

**Estrategias para la promoción
del desarrollo del lenguaje
en niños preescolares**

Manuales para profesionales y padres

Facultad de Psicología
Coordinación de Difusión Cultural
Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial

Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares

Manuales para profesionales y padres

Lizabeth O. Vega Pérez

(Coordinadora)



Universidad Nacional Autónoma de México

2011

LB1139

.L3

E78

*Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños
preescolares: manuales para profesionales y padres / Lizbeth O.
Vega Pérez (coordinadora). -- México, D.F.: UNAM, 2011.
176 pp.
ISBN 968-607-02-2941-1*

1. Niños -- Lenguaje -- Manuales. 2. Lectura (Preescolar). 3.
Educación preescolar. I. Vega Pérez, Lizbeth, ed.

*Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje
en niños preescolares. Manuales para profesionales y padres*

Primera edición: 9 de diciembre de 2011

D.R. © 2011 Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología
Coordinación de Difusión Cultural
Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial
Ciudad Universitaria, C.P. 04510, México, D.F.

ISBN: 978-607-02-2941-1

Prohibida su reproducción parcial o total por cualquier medio
sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México / *Made and printed in Mexico*

Universidad Nacional Autónoma de México

José Narro Robles
Rector

Eduardo Bárzana García
Secretario General

Enrique del Val Blanco
Secretario Administrativo

Francisco José Trigo Tavera
Secretario de Desarrollo Institucional

Miguel Robles Bárcena
Secretario de Servicios a la Comunidad

Luis Raúl González Pérez
Abogado General

Javier Nieto Gutiérrez
Director de la Facultad de Psicología

Sealtiel Alatraste y Lozano
Coordinador de Difusión Cultural

David F. Turner Barragán
Director General de Publicaciones y Fomento Editorial

CONTENIDO

Presentación	11
--------------------	----

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LOS AÑOS PREESCOLARES

<i>Lizbeth O. Vega Pérez</i>	15
El desarrollo del lenguaje oral en los años preescolares	16
El desarrollo del lenguaje escrito en los años preescolares.....	20
Papel de padres y maestros en el desarrollo del lenguaje en los años preescolares.....	24
El papel de la lectura de cuentos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito.....	27
Estrategias para maximizar la efectividad de la lectura de cuentos	29
Otras actividades que pueden utilizarse para la promoción del desarrollo del lenguaje	31
Referencias	34

PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DE HABILIDADES NARRATIVAS EN NIÑOS PREESCOLARES: MANUAL DE APLICACIÓN

<i>Rosalinda Lozada García y Lizbeth O. Vega Pérez</i>	39
Introducción	39
Fundamentación	40
Instrucciones de aplicación	49
Descripción del programa	50
Consideraciones finales	78
Actividades sugeridas.....	79
Referencias consultadas	83
Referencias sugeridas	84
Anexos	85

Anexo 1. AEPS. Registro del progreso del niño	85
Anexo 2. Cartas descriptivas	97

NARREMOS CUENTOS A LOS NIÑOS: ES FÁCIL Y DIVERTIDO. UN MANUAL PARA PADRES Y MAESTROS

<i>Giovana Betzabé Rocha Gasparri y Lizbeth O. Vega Pérez</i>	101
Descripción del programa	101
Sección I. Definición de estrategias didácticas	115
Evaluación	122
Sección II. Aplicación del programa paso a paso	127
Referencias	15'
Anexos	156
1. Lista Cotejable del Empleo de las Estrategias para Estimular Habilidades de Prelectura	156
2. Lista de monitoreo del desempeño infantil	159
3. Clave de respuestas del examen de la sección I.	160

LA ESCRITURA EN EL PREESCOLAR: ¿CÓMO PUEDEN LOS PADRES PROMOVER ESTA HABILIDAD EN SUS HIJOS?

<i>Gladys E. Mata García y Lizbeth O. Vega Pérez</i>	163
Acerca del niño preescolar	163
¿Qué conoces de la escritura?	164
¿Qué es escribir?	164
¿Cuándo se tiene que enseñar a leer y a escribir?	164
¿Se debe enseñar a leer y a escribir en el preescolar?	165
La importancia de promover la escritura	165
¿Quién nos enseña a escribir?	166
Intenta hacerlo tú.	166
Algunas referencias de apoyo sobre el tema	170
Referencias consultadas para la elaboración de este folleto	170

Presentación

Los manuales incluidos en el presente documento forman parte de los productos generados en la sede preescolar de la Residencia en Psicología Escolar del Programa de Maestría en Psicología de la UNAM.

Dicho modelo tiene como propósito formar psicólogos especializados en el abordaje de fenómenos y problemas propios de los ambientes educativos en las instituciones de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Subyace al modelo una concepción fundamentalmente formativa, más que informativa, en la que se promueve el desarrollo de competencias múltiples (conocimientos, habilidades y actitudes) que permitan al egresado, quien obtiene el grado de Maestro en Psicología, un ejercicio profesional calificado, competente y competitivo.

Este modelo se instrumenta en escenarios educativos reales, en donde los alumnos de Maestría, al mismo tiempo que se especializan en las competencias inherentes, contribuyen con su trabajo al estudio y a la solución y prevención de problemas escolares. Los estudiantes cuentan con la tutoría y supervisión de docentes de la Facultad de Psicología de la UNAM, quienes asesoran a los alumnos tanto en aspectos conceptuales y metodológicos como en los prácticos.

