cada grupo, un año después de finalizar la intervención, se encontró un mejor desempeño de los niños del grupo de intervención en las habilidades de narración, en tanto se encontró que utilizaban en mayor medida descriptores de contextualización como dónde y cuándo el evento tomó lugar.

También utilizando una metodología experimental, Reese y Newcombe (2007) trabajaron con 115 madres de Nueva Zelanda de diferentes niveles educativos y sus hijos. Como pretest, las madres conversaron con sus hijos de 19 meses de edad sobre dos eventos pasados, los niños fueron evaluados en tareas de conciencia del sí mismo, y las madres llenaron un inventario sobre el desarrollo comunicativo de sus hijos. Posteriormente, las díadas fueron asignadas al azar a un grupo de entrenamiento en reminiscencia elaborativa, o a

un grupo control. Ambos grupos fueron emparejados en cuanto al nivel educativo materno, el género del niño, y el desempeño del niño en las tareas evaluadas en el pretest. El entrenamiento de las madres se extendió por 9 meses, recibiendo visitas cada 2 meses por parte de los investigadores. Durante estas visitas se les incentivó a las madres a conversar sobre eventos pasados únicos o novedosos con mayor frecuencia, a realizar preguntas abiertas a sus hijos (p. ej. ¿qué?, ¿dónde?, ¿quién?, ¿cuándo?), confirmar de manera positiva el aporte del niño, y a seguir las iniciativas del preescolar en las conversaciones. A los 31.5 meses de edad se realizó el primer postest, en el cual se le solicitó a la díada que conversara sobre dos eventos pasados recientes que no fueron discutidos previamente. A los 44 meses de edad se realizó un estudio de seguimiento con 100 de las familias, y en esta oportunidad se le solicitó a las madres que conversaran sobre otros dos eventos pasados. Asimismo, el niño discutió tres narraciones personales de forma independiente con una investigadora.

Los resultados de este estudio mostraron que cuando los niños tenían 31.5 y 44 meses de edad, las madres del grupo de entrenamiento hacían mayor uso de estrategias elaborativas como preguntas abiertas y confirmaciones. Se identificó que las madres que eran altamente elaborativas antes de iniciar el entrenamiento, aumentaron en mayor medida su nivel de elaboración en comparación a las madres que presentaban niveles más bajos al inicio. Asimismo, se encontró que las madres con un mayor nivel educativo conversaban más con sus hijos. Sin embargo, el nivel educativo no afectó la manera en que asimilaban el entrenamiento. En cuanto al desarrollo narrativo de los niños, se observó que los niños de mamás del grupo de entrenamiento proveían narraciones personales con mayor detalle contextual que los niños de madres del grupo que no recibió el entrenamiento, tanto a los 31.5 meses, como a los 44

meses. Por último, los niños de madres entrenadas que presentaron altos niveles de conciencia del sí mismo, produjeron narraciones personales más detalladas.

El estudio experimental más reciente sobre los efectos del entrenamiento en reminiscencia elaborativa en el desarrollo de las habilidades de alfabetización corresponde al realizado por Reese, Leyva, Sparks y Grolnick (2010a). El objetivo de esta investigación fue determinar si el entrenamiento en el uso del estilo elaborativo de reminiscencia y el entrenamiento en lectura conjunta de libros presentaban efectos diferenciados en las destrezas de alfabetización emergente en niños preescolares. Para esto, se desarrolló una intervención con 31 madres y sus hijos de cuatro años, provenientes de familias de escasos recursos, y en la mitad de los casos inmigrantes latinoamericanos en los Estados Unidos. Las díadas fueron asignadas de forma aleatoria a uno de las siguientes condiciones: 11 díadas al grupo control, 10 díadas al grupo de lectura conjunta de libros, y 12 díadas al grupo de reminiscencia elaborativa. Todos los niños fueron evaluados al inicio del año lectivo y al final del mismo. En ambos momentos se aplicó una batería comprensiva de habilidades de alfabetización emergente, la cual incluía tareas de vocabulario, comprensión de lectura oral, reproducción de una narración, y concepto del texto. En el grupo de lectura de libros, las madres fueron entrenadas para utilizar la estrategia dialógica de lectura conjunta de libros, la cual consiste en promover la formulación de nuevas palabras y oraciones a partir del uso de libros de cuentos. En el grupo entrenado en reminiscencia elaborativa se instruyó a las madres a utilizar estrategias elaborativas como por ejemplo: utilizar preguntas abiertas, minimizar el uso de preguntas cerradas, expandir los enunciados proporcionados por el niño al agregar mayor información, e incrementar la participación del niño.

Los resultados de este estudio mostraron diferencias significativas en la calidad de la narración del niño al final del preescolar debido al entrenamiento de la madre. En la línea de los resultados descritos anteriormente, los niños de madres que recibieron entrenamiento en reminiscencia elaborativa reprodujeron narraciones con mayor calidad. Específicamente, utilizaron un mayor número de descriptores, cuantificadores, estados mentales, términos temporales y términos causales. Además, incluyeron en mayor medida la introducción de personajes y el uso del discurso reportado, en comparación con los niños del grupo de lectura dialógica y del grupo control. Al mismo tiempo, la capacidad de los niños para comprender una historia previamente narrada fue mayor en el grupo de reminiscencia elaborativa al final de la intervención, superando tanto a los niños del grupo de lectura dialógica como a los del grupo control.

En síntesis, los hallazgos de estos diferentes estudios demuestran no solamente que la reminiscencia se constituye como una herramienta lingüística accesible para múltiples y variados grupos socioculturales, sino que además es una herramienta eficiente que contribuye al desarrollo de habilidades prelectoras y de lenguaje oral claves en la alfabetización emergente, y por lo tanto importantes para el desarrollo de la capacidad lectora y escritora.

### **3.3. La contribución del ambiente familiar en la alfabetización emergente: El caso latinoamericano**

Los estudios que vinculan la reminiscencia y la alfabetización emergente se han realizado con muestras norteamericanas. Por tal razón, autores como Bailey, McCabe y Melzi (2008) han válidamente cuestionado la generalización y aplicabilidad de estos resultados a otras culturas, especialmente a la luz de las evidencias que demuestran la sensibilidad cultural de los estilos de reminiscencia. Esto ha llevado a un creciente interés de la comunidad

científica por explorar la relación de la reminiscencia y la alfabetización emergente en otros contextos culturales, incluidos países latinoamericanos o comunidades latinoamericanas inmigrantes en los Estados Unidos (Melzi, 2000; Sparks, 2008).

Un primer objetivo de estos estudios consistió en analizar si la distinción entre el estilo de reminiscencia muy elaborativo y el menos elaborativo—inicialmente encontrado en muestras europeas-americanas—se mantenía en otros contextos culturales. Entre los estudios pioneros en este tema se encuentra el realizado por Melzi (2000), en el que se compararon los estilos de reminiscencia de madres europeas-americanas y madres centroamericanas inmigrantes en una ciudad del noreste de los Estados Unidos. Sus resultados indican una diferencia en el énfasis que las madres de ambos grupos dan a la contextualización y a la organización de los aspectos narrativos de los relatos. Específicamente, Melzi encontró que al conversar en torno a un solo evento, las madres estadounidenses daban más énfasis a que el niño fuera capaz de contar una historia de manera coherente y organizada. En contraste, las madres inmigrantes centroamericanas no le otorgaban tanta importancia a la organización y contextualización de los relatos, e inclusive hablaban de dos eventos a la vez. Esta diferencia en los resultados se observa en el tipo de preguntas realizadas por las madres de los dos grupos culturales. Las madres europeas-americanas utilizaron en mayor medida preguntas cerradas, lo cual les permitía tener control sobre la conversación, y en consecuencia fueron identificadas como madres con menor nivel de elaboración. En contraste, las madres centroamericanas hacían uso de preguntas abiertas y preguntas muy generales (p. ej. ¿Qué más pasó?), sugiriendo que para ellas el niño es el experto y al que se le debe potenciar su capacidad conversacional, por lo que fueron identificadas como madres elaborativas.

Para Melzi (2000), los estilos de reminiscencia de las madres se relacionan con las metas de socialización de estas dos culturas. Las madres latinoamericanas se caracterizan por mostrar gran interés en las relaciones interpersonales y en tener niños bien educados, los cuales se comporten de manera apropiada en diferentes situaciones sociales, tengan buenos modales, y muestren respeto a las otras personas. Por el otro lado, las familias europeas-americanas colocan su énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas y en criar niños que sean seguros de sí mismo e independientes.

En un estudio con madres latinoamericanas radicadas en los Estados Unidos, Sparks (2008) encontró resultados que difieren de los de Melzi (2000) en cuanto al nivel de elaboración de las madres. En el estudio de Sparks, las madres latinoamericanas se caracterizaron por presentar un estilo de reminiscencia que caía en el medio de los polos menos elaborativo y muy elaborativo. Específicamente, estas madres se caracterizaron por: 1) introducir o pedir información nueva acerca del evento aproximadamente en la mitad de sus turnos de participación en la conversación, 2) presentar una cantidad moderada de repeticiones, y 3) utilizar un balance de preguntas abiertas y cerradas. Al igual que Melzi, Sparks encontró que en la mayoría de las narraciones no se proveía un orden temporal y la dimensión contextual estaba casi ausente.

Para Sparks (2008), de la misma manera que para Melzi (2000), las madres latinas otorgan un gran valor al mantenimiento de las relaciones interpersonales y a la aceptación de la persona por parte de su comunidad. Lo anterior por cuanto estas madres utilizaron las reminiscencias sobre eventos de comportamiento, bueno y malo, como una oportunidad para educar la conducta esperada en sus hijos. Además, estas conversaciones fueron más extensas y con mayores detalles que las conversaciones sobre eventos compartidos y no compartidos. De

manera más importante para el presente estudio, Sparks reportó además que el nivel de elaboración materno a la hora de conversar sobre eventos de mal comportamiento se vio relacionado de manera significativa y positiva con el nivel de desarrollo narrativo de los niños de su muestra (véase además Sparks, manuscrito en revisión). Es decir, las conversaciones sobre eventos pasados que involucran el comportamiento del niño parecen constituirse como escenarios significativos en este grupo cultural para distintos aspectos del desarrollo temprano.

En un estudio comparativo reciente, Caspe & Melzi (2008) analizaron los estilos del discurso narrativo materno en la lectura conjunta de libros en madres peruanas, puertorriqueñas y estadounidenses, todas de clase media. Uno de los hallazgos más importantes de este estudio se refiere a la heterogeneidad y las similitudes entre los dos grupos latinoamericanos. Específicamente, sus resultados señalan que las madres peruanas se atribuyeron el rol de la cuenta cuentos<sup>3</sup>, caracterizado por proveer información rica en la narración, tomar el control de la narración y crear un espacio entre el narrador y la audiencia. Por otro lado, las madres puertorriqueñas adoptaron un estilo más parecido a las norteamericanas a la hora de contar el cuento, en tanto co-construían la historia<sup>4</sup> con el niño, y mantenían una menor distinción entre la audiencia y el narrador. Las autoras plantean que la diferencia en los estilos discursivos entre las madres peruanas y las madres puertorriqueñas destaca la diversidad entre los mismos grupos latinoamericanos. Esto pues, aunque los países compartan un bagaje cultural similar, y hablen el mismo idioma, no comparten necesariamente los mismos supuestos en cuanto a lo que consideran apropiado en el uso de los estilos discursivos en el contexto de la lectura conjunta de libros (Caspé & Melzi, 2008).

---

<sup>3</sup>Storytellers

<sup>4</sup>Storybuilders

La revisión de los múltiples hallazgos descritos en este apartado ilustra la variabilidad cultural presente en los estilos discursivos maternos de las madres latinoamericanas. Se sugiere que si bien es cierto existen diferencias en los estilos discursivos utilizados por estas madres, aun cuando provienen de distintos países, parece existir una preocupación común por el desarrollo de las habilidades sociales del niño (Caspé & Melzi, 2008; Melzi, 2000; Sparks, 2008). Dicha preocupación se ve reflejada en los estilos de reminiscencia utilizados, que en vez de centrarse en el fortalecimiento de la capacidad del niño para contar las historias de manera independiente y coherente—como lo es el caso de las madres europeas-americanas—, se enfocan en promover las competencias conversacionales al realizar preguntas abiertas generales (p. ej. ¿qué más?) (Melzi, 2000), y al promover la habilidad de ser conversadores competentes y ágiles en las relaciones interpersonales (Eisenberg, 1985; Melzi, 2000; Sparks, 2008).

Ante esta evidencia, que señala la variabilidad en la función evolutiva de la reminiscencia en los distintos grupos culturales, cabe preguntarse si la relación entre reminiscencia y alfabetización emergente—que ha sido explorada en el contexto de familias europeo-norteamericanas o familias latinoamericanas inmigrantes—se mantiene en otros grupos culturales como el latinoamericano en su país de origen. El presente estudio se constituye como un esfuerzo para responder a tal pregunta en el contexto costarricense, en una población de clase media de ambientes educativos familiares favorables.

## **CAPÍTULO IV**

### **METODOLÓGIA**

La presente investigación es de tipo descriptivo y correlacional. Es descriptiva en tanto pretende especificar las propiedades y las características de los estilos de reminiscencia de un grupo de madres costarricenses, con sus hijos de cuatro años. Es correlacional, pues el propósito es conocer cómo el estilo de reminiscencia materno permite identificar la ocurrencia de otros eventos, a saber: las habilidades prelectoras y las habilidades de lenguaje oral (Sprinthall, 2003).

#### **4.1 Descripción de los participantes**

Los criterios de inclusión establecidos para la participación del preescolar en el estudio fueron: 1) tener cuatro años, 2) ser de nacionalidad costarricense, 3) no contar con un diagnóstico de problemas de lenguaje, y 4) vivir en la Gran Área Metropolitana. En cuanto a las madres, éstas 1) debían ser costarricenses y 2) haber ingresado como mínimo a la universidad.

La muestra final incluyó 32 madres y sus hijos, de los cuales 15 fueron varones y 17 fueron mujeres, con una edad promedio de 52.44 meses (*D.E.* = 3.84, rango: 48-59 meses). Todos los participantes utilizaban el español como su lengua materna y eran de nacionalidad costarricense. El 93.8% de los niños asistían a algún centro educativo preescolar, y provenían en su mayoría de familias tradicionales (ver figura 4.1).

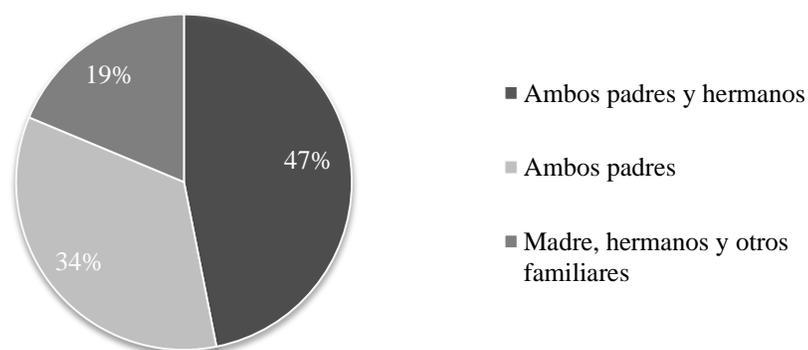


Figura 4.1 Porcentaje de las conformaciones familiares presentes en los participantes

En cuanto al nivel educativo de la madre, el promedio de años de escolaridad fue de 15.38 ( $D.E. = 1.45$ ) (ver figura 4.2).

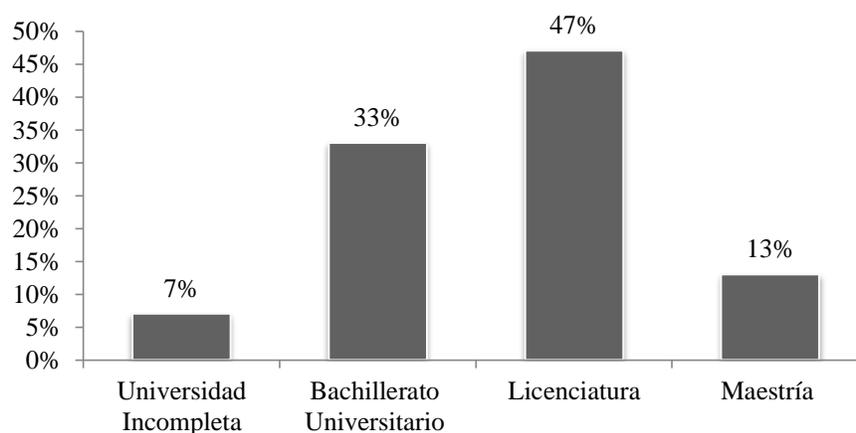


Figura 4.2 Porcentaje del nivel educativo materno

Los participantes fueron reclutados a través de cinco centros preescolares privados o bien fueron reclutados a partir del contacto directo con madres interesadas en formar parte del estudio. Para el caso de aquellos participantes contactados por medio de centros educativos, la investigadora realizó inicialmente reuniones con la dirección de los centros educativos para explicar la investigación, y considerar la viabilidad de la colaboración por parte de las

instituciones. Posteriormente, se distribuyeron invitaciones a los participantes potenciales en cada uno de los centros educativos con información específica sobre el proyecto. Finalmente, se contactó vía telefónica a las madres interesadas para así explicarles con mayor detalle el trabajo y concretar una cita para realizar la primera sesión.

