



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE
MEXICO**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR**

**“ DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN
PREESCOLARES A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DE
ENSEÑANZA COGNITIVAS DURANTE LA LECTURA
DE CUENTOS”**

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL QUE PARA OBTENER EL
GRADO DE MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
MARIA DE JESUS GONZALEZ PEREZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. LIZBETH VEGA PEREZ
LECTOR: MTRA. ESTELA JIMENEZ HERNANDEZ
COMITÉ: MTRA. ROSALINDA LOZADA GARCIA
DRA. SILVIA MACOTELA FLORES
DRA. ILEANA SEDA SANTANA
MTRA. HILDA PAREDES DÁVILA
DRA. MARICELA ROCIO SORIA TRUJANO



MEXICO, D.F. 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres

A mi hija Monserrath porque es un gran motivo en mi vida para seguir alcanzando metas y a quien amo profundamente

A mis hermanos

A... ti porque tu bondad y amor me han acompañado a lo largo de todo este tiempo

AGRADECIMIENTOS

Agradezco de manera especial a la Dra. Lizbeth Vega Pérez por su apoyo, tiempo y dirección para la realización de este trabajo.

A la Mtra. Estela Jiménez Hernández por las observaciones y sugerencias aportadas

A los miembros del comité de tesis:

Mtra. Rosalinda Lozada García

Dra. Silvia Macotela Flores

Dra. ILeana Seda Santana

Mtra. Hilda Paredes Dávila

Dra. Marisela Rocío Soria Trujado

Deseo hacer un reconocimiento a la UNAM, en especial a la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 8, por el apoyo que me brindó para realizar el proyecto de maestría.

De igual manera agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo brindado para realizar el presente proyecto de investigación.

A mis amigos y compañeros de la residencia: Ma. Fernanda Poncelis Raygoza y German Pérez Estrada

Extiendo mi agradecimiento a la maestra y a los niños de preescolar de la Estancia Infantil #2 del ISSSTE que participaron en el estudio.

INDICE

	Páginas
Resumen	1
Introducción	2
Capítulo 1. Alfabetización temprana.....	5
1.1. Supuestos acerca de cómo se lleva a cabo la alfabetización en los niños	5
Aprestamiento	5
Concepto de desarrollo de la alfabetización	6
1.2. Áreas de desarrollo de la alfabetización	10
Conciencia del texto o lenguaje escrito	11
Conciencia fonológica	13
Capítulo 2. Actividades que fomentan el desarrollo de la alfabetización tanto en el hogar como en la escuela	19
2.1 Actividades que los profesores utilizan en el salón de clase para fomentar el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares	21
Interacción maestro-niño durante la lectura de libros	25
Interacción profesor-niño durante el juego	26
Interacción profesor-niño durante la comida.....	26
2.2. Actividades que los padres emplean en el hogar para ayudar a los niños en el proceso de alfabetización	28
Capítulo 3. Desarrollo del lenguaje oral en preescolares	36

Capítulo 4. La lectura de cuentos: una estrategia para estimular el desarrollo del lenguaje oral	50
4.1. Importancia de la lectura de cuentos en el desarrollo de habilidades del lenguaje oral en niños preescolares	50
4.2. Sugerencias a los padres para leer cuentos a sus hijos	60
4.3. Sugerencia a los profesores para leer cuentos a niños preescolares	61
4.4. Guía general para que los adultos compartan una historia con los niños	64
Capítulo 5. Trabajo en colaboración interprofesional: psicólogo-maestro	69
5.1. Trabajo en colaboración interprofesional psicólogo-maestro	75
5.2. Características más importantes que deben tener los grupos de trabajo en colaboración	75
5.3. Modelo de apoyo interprofesional	78
5.4. Ventajas del trabajo en colaboración	80
Descripción del problema	82
Capítulo 6. Método	83
6.1. Objetivo	83
6.2. Hipótesis.....	83
6.3. Variables	84
6.4. Participantes.....	87
6.5. Diseño	88
6.6. Escenario	89
6.7. Instrumentos y materiales	89
6.8. Procedimiento	91

Capítulo 7. Resultados del estudio 1.	102
7.1. Descripción de la muestra	102
7.2. Análisis descriptivo de los datos.....	102
7.3. Análisis inferencial de los datos	104
7.4. Resultados obtenidos de las observaciones en interacciones cotidianas con los niños	105
Capítulo 8. Resultados del estudio 2.....	108
8.1. Descripción de la muestra	108
8.2. Análisis descriptivo de los datos.....	108
8.3. Análisis inferencial de los datos	110
8.4. Análisis de las listas de cotejo de estrategias de lectura de cuentos para estimular el lenguaje oral.....	111
8.5. Resultados obtenidos de las observaciones en interacciones cotidianas con los niños	113
Capítulo 9. Discusión	115
Limitaciones, sugerencias y conclusiones.....	127
Referencias.	130
Anexos.	139

RESUMEN

El trabajo incluyó dos estudios. El objetivo fue promover la expresión y comprensión del lenguaje oral en niños preescolares de una Estancia Infantil del ISSSTE, a través de estrategias de enseñanza cognitivas durante la lectura de cuentos. En el estudio 1, participaron 12 niños con edad promedio de 59 meses. Se utilizó un diseño experimental con pre-posprueba, con dos grupos aleatorizados. Se aplicó el Sistema de Evaluación y Programación para Niños Pequeños (AEPS). Dominio de comunicación social (Bricker y Waddell, 1996). Se usaron estrategias de lectura de cuentos para: a) activar conocimientos previos (preinterrogantes), b) captar y orientar la atención (preguntas durante la narración), c) organizar nueva información reconstruyendo el cuento (dibujos, conversaciones y dramatización), d) enlazar conocimientos previos al contenido del cuento (preguntas al final). Los resultados no muestran diferencias significativas ($z = -.551$; $p = .581$) en habilidades del lenguaje oral entre los niños que participaron en el programa y los que no participaron.

En el estudio 2, se planeó un trabajo de colaboración entre psicóloga y maestra para aplicar el programa de lectura de cuentos. Participaron 19 niños con edad promedio de 4 años. Se utilizó un diseño experimental de tres grupos de Solomon, con asignación aleatoria. Se empleó una Lista de Cotejo del uso de Estrategias de Lectura de Cuentos (adaptada de Rocha, 2002). Los resultados indican diferencias significativas ($z = -2.402$; $p = .016$) en la expresión y comprensión del lenguaje oral entre los niños que recibieron el programa y los que no lo recibieron.

Los niños que participaron en el programa de lectura de cuentos, muestran mejores habilidades lingüísticas, tales como: claridad y fluidez en la pronunciación, conocimientos del texto, vocabulario, conversaciones, interpretación del cuento, interés por la lectura y escritura.

INTRODUCCION

Mucho de lo que aprendemos en nuestra vida es hablando, escuchando, leyendo y escribiendo. Estos son instrumentos simbólicos que nos hacen humanos y nos ayudan a contar nuestras historias. Las habilidades de los niños para escuchar y hablar guían la lectura y la escritura, juntas constituyen los principales instrumentos encargados de todo el aprendizaje futuro (Roskos, Tabors y Lenhart, 2004).

Los años preescolares son críticos para el desarrollo de habilidades de alfabetización que podrían asegurar una transición tranquila a la lectura formal. El lenguaje oral es una de las áreas asociadas con el desarrollo de la alfabetización y juega un papel crucial en la adquisición de la lectura posterior, particularmente en la comprensión de lectura. La fuerte asociación entre el lenguaje oral y aspectos de la alfabetización, genera discusiones sobre la importancia de ayudar al niño para desarrollar una base fuerte del lenguaje oral.

Los niños requieren de tiempo, recursos y amplias oportunidades para desarrollar las habilidades de comprensión del lenguaje que ellos necesitan para la escuela. La comprensión del lenguaje oral es la habilidad para escuchar y responder con entendimiento, para comprender el lenguaje oral, el niño necesita poner atención y escuchar. Ellos necesitan reorganizar de manera rápida y precisa, las palabras que escuchan y al mismo tiempo, conectar la nueva información a la que poseen para darle significado.

Los padres y maestros de niños preescolares juegan un papel importante, ayudando a los pequeños a desarrollar habilidades comunicativas. Los profesores de preescolar necesitan planear experiencias de aprendizaje del lenguaje que ayuden a los niños a ir más allá de lo que conocen y pueden hacer. Ellos necesitan ampliar las habilidades del lenguaje oral de los niños, creando condiciones para que aprendan a través de conversaciones, instrucción, participación guiada y prácticas de lectura de cuentos.

Se ha demostrado que la lectura de cuentos desde una edad temprana tiene impacto sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas, tales como el desarrollo del lenguaje oral, la conciencia fonológica, el vocabulario, el conocimiento del texto y los logros posteriores en la escuela (Arnold, Lonigan, Whitehurst y Epstein, 1994; Celano, Hazzard, McFadden-Garden y Swaby-Elles, 1998; Morrow, 2001; De Temple, 2001; Diez y cols, 2001; Wasik y Bond, 2001; Penno, Wilkinson y Moore, 2002; Early Childhood Literacy, 2003; Pullen y Justice, 2003). Estas actividades pueden realizarse en la casa y en la escuela.

Por todo lo anterior, el objetivo del presente trabajo fue promover el desarrollo del lenguaje oral en niños preescolares mediante un programa de estrategias de lectura de cuentos.

A continuación se describe de manera general, el contenido de los capítulos que integran el trabajo

En el capítulo 1. Se aborda el proceso de alfabetización desde dos puntos de vista: a) aprestamiento, el cual plantea que el proceso de adquisición de la lectura y la escritura tienen lugar en una etapa crítica del desarrollo del niño, cuando éste está listo para recibir instrucción formal, b) concepto de desarrollo de la alfabetización, que hace referencia a los comportamientos, habilidades y conceptos de los niños que preceden a la alfabetización convencional. Se analizan dos habilidades: conciencia del texto y conciencia fonológica, así como su importancia en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En el capítulo 2. Se habla sobre diferentes actividades que fomentan el desarrollo de la alfabetización y que pueden ser puestas en práctica, tanto en el hogar como en la escuela, entre las que destaca la lectura de libros en voz alta. Se plantea la importancia de la comunicación entre padres y maestros como vía para una mejor comprensión y apoyo a los programas del desarrollo de la alfabetización de las escuelas.

El capítulo 3. Trata el proceso de desarrollo del lenguaje oral en niños preescolares y su trascendencia en la preparación para el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela; se analiza la relevancia del lenguaje en el desarrollo integral del niño. Se describen estrategias que los padres y profesores pueden emplear para ayudar al niño en la adquisición de habilidades del lenguaje oral.

Capítulo 4. Aborda la importancia de la lectura de cuentos para estimular habilidades de alfabetización y desarrollo del lenguaje, entre las que se encuentran: conceptos del texto, comprensión, expresión, vocabulario y uso del lenguaje, entre otras. Se proporcionan sugerencias a los padres y maestros para leer libros a los niños en edad preescolar.

Capítulo 5. Habla sobre el trabajo en colaboración entre psicóloga y maestra, se aclara de dónde surge la idea de trabajo en colaboración, se explica en qué consiste este tipo de trabajo, sus características y ventajas.

El capítulo 6. Presenta el método utilizado, tanto en el estudio 1 como en el 2, especificando las variables, participantes, tipo de diseño, escenario, instrumentos y materiales, así como el procedimiento que se siguió en cada uno de dichos estudios.

Los capítulos 7 y 8 presentan los resultados del estudio 1 y 2 respectivamente, descripción de la muestra, el análisis descriptivo e inferencial de los datos y se reportan los resultados obtenidos de las observaciones en interacciones cotidianas con los niños que participaron en el programa.

En el capítulo 9. Se hace la discusión sobre lo encontrado en el trabajo, el cual hace énfasis en el desarrollo de habilidades de lenguaje oral a través de estrategias cognitivas durante la lectura de cuentos.

CAPITULO 1

ALFABETIZACIÓN TEMPRANA

1.1 Supuestos acerca de cómo se lleva a cabo la alfabetización en los niños

Aprestamiento

La alfabetización es un proceso a través del cual las personas aprendemos a leer y escribir. Anteriormente, la alfabetización era entendida desde un sentido restringido, el cual abarcaba la habilidad de leer y escribir decodificando letras.

Una de las interpretaciones iniciales de la manera en que los niños aprenden a leer y escribir es el aprestamiento, el cual consideraba que la habilidad requerida para aprender a leer, tenía lugar en una de las etapas del desarrollo. De acuerdo con Gesell (1928, citado en Vega, 2003) el desarrollo se da en etapas que siguen una a la otra en orden inevitable, el paso de una etapa a otra es resultado de la maduración, la cual ocurre automáticamente con el paso del tiempo.

La visión de la maduración sugiere que cuando el niño está mentalmente maduro, está listo para beneficiarse de la instrucción. Esta visión fue perpetuada por décadas a raíz de un estudio realizado por Morphett y Washburne (1931, citados en Nielsen y Monson, 1996) quienes plantearon que la instrucción para la lectura debía posponerse hasta que el niño tuviera 6 años y 6 meses.

El concepto tradicional de aprestamiento se refiere a “aquellas habilidades necesarias para que una persona inicie el proceso de aprender a leer” (Clay, 1991); es decir que hay un periodo en que el niño está listo para recibir instrucción en lectura.