Las actividades que se realizan giran en torno a tres ejes principales:

EVALUACIÓN: Se utilizan técnicas cuantitativas y cualitativas que permitan planear, así como evaluar, la intervención que se realiza en las instituciones a las que se presta servicio.

Se realizan tres tipos de evaluación: La evaluación inicial que permite ubicar las prioridades respecto del trabajo del psicólogo

Presentación

tal como las conciben tanto las maestras que están a cargo de los niños como los padres y los propios niños; monitoreo de la intervención, que permite hacer ajustes al programa simultáneamente a su instrumentación, de tal manera que se pueda hacer más probable el logro de los objetivos propuestos durante su avance y hasta su culminación; evaluación final, permite comparar las condiciones, conductas, habilidades, competencias y actitudes antes y después de la instrumentación del programa para constatar el logro de los objetivos e identificar las modificaciones pertinentes para una mayor eficiencia del programa.

INTERVENCIÓN: Con base en la evaluación inicial realizada se diseñan e implementan los procedimientos de intervención para lograr un desarrollo óptimo e integral del educando (desde preescolar hasta secundaria), los cuales fortalecen sus recursos de aprendizaje e inciden en el ambiente educativo y en el familiar. Los procedimientos de intervención son apropiados tanto para individuos como para grupos.

INVESTIGACIÓN: Todas las intervenciones que se realizan llevan implícito este componente que permite evaluar la efectividad de las intervenciones en términos de los objetivos propuestos y de los logros para los usuarios, así como su eficiencia en términos de la relación costo-beneficio y la determinación de la validez de las intervenciones.

La obtención del grado se logra a través de la defensa de un Reporte de Experiencia Profesional, éste se transforma en un producto tecnológico que ofrece la oportunidad de extender el beneficio de los resultados generados por el modelo a profesionales y estudiosos de la educación.

En este contexto se presenta el material desarrollado en el presente documento, el cual surge del trabajo realizado por tres alumnas, quienes en la actualidad ya son Maestras en Psicología, bajo la asesoría y supervisión de su tutora, en dos generaciones diferentes de la Residencia en Psicología Escolar, en tres escenarios preescolares diferen-

tes. Cabe comentar que en la actualidad, la referida Residencia lleva doce años de operación.

El material que se presenta consta de:

- Una introducción teórica que da cuenta del desarrollo del lenguaje en los años preescolares.
- Dos manuales de aplicación de los programas instrumentados en los escenarios. Los programas tuvieron como objetivo pro-mover el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los niños pre-escolares con los que se trabajó. Los programas de intervención abarcaron tanto al niño como a sus padres y maestras, siguiendo un modelo ecológico (Bronfenbrenner. [1982]. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós). Los manuales de aplicación están dirigidos a profesionales interesados en promover el desarrollo integral de los niños, y en el caso del manual para la lectura de cuentos también se dirige a los padres.
- Un folleto dirigido a los padres de familia, que tiene como finalidad que los padres promuevan y apoyen el desarrollo de la escritura y el conocimiento de las características del lenguaje escrito en sus hijos, a través de las actividades cotidianas.

Dra. Lizbeth O. Vega Pérez
Facultad de Psicología, UNAM
Marzo de 2011

El desarrollo del lenguaje en los años preescolares

Lizabeth O. Vega Pérez

El ser humano es un ser social que está en constante interacción con otras personas y grupos en distintos ámbitos. Para desempeñarse en éstos hace uso del lenguaje. Este sistema es un instrumento que permite la construcción del conocimiento, el aprendizaje y el logro de una plena integración social y cultural. El lenguaje favorece el dominio de habilidades lingüísticas y cognoscitivas a través de sus cuatro aspectos distintivos: escuchar hablar, leer y escribir.

El concepto de lenguaje suele asociarse con términos como los de comunicación, habla, lengua y también con una habilidad que se interpreta como característica exclusiva de los seres humanos. El lenguaje, el habla y la comunicación son partes interrelacionadas de un mismo proceso. El habla es comunicada verbalmente, transmite y comunica significados e incluye coordinación neuromuscular. La comunicación involucra el intercambio de ideas y de información; es un proceso activo que comprende la codificación, transmisión y decodificación de mensajes y requiere un emisor y un receptor.

Puyuelo (2003) define el lenguaje como una conducta comunicativa, una característica específicamente humana que desempeña importantes funciones a nivel cognoscitivo, social y de comunicación; que permite al hombre hacer explícitas las intenciones, estabilizarlas, convertirlas en regulaciones muy complejas de acción humana y acceder a un plano positivo de autorregulación cognoscitiva y comporta-mental, al que no es posible llegar sin el lenguaje.

Como se puede entender, el lenguaje está involucrado en gran parte de nuestras actividades diarias y es de gran utilidad para nuestra interacción con el mundo y las personas que nos rodean.

El desarrollo del lenguaje oral en los años preescolares

El lenguaje oral cobra especial relevancia, ya que es la principal herramienta que los niños preescolares emplean para expresar y modificar sus ideas acerca de la realidad. El lenguaje es la simbolización de ideas que constituyen estructuras mentales, y a partir de la manifestación de ideas propias y de los demás, puede haber enriquecimiento mutuo de éstas (Secretaría de Educación Pública, 1999).

