

# **Estimulación cognitiva en el hogar y competencia para la lectura en un grupo de escolares de la Gran Caracas: Un estudio correlacional**

## **Cognitive stimulation at home and reading competence of a school group from Great Caracas: a correlational Study**

**Miren De Tejada Lagonell**  
tejadagonal@gmail.com

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador.  
Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela**

Artículo recibido noviembre 2014 y publicado en septiembre 2015

### **RESUMEN**

*El objetivo fue analizar la asociación entre competencias para la lectura de textos narrativos y la estimulación cognitiva en el hogar en un grupo de escolares de la Gran Caracas. El Enfoque sociocultural (Vigotsky, 1931/1996; 1934/1995) sirvió de referencia. La investigación es descriptiva con un diseño transversal-correlacional. Participaron 301 escolares de Educación Básica. Los instrumentos utilizados fueron contruidos Ad Hoc. Se encontró que la estimulación cognitiva que reciben en el hogar es de intensidad media. El coeficiente de correlación de Pearson arrojó una asociación baja pero significativa entre: competencia para la lectura y estimulación de la lengua escrita. Se concluye que estos escolares reciben en su hogar experiencias que promueven su desarrollo cognitivo y su competencia para la lectura. Se recomienda que los adultos mediadores tomen conciencia de los procesos que ocurren en ellos con la finalidad de direccionar el desarrollo hacia las zonas de desarrollo potencial.*

**Palabras clave:** Estimulación cognitiva; competencia lectura; hogar; desarrollo

### **ABSTRACT**

*The aim of this study was to analyze the relationship between reading narrative text skills and cognitive stimulation in a group of students from Great Caracas. The sociocultural approach (Vigotsky, 1931/1996; 1934/1995) was adopted. It was used a transversal-correlational descriptive. A non-probabilistic intentional sample of 301 students from Basic Education was selected. The instruments used were made Ad Hoc. The data descriptive analysis revealed that the cognitive stimulation the group received at home was of*

*medium intensity. The Pearson Correlation Coefficient showed a low but significant correlation between reading skills and writing stimulation. It is concluded that these students get at home a set of experiences that promotes their cognitive development as well as their reading skills; nevertheless, it is recommended that the mediators be aware of the developmental processes they are involved in order to guide them intentionally toward their potential zone.*

**Key words:** *Cognitive stimulation; reading skills; home; development*

## INTRODUCCIÓN

Los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo de habilidades y destrezas en los niños. Las circunstancias y experiencias a las que son sometidos desde su nacimiento se convierten en momentos oportunos para impulsar el desarrollo de las cualidades que le permitirán tener mayor o menor éxito al ingresar a la escolaridad formal. Así, madres y padres se constituyen en los primeros educadores de sus hijos. Los retos y logros más trascendentes para el desarrollo de aptitudes, capacidades y competencias se les plantean a los infantes antes de ingresar a la educación formal.

Cuando llegan a la edad escolar la mayoría de sus conexiones cerebrales, habilidades lingüísticas, capacidades físicas y habilidades cognitivas se encuentran establecidas. En los años preescolares es cuando comienzan a desarrollar el lenguaje expresivo, a relacionarse con otros, así como a pensar y razonar, resolver problemas en función de los retos cognitivos que el entorno socio ambiental donde se desenvuelven les ofrezca (UNESCO, 1997). Vale afirmar, en consecuencia, que la Educación Básica comienza con el nacimiento, por lo que desde este momento se hace necesario empezar a prestar atención a las necesidades de aprendizaje de los niños.

Esas primeras experiencias cimientan las bases para el desarrollo del lenguaje, de las habilidades instrumentales como escritura y cálculo, de los procesos cognitivos básicos (observación, atención, memoria); asimismo acrecientan la seguridad, la autoestima y la posibilidad de relacionarse asertivamente con los demás y aprender de ellos (UNESCO 1990; UNICEF, 1998). En su documento "Ocho es demasiado tarde"

UNESCO (1997) plantea que si no se adquiere todo esto en el momento oportuno, el aprendizaje en la escuela será más difícil y aún después de ella.

Aunque se sabe que el desarrollo formal de las habilidades para la lectura y la escritura le corresponde formalmente a la escuela, las primeras experiencias en torno a ellas se presentan en el hogar y es el grupo familiar el destinado a incentivar en los niños el desarrollo de tales capacidades.

De todos los aprendizajes que se deben construir el lenguaje oral y el escrito constituyen los más trascendentes, pues a través de ellos se pueden hacer representaciones, encontrar significados, expresar sentimientos, ideas, creencias. El desarrollo de esta función psicológica superior se va manifestando desde los primeros años de vida de los pequeños a través de la exposición sistemática y habitual a imágenes visuales, gráficas, al modelado de formas, el dibujo, el juego dramático, la expresión oral (Orozco, 2004). A ello se agrega la mediación social por parte de los más expertos.