La creencia común, por generaciones fue que el niño podía aprender a leer o escribir, una vez que recibía instrucción formal en el primer grado de la escuela.

En los últimos treinta años, las raíces de la alfabetización temprana empezaron a ser investigadas de una forma sistemática (Clay, 1975; Ferreiro y Teberosky, 1982; Sulzby y Teale, 1991; Teale y sulzby, 1986, citados en Dickinson, 2003). El interés en esta área aumentó en los Estados Unidos, con el reconocimiento de las correlaciones a largo plazo, entre las habilidades de alfabetización de los niños en edades tempranas en su carrera escolar y su éxito posterior. El interés también se debió al reconocimiento de que las oportunidades de alfabetización en los niños, son determinadas en alto grado por factores demográficos, como el ingreso familiar, la educación parental, la raza y el idioma (Whitehurst y Lonigan, 1998).

Desde los años sesenta se empezó a abandonar gradualmente el concepto de aprestamiento. Durkin (1966, citado en Nielsen y Monson, 1996) enfatizó el papel de la experiencia en el comienzo de la alfabetización, su trabajo marcó el inicio de 30 años de investigaciones realizadas por educadores, lingüistas, antropólogos y psicólogos sobre el papel que juegan las experiencias en el hogar y la escuela (Bissex, 1980; Scoll y Scoll, 1981; Heath, 1983; Taylor y Dorsey-Gaines, 1988, citados en Purcell-Gates, 1996).

Gracias a la investigación sobre las interacciones durante la lectura de historias, el desarrollo de la escritura y el juego, el término desarrollo de la alfabetización ha reemplazado la noción de aprestamiento, reconociendo que el aprendizaje de la alfabetización tiene lugar antes de la escuela formal (Nielsen y Monson, 1996).

Concepto de desarrollo de la alfabetización

La perspectiva del desarrollo de la alfabetización representa una forma relativamente reciente de pensamiento acerca del desarrollo de la lectura y escritura en la infancia temprana.

En la concepción de desarrollo de la alfabetización, no se considera un tiempo preciso, ya que los niños 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, 2003).

Investigaciones recientes indican que los pequeños ingresan al jardín de niños con bastante conocimiento acerca de la lectura y la escritura. Estas investigaciones describen las etapas tempranas del desarrollo de la alfabetización, un concepto que difiere de las creencias tradicionales (aprestamiento) acerca del proceso de adquisición de la lectura y la escritura (Freeman y Hatch, 1989).

De acuerdo con Sulzby y Teale (1991, citados en Lesiak, 1997) el desarrollo de la alfabetización se refiere a las primeras señales de habilidades, actitudes y conocimientos relacionados con el lenguaje escrito, el periodo entre el nacimiento y el momento en que los niños leen y escriben de manera convencional.

Por su parte Dixon-Krauss (1997) menciona que el desarrollo de la alfabetización se refiere a un periodo continuo del desarrollo del niño que incluye todos los intentos para interpretar símbolos o comunicarse a través de éstos, independientemente de si los símbolos son texto impreso, garabatos o imágenes.

La teoría del desarrollo de la alfabetización surge de la perspectiva Vigotskiana, la cual hace referencia a los aspectos sociales y culturales del aprendizaje. Durante el periodo del desarrollo de la alfabetización, los niños aprenden la importancia de la alfabetización porque están mediados por una variedad de actividades culturales en su vida cotidiana. Vigostsky (1978, citado en Dixon-Krauss, 1997) observó el desarrollo del lenguaje y la escritura como un proceso continuo. Su teoría enfatiza la representación simbólica a través del habla usada tanto en el juego como en el dibujo. El autor plantea que el juego, el dibujo y la escritura son diferentes momentos en un proceso esencialmente unificado del desarrollo del lenguaje escrito.

Whitehurst y Lonigan (1998) definen desarrollo de la alfabetización como las habilidades, conocimientos y actitudes que son desarrollados como precursores para la lectura y la escritura.

Para Muzevich (1999) la alfabetización describe el desarrollo del lenguaje de los niños desde el momento en que ellos comienzan a experimentar el uso del texto, hasta el momento en que ellos pueden leer y escribir independientemente.

Por su parte Vega (2003) menciona que la alfabetización es un conjunto de habilidades y conocimientos en desarrollo que se inicia muy temprano en la vida de los niños, quienes toman un poco de aquí y un poco de allá conforme interactúan con los escenarios preescolares. Los niños no alcanzan un punto en el tiempo en el que automáticamente están listos para la lectura y la escritura. Cada niño avanza lenta y gradualmente agregando conocimiento acerca del lenguaje escrito antes de entrar a la escuela. Estos conocimientos son el punto de partida para iniciar la instrucción.

Morrow (2001) señala que el término desarrollo de la alfabetización fue usado por primera vez por Clay en 1966 y asume que el niño adquiere conocimientos sobre el lenguaje, la lectura y la escritura antes de su ingreso a la escuela. La alfabetización inicia su desarrollo muy temprano en la vida y continúa a lo largo de ésta; involucra todas las habilidades de comunicación y cada habilidad fortalece a la otra en la medida en que se aprende de manera concurrente.

El desarrollo de la alfabetización se observa en los garabatos de un niño aún cuando no existan letras claramente reconocibles. El niño que reconoce las diferencias entre los garabatos y el dibujo, tiene nociones de la diferencia entre la escritura y las ilustraciones. De la misma manera, cuando un niño narra un libro de cuentos mientras ve las ilustraciones y el texto impreso, da la impresión de que está leyendo, lo cual se considera alfabetización, aún cuando no pueda llamarse lectura en sentido convencional (Morrow, 2001).

Educadores e investigadores están de acuerdo en la idea de que los niños pueden ser grandes lectores y escritores (en forma no convencional) antes de ingresar a la escuela y este desarrollo de la alfabetización puede ser observado a través de las actividades cotidianas de los niños con los textos (Valencia y Sulzby, 1991).

Algunas investigaciones sugieren que el desarrollo de la alfabetización de los niños comienza antes de la instrucción formal (Ferreiro & Teberosky, 1982; Harste, Woodwad & Buker, 1984, citados en Nielsen y Monson, 1996) y es influenciada por la calidad y la cantidad de las experiencias de alfabetización en el ambiente del hogar. Es multidimensional y se vincula al curso natural del desarrollo del niño en el hogar y la escuela (Lesiak, 1997).

El concepto de desarrollo de la alfabetización involucra los siguientes elementos (Vega, 2003):

- a) 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, los niños de 4 años escriben ya, aunque de una manera diferente a la escritura convencional.
- b) Las nociones de lenguaje escrito son parte integral del proceso de aprendizaje 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.
- c) 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 con la lectura influyen en el lenguaje oral.
- d) La lectura y la escritura de los niños pequeños pueden ser diferentes a las de los adultos, pero no son menos importantes.

- e) En la construcción del conocimiento del lenguaje escrito. El conocimiento de la función de lo escrito precede al conocimiento de la forma.
- f) Aprender a leer y escribir es un proceso de desarrollo. Los niños pasan por los diferentes estadios de diferentes maneras y diferentes edades. Existen diferentes estadios en el desarrollo de la escritura.
- g) En un ambiente rico en alfabetización, los niños crecen experimentando con la lectura y la escritura en muchos aspectos de su vida cotidiana y a partir de ello construyen su comprensión respecto del lenguaje escrito. Lo alfabetizado se desarrolla a partir de la interacción con otras personas en situaciones de la vida real en las que se utilizan la lectura y la escritura.
- h) 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.
- i) El papel de los padres y otras personas alfabetizadas es facilitar este aprendizaje temprano de la lectura y la escritura.

La alfabetización comienza con el desarrollo del lenguaje, comunicando mensajes. Proporcionando oportunidades a los niños de hablar, escuchando a los niños cuidadosamente y alentándolos a usar oraciones extensas para realzar el significado, estas son formas importantes que los profesores pueden utilizar para ayudar a los niños pequeños en el aprendizaje del lenguaje. Se pretende que los niños sean participantes activos en el aprendizaje de habilidades lingüísticas.

1.2 Áreas de desarrollo de la alfabetización

El desarrollo de la alfabetización comprende dos distintas habilidades altamente interrelacionadas: **conciencia del lenguaje escrito y la conciencia fonológica** (Justice, Chow, Capellini, Flanigan y Coton, 2003).

Conciencia del texto o lenguaje escrito

La conciencia del lenguaje escrito se refiere al conocimiento implícito y explícito del niño relacionado con las características fundamentales del texto, así como las relaciones entre el texto, el habla, las formas y funciones de las unidades particulares del lenguaje escrito, por ejemplo, letras, palabras, signos de puntuación (Whitehurst y Lonigan, 1998).

A continuación se enlistan varios elementos básicos del conocimiento del texto (Clay, 1991; Morrow, 2001):

1. Diferencia entre las imágenes y las palabras
2. El texto es impreso a través de materiales como lápices, crayolas, etc.
3. El texto puede grabarse en diferentes tipos de superficies
4. El texto puede aparecer solo o con imágenes
5. Entender que el texto corresponde al habla, palabra por palabra
6. Entender la función de los espacios entre las palabras
7. Las palabras son leídas de izquierda a derecha
8. Las líneas del texto se leen de arriba abajo.
9. Lo impreso cuenta una historia
10. Cuando es leído un texto, la historia continúa en la siguiente página
11. Un libro es para leerse
12. Identificar el frente y la parte de atrás del libro

Los maestros pueden aprender acerca de los conceptos que tienen los niños sobre el texto, a través de la observación y haciendo preguntas cuando les leen, por ejemplo, qué cuenta la historia, (las imágenes o el texto), dónde comienza la historia (direccionalidad, movimiento de izquierda a derecha) e instrucciones, “señala con tu dedo lo que yo leo”, todo esto proporciona información importante acerca de la comprensión de los niños de las convenciones del texto.

Clay (1991) asegura que los niños que han escuchado muchas historias leídas para ellos, desarrollan conciencia del lenguaje de los libros, que es diferente al lenguaje hablado. La afirmación de Clay fue apoyada en una serie de estudios recientes (Justice & Ezell, 2000; 2002; Justice, Weber, Ezell & Bakeman, 2002, citados en Pullen y Justice, 2003) los cuales muestran que las narraciones de los adultos a los niños proporcionan experiencias que involucran discusiones acerca de los conocimientos del niño en relación a los conceptos impresos. Un niño con buen desarrollo de conceptos impresos conoce varios puntos esenciales que son necesarios para la adquisición de la lectura.

El conocimiento de los elementos del texto no es desarrollado en un tiempo o con lecciones de en un día; más bien es el producto de muchas experiencias con textos a lo largo del tiempo, lo cual podría conducir a una habilidad para leer (Lesiak, 1997).

Por su parte Dougherty (1999) propone algunas actividades que fomentan el conocimiento del texto en los niños, las cuales pueden ser utilizadas por los maestros en la escuela:

- a) Exponer a los niños a diferentes tipos de materiales escritos (libros, revistas, periódicos, etc.)
- b) Explicar el uso y propósito del texto, enseñar al niño cómo manejar un libro (cómo se sujeta y se cambia de página) de esta manera los niños aprenden dónde comienza y dónde termina en libro
- c) Objetos en el salón de clase. Exposición del alfabeto, letreros, sus nombres escritos
- d) Lectura de libros grandes, ayuda a los niños a identificar letras y palabras que ellos ya conocen
- e) Seguir el texto con el dedo, esto ayuda a entender al niño que la historia es contada desde el texto y no las imágenes.

Otra de las habilidades de la alfabetización que es importante para el aprendizaje de la lectura, al igual que los conocimientos del texto, es la conciencia fonológica.

Conciencia fonológica

Existen diferentes expresiones, tales como: “conciencia fonológica”, “conocimiento fonético” o “conciencia segmental”, referidas todas ellas a la habilidad para manipular explícitamente las unidades lingüísticas de la palabra hablada (Clemente y Domínguez, 1999)

La conciencia fonológica comienza cuando el niño se da cuenta de que el habla está compuesta de palabras, el conocimiento debe extenderse a los sonidos individuales que componen las palabras, por ejemplo, la palabra gato, tienen tres letras y tres fonemas (Lesiak, 1997).

La conciencia fonológica describe las habilidades del niño, tanto implícitas como explícitas, representadas en el lenguaje oral, el cual comprende elementos repetidos de sonido, por ejemplo, fonemas, sílabas y palabras (Whitehurst y Lonigan, 1998).

La conciencia fonológica es la habilidad para escuchar, identificar y manipular sonidos separados (fonemas) en el lenguaje hablado, por ejemplo, un niño de pre jardín, podría ser capaz de producir una palabra que rime con otra. En el jardín de niños podría ser capaz de identificar la “ppp” como el sonido de la letra inicial de “pez” o juntar sílabas para formar palabras. En primer grado podría ser capaz de escuchar e identificar todos los sonidos de una palabra. Esta habilidad para escuchar y manipular sonidos está estrechamente relacionada al proceso de la lectura temprana (Dougherty, 1999).

Dougherty propone que para ayudar al niño a conocer los sonidos de las palabras se pueden hacer las siguientes actividades: a) leer libros en voz alta, b) cantar y decir rimas de canciones, c) jugar escuchando sonidos de palabras, d) juegos de sílabas y palabras.