Comprender lo que se dice y expresar lo que se tiene en mente, da sentido a todas las interacciones comunicativas, lo que incluye el habla que se da en la escuela y en otros contextos. Si no se garantiza ampliar las posibilidades de comprensión y expresión de los pequeños, no sólo se afecta su forma de interacción con los demás, sino la capacidad de aprender en el jardín de niños y seguir haciéndolo a lo largo de la vida.

Generalmente se asume que el desarrollo del lenguaje oral está completo una vez que el niño produce oraciones reconocibles, y que los desarrollos posteriores son simplemente extensiones y refinamientos de las formas lingüísticas ya existentes. Sin embargo, los niños de entre tres y ocho años de edad todavía tienen que dominar muchos de los aspectos estructurales del lenguaje, tienen que aprender muchas de las habilidades de comunicación, de las formas y las funciones del lenguaje. En estos años, las habilidades que componen el lenguaje se consolidan y expanden.

A continuación se expone brevemente en qué consiste el desarrollo que se da en estos años preescolares, en cada uno de los componentes del lenguaje (semántica, fonología, sintaxis y pragmática).

Semántica: se refiere al proceso de dar significado a objetos y eventos a través del uso de palabras y oraciones. Éste es el primer componente que se desarrolla.

El niño capta el mundo a través de los modelos lingüísticos que le son transmitidos. Aprende la relación entre significante y significado en un determinado contexto. Primero capta el rasgo más general de las palabras, después, sucesivamente, irá adquiriendo los rasgos más específicos hasta completarlos de acuerdo con el lenguaje adulto.

Garton y Pratt (1991) mencionan que los niños pequeños no son capaces de identificar la palabra como una unidad lingüística, al no diferenciar la palabra del objeto al que se refiere. Por ello, es que se les dificulta dar definiciones, ya que se centran en un atributo del concepto denotado por la palabra en cuestión. En el desarrollo de esta habilidad, las primeras palabras que son identificadas como tales, son las palabras de contenido (nombres, verbos), posteriormente, las palabras función, como adjetivos y adverbios y al final los términos relacionales, como las preposiciones. Según Garton y Pratt, la conciencia de las palabras consolida su desarrollo una vez que los niños son sometidos a la instrucción en lectura y escritura.

Fonología: se refiere a las reglas que gobiernan la distribución, la secuencia y la estructura de los sonidos del habla (fonemas).

Aunque los sonidos son las unidades básicas del lenguaje, en la cadena hablada no se perciben como entidades separadas, por lo que centrar la atención en ellos resulta una tarea difícil para el niño (Vega y Macotela, 2007). Esta es una de las habilidades importantes que se desarrollan en estos años.

A la habilidad de identificar los sonidos individuales del lenguaje oral se le conoce como *conciencia fonológica* y su desarrollo está íntimamente relacionado con el desarrollo posterior de la lectura y escritura (Vega y Macotela, 2007; Guarneros, 2010). Los niños pasan de segmentar el lenguaje hablado en palabras, a las palabras en sílabas, y finalmente, éstas últimas en fonemas. (Vernon, 1998; Jacobo y Cols., 2002). Este último nivel constituye un antecedente importante del establecimiento de la correspondencia grafema-fonema que los niños tendrán que realizar cuando aprendan a leer.

Sintaxis: establece las reglas de estructuración de las oraciones, el orden de las palabras dentro de las oraciones, y las relaciones entre las palabras.

A la habilidad para identificar estas reglas se le conoce como *conciencia sintáctica*. Los niños pueden hacer uso de oraciones gramaticalmente correctas desde muy temprana edad. Sin embargo, se dice que este conocimiento de la sintaxis es tácito. Se requiere que el niño reflexione sobre este aspecto y sea capaz de identificarlo para que se considere que ha desarrollado la conciencia sintáctica (Vega y Macotela, 2007).

De los cuatro componentes del lenguaje, éste es el último que se desarrolla y su consolidación ocurre hasta que los niños ya han recibido instrucción formal en lectura y escritura. Se ha visto que los niños que han desarrollado la conciencia sintáctica pueden usar esta habilidad, aunada a la conciencia fonológica para identificar palabras que no conocen, y esto facilita el desarrollo de la lectura (Tunmer, Herriman y Nesdale, 1988).

Pragmática: consiste en aplicar apropiadamente las reglas de uso del lenguaje en un contexto determinado.

Este aspecto permite analizar cómo es que el niño se convierte en un conversador activo, siguiendo los convencionalismos sociales que rigen el uso apropiado del lenguaje. Incluye, por ejemplo, las rutinas de preguntar y responder, así como la negociación para la construcción de significado compartido.

Los niños deben aprender la secuencia de una conversación y cómo mantener una conversación con significado. Mientras los adultos utilizan las palabras (por ejemplo, preguntas) para clarificar la comprensión, los niños hacen uso de claves no verbales. Poco a poco, los niños irán utilizando estrategias cada vez más semejantes a las del adulto. Esto se aprende en los contextos cotidianos, como la casa y la escuela, sobre bases comunes a niños y adultos, como actividades compartidas, y la cada vez mayor iniciativa permitida al niño en las conversaciones.

El niño utiliza este conocimiento acerca del lenguaje oral, que ocurre de manera natural tanto dentro como fuera de la escuela, para desarrollar su conocimiento acerca de la lectura y la escritura.

Garton y Pratt (1991) plantean que existe un nexo entre la alfabetización temprana y la posterior, a través de la conciencia del lenguaje o conciencia metalingüística fonológica, sintáctica, semántica y pragmática; sugiere que el conocimiento del lenguaje que se desarrolla en los años preescolares facilita posteriormente la lectura. Conciben el aprendizaje de la alfabetización como el desarrollo del lenguaje hablado y escrito desde sus inicios en la primera infancia, hasta su dominio como sistema de representación para la comunicación con otros.