Braslavsky (2005) plantea que los primeros 8 años de la vida constituyen el período más importante para el desarrollo de la alfabetización. Investigaciones observacionales de esa autora revelan que niños que al iniciar la educación formal ya dominan la lectura, por lo general proceden de padres o madres letradas quienes proporcionan un buen ambiente de alfabetización en el hogar.

Afirma esta investigadora que en un entorno con tales características el aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia tempranamente. Los niños están rodeados de libros y otros materiales de lectura; los adultos les leen con regularidad; tienen la posibilidad de experimentar con lápiz y papel y realizar sus primeros garabatos. Además la escritura aparece mucho antes del aprendizaje formal, observan a los adultos leer los diarios, recibir correspondencias, cartas, facturas, hacer lista de compras.

En suma, estos son introducidos en la lectura y la escritura como parte de la cultura de su medio, viven dichas experiencias como parte de su vida y “no como un conjunto de abstracciones o de habilidades aisladas sin sentido para ser aprendidas en la escuela” (Braslavsky 2005, p. 108).

Sin embargo, pocos son los niños que tienen oportunidades de estar en contacto con este tipo de materiales y actividades con la consecuente dificultad para el éxito en actividades instrumentales como la lectura y la escritura. Los infantes de ambientes rurales y urbanos marginales generalmente tienen poco acceso a elementos escritos y a experiencias para comportarse como oyente o hablante, escritor o lector.

Es a la escuela a quien le corresponde proveer las experiencias formales en torno a estas actividades, creando una relación afectuosa y en equilibrio, pero estas primeras experiencias deberían presentarse, en primer término en el seno del hogar.

Es por ello, que en el contexto de esta investigación se considera importante evaluar la estimulación cognitiva que reciben un grupo de escolares en su hogar de procedencia y su asociación con el desarrollo de competencias para la lectura de cuentos. Con esta finalidad se asumió como contexto teórico el Enfoque sociocultural de Lev Vigotsky (1931/1996; 1934/1995) y todos sus conceptos relacionados: Actividad, Mediación, Interiorización, Zona de desarrollo próximo, Ley genética cultural y Situación social del desarrollo, los cuales proveyeron el soporte teórico que permitió comprender la importancia de la estimulación cognitiva en el hogar para el desarrollo de habilidades y destrezas orientadas hacia el logro de un conjunto de capacidades, pero muy específicamente para la competencia para la lectura.

### **La estimulación cognitiva en el hogar y el desarrollo de competencia para la lectura**

Algunas actividades realizadas por las familias y que estimulan la aparición de la competencia para la lectura son las tareas orientadas hacia el lenguaje oral. Ellas permiten el conocimiento de las reglas de uso del lenguaje, así como crear expectativas acerca del lenguaje impreso. Otra es leer en voz alta a los niños, lo cual les permite descubrir significados

en el texto, disfrutar la lectura en su dimensión estética y animarse ellos mismos a leer. Asimismo, las actividades con la expresión escrita tales como escritura de nombres, dibujar, el juego con materiales impresos, entre otras.

La realización de actividades con estas características le estructura al lector potencial, un ambiente cognitivo favorable para el desarrollo de sus competencias para la lectura en un momento futuro (Alfonso, 2004). Pero esto va a depender a su vez de otro conjunto de factores relacionados con el entorno social y afectivo donde se desenvuelven los niños, entre éstos se mencionan el nivel socioeconómico de su grupo familiar, el nivel de escolaridad de sus madres.

UNICEF (2001) considera que un nivel de escolaridad elevado en la madre está asociado con una mejor aptitud lingüística en los niños y una relación verbal mutua más sostenida en el tiempo; todo lo cual incidirá en el desarrollo de sus competencias comunicativas.

Otálora (2001), reporta que los padres y madres de mejores niveles educativos hacen uso más frecuente de estrategias verbales de interacción, las cuales pueden ser además descontextualizadas e indirectas; mientras los padres y madres con menores niveles de escolaridad, interactúan menos con sus hijos y, cuando lo hacen, sus intervenciones son directas, con poco margen de autonomía para el niño y directrices verbales vinculadas al contexto inmediato.

Por su parte, Fontina, Morris, y Sevcik (2005) afirman que el ambiente del hogar ha sido considerado crítico para el desarrollo de habilidades cognoscitivas y lingüísticas. Un ambiente alfabetizador en el hogar se caracterizaría por la exposición a materiales impresos y la frecuente realización de actividades en lectura. Anuncian la existencia de tres factores trascendentales dentro de un hogar alfabetizador para el desarrollo de habilidades lectoras: oportunidades para practicar, promoción de actividades vinculadas con la lectura dentro del grupo familiar y motivación.

En suma a lo anteriormente expresado, Weigel y Martín (2005) agregan además como factores esenciales las creencias de los padres acerca de

la lectura y variables demográficas tales como nivel socioeconómico y de escolaridad de los padres.