Los poemas, rimas y canciones son instrumentos naturales para aprender acerca del lenguaje. Los poemas y canciones familiares pueden fortalecer la habilidad del niño para escuchar los sonidos de nuestro lenguaje. La habilidad para conectar sonidos con letras podría facilitar al niño en el jardín y el primer grado el aprendizaje de la lectura. Las rimas ayudan a los niños a descubrir patrones comunes en muchas palabras y los patrones más familiares se dan a través del lenguaje oral, lo que facilita al niño reconocer estos patrones en el texto impreso. La habilidad para escuchar rimas es esencial para aprender a leer, porque esto significa que los niños pueden comprender las diferencias entre sonidos individuales (o fonemas) (Neuman, 2004).

Neuman propone algunas formas divertidas para fortalecer el lenguaje y las habilidades de lectura en el niño: a) cantar para y con el niño. Crear canciones, al momento, de lo que el niño está haciendo, b) combinar rimas con aplausos rítmicos o movimientos. Estos tipos de juego involucran el movimiento de todo el cuerpo del niño al ritmo de los sonidos del habla, lo cual podría facilitar al niño la conexión entre sus movimientos y las palabras que se dicen, c) realizar juegos de palabras, usando poemas, rimas o canciones, por ejemplo, preguntar al niño qué palabra rima con su nombre o intentar trabajar juntos para contar una pequeña historia, por ejemplo, acerca de un gato cazando una rata a partir de ilustraciones, d) buscar libros que contengan rimas. A la mayoría de los niños les gustan los libros de canciones, cuentos o historias, estos libros ayudan a los niños a asociar el tiempo que pasan con los padres con el gusto por tareas de aprendizaje de la lectura.

Algunos Investigadores se han interesado en estudiar el papel de la conciencia fonológica en el desarrollo de la lectura en niños en edad escolar (Adams, 1990; Bryant, Mcclen, Bradley y Crossland, 1990; Wagner, 1994, citados en Burgess, 2002) han encontrado que las diferencias individuales en la conciencia fonológica predicen la habilidad temprana para conocer palabras y la falta de conciencia fonológica podría representar un impedimento para el aprendizaje de la lectura en el niño.

Bus y Van Ijzendoorn (1999) llevaron a cabo un estudio sobre los efectos del entrenamiento de la conciencia fonológica en la lectura. Encontraron que la conciencia fonológica es una condición importante para el aprendizaje de la lectura temprana, pero por si sola no es suficiente. Otros recursos, tales como conocimientos específicos de palabras, escritura de palabras o conocimientos del lenguaje escrito podrían ser también importantes. Los resultados de la investigación muestran que las habilidades de lectura son estimuladas, más por un entrenamiento fonético que incluye letras o prácticas de lectura y escritura, que por juegos y ejercicios puramente metalingüísticos.

Dickinson & Tabors (2001, citados en Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg y Poe, 2003) dirigieron un estudio longitudinal de 11 años, en el cual participaron 74 niños, desde que tenían 3 años. Los investigadores examinaron un amplio rango de habilidades del lenguaje oral y de alfabetización, plantearon la hipótesis de que las habilidades fonológicas y el conocimiento del texto, podrían ser más importantes en el niño para la adquisición de la alfabetización, pero las habilidades como vocabulario y la narrativa podrían ser más críticas en la mitad de los años de la escuela elemental. Como anticiparon, encontraron correlaciones a largo plazo entre el desarrollo de la alfabetización en el jardín de infantes y habilidades del niño, tales como producción de la narrativa y vocabulario.

El conocimiento de ambos dominios, tanto del texto como del conocimiento fonológico, es adquirido gradualmente y, para muchos niños inicia durante el curso de la infancia temprana. Estos conocimientos son mejor adquiridos a través de

interacciones frecuentes informales y naturales con objetos, por ejemplo, libros, materiales escritos, mediante la guía de individuos más capaces en habilidades lingüísticas como los padres, maestros y amigos con más conocimientos, los materiales antes mencionados son vehículos a través de los cuales, los niños adquieren notables niveles de conocimiento para el desarrollo de la alfabetización (Justice y cols, 2003).

Los preescolares con ricas experiencias de alfabetización están mucho más preparados para iniciar el aprendizaje de la lectura. Muchos niños en edad preescolar que pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, no tienen un ambiente rico de experiencias de alfabetización, por lo que fracasan en la lectura en la escuela elemental. Exponer a los niños a un ambiente de alfabetización podría ser una parte de los programas de preescolar que podría contribuir con el desarrollo físico, social, emocional e intelectual (Douggherty, 1999).

El momento en el que el niño inicia el proceso de conocimiento de la lectura no depende de la decisión del adulto, sino del interés del niño por descubrir y comprender el significado de esas “marcas” que se encuentran en su entorno y que los adultos utilizan para comunicarse (Frías, 2003)

Para Ferreiro (1993) es de suma importancia hablar de la escritura (y no sólo de la lectura) cuando se habla de alfabetización, ya que la escritura ha sido (y sigue siendo, en escuelas tradicionales) la actividad más reprimida y mal interpretada. Tal como la verdadera producción del lenguaje (oral) es la construcción de un mensaje lingüísticamente codificado y no una simple repetición, la producción escrita no puede ser confundida con una copia aceptable de un texto producido por otra persona. La reproducción de formas gráficas es una cosa, la comprensión de los medios para componer esas formas y su relación con un mensaje oral es algo totalmente diferente.

El desarrollo de la alfabetización requiere uso constante de la escritura en el salón, planeación de actividades adecuadas, que impliquen la realización de garabatos, dibujos, letreros que estimulen el desarrollo de la escritura de los niños. La escritura necesita ser una actividad central en el salón del jardín desde los primeros días en la escuela. Esto ocurre en conjunción con la lectura. Tanto la escritura, como la lectura pueden ser trabajadas como parte de las actividades del salón, de esta manera los niños son estimulados para usar la escritura en su juego y tener diariamente oportunidades para mostrar a otros su escritura.

Los niños que crecen rodeados de escritura y quienes hacen uso de ella, consideran la escritura como un objeto conceptual; exploran activamente una serie de hipótesis respecto de la naturaleza de la relación entre la expresión oral y los símbolos gráficos. A pesar de que la escuela aún no reconoce la legitimidad de este conocimiento preescolar, es un hecho que estos niños ingresan a la escuela bastante bien preparados para adquirir el discurso escolar respecto de la palabra escrita, en tanto que otros que no han tenido la oportunidad de desarrollar conciencia preescolar de la palabra escrita, están obligados a seguir un enfoque tradicional para aprender a leer y escribir, sin comprender el significado de lo que se les pide que hagan (Ferreiro, 1993).

Los niños inician su aprendizaje de la lectura y la escritura en los contextos más variados, porque la escritura forma parte del paisaje urbano y la vida urbana solicita continuamente el uso de la lectura: los niños tratan de comprender desde edades muy tempranas información de distintas procedencias. Aun cuando el propósito de los adultos no sea informar al niño, recibe información a través de su participación en diversos actos relacionados con el lenguaje escrito, aunque esta participación sea solo como observador (Ferreiro, 1998). La autora afirma que ningún niño urbano llega a la escuela primaria con total ignorancia respecto de la lengua escrita y esta ignorancia puede atribuirse a los niños rurales sólo si se concibe a la alfabetización como el conocimiento de las letras.

Los niños se inician en el aprendizaje de la lengua escrita antes de empezar la escolaridad. Ya que aunque no lo hagan de manera convencional, comienzan a elaborar significados posibles, hipótesis y predicciones en su interacción cotidiana. Como se puede observar, el desarrollo de la alfabetización es una parte del proceso de la comunicación posterior, que incluye escuchar, hablar, leer y escribir.

Por tal motivo, es importante que tanto los padres como los maestros involucren a los niños en diferentes actividades, ya sea en el hogar o en la clase para apoyar el proceso de desarrollo de la alfabetización.

CAPÍTULO 2

ACTIVIDADES QUE FOMENTAN EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN TANTO EN EL HOGAR COMO EN LA ESCUELA

Las prácticas familiares relacionadas con la lectura y la escritura, durante las últimas décadas, se han convertido para académicos, políticos e investigadores en un campo clave para la educación y el desarrollo de habilidades básicas. La escuela no puede trabajar, sin tomar en cuenta lo que ocurre en los hogares de los niños, se sabe que las interacciones alfabetizadoras en la familia son clave para su aprendizaje y, por tanto, es necesario realizar acciones educativas orientadas hacia ese fin. Así han ido surgiendo una serie de programas de intervención educativa centrados en las interacciones entre los niños y sus familiares, el objetivo de todos estos programas es el éxito escolar de los pequeños a través de la implicación familiar (Garton, 1994).

Aunque las investigaciones han tendido a examinar los beneficios a largo plazo de las actividades específicas de alfabetización observadas, una vez que el niño ingresa a la escuela, no hay que desestimar la importancia de la familia, al ofrecer un entorno estimulante para el lenguaje.

Puesto que la familia es el primer grupo social en el que interactúa el niño y en el que ocurren las primeras experiencias de alfabetización, es importante tomar en cuenta el ambiente alfabetizador del hogar en la educación infantil, para mejorar la lectura y la escritura, ya que es la clave para prevenir el fracaso escolar de muchos niños que no logran consolidar las habilidades lectoras y de escritura, lo cual disminuye sus oportunidades educativas.

Algunos investigadores (Valencia y Sulzby, 1991; Dickinson, 2001; De Temple, 2001; Tabors, Snow y Dickinson, 2001; Partridge, 2004, Penno, Wilkinson, y Moore, 2002; Saracho, 2004) plantean que el desarrollo de la alfabetización está basado en interacciones sociales con personas importantes para los niños, padres y maestros involucrados en actividades como la lectura para promover el desarrollo de lenguaje en los niños preescolares.

La alfabetización temprana puede ser fomentada a través de actividades que ayudan al niño a desarrollar las siguientes habilidades (Douggherty, 1999):

1. Lenguaje oral
2. Conocimientos generales del mundo natural y social
3. Conciencia del texto
4. Conciencia fonológica
5. Preescritura

Los niños adquieren el lenguaje oral hablando y escuchando a los adultos que los rodean. Las habilidades del lenguaje oral aprendidas por los niños entre los 3 y 5 años incluyen la habilidad para usar oraciones largas y complejas, participar en conversaciones extensas, conocimiento y uso de vocabulario. El conocimiento y manejo del lenguaje oral a la edad de 5 años es un predictor del logro de la lectura a la edad de 7 años.

Tunmer y Hoover (1992, en Burgess, 2002) sugieren que puesto que las habilidades metalingüísticas no emergen espontáneamente, los niños deben ser expuestos a actividades relacionadas con el lenguaje oral y los textos, que centren su atención en la estructura del lenguaje. Estas actividades incluyen juegos de análisis de sonidos y rimas, juegos de letras e interacciones con la lectura.

De acuerdo con lo anterior, Vega (2003) menciona que el desarrollo de la alfabetización no se construye a partir de la instrucción directa, sino de la observación y participación en actividades cotidianas relacionadas con el lenguaje, la

lectura y la escritura. Este conocimiento precede a la lectura y escritura convencionales y está estrechamente relacionado con dichas habilidades.

Según Strickland y Morrow (1988, citados en Lesiak, 1997) la lectura y la escritura podrían funcionar como una parte integral de las actividades cotidianas, mejor que como componentes instruccionales separados,

2.1 Actividades que los profesores utilizan en el salón de clase para fomentar el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares

Muchos tipos de experiencias de aprendizaje son conducidas para promover el desarrollo de la alfabetización de los niños. El maestro podría leer en voz alta diariamente y proporcionar oportunidades a los niños para la discusión, mostrar y responder ante los libros de diferentes formas. Si los niños participan en muchos tipos de experiencias concretas, ellos tienen ideas, sentimientos y conceptos al hablar acerca de la lectura y la escritura (Freeman y Haltch, 1989).

Dougherty (1999) propone que una de las formas a través de las cuales, los niños preescolares adquieren habilidades de prelectura es mediante la adquisición de conocimientos generales. Los niños pequeños aprenden acerca del mundo que les rodea a través de experiencias, conversaciones, exploración y juego. La falta de conocimientos generales dificulta la lectura en la escuela elemental, por ejemplo, un niño que ha escuchado un libro sobre glaciares, podrá entender una historia acerca del monte Everest.

Los maestros pueden estimular la adquisición de conocimientos generales en sus alumnos en varias formas: a) leer a los niños libros que les proporcionen información más allá de sus actividades cotidianas, b) fomentar preguntas, lo cual permite a los niños saber el valor de lo que dicen, proporciona respuestas a sus preguntas y desafía su pensamiento, c) proporcionar experiencias nuevas y variadas en el salón, por ejemplo, animar al niño a enlistar los diferentes estilos de música, mezclar

diferentes colores de pintura, enseñarles cómo crecen las plantas desde las semillas, dar oportunidad a ellos para curiosear su medio ambiente, d) proporcionar experiencias al aire libre y viajes al campo, permite a los niños recolectar rocas, insectos, de esta manera ellos viven y describen lo que encontraron, e) enseñar temas interesantes, los cuales podrían incluir, el clima, medios de transporte, dinosaurios, y realizar actividades relacionadas con dichos temas, f) variar los centros de actividades semanalmente, agregando y cambiando materiales (Dougherty, 1999).

Muzevich (1999) plantea que una instrucción adecuada en el salón, basada en el desarrollo de la alfabetización, involucra a los niños en la lectura y escritura desde el primer día en el jardín de niños, en un ambiente de texto impreso, haciendo del lenguaje escrito una parte funcional e involucrando a los niños en actividades en las que usen el lenguaje escrito para lograr una variedad de metas y propósitos.