Con esta concepción, los autores enfatizan las continuidades entre el desarrollo del lenguaje oral y el desarrollo del lenguaje escrito en los años preescolares, el cual se da de manera concurrente e interrelacionada. El dominio del lenguaje oral en los años preescolares sienta las bases para el dominio del lenguaje escrito, y a su vez, un mayor desarrollo del lenguaje escrito lleva a un mayor desarrollo del lenguaje oral.

Snow, Tabors y Dickinson (2001) afirman que el desarrollo del lenguaje oral es trascendental durante la formación preescolar porque prepara a los niños para el desarrollo de la alfabetización en la escuela primaria, es decir, para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por su parte, Goodman (1986) afirma que el lenguaje oral y el lenguaje escrito son dos procesos lingüísticos paralelos y que el lenguaje escrito tiene todas las características del lenguaje oral, esto es, los símbolos y el sistema usados en el contexto de hechos lingüísticos significativos.

La estrecha interrelación entre el lenguaje oral y el escrito, y las semejanzas tan importantes que poseen, permiten afirmar que el lenguaje oral sienta las bases para el aprendizaje de las características del lenguaje escrito que le dan su identidad y lo diferencian del primero, y que son precisamente las que los niños tienen que ir

descubriendo en los años preescolares, y cuyo conocimiento les facilitará el acceso a la instrucción al respecto de las características formales del lenguaje escrito (Vega, 2003a).

El desarrollo del lenguaje escrito en los años preescolares

Los niños preescolares poseen amplio conocimiento respecto del lenguaje escrito. Este conocimiento lo han ido construyendo sin recibir instrucción directa al respecto de él, sino a partir de la observación y de la participación activa en actividades relacionadas con la lectura y la escritura tanto en su casa como en la escuela. Es decir, mucho antes de acceder a la instrucción “formal” en el ámbito de la lectura y la escritura, ya poseen un amplio bagaje de conocimientos relacionados con las características del lenguaje escrito.

A este conocimiento que los niños van construyendo al respecto del lenguaje escrito se le conoce como *alfabetización emergente* y se refiere a todos los conocimientos y habilidades que los niños desarrollan relacionados con el lenguaje escrito, cuando aún no son alfabetizados convencionalmente, e incluye todos los intentos de los niños por interpretar símbolos o comunicarse mediante ellos (Dixon-Krauss, 1997; Justice y Kadaraveck, 2002). Este conocimiento se desarrolla desde el nacimiento, hasta que los niños reciben instrucción en lectura y escritura convencionalmente (generalmente, a su ingreso a la escuela primaria).

La forma de concebir este desarrollo de la alfabetización en los años preescolares tiene como base las siguientes premisas (Vega, 2009):

- Para la mayoría de los niños en una sociedad alfabetizada, aprender a leer y escribir inicia muy temprano en la vida. Desde la edad de 2 o 3 años los niños son capaces

de identificar etiquetas, señales y logotipos en su casa y comunidad.

- El lenguaje oral, la lectura y la escritura se desarrollan de manera concurrente e interrelacionada. La competencia en el lenguaje oral está relacionada con el desarrollo de la lectura y la escritura, y las experiencias relacionadas con la lectura influyen en el lenguaje oral.
- Aprender a leer y escribir es un proceso de desarrollo. Los niños pasan por los diferentes estadios de diferentes maneras y a diferentes edades, en función de sus propias características y del contexto en que se desarrollen.
- Las funciones del lenguaje escrito son parte integral del proceso de desarrollo que se está llevando a cabo. La mayoría de las actividades relacionadas con la lectura en que se involucran los niños se dirigen a algún objetivo que va más allá del propio lenguaje escrito.
- Los niños aprenden a partir de la participación activa. Su participación como aprendices activos en situaciones significativas es un concepto central en el desarrollo de la alfabetización.
- El número y naturaleza de las actividades cotidianas relacionadas con la alfabetización afecta el desempeño posterior en lectura y escritura convencionales. Se ha visto que mientras más participe un pequeño en actividades cotidianas en que se encuentren involucradas la lectura y la escritura, su desempeño posterior en la lectura convencional será mayor (Vega, 2006; Vega y Macotela, 2007).

- El papel de padres y maestros es guiar este proceso. La manera como los padres y maestros conciben este proceso matiza el conocimiento y actitudes respecto al lenguaje escrito que transmiten a los niños (Barrath-Pugh, 2000).

Las experiencias con el lenguaje oral y escrito permiten que los niños observen lo que los adultos hacen y cómo se relacionan con él. Además, el participar activamente en actividades cotidianas en que se utiliza el lenguaje (leer instructivos, hacer la lista del supermercado, lectura de cuentos, escribir un recado) e interactuar con los adultos y con otros niños más experimentados, les permite ir construyendo el conocimiento relacionado con el lenguaje escrito y formar estructuras mentales (esquemas) que le permitirán analizar e interpretar las experiencias nuevas. Cada niño construye el conocimiento, y desarrolla las habilidades y actitudes relacionados con el lenguaje oral y escrito que son valorados en su comunidad específica (Vega, 2009).