La estimulación cognitiva en el hogar es la variable que se ha privilegiado en el presente trabajo, pues permite destacar el rol de la familia en la adquisición de la competencia para la lectura.

Es por ello, que en esta investigación se plantea indagar en el marco del Enfoque sociocultural de Lev Vigotsky, ¿Cómo se manifiesta la Estimulación cognitiva en el hogar en un grupo de escolares de la Gran Caracas?; ¿Cómo ésta se asocia con la competencia para la lectura de textos narrativos tipo cuentos?

### **Objetivo General**

Analizar la asociación de la Estimulación cognitiva que reciben en su hogar un grupo de escolares de la Gran Caracas con sus competencias para la lectura de textos narrativos.

### **Objetivos Específicos**

- Describir cómo se manifiestan la estimulación cognitiva que reciben en su hogar un grupo escolares de la Educación Básica de la Gran Caracas.
- Examinar cómo la estimulación cognitiva en el hogar se asocia con la competencia para la lectura de textos narrativos (cuentos) en un grupo escolares de la Educación Básica de la Gran Caracas.

### **MÉTODO**

La presente investigación es de carácter descriptivo con un diseño no experimental de corte transversal - correlacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2003; Kerlinger y Lee, 2002 y Salkind, 1998).

### **Población y muestra**

La población estuvo conformada por 866 escolares cursantes de la 1a etapa de Educación Básica en una Unidad Educativa perteneciente

al Distrito Escolar N° 5 del Municipio Chacao, de la Zona Educativa de Miranda, Caracas- Venezuela. La muestra se escogió a través de un muestreo no probabilístico intencional. Los criterios para la participación en la investigación fueron los siguientes: 1) estar autorizado por los padres (consideración del principios ético de consentimiento informado); ser cursante de la 1° Etapa de Educación Básica en la escuela mencionada.

La muestra quedó conformada por 301 escolares: 104 (1° grado), 106 (2° grado) y 94 (3° grado). Las edades promedios de los niños y niñas se ubicaron en 6.7 para el 1° grado, 7.6 para el 2° grado y 8.7 para el 3° grado. De este grupo 160 fueron niños y 141 niñas.

### **Definición de variables**

Se identifican dos variables fundamentales: Estimulación cognitiva en el hogar (Ecohogar) y Competencia para la lectura.

En este contexto se entiende la Ecohogar al conjunto de experiencias a las que es sometido el niño de manera habitual, natural y espontánea, fuera del contexto escolar, específicamente en el ámbito del hogar y que propicia el desarrollo de competencias cognoscitivas y comunicativas; en particular para el perfeccionamiento de su lengua escrita y la construcción de conocimientos.

Mientras la Competencia para la lectura se define como la habilidad psicosociolingüística que le permite al niño actuar y apropiarse de los elementos constitutivos (códigos, símbolos) de la lengua de su entorno sociocultural; la cual le faculta para comprender materiales escritos de tipo narrativo de forma literal, inferencial o crítica.

Los instrumentos utilizados fueron construidos específicamente para esta investigación siguiendo las indicaciones de Ruiz (2002). En relación con el estudio técnico, se considera necesario destacar los aspectos relacionadas con el método escogido.

Para estimar la confiabilidad de los Instrumentos elaborados se decidió adoptar como criterio la Confiabilidad de consistencia interna la cual se obtuvo a través del procedimiento Alpha de Cronbach. Se empleó para su

cálculo el Programa para Análisis Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS (Versión 7.5). La magnitud del coeficiente obtenido se evaluó a través de la siguiente escala (Ruiz, 2002): Muy Alta (.81 a 1.00), Alta (.61 a .80), Moderada (.41 a .60), Baja (.21 a .40) y Muy Baja (.01 a .20).

Ruiz (2002) plantea que un coeficiente de confiabilidad se considera aceptable cuando está por lo menos en el límite superior de la categoría “Muy Alta”, aunque estima además, que esto varía y depende del tipo de instrumento, propósito y tipo de confiabilidad del cual se trate. En el caso que nos ocupa, se consideraron como aceptables coeficientes de confiabilidad ubicados en la categoría “Alta” “Muy Alta”.

Por otro parte, para determinar la validez de los instrumentos construidos se adoptó como criterio la Validez de constructo. Con esta finalidad los instrumentos elaborados fueron sometidos a un proceso de análisis de su estructura factorial por el Método de componentes principales.

El análisis factorial fue seleccionado como técnica con la finalidad de determinar la estructura subyacente en la matriz de datos, en término de factores relevantes y cargas factoriales contenidas en la misma (Ruiz, 2002), para de esta manera determinar su validez de constructo.

Por otro lado, el análisis de componentes principales como método escogido para el análisis factorial, se consideró para determinar “...el número mínimo de factores necesarios para justificar la porción máxima de la varianza representada en la serie de variables original...” (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999; p. 91).