## 4.2 Procedimientos de recolección

Con el fin de evitar el cansancio de los participantes durante la recolección de los datos, se realizaron en dos sesiones de trabajo. Las sesiones se llevaron a cabo a conveniencia de la madre, ya fuera en la casas de habitación o en el centro educativo. La primera sesión tuvo una duración aproximada de 1 hora, mientras que la segunda tuvo una duración aproximada de 30 minutos (ver tabla 4.1). La etapa de recolección se extendió entre el mes de enero y noviembre del 2010.

Tabla 4.1

*Orden de Aplicación de las Tareas por Sesión*

Sesión 1: Reminiscencia
Presentación de la actividad
Lectura y firma del consentimiento informado
Aplicación del cuestionario sobre información sociodemográfica a la madre
Ejecución de la tarea de reminiscencia sobre cuatro eventos
Sesión 2: Evaluación de las habilidades de alfabetización emergente
Evaluación del vocabulario del niño
Evaluación de la habilidad de reconocimiento de letras y palabras del niño
Evaluación de la habilidad de conocimiento sobre el texto del niño
Aplicación de la tarea de comprensión de lectura oral
Evaluación de la habilidad de reproducción de una narración del niño

## **4.2.1. Primera sesión: Reminiscencia**

### **4.2.1.1 Presentación de la actividad**

Durante la introducción a las sesiones de trabajo, se explicó a la madre que la finalidad del estudio era conocer las contribuciones del ambiente familiar a las habilidades de alfabetización emergente, específicamente de las prácticas familiares de lenguaje y comunicación. Seguidamente, se realizó la lectura y firma del consentimiento informado (ver anexo 1) y la recolección de la información sociodemográfica (ver anexo 2). Antes de dar inicio con la siguiente actividad, se le explicó a la madre que la primera sesión se realizaría entre ella y su hijo, y que en la segunda sesión la investigadora realizaría actividades con el preescolar, en donde ella podía estar presente, pero no podría intervenir.

### **4.2.1.2 Reminiscencia de cuatro eventos**

La madre seleccionó, con colaboración de la investigadora, cuatro experiencias personales pasadas del niño. Seguidamente, se le solicitó a la madre que, en un lugar silencioso de su casa o institución educativa, conversara con su hijo sobre dichos eventos. La duración aproximada de las conversaciones fue de 15 minutos, y se grabaron en audio para su posterior transcripción y codificación, de acuerdo al formato CHAT del proyecto CHILDES (MacWhinney, 2009). Durante esta interacción la investigadora no se encontraba presente.

Los tipos de eventos escogidos fueron: 1) un evento compartido, en el que ambos miembros de la díada estuvieran presentes (p. ej. un paseo al zoológico, un paseo a la playa), 2) un evento no compartido en el cual el niño haya participado sin la madre (p. ej. una visita a la casa de un amigo, una visita a un museo organizada por el centro educativo), 3) un evento en el que la madre identificó un mal comportamiento por parte del niño (p. ej. agredir a un compañero de clase), y 4) un evento en el que la madre distinguió un buen comportamiento

por parte del niño (p. ej. comportarse bien en una boda). Siguiendo las especificaciones encontradas en la literatura previa que utiliza esta metodología (véase Leyva, Reese, Grolnick & Price, 2008; Reese, 1995; Sparks, 2008), tanto en el evento de mal comportamiento como en el de buen comportamiento, la madre podía o no haber estado presente en el evento.

Los 32 participantes se dividieron aleatoriamente en dos grupos según el orden de conversación de los dos primeros eventos. Un grupo conversó primero el evento compartido, seguido por el no compartido. El otro grupo conversó primero sobre el evento no compartido seguido por el compartido. El propósito de este arreglo fue extender cualquier efecto de la práctica sobre las condiciones experimentales de manera equilibrada (Keppel, 1991). Todas las díadas conversaron el evento de mal comportamiento de tercero, seguido por el evento de buen comportamiento de último. Lo anterior por razones éticas, en tanto se intentó evitar que las díadas concluyeran la sesión con una conversación sobre un evento con carga emocional negativa. El orden de discusión correspondiente a cada díada fue protocolizado para que la madre mantuviera el orden correspondiente (ver anexo 3 y anexo 4).

Para poder comparar los resultados obtenidos con investigaciones previas, los eventos poseían características específicas. Primero, consistieron en eventos únicos, que ocurrieron una única vez en la vida del niño. Por tanto, no podían consistir en rutinas como lavarse los dientes, bañarse o ver televisión. Segundo, los eventos seleccionados no debían contener una secuencia característica o una línea de desarrollo ya establecida, como ir al cine, a un restaurante o a una fiesta de cumpleaños. Tercero, los eventos no se podían extender por más de un día (Leyva et al., 2008; Reese & Cleveland, 2006; Reese, 1995; Sparks, 2008). La finalidad de la elección de este tipo de eventos era conocer los aspectos más específicos de los

estilos narrativos de los niños, y no las generalidades de los relatos de los eventos rutinarios (Bauer, 2006).

La escogencia de estos cuatro tipos de eventos responde a razones específicas. En primer lugar, el propósito de recolectar conversaciones sobre eventos compartidos y no compartidos responde al interés por identificar instancias donde el nivel de conocimiento de la madre sobre el evento fuera distinto. Según Melzi (2000) y Reese (1995), esto podría conllevar cambios en los niveles de elaboración maternos. En segundo lugar, los eventos de mal y buen comportamiento fueron estratégicamente seleccionados a partir de resultados previos concernientes a las metas de socialización en poblaciones latinoamericanas. Debido al marcado interés en estas poblaciones por cumplir metas de socialización relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales, se consideró que las conversaciones sobre eventos de buen y mal comportamiento podrían resultar más cercanas a su experiencia cotidiana, asegurando entonces un mayor grado de validez ecológica en las medidas utilizadas en el presente estudio (Sparks, 2008; Sparks, manuscrito en revisión).

Las conversaciones sobre los cuatro eventos pasados fueron codificadas a través del uso de un sistema de codificación adaptado a partir de los estudios de Haden (1998), Reese y Brown (2000), Reese y Fivush (1993) y Reese, Haden y Fivush (1993). Este es un sistema exhaustivo de codificación de cada uno de los enunciados realizados por la madre (ver anexo 5 para una su descripción detallada y anexo 6 para un resumen).

Este sistema cuenta con cuatro categorías: 1) elaboración, 2) repetición, 3) evaluación y 4) otros enunciados. En la primera sección se identificaron las siguientes subcategorías: 1.1) las preguntas abiertas, 1.2) las preguntas cerradas y 1.3) los enunciados elaborativos realizados por la madre. La segunda categoría estaba compuesta por la repetición de 2.1) preguntas

abiertas, 2.2) cerradas o 2.3) enunciados elaborativos determinados anteriormente. Asimismo, las evaluaciones se identificaron como la tercera categoría, y se entendió como los enunciados que confirman o niegan la respuesta al enunciado previamente formulado por el niño. La cuarta categoría está integrada por ocho subcategorías: 4.1) las preguntas abiertas no elaborativas (p. ej. ¿qué más?), 4. 2) los enunciados en los que los niños solo debían llenar los espacios en blanco, 4.3) los mensajes de memoria, 4.4) las preguntas de clarificación; 4.5) los comentarios de metamemoria, 4.6) el habla asociativa, entendida como las conversaciones sobre hechos diferentes al evento establecido a conversar, las fantasías, comentarios de conocimiento general y el habla futura; 4.7) los comentarios fuera de tema, y 4.8) los comentarios inclasificables.

Para evaluar la confiabilidad de la codificación realizada a partir de este sistema, la investigadora entrenó a una estudiante avanzada de grado de la carrera de psicología, quien fungió como segunda evaluadora. Luego del entrenamiento, ambas evaluadoras codificaron el 25% de las transcripciones de manera individual, obteniendo un coeficiente kappa de Cohen de .78. Los desacuerdos durante el proceso de confiabilidad fueron resueltos para su consideración en el análisis final. La investigadora codificó las transcripciones de las reminiscencias restantes.

La codificación final de las conversaciones se realizó a partir del uso de una escala de cinco puntos, diseñada por Haden (1998) y Laible (2004), y utilizada en distintos estudios (Leyva et al., 2008; Sparks, 2008) con el objetivo de medir el nivel de elaboración de las madres durante las conversaciones de eventos pasados (ver tabla 4.2). Esta escala se utilizó por su fácil manejo, pero sobre todo porque se ha demostrado que es un indicador válido de los estilos de reminiscencia, al correlacionar fuertemente con la frecuencia de las elaboraciones cuando se utiliza el sistema de codificación enunciado por enunciado descrito

anteriormente (Laible, 2004; Leyva et al. 2010; Sparks, 2008). Para el uso de este segundo sistema de codificación, la investigadora se entrenó con la profesora Alison Sparks, autora de múltiples estudios que han utilizado dicha escala.

Tabla 4.2

*Esquema de Codificación del Estilo de Elaboración en las Conversaciones Parentales*

Puntaje	Características
1	La madre introduce información en forma de preguntas cerradas o repeticiones. No realiza preguntas abiertas.
2	La madre introduce o solicita varias piezas nuevas de información en forma de preguntas. Sin embargo, lo hace utilizando preguntas cerradas o declaraciones que pueden repetirse frecuentemente. Realiza algunas preguntas abiertas, pero sólo son una proporción pequeña del total de preguntas.
3	La madre introduce o solicita nuevas ideas o piezas de información en la mitad de sus turnos durante la conversación. Puede haber una cantidad moderada de repeticiones. Pregunta un balance de preguntas abiertas y cerradas.
4	La madre introduce o solicita nuevas piezas de información en la mayoría de sus turnos. Puede haber algunos incidentes de repetición. La mayoría de las preguntas que realiza son abiertas, aunque pueden darse algunas preguntas cerradas.
5	La madre introduce o solicita nueva información en la mayoría de los turnos. Casi todas las preguntas que hace son abiertas. Hay algunas pocas o ninguna pregunta cerrada o repetición. La madre provee o solicita información acerca de la mayoría de los aspectos del evento (¿qué pasó?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿quién?). La conversación es relativamente extensa.

Como se observa en la tabla 4.2, la escala de cinco puntos utilizada se extiende desde el estilo de reminiscencia materno menos elaborativo, caracterizado por el uso frecuente de preguntas cerradas, repeticiones, poca introducción de información nueva y la ausencia de preguntas abiertas, hasta un estilo materno muy elaborativo, caracterizado por la realización de preguntas abiertas, introducción de información nueva, sin repeticiones y pocas preguntas cerradas (Leyva et al., 2010; Sparks, 2008). Para esta codificación, se utilizó la información obtenida a partir de la codificación enunciado por enunciado, pero solo tomando en cuenta las preguntas abiertas, las preguntas cerradas, y las repeticiones. Las preguntas que fueron

identificadas en el sistema de codificación enunciado por enunciado como preguntas abiertas no elaborativas se sumaron al total de preguntas abiertas. Esta medida se tomó a partir de una consulta realizada a Sparks (comunicación personal, 30 de enero, 2011).

Para evaluar la confiabilidad de las puntuaciones, la misma evaluadora fue entrenada en el uso de este sistema de codificación. La investigadora y esta segunda evaluadora codificaron de manera independiente el 25 % de las conversaciones, obteniendo un coeficiente de confiabilidad intraclase de .98. Los desacuerdos encontrados durante el proceso de confiabilidad fueron resueltos para su consideración en el análisis final. Cada madre obtuvo cuatro puntuaciones, una por cada evento conversado. Seguidamente, cada una de las evaluadoras codificó la mitad de las transcripciones restantes.

#### **4.2.2. Segunda sesión: Alfabetización emergente**

##### **4.2.2.1 Vocabulario**

Se administró la medida estandarizada para evaluar el vocabulario expresivo, Subtest de Vocabulario sobre Dibujos Woodcock-Muñoz (Woodcock-Muñoz, 1996). Éste mide el desarrollo oral y el conocimiento de palabras (Schrank et al., 2005), y es un test que se ha utilizado previamente en muestras costarricenses (véase Rolla et al., 2006). Asimismo, esta prueba se consideró como una buena opción pues su adaptación al español presenta un nivel de confiabilidad aceptable ( $\alpha = .89$ ) (Schrank et al., 2005). La prueba se codificó a partir de lo establecido por el manual. La puntuación mínima posible es de 1 y la puntuación máxima posible es de 46.

#### **4.2.2.2 Reconocimiento de letras y palabras**

Para evaluar la habilidad de reconocimiento de letras y palabras se utilizó el Subtest de Identificación de Letras y Palabras Woodcock-Muñoz (Woodcock-Muñoz, 1996), la cual es una medida estandarizada que evalúa la capacidad de la persona para identificar letras y leer palabras aisladas. Este subtest presentó un nivel de confiabilidad de .84 para una muestra latinoamericana entre los 4 y 5 años (Schrank et al., 2005). También ha sido utilizada en estudios con muestras costarricenses (véase Rolla et al., 2006). El Subtest se codificó a partir de lo establecido por el manual. La puntuación mínima posible es de 0 y la máxima posible es de 71.

#### **4.2.2.3 Conocimiento sobre el texto**

Para evaluar el nivel el conocimiento conceptual del niño sobre el manejo del material impreso, se utilizó una adaptación de la prueba de Concepto de lo Impreso de Clay (1979), en el cual solo se utilizaron las preguntas que no requerían la habilidad de reconocimiento de letras y palabras, para un total de 10 preguntas (p. ej. ¿cómo se sostiene el libro?, ¿dónde empiezo a leer?, ¿cuál es la última parte del cuento?) (ver anexo 7). Los niños podían obtener un puntaje máximo de 10 puntos, pues cada respuesta correcta equivalía a un punto obtenido. Las respuestas de los niños fueron puntuadas en el momento de la administración. Para la realización de esta tarea se utilizó el libro *La silla de Pedro* (Keats, 1967).

#### **4.2.2.4 Comprensión de lectura oral**

En la tarea de comprensión de lectura oral, la investigadora leyó al niño el libro *La silla de Pedro* (Keats, 1967). Dicho libro fue elegido por tres condiciones. Primero, contiene una línea de narración clásica. Segundo, no era familiar para los participantes. Tercero, ha sido utilizado en diferentes estudios previos (Curenton et al., 2008; Reese et al., 2010a). La

investigadora leyó la historia, sin realizar ninguna pregunta hasta finalizar el cuento. Si durante la lectura el preescolar realizaba una pregunta, ésta era contestada. Al finalizar, se realizaron 6 preguntas de comprensión de lectura oral al niño (ver anexo 8). Éstas consistieron en cuestionamientos sobre los nombres de los personajes, los eventos claves del cuento, e inferencias sencillas acerca de los motivos del personaje o de la idea principal del cuento. Estas respuestas fueron grabadas en audio para su posterior codificación (Reese, 1995; Reese et al., 2010a; Sparks, 2008).

A cada respuesta correcta por parte del niño se le otorgó 1 punto, exceptuando la quinta pregunta, en la cual se le solicitó nombrar diferentes objetos. Sí en esa pregunta el niño nombraba un solo objeto se le otorgaba 0,5 punto, y 1 punto sí mencionaba 2 o más objetos, para una puntuación total máxima de 6 puntos (Reese et al., 2010a). La investigadora y segunda evaluadora codificaron de manera independiente el 25 % de los resultados de los niños, obteniendo un coeficiente kappa de Cohen correspondiente a .90. Los desacuerdos durante el proceso de confiabilidad fueron resueltos, para su utilización en el análisis final. Seguidamente la investigadora calificó las tareas de los participantes restantes.

#### **4.2.2.5 Reproducción de una narración**

Luego de responder las preguntas de comprensión de lectura oral, se realizó la tarea de reproducción de una narración (Reese et al., 2010a; Trionfi & Reese, 2009). En esta tarea, la investigadora solicitó al niño que relatará la historia anteriormente escuchada a un interlocutor ingenuo que no había escuchado la historia la primera vez (Enrique, personaje de Plaza Sésamo®). El libro se colocó al frente del niño y al lado del interlocutor ingenuo. Al inicio de la actividad se le proveyó al niño el título del libro y se le alentó a contar la historia. En caso de que éste no iniciara con la primera invitación, se le volvió a incitar a que contara la historia

una segunda vez (p.ej. “Contale a Enrique el cuento”). En cada página nueva se le realizaba la pregunta “¿qué está pasando aquí?”, para incitar la narración. Mientras el niño contaba la historia se realizaron un máximo de dos comentarios no específicos de la historia, para alentarle a continuar (p. ej. “¿en serio?”, “¡qué buen cuento estás contando!”). Si el niño no continuaba narrando después del segundo comentario de aliento, se pasaba a la siguiente página. La narración fue grabada en audio para su posterior transcripción y codificación (ver anexo 9).