Según Vega (2009), para un desarrollo adecuado de la lectura y la escritura convencionales los niños tienen que:

- Desarrollar un vocabulario extenso y variado, es decir, deben conocer y manejar conceptos relacionados con los objetos cotidianos, que sirvan de base para la comprensión. Cuando se habló de la conciencia semántica en este mismo capítulo, se mencionaba que además los niños deben reconocer la palabra como una unidad de significado.
- Ser capaces de identificar las diferencias entre el lenguaje oral y escrito. Si bien ambos sirven para la comunicación, existen algunos aspectos que los diferencian, por ejemplo, el lenguaje oral es transitorio, el escrito permanente; en el lenguaje oral es más fácil apoyarse en el contexto para la

comprensión; el vocabulario y la sintaxis del lenguaje escrito son más complejos.

- Comprender que los signos representados en el lenguaje escrito, una vez combinados, transmiten significado. Es decir, “quieren decir algo”.
- Conocer las diferentes funciones (informar, comunicar, entre-tener, etcétera.) del lenguaje escrito, así como sus formas.
- Usar los libros adecuadamente (la portada, la contraportada, pasar las páginas, la página izquierda se lee antes que la derecha).
- Identificar los convencionalismos del texto impreso: la dirección de la lectura, los espacios entre palabras, los signos de puntuación.
- Descubrir que el habla puede segmentarse en unidades, es decir, la conciencia fonológica.
- Identificar palabras y oraciones como unidades de significado.
- Reconocer algunas letras, ya sea por su sonido, nombre, o por-que están en una palabra conocida, y reconocer algunas palabras.
- Desarrollar una actitud positiva hacia la lectura (si la orientación y actitud de los adultos que lo rodean lo es).

El desarrollo de estos elementos constituye un proceso que se va llevando a cabo a partir de la interacción diaria y cotidiana con ellos, y con adultos y niños más experimentados que sirven de mediadores entre el lenguaje escrito y el pequeño. Como afirma Lesiak (1997), este conocimiento es el producto de muchas experiencias con textos a lo largo del tiempo, lo cual puede conducir a una mayor habilidad del niño para leer.

Por lo anterior, se puede afirmar que no existe un punto preciso en el tiempo en que los niños están listos para el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que ellos van construyendo su conocimiento del lenguaje escrito en forma gradual y desde muy temprana edad, de tal manera que al recibir instrucción formal en lectura y escritura (generalmente cuando ingresan a la primaria) poseen ya un amplio bagaje de conocimientos del lenguaje escrito (Vega, 2003a).

Un ingrediente fundamental para facilitar el desarrollo de la alfabetización es la presencia de un adulto interesado, preparado para ayudar al niño en su desarrollo del lenguaje hablado y escrito, inter-actuando con él (Vega, 2006).

Papel de padres y maestros en el desarrollo del lenguaje en los años preescolares

La ayuda social temprana para el desarrollo del lenguaje, asociada con la exposición a una serie de actividades de alfabetización supone beneficios a largo plazo, especialmente si se considera la transición de la familia a la escuela. Un niño que ha tenido la oportunidad de conversar con un adulto que le haya ofrecido ayuda, va a la escuela dotado de habilidades comunicativas útiles que le permitirán mantener interacciones verbales fluidas y articuladas con sus iguales y maestros (Garton, 1994).

Además el adulto puede ofrecer apoyo y guía al niño, lo que permite su implicación activa en el desarrollo del lenguaje. En este sentido, el desarrollo del lenguaje oral y escrito se ve facilitado por la

interacción activa del niño con un adulto preparado para proporcionarle ayuda, guía y apoyo (Vega, 2006).

Los niños en la etapa preescolar tienen ciertas competencias del lenguaje, imitan a los adultos o crean sus propias palabras para comunicar sus pensamientos cuando no saben las palabras convencionales. El adulto es un modelo que estimula, orienta y refuerza al niño en la expresión de su lenguaje en el momento necesario; le ofrece la oportunidad de participar en un ambiente o contexto rico que facilite el lenguaje oral (Morrow, 2001).

Garton y Pratt (1991) manifiestan que la curiosidad del niño debe ser estimulada y alentada a través de la interacción social con otras personas. Es a través de ésta, que se puede ofrecer el apoyo y ayuda necesaria para la entrada de los niños en el mundo del lenguaje hablado y escrito.

Según Morrow (2001) los adultos estimulan el desarrollo del lenguaje oral y escrito a través de tres mecanismos:

- a. Un ambiente estimulante, es decir, rico en materiales de lectura y escritura a los que el niño pueda acceder fácilmente y que permitan la manipulación de éstos.

Es importante recalcar que el ambiente alfabetizador no se refiere únicamente al conjunto de textos que rodean al niño, sino también a las interacciones que los propios niños establezcan con los textos y el uso que la comunidad da a éstos (Dirección General de Educación Preescolar, 1998, citado en Frías, 2003).

- b. Interacción apropiada con los adultos y otros niños que estimule el interés por el lenguaje, modele la forma de relacionarse con él y refuerce los intentos del niño por hacerlo.

- c. Un clima emocional que apoye y motive el interés del niño hacia la lectura, la escritura y el lenguaje en general.

Los padres y los maestros promueven el desarrollo del lenguaje oral y escrito a través de los siguientes mecanismos: (Vega, 2006, 2009; Vega y Macotela, 2007).