Para el cálculo del número de factores extraídos se utilizó como criterio el porcentaje de la varianza. Este criterio es una aproximación que se basa en obtener un porcentaje acumulado especificado de la varianza total extraída. “El propósito es asegurar una significación práctica de los factores, asegurando que explican por lo menos una cantidad específica de la varianza” (Hair y otros, 1999, p. 93).

Como en las Ciencias Sociales el procedimiento de análisis factorial puede ser detenido al tener una representación del 60 % de la varianza total, se aplicó este criterio (Hair y otros, 1999).



También se consideró el criterio de raíz latente según el cual cualquier factor individual debería justificar la varianza de por lo menos una única variable. Se considera que cada variable contribuye con un valor de 1 para el autovalor total; por lo tanto solo se consideran los factores que tienen raíces latentes o autovalores mayores que 1; los menores a 1 se consideran que no son significativas.

Finalmente, para identificar las variables dentro de cada factor, se utilizó el criterio de cargas factoriales. Las cargas factoriales son las correlaciones entre cada variable y el factor. Para este análisis se consideraron cargas factoriales +/- .30, las cuales se consideran en un nivel mínimo de aceptación (Hair y otros, 1999).

### **Estimulación cognitiva en el hogar**

Esta variable fue operacionalizada a través de una escala tipo Likert concebida como una escala aditiva de administración individualizada y ordenada en dos partes. Está conformada por 35 ítems organizados en tres grupos de actividades: estimulación de la lengua oral, estimulación de la lengua escrita, actividades intencionadas ejecutadas a través de la interacción social. Los ítems de la escala obedecen a afirmaciones o juicios acerca de actividades realizadas por el padre, la madre o cuidador/a con el niño evaluado. Las afirmaciones están orientadas con una dirección favorable hacia la estimulación cognitiva. Ofrece 5 alternativas de respuestas: SR (siempre se realiza); MV (muchas veces se realiza); AV (a veces se realiza); PV (pocas veces se realiza); NR (nunca se realiza). La elección de la respuesta se da en atención al número de veces a la semana en que se realiza la actividad evaluada.

Los ítems aparecen en la prueba distribuidos equitativamente: 9 para la evaluación de actividades dirigidas a la estimulación de la lengua oral, 9 para la lengua escrita y 17 para actividades realizadas en interacción social y observación de modelos lectores/escritores. El puntaje total esperado en la prueba es de 175 puntos, mientras que el mínimo es de 35. Del mismo modo, el puntaje mínimo del ítem es de 1 punto mientras que el máximo se ubica en 5. La corrección del instrumento se realiza sumando los puntajes obtenidos en cada uno de los ítems, siguiendo lo

dispuesto en el. El estudio técnico efectuado a la prueba informa de un índice de confiabilidad de consistencia interna de .89 y una validez de constructo de .63, los cuales son considerados satisfactorios para datos provenientes de las Ciencias Sociales (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999; Ruiz, 2002).

### **Competencia para la lectura**

Esta variable fue valorada a través de una prueba para la Evaluación de la competencia para la lectura de textos narrativos, en escolares de 1a etapa de Educación Básica. El instrumento consta de dos partes: Un texto narrativo (cuento) con la estructura nudo-desenlace y personajes que se presentan por sus acciones; se escogió este tipo de texto por ser considerado como los más simples (UNESCO, 2008) y un conjunto de actividades a realizar, una vez completada la lectura del cuento. La estructura del cuento y de las actividades a desarrollar por los escolares, variaron dependiendo del nivel de escolaridad.

Las habilidades evaluadas por la prueba fueron: localización de información, Inferencias, Determinar secuencias, Síntesis /Resumen y Cotejo de Información (Mullis Kennedy, A.; Martin, M.; y Sainsbury, M, 2006). Estas habilidades son las esperadas para los estudiantes de estos niveles de escolaridad según PISA (2005), PIRLS (2006) y las competencias lingüísticas para la lectura exigida en la 1a etapa de la Educación Básica, según el Currículo Básico Nacional (Ministerio de Educación, 1997). El estudio técnico efectuado a las pruebas informa de un índice de confiabilidad de consistencia interna de .85 (1º grado), .81 (2º grado) y .76 (3º grado) y una validez de constructo de .70 (1º grado), .66 (2º grado) y .64 (3º grado). Estos resultados son considerados satisfactorios para datos provenientes de las Ciencias Sociales (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999; Ruiz, 2002).

Es importante destacar que con esta prueba se hicieron evaluaciones de carácter cuantitativo y cualitativo acerca de la competencia para la lectura de los escolares participantes. Para el establecimiento de la

correlación se utilizaron los datos de naturaleza cuantitativa; no obstante con fines didácticos en los resultados será presentada una síntesis de ambos.

Finalmente, es importante destacar que durante toda la realización de la experiencia fueron considerados los Principios Éticos que rigen una investigación de esta naturaleza: consentimiento informado, empatía, respeto por creencias y valores, autonomía y libertad de retirarse de la investigación si lo considerase necesario, privacidad, anonimato y confidencialidad en el manejo de la información obtenida durante la investigación.