Las narraciones fueron transcritas utilizando el formato CHAT del proyecto CHILDES (MacWhinney, 2009). A partir de esta codificación se obtuvo un puntaje correspondiente a las unidades de memoria de la historia y un puntaje correspondiente a la calidad de la narración (Reese et al., 2010a; Trionfi & Reese, 2009). El libro *La silla de Pedro* (Keats, 1996) fue dividido en 42 proposiciones, cada una con un verbo (ver anexo 10). Para calcular el puntaje de las unidades de memoria, se le otorgó al niño un punto por cada proposición que mencionara la esencia de la acción, siendo el puntaje total la suma de las proposiciones mencionadas. Seguidamente, cada proposición recordada fue codificada en busca de componentes de la calidad de la narración, otorgándole un punto por la presencia de cada una de las siguientes categorías: 1) descriptores, 2) calificadores, 3) estados mentales, 4) términos temporales, 5) términos causales, 6) introducción de personajes y 7) discurso reportado. El puntaje total de la calidad de narración se calculó a partir del número total de categorías presentes. Por último, se obtuvo una medida general del desempeño global del niño, a la cual se denominó como puntaje narrativo. Ésta fue calculada luego de dividir el puntaje obtenido en la calidad de la narración entre las unidades de memoria recordadas por el niño (ver anexo 11 para una descripción más detallada y anexo 12 para un resumen).

Para evaluar la confiabilidad en la codificación de esta tarea, la segunda evaluadora fue entrenada en la codificación de las reproducciones de las narraciones. La investigadora y la segunda evaluadora codificaron de manera independiente el 25 % de las narraciones, obteniendo un coeficiente kappa de Cohen de .86 para las unidades de memoria y un coeficiente kappa de Cohen de .80 para la calidad de la narración. Los desacuerdos fueron resueltos, y los puntajes finales fueron los utilizados en los análisis. La investigadora codificó las reproducciones de las narraciones de los niños restantes.

## CAPÍTULO V

### RESULTADOS

#### 5.1. Habilidades de alfabetización emergente

##### 5.1.1. Análisis preliminares

Las estadísticas descriptivas de las variables de alfabetización emergente utilizadas en los análisis se muestran en la tabla 5.1. Siguiendo los lineamientos establecidos por Tabachnick & Fidell (2006) en *Using multivariate statistics*, se procedió a revisar la asimetría y la curtosis de las distintas variables, y a evaluar los histogramas, los gráficos de normalidad probabilística y los gráficos sin tendencia de normalidad probabilística. Dicha revisión indicó que los puntajes obtenidos en la tarea de reconocimiento de letras y palabras presentaban una asimetría positiva. Su exploración demostró la presencia de un valor extremo positivo que se encontraba cinco unidades de desviación estándar por encima del promedio, por lo que no fue tomado en cuenta en los análisis posteriores referentes a la tarea de reconocimiento de letras y palabras. La exploración de los puntajes de reconocimiento de letras y palabras luego de la eliminación de dicho valor extremo mostró que aún se mantenía una asimetría positiva moderada. Por tanto, se procedió a la transformación de los datos utilizando la raíz cuadrada. Los resultados de esta transformación fueron los utilizados para los análisis posteriores.

Tabla 5.1  
*Estadísticas Descriptivas de las Habilidades de Alfabetización Emergente*

Variables	N	M	D.E.	Rango
<b>Habilidades prelectoras</b>				
Reconocimiento de letras y palabras	31	4.42	3.34	0-12
Conocimiento del texto	32	6.78	1.81	3-10
<b>Habilidades de lenguaje oral</b>				
Vocabulario	32	23.56	2.20	18-29
Comprensión de lectura oral	32	3.75	1.58	0-6
<b>Reproducción de una narración</b>				
Unidades de memoria	32	17	5.49	5-28
Calidad de la narración	32	15.94	10.10	1-40
Puntaje narrativo	32	.86	.37	.13-1.56

Antes de realizar las correlaciones entre las variables de alfabetización emergente, se procedió a explorar las posibles relaciones entre las variables de alfabetización emergente y las características sociodemográficas de la muestra, específicamente: la edad en meses del preescolar (en tanto todos los niños tenían 4 años), y la cantidad de años de escolaridad materna (ver tabla 5.2). Los resultados indicaron que las variables de comprensión de lectura oral, unidades de memoria y calidad de la narración se relacionaron de manera positiva y significativa con la variable edad en meses del niño, por lo que en los análisis posteriores que incluían dichas variables se controló por edad en meses del preescolar. Siguiendo el mismo procedimiento, se controló por los años de escolaridad de la madre en los análisis que incluyeran la variable de vocabulario.

Tabla 5.2

*Correlación de Pearson entre las Habilidades de Alfabetización Emergente con la Edad del Niño y la Escolaridad Materna*

VARIABLES	Edad del niño en meses	Años de escolaridad materna
<b>Habilidades Prelectoras</b>		
Reconocimiento de letras y palabras	.22	-.10
Conocimiento del texto	.34	.18
<b>Habilidades de Lenguaje Oral</b>		
Vocabulario	.23	.36*
Comprensión de lectura oral	.36*	.20
<b>Reproducción de una narración</b>		
Unidades de Memoria	.40*	-.10
Calidad de la narración	.39*	-.04
Puntaje Narrativo	.30	-.05

\*  $p < .05$

### 5.1.2. Relación entre las habilidades prelectoras y de lenguaje oral

La tabla 5.3 demuestra que los puntajes de los niños en las tareas que medían sus habilidades prelectoras, específicamente reconocimiento de letras y palabras y conocimiento sobre el texto, se relacionaron positivamente entre sí, demostrando que a mayor capacidad para decodificar, mayor conocimiento sobre el material impreso ( $r(31) = .36, p = .045$ ). En cuanto a las habilidades de lenguaje oral, se encontró una relación entre el desempeño de los niños en la tarea de comprensión de lectura oral con los siguientes puntajes en la tarea de reproducción de una narración: calidad de la narración ( $r(29) = .36, p = .048$ ) y puntaje narrativo ( $r(29) = .37, p = .041$ ), aún luego de controlar por la edad en meses del niño. Como se esperaba, los tres puntajes de la tarea de reproducción de una narración presentaron altos niveles de correlación entre sí (ver tabla 5.3).

Tabla 5.3

*Coefficientes de Correlación de las Habilidades Prelectoras y Habilidades de Lenguaje Oral*

Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. Reconocimiento de letras y palabras		.36*	.57** <sup>a</sup>	.24 <sup>b</sup>	.24 <sup>b</sup>	.38* <sup>b</sup>	.48*
2. Conocimiento del texto			.17 <sup>a</sup>	.41* <sup>b</sup>	.39* <sup>b</sup>	.41* <sup>b</sup>	.49**
3. Vocabulario				.03 <sup>c</sup>	-.09 <sup>c</sup>	.01 <sup>c</sup>	.14 <sup>a</sup>
4. Comprensión de lectura oral					.26 <sup>b</sup>	.36* <sup>b</sup>	.37* <sup>b</sup>
5. Unidades de Memoria						.85** <sup>b</sup>	.66** <sup>b</sup>
6. Calidad de la narración							.91** <sup>b</sup>
7. Puntaje Narrativo							

*Nota:* <sup>a</sup> Controlando por años de escolaridad de la madre; <sup>b</sup> Controlando por edad en meses del niño; <sup>c</sup> Controlando por años de escolaridad de la madre y edad en meses del niño.

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

Con el propósito de cumplir los objetivos de investigación inicialmente planteados, se procedió a analizar las relaciones entre el desempeño de los participantes en las tareas que evaluaban sus habilidades prelectoras y su desempeño en tareas que evaluaban las habilidades de lenguaje oral (ver tabla 5.3). La capacidad de decodificar se encontró correlacionada con el nivel de vocabulario ( $r(28) = .57, p = .001$ ), aun luego de controlar por los años de escolaridad de la madre. Igualmente, el reconocimiento de letras y palabra se correlacionó con los rubros de calidad de la narración luego de controlarse por la edad en meses del niño ( $r(28) = .38, p = .037$ ), y con el puntaje narrativo global ( $r(31) = .48, p = .007$ ). Es decir, a mayor conocimiento sobre letras y palabras, mejor es la calidad de las narraciones producidas de manera independiente por el niño.

Se encontró además que el conocimiento de los niños sobre el material impreso se relacionó positivamente con su desempeño en la tarea de comprensión de lectura oral, aun después de controlar por la edad en meses del preescolar ( $r(29) = .41, p = .022$ ). Lo anterior indica que los niños con un mejor nivel de comprensión de lectura oral están más familiarizados con el manejo de los textos. En la misma línea, los puntajes de la tarea que

evaluaba desarrollo narrativo, específicamente unidades de memoria ( $r(29) = .39, p = .029$ ) y calidad de la narración ( $r(29) = .41, p = .021$ ), se encontraron correlacionados con el desempeño de los niños en la tarea de conocimiento del texto, aún luego de controlar por la edad en meses del niño. Igualmente, el puntaje narrativo y la tarea de conocimiento del texto también presentaron una correlación positiva ( $r(29) = .49, p = .004$ ). En conjunto, estos resultados indican que a mayor conocimiento sobre cómo manejar el material impreso, mayor es el número de elementos recordados de una historia escuchada previamente y mejor el desempeño en la reproducción de dicha historia a un interlocutor ingenuo.

## **5.2. Reminiscencia**

### **5.2.1. Análisis preliminares**

Para evaluar si el orden en que se conversaron los eventos compartidos y no compartidos presentó un efecto en el nivel de elaboración de las madres, se realizaron dos test de Mann-Whitney. Los resultados indican que no se encontró una relación entre el orden en que los eventos fueron tratados por la díada y el nivel de elaboración de la madre, tanto para el evento compartido ( $U = 112, p = .509, r = .12$ ), como para el evento no compartido ( $U = 94.50, p = .181, r = .24$ ).

Las estadísticas descriptivas de los puntajes de las madres según la escala de elaboración de cinco puntos utilizada demuestran que, en su mayoría, las madres utilizaron un balance entre preguntas abiertas y preguntas cerradas al conversar sobre los cuatro distintos eventos, ubicándose entonces en un nivel moderadamente alto de elaboración (ver tabla 5.4).

Tabla 5.4  
*Estadísticas Descriptivas de las Conversaciones Sobre Eventos Pasados*

Evento	N	Mínimo	Máximo	M	DS	Mdn
Compartido	32	2	5	3.88	1.07	3.5
No compartido	32	2	5	3.91	1.12	4
Mal comportamiento	32	1	5	3.28	1.11	3
Buen comportamiento	32	2	5	3.78	1.01	3

Con el fin de contrastar si el nivel de elaboración de las madres costarricenses participantes en este estudio es similar a lo indicado por estudios previos para otras poblaciones, se procedió a utilizar la prueba *t* de Student (Card, 2011). Los resultados indicaron que a la hora de hablar sobre el evento de mal comportamiento, el nivel de elaboración de las madres del presente estudio, fue significativamente mayor que el nivel de elaboración de las madres del estudio de Sparks (2008) a la hora de hablar con sus hijos de cuatro años sobre un evento de mal comportamiento ( $M = 2.12$ ,  $D.E. = .86$ ) ( $t(47) = 3.75$ ,  $p = .0005$ ,  $d = 1.17$ ). En este punto, es importante recordar que la muestra de Sparks estuvo conformada por díadas latinoamericanas inmigrantes en los Estados Unidos, con bajos niveles educativos, y de clase socioeconómica baja.

Al contrastar el promedio de nivel de elaboración de las madres del presente estudio a la hora de hablar con sus hijos sobre eventos de mal y buen comportamiento con el desempeño de las madres del estudio de Laible (2004), no se encontraron diferencias significativas. En su estudio, Laible recolectó conversaciones sobre eventos pasados de comportamiento entre madres estadounidenses de clase media con altos niveles educativos con sus hijos a los 30 meses ( $M = 3.68$ ,  $DS = 1.19$ ).

No se procedió a realizar análisis similares para los niveles de elaboración de las madres a la hora de conversar en el evento compartido y el evento no compartido. Lo anterior

en tanto estos eventos no se distribuyeron normalmente, sino que más bien se distribuyeron de manera bimodal, mostrando claramente dos niveles de elaboración en las madres. Por tanto, se procedió a transformar estos datos en categóricos a partir de la formulación de dos niveles. Un primer grupo se denominó madres altamente elaborativas, y lo constituyeron aquellas madres que obtuvieron una puntuación de 4 y 5 en la escala de elaboración de cinco puntos de Sparks (2008). El segundo grupo se denominó como madres menos elaborativas, y la conformaron quienes puntuaron 2 y 3 en la escala de elaboración de cinco puntos en dichos eventos. La puntuación equivalente a 1 no se incluyó pues ninguna madre la presentó (ver figura 5.1).

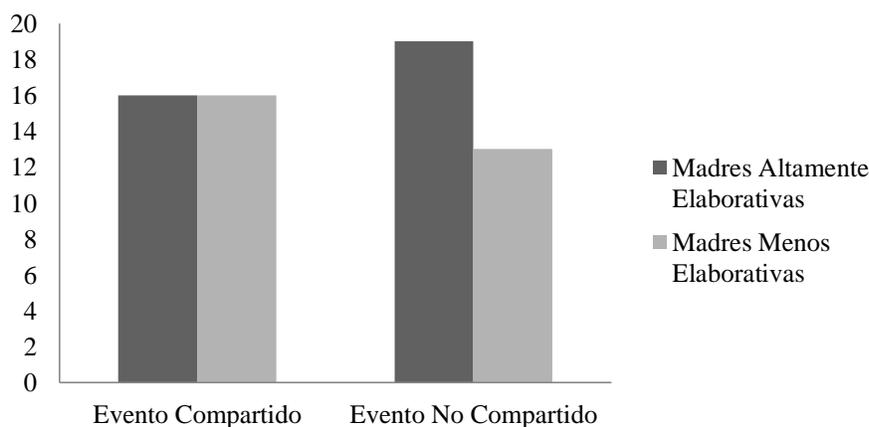


Figura 5.1 Frecuencia de las madres en las categorías de elaboración

Antes de realizar las correlaciones entre el desempeño de las madres en el evento de mal y buen comportamiento, se procedió a explorar su posible relación con la edad en meses del niño y la cantidad de años de escolaridad materna. Las variables sociodemográficas no se encontraron correlacionadas con el nivel de elaboración de la madre en estos dos eventos (ver tabla 5.5).

Tabla 5.5

*Correlación de Pearson Entre los Eventos de Mal y Buen Comportamiento con la Edad del Niño y la Escolaridad Materna*

Evento	Edad del niño en meses	Años de escolaridad materna
Mal Comportamiento	.031	-.208
Buen Comportamiento	.102	.076

### **5.2.2. La relación entre los niveles de elaboración durante la reminiscencia**

Para evaluar la relación entre los niveles de elaboración en los cuatro eventos pasados, se realizaron correlaciones de Spearman. Lo anterior pues, como se mencionó anteriormente, los puntajes de elaboración de las madres en los eventos compartidos y no compartidos no se distribuyeron normalmente. Dichos análisis demostraron que a mayor nivel de elaboración materno en el evento compartido, mayor nivel de elaboración en el evento no compartido ( $r_s(32) = .41, p = .018$ ) (ver tabla 5.6). Del mismo modo, a mayor nivel de elaboración en el evento compartido, mayor nivel de elaboración en el evento de buen comportamiento ( $r_s(32) = .58, p = .001$ ), e igualmente, a mayor nivel de elaboración de la madre en el evento no compartido, mayor nivel de elaboración en el evento de buen comportamiento ( $r_s(32) = .41, p = .019$ ). A diferencia de estas tendencias observadas, el nivel de elaboración materno a la hora de conversar sobre el evento de mal comportamiento no se encontró correlacionado con su nivel de elaboración en ninguno de los otros tres eventos compartidos por la díada (ver tabla 5.6).

Tabla 5.6  
*Coefficientes de Correlación de Spearman de los Eventos Pasados*

Evento	1	2	3	4
1. Compartido	--	.41*	.20	.58**
2. No compartido		--	.13	.41*
3. Mal comportamiento			--	.13
4. Buen comportamiento				--

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Para identificar si se presentaron diferencias en los niveles de elaboración en los cuatro eventos se realizó el test no paramétrico de Friedman. El test demostró una diferencia significativa en el nivel de elaboración dependiendo del evento a conversar ( $\chi^2(3) = 7.895$ ,  $p = .048$ ). Sin embargo, al realizar el test post hoc de comparación múltiple de Dunn, no se logró identificar dónde se encontraban estas diferencias.

### 5.3. Habilidades de alfabetización emergente y reminiscencia

Con el fin de responder a la principal pregunta de investigación del presente estudio, se procedió a analizar la relación entre el nivel de elaboración de las madres a la hora de hacer reminiscencia con sus hijos, y el desempeño de éstos en tareas que medían sus habilidades prelectoras y sus habilidades de lenguaje oral. Dichos análisis demostraron que el nivel de elaboración de la madre a la hora de conversar sobre un evento donde su hijo presentó mal comportamiento se encontró correlacionado positivamente con el desempeño del niño en la tarea de comprensión de lectura oral ( $r(29) = .45$ ,  $p = .012$ ), luego de controlar por la edad en meses del niño. Es decir, a mayor elaboración materna a la hora de conversar sobre eventos personales pasados donde el niño presentó mal comportamiento, mejor comprensión de lectura oral tiene el niño del libro *La silla de Pedro* (Keats, 1967) (ver tabla 5.7).