- Proporcionando un ambiente rico en materiales para explorar y la oportunidad para interactuar con ellos. Asimismo, interactuando con el niño a través de dichos materiales.
- Sirviendo como modelos de conductas apropiadas para relacionarse con el lenguaje escrito, de habilidades desarrolladas a partir de la interacción con él, y de actitudes hacia los diferentes aspectos del lenguaje.
- Guiando a los niños en su relación con los diferentes aspectos del lenguaje. En esta guía, los padres y maestros van cediendo el control de la actividad al niño en la medida en que se hace más competente en su realización. Rogoff (1993) llama a este mecanismo “participación guiada”. Un ejemplo de esto es cuando leemos cuentos a los niños; en la medida en que ellos conocen mejor el cuento y se van haciendo más competentes en la lectura, les leemos menos y les permitimos que ellos lean más.
- Proporcionando andamiaje a conocimientos y habilidades. Este mecanismo, acuñado por Vigotsky (2003), consiste en ir proporcionando la ayuda necesaria para que el niño vaya cada vez más allá en su competencia de las habilidades que se están desarrollando, de tal manera que se haga más pequeña –y eventualmente desaparezca– la distancia entre

lo que es capaz de realizar con la ayuda del adulto y lo que puede hacer por sí mismo. Este último concepto fue llamado por Vigotsky (2003) “Zona de Desarrollo Próximo”.

- Reforzando las conductas y habilidades que se consideran apropiadas en una comunidad específica. Es decir, los padres y los maestros proporcionan a los niños consecuencias positivas por ejecutar conductas que se supone son adecuadas para relacionarse con el lenguaje. Si un niño lee, o pretende leer un cuento y esto da como resultado demostraciones de afecto y elogios por padres y maestros, ello hará más probable que el pequeño quiera realizar esta actividad en el futuro.

A través de los mecanismos mencionados, padres y maestros transmiten a los niños actitudes y conocimientos al respecto del lenguaje oral y escrito que son valorados en una comunidad específica. Las actividades cotidianas relacionadas con el lenguaje, la interacción que se genera en ellas y el interjuego de los mecanismos que hemos mencionado proveen oportunidades para que el niño comprenda que el lenguaje escrito está en todos lados, que transmite significado y que es importante.

Una de las actividades que ha recibido especial atención en el análisis de las variables involucradas en el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los años preescolares es la lectura de cuentos.

El papel de la lectura de cuentos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito

La lectura de cuentos se considera “la actividad por excelencia” para promover el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los años preescolares. Ello se debe a que cuando leemos cuentos a los peque-

ños, estamos promoviendo no sólo la comprensión y expresión del lenguaje oral, sino también el conocimiento de las características del lenguaje escrito (Vega 2006).

Por otra parte, mediante la lectura de cuentos servimos como modelos de las conductas que realizamos cotidianamente al relacionarnos con los libros. Además, dado que en esta actividad tanto el ambiente como la interacción que se genera son agradables y relajados, transmitimos a los niños la idea de que la lectura es placentera.

La rutina de leer cuentos a los niños les permite (Morrow, 2001, Snow, Tabors y Dickinson, 2001; Newman y Roskos, 1998, citados en Honig y Shin, 2001; Saracho, 2002, citado en Saracho y Shirakawa, 2004, Vega, 2006, 2009).

- Un mayor desarrollo de la comprensión y expresión del lenguaje oral:
 - Pensar y hablar sobre el significado de las palabras.
 - Aumentar el conocimiento sobre el mundo.
 - Enriquecer su vocabulario.

- Desarrollar su conocimiento del lenguaje escrito, a través de entre otros, los siguientes aspectos:
 - La familiaridad con el vocabulario, sintaxis y estructura de los libros.
 - El desarrollo de vocabulario receptivo y expresivo.
 - El desarrollo del conocimiento de las funciones, formas y convenciones del texto impreso.

- El desarrollo de actitudes positivas hacia la lectura.

- La lectura de cuentos *constituye una rutina privilegiada para transmitir información respecto de la utilidad y convencionalismos del lenguaje escrito* (Vega, 2006, p. 29). Esta

rutina es una herramienta valiosa con la que padres y maestros cuentan para desarrollar en los niños un lenguaje oral receptivo y expresivo y conocimientos sobre el lenguaje escrito, además, como se mencionó anteriormente, el gusto por la lectura.

Sin embargo, es importante aclarar que para que la lectura de cuentos se aproveche al máximo es necesario que se lleve a cabo en un ambiente relajado y tranquilo, que la interacción que se genera sea placentera, que se cubran una serie de condiciones y se utilicen algunas estrategias que la investigación (Vega 2003b, 2006; Pérez y Vega, 2006; Vega y Rocha, 2008; Justice y cols., 2009; Vega y Poncelis, 2010) ha demostrado que son efectivas para lograr un mayor desarrollo del lenguaje en los niños durante la realización de esta actividad. Algunas de dichas estrategias se describen a continuación.

Estrategias para maximizar la efectividad de la lectura de cuentos

Entre las estrategias que se sugieren para lograr la comprensión del lenguaje y el conocimiento de las características del lenguaje escrito cuando se leen cuentos a los niños, la Secretaría de Educación Pública (1999), propone las siguientes:

El muestreo: se realiza cuando el lector centra su atención en las palabras o imágenes plasmadas en la portada del texto al mirarlas, preguntando y comentando sobre ellas. Estos elementos se convierten en indicadores que sirven para predecir o prever el contenido del libro.