Los profesores en el jardín de niños proporcionan la base del aprendizaje inicial, en la cual los grados de enseñanza posterior se van a construir. Afortunadamente existe una gran cantidad de información sobre el desarrollo de la alfabetización y las formas en las cuales los maestros pueden mejorar la ayuda en el desarrollo de comportamientos de alfabetización en los niños, sin embargo, no todos los maestros de jardín de niños creen en el uso de estos métodos.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Investigación (1998, en Saracho, 2004) los profesores fomentan el lenguaje y el crecimiento de la alfabetización, usando instrucción basada en el juego cuando: a) permiten tiempo y espacio para jugar en el salón, b) proporcionan los recursos materiales necesarios, c) desarrollan conocimiento en el niño para el juego, d) apoyan ensayos de dramatización, e) se involucran en el juego guiando el aprendizaje del niño y modelando e interactuando.

De esta manera, los profesores toman papeles importantes en el desarrollo de la alfabetización de los niños, especialmente durante el juego espontáneo.

Saracho (2004) investigó los papeles del profesor en el juego de alfabetización en niños pequeños. Participaron en el estudio 5 profesores de jardín de niños y sus alumnos. Se incluyó lenguaje, lectura y conceptos de escritura en el juego espontáneo de los niños. Los datos proporcionaron categorías y descripciones de los papeles que los profesores asumen durante el juego de alfabetización. Los datos de la investigación indicaron que los profesores toman varios papeles durante el juego de alfabetización, tales como: participante, promotor, monitor, narrador de historias, líder en grupos de discusión, y guía instruccional en el aprendizaje de los niños, algunos de los cuales se describen a continuación:

En el papel de promotor, el profesor utiliza títeres, discusiones, juego de papeles y preguntas que ayudan al niño a entender la diferencia entre conceptos.

Como narrador de historias, el profesor lee o cuenta una historia. Motiva al niño en la predicción de eventos y toma parte en la lectura, hace preguntas acerca de la historia, da a los niños tiempo para responder, revisa la comprensión y relea la historia para ayudar a los niños a justificar sus respuestas y predicciones.

El profesor como líder en grupos de discusión, ayuda al niño a aprender nuevos conceptos, introduce nuevas palabras y revisa familias de conceptos e invita a los niños a la discusión, la cual ayuda a los profesores a entender la percepción de los niños sobre los conceptos que están enseñando.

Los resultados del estudio realizado por Saracho (2004) sugieren que los profesores pueden usar el juego de los niños para cultivar las habilidades de alfabetización.

La conversación maestro-niño es una más de las estrategias empleadas en contextos preescolares para fomentar el desarrollo del lenguaje y la alfabetización. La calidad y la cantidad del habla del profesor parece ser el acceso a un desarrollo apropiado de habilidades del lenguaje oral de los niños. Cuando pensamos en conversaciones maestro-niño, es importante mantener en mente que estas

conversaciones pueden variar significativamente en el nivel de complejidad cognitiva.

Hay cuatro niveles de abstracción en el lenguaje que pueden ser incorporados a las conversaciones maestro-niño (Maseey, 2004):

Nivel 1. Percepción. Es el nivel más bajo de complejidad, se basa en lo concreto e involucra identificar y localizar objetos o características. Por ejemplo, un adulto mostrando al niño un objeto, pregunta ¿qué es esto? o pedir al niño que identifique un animal o un objeto en una ilustración.

Nivel 2. Integración/análisis de la información. Incluye descripción, recuerdo, y completar oraciones. Se hacen preguntas al niño, por ejemplo, “qué ingredientes usamos para hacer nuestros bocadillos esta mañana? o se le pide que mencione o coloque la palabra que falta en una oración.

Nivel 3. Recordando o infiriendo. Resumir, definir, comparar/contrastar y elaborar juicios. Por ejemplo, después de la lectura de una historia, el adulto podría decir “Max fue enviado a su cuarto”, ¿cómo se sintió él, qué pensó?

Nivel 4. Razonamiento. Involucra predicción, solución de problema y explicación de conceptos. Por ejemplo, ¿cómo piensas que el ratón podría escapar de la serpiente?

Para incrementar la calidad de las conversaciones, en las cuales los niños están involucrados regularmente, los profesores pueden utilizar los diferentes niveles del lenguaje antes descritos desde los bajos, hasta los que requieren mayor complejidad. Massey (2004) propone tres contextos preescolares claves: la lectura de libros, el juego y el momento de la comida, los cuales pueden ser empleados por los profesores para poner en práctica las conversaciones que incluyan los diferentes niveles de abstracción antes descritos.

Interacción maestro-niño durante la lectura de libros

Los profesores usan varios métodos para presentar la lectura de libros a los niños. A través de la dramatización, usando apoyos y variando la voz para presentar una parte de la lectura, otros leen el libro y preguntan acerca de las ilustraciones. Otros profesores usan la discusión y cuestionan lo que ocurre antes durante y después de la lectura. Otros profesores podrían simplemente leer las palabras de las páginas (Massey, 2004).

Los profesores deben ser conscientes de varios conceptos que pueden promover conversaciones cognitivas desafiantes en la lectura cotidiana. Lo primero y más importante es que los profesores deben dedicar un tiempo en su horario cotidiano para la lectura. Un mínimo de 45 minutos de lectura en voz alta por día es recomendado para preescolares. La exposición al lenguaje y conceptos dentro de diversas historias, es una forma de proporcionar al niño desafíos cognitivos relativos a los cuatro niveles de abstracción antes mencionados. Segundo, los profesores deben ser conscientes que el tipo de habla originada durante la lectura de libros, puede ser una buena estrategia para el desarrollo de las habilidades del lenguaje necesarias para que el niño ingrese a la escuela.

Durante la lectura de los libros, los profesores pueden propiciar conversaciones que enlazan las experiencias de los niños a las historias leídas, analizar el significado de las palabras, reconocer motivaciones de los personajes y examinar las razones de por qué un evento sigue a otro. Tercero, las habilidades del lenguaje oral pueden ser estimuladas durante la lectura de libros incorporando lectura dialógica. La meta de la lectura dialógica es involucrar al niño en una participación activa en las interacciones de la lectura del libro (Arnol, Lonigan, Whitehurst y Epstein, 1994). A través de lectura dialógica, los niños combinan el uso del lenguaje y la comprensión, habilidades necesarias para la alfabetización.

Interacción profesor _niño durante el juego

Interactuando con los niños durante el juego, los profesores proporcionan oportunidades para modelar el uso del lenguaje, el inicio de una conversación, y facilitar el habla.

Los profesores mediante el juego de roles, modelan y contribuyen para alentar la conversación, también apoyan a los niños para narrar y describir el juego, preguntando al inicio y al final sobre lo que hicieron en el juego, de esta manera los introducen al conocimiento de lo que sucede en el mundo que los rodea. Por ejemplo, los profesores pueden describir y narrar las tareas de una granja, entonces el niño al jugar a la granja, responde a preguntas desafiantes como por qué los granjeros necesitan recoger los huevos, qué se puede hacer con los huevos, según las respuestas de los niños, los profesores pueden introducir información y extender su vocabulario relativo a la granja. Parte de la discusión durante el juego podría relacionarse con la lectura del tema visto en la clase. Para que esto sea posible, los profesores de preescolar deben estar involucrados activamente con los niños durante el juego cotidiano, estimulando el habla de los niños (Massey, 2004).

Interacción profesor-niño durante la comida

Un tercer momento del día para desarrollar las habilidades del lenguaje, es durante la comida. La comida es un contexto para conversaciones cognitivas. Los niños invierten más tiempo hablando durante la comida cuando un adulto está en su mesa, que cuando no está. Incremento del vocabulario, habla narrativa y enlaces de las experiencias de los niños a las lecturas, representan patrones típicos del lenguaje usado durante la comida.

El vocabulario incrementa cuando el maestro usa palabras raras y desarrolla conceptos lingüísticos, por ejemplo, un profesor menciona que la leche es un producto de la lechería. A través de explicaciones y preguntas, esta conversación

puede extenderse a los productos originados de la leche y los beneficios que la leche proporciona al cuerpo. El habla narrativa se promueve preguntando a los niños sobre sus experiencias personales, tales como qué hiciste esta mañana o cómo llegas a tu escuela, qué tipos de transporte usas. De la misma manera, los maestros pueden hacer referencia a las actividades de la lectura para practicar el vocabulario, tales como qué te gusto de la historia que leímos. La comida proporciona una excelente oportunidad al niño para conversar con otros, desarrollando sus habilidades de expresión del lenguaje.

Por lo tanto, para promover habilidades del lenguaje oral relevantes para la alfabetización, tales como el desarrollo de la habilidad narrativa, el habla simulada y el uso del vocabulario, los maestros necesitan planear actividades en las que se genere la conversación en contextos específicos como los mencionados anteriormente, de tal manera que formen parte de su horario (Massey, 2004).

Otra estrategia empleada por los profesores para apoyar el desarrollo del lenguaje y la alfabetización, es enseñar a los niños a usar los mensajes, lo que constituye un primer paso en el aprendizaje de la lectura. Los mensajes permiten a los niños conocer la relación entre los símbolos escritos y las palabras habladas.

Laster y Conte (1999) plantean que hay tres etapas en el aprendizaje para elaborar los mensajes escritos: a) el profesor modela el uso del lenguaje escrito como un medio de comunicación, por ejemplo, escribe y dibuja en el pizarrón para comunicar a los alumnos de un cambio en la rutina, b) los estudiantes que empiezan a escribir, son estimulados y apoyados por el profesor. Algunos niños dibujan y escriben en el pizarrón acerca de los eventos importantes de sus vidas y el profesor puede enseñar al niño cómo hacer un mensaje, c) se da un intercambio verbal que crea un aprendizaje común, con base en sus mensajes escritos, los niños tienen la oportunidad de participar oralmente en la clase. La conversación verbal entre todos los estudiantes en el salón estimula los aspectos sociales del desarrollo del lenguaje y alfabetización.

Durante el proceso de aprendizaje de los mensajes, los niños expanden sus conocimientos, practican sus habilidades de comunicación y desarrollan competencias tempranas de lectura y escritura. Los mensajes pueden facilitar la comunicación entre el hogar y la escuela porque los maestros, a menudo obtienen información del ambiente familiar a través de este medio.

Hasta aquí se ha destacado el papel que desempeñan los profesores en el desarrollo de la alfabetización de los niños, a través de diferentes actividades en el salón.

De igual manera, los padres de familia quienes pasan la mayor parte del tiempo con sus hijos en casa en diferentes actividades, tienen también la oportunidad de favorecer el lenguaje de los pequeños.

2. 2. Actividades que los padres emplean en el hogar para ayudar a los niños en el proceso de alfabetización

Actualmente la alfabetización familiar es uno de los principales intereses de la educación infantil. Investigadores como Burger & Landerholm (1991, citados en Cronan, Arriaga y Sarkin, 1996) han encontrado que las interacciones entre padres e hijos que incluyen la conversación, modelado de actividades de alfabetización, utilización de materiales de lectura, lectura, aunadas a las actividades de la escuela, promueven la alfabetización.

La mayoría de las investigaciones confirman que las comunicaciones maternas con los niños desde una edad muy temprana tienen un efecto positivo que facilita el desarrollo ulterior del lenguaje y la alfabetización (Garton y Pratt, 1991). La forma de comunicación que se estudia normalmente es cómo las madres leen y cuentan historias a sus hijos. Se ha demostrado que la lectura entre padres e hijos durante los años preescolares, está significativamente relacionada al desarrollo del lenguaje en los niños, habilidades del desarrollo de la alfabetización y el logro de la lectura en la escuela (Celano, Hazzard, McFadden-Garden y Swaby-Ellis, 1998).

Cronan, Arriaga y Sarkin (1996) aplicaron un programa de alfabetización en una comunidad en niños de 1 a 3 años de edad. Evaluaron el desarrollo de conceptos y el lenguaje. Estudiantes universitarios fueron entrenados para enseñar a los padres métodos para leer a sus niños. Las familias fueron asignadas al azar a uno de tres grupos, en los que recibieron 18, 3 o ninguna visita para la aplicación del programa. Los resultados indicaron que los padres que fueron visitados en 18 ocasiones, incrementaron sus comportamientos apropiados de alfabetización, tanto en lectura como en la enseñanza de conceptos y usaron la biblioteca más que los padres que no recibieron instrucción. Los niños, cuyos padres recibieron las 18 visitas para la aplicación del programa, obtuvieron más beneficio en lenguaje y desarrollo de conceptos, que los niños de los padres que no recibieron asesoría. Se observaron ligeras diferencias entre los niños que recibieron 3 o ninguna visitas. Al parecer la duración de la intervención fue efectiva en el incremento de la alfabetización en los niños. Este estudio proporciona evidencia de que la intervención temprana que involucra el entrenamiento de los padres puede promover el desarrollo del lenguaje en sus hijos.