Tabla 5.7

*Coefficientes de Correlación de las Habilidades de Alfabetización y el Nivel de Elaboración Materna en el Evento de Mal y Buen Comportamiento*

Habilidades de Alfabetización	Evento	
	Mal Comportamiento	Buen Comportamiento
Reconocimiento de letras y palabras	.14	.04
Conocimiento del texto	-.03	.10
Vocabulario	.16 <sup>a</sup>	.27 <sup>a</sup>
Comprensión de lectura oral	.45 <sup>*b</sup>	.18 <sup>b</sup>
Unidades de Memoria	.04 <sup>b</sup>	.07 <sup>b</sup>
Calidad de la narración	.15 <sup>b</sup>	.19 <sup>b</sup>
Puntaje Narrativo	.13	.07

*Nota:* <sup>a</sup> Controlando por años de escolaridad de la madre; <sup>b</sup> Controlando por edad en meses del preescolar.

\*  $p < .05$

Se realizaron diferentes análisis estadísticos para comparar los resultados de las habilidades de alfabetización emergente, entre los niños de madres clasificadas como altamente elaborativas y menos elaborativas a partir de la calificación obtenida a la hora de hablar de eventos compartidos y eventos no compartidos. Primero, se realizaron pruebas *t* para muestras independientes con los eventos compartidos y no compartidos para las siguientes variables: reconocimiento de letras y palabras, conocimiento del texto, y puntaje narrativo de la tarea de reproducción de una narración. Dichos análisis no mostraron diferencias significativas en el desempeño de los niños de madres altamente elaborativas y menos elaborativas, tanto para el evento compartido como para el no compartido en las variables mencionadas (ver tabla 5.8).

Tabla 5.8

*Diferencias Grupales en las Tareas de Alfabetización Emergente Entre las Madres Identificadas Como Altamente Elaborativas y Menos Elaborativas en los Eventos Compartido y No Compartido*

Habilidades de Alfabetización	Evento compartido				gl	t	Evento no compartido				gl	t
	Altamente elaborativas		Menos elaborativas				Altamente elaborativas		Menos elaborativas			
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Reconocimiento de letras y palabras	1.90	.87	1.99	.79	29	.30	2.08	.73	1.72	.94	29	1.23
Conocimiento del texto	6.69	1.82	6.88	1.86	30	.29	7.05	1.72	6.38	1.94	30	1.03
Puntaje Narrativo	.85	.44	.87	.28	25.51	.17	.93	.38	.75	.33	30	1.34

Para evaluar las diferencias en el puntaje de la tarea de vocabulario entre los dos niveles de elaboración de las madres en estos dos eventos, se realizaron análisis de covarianza, tomando como covariable los años de escolaridad de la madre. No se encontró relación entre el nivel de elaboración de la madre y el desempeño del niño en la tarea de vocabulario para ninguno de los dos eventos (ver tabla 5.8).

Para explorar la relación entre el nivel de elaboración materno y las habilidades del niño de comprensión de lectura oral, unidades de memoria y calidad de la narración, en los eventos compartidos y no compartidos, se realizaron análisis de covarianza, tomando como covariable la edad en meses del niño. No se encontró una relación significativa entre el nivel de elaboración de las madres y el desempeño del niño en ninguna de las tres variables (ver tabla 5.8).

Tabla 5.8  
*Análisis de Covarianza de las Tareas de Alfabetización Emergente Entre las Madres Identificadas Como Altamente Elaborativas y Menos Elaborativas en los Eventos Compartido y No Compartido*

Habilidades de Alfabetización	Evento compartido				F(1,29)	$\eta_p^2$	Evento no compartido				F(1,29)	$\eta_p^2$
	Altamente elaborativas		Menos elaborativas				Altamente elaborativas		Menos elaborativas			
	M	DE	M	DE			M	DE	M	DE		
Vocabulario <sup>a</sup>	23.88	1.99	23.25	2.41	.23	.008	24.11	1.82	22.77	2.52	1.23	.041
Comprensión de lectura oral <sup>b</sup>	3.97	1.30	3.53	1.83	.94	.032	4.11	1.33	3.23	1.81	2.46	.078
Unidades de memoria <sup>b</sup>	16.50	7.18	17.5	3.20	.15	.005	17.89	6.29	15.69	3.95	1.19	.039
Calidad de la narración <sup>b</sup>	16.44	12.85	15.43	6.72	.20	.007	18.21	11.41	12.61	6.93	2.50	.079

<sup>a</sup> Controlando por años de escolaridad de la madre; <sup>b</sup> Controlando por edad en meses del preescolar.

#### 5.4. Análisis adicionales

Con el objetivo de comparar y contrastar los resultados obtenidos con los provenientes de estudios que han utilizado los mismos tipos de tareas, se realizó una serie de pruebas *t* de Student (Card, 2011). En específico, los análisis que se presentan comparan y contrastan los resultados obtenidos y reportados en los estudios de Rolla y colaboradores (2005) y Reese y colaboradores (2010a). Cabe recordar que el primero de estos estudios incluye una muestra costarricense con características sociodemográficas diferentes, específicamente niños de primer grado que asisten a centros educativos públicos identificados como posibles repitentes o no por sus docentes. Lo anterior nos permite tener una aproximación general sobre las posibles diferencias que se pueden observar en los niveles de alfabetización emergente en dos distintos grupos de niños costarricenses provenientes de familias con distintos climas educativos. El segundo estudio ofrece información sobre las diferencias en el desempeño de

niños latinoamericanos inmigrantes de clase socioeconómica baja en los Estados Unidos y los niños costarricenses del estudio.

Al comparar los resultados de los preescolares de la actual investigación con los escolares costarricenses de primer grado de escuelas públicas identificados como posibles repitentes en la tarea de reconocimiento de letras y palabras (Rolla et al., 2005), no se encontraron diferencias significativas en el desempeño de los dos grupos (ver tabla 5.9). Sin embargo, en las tareas de conocimiento del texto y en la tarea del vocabulario los preescolares del presente estudio se desempeñaron significativamente mejor (ver tabla 5.9).

Tabla 5.9

*Diferencias en las Tareas de Alfabetización Emergente Entre los Niños del Estudio y los Niños Identificados Como Posibles Repitentes (Rolla et al., 2005)*

Habilidades de Alfabetización	Preescolares			Escolares Posibles repitentes			gl	t
	n	M	DE	n	M	DE		
Reconocimiento de letras y palabras	31	4.42	3.34	53	5.5	2.6	82	1.65
Conocimiento del texto	32	6.78	1.81	53	2.9	2.2	83	8.40*
Vocabulario	32	23.56	2.20	53	21.3	2.3	83	4.46*

\* p = .0001

Al contrastar los resultados de los preescolares con los escolares de primer grado no identificados como posibles repitentes (Rolla et al., 2005) en las tareas de reconocimiento de letras y palabras y vocabulario, se encontró que los escolares se desempeñaron de mejor manera (ver tabla 5.10). Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas en el desempeño de la tarea de conocimiento del texto (ver tabla 5.10).

Tabla 5.10

*Diferencias en las Tareas de Alfabetización Emergente Entre los Preescolares y los Niños Que No Fueron Identificados Como Posibles Repitentes (Rolla et al., 2005)*

Habilidades de Alfabetización	Preescolares			Escolares No repitentes			gl	t
	n	M	DE	n	M	DE		
Reconocimiento de letras y palabras	31	4.42	3.34	53	29.2	16.91	82	8.05**
Conocimiento del texto	32	6.78	1.81	53	7.0	4.0	83	.29
Vocabulario	32	23.56	2.20	53	24.8	2.5	83	2.32*

\*  $p < .05$ , \*\*  $p = .0001$

Al contrastar los resultados de los niños del presente estudio en la tarea de comprensión de lectura oral con los obtenidos por Reese et al. (2010a) con el mismo libro, se encontró que los preescolares costarricenses se desempeñaron significativamente mejor (ver tabla 5.11). En cuanto a las unidades de memoria y calidad de la narración de la tarea de reproducción de una narración, se obtiene que los preescolares costarricense puntuaron significativamente más alto que los preescolares del estudio de Reese et al. (2010a) (ver tabla 5.11).

Tabla 5.11

*Diferencias en las Tareas de Alfabetización Emergente Entre los Preescolares y los Niños Inmigrantes en los Estados Unidos (Reese et al., 2010)*

Habilidades de Alfabetización	Preescolares			Preescolares inmigrantes			gl	t
	n	M	DE	n	M	DE		
Comprensión de lectura oral	32	3.75	1.58	12	2.8	1.22	42	3.30*
Unidades de memoria	32	17	5.49	9	10.11	3.22	39	3.58**
Calidad de la narración	32	15.94	10.10	9	3.11	1.90	39	3.76***

\*  $p < .01$ , \*\*  $p = .001$ , \*\*\*  $p = .0006$

## CAPÍTULO VI

### DISCUSIÓN

#### 6.1. Alfabetización emergente en Costa Rica

El primer objetivo del presente estudio fue explorar la relación entre las habilidades de alfabetización emergente prelectoras, a saber: reconocimiento de letras y palabras y conocimiento del material impreso, con las habilidades de lenguaje oral: vocabulario, comprensión de lectura oral y desarrollo narrativo. La importancia de aplicar tareas de lenguaje oral comprensivas a la hora de evaluar la alfabetización emergente parte del interés por aprehender de manera integral el desarrollo del lenguaje en el preescolar, y el rol que éste juega para lograr una alfabetización exitosa (Dickinson et al., 2003; Lonigan, 2006; NICHD, 2005; Whitehurst & Lonigan, 1998). Este acercamiento integral al estudio del lenguaje no es aplicado actualmente en el contexto costarricense, por lo que los resultados obtenidos en esta investigación podrían ser de gran provecho para conocer los aspectos del desarrollo discursivo de los niños que contribuyen, o juegan un papel importante, en el proceso de convertirse en una persona alfabetizada (Murillo, 2006).

Específicamente, se encontró que un alto nivel de conocimiento sobre el manejo de los textos se relaciona con un mayor nivel de comprensión de lectura oral y con un mejor desempeño en la tarea de reproducción de la narración, particularmente en la cantidad de escenas recordadas y mencionadas, así como los detalles descriptivos utilizados para relatar la historia a un interlocutor ingenuo. Del mismo modo, se identificó que a mayor capacidad del niño para decodificar letras y palabras, mayor vocabulario, y mejor es su destreza para reproducir un relato con un mayor número de detalles. Estas relaciones se obtuvieron aun

controlando por la variabilidad en las condiciones sociodemográficas, como lo son la edad en meses del preescolar y los años de educación de la madre.

Los resultados se encuentran acorde con los estudios realizados desde el enfoque comprensivo del lenguaje (Griffin et al., 2004; Lonigan, 2006; O'Neill et al. 2004; Reese, 1995; Tabors et al., 2001; Whitehurst & Lonigan, 1998), que muestran que la alfabetización emergente es un proceso complejo, en el cual las diferentes habilidades se van interrelacionando entre sí. El fomento del desarrollo de las tradicionales habilidades prelectoras y las habilidades de lenguaje oral es crítico. Esto pues, como bien lo señalan distintas investigaciones previas, las habilidades prelectoras son más relevantes al iniciar la instrucción formal, mientras que las habilidades tempranas de lenguaje oral cobran mayor importancia posteriormente, al convertirse en mejores predictores de las habilidades lectoras en los años posteriores (de Jong & Leseman, 2001; Sénéchal & LeFevre, 2002; Snow et al., 1995; Storch & Whitehurst, 2002). Consecuentemente, es indispensable propiciar ambientes familiares y preescolares en los que se impulse el desarrollo de todas las habilidades de alfabetización emergente desde edades tempranas.

Al comparar el desempeño de los niños de este estudio en cada una de las habilidades de alfabetización emergente evaluadas con muestras de niños costarricenses de primer grado de escuelas públicas identificados como posibles repitentes (Rolla et al., 2005b), y con niños de familias de bajos ingresos económicos de los Estados Unidos (Reese et al., 2010a), se encuentran niveles de desarrollo diferenciados de las habilidades entre los grupos. Específicamente, los preescolares del presente estudio mostraron mayores niveles de desempeño en las tareas de conocimiento del texto y vocabulario que los escolares identificados como posibles repitentes (Rolla et al., 2005b), y mejores niveles en las tareas de

comprensión de lectura oral y reproducción de la narración que los niños latinoamericanos inmigrantes del estudio de Reese y colaboradores (2010a).

Al tomar en cuenta las características sociodemográficas de las distintas muestras contrastadas, específicamente el nivel educativo de la madre, los resultados parecen indicar que los preescolares provenientes de familias con climas educativos favorables tienen importantes ventajas en el conocimiento previo sobre lectoescritura. Asimismo, los datos parecen señalar que un grupo de niños en edad escolar, provenientes de ambientes con climas educativos bajos, tienen considerables desventajas en el desarrollo de los procesos de alfabetización emergente. Estudios previos sugieren que esta diferencia reside en los diversos hábitos familiares que los estratos sociales dan a las prácticas educativas (Hoff, 2003; Marjanovič et al., 2005; Reese et al., 2010; Romero et al., 2007; Sparks, manuscrito en preparación). Otro aspecto que contribuye a fomentar el desarrollo de las habilidades de alfabetización emergente en los niños son las prácticas orales familiares cotidianas, como por ejemplo, las conversaciones durante la sobremesa (Snow et al., 2001), durante el baño (Stansbery, 2008), durante el juego (Kavanaugh & Engel, 1998), o sobre eventos del pasado (Reese, 1995), por lo que ante este resultado preliminar se vuelve indispensable evaluar los estilos discursivos en los diferentes escenarios.

A nivel nacional, los resultados obtenidos aquí adquieren relevancia, pues actualmente se está presentando una gran discusión sobre la importancia de fomentar el desarrollo de las habilidades de alfabetización emergente desde la edad preescolar (Programa Estado de la Nación, 2011). En concordancia con los resultados previos (Dickinson et al., 2003; Lonigan, 2006; NICHD, 2005; Rolla et al., 2006; Romero et al., 2007; Storch & Whitehurst, 2002; Whitehurst & Lonigan, 1998), se hace hincapié en la necesidad de realizar intervenciones

durante el preescolar que promuevan el desarrollo de las habilidades de alfabetización emergente dirigidas a niños en desventajas sociales y educativas. Lo anterior pues, como bien los señalan nuestros resultados, las diferencias en lenguaje y comunicación entre los grupos sociales se empiezan a desarrollar inclusive antes de iniciar la instrucción formal y explícita en lectoescritura. Esta problemática toma relevancia pues diferentes investigaciones han demostrado que el desempeño en el preescolar y en los primeros años de la educación formal se relacionan con el éxito académico en años posteriores, entendido éste como la culminación de la secundaria (Dickinson & Tabors, 2001; Griffin, et al., 2004; Reese, et al., 2009; Scarborough, 2001; Sénéchal & LeFevre, 2002). Ante los preocupantes niveles de deserción y repitencia en el sistema educativo público nacional (Programa Estado de la Nación, 2011), se vuelve relevante considerar aspectos como el fortalecimiento y el aumento de la calidad de la educación inicial, la formación y el desarrollo profesional docente.

## **6.2. Los estilos de reminiscencia de madres costarricenses**

El segundo objetivo de la presente investigación consistió en caracterizar los estilos de reminiscencia de madres de niños preescolares costarricenses de familias con ambientes educativos favorables, durante la conversación de cuatro eventos, a saber: evento compartido por la díada, un evento no compartido por la díada, un evento de mal comportamiento del niño identificado por la madre, y un evento de buen comportamiento identificado por la madre. La exploración de las características discursivas de la reminiscencia de madres costarricenses de clase media con estudios universitarios es relevante pues la mayoría de los estudios sobre reminiscencia se han llevado a cabo con muestras europeas-americanas, mientras que los estudios con muestras de madres latinoamericanas se han desarrollado con familias de clase trabajadora e inmigrantes en los Estados Unidos (Melzi, 2000; Reese, et al., 2010; Sparks,

2008;), las cuales difieren cuantitativamente en aspectos sociales, económicos y educativos de las madres del presente estudio.

Los resultados obtenidos nos indican que las madres costarricenses del presente estudio presentan un estilo de elaboración moderadamente alto, y que el grado de elaboración no se relaciona con el nivel educativo de las cuidadoras. Las madres que se ubicaron en el nivel menos elaborativo se caracterizaron por hacer uso de preguntas cerradas, repeticiones, poca introducción de información nueva y poca utilización de estrategias contextuales (ver ejemplo en tabla 6.1). Por otro lado, las madres altamente elaborativas utilizaron diferentes estrategias como uso de preguntas abiertas, adición de información relevante para la narración, pocas repeticiones, y realizaron conversaciones en su mayoría extensas (ver ejemplos en tablas 6.2, 6.3, 6.4 y 6.5).