## RESULTADOS

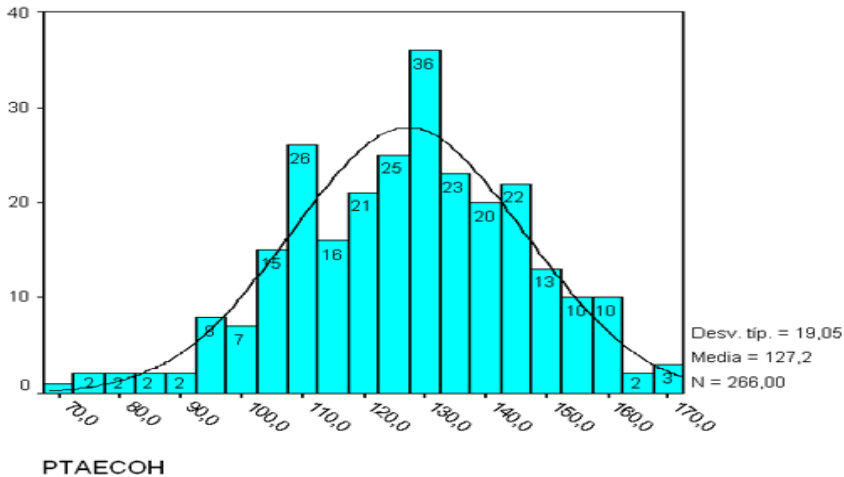
### *Análisis descriptivo*

Escala para la Estimulación cognitiva en el hogar (Ecohogar)

**Cuadro 1.** Estadísticos descriptivos de la Escala para la Evaluación de la estimulación cognitiva en el hogar. Grupo Total.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ	Asimetría		Curtosis	
						Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
N	301	69.00	170.00	127.20	19.04	-.257	.149	-.030	.298

El análisis de los puntajes obtenidos según el nivel de escolaridad, mostró la misma tendencia que en el grupo visto como una totalidad; por eso se presentan los datos para el grupo total. El puntaje mínimo registrado en Ecohogar para todos los grados fue de 69 mientras que el máximo fue de 170; el promedio alcanzado por el grupo en la prueba fue de 127. La asimetría  $-.257$  es indicativa de la tendencia de los datos a distribirse por encima de la media y hacia el lado derecho de la curva. Su presentación gráfica se muestra a continuación.



**Gráfico 1.** Histograma con la distribución de los puntajes originales de la Escala para la Evaluación de la Estimulación Cognitiva en el Hogar. Grupo total.

Resultó interesante indagar cuáles actividades se realizaban con mayor frecuencia por los padres/representantes, con los niños participantes. Con esta finalidad se procedió a realizar un análisis descriptivo a cada ítem de la prueba; a través de este se obtuvo la media de respuesta y con ello se determinó si la actividad evaluada por el ítem se realizaba SR (siempre se realiza: 5); MV (muchas veces se realiza: 4); AV (a veces se realiza: 3); PV (pocas veces se realiza: 2) o NR (nunca se realiza: 1).

Con base a estos criterios se encontró que las actividades que más se realizan para todos los grados son: dibujar, escribir; observar modelos escritores, hablar; escuchar música; cantar; realización de actividades extraacadémicas y animar para el uso del diccionario (solo 3° grado); mientras que las de menor frecuencias son: visitar bibliotecas, asistir a actividades culturales, revisar el periódico y animar para el uso del diccionario (1° grado).

## **Prueba en competencias para la lectura de textos narrativos (cuento)**

Los resultados cuantitativos obtenidos por los escolares en la prueba de competencia para la lectura indican bajo rendimiento en la actividad. En 1° grado la media del grupo se ubicó en 3.97; en 2° grado el promedio fue de 7.22, mientras que en 3° grado se ubicó en 7.19. Es importante destacar que aunque los puntajes máximos esperados en la prueba oscilaban entre 16 y 17 puntos, la tendencia del grupo fue alcanzar bajos promedios en la misma. No obstante la revisión de los datos cualitativos nos arroja evidencia interesante acerca de los procesos en lectura de este grupo de escolares.

**Cuadro 2.** Habilidades de competencia para la lectura de textos narrativos en escolares de la 1° Etapa de Educación Básica, expresada en porcentaje, según nivel de escolaridad.