La predicción: son preguntas que estimulan a que el lector, gracias al conocimiento que tiene sobre el mundo, pueda predecir la continuación de un hecho, la lógica de una explicación, la continuación de una carta o el final de una historia.

La anticipación: se anticipa algún significado con el tema. Serán más pertinentes entre más información tenga el lector sobre los conceptos relativos al tema, el vocabulario y el texto que lee.

La confirmación: permite corroborar si las predicciones que se realizaron al principio del cuento fueron ciertas o falsas, según lo presentado al momento de leerlo.

La autocorrección: cuando la lectura muestra que la predicción realizada al principio fue incorrecta, entonces el lector rectifica.

Estas estrategias pueden retomarse, en los diferentes momentos de la lectura del cuento:

Antes de comenzar la lectura del cuento, utilizar el muestreo y la predicción, lo cual despierta el interés y curiosidad en el libro (Roskos, Tabors y Lenhart, 2004). Se puede comentar sobre el título, prever el contenido del libro, explicar, discutir y ayudar a los niños a decir nuevas palabras y vincular esas palabras o alguna experiencia de los niños relacionada con lo que se presentará en el libro.

Durante la lectura del cuento, se puede emplear la predicción y la anticipación, planteando preguntas relacionadas con lo que se lee y realizar breves discusiones para comprometer a los niños en la actividad. Asimismo, se puede detener la lectura para explicar nuevas palabras, plantear preguntas sobre los personajes y lugares en que se desarrolla la historia, explicar lo que los niños no comprenden o desconocen, estimular a hacer comentarios, intercambiar experiencias entre ellos, responder a sus preguntas y aprovechar sus interrupciones para estimular la comprensión (Vega, 2003b).

Después de la lectura del cuento, utilizar la confirmación y autocorrección. Roskos, Tabors y Lenhart (2004) consideran que para ello se puede discutir la historia sobre lo que se entendió y sobre el vocabulario manejado.

Vega y Poncelis (2010) añaden, entre otras, estrategias como:

La activación de conocimientos previos: permite a los niños tener un marco de referencia estable para la comprensión. Se emplea antes de la lectura, y consiste en hacer preguntas a los pequeños de lo que saben acerca del tema de que tratará el cuento.

La elaboración de inferencias: se emplea durante la lectura. Se trata de que los niños concluyan o proporcionen información ausente en el texto, con base en la información proporcionada en él. La elaboración de inferencias es una herramienta muy útil para la comprensión, pues permite a los niños ir más allá del “aquí y ahora”.

El modelamiento: consiste en llevar a cabo acciones que realizamos regularmente al relacionarnos con el lenguaje escrito, con el fin de que los niños las imiten. Esta estrategia puede aplicarse antes, durante o después de la lectura.

La retroalimentación: consiste en informar al niño sobre lo adecuado de su desempeño y/o respuestas. Consta de dos elementos: informarle de sus aciertos, y comentar sus errores explicando los aspectos específicos que fueron incorrectos y discutiendo con él la forma de corregirlos. Aunque después de la lectura es el momento más propicio para utilizarla, también puede utilizarse en relación con las respuestas del pequeño antes y durante la lectura.

Otras actividades que pueden utilizarse para la promoción del desarrollo del lenguaje

Es muy importante comentar que aunque la lectura de cuentos es la actividad “por excelencia” para la promoción del desarrollo del lenguaje, existen otras actividades que también resultan muy útiles.

Walker y Shea (1987) afirman que los títeres ayudan a expresar necesidades y estados de ánimo, ya sea manejándolos o conversando con ellos. Consideran que un niño puede beneficiarse si participa manejando un títere o si interactúa con éste a través de su conversación o respuesta mientras otro lo utiliza. Se puede emplear la discusión de un cuento a partir de la representación con títeres a través de preguntas relacionadas con las acciones del personaje principal, las características físicas de los personajes y el escenario, así como el final del cuento.

Por otro lado, la dramatización promueve el lenguaje oral. Las dramatizaciones de obras de teatro sencillas permiten a los niños reflexionar sobre las características de los personajes y lo que se requiere para interpretarlos. De igual modo, les ayuda a adquirir seguridad para expresarse (Secretaría de Educación Pública, 1999).

Fields y Spangler (2000) mencionan que dramatizar una historia es una forma de internalizar el significado de ésta, ya que se representan las emociones con el cuerpo y la expresión facial. A partir de esto, se les puede preguntar a los niños cómo se sintieron cuando experimentaron esa emoción.

El empleo de situaciones comunicativas está reportado como otra actividad que es empleada para el éxito del desarrollo de la alfabetización. Esta estrategia tiene como principal objetivo favorecer el aprendizaje. Como lo menciona Frías (2003), se busca que los niños aprendan a leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando; asimismo lograr *la formación de usuarios competentes del lenguaje en diferentes contextos sociales* (p. 20). Este enfoque recurre a la escritura, a la lectura y a la expresión oral como recursos indispensables para la creación de proyectos o secuencias didácticas con sentido. La maestra debe proporcionar ayuda contingente en todo momento acerca del tema en el que se esté trabajando.

Si bien se pueden organizar y planear actividades como las mencionadas, resulta importante enfatizar que las actividades

cotidianas, al igual que la lectura de cuentos, constituyen oportunidades inmejorables para la promoción del desarrollo del lenguaje oral y escrito. Cuando elaboramos la lista del supermercado o escribimos un recado, cuando vamos en el automóvil y leemos un letrero para saber cómo dirigirnos a algún lugar estamos enseñando al niño a usar el lenguaje escrito y su relación con el lenguaje oral.