Por su parte Neuman, Copple y Bredekamp (2001) evaluaron el desarrollo de la alfabetización de niños pequeños, emplearon estrategias, tales como: narraciones que ayudan a los niños a contar una historia sobre sus experiencias; conversaciones con los niños sobre sus historias favoritas o programas de T.V; lectura de libros, en la que se hacen preguntas a los niños para obtener información sobre la comprensión de la historia, el lenguaje y el desarrollo de la alfabetización. A través de estas estrategias se pueden conocer los diferentes contextos en los cuales los niños aprenden y desarrollan su alfabetización, lo que proporciona una descripción integral de dicho proceso. Esta información puede ser usada para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Saracho (1999) probó un programa de alfabetización en 15 familias con niños de 5 años que asistían al jardín de niños. El programa duró cinco meses, en el que aprendieron a considerar los intereses y habilidades de los niños para seleccionar estrategias, actividades y materiales que fomentan el desarrollo de su alfabetización.

Emplearon conversaciones, lectura de libros infantiles, ojear libros, dramatización e improvisación de cuentos, recitación y dramatización de canciones infantiles, escribir cuentos y escribir recetas para tener experiencias culinarias. Encontró que estas estrategias, actividades y materiales empleadas en el hogar, fomentan el lenguaje y la capacidad de los niños para aprender a leer y a escribir.

Tanto la accesibilidad de libros en el hogar, como la cantidad y calidad de las interacciones padres-hijos podrían ser fortalecidas cuando las familias tienen niveles de alfabetización que a la larga generan competencia con los textos, el habla y otros comportamientos relacionados con la alfabetización. Se crean interacciones efectivas entre padres e hijos cuando las familias y los niños resuelven problemas usando muchas interacciones verbales. En esta forma, las familias pueden influenciar la motivación del niño para adquirir, desarrollar y usar alfabetización.

Fitzgerakd, Spiegel y Cunningham (1991, citados en Teberosky y Soler, 2003) exploraron las ideas y creencias que tenían familiares con diferentes niveles de alfabetización sobre el aprendizaje temprano de la lectura y escritura. Se entrevistaron a 108 padres y madres de educación infantil, se les hizo una prueba de lectura y escritura. Los resultados indicaron que todas las madres y los padres estaban de acuerdo con la idea de que la alfabetización comienza en la etapa preescolar, sin embargo se encontró que había diferencias. Los familiares poco alfabetizados, sin formación académica superior, daban más importancia a tener libros en casa y otros materiales dirigidos a las actividades lectoras, en cambio los familiares altamente alfabetizados, con formación académica superior, veían la alfabetización inicial más como una práctica cultural y daban más importancia al modelaje de comportamientos en torno a la lectura. Su conclusión fue que había una gran diferencia entre aquellos que entendían la lectura y la escritura más como el aprendizaje de unas destrezas, a desarrollar básicamente en la escuela, y aquellos que las veían como transmisión cultural.

Los niños crecen en hogares que ofrecen niveles variados de apoyo al desarrollo de la alfabetización. Debido a esta variación en el hogar, muchos niños necesitan

ambientes preescolares y escolares de buena calidad y excelente instrucción en la primaria para asegurar el éxito en la lectura.

Snow, Burns y Griffin (1998) realizaron un estudio sobre los ambientes de alfabetización en programas preescolares. Aplicaron un programa a cuidadoras que tuvieron acceso a libros y capacitación sobre técnicas de (1) selección de libros para niños de varias edades, (2) lectura en voz alta y (3) extensión del impacto de los libros. Evaluaron el programa por medio de una muestra escogida al azar de 400 niños de 3 y 4 años de edad, que recibieron la intervención, además de 100 niños en un grupo de comparación. Los resultados revelaron que la interacción de alfabetización mejoró en el grupo de intervención; el promedio de interacciones por hora se duplicó. Antes de ésta, los salones de clase tenían pocos centros de libros para los niños; después, el 93% tenía tales centros. Los niños, cuyos cuidadores recibieron la capacitación se desempeñaron mucho mejor, en conceptos de texto impreso, competencia narrativa, conceptos de escritura y nombres de las letras, que los niños del grupo de comparación. En un seguimiento en el jardín de niños, los pequeños fueron examinados en conceptos de texto impreso, vocabulario receptivo, conceptos de escritura, nombres de las letras y dos medidas de conciencia de fonemas basadas en la capacidad de los niños de hacer rimas. En estos exámenes, los niños del grupo que participó en lecturas en voz alta se desempeñaron significativamente mejor en los nombres de las letras, la conciencia fonética y los conceptos de escritura.

Esta investigación tiene implicaciones importantes para quienes toman decisiones de instrucción, programas y políticas que puedan influir en los ambientes preescolares de alfabetización de niños.

La prevención de dificultades posteriores con la lectura requiere que las familias y las situaciones de cuidado grupal de niños pequeños, ofrezcan experiencias y apoyo que posibiliten los logros de lenguaje y alfabetización. Los padres y cuidadores pueden:

- a) Pasar tiempo conversando individualmente con los niños pequeños
- b) Leer libros con los niños
- c) Proveer utensilios para escribir
- d) Apoyar el juego dramático que incorpora actividades de alfabetización
- e) Demostrar los usos de la alfabetización
- f) Mantener un ambiente feliz y divertido en las actividades de alfabetización.

Para la mayoría de los niños, estos esfuerzos primarios de prevención, asegurarán su preparación para la instrucción formal de la lectura.

La adquisición de habilidades para la lectura comienza antes de ingresar al jardín de niños. Si los padres empiezan a usar libros con sus hijos consistentemente a una edad temprana, es más probable que sean capaces de leer en el momento de ingresar a la escuela. La lectura en voz alta es una actividad importante y singular que prepara a los niños en el proceso de la lectura y estimula las interacciones verbales entre padres e hijos. El inicio temprano de rutinas de lectura en casa han sido asociadas con un incremento en habilidades del lenguaje expresivo y receptivo en niños pequeños y altos puntajes en lectura y ejecución verbal en los primeros grados (Whitehurst, 1994, citado en Theriot, Franco, Sisson y Sharon, 2003).

Theriot, Franco, Sisson y Sharon (2003) determinaron el impacto del empleo de una guía de alfabetización temprana y el uso de libros en el desarrollo del lenguaje en niños de 3 años en un programa de alfabetización temprana. The Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT- III) y el Expressive one Word Picture Vocabulary Test (EOWPVT-R) fueron administrados a 64 niños de 33 a 39 meses de edad, los niños fueron expuestos a un programa de alfabetización temprana, el cual incluyó la guía de alfabetización y una provisión de libros apropiados a las edades de los niños. Se obtuvieron datos demográficos y de prácticas de alfabetización de los padres.

Los niños fueron visitados en sus hogares durante 2 meses. Los puntajes del PPVT-III correlacionaron directamente con el número de visitas, el empleo de la guía de alfabetización, los libros proporcionados y los libros comprados. Se obtuvieron altos puntajes en EOWPVT-R a partir del número de visitas, los libros proporcionados y el número de libros comprados. Todas las familias reportaron lectura con sus hijos. La mitad de las familias reportó alfabetización efectiva. Se encontraron puntajes más altos en los casos donde las visitas incluyeron el uso de la guía de alfabetización y la provisión de libros. El estudio confirma la fuerte asociación entre la guía de alfabetización temprana, la lectura de los padres a los hijos y el vocabulario receptivo y expresivo de los niños que empiezan a caminar.

Enz (1995) plantea que la comunicación entre padres y maestros, es la vía para construir una mejor comprensión y apoyo a los programas del desarrollo de la alfabetización de las escuelas. Los maestros pueden ayudar en varias formas a los padres a entender cómo los niños llegan a ser lectores y promover el apoyo de los padres para desarrollar programas de alfabetización.

Para ayudar a los padres a entender y apoyar los esfuerzos de la instrucción en el salón para el desarrollo de la alfabetización, los maestros podrían proporcionar información acerca de la perspectiva del desarrollo de la alfabetización y sus implicaciones en el salón.

Tres estrategias efectivas para proporcionar este tipo de conocimiento son (Enz, 1995):

- 1) Enseñanza personal a través de preguntas y respuestas. Los padres frecuentemente tienen preguntas acerca de sus hijos y del proceso de la lectura. Por ejemplo, “cuando leo una historia a mi hija de 6 años, quiero saber acerca de sus habilidades de comprensión”. Podría yo preguntar hechos y detalles? La respuesta proporcionada al padre podría ser: las historias que usted lee, frecuentemente inspiran a su hijo para mostrar muchos de sus pensamientos, deseos y temores.

Estas discusiones son obviamente más importantes que recitar detalles particulares. En efecto, cuestionar al niño sobre detalles de la historia lleva tiempo y puede resultar aburrido. Intente preguntar a principio y al final, hacer preguntas sobre su opinión, por ejemplo, ¿cuál fue tu parte favorita? o ¿por qué crees tú que Goldilocks quería visitar a los tres ositos? Esta técnica estimula la interpretación de la historia y hace que los niños la disfruten.

2) Otra estrategia para proporcionar información a los padres es preguntándoles directamente: ¿Usted sabe? Los padres frecuentemente quieren saber lo concerniente al desarrollo de la escritura y el deletreo. Enz y Vukelich (en prensa, en Enz, 1995) recomiendan a los maestros informar a los padres sobre el proceso de desarrollo de la escritura de los niños que tiene lugar en casa, por ejemplo, ¿cuándo comienza un niño realmente a escribir?, ¿sabe usted que en una cultura donde el texto es usado para comunicarse, el niño comienza a leer y escribir informalmente mucho antes de ingresar a la escuela? Cuando los niños dibujan o hacen garabatos, ellos están demostrando sus conocimientos de que esas marcas tienen significado, el primer paso para la comunicación a través de la escritura ha comenzado. Esos primeros esfuerzos de los niños cuando comienzan a dibujar y hacer garabatos deben ser reforzados, de esta manera se estimula la escritura temprana del niño.

3) Una técnica más para involucrar e informar a los padres sobre la perspectiva del desarrollo de la alfabetización es a través de talleres. Los talleres pueden fortalecer la relación entre el hogar y la escuela y entre los padres y los maestros. Los talleres para padres son diseñados para proporcionar información acerca del currículo escolar y el aprendizaje de sus hijos a través de experiencias directas y para

proporcionar sugerencias prácticas que los padres pueden usar en casa con sus niños. En los talleres para padres, ellos aprenden acerca del desarrollo de la alfabetización y obtienen información de cómo sus hijos están comenzando a ser lectores y escritores para involucrarse en el proceso. Después de las actividades, el maestro proporciona una breve explicación acerca de la teoría sobre el desarrollo de la alfabetización. El taller puede ser informativo y permitir preguntas y repuestas, pero lo más importante, el taller debe ser práctico y divertido.

Las estrategias antes mencionadas, son ejemplos de actividades que pueden ser incluidas en un plan como un esfuerzo para promover el enlace y la cooperación entre padres y maestros para beneficio de los niños.

De esta manera, se pretende que, ambos padres y maestros participen en el proceso de desarrollo de la alfabetización, que involucra, tanto la adquisición del lenguaje oral como escrito, desde sus inicios en la infancia temprana, hasta convertirse en un medio de comunicación humana.

En el presente estudio, se pone énfasis en el desarrollo del lenguaje oral durante la etapa preescolar, ya que es una etapa significativa en la vida del ser humano, en la cual se adquieren habilidades importantes en las diferentes esferas del desarrollo humano, el niño no solo se desarrolla físicamente, sino que a la par este proceso implica un desarrollo de procesos sociales y psicológicos como la adquisición del lenguaje oral, el cual se aborda en el siguiente capítulo.

CAPITULO 3

DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN PREESCOLARES

Uno de los retos de la educación en el momento actual podría situarse en el logro de un alto nivel de alfabetización. Esto como respuesta de atención a las transformaciones sociales, a la producción acelerada de conocimientos y por ende a la explosión masiva de la información. Estas circunstancias requieren redimensionar los propósitos del sistema educativo en general, y en este sentido también de las metas a lograr en el jardín de niños (Frías, 2003).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) plantea que la educación básica nacional estará dirigida a que la relación entre el maestro y sus alumnos, propicie el desarrollo de las competencias fundamentales del conocimiento y el deseo de saber, faculte al educando a continuar aprendiendo por su cuenta, de manera sistemática y autodirigida.

En su tránsito por la educación básica, se espera que los alumnos adquieran competencias cognoscitivas fundamentales, dentro de las que destacan las habilidades comunicativas básicas: leer, escribir, hablar y escuchar; el desarrollo del pensamiento lógico y la creatividad, así como la asimilación de conocimientos que les permitan comprender el mundo natural y social, su evolución y dinámica. De igual forma es importante para la formación integral de las personas que la escuela les brinde la oportunidad de ejercer plenamente sus capacidades de expresión, mediante diversos recursos como el lenguaje oral, entre otras formas (SEP, 2001).

La escuela debe favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa y del lenguaje (hablar/escuchar) en los diversos usos y funciones, tanto en las situaciones informales de juego, diálogos espontáneos con los compañeros, como en otras más formales en las que se pretenda utilizar el lenguaje más preciso. Con el objeto de

afianzar el vocabulario básico ya conocido por el niño y aproximarlos a términos de un léxico más amplio y preciso de carácter científico o literario y a estructuras más complejas (Ruiz, 2000).

En 1991, Garton y Pratt plantearon que existe un nexo entre la alfabetización temprana y la posterior a través de la conciencia del lenguaje o conciencia metalingüística, sugiriendo que el conocimiento del lenguaje que se desarrolla en los años preescolares, facilita posteriormente la lectura. Ellos 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 sistemas de representación para la comunicación con otros.