N.A: no aplica. Logro de la habilidad expresada en %

<b>Habilidad Cognitiva</b>	<b>1°Grado</b>	<b>2° Grado</b>	<b>3° Grado</b>
<b>Localizar información explícita</b>	37	48	60
<b>Localizar información implícita</b>	N.A	N.A	17
<b>Elaborar inferencias</b>	17	36	44
<b>Determinar secuencias</b>	N.A	51	28
<b>Síntesis/Resumen</b>	15	31	65
<b>Cotejo de información</b>	45	N.A	N.A

Se encuentra que la habilidad mayormente aplicada por los escolares de 1° grado es cotejar información con experiencias previas, mientras que para los escolares de 2° grado es determinar secuencias seguidas de localizar información explícita, elaborar inferencias y realizar síntesis/resumen. Por su parte para los escolares de 3° grado, el mayor porcentaje de habilidades se muestra en la realización de síntesis/resumen; seguido de localizar información explícita, elaborar inferencias, determinar de secuencias y localizar información implícita.

## Análisis correlacional

Para establecer las correlaciones entre las variables competencias para la lectura y estimulación cognitiva en el hogar se escogió el Coeficiente de correlación de Pearson (Siegel, 1979; Hernández; Fernández y Baptista, 2003). Para la valoración de la magnitud de las correlaciones se siguió el criterio de Salkind (1998).

Con el fin de profundizar en el análisis se descompusieron los puntajes de la prueba de Ecohogar, en función del conjunto de actividades que evalúan: estimulación oral, estimulación escrita y observación de modelos /interacción social. Los puntajes descompuestos fueron correlacionados con los puntajes en lectura.

**Cuadro 3.** Correlaciones entre las variables Competencia para la lectura y Estimulación cognitiva en el hogar, según grupo de actividades y puntaje total. Grupo total.

Lectura	Actividades			ECOHOGAR Puntaje Total
	Estimulación oral	Estimulación escrita	Interacción social	
1º Grado	-	.21**	.32**	.28**
2º Grado	-	.22*	-	-
3º Grado	-	.17**	.19**	.18**
<b>Grupo Total</b>		.17**	.19**	.18**

\*\* .01

El análisis correlacional indica que las actividades dirigidas a la estimulación de la lengua oral no correlacionan con competencia para la lectura en ningún nivel de escolaridad ni para el grupo total. Las actividades dirigidas a la estimulación de la lengua escrita correlacionan con lectura en 1º Grado ( $r = .21$ ), 2º Grado ( $r = .22$ ), 3º Grado ( $r = .17$ ) y para el Grupo Total ( $r = .17$ ). Las actividades realizadas en interacción social, correlacionan con lectura en 1º Grado ( $r = .32$ ), en 3º Grado ( $r = .17$ ) y en el Grupo visto como una totalidad ( $r = .19$ ). Mientras que la prueba de competencia para la lectura correlaciona con Ecohogar en 1º Grado

( $r = .28$ ) y en 3º Grado ( $r = .18$ ); en el grupo total ( $r = .18$ ). Las correlaciones son bajas y estadísticamente significativas al .01

Al revisar con cuales actividades de estimulación cognitiva se asocia competencia para la lectura, se encuentran: compartir actividades extraescolares, disponer de materiales para dibujar; hojear cuentos, libros y revistas en compañía. Estimular la cognición (preguntar, predecir e inferir) a través de la lectura compartida; lectura y escritura en compañía, observar modelos lectores en el hogar y compartir actividades de lectura/ escritura con otros niños. En suma, obedecen a un grupo de actividades dirigidas al desarrollo de procesos cognitivos básicos (Ríos, 2004).

## **RESULTADOS**

La estimulación cognitiva que reciben en su hogar este grupo de escolares, puede decirse que es de intensidad media; eso quiere decir que están sometidos a un grupo de experiencias que estimulan su lengua oral, su lengua escrita y a actividades intencionadas realizadas en interacción social con figuras significativas de su entorno.

Sin embargo, el hecho que esté sometidos a ellas no es indicativo de que exista, por parte de los adultos de su contexto familiar, una clara intencionalidad y direccionalidad de lo que se busca lograr con las mismas. Se asume que aparecen de manera habitual y espontánea como producto tal vez de las concepciones que sobre el desarrollo tienen sus padres estructuradas sobre la base de lo que éstos creen que deben hacer.

Tal como dicen Rodrigo y Acuña (2001), "...los padres organizan actividades y construyen estilos participativos de relación con sus hijos, pero si se les pregunta sobre ello, rara vez están conscientes de estar llevando a cabo dicha actividad constructiva..." (p. 267). Lo interesante, en todo caso, es que están allí, contribuyendo de alguna manera con el desarrollo cognitivo de los niños.

Desde el Enfoque sociocultural, las características que debe reunir la mediación para promover el desarrollo infantil, son (Lidz, 1991): Intencionalidad y reciprocidad; Significado; Trascendencia; Regulación de

la tarea; Elogiar y alentar; Compartir experiencias; Involucración afectiva; Contingencia de la respuesta; Consideración conjunta y Diferenciación psicológica.

Por otro lado, entre las actividades que fundamentalmente se realizan se encuentra dibujar y escribir sobre lo cual Vigotsky (1931/1996) afirma que constituye un primer estadio para el desarrollo del lenguaje escrito. Es decir, que de alguna manera, los niños participantes de esta investigación encuentran en sus hogares los precursores necesarios para el desarrollo de su cultura escrita.