Para concluir, se puede afirmar, retomando a Vega (2009), que todas las situaciones de la vida cotidiana proveen oportunidades para que el niño comprenda que el lenguaje escrito está en todos lados, que transmite significado y que es importante. El realizar las actividades sugeridas en este documento, y las actividades diarias en un ambiente relajado, permitirá que el niño desarrolle tanto su lenguaje oral y escrito como el interés por la lectura y la escritura, lo que hará más probable que posteriormente sea un lector competente e interesado, y que este interés se mantenga a lo largo de su vida.

Referencias

- Barrath-Pugh, C. (2000). The sociocultural context of literacy learning. En: C. Barrath-Pugh y M. Rohl (eds.). *Literacy learning in the early years*. Philadelphia: Open University Press.
- Dixon-Krauss, L. (1997). *Vigotsky in the classroom. Mediated literacy instruction and assessment*. USA: Longman, Cap. 1.
- Fields, M. y Spangler, K. (2000). *Let's Begin Reading Right. A Developmental Approach to Emergent Literacy*. Columbus: Merrill, 4th ed.
- Frías, C. (2003). Las situaciones comunicativas, una estrategia de investigación-docencia para promover las competencias lingüísticas de las niñas y los niños de educación preescolar. Escuela Normal para Educadoras de Michoacán (ed.). *Estrategias docentes para el desarrollo de capacidades con niños preescolares*. Memorias del XXIII Foro Nacional de Educación Preescolar. México: Trillas, pp. 10-23.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- Guarneros, E. (2010). *Análisis del desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas en niños preescolares*. Proyecto de Doctorado en Psicología inédito. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Honig, A. y Shin, M. (2001). Reading aloud with infants and toddlers in child care settings: An observational study. *Early Childhood Education Journal*, 28 (3), 193-197.
- Jacobo, H.M., Velázquez, M.L., Martínez, M.S., Mendoza, M.J. y Verdugo, I. (2002). La reflexión metalingüística y la construcción de la conciencia fonológica como prerrequisito para el aprendizaje de la lectoescritura. Un programa de intervención

- pedagógica para niños y niñas preescolares. *Memorias del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*. México: Secretaría de Educación Pública, pp. 161-165.
- Justice, L.M. y Kadaraveck, J. (2002). Using shared storybook to promote emergent literacy. *Council for Exceptional Children*, 34 (4), 8-14.
- Justice, L.M., Kaderavek, J.N., Fan, X., Sofka, A. y Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 67-85.
- Lesiak, J.L. (1997). Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34 (2), 143-158.
- Morrow, L.M. (2001). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. Boston: Allyn and Bacon, 4th ed.
- Pérez, G. y Vega, L. (2006). Desarrollo de la comprensión y expresión oral en niños maternas. En: L. Vega y Cols. (eds.). *Alfabetización: retos y perspectivas*. México: Facultad de Psicología, UNAM, pp. 179-195.
- Puyuelo, M. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognoscitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Roskos, K., Tabors, P. y Lenhart, L. (2004). *Oral language and early literacy in preschool. Talking, reading and writing*. USA: International Reading Association.
- Saracho, O, y Shirakawa, Y. (2004). A comparison of the literacy development context of United States and Japanese families. *Early Childhood Education Journal*, 31 (4), 261-226.
- Secretaría de Educación Pública (1999). *Libro para el Maestro. Español. Tercer grado*. México.

- Snow, C.E., Tabors, P.O y Dickinson, D.K. (2001). Language development in the preschool years. En: D.K. Dickinson y P.O. Tabors (eds.). *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Tunmer, W.E., Herriman, M.L. y Nesdale, A.R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*. XXIII (2), 134-157.
- Vega, L. (2003a). *Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. Tesis de Doctorado inédita. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- _____ (2003b). La lectura de cuentos en la escuela como promotora del desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. En: Escuela Normal para Educadoras de Michoacán (ed.). *Estrategias docentes para el desarrollo de capacidades con niños preescolares*. Memorias del XXIII Foro Nacional de Educación Preescolar. México: Trillas, pp. 81-89.
- _____ (2006). Los años preescolares: Su importancia para promover la competencia lectora y el gusto por la lectura. En: L. Vega y cols. (eds.). *Alfabetización: Retos y perspectivas*. México: UNAM, pp. 13-39.
- _____ (2009). *Desarrollo del lenguaje escrito en los años preescolares*. Conferencia presentada por invitación en el Tercer Ciclo de Conferencias de Psicología. Universidad Autónoma de Hidalgo. Pachuca, Hgo. 25 de noviembre de 2009.
- Vega, L. y Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L. y Rocha, G. (2008). Promoción de habilidades lingüísticas orales relacionadas con la lectura, a través de la capacitación a profesoras para la lectura de cuentos. En: Y. Guevara (ed.). *Fracaso escolar: Investigación y propuestas de intervención*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, pp. 167-194.
- Vega, L. y Poncelis, F. (2010). *Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características*

del lenguaje escrito. Versión impresa. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Vernon, S. (1998). Escritura y conciencia fonológica en niños hispano parlantes. *Infancia y Aprendizaje*, 81, 105-120.

Vigotsky, L. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica (Publicación original en 1934).

Walker, J.E. y Shea, T.M. (1987). *Manejo conductual. Un enfoque práctico para educadores*. México: Manual Moderno.