Tabla 6.1

*Ejemplo de Madre Poco Elaborativa Conversando en un Evento No Compartido*

---

Madre: ¿Y estabas lejos de la casa?

Hijo: Sí

Madre: ¿y había play en la casa de Pedro?

Hijo: Hmm no, sí.

Madre: ¿Y qué te gusta más a vos montar en el play?

Hijo: Hamaca

Madre: En las hamacas. ¿Y de qué color era la hamaca? ¿Se acuerda?

Hijo: Sí

Madre: ¿De qué color era entonces? ¿De qué color era la hamaca?

Hijo: Era roja

Madre: ¿Y tiene alguna mascota Pedro?

Hijo: No tiene mascota

Madre: ¿Y vos tenés mascota?

Hijo: Sí

---

En el evento compartido se identificaron dos niveles de elaboración materno: las madres altamente elaborativas y las madres menos elaborativas. Las primeras se caracterizaron por utilizar en mayor medida estrategias elaborativas como preguntas abiertas y enunciados elaborativos (ver tabla 6.2). Por el otro lado, las madres catalogadas como menos elaborativas en este evento se caracterizaron por utilizar un balance de preguntas abiertas y cerradas, y por hacer uso de repeticiones durante la conversación. En cuanto al desempeño en el nivel de elaboración de la madre en este evento en relación con los otros tres tipos de eventos conversados, se encuentra que su comportamiento es similar al presentado en el evento no compartido y el de buen comportamiento.

Tabla 6.2

*Ejemplo de Madre Elaborativa Conversando Sobre un Evento Compartido*

---

Madre: ¿Qué fue lo que fuimos a hacer con padrino al bosque?

Hijo: A buscar a Palomo.

Madre: ¿A buscar a Palomo? ¿Pero cómo fue?

Madre: ¿Por qué por qué Palomo estaba en el bosque? ¿Qué le había pasado?

Hijo: No sé. Sólo se fue corriendo en la noche.

Madre: Se fue corriendo en la noche.

Hijo: Seguro.

Madre: ¡Seguro! ¡No sabemos!

Hijo: No.

Madre: Y entonces contame. ¿Cómo fue esta aventura?

Hijo: Fuimos en caballo pero había una gradas entonces los caballos no podían entrar entonces nos fuimos caminando.

Madre: ¡Ah en una parte íbamos en caballo y ya llegamos a un momento en que ya teníamos que [interrupción]!

Hijo: Y los amarraron.

Madre: Y ¿quiénes eran los que íbamos? Ibas vos, iba yo.

Hijo: Padrino.

Madre: Padrino.

---

La madre del ejemplo anterior (ver tabla 6.2) realizó preguntas contextuales sobre el lugar donde se realizó el evento, y exploró las personas que participaron. Además, utilizó preguntas abiertas en las que es el niño quien narra lo sucedido, por lo que se vuelve evidente su intención por promover la capacidad de su hijo para participar de manera competente en una conversación. Este tipo de estrategias discursivas utilizadas por las madres está acorde con lo esperado en muestras latinoamericanas (Melzi, 2000; Sparks, 2008).

Las conversaciones sobre eventos no compartidos presentaron características especiales, pues el niño se vuelve el experto de las acciones sucedidas. Durante las conversaciones sobre este evento, las madres utilizaron preguntas abiertas, repeticiones, y preguntas cerradas para poder llegar a comprender el evento narrado por sus hijos (ver tabla 6.3). Al igual que en el evento anterior, se identifican dos niveles de elaboración durante la reminiscencia: las madres altamente elaborativas y las menos elaborativas. El nivel de elaboración de la madre se relacionó positivamente con su desempeño en el evento compartido y en el de buen comportamiento.

Tabla 6.3

*Ejemplo de Madre Elaborativa Conversando Sobre un Evento No Compartido*


---

Madre: ¿Y Tita qué le compraba? ¿O qué hizo con Tita?

Hija: poner lavado.

Madre: ¿qué más?

Hija: ya y solo eso.

Madre: ¿y qué más hacía en Turrialba?

Hija: .no sé.

Madre: ¿no sabe? ¿Tita Ana qué le hacía de comer? ¿En la mañana qué comía?

Hija: Chocolate.

Madre: ¿Con?

Hija: Tocineta.

Madre: Tocineta ¿Y qué más?

Hija: Y huevo.

Madre: ¿Y qué más? ¿Le gustó estar allá en Turrialba?

Hija: Sí.

---

En el ejemplo anterior (tabla 6.3), la madre introduce preguntas sobre información adicional, por lo que va introduciendo aspectos contextuales para que la niña elabore en su narración. Además, hace uso de preguntas genéricas abiertas (“¿qué más?”) para invitar a la niña a continuar la narración. Según Melzi (2000), el uso de este tipo de preguntas genéricas es una característica de los estilos de reminiscencia utilizados por las madres latinoamericanas. En el presente estudio algunas madres (43%) hicieron uso al menos una vez de esta estrategia, sin embargo su uso en las conversaciones no fue frecuente.

La conversación sobre el evento de mal comportamiento tiene gran relevancia para la cultura latinoamericana, pues es un escenario óptimo para introducir las metas de crianza más importantes para las madres. Lo anterior en tanto estudios previos realizados con madres costarricenses han identificado que entre las metas de socialización más valoradas por ellas se encuentran el ser “bien portado”, “obediente”, y “respetuoso” (Keller, et al., 2005). Asimismo,

la deseabilidad social y la capacidad de interactuar de manera apropiada en los diferentes contextos sociales son de gran valor para los cuidadores (Keller, et al., 2005). En la misma línea, estudios como los de Cristofaro y Tamis-LeMonda (2008), Melzi (2000) y Sparks (2008) señalan que las madres utilizan las conversaciones sobre reminiscencia para transmitir las metas de socialización a sus hijos. De manera interesante, los resultados del presente estudio mostraron que el nivel de elaboración materno durante este evento no se encontró correlacionado con el nivel de elaboración materno de las madres en los otros tres eventos evaluados (compartido, no compartido y de buen comportamiento). Lo anterior podría estar indicando que el conversar sobre eventos de mal comportamiento tiene características de elaboración particulares (Sparks, 2008).

A través de las conversaciones de eventos sobre comportamiento, bueno o malo, los niños son capaces de comprender el contexto sociocultural que los rodea. Esto pues las madres, ya sea de manera implícita o explícita, revelan sus perspectivas y expectativas de comportamiento en su cultura (Cristofaro & Tamis-LeMonda, 2008; Melzi, 2000; Sparks, 2008). En el presente estudio las madres conversaron sobre diferentes eventos de mal comportamiento, como peleas con hermanos o compañeros del centro educativo, el rayar las paredes y desobedecer una orden, entre otros (ver tabla 6.4). Todos estos eventos se caracterizaron por mostrar las metas de socialización de las madres costarricenses.

Tabla 6.4

*Ejemplo de Madre Elaborativa Conversando Sobre un Evento de Mal Comportamiento*


---

Madre: ¿Quién hizo eso?

Hijo: No sé.

Madre: ¿Por qué lo hizo usted?

Hijo: xxx.

Madre: ¿Qué quería hacer?

Hijo: El cuatro.

Madre: ¡El cuatro! ¿Y con qué lo hizo?

Hijo: Con tizas.

Madre: ¡Con tizas! Y ¿a dónde estaban las tizas?

Hijo: En mi cuarto.

Madre: Y ¿para qué son las tizas?

Hijo: Para dibujar.

Madre: Ajá ¿a dónde?

Hijo: En el piso aquí.

Madre: En el piso ¿y en las paredes? ¿Por qué en las paredes?

Hijo: porque yo no sabía.

---

En el ejemplo anterior (ver tabla 6.4), las preguntas abiertas utilizadas por la madre permiten la co-construcción detallada del evento. Por un lado, estas preguntas facilitan la producción de un relato con coherencia interna, donde las acciones son narradas en un orden lógico. Por otro lado, las preguntas abiertas utilizadas facilitan la contextualización del evento (p. ej. ¿qué hizo?, ¿a dónde estaba cuando sucedió?, ¿con quién estaba?, ¿cómo lo hizo?, ¿por qué se comportó de dicha manera?, ¿cuál fue el castigo o consecuencia?), al enfocarse en la comprensión de las causas y consecuencias del mal comportamiento presentado por el niño.

Si bien los análisis realizados no indican diferencias significativas en los niveles elaborativos maternos en los cuatro eventos discutidos, futuros esfuerzos podrían dedicarse a analizar posibles diferencias en dichos niveles de elaboración materna a partir de la utilización de sistemas de codificación más detallados y sensibles. Lo anterior con el fin de poder conocer

si las conversaciones sobre eventos de mal comportamiento presentan características distintas que las otras conversaciones, debido a que podrían constituirse como un escenario de particular importancia para las madres costarricenses para discutir y hacer explícitas al niño las metas de socialización importantes para la cultura.

Por último, el evento de buen comportamiento fue aprovechado por las madres para alentar el comportamiento deseado en sus hijos preescolares. En el siguiente ejemplo (ver tabla 6.5), la madre conversó con su hija del logro de poder controlar sus esfínteres. El rol de la madre fue introducir aspectos de la narración que la niña no había incluido, y permitir que la preescolar elabore esos aspectos particulares.

Tabla 6.5

*Ejemplo de Madre Elaborativa Conversando Sobre un Evento de Buen Comportamiento*

---

Madre: Y ¿se acuerda por qué es que estamos pintando su cuarto?

Hija: Sí.

Madre: ¡Sí! ¿Por qué es que lo estamos pintando?

Hija: Porque estoy sequita.

Madre: Sequita, ajá.

Hija: Estoy sequita ya.

Madre: ¡Ay! ¿Pero cómo has logrado estar sequita?

Hija: Porque mi bolsita me está avisando.

Madre: ¿Ujum? y ¿Qué más está haciendo para estar sequita?

Hija: Estoy poniéndole atención a la bolsita.

Madre: ¿Cómo se llama la bolsita?

Hija: ¿Cómo se llama?

Madre: ¿Se acuerda que yo le enseñé cómo se llamaba esa bolsita?

Hija: ¡ah vejiguita!

Madre: ¡vejiga!

---

El estudio de los diferentes eventos que impliquen el comportamiento de los niños, ya sea buen o mal comportamiento, ha sido estudiado en muestras con distintos bagajes socioculturales (Laible, 2004; Reese, 1995; Sparks, 2008). Al comparar los resultados de

nuestro estudio sobre los niveles de elaboración en los eventos de buen y mal comportamiento con los obtenidos por Laible (2004) con madres estadounidenses de clase media a la hora de hablar también sobre eventos de mal y buen comportamiento, se encuentra que las madres costarricenses, con estas características sociales específicas, llegan a ser tan elaborativas como su contrapartes estadounidenses. Este resultado nos indica que las diferencias en los niveles de elaboración durante la reminiscencia de las madres anglosajonas podrían no estar difiriendo de manera significativa con los de las madres latinas, cuando las condiciones sociodemográficas y metodologías utilizadas se mantienen constantes.

### **6.3. Alfabetización emergente y reminiscencia: implicaciones para el desarrollo oral del niño preescolar**

El objetivo principal de este estudio consistió en evaluar la relación entre las habilidades de alfabetización emergente con el nivel de elaboración materno utilizado durante cuatro conversaciones sobre eventos personales pasados. La relación entre la reminiscencia, la cual es un escenario con altos niveles de habla descontextualizada, y las habilidades prelectoras se presenta debido a que a través del lenguaje se va construyendo la capacidad del niño de comprender el mundo sin el apoyo del ambiente contextual, lo cual le permitirá entender de mejor manera el mundo de la escritura (Curenton et al., 2008; Reese, 1995, Sparks, manuscrito en preparación).

Contrario a lo reportado por estudios previos (Sparks, 2008), no se encontraron correlaciones entre las habilidades prelectoras de conocimiento del texto y reconocimiento de letras y palabras con el nivel de elaboración de la madre en ninguno de los cuatro escenarios. La ausencia de resultados que repliquen los hallazgos previos podría explicarse debido a que la escala utilizada para evaluar el nivel de elaboración probablemente no discrimina de la

mejor manera entre madres elaborativas y no elaborativas en nuestra muestra. Tal explicación se vuelve palpable luego de considerar que la variabilidad en los puntajes de elaboración en nuestra muestra fue limitada, de tal manera que en algunos eventos la mayoría de las madres se ubicaron entre los niveles 3 y 5 de la escala, y las frecuencias en los niveles 1 y 2 fueron escasas (véase sección 5.2.). Por lo anterior, se vuelve imperativo que estas conversaciones se analicen con un sistema de codificación más detallado, que utilice el enunciado como la unidad de análisis, y que posteriormente se evalúe la relación entre las frecuencias exactas de los diferentes tipos de enunciados maternos utilizados durante la reminiscencia con el desempeño de los niños en las tareas de alfabetización emergente.

Al explorar las asociaciones de las habilidades de lenguaje oral y el nivel de elaboración durante la reminiscencia, se encontró una relación significativamente positiva entre las madres que conversaron de manera altamente elaborativa durante el evento de mal comportamiento, y la capacidad del preescolar para comprender una historia, aun luego de controlarse por la edad del preescolar. Esta relación encontrada es de gran relevancia pues la comprensión lectora es vista como la esencia del proceso de lectura, por lo que su desarrollo es crítico para un proceso exitoso de alfabetización (Lonigan, 2006). Asimismo, se plantea que el conversar sobre eventos de mal comportamiento de una manera coherente y con altos niveles de contextualización puede ser un escenario en el que se involucra, facilita y acerca al niño a la comprensión de otros textos. Lo anterior en tanto hallazgos previos provenientes de estudios longitudinales y experimentales (véase Peterson et al., 1999; Reese, 1995; Reese, et al., 2010) han mostrado que la reminiscencia se constituye como un escenario donde se ejercitan las destrezas de contextualización y coherencia necesarios para comprender con claridad una historia.

A nivel nacional, este resultado cobra importancia pues parece indicar que a través de la utilización de estrategias elaborativas durante conversaciones cotidianas sobre eventos pasados, podrían fomentarse habilidades de lenguaje oral en niños provenientes de distintos ambientes educativos familiares. Lo anterior si se toma en cuenta la aplicabilidad de este resultado en el diseño de intervenciones familiares que tengan como objetivo fomentar el desarrollo de habilidades de alfabetización emergente en comunidades con climas educativos bajos y para la conformación de programas de formación y desarrollo profesional docente. Esto debido a que dicha experiencia lingüística es cercana a todas las familias, independientemente de su origen sociocultural. Así entonces, la reminiscencia ofrece ventajas de validez ecológica con las que no cuentan otros escenarios de interacción popularmente estudiados, como lo es el caso de la lectura conjunta de libros. A pesar de considerarse la práctica que promueve en mayor medida la alfabetización emergente, la lectura conjunta de libros se constituye para muchas familias, principalmente aquellas de climas educativos bajos, como un escenario poco cercano a su cotidianidad.

#### **6.4. Limitaciones y recomendaciones**

Como primera limitación tenemos que solamente fue posible estudiar la relación entre alfabetización emergente y los estilos discursivos utilizados por la madre al hacer reminiscencia con su hijo. Diferentes investigaciones han encontrado que las madres pasan más tiempo con sus hijos que otros cuidadores, y que el rol de la madre es preponderante para el desarrollo en múltiples ámbitos en los preescolares (Keller et al., 2005). De allí la relevancia de iniciar el estudio de la reminiscencia y sus implicaciones a la alfabetización emergente en Costa Rica a partir del estudio del estilo discursivo de la madre. Sin embargo, es ampliamente conocido que los padres, hermanos, pares, abuelos, docentes y demás cuidadores, tienen también un papel relevante para el desarrollo del lenguaje en el niño. Por lo tanto, es

recomendable extender esta línea investigativa para que se estudien las interacciones lingüísticas del niño con estos diferentes interlocutores.

Una segunda limitación se refiere a que el estudio incluyó una muestra de niños de madres de clase media con estudios universitarios. Éste se constituye como un aporte importante en la investigación de las habilidades de alfabetización emergente en Costa Rica, ya que esta es una población poco estudiada, pues en su mayoría los estudios se han realizado con niños de familias de bajos ingresos económicos. La investigación con niños de ambientes educativos favorables también nos permite informarnos en cuanto a la línea normativa de estos aspectos del desarrollo del lenguaje. Sin embargo, se reconoce que los resultados de este estudio no son transferibles a la población general, por lo que se recomiendan estudios de mayor alcance, con tamaños muestrales mayores, que incorporen niños provenientes de distintos grupos socioculturales costarricenses. Empero, a través de los análisis comparativos realizados en la presente investigación con los estudios de Rolla y colaboradores (2005) y Reese y colaboradores (2010a) se pretendió poder tener un panorama inicial de las similitudes y diferencias en el desempeño de los niños, por lo que podría considerarse un punto de partida para el análisis de la temática, lo cual tiene una gran injerencia en las políticas educativas del país.