Es importante destacar que a pesar de los bajos puntajes alcanzados en la Prueba de competencia para la lectura, se encontró correlación entre competencia para la lectura y estimulación cognitiva en el hogar; los valores fueron estadísticamente significativos para 1º Grado ( $r=.28$ ), para 3º Grado ( $r=.18$ ) y para el grupo total ( $r=.18$ ); la magnitud de dichos valores indican que existe una asociación entre ambas variables. Esto pudiera sugerirnos que lo importante en la evaluación de las competencias lectoras en los escolares no es tanto la puntuación alcanzada en las pruebas, sino los procesos cognitivos implícitos para la resolución de los problemas o actividades vinculadas con ésta.

En otro orden de ideas, es importante acotar alguna discusión en relación con las actividades que dejaron de realizarse con los niños de esta investigación (asistir a bibliotecas, museos, entre otros). Estas resultan igualmente importantes para el enriquecimiento de su mundo experiencial y el progreso en su rendimiento escolar. Tales prácticas son necesarias en el momento de desarrollar sus procesos lectores ya que el cotejo de información con experiencias previas, es una condición importante que contribuye a una mejor ejecución. De ahí la importancia de destacar que los niños reciban en sus entornos familiar y escolar, experiencias que le permitan contrastar la información nueva con la que ya poseen, de esta manera las relaciones entre lector, texto y contexto, se potencian permitiendo de manera más efectiva la comprensión de los contenidos del texto. En ese sentido, el capital cultural que la familia posea es importante, ya que un fuerte capital educativo familiar indica que los padres u otros



miembros del grupo familiar, proveen un soporte ambiental interactivo que les permite a los niños acceder a fuentes culturales asociadas al éxito escolar (Marjoribanks, 2005).

A dicho capital, debería sumársele la preparación de los padres y madres para la mediación de los procesos cognitivos básicos. Ello, debido a que los componentes de la mediación: trascendencia, consideración conjunta y compartir experiencias (Lidz, 1991), demandan de los padres un nivel de comunicación con sus hijos e intercambio de experiencias y vivencias, necesarias para apoyarlos en su avance hacia un mejor desempeño y desarrollo de competencias en general y para la lectura en particular.

## **CONCLUSIONES**

- Todas las culturas promueven espacios interactivos entre adultos y niños; en ellos se ejecutan un conjunto de actividades consideradas importantes y trascendentes. A través de ellas, se logra la transmisión cultural de generación en generación (Rodrigo y Acuña, 2001). Es así, como el hogar junto con su dinámica interior, forma parte protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje a los que son sometidos los niños desde su inserción en el mundo social.
- Se conforma un escenario educativo donde se ejercen funciones de mantenimiento, estimulación, apoyo, estructuración y control. Las tres primeras promueven, respectivamente la actividad física/biológica, la cognitiva/atencional y la social/emocional; mientras que las dos últimas, tienen una función regulatoria sobre las anteriores, de manera que aquellas se produzcan en el momento adecuado, en cantidades apropiadas y organizadas del modo más conveniente para el desarrollo (Rodrigo y Acuña, 2001).
- A partir del análisis de los datos se evidencia que los niños de esta investigación están sometidos a un grupo de experiencias que estimulan la lengua oral, la lengua escrita y a actividades realizadas en interacción social con figuras significativas de su entorno, todo lo cual es importante para el desarrollo de sus competencias para la lectura.

- Las principales actividades realizadas por los escolares participantes (dibujar y escribir), abonan un terreno relativamente propicio para el desarrollo de sus competencias lectoras ya que tal como lo afirma Vigotsky (1931/1996), las mismas constituyen un primer estadio para el desarrollo del lenguaje escrito.
- También es importante resaltar las actividades que no se realizaron; pueden ser indicativas de la conformación de una visión de mundo restringida al ámbito del hogar y de la escuela, lo cual poco contribuye con la conformación de repertorios de conocimientos, experiencias previas y vivencias necesarias para la competencia lectora.
- Asimismo, la estimulación cognitiva recibida por los niños en su hogar, es indicativa de la existencia, de manera implícita, de un currículo familiar sobre el cual los padres deberían tomar conciencia para una mejor conducción y orientación; en ello toma un trascendental protagonismo la escolaridad de los padres, y muy específicamente la de la madre para el proceso de toma de decisiones sobre qué actividades realizar para contribuir con el desarrollo de los escolares.
- Ellos son los llamados a conformar un contexto para el desarrollo de los hijos, lo cual deben hacerlo construyendo un entorno con actividades, rutinas y prácticas que promuevan el desarrollo cultural, emocional y social de los mismos. En el camino, pueden actuar como mediadores asistiéndolos en el proceso de realización de las actividades enseñadas, sirviéndoles de “puente” para afrontar situaciones nuevas.
- Rodrigo y Acuña (2001), afirman que dentro de cada hogar, se conforma el currículum del hogar, el cual es definido como todos los conocimientos, destrezas, actitudes, valores y normas de conducta, que se deben adquirir mediante la participación en procesos de enseñanza-aprendizaje con los miembros de la comunidad familiar, para llegar a ser considerado como un miembro útil y capaz. Lo deseable es que cada grupo familiar tome conciencia del currículum educativo que aplica, identificar las partes que lo componen, ejecutarlo con intencionalidad y direccionalidad.
- Finalmente, en relación con las evaluaciones de competencias para la lectura es necesario focalizar la atención en los aspectos cualitativos más que en los cuantitativos. Según Vigotsky para lograr el estudio