La mejor preparación para la alfabetización es aprender a hablar. Cierta conciencia del idioma de la comunidad a la cual uno pertenece, es crucial para el desarrollo de la identidad individual, debido a que es el medio por el cual llevamos a cabo los contactos más íntimos con nuestra comunidad nativa y es parte de la naturaleza de la adquisición del lenguaje, el que los niños pequeños aprendan el manejo inicial del idioma, mediante el intercambio oral con los adultos que los atienden (Clay 1993).

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. “No hay pensamiento sin lenguaje y no hay lenguaje sin pensamiento”. El lenguaje es la simbolización de ideas, ideas que constituyen estructuras mentales, y a partir de la manifestación de ideas propias y de las de otros puede haber enriquecimiento mutuo de las mismas (SEP, 1999).

Snow 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.

El niño habla para decir todo lo que sueña, lo que quiere, lo que piensa. A través del lenguaje podemos conocer al niño plenamente. Mediante el lenguaje, el niño recorre sus vivencias y nos las comunica, informa lo que oye y pregunta aquello que no entiende. Valiéndonos del lenguaje establecemos con él una mayor vía de afecto, una toma de posiciones, una definición de roles. Por medio de los cambios en su lenguaje sabemos cómo crece y madura, cómo se transforma. Si un niño habla, lo conocemos mejor; sobre todo, si estamos dispuestos a escuchar qué dice, cómo lo dice y para qué lo dice (Paz, 1985).

El desarrollo y progreso del lenguaje oral implica trabajar en dos aspectos: la comprensión y la expresión oral. Cuando se trabaja la expresión oral, se practican diferentes aspectos del lenguaje como la pronunciación, la entonación y el uso correcto del vocabulario. Es decir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las destrezas comunicativas en el que parecen implicados todos los elementos del lenguaje.

Hay que desarrollar las habilidades de escucha como requisito previo para mejorar la expresión oral y comprensión. El acto de escuchar constituye el primer esfuerzo que realiza el niño para coordinarse con el mundo. Escuchar significa comprender el significado de lo que se percibe, así como relacionar esos sonidos con la propia experiencia (Ramsey y Bayles, 1989). Esta destreza requiere concentración, retención y toma de decisiones. El niño debe estar atento y escuchar no sólo a los compañeros cuando hablan sin interrumpirlos, sino también aprender a escuchar y discriminar auditivamente los sonidos y ruidos del entorno. Además debe aprender a escuchar cuentos, a interpretar e imaginar las escenas que se le presentan. Al escuchar se desarrolla su capacidad de discriminación auditiva y aumenta su capacidad expresiva, tanto a nivel morfosintáctico como en el plano léxico-semántico.

La comprensión y expresión, entender lo que se dice y decir lo que se tiene en mente, dan sentido a todas las interacciones comunicativas; es decir, al habla que se da en la escuela. Si no se amplían las posibilidades de comprensión y expresión

de los pequeños, no sólo se afecta su forma de interacción con los demás, sino también la capacidad de aprender en el jardín de niños y seguir haciéndolo a lo largo de la vida.

Los años preescolares proporcionan al niño oportunidades para desarrollar habilidades sofisticadas del lenguaje oral, los niños pasan a un rápido crecimiento del lenguaje oral, y adquieren habilidades de la alfabetización convencional basadas en el lenguaje oral.

El desarrollo en las habilidades lingüísticas depende de las oportunidades que la escuela o la casa le brinden al niño para hablar acerca de ellos mismos, de sus posesiones, su familia, sus amigos. Los niños necesitan ser animados a conversar sobre las cosas que conocen, porque esto les permite poner en práctica sus habilidades de expresión (Clay, 1991).

La ayuda social temprana para el desarrollo del lenguaje, asociada a 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 conversación 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. Estos niños pueden también convertirse en agentes de solución de problemas capaces y autorregulados (Garton, 1994).

Los niños que tienen condiciones familiares que les han permitido el desarrollo del lenguaje, que dominan las habilidades verbales y que tienen conocimientos acerca del lenguaje descontextualizado de la palabra escrita, tienen ventaja como estudiantes cuando lleguen a la escuela. Este privilegio pudiera suponer beneficios para toda la vida.

Las escuelas deben hacer esfuerzos para proporcionar situaciones que amplíen las posibilidades de aprendizaje del lenguaje oral. Es necesario que el programa ofrezca una amplia gama de experiencias lingüísticas y oportunidades para que los niños puedan hablar con frecuencia y donde se les narre o lea historias. El proceso de alfabetización avanzará mejor si el profesor constituye un buen modelo lingüístico (Clay, 1993).

De acuerdo con Bruner (1983, citado en Garton, 1994) el niño necesita dos fuerzas para aprender a usar el lenguaje. Una de ellas es el dispositivo de adquisición de lenguaje y es una fuerza interna “de empuje” que no lleva por sí solo a aprender el lenguaje. La otra fuerza “estira”. Se trata de la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje. Este apoyo toma la forma de otras personas en interacción con el niño en contextos reconocibles y reguladores en los cuales se usa el lenguaje.

En efecto, las interacciones en las que el niño participa junto con su madre y otros adultos le ayudan en su dominio de aquellas peticiones condicionadas lingüísticamente. Para que el niño reciba las claves del lenguaje, debe participar en un tipo de relaciones sociales llamadas formatos, es decir los contextos comunicativos en los que el niño llega a dominar el lenguaje. En un principio, el establecimiento de los formatos está bajo el control del adulto, luego éstos se hacen cada vez más simétricos y el niño puede iniciarlos tan fácilmente como él. Es este rasgo de interacción temprana al que Bruner (1986) se refiere como Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (SAAL), sin el cual el Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje (DAL) no sería posible.

Esa interacción temprana puede constituir también una base firme para el posterior desarrollo de la lectura y la escritura, especialmente en los años preescolares. Esta interacción proporciona una base para aproximaciones más formales en la escuela. Se debe dar al niño la oportunidad de desarrollar sus capacidades de lenguaje hablado en interacción con otros y también la de aprender los contextos para los

usos de la lectura y la escritura. Estas actividades deben ser introducidas cuando el niño muestra interés por ellas, por ejemplo por los libros o por hacer garabatos en un papel. Como en el caso del desarrollo del lenguaje, la interacción podría facilitar su desarrollo posterior (Garton y Pratt, 1991).

Vigotsky (1981, citado en Driscoll, 2000) propuso que las funciones mentales superiores (el lenguaje y el pensamiento) se desarrollan primero en la interacción del niño con otras personas. El lenguaje es un componente necesario en el desarrollo cognitivo, es entendido como un sistema de representación, un sistema que media en el desarrollo cognitivo. El lenguaje, es fundamental para cualquier conocimiento; entendido a la vez como un sistema interpersonal, comunicativo y como sistema cognitivo de representación, posibilita el desarrollo.

El lenguaje es el instrumento estructurante del pensamiento y de la acción. Actúa como factor estructurante y regulador de la personalidad y del comportamiento social. El lenguaje permite al ser humano proyectar sus reacciones afectivas en el tiempo y en el espacio, lo que colabora a producir una gran capacidad de adaptación de las conductas sociales.

El desarrollo del lenguaje en los niños implica desarrollo en otras áreas, como la capacidad del niño para pensar y hablar acerca del lenguaje. La capacidad creciente para usar el lenguaje, no sólo para la comunicación, sino como un sistema de representación, para la lectura y la escritura.

El lenguaje permite al niño recibir las informaciones socio-culturales del ambiente, lo que le hace adelantarse a sus experiencias personales y le permite ampliarlas. El lenguaje oral constituye el principal medio de información y cultura, es un factor importante de identificación a un grupo social. Las informaciones exteriores, que constituirán poco a poco la cultura del niño, le llegarán principalmente a través del lenguaje oral. Sólo cuando llegue a una lectura comprensiva operativa, podrá completar la información oral con la escrita (Monfort y Juárez, 1993).

Generalmente, se asume que el desarrollo del lenguaje hablado 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. Los años posteriores a la edad de cinco años deben ser considerados como el tiempo en que las capacidades lingüísticas se consolidan y expanden.

Los niños, en especial los muy pequeños, probablemente comprenden mucho menos del lenguaje hablado que se les dirige de lo que hemos supuesto. El niño usa el contexto del lenguaje para extraer su significado. Lo esencial de este proceso interpretativo es la comunicación entre el niño y otras personas.

Pearson y Johnson (1978, citados en Morrow, 2001) enfatizan que la comprensión es un proceso activo, en el cual, los lectores o los que escuchan interpretan y construyen el significado acerca de lo que él o ella lee o escucha, basado en sus conocimientos previos en relación al tema, haciendo conexiones entre la nueva información y la ya existente. Este concepto de comprensión, desde la teoría de los esquemas, sugiere que tenemos un esquema (conocimiento) para cierta información, basado en experiencias previas con un tema dado. Los esquemas nunca están completos porque todos los días se puede aprender acerca de los objetos.

Por su parte Van Dijk y Kintsch (1983, citados en Garate, 1996) proponen que la comprensión del lenguaje es la construcción de una representación mental en la memoria. Esta representación no es de los datos verbales tal como figuran en el contexto, sino que es una interpretación: el significado se construye. Esta construcción del significado se produce al mismo tiempo que el procesamiento de los datos, aun siendo éstos incompletos y la interpretación provisional y posiblemente no correcta y sujeta a posteriores modificaciones. La comprensión se produce por la

interacción e integración de diversos procesos cognitivos entre los que destacan: el reconocimiento de palabras, el análisis sintáctico y el análisis semántico.

Cuando un niño oye una oración mientras lleva a cabo sus actividades diarias, dispone de varios medios para averiguar el significado: a) conocimiento de las palabras y de la estructura sintáctica, b) el contexto lingüístico, c) el contexto no lingüístico y d) conocimiento general del mundo (Dale, 1980).

Hacia la edad escolar, los niños todavía presentan dificultades para comprender el lenguaje hablado que se les dirige en ciertas situaciones comunicativas. Los niños pequeños pueden seguir la mayor parte de lo que se les dice cuando se utiliza el lenguaje para conversar con ellos. La situación en la que se emite el lenguaje proporcionará pistas para ayudar al niño a interpretar el significado. El adulto ofrece información adicional para ayudar al niño en turnos sucesivos de la conversación, si tiene dificultad para seguir lo que se dice. Estos factores contribuyen a crear la impresión de que las habilidades del niño para comprender el lenguaje son mejores de lo que en realidad son.

Cuando el niño llega al aula infantil, ya consigue establecer una comunicación lingüística con éxito, aunque todavía muestra muchas inseguridades y deficiencias. A pesar de que domina la articulación aislada de los fonemas, encuentra dificultad en la realización de algunos sonidos en determinados contextos y de los grupos consonánticos dobles. Además tiene problemas para expresar los contenidos mentales debido a las limitaciones de su vocabulario y las estructuras morfosintácticas todavía son muy pobres e incompletas. Con la escolarización y su evolución madurativa el niño irá aproximándose al habla adulta a la vez que perderá los rasgos que identificarán al lenguaje infantil (Ruiz, 2000).

Investigaciones sobre habilidades de comunicación (Vega, 1991) muestran que los niños con frecuencia tienen dificultad con la comprensión del lenguaje hablado y con la evaluación del grado en que han entendido la información de entrada.

Frecuentemente actúan como si no se dieran cuenta de que los mensajes que reciben son inadecuados o de que falta información. Tampoco dan una señal explícita cuando oyen algo que está más allá de su comprensión porque contiene una palabra o palabras que no entienden (Garton y Pratt, 1991)

Las dificultades que tienen los niños con la comprensión del lenguaje hablado, se hacen todavía más evidentes cuando el lenguaje que se presenta es más parecido al lenguaje escrito y carece de muchas de las pistas que se encuentran normalmente en las interacciones diarias en las que se utiliza el lenguaje hablado.

Las nuevas perspectivas teóricas sugieren que la enseñanza de la lectura y escritura se inicie a través del juego, de los intereses infantiles, combinados tanto con el empleo de cuadernos de trabajo para desarrollar habilidades de orientación visual y especialidad como la aplicación de estrategias de enseñanza en donde los factores psicolingüísticos, cognoscitivos y sociales interactúen, a manera de estimular simultáneamente todas las habilidades de alfabetización Durkin (1981, citado en Rocha, 2002).

Durante la etapa preescolar, los niños aprenden formas de respuesta que utilizarán en su aprendizaje literario, aprenden mucho del lenguaje de los libros al escuchar las historias que se les narra y los libros que se les lee. En el mundo se dan muchas situaciones en las cuales esa información determinada podría ser utilizada con buenos resultados. La narración es una preparación para el proceso de alfabetización. Estas actividades preparan a los educandos a facilitar el proceso de alfabetización en cualquier idioma (Clay, 1993).

Los años preescolares son críticos para el desarrollo de habilidades de alfabetización que aseguran la transición a la lectura formal. Los niños que crecen en un ambiente rico de alfabetización, entran a la escuela con una ventaja entendiendo los conceptos de la lectura. Algunos de estos niños podrían, en efecto conocer ya, cómo leer antes

de ingresar a la escuela Dickinson & Tabors (2001, citados en Pullen y Justice, 2003).

El contexto de alfabetización del hogar (HLE) es una variable importante en el desarrollo de una cantidad de consecuencias evolutivas y educativas, sin embargo, hay un gran número de interrogantes sin respuesta referidas a su conceptualización y relaciones con los diversos efectos. En un estudio Burgess, Hecht y Lonigan (2002) examinaron las relaciones de diferentes conceptualizaciones del HLF con el lenguaje oral, la sensibilidad fonológica y el desarrollo temprano de la lecto escritura en una muestra longitudinal de 115 niños de jardín. Los resultados del estudio indicaron que las conceptualizaciones del HLE se relacionaron consistentemente con los efectos estudiados, sin embargo, la magnitud de las relaciones varió considerablemente según los efectos, así como también cuando se tuvieron en cuenta otros predictores evolutivos. Estos resultados indican que los estudios futuros sobre el HLE y su papel en el desarrollo de las habilidades de lenguaje y lectoescritura deben tomar en consideración la forma en la que se conceptualiza el contexto del hogar.

Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg y Poe (2003) investigaron la relación entre el lenguaje oral y las habilidades de alfabetización. Partieron de dos puntos de vista: 1) La aproximación de la sensibilidad fonológica, la cual postula que el vocabulario constituye la base de la sensibilidad fonológica, por lo tanto, la habilidad del lenguaje es importante para la adquisición de la lectura. 2) La aproximación de la comprensión del lenguaje (CLA), ésta postula que la variedad de las habilidades del lenguaje interactúan recíprocamente con el conocimiento de alfabetización y continúan jugando un papel vital en el logro de la lectura subsiguiente. Participaron en el estudio 533 niños preescolares con una edad promedio de 4 años 9 meses; se examinó el vocabulario, sensibilidad fonológica y el conocimiento sobre el texto. Los resultados apoyan la aproximación de la comprensión del lenguaje, pues los análisis indicaron que las tres habilidades estudiadas, vocabulario, sensibilidad fonológica y conocimiento de lo impreso, están significativamente interrelacionadas y mutuamente fortalecidas.

Nurss y Hough (1985) llevaron a cabo un estudio para evaluar el curso de desarrollo en el contenido y estructura de la producción del lenguaje oral en niños preescolares y de primero de primaria, en respuesta a cinco tareas diferentes de generación del lenguaje (contar una historia original de si mismos, contar una historia de la imagen de un libro, responder oralmente a una imagen que presenta una acción, seguir y dar instrucciones para hacer un producto, escribir o dictar una historia acerca de una imagen con acción). Encontraron que el lenguaje de los preescolares fue menos maduro que el de los niños de primer grado. No hubo diferencias significativas en el lenguaje producido por primero, segundo y tercer grado a través de las tareas usadas. Un segundo propósito del estudio fue determinar los efectos de las tareas en la producción del lenguaje en respuesta a varios estímulos. Se encontraron diferencias en la fluidez, vocabulario, sintaxis y estructura de la historia a través de las tareas. El contar una historia original de si mismos, sin estímulos visuales, produjo en los niños estructuras del lenguaje más maduras. Los resultados del estudio implican que los maestros deben seleccionar cuidadosamente, tareas específicas para generar el lenguaje, dependiendo de las estructuras del lenguaje o funciones que esperan elicitarse.

Por su parte Snow y Dickinson (1991, citado en Dickinson, 2003) realizaron un estudio longitudinal sobre el desarrollo del lenguaje y la alfabetización en la casa y en la escuela, examinando cómo los padres y maestros de niños de familias de bajos ingresos, apoyan el desarrollo de las habilidades del lenguaje en los pequeños. Los autores basaron su estudio en la suposición de que una rica experiencia en el lenguaje durante los años preescolares juega un papel decisivo para que los niños puedan adquirir la habilidad de comprensión de la lectura, cuando lleguen a la escuela media.

Los investigadores mencionados, grabaron las conversaciones de los adultos con los niños, tanto en las casas, como en las aulas y se entrevistó a las madres y a los maestros sobre sus experiencias con los pequeños, con base en esta información se identificaron tipos de interacciones y experiencias que apoyan el lenguaje de los

niños y el desarrollo de su alfabetización. Durante el grado preescolar, los investigadores evaluaron el vocabulario receptivo de los niños, su habilidad narrativa, el conocimiento de las letras, la lectura y la escritura, así como comprensión fonética. Al relacionar las experiencias de los niños en sus casas, encontraron tres dimensiones en las experiencias tanto en el aula como en la casa que se relacionan con el éxito en el proceso de alfabetización al final del kindergarten:

1. Vocabulario variado. Los padres y los maestros proporcionaron un vocabulario variado durante las conversaciones con los niños. La variedad de vocabulario usado en las conversaciones con los maestros ayudó a predecir la amplitud en el vocabulario de los niños estudiados.
2. Discurso extendido. Los niños que participaban en conversaciones que usan un discurso extendido se vieron beneficiados. Una actividad primaria que da lugar a este tipo de charla, tanto en las casas, como en las aulas, es la discusión que los adultos tienen con los niños, sobre los libros que leen en voz alta o al discutir los significados de las palabras. El tiempo durante las comidas es también un escenario, donde los adultos y los niños pueden comprometerse en un discurso extendido. En las aulas durante el juego libre, los maestros apoyan el desarrollo del lenguaje cuando ellos los comprometen en conversaciones que giran en torno a un tema. La variabilidad en las experiencias de los niños en el aula relacionadas con el discurso extendido, fue importante para predecir el lenguaje y la alfabetización del niño al final del kindergarten.
3. Ambientes intelectualmente propicios. Un tercer factor importante en las casas y las aulas para el desarrollo de los niños a edades tempranas lo constituyen los ambientes de estimulación cognoscitiva y lingüística. En las casas fue la lectura frecuente de libros el contribuyente más importante en el lenguaje y el desarrollo de la alfabetización. En las aulas, fue importante el apoyo para la escritura y un currículo enfocado a la introducción de la nueva información.

La investigación continuó a lo largo de la escuela primaria y se extendió hasta la secundaria, se evaluó lectura y habilidades de lenguaje, se encontró una correlación muy fuerte entre las habilidades del niño en el kindergarten y sus evaluaciones al final del séptimo grado, por ejemplo, la comprensión de la lectura de séptimo grado estaba ligada al vocabulario receptivo en el kindergarten. Estos datos subrayan la fuerte continuidad entre las habilidades de la alfabetización en edades tempranas y posteriores y resaltan la necesidad de identificar las experiencias en los años preescolares que contribuyen a la adquisición del lenguaje y al desarrollo de las habilidades de alfabetización. Resultados como éstos resaltan la importancia de asegurar que las experiencias de los niños durante los años preescolares proporcionen una base fuerte para el aprendizaje posterior de la alfabetización.

Los adultos juegan un papel importante en la adquisición del lenguaje de los niños pequeños, éstos aprenden en interacciones con adultos los aspectos sociales de las conversaciones, tales como, hablar por turnos y atender los patrones conversacionales, también aprenden la gramática y el vocabulario. Las conversaciones basadas en desafíos cognitivos y el uso del vocabulario han sido correlacionadas con el lenguaje posterior y el desarrollo de la alfabetización de los niños. Las conversaciones con desafíos cognitivos involucran exploraciones, narrativas personales y juego de roles, donde los niños crean y recrean eventos, analizan experiencias y muestran opiniones e ideas. A través de estas actividades los niños son alentados a hablar, no solo del aquí y ahora, sino también de los eventos del pasado y del futuro (Massey, 2004).

Los diferentes papeles que los profesores desempeñan en el proceso del desarrollo de habilidades del lenguaje oral y la comprensión de lo que escuchan los niños, están relacionados con una serie de estrategias, entre las cuales se encuentran las siguientes (Duogherty, 1999):

- a) Usar un rico lenguaje en el salón de clase. Los maestros de preescolar podrían hablar a los niños usando, por ejemplo palabras descriptivas como

entusiasmo, animado, irritado, de esta manera el niño se familiariza con el uso de un amplio vocabulario.

- b) Animar a los niños a hablar usando oraciones y vocabulario complejos. Los niños podrían ser alentados a hablar acerca de sus experiencias e historias que ellos han escuchado. Los niños pequeños podrían ser animados a usar sus propias palabras para resolver, entender y expresar cómo se sienten (ejemplo, enojado, animado, triste).
- c) Leer diariamente en voz alta. Leer una variedad de libros de ficción y no ficticios que contengan un rico vocabulario. Animar a los niños a discutir sobre el libro que se leyó, los niños también pueden ser animados a contar libros familiares álbumes de fotografías, también se les puede estimular a que usen su imaginación para que creen sus propias historias.
- d) Preguntar a los niños qué sintieron y cómo ellos podrían cambiar el final. A través de las preguntas, los niños pueden contar sus experiencias, el preguntarles sobre el cambio que ellos le darían a la historia, permite entender a los pequeños que ellos también pueden hacer sus historias.
- e) Dar al niño la oportunidad de contar y actuar sus propias historias. A través del habla, juego, baile y drama. Los niños podrían ser animados a contar a la gente las historias que han escuchado en sus casas.

Como se puede observar en la información descrita en los capítulos precedentes, hay diversas estrategias utilizadas, tanto en el hogar como en la escuela, para fomentar el desarrollo de la alfabetización y el lenguaje oral. En el siguiente capítulo se aborda la lectura de cuentos y su importancia para promover el desarrollo del lenguaje oral en niños preescolares.

CAPITULO 4

LA LECTURA DE CUENTOS: UNA ESTRATEGIA PARA ESTIMULAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL

4.1 Importancia de la lectura de cuentos en el desarrollo de habilidades del lenguaje oral en niños preescolares

La lectura del adulto al niño es vista por muchos teóricos como un medio potencial para el desarrollo, dado que es una actividad que es familiar, significativa, interesante y motivante para los niños preescolares (Justice y cols, 2003).

A través de los libros los niños aprenden sobre las emociones, la amistad, la importancia de la honestidad y la preocupación por los demás. Los niños se pueden identificar con los personajes de los libros, las historias también pueden ayudar a los niños a manejar situaciones difíciles (un nuevo hermanito, una casa nueva, la muerte de una persona amada o de su mascota), ante tales situaciones, los libros pueden brindarles consuelo y darles un escape (Early Words, 2001).

El cuento es muy importante en la educación del niño, permite hacer volar la imaginación y la fantasía, las cuales deberán desarrollarse con actividades expresivas. Estimula la memoria, sobre todo cuando se lee en pausas, haciendo algunas preguntas durante la lectura, asimismo desarrolla la creatividad del niño, le permite darse cuenta de sus gustos y preferencias, reflexionar sobre él mismo y canalizar diferentes estados de ánimo. El cuento debería estar presente en la vida de todos los niños y darles la oportunidad de manifestar sus sentimientos, emociones y conocimientos (Monfort y Juárez, 1993).

Antes de que los niños puedan hablar, ellos disfrutan viendo los libros, son capaces de entender algo de lo que se les lee y de lo que se les dice. Aún cuando no entienden el contenido de la historia, los bebés disfrutan del proceso de la lectura, al escuchar la voz calmante de los adultos que los quieren. Cuando los adultos, ya sea padres o maestros, leen historias a niños pequeños, los introducen a la magia de los libros, a su contenido, a la acción y el drama; les proporcionan un modelo para imitar y de esta manera generan en ellos sentimientos agradables hacia la lectura, despertando en ellos su deseo de leer, lo que les lleva gradualmente a ser lectores (Fields y Lee, 1987).

Leer diariamente a los niños en edad preescolar, un cuento, un poema, una fábula u otro escrito de su interés, debería ser una rutina de la escuela. En muchas familias es tradicional leerles cuentos a los niños a la hora de dormir, esto fomenta su interés por la lectura. Las preguntas tanto del niño, como las que plantea el educador como producto de la lectura, favorecen el desarrollo de su pensamiento. El leer a los niños contribuye a que comprendan que los textos informan, enseñan, entretienen, pero sobre todo, que contienen mensajes escritos por otras personas, y que en algún momento ellos también podrán elaborar sus propios escritos (Bustos , 2002).

A los niños les encantan las historias y la literatura cuando los adultos les leen libros interesantes, los niños que disfrutan los libros con los adultos tienen más motivación para aprender a leer. La exploración de los libros les ayuda a los niños a aprender cómo funcionan los libros y esto les facilita el aprendizaje de la lectura.

Algunas investigaciones (Ferreiro & Teberosky, 1982; Teale & Sulzby, 1986; Wells, 1986, citados en Cronan, Arriaga y Sarkin, 1996) han indicado que las experiencias de alfabetización con libros y lectura contribuyen posteriormente a facilitar el aprendizaje de la lectura. Estas actividades de lectura deben comenzar antes de que los niños ingresen al jardín de niños.

Estas ideas son apoyadas por Durkin (1980) quien ha demostrado que la lectura es una forma exitosa para enseñar a los niños a leer, el especialista en investigaciones sobre la lectura, ha estudiado a niños que leen tempranamente. Los resultados de sus investigaciones indican que el factor común en estos niños es la exposición frecuente a lecturas.

De la misma manera, se ha encontrado que la narración de cuentos es una de las estrategias empleadas para estimular habilidades de alfabetización, tales como el desarrollo del lenguaje y vocabulario, aspectos afectivos entre padres e hijos, aprender el uso funcional de los libros y el desarrollo de la comprensión y construcción de significados (Morrow, 2001).

De acuerdo con Morrow (2001) un niño está desarrollando comprensión de la narración e información del texto cuando:

1. Intenta leer las historias de libros
2. Participa en la lectura de la historia diciendo palabras y narrando historias como los profesores leen a él
3. Relee y resume una historia sin el libro como referencia
4. Incluye elementos de la estructura de la historia al releer: escenarios (inicio, tiempo, espacio, personajes) tema (problemas o metas de los personajes) episodios de drama y resolución del problema.
5. Responde a la discusión del texto, con actividades, cuestionarios y comentarios, interpretación y análisis.
6. Aprende el significado de nuevas palabras y usa el nuevo vocabulario en el lenguaje oral y escrito.
7. Usa materiales y busca información.

La lista de habilidades cognitivas comienza con estrategias que requieren bajo nivel de pensamiento y progresa a estrategias que requieren un nivel de pensamiento más

complejo. Las estrategias de bajo nivel de pensamiento deben ser empleadas con niños pequeños y las más complejas para los niños mayores.

Las estrategias que favorecen la comprensión de libros en niños pequeños son las siguientes:

1. Identificar detalles, secuencia de eventos, seguimiento de direcciones, identificar la idea principal del texto
2. Clasificar ideas desde diferentes partes del texto, visualizar episodios, parafraseo de la historia y centrarse en los elementos estructurales del texto
3. Predecir resultados, hacer asociaciones, relatar episodios de sus experiencias de vida y conocimientos
4. Ponerse ellos mismos en el lugar de diferentes personajes para determinar cómo sienten ellos y qué podrían hacer, intentar determinar motivaciones de los personajes y propósito del autor
5. Comparar y contrastar, analizar, dibujar conclusiones, aplicar la información en otros escenarios y resolver problemas
6. Evaluar su propio entendimiento del texto

La lectura de historias favoritas es una estrategia a través de la cual se desarrolla la comprensión del texto. Sulzby (1985, citada en Morrow, 2001) encontró que niños de edades entre 2 y 6 años intentan leer historias favoritas, cuando todavía no leen de manera convencional, la autora observó que en sus “lecturas”, los niños producen habla que podría ser categorizada como los primeros intentos de los niños por leer, que el habla que ellos usan como “lectores” es claramente diferenciada en estructura y entonación de sus típicas conversaciones, y que los diferentes niveles de desarrollo podrían ser observados en estas “lecturas orales”.

La lectura de los libros es una oportunidad rica para el uso de lenguaje complejo que va más allá del aquí y ahora. Estas interacciones verbales durante la lectura de los libros promueven el desarrollo de una serie de habilidades del lenguaje que los niños

utilizarán posteriormente en la escuela. Este tipo de habla es usada, a menudo, con una amplia variedad de libros. De esta manera, los niños son preparados para la alfabetización temprana.

La lectura con niños pequeños es una forma eficaz para promover el desarrollo temprano del lenguaje, a través de las imágenes de los libros mostradas a los niños muy pequeños, los cuidadores los inducen a habilidades de prelectura, comprensión de palabras y a disfrutar con los libros. Mediante el uso de los libros, los niños en edad de caminar aprenden habilidades específicas, tales como, cambiar páginas, tomar turno en una conversación y responder a preguntas. Estas habilidades son importantes prerrequisitos para el posterior aprendizaje de la lectura. Leyendo a los niños se les ayuda a desarrollarse como lectores y escritores (Honig y Shin, 2001).

La lectura de libros para niños, es una actividad importante para el desarrollo del lenguaje porque le ayuda al niño a aumentar su vocabulario y sus conocimientos acerca del mundo. A los niños que saben más palabras y saben más acerca de su mundo, se les facilita el aprender a leer. Leer ayuda a los niños a que se familiaricen con los sonidos y ritmos de la lectura. Los libros con palabras que riman les ayudan a los niños a aprender que las palabras están formadas por sonidos. Los niños que saben esto tienen más facilidad para aprender que las letras también se relacionan con los sonidos.

Arnol, Lonigan, Whitehurst y Epstein (1994) diseñaron un programa de intervención a través de la lectura dialógica, el cual fue diseñado para acelerar el desarrollo del lenguaje en niños pequeños y fue basado en la asunción de que las prácticas de retroalimentación e interacciones apropiadas de andamiaje, facilitan el desarrollo del lenguaje. El programa enseña a los adultos técnicas específicas para usarlas cuando leen las imágenes de los textos con preescolares. Más que una simple lectura del texto, el adulto proporciona modelos de lenguaje, pregunta y retroalimenta al niño, gradualmente enseña al niño a que él cuente la historia. Demostraron que las

habilidades del lenguaje en niños de 2 años de clase media, podrían ser incrementadas sustancialmente con un programa de lectura dialógica.

La lectura interactiva de libros es una actividad importante que proporciona un contexto para el desarrollo de lenguaje en niños pequeños. Una característica central de la lectura interactiva es que ésta proporciona oportunidades de aprender el lenguaje descontextualizado y el vocabulario. A través de la lectura de los libros, los niños aprenden el vocabulario que no podrían encontrar en conversaciones cotidianas y aprenden acerca de las convenciones de las estructuras sintácticas del lenguaje.

Los libros también proporcionan el contexto para conversaciones ricas entre un niño y un adulto. Durante la lectura del libro, las interacciones frecuentes que van más allá de la historia del texto invitan a dialogar al adulto y el niño.

Al respecto, Wasik y Bond (2001) realizaron un estudio para examinar los efectos de la lectura interactiva en el desarrollo de habilidades de lenguaje y alfabetización en niños preescolares de familias de bajos ingresos en los salones de clase. Se realizaron dos actividades, la lectura de libros y la extensión de actividades para apoyar el uso del vocabulario presentado en los libros. Participaron en el estudio 127 niños con un promedio de edad de 4 años, 3 meses y cuatro profesores, de los cuales 2 fueron asignados al azar al programa de intervención y los otros dos al grupo control. Durante las primeras cuatro semanas de intervención, una profesora experimentada de preescolar, modeló la lectura interactiva de los libros para los profesores de la intervención y también los asistió con las actividades de extensión que consistían en enseñar a los niños vocabulario asociado a objetos, hacer preguntas antes, durante y después de la historia. Durante las siguientes 11 semanas, los maestros realizaron la lectura de los libros y las actividades de extensión. En la primera parte de la intervención, los maestros fueron entrenados en el uso de estrategias de lectura interactiva de libros, tales como: a) definir palabras de vocabulario y proporcionar oportunidades a los niños para usar el vocabulario de

los libros, b) preguntar a principio o al final y permitir al niño contestar más allá de un “sí” o un “no”, y c) dar a los niños oportunidades para hablar, y ser escuchados. El profesor mostraba al niño un objeto que representara una palabra del vocabulario y preguntaba ¿qué es esto?, ¿qué puedes hacer con esto, qué sabes acerca de esto?. Los profesores también hacían preguntas que promovían la discusión, ejemplo cuéntame más acerca de lo que está pasando en esta página, qué piensas tú que va a pasar, etc., después de la lectura, los profesores hacían preguntas que estimulaban la reflexión. A través de la lectura interactiva de libros, los profesores, también dieron oportunidades a los niños para preguntar sobre la historia leída y escuchar las conversaciones de otros niños. Después del modelamiento, los profesores discutían las estrategias que observaban y proporcionaban estrategias alternativas que podrían ser usadas.

Los investigadores encontraron que los niños que participaron en la lectura interactiva puntuaron significativamente más alto en habilidades lingüísticas tales como vocabulario, expresión y uso del lenguaje, comparados con los niños que no participaron en la intervención. Esta lectura interactiva de libros descrita en el estudio ofrece un método que puede ser implementado en el salón de clase para ayudar a niños de 4 años a aprender vocabulario y otros aspectos del lenguaje.

El estudio anterior y otras investigaciones (Crain-Thoreson & Dale, 1999; Whitehurst, 1988; 1994, citados en Pullen y Justice, 2003) han demostrado que la lectura interactiva puede fortalecer la eficacia del lenguaje oral, particularmente el desarrollo de vocabulario. Estos estudios incorporan estrategias interactivas específicas en la lectura de los libros para estimular el desarrollo del lenguaje oral. Las siguientes estrategias, parecen acelerar el crecimiento de habilidades lingüísticas: a) proporcionar al niño niveles, formas y funciones del lenguaje oral, b) fomentar la participación activa de los niños en los eventos de la lectura, y c) apoyar a los niños en el uso gradual de producciones más sofisticadas. Las estrategias mencionadas incluyen: 1) Repeticiones: Los adultos repiten lo que dicen los niños literalmente, 2) Expansiones: Los adultos repiten lo que dicen los niños, pero agregan información,

3) Preguntas a principio y al final: Los adultos preguntan a los niños solicitando más que un “sí” o un “no” como respuesta, 4) Elogiar: Los adultos proporcionan retroalimentación positiva a los niños con respecto a su participación en las actividades de la lectura de libros.

Pullen y Justice (2003) han identificado estrategias adicionales a las anteriores, que pueden ser usadas para promover el logro del lenguaje oral, particularmente el vocabulario, en niños pequeños dentro del contexto de la lectura de libros. Las estrategias son: 1) Participación activa: La participación activa ocurre cuando el niño es cuestionado para describir lo que está ocurriendo en las ilustraciones; esto es más poderoso para incrementar el lenguaje oral, que simplemente escuchar nuevas palabras en el contexto de la historia, 2) Repetir la historia: A través de la repetición de la historia, la exposición a nuevas palabras influye positivamente en el vocabulario receptivo del niño, es más probable que los niños adquieran palabras que escuchan repetidamente, 3) Materiales de apoyo para la historia, proporcionar a los niños oportunidades para interactuar con apoyos asociados a la historia, por ejemplo música, que incrementa la probabilidad de que los niños adquieran nuevas palabras.

A continuación se mencionan tres formas esenciales a través de las cuales, las experiencias de los niños en la escuela, podrían contribuir al crecimiento en su vocabulario. Una forma es mediante la instrucción directa en significados individuales de palabras. La instrucción directa involucra tareas como el uso de palabras claves o métodos nemotécnicos, sinónimos, clasificación, definición y producción de oraciones. Una segunda forma es a través del aprendizaje incidental en contextos verbales. De acuerdo con esta visión, el contexto en el cual las palabras son encontradas contribuye al entendimiento o significado de las palabras. Una tercera forma es a través de algunas combinaciones de instrucción directa en el significado de las palabras y aprendizaje en el contexto.

Penno, Wilkinson y Moore (2002) evaluaron los efectos de escuchar historias repetidas en el crecimiento del vocabulario de niños pequeños, estudiaron el

aprendizaje del contexto verbal, también examinaron los efectos de la combinación de éste con explicaciones directas. Participaron en el estudio 47 niños, la edad promedio fue de 6 años, 6 meses. Se emplearon dos métodos para leer las historias, la explicación, en la cual los niños escuchan la historia y el lector da una explicación del significado de 10 palabras del vocabulario de interés. El otro método es la no explicación, los niños escuchan la historia, pero el lector no da explicaciones de las palabras del vocabulario. Las explicaciones consisten en: a) sinónimos, b) indicar el uso de las cosas c) una imagen para ilustrar el significado de la palabra. En la condición de no explicación, las preguntas de los sujetos acerca del significado de las palabras no son contestadas. Los niños fueron evaluados (pretest) una semana antes de comenzar la intervención, posteriormente los datos fueron usados para evaluar las habilidades verbales de los sujetos. Las historias fueron leídas a los niños en pequeños grupos. A principio de cada historia se les proporcionó una breve introducción y al final de cada una, los niños eran examinados de manera individual, hubo tres ciclos de lectura de las historias, una por semana. El post test fue aplicado, una semana después de la tercera lectura de la historia.

Los resultados indican que ambos factores, tanto la exposición repetida a una historia, como los efectos de explicaciones del significado de palabras de interés, contribuyen significativamente al crecimiento del vocabulario de los niños, principalmente en los niños, a quienes se les proporcionó explicación. Lo encontrado en el estudio tiene implicaciones para las prácticas instruccionales como la lectura que promueven el desarrollo del lenguaje.

Por otro lado Dickinson y Smith (1994, en Partridge, 2004) identificaron tres distintos estilos de lectura en voz alta usados por los profesores cuando leen a niños de cuatro años. Cada estilo difiere con respecto al tipo de habla que los estudiantes utilizan cuando ocurre el habla. El estilo co-constructivo involucra habla analítica extensa por profesores y estudiantes durante la lectura. El estilo interaccional didáctico involucra preguntas del profesor a los estudiantes durante la lectura del texto. El estilo de ejecución orientada, implica que el profesor hable antes y después

de la lectura e incluye reconstrucción de la historia o relatar el libro para conocer experiencias de la vida de los niños.

Dickinson y Smith encontraron que el tipo de aproximación tomada por los profesores tiene impacto en la producción del lenguaje para los niños. Los niños quienes emplean un habla analítica tienen significativamente puntajes más altos en las evaluaciones del vocabulario que los niños que emplean otros tipos de habla.

El habla analítica se centra típicamente en eventos que no son parte del contexto presente e incluyen habla en la cual el niño conecta el texto a sus experiencias de vida, aclaran ideas y realizan respuestas evaluativas a los libros. Los padres pueden emplear habla analítica para ayudar a los niños a aclarar las ideas de la historia, para reflexionar en el lenguaje o vocabulario del libro y para preguntar al niño y explicar su punto de vista. Esto puede ocurrir durante la lectura del libro, pero puede también involucrar al niño para reconstruir la historia y reflexión