Además sería recomendable realizar estudios comparativos entre madres de diferentes niveles educativos, pues aunque el presente estudio y estudios previos (Fivush, 2011) no han encontrado una relación entre el nivel educativo de la madre con los niveles de elaboración, sí se ha identificado que las diferencias en estratos socioeconómicos tienen repercusiones en el desarrollo de las habilidades de lenguaje y comunicación en general (Hoff, 2003), y en los procesos de alfabetización emergente en específico (NICHD, 2005; Romero et al., 2007). Este

tipo de estudio permitiría comprobar si la relación encontrada entre reminiscencia y alfabetización emergente se encuentra presente en familias de diferentes contextos sociales. Asimismo, es importante implementar estudios experimentales en los que se realicen intervenciones para incrementar el uso de estrategias de reminiscencia elaborativas, pues diferentes estudios internacionales ya han encontrado efectos positivos de la intervención en habilidades de alfabetización emergente (Peterson et al., 1999; Reese & Newcombe, 2007; Reese et al., 2010), así como en otros dominios del desarrollo del niño, como por ejemplo el desarrollo de la memoria autobiográfica (Fivush, 2011), la memoria estratégica (Boland et al., 2003; Fivush et al., 2006) y la comprensión de las emociones (Fivush et al., 2006).

Una tercera limitación se refiere al tamaño de la muestra, el cual podría considerarse como pequeño en comparación con otras líneas de investigación en psicología. Sin embargo, al haberse utilizado estrategias más comprensivas para evaluar las habilidades de lenguaje oral, como es el caso de las habilidades de desarrollo narrativo y estilos de reminiscencia maternos, se obtiene información relevante del estilo discursivo de los preescolares costarricenses que no se conocía. Este tipo de estrategias implica un arduo trabajo de transcripción y codificación, empero la información resultante es fundamental para el desarrollo de la ciencia psicológica y educativa.

En cuanto a las recomendaciones, se plantea la necesidad de que el Ministerio de Educación Pública (MEP), las universidades públicas y privadas, y la población en general, conozcan las implicaciones del buen desarrollo de las habilidades de alfabetización emergente para el éxito escolar posterior. Asimismo, es de gran importancia promover prácticas lingüísticas familiares ricas para el fomento y facilitación del proceso de la alfabetización emergente. Lo anterior con el fin de que las familias tomen un rol más activo en el proceso de

alfabetización de los niños. Sin embargo, se reconoce que si bien muchas familias desean que sus hijos logren altos niveles educativos, no cuentan con las estrategias o los conocimientos para fomentar las habilidades necesarias desde momentos tempranos, por lo que la implementación de programas que enseñen a las familias cómo fomentar dichas habilidades de lenguaje oral se vuelven trascendentales.

La necesidad de realizar estudios que evalúen desde un enfoque más comprensivo diferentes contextos de intercambio comunicativo en las que se fomenten el desarrollo de las habilidades de lenguaje oral desde interacciones discursivas cotidianas es de gran relevancia, pues permitirían estudiar las contribuciones del ambiente lingüístico familiar al desarrollo de las habilidades de alfabetización emergente. Para poder evaluar la contribución de las habilidades de lenguaje oral se necesita estudiar escenarios en los que se utilice el habla descontextualizada, como por ejemplo durante conversaciones a la hora de las comidas, durante el baño, o durante el juego.

Por último, a partir de los escasos recursos de las familias para el fomento de buenas habilidades de alfabetización emergente, el rol que juegan los centros educativos preescolares y escolares es fundamental. Debido a esto, es indispensable que se fomenten el uso de estrategias elaborativas en las maestras en los salones de clase, pues el uso de este tipo de estrategias, que incluyan las características discursivas específicas con las que los niños costarricenses se encuentren familiarizados, tiene implicaciones en el desarrollo de la alfabetización emergente. Del mismo modo, como diferentes estudios lo demuestran, la calidad del docente predice gran parte de la variabilidad en el desempeño académico de los niños (Programa Estado de la Nación, 2008), aunado a la idea de que, ante la ausencia de experiencias enriquecedoras de lenguaje y lectura en las casas, la escuela debe cumplir un rol

preponderante y proveer esas experiencias desde edades tempranas, si se quiere acabar con las desigualdades en las oportunidades educativas de los niños provenientes de distintos grupos socioculturales costarricenses. Esto aunado a los hallazgos de investigación que indican que la mejor manera de combatir la pobreza y la desigualdad, y de asegurar el éxito escolar, es promoviendo la educación temprana de calidad (Programa Estado de la Nación, 2011).

**REFERENCIAS**

- Bauer, P. J. (2006a). Event memory. In W. Damon (Ed.-in-Chief) & D. Kuhn & R. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (6th ed., pp. 373–425). New York: Wiley.
- Beck, S. (2008). Cultural variation in narrative competence and its implications for children's academic success. In A. McCabe, A. Bailey, & G. Melzi (Eds.). *Spanish-language narration and literacy: Culture, cognition, and emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Beiley, A., McCabe, A., & Melzi, G. (2008). Introduction. In A. McCabe, A. Bailey, & G. Melzi (Eds.). *Spanish-language narration and literacy: Culture, cognition, and emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Bruner, J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- Card, N. (2011). *Applied meta-analysis for social science research*. New York: The Guilford Press.
- Caspe, M. & Melzi, G. (2008). Cultural variations in mother-child narrative discourse style. In A. McCabe, A. Bailey, y G. Melzi (Eds.). *Spanish-language narration and literacy: Culture, cognition, and emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Clay, M. (1979). *Stones: Concepts about print*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cristofaro, T. & Tamis-LeMonda, C. (2008). Lessons in mother-child and father-child personal narratives in Latino families. In A. McCabe, A. Bailey, y G. Melzi (Eds.). *Spanish-*

- language narration and literacy: Culture, cognition, and emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Cuneo, N.; McCabe, A. & Melzi, G. (2008). Mestizaje: Afro-Caribbean and indigenous Costa Rican children`s narratives and links with other traditions. In A. McCabe, A. Bailey, y G. Melzi (Eds.). *Spanish-language narration and literacy: Culture, cognition, and emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Curenton, S. M., Craig, M. J., & Flangan, N. (2008). Use of decontextualized talk across story contexts: How oral storytelling and emergent reading can scaffold children`s development. *Early Education and Development*, 19, 161-187.
- de Jong, P., & Leseman, P. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39, 389-414.
- DeTemple. J. (2001).Parents and children reading books together. In D. Dickinson & P. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*, (pp. 93-110). Baltimore: Paul H. Brookes
- Dickinson, D. (2001). Book reading in preschool classrooms: Is recommended practice common? In D. Dickinson & P. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*, (pp. 93-110). Baltimore: Paul H. Brookes
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 186–202.

- Dickinson, D. K., & Porche, M. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development, 82*, 870-886.
- Dickinson, D. K., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: Why language is central to reading development. *Educational Researcher, 39*, 305-310.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinber, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology, 95*, 465-481.
- Dickinson, D.K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes
- Eisenberg, A. (1985). Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse Processes, 8*, 177-204.
- Ferreiro, Emilia. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo Veintiuno.
- Fivush, R. (2011). *Memory and narrative, self and voice*. Conferencia Universidad de Costa Rica.
- Fivush, R., Haden, C. A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development, 77*, 1568-1588.
- Foy, J., & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics, 24*, 59-88.

- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D.P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language, 24*, 123-147.
- Haden, C. A. (1998). Reminiscing with different children: Relating maternal stylistic consistency and sibling similarity in talk about the past. *Developmental Psychology, 34*, 99-114.
- Harris, T., & Hodges, R. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Recuperado de [http://books.google.com/books?id=ugWzGuZSd60C&printsec=frontcover&source=gb\\_s\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=ugWzGuZSd60C&printsec=frontcover&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development, 74*, 1368-1378.
- Kalia, V. (2007) Assessing the role of book reading practices in Indian bilingual children's English language and literacy development. *Early Childhood Education Journal, 35*, 149-153.
- Kavanaugh, R. & Engel, S. (1998). The development of pretense and narrative in early childhood. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education* (pp. 80-99). Nueva York, NY: State University of New York Press.
- Keats, 1996. *La silla de Pedro* (Trad, M. A. Fiol). Puffin Books.

- Keller, H., Kuensemuller, P., Abels, M., Voelker, S., Yovsi, R., Jensen, H., Papaligoura, Z., Lohaus, A., Rosabal-Coto, M., Kulks, D., & Mohite, P. (2005). *Parenting, culture, and development: A comparative study*. San José: Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- Keppel, G. (1991). *Design and analysis. A researcher's handbook*. New Jersey: Prentice Hall.
- Laible, D. (2004). Mother-child discourse surrounding a child's past behavior at 30 months: links to emotional understanding and early conscience development at 36 months. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 159-180.
- Leyva, D., Reese, E., Grolnick, W., & Price, C. (2008). Elaboration and autonomy support in low-income mothers' reminiscing: Links to children's autobiographical narratives. *Journal of Cognition and Development*, 9, 363-389.
- Lonigan, C. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education & Development*, 17, 91-114.
- MacWhinney, B. (2009). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. (3<sup>rd</sup> ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marjanovič, L., Podlesek, A., & Fekonja, U. (2005). Assessing the home literacy environment. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 271-281.
- Melzi, G. (2000). Cultural variations in the construction of personal narratives: Central American and European American mothers' elicitation styles. *Discourse Processes*, 30, 153-177.
- Murillo, M. (2006). Pasado y presente de la enseñanza de la lengua española en la educación preescolar costarricense. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6, 1-35.

- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading: The role of language in transition to reading. *Developmental Psychology, 21*, 428-442.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2001). Comprehension. In *National Institute of Child Health and Human Development, Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read Reports of the Subgroups*, (pp.1-133). Recuperado de <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report.pdf>
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- O'Neill, D., Pearce, M., & Pick, J. (2004). Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test – Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language, 24*, 149-183.
- Ouellette, G. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 98*, 554-566.
- Peterson, C., Jesso, B., & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language, 26*, 49-67.
- Pikulski, J. & Templeton, S. (2004). Teaching and developing vocabulary: Key to long-term reading success. *Current Research in Reading / Language Arts*.
- Programa Estado de la Nación (2008). *Segundo Informe Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación (2011). *Tercer Informe Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación.

- Reese, E. & Cleveland, E. (2006). Mother-child reminiscing and children's understanding of mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 17-43.
- Reese, E. & Fivush, R. (1993). Parental styles of talking about the past. *Developmental Psychology*, 29, 596-606.
- Reese, E. & Newcombe, R. (2007). Training mothers in elaborative reminiscing enhances children's autobiographical memory and narrative. *Child Development*, 78, 1153-1170.
- Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development*, 10, 381-405.
- Reese, E., & Brown, N. (2000). Reminiscing and recounting in the preschool years. *Applied Cognitive Psychology*, 14, 1-17.
- Reese, E., Haden, C., & Fivush, R. (1993). Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time. *Cognitive Development*, 430, 403-430.
- Reese, E., Leyva, D., Sparks, A., & Grolnick, W. (2010a). Maternal elaborative reminiscing increases low-income children's narrative skills relative to dialogic reading. *Early Education and Development*, 21, 318-342.
- Reese, E., Sparks, A., & Leyva, D. (2010b). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10, 97-117.
- Reese, E., Suggate, S., Long, J. & Schaughency, E. (2009). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Read Writ*, 23, 627-644.
- Reimers, F. y Jacobs, J. (2008). *Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos*. Fundación Santillana.

- Rolla, A.; Arias, M. & Villers, R. (2005a). Quality early childhood education in Costa Rica? Policy, practice, outcomes and challenges. *Early Years*, 25, 113–127.
- Rolla, A.; Arias, M.; Villers, R. & Snow, C. (2005b). The importance of reading difficulties and family in teachers' decisions to retain children: a case study in Costa Rica. *Aula Abierta*, 85, 147-164.
- Rolla, A.; Arias, M.; Villers, R. & Snow, C. (2006). Evaluating the impact of different early literacy interventions on low-income Costa Rican kindergarteners. *International Journal of Educational Research*, 45, 188-201.
- Romero, S., Arias, M. y Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7, 1-15.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. En: S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). New York: Guilford Press.
- Schrank, F.; McGrew, K.; Ruef, M.; Alvarado, C.; Muñoz-Sandoval, A. & Woodcock, R. (2005). *Overview and technical supplement: Batería III Woodcock-Muñoz Assessment Service Bulletin*. Itasca: Riverside Publishing.
- Schröder, L.; Kleis, A.; Keller, H.; Kärtner, J.; Abels, M.; Dzeaye, R.; Yovsi, Jensen; H. & Chaudhary, N. (2009). *Mother-child reminiscing: A comparison of six cultural contexts representing three cultural models*.
- Sénéchal; M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.

- Snow, C. (2006). What counts as literacy in early childhood? En K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 274-294). Blackwell.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Research Council, National Academy Press.
- Snow, C.; Tabors, P. & Dickinson, D. (2001). Language development in the preschool years. In D. Dickinson & P. Tabors (Eds.), *Beginning Literacy with Language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Snow, C.E., Tabors, P.O., Nicholson, P., & Kurland, B. (1995). SHELL: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 37-48.
- Sparks, A. (2008). Latino mothers and their preschool children talk about the past: Implications for language and literacy. En A. McCabe, A. Bailey, y G. Melzi (Eds.). *Spanish-language narration and literacy: Culture, cognition, and emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Sparks, A. (manuscrito en preparación). *From reminiscing to reading: Home contributions to children are developing language and literacy in low-income families*.
- Sprinthall, R. (2003). *Basic statistical analysis*. Boston: Allyn and Bacob.
- Stansbery, P. (2008). Early sociocommunicative narrative patterns during Costa Rican mother-infant interaction. In A. McCabe, A. Bailey, y G. Melzi (Eds.). *Spanish-language*

- narration and literacy: Culture, cognition, and emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Storch, S., & Whitehurst, G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Suggate, S., Schaughency, E., & Reese, E. (2011). The contribution of age and reading instruction to oral narrative and pre-reading skills. *First Language. Publicación anticipada en línea*.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2006). *Using multivariate statistics*. Fifth Edition. New York: Harper Collins.
- Tabors, P., Beals, D., & Weizman, Z. (2001). "You know what oxygen is?" Learning new words at home. In D. Dickinson & P. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*, (pp. 93-110). Baltimore: Paul H. Brookes
- Teal, W.H. & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: New perspectives. In D.S. Strickland & L.M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 1-15). Newark, DE: International Reading Association.
- Tolchinsky, L. (2003). *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Trionfi, G. & Reese, E. (2009). A good story: Children with imaginary companions create richer narratives. *Child Development*, 80, 1301-1313.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development, 69*, 848-872.

Woodcok-Muñoz (1996). *Batería R. Pruebas de habilidad cognitiva y pruebas de aprovechamiento*, Itaka, Riverside Publishers.

## ANEXOS

## Anexo 1. Consentimiento informado



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA**  
**VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN**  
**COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO**

Teléfonos:(506) 2511-4201 Telefax: (506) 2224-9367

**Facultad de Ciencias Sociales**

### FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Para ser sujeto de investigación)

Estilos de reminiscencia maternos y desarrollo oral de niños y niñas preescolares  
 costarricenses

Nombre del Investigador Principal: Bach. Marcela Ríos Reyes

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

**A. PROPÓSITO DEL PROYECTO:** Este proyecto de investigación es realizado por la Bach. Marcela Ríos Reyes, de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica. El fin del proyecto es conocer sobre las formas en que las madres recuerdan eventos pasados con sus hijos e hijas de 4 años de edad, y cómo se relaciona esto con el desarrollo de la capacidad para leer y escribir.

**B. ¿QUÉ SE HARÁ?:** Si usted y su hijo/a aceptan formar parte de este estudio, participarán en las siguientes actividades:

- Al inicio de la primera sesión, usted llenará, de manera anónima, una ficha sobre información sociodemográfica (edad, nivel educativo de los miembros del núcleo familiar de su hijo/a).
- Asimismo, se realizará una actividad con usted y su hijo/a en donde se les solicitará que conversen sobre 4 eventos del pasado. La conversación realizada por su hijo/hija y usted será grabada en audio para su posterior análisis.
- En la segunda sesión la investigadora realizará varias actividades con su hijo/a. Éstas consisten en historias seguidas por preguntas. Usted puede estar presente mientras realizamos estas preguntas a su hijo/a. Sin embargo, es importante que no le ayude a contestar. Estas actividades realizadas por su hijo/hija serán grabadas en audio para su posterior análisis.
- En total, las dos sesiones se extenderán por un lapso aproximado de una hora. Éstas se llevarán a cabo 1) en su casa de habitación, o 2) en la institución educativa a la cual acude su hijo o hija.
- Luego de culminada la investigación, la información será destruida.

C. **RIESGOS:** No existe ningún tipo de riesgo para usted, para su hijo/a ni para su familia si deciden participar en esta investigación.

D. **BENEFICIOS:** Como resultado de su participación en este estudio, no obtendrá ningún beneficio directo. Sin embargo, es posible que los investigadores aprendan más acerca de los estilos que utilizan las madres costarricenses para conversar sobre eventos pasados con sus hijos/as, y su relación con el desarrollo oral y este conocimiento beneficie a otras personas en el futuro.

E. Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con la Bach. Marcela Ríos Reyes y ella debe haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a Marcela Ríos Reyes al teléfono 8843-0649 o al 2271-1164 en el horario de 8 a.m. a 4 p.m. Además, puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación al CONIS – Consejo Nacional de Salud del Ministerio de Salud, teléfonos 2233-3594, 2223-0333 extensión 292, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica **a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839**, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

F. Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

G. Su participación en este estudio es voluntaria. Usted y su hijo/a tienen el derecho de negarse a participar o discontinuar su participación en cualquier momento.

H. Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.

I. No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

### CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

---

Nombre, cédula y firma del padre/madre/representante legal (menores de edad) fecha

---

Nombre, cédula y firma del testigo fecha

---

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento fecha

**Anexo 2. Cuestionario de información sociodemográfica****Datos Niño/a**

ID \_\_\_\_\_ Centro Educativo \_\_\_\_\_  
 Nombre niño/a \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento //200 \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_  
 Fecha de recolección //2010 \_\_\_\_\_ Sexo ( ) M ( ) F

**Condición Lingüística** ( ) Monolingüe ( ) Bilingüe

**Experiencia educativa**

Edad de ingreso \_\_\_\_\_ Observaciones \_\_\_\_\_  
 ( ) Guardería \_\_\_\_\_  
 ( ) Maternal \_\_\_\_\_  
 ( ) Prekinder \_\_\_\_\_  
 ( ) kínder \_\_\_\_\_  
 ( ) Otro \_\_\_\_\_

**Datos madre:** \_\_\_\_\_**Nivel educativo**

Escuela Primaria 1 2 3 4 5 6 Observaciones \_\_\_\_\_  
 Ciclo básico de Secundaria 7 8 9 \_\_\_\_\_  
 Ciclo diversificado de Secundaria 10 11 \_\_\_\_\_  
 Colegio técnico o vocacional 1 2 \_\_\_\_\_  
 Universidad 1 2 3 4 5 \_\_\_\_\_  
 Estudios de Postgrado 1 2 3 4 5 \_\_\_\_\_

**Datos padre:** \_\_\_\_\_**Nivel educativo**

Escuela Primaria 1 2 3 4 5 6 Observaciones \_\_\_\_\_  
 Ciclo básico de Secundaria 7 8 9 \_\_\_\_\_  
 Ciclo diversificado de Secundaria 10 11 \_\_\_\_\_  
 Colegio técnico o vocacional 1 2 \_\_\_\_\_  
 Universidad 1 2 3 4 5 \_\_\_\_\_  
 Estudios de Postgrado 1 2 3 4 5 \_\_\_\_\_

**Conformación Familiar**

( ) Mamá ( ) Papá ( ) Hermanos \_\_\_\_\_ ( ) Otros \_\_\_\_\_

**Contacto**

Tel. Casa \_\_\_\_\_ Tel. Oficina \_\_\_\_\_  
 Tel. Móvil Mamá \_\_\_\_\_ Tel. Móvil Papá \_\_\_\_\_  
 Otro/s teléfonos de contacto \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
 Correo mamá \_\_\_\_\_ Correo papá \_\_\_\_\_  
 Otro correo \_\_\_\_\_

### Anexo 3. Protocolo para la tarea de reminiscencia versión A

Nombre niña/o: \_\_\_\_\_ ID# \_\_\_\_\_

Nombre madre: \_\_\_\_\_

Experimentadora: \_\_\_\_\_

#### TAREA - REMINISCENCIA DE 4 EVENTOS

##### Versión A

Nos interesa conocer cómo los niños y niñas en edad preescolar hablan sobre eventos pasados con sus madres. Para esto, queremos solicitarle que identifique al menos 4 eventos distintos. Cada uno debe ser: 1) **único** (es decir, que ocurrió una única vez) y 2) **de corta duración** (que no se haya extendido por más de un día). Estos eventos **no** deben consistir en rutinas (como lavarse los dientes, bañarse, etc.), ni tampoco en eventos que tengan una secuencia característica (como ir al cine, a un restaurante o una fiesta de cumpleaños).

A continuación, le solicitaremos que nos indique un evento de cada uno de los tipos mencionados abajo:

1. Evento compartido (en el que usted y su hijo/a participaron): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Evento no compartido (en el que usted no participó pero su hijo/a sí): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Evento en el que su hijo/a se portó mal: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Evento en el que su hijo/a se portó bien: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Orden de las conversaciones:

1. **Evento compartido** \_\_\_\_\_

2. **Evento no compartido** \_\_\_\_\_

3. **Evento con mal comportamiento** \_\_\_\_\_

4. **Evento con buen comportamiento** \_\_\_\_\_

**Anexo 4. Protocolo para la tarea de reminiscencia versión B**

Nombre niña/o: \_\_\_\_\_ ID# \_\_\_\_\_

Nombre madre: \_\_\_\_\_

Experimentadora: \_\_\_\_\_

**TAREA - REMINISCENCIA DE 4 EVENTOS****Versión B**

Nos interesa conocer cómo los niños y niñas en edad preescolar hablan sobre eventos pasados con sus madres. Para esto, queremos solicitarle que identifique al menos 4 eventos distintos. Cada uno debe ser: 1) **único** (es decir, que ocurrió una única vez) y 2) **de corta duración** (que no se haya extendido por más de un día). Estos eventos **no** deben consistir en rutinas (como lavarse los dientes, bañarse, etc.), ni tampoco en eventos que tengan una secuencia característica (como ir al cine, a un restaurante o una fiesta de cumpleaños).

A continuación, le solicitaremos que nos indique un evento de cada uno de los tipos mencionados:

1. Evento no compartido (en el que usted y su hijo/a participaron): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Evento compartido (en el que usted no participó pero su hijo/a sí): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Evento en el que su hijo/a se portó mal: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Evento en el que su hijo/a se portó bien: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Orden de las conversaciones:

1. **Evento no compartido** \_\_\_\_\_2. **Evento compartido** \_\_\_\_\_3. **Evento con mal comportamiento** \_\_\_\_\_4. **Evento con buen comportamiento** \_\_\_\_\_

## Anexo 5. Sistema de codificación de los estilos de reminiscencia

### SISTEMA DE CODIFICACIÓN DE LOS ESTILOS DE REMINISCENCIA MATERNA

Este sistema de codificación es una adaptación del sistema utilizado por Reese, Haden y Fivush (1993), Reese y Fivush (1993), Haden (1998) y Reese y Brown (2000), para el análisis de cuatro eventos pasados a saber, un evento compartido entre la madre y el hijo o hija, un evento no compartido entre la díada, un evento de mal comportamiento y un evento de buen comportamiento por parte del niño o niña.

#### CONSIDERACIONES GENERALES

1. Los códigos para las oraciones de las madres son mutuamente exclusivos y exhaustivos.
2. Para casi todos los códigos (**las excepciones se especifican en el sistema de codificación**) la oración simple (sujeto + predicado) es la unidad de análisis.
3. Todo sujeto nuevo o implícitos se marcan como una nueva preposición. Por ejemplo, “Nosotros corrimos y corrimos”, es una preposición, mientras que “Nosotros corrimos y saltamos”, son dos preposiciones.
4. Retracción con corrección y retracción con modificación: la frase de la que se retracta el hablante no debe de considerarse para la codificación. Lo que se considera es la formulación final.

#### SISTEMA DE CODIFICACIÓN

1. **ELABORACIONES:** son los comentarios de las madres, ya sea para introducir un evento, para discutir, para mover la conversación a un nuevo aspecto del evento en discusión, o para agregar información nueva sobre un aspecto en particular.

**1.1. Pregunta abierta:** cualquier pregunta que se le haga al niño o niña para proveer una nueva pieza de información sobre el evento, incluyendo todas las preguntas abiertas (p. ej. ¿qué?; ¿quién?; ¿cómo?; ¿cuál?; ¿cuándo?; ¿cuánto?; ¿dónde?; ¿por qué?).

(Ejemplo 1)

\*MOT: ajá ¿y qué hiciste en el parque?

\*CHI: ah este # vimos a Alvin.

(ID 12, no compartido, LN 21-22)

(Ejemplo 2)

\*MOT: ¿cómo era su farol?

\*MOT: ¿de qué color era?

\*CHI: era con folita [?] con verde y celeste y con rosado.

(ID 29, compartido, LN 21-24)

(Ejemplo 3)

- \*MOT: ¿qué hacía usted en el matrimonio?  
 \*CHI: me quedaba quieta viendo al padre.  
 \*MOT: ¡aja! # y la misa.  
 \*CHI: ¡sí [/] sí!  
 \*MOT: y la # ¿y qué más?  
 \*MOT: ¿y las flores?  
 \*CHI: así [= hace que tira flores].

(ID 18, compartido, LN 35-42)

**1.2. Pregunta cerrada:** cualquier pregunta que requiera simplemente que el niño o niña confirme o niegue la nueva pieza de información que proporciona la madre. Incluye las preguntas de etiqueta (tag questions) y preguntas de respuesta forzada. Este tipo de pregunta representa una demanda mínima para el niño o niña a la hora de proporcionar información verbalmente.

(Ejemplo 4)

- \*MOT: ¿y estaba lejos la casa?  
 \*CHI: sí.

(ID 14, no compartido, LN 41-42)

(Ejemplo 5)

- \*MOT: ¿te dolió?  
 \*CHI: ajá.  
 \*MOT: ~~¿entonces me llamaste?~~ [//] ¿entonces me llamaste por teléfono?  
 \*CHI: no.

(ID 03, mal comportamiento, LN 44-49)

- Las preguntas de etiqueta (tag questions):

(Ejemplo 6)

- \*MOT: había una detrás de nosotros ¿verdad?  
 \*CHI: sí.

(ID 03, compartido, LN 47-48)

- Preguntas con respuesta forzada: se codifica como dos PC-ELAB.

(Ejemplo 7)

- \*MOT: ¿pasamos por papito o fuimos a algún lado?  
 \*CHI: fuimos algún lado.

(ID 23, compartido, LN 38-39)

(Ejemplo 8)

- \*MOT: ¿fuimos en el día o en la noche?  
 \*CHI: en la noche.

(ID 29, compartido, LN 15-16)

**1.3. Enunciado elaborativo:** cualquier enunciado que proporcione al niño o niña nueva información sobre el evento, pero no necesita una respuesta. No hace una demanda explícita en la participación de la memoria del niño o niña.

(Ejemplo 9)

\*MOT: y usted se había cambiado de ropa ¿verdad?

\*CHI: sí.

\*MOT: sí estabas con otra camisa.

\*CHI: uhhum.

(ID 12, mal comportamiento, LN 12-15)

(Ejemplo 10)

\*MOT: cuando entramos ¿qué vimos?

\*CHI: animales.

(ID 03, compartido, LN 12-13)

## 2. REPETICIONES

**2.1. Repetición pregunta abierta:** cualquier pregunta abierta que repita el contenido exacto o esencia de la información proporcionada en la pregunta abierta anterior.

(Ejemplo 11)

\*MOT: y [/] y cuénteme ¿qué más hicimos?

\*CHI: ¿esto?

\*MOT: ¿qué era lo que hicimos?

(ID 05, compartido, LN 96-98)

(Ejemplo 12)

\*MOT: ajá ¿quiénes todos?

\*CHI: yo también fui.

\*MOT: ¿quiénes todos?

(ID 18, compartido, LN 28-30)

**2.2. Repetición pregunta cerrada:** cualquier pregunta que se haga al niño que confirme o niega la misma información (exacto contenido o esencia) que fue dada en el comentario anterior.

(Ejemplo 13)

\*MOT: ¿el pan o la salchicha te comés?

\*CHI: ajá.

\*MOT: ¿el pan o la salchicha?

(ID 14, compartido, LN 103-105)

**2.3. Repetición enunciado elaborativo:** cualquier enunciado que repita el contenido exacto o esencia del comentario anterior. No hace una demanda explícita en la participación de la memoria del niño o niña.

(Ejemplo 14)

\*MOT: y te metiste en una caja donde había hueso.

\*CHI: ¿cuál caja?

\*MOT: una caja donde había huesos.

\*CHI: no había caja.

(ID 03, no compartido, LN 45-48)

**3. EVALUACIÓN:** estos enunciados confirman o niegan la respuesta al enunciado previo del niño. Para las evaluaciones la unidad de codificación es la instancia de ocurrencia. Estas pueden incluir la repetición del enunciado del niño o niña, y también un “sí”, “no”, “muy bien”, “es cierto”, etc. Entre un turno conversacional, la madre podría recibir una evaluación al afirmación o negar el comentario del niño o niña y otra por repetir el comentario del niño o niña en un contexto evaluativo.

(Ejemplo 15)

\*MOT: ¿qué hicimos para que vos fueras al acto cívico?

\*CHI: la metrallera.

\*MOT: la metrallera.

(ID 06, compartido, LN 11-13)

(Ejemplo 16)

\*MOT: ¿y te acuerdas qué había un pavo real?

\*CHI: la(s) ave(s) que picaban.

\*MOT: ajá.

\*MOT: picaban, muy bien.

(ID 03, compartido, LN 54-57)

#### 4. OTROS ENUNCIADOS

**4.1. Pregunta abierta no elaborativa (PA-NOELAB):** pregunta abierta pero que no provee información adicional.

(Ejemplo 17)

\*MOT: ¿y qué más?

\*CHI: y [l] y lloré [: lloré].

(ID02, no compartido, LN 19-20)

(Ejemplo 18)

\*MOT: les pusimos unos ositos # ajá.

\*MOT: ¿y qué?

\*CHI: y hmm lustre.

(ID05, compartido, LN 53-55)

**4.2. Llenar las preguntas y los enunciados en blanco:** proveen todo menos una sola pieza de información y hacen una pausan a la expectativa, para permitir al niño niña dar la pieza faltante.

(Ejemplo 19)

\*MOT: ¿un caballito de?

\*CHI: eh [/] eh [/] eh de vaquero.

(ID14, compartido, LN 31-32)

(Ejemplo 20)

\*MOT: tal vez se acuerde si le digo # le pusimos una +...

\*CHI: ¡candelita!

(ID05, compartido, LN 83-84)

**4.3. Mensajes de memoria:** solicitan al niño o niña que diga más pero no proveen más información.

(Ejemplo 21)

\*MOT: pero ¿qué hacían # cuando salió Dora?

\*MOT: cuénteme.

\*CHI: brincamos y saltamos y bailamos.

(ID18, no compartido, LN 38-40)

(Ejemplo 22)

\*MOT: y dígame una cosa.

\*CHI: ¿qué?

\*MOT: este ¿usted sabe quién fue el que hizo eso?

(ID23, mal comportamiento, LN 8-10)

**4.4. Preguntas de clarificación:** realizan preguntan para la clarificación acústica.

(Ejemplo 23)

\*MOT: y ¿qué más?

\*CHI: nos fuimos a la [///] lo bananitos de Alvin.

\*MOT: ¿fueron a dónde?

\*CHI: al parque de Andreito y su papá y fuimos los bananitos de Alvin.

\*MOT: no te entiendo # ¿fueron los qué [!] de Alvin?

\*CHI: los bananitos.

(ID23, mal comportamiento, LN 8-10)

(Ejemplo 24)

\*CHI: <un cohete> [=! susurrando].

\*MOT: ¿un qué?

\*CHI: ¡un cohete!

(ID16, compartido, LN 22-24)

**4.5. Comentarios de metamemoria:** son los comentarios de las madres sobre el proceso de recordar o sobre el desempeño de su propia memoria o el desempeño de la memoria de su hijo.

(Ejemplo 25)

\*MOT: ¿no se acuerda?

\*CHI: no.

(ID23, mal comportamiento, LN 15-16)

**4.6. Habla asociativa:** enunciados o preguntas que no son específicos del evento pasado del que se está conversando, pero pueden relacionarse con el evento en cuestión en alguna de estas cuatro maneras:

**4.6.1. De hechos (factual):** hablar sobre un evento pasado que está relacionado con el evento en cuestión.

(Ejemplo 26)

\*MOT: al parque La Sabana fuimos en el festival también de las artes.

(ID04, buen comportamiento, LN 15-16)

**4.6.2. Fantasía:** habla sobre el evento en cuestión pero redactada en fantasía en vez de en términos reales.

(Ejemplo 27)

\*MOT: ¿algún cangrejo tocó la guitarra?

**4.6.3. Conocimiento general:** habla sobre hechos del mundo que surgen en conjunto con el evento en cuestión.

(Ejemplo 28) (CHI y MOT hablan del avestruz)

\*MOT: y pone los huevos más grandes.

(ID03, compartido, LN 71)

**4.6.4. Comentarios de eventos futuros:** comentarios sobre una ocurrencia futura del evento particular en cuestión.

(Ejemplo 29)

\*MOT: y si volviera Dora ¿volverías a ir al concierto?

(ID18, no compartido, LN 45)

**4.7. Comentarios fuera del tema:** Enunciados no relacionados con el evento en cuestión (p. ej. hablar sobre la grabadora, hablar sobre un evento pasado no relevante, etc.).

(Ejemplo 30)

\*CHI: ¿por qué tú tiene(s) eso?

\*MOT: ¿ah?

\*CHI: eso.

\*MOT: ah eso es <para que> [/] para que se oiga.

(ID08, no compartido, LN 114-117)

**4.8. Comentarios inclasificables:** enunciados que no se dirigen directamente al niño o niña, o que no se pueden clasificar de otra manera.

(Ejemplo 31)

\*MOT: bueno ahora sí # ¿y qué Andrea?

(ID05, compartido, LN 120)

## Anexo 6. Resumen del sistema de codificación de los estilos de reminiscencia

Sistema de codificación de los estilos de reminiscencia materna: Resumen			
Categoría	Sub-categoría	Ejemplo	
1 Elaboración	1.1 Pregunta abierta (PA-ELAB)	M: ¿cómo andábamos vestidos?	
	1.2. Pregunta cerrada (PC-ELAB)	M: ¿vos hiciste con tu papá alguna competencia?	
	1.3. Enunciado elaborativo (E-ELAB)	M: ¡y que le hiciste un show!	
2 Repetición	2.1. Repetición pregunta abierta (PA-REP)	M: ¿quiénes todos? N: yo también fui. M: ¿quiénes todos?	
	2.2. Repetición pregunta cerrada (PC-REP)	M: ¿el pan o la salchicha te comés? M: ¿el pan o la salchicha?	
	2.3. Repetición enunciado elaborativo (E-REP)	M: y te metiste en una caja donde había hueso. N: ¿cuál caja? M: una caja donde había huesos.	
3 Evaluación	3. Evaluación (EVAL)	N: estaban todos los de esa casa. M: estaban todos los de esa casa.	
4 Otros enunciados	4.1. Pregunta abierta no elaborativa (PA-NOELAB)	M: ¿y qué más? N: y [/] y llolé [: lloré].	
	4.2. Llenar las preguntas y los enunciados en blanco (LLEN)	M: ¿un caballito de? N: de vaquero.	
	4.3. Mensajes de memoria (MEM)	M: pero ¿qué hacían # cuando salió Dora? M: cuénteme.	
	4.4. Preguntas de clarificación (PCL)	N: <un cohete> [=! susurrando]. M: ¿un qué? N: ¡un cohete!	
	4.5. Comentarios de metamemoria (CM)	M: ¿cómo que no te acordás? N: no me acuerdo.	
	4.6. Habla asociativa (HA)	4.6.1. De hechos (factual)	M: al parque de la Sabana fuimos en el festival también de las artes.
		4.6.2. Fantasía	M: ¿y algún cangrejo tocó la guitarra?
		4.6.3. Conocimiento general	M: y pone los huevos más grandes.
		4.6.4. Habla futura	M: y si volviera Dora ¿volverías a ir al concierto?
4.7. Comentario fuera de tema (CFT)	M: ah eso es para [/] para que se oiga.		
4.8. Comentario inclasificable (CI)	M: déjame pensar por un segundo.		

**Anexo 7. Tarea conocimiento sobre el texto**

Nombre niña/o: \_\_\_\_\_ ID# \_\_\_\_\_

Experimentadora: \_\_\_\_\_

**TAREA– CONOCIMIENTO SOBRE EL TEXTO**

Puntaje Total: \_\_\_\_\_

Si el niño/a se equivoca en 5 preguntas consecutivas, **SE DEBE PARAR LA APLICACIÓN**.**Fase de introducción:**

Presentar la actividad: “Ahora te voy a leer un cuento, pero antes quiero que me ayudés”.

**Fase de preguntas**

1. \_\_\_\_ Pásele el libro al niño/a, mostrándolo con la portada para abajo y al revés.

Diga: **Enséñame la parte de enfrente del libro.** (1 punto por señalar o indicar la portada).

Si el niño se equivoca, oriente bien al libro antes de pasar a la siguiente pregunta, sin comentario.

2. \_\_\_\_ Diga: **Enséñame cómo se sostiene el libro** (1 punto por indicar que el lado correcto arriba).
3. \_\_\_\_ Vaya a la primera página del texto.

Diga: **Enséñame ¿Dónde están las palabras?** (1 punto por texto y no dibujos).

4. \_\_\_\_ Todavía en la primera página.

Diga: **Enséñame dónde empezar a leer** (1 punto por señalar el principio de la primera oración en la página).

5. \_\_\_\_ Señale la primera letra de la página si el niño todavía no la ha señalado.

Diga: **Si empiezo aquí, ¿a dónde voy después?** (1 punto por indicar de izquierda a derecha).

6. \_\_\_\_ Diga: **Enséñame la última parte del cuento** (1 punto por voltear la página o por darle vuelta al libro y apuntar a su parte trasera).

**PASAR A LA SIGUIENTE PÁGINA**

7. \_\_\_\_ Utilice las dos tarjetas, deslizándolas a través de una oración para demostrarle al niño cómo hacerlo.

Diga: **Aquí dice** (lea la oración). **Ahora, te voy a pedir que movás las tarjetas así hasta que solo se vea una letra.**

8. \_\_\_\_ Utilizando todavía las tarjetas:

Diga: **Ahora enséñame solamente una palabra.**

9. \_\_\_\_ Utilizando todavía las tarjetas:

Diga: **Ahora enséñame la primera letra de una palabra.**

10. \_\_\_\_ Utilizando todavía las tarjetas:

Diga: **Ahora enséñame una letra mayúscula.**

**Anexo 8. Tarea de comprensión de lectura oral**

Nombre niña/o: \_\_\_\_\_ ID# \_\_\_\_\_

Experimentadora: \_\_\_\_\_

**TAREA - COMPRENSIÓN DE LECTURA ORAL**

Puntaje Total: \_\_\_\_\_

**Fase de introducción y lectura:**

- 1) Siéntese junto al niño/a para que puedan observar el libro.
- 2) Presentar la actividad: “**Ahora yo te voy a leer un cuento, se llama “La silla de Pedro”**” (se enseña el libro).
- 3) Lea el libro respondiendo apropiadamente a las preguntas del niño/a pero no realice preguntas usted.

**Fase de preguntas:**4) **EMPEZAR A GRABAR.**

5) Realice las preguntas de comprensión de lectura oral. Escriba las respuestas del niño/a lo más completo que pueda.

1. **¿Cuál era el nombre del niño en la historia?**

Pedro \_\_\_\_\_

Otro \_\_\_\_\_

2. **¿Cuál era el nombre de su hermana pequeña?**

Susie \_\_\_\_\_

Otro \_\_\_\_\_

3. **¿Por qué Pedro quiere escapar de la casa?** 1 punto por respuestas correcta:

Porque estaba celoso de su hermana pequeña \_\_\_\_\_

Porque estaban pintando sus cosas \_\_\_\_\_

Porque ellos estaban regalando sus cosas \_\_\_\_\_

Otro \_\_\_\_\_

4. **¿Cuáles son algunas cosas que Pedro tomó con él cuando se escapó?**

1 punto si dice dos objetos o 0.5 si dice 1 objeto.

Foto \_\_\_\_\_

Silla \_\_\_\_\_

Galletas \_\_\_\_\_

Perro \_\_\_\_\_

Peluche \_\_\_\_\_

**PASAR A LA SIGUIENTE PÁGINA**

**5. Al final de la historia, ¿qué hizo Pedro con la silla?**

La pintó rosado \_\_\_\_\_

Otro \_\_\_\_\_

Si el niño responde que Pedro llevó la silla afuera, entonces pregunte **¿Pero qué hizo él al final con la silla?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Si el niño no responde, diga **“La pintó rosado con su papá.”** \_\_\_\_\_

**6. ¿Por qué crees que él hizo eso? (Pintarla de rosado)**

Porque ahora le cae bien Susie \_\_\_\_\_

Porque él se sintió mejor \_\_\_\_\_

Otro \_\_\_\_\_

## Anexo 9. Tarea de reproducción de una narración

Nombre niña/o: \_\_\_\_\_ ID# \_\_\_\_\_

Experimentadora: \_\_\_\_\_

### TAREA- REPRODUCCIÓN DE UNA NARRACIÓN

#### La silla de Pedro

##### Grabar en audio

1. Después de haber realizado las preguntas de comprensión de lectura oral, saque el muñeco de Enrique y diga, **“Enrique estaba sentado en mi bolso y no pudo escuchar nada del cuento. ¿Podés contarle a Enrique el cuento qué acabas de escuchar?”** ASEGURESE QUE ENRIQUE PUEDA “VER” BIEN EL LIBRO.

2. Dele la copia de “La silla de Pedro” al niño. Dígale al niño, **“Apuesto a que recordás un montón del cuento. Contale a Enrique todo lo que te acordás sobre el cuento de principio a fin. Yo te ayudo. El libro se llama La silla de Pedro”.**

3. Vaya a la primera página. Haga al niño/a las siguientes preguntas en cada página o grupo de páginas:

- En cada página diga, **¿qué está pasando aquí?**
- Si no responde diga, **Contale a Enrique el cuento.**
- Cuando responda haga:
  - con pequeños comentarios: **¿ajá?, ¿sí?, ¿en serio?, ¿que chiva!, le estas contando a Enrique un buen cuento.**
  - También puede confirmar la historia repitiendo todo o partes de lo que dijo el niño o niña: **“Y él se deslizó por la montaña.”** y usted puede responder **“¡oh! Él se deslizó por la montaña”.**
  - **NO** elabore lo que el niño o niña dijo: (p. ej. **“¿Él se deslizó muy rápido, verdad?”** o **“¿Verdad que a él le gusta deslizarse?”**)

**Se está permitido el máximo de 2 comentarios por página o grupo de páginas, seguido por comentarios de confirmación. Si ellos no responden al segundo comentario, siga adelante y pase la página.**

**SÓLO UTILICE LOS COMENTARIOS Y RESPUESTAS MENCIONADAS.**

## Anexo 10. Proposiciones de la historia La silla de Pedro

### Proposiciones de la historia La silla de Pedro (Keats, 1996)

- 1) Pedro se estiró lo más que pudo. ¡Al fin!
- 2) Había terminado el edificio.
  
- 3) ¡CATAPLUM! ¡Se vino abajo!
- 4) “¡Shhh!” dijo su mamá. “Tienes que jugar sin hacer tanto ruido.
- 5) Acuérdate que tenemos un bebé en casa.”
  
- 6) Pedro se asomó al cuarto de su hermana Susie.
- 7) Su mamá arreglaba la cuna.
- 8) “Esa es mi cuna” pensó Pedro,
- 9) “y la han pintado de rosado.”
  
- 10) “Hola Pedro” dijo su papá.
- 11) “¿Te gustaría ayudarme a pintar la silla de comer de tu hermana?”
- 12) “Ésa es mi silla” susurró Pedro.
  
- 13) Vio su camita y refunfuñó:
- 14) “¡Mi camita! ¡también está pintada de rosado!”
- 15) A pocos pasos estaba su sillita.
- 16) “¡Aún no la han pintado!” gritó al verla.
  
- 17) Cogió la silla
- 18) y corrió a su habitación.
  
- 19) “Willie, vamos a escaparnos” dijo Pedro,
- 20) y llenó una bolsa grande con galletitas y con bizcochos para el perro.
- 21) “Llevaremos mi silla azul, mi cocodrilo de juguete y la foto de cuando yo era un bebé.”
- 22) Willie agarró su hueso.
  
- 23) Salieron
- 24) y se pararon frente a la casa.
- 25) “Éste es un buen lugar” dijo Pedro.
- 26) Arregló cuidadosamente sus cosas
- 27) y decidió sentarse en su silla por un rato.
  
- 28) Pero no cabía en la silla. ¡Era muy pequeña!
  
- 29) La mamá se asomó a la ventana
- 30) y lo llamó: “Pedro, cariño, ¿no vas a regresar a casa?”
- 31) Tenemos algo especial para el almuerzo.

- 32) Pedro y Willie hicieron como si no hubieran oído nada.
- 33) Pero, en ese momento, a Pedro se le ocurrió una idea.
- 34) Al poco rato, la mamá se dio cuenta de que Pedro ya estaba en la casa.
- 35) “Ese pícaro está escondido detrás de la cortina” dijo alegremente.
- 36) Movi6 la cortina.
- 37) ¡Pero Pedro no estaba ah6!
- 38) “Aqu6 estoy” grit6 Pedro.
- 39) Pedro se sent6 en una silla para personas mayores
- 40) y su pap6 se sent6 a su lado.
- 41) “Papi” dijo Pedro, pintemos de rosado la sillita para Susie.
- 42) Y as6 lo hicieron.

## Anexo 11. Sistema de codificación de la tarea de reproducción de una narración

### SISTEMA DE CODIFICACIÓN DE LAS REPRODUCCIONES NARRACIONES

La codificación se divide en tres partes unidades de memoria, calidad de la narración y puntaje narrativo.

**1. Unidades de memoria:** se otorgará un punto por cada proposición en la que el niño o niña mencione la esencia de la frase. El puntaje total es la suma de las preposiciones.

**2. Calidad de la narración:** cada proposición es codificada según tres categorías, a saber: evaluación, cohesión y discurso reportado. Cada una de estas categorías cuenta con distintas subcategorías. Una proposición puede recibir un máximo de un punto por cada subcategoría, para un máximo de 10 puntos por frase. El puntaje final es la suma de todas las características narraciones utilizadas.

1) **Evaluaciones:** son frases utilizadas por los participantes que no son parte de la historia original.

a) Descripciones: uso de adjetivos y adverbios para describir los objetos, acciones o personajes:

(Ejemplo 1)

Texto: “y corrió a su habitación.”

Niño/a: “El corrió a su cuarto rápidamente”

(Ejemplo 2)

Texto: “Papi dijo Pedro, pintemos de rosado la sillita para Susie.”

Niño/a: “Ellos pintaron la silla azul de rosado”

b) Calificativos: uso de adverbios o adjetivos para amplificar o intensificar el significado.

(Ejemplo 3)

Texto: Pero no cabía en la silla. ¡Era muy pequeña!

Niño/a: “La silla era demasiado pequeña.”

c) Estados mentales: uso de palabras que se refieren a estados mentales (pensamientos, emociones, etc.). Incluye los verbos que se refieren a intenciones o deseos (p. ej. pensar, querer, gustar, etc.)

(Ejemplo 4)

“Él estaba enojado”

(Ejemplo 5)

“Él decidió tomar la silla”

(Ejemplo 6)

“Ella está pensando que él se fue.”

- 2) **Cohesión**: marcas de cohesión para tiempo, localización y causalidad.
- a) Términos temporales: Al inicio, primero, último pero no se codifican los y o después/luego/entonces: “Y la mamá le dijo que haga silencio”
- b) Términos causales: Incluye justificaciones causales que inicien con porque, para o para qué.

(Ejemplo 7)

Niño/a: Porque escondió solo los zapatos.

- c) Introducción de personajes: se da un punto por delimitar específicamente a un personaje para un máximo de 4 puntos por proposición (Pedro o hermano, Susie o hermana, mamá o cualquier variante, papá o cualquier variante). No se puntúan los pronombres, ni el nombrar al perro.
- 3) **Discurso reportado**: recrear diálogos presentes o no en la historia.

(Ejemplo 8)

Texto: “Tienes que jugar sin hacer tanto ruido”.

Niño: Su mama dijo: “Silencio.”

(Ejemplo 9)

Texto: “¿Te gustaría ayudarme a pintar la silla de comer de tu hermana?”

Niño: “Hola hijo ¿por qué no me ayudas a pintar la silla para Susie de rosado?”

**3. Puntaje narrativo:** es un puntaje global del desempeño del niño o niña. Se obtiene al dividir el puntaje total de calidad de la narración, entre el puntaje obtenido en las unidades de memoria.

## Anexo 12. Resumen del sistema de codificación de la calidad de la narración

<b>Sistema de codificación de la calidad de la narración: Resumen</b>			
<b>Categoría</b>	<b>Sub-categoría</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplo</b>
<b>1</b> Evaluación de la narración	1. Descripción	Caracteriza un objeto, persona o acción.	“Ella era <u>linda</u> ”
	1. Calificativo	Amplificar o intensificar el significado.	“Eso es <u>muy</u> pequeño” “El niño <u>tan</u> alto”
	2. Estado mental	Uso de palabras que se refieren a estados mentales.	“El niño <u>estaba</u> triste” “Él <u>piensa</u> que le va a caer”
<b>2</b> Cohesión de la narración	3. Términos temporales	Utiliza frases como: al inicio, primero, luego. No se codifican los y, después, luego, o entonces.	“Al <u>inicio</u> Pedro no sabía qué hacer”
	4. Términos causales	Incluye justificaciones causales que inicien con <u>porque</u> , <u>para</u> o <u>para qué</u> .	“ <u>Porque</u> la hermana de él estaba durmiendo”
	5. Introducción de personajes	Personaje mencionado específicamente en la historia (Pedro, Susie, mamá, papá o cualquier variante).	“Dijo <u>el papá</u> .”
<b>3</b> Discurso reportado	1. Discurso reportado	Creación de diálogos que no salen en la historia.	“Y la mamá <u>le dijo</u> que haga silencio”