de los procesos psicológicos superiores es necesario apoyarse en el análisis del proceso y no del producto, esto implica evaluar la historia de dichos procesos; igualmente debe realizarse la explicación y no la mera descripción ya que esta última no revela las relaciones dinámico-causales que subyacen a los fenómenos estudiados (Ríos y De Tejada, 2004).

## REFERENCIAS

- Alfonso J. (2004). Modelo didáctico para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel pre escolar. *Candidus* 3 (11/12) 28-3
- Braslavsky B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica
- Fontina L. Morris, R y Sevcik, R. (2005). Relationship between home literacy environment and reading achievement in children with reading disabilities. *Journal of learning disabilities* 38 (1). 2-11
- Hair J.; Anderson, R.; Tathan, R.; Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall
- Hernández R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. México: Mac Graw Hill
- Kerlinger F. y Lee, H. (2001). Investigación del comportamiento humano. Métodos de investigación en Ciencias Sociales. México: Mc Graw Hill
- Lidz C. (1991). *Manual y escala para evaluar la experiencia de aprendizaje mediado*. New Cork: Guildford Press
- Marjoribanks K. (2005). *Family Environments and children's outcomes. Educational Psychology*. 25 (6) December. 647-657
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (1997). *Programa de Lengua y Literatura*. Primera Etapa de Educación Básica. Caracas. Autor
- Mullis I.; Kennedy, A.; Martin, M.; y Sainsbury, M. (2006). PIRLS 2006. *Marcos Teóricos y especificaciones de evaluación*. Ámsterdam: IEA
- Orozco E. (2004). Guía para lectoescritura de primer grado. En <http://www.lectoescritura-cett.org/publicaciones/pedago/GU%CDA%20PARA%20PRIMER%20GRADO.pdf> [Consulta: 2005 Abril 14]
- Otálora C. (2001). Características de la mediación en madres con de diferente nivel de escolaridad. *Akademus* (3) 1. 71-88
- PIRLS 2006. *Marcos Teóricos y especificaciones de evaluación*. Ámsterdam: IEA

- PISA, 2005. Programa PISA. Pruebas de Comprensión Lectora. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Disponible en la red: <http://www.ince.mec.es/pub/pisa2000cuadlectura3.pdf>. [Consulta realizada en abril 2006]
- Ríos P. (2004). *La Aventura de Aprender*. Caracas: Cognitus
- Ríos P. y De Tejada, M. (2004). El Enfoque sociocultural. En M. De Tejada, P. Ríos y A. Silva (2004). *Teorías vigentes sobre el desarrollo humano* pp. 69-105. Caracas: Fedupel
- Rodrigo M. y Acuña, M. (2001). *El escenario y el curriculum educativo familiar*. En M. Rodrigo y J. Palacios (p 261-275). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza
- Ruiz C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. Venezuela: Centro de Investigación y Desarrollo en Educación y Gerencia
- Salkind N. (1998). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Siegel S. (1979). *Estadística no paramétrica* aplicada a las ciencias de la conducta. México: Trillas
- UNESCO (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para todos. Jomtien-Tailandia [www.unesco.org](http://www.unesco.org) [Consulta realizada 2002 Agosto 04]
- UNESCO (1997). Cuidado y desarrollo de la primera infancia. Ocho es demasiado tarde. En [www.unesco.org](http://www.unesco.org) [Consulta: 2005 Abril 14]
- UNESCO (2008). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe: Chile. Disponible en la red: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659S.pdf> [Consulta realizada en julio 2008]
- UNICEF (1998). Estado Mundial de la Infancia 1998. En [www.unicef.org](http://www.unicef.org). [Consulta: 2002 Noviembre 22]
- UNICEF (2001) Estado Mundial de la Infancia 2001. Disponible en la red: [www.unicef.org/spanish](http://www.unicef.org/spanish) [Consulta realizada en junio 2002]
- Vigotsky, L. (1931/1996). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona: Crítica
- Vigotsky, L. (1934/1995). *Pensamiento y Lenguaje*. España: Paidós
- Weigel, D. y Martín, S. (2005). Ecological influences of the home and the child care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly* 40 (2). 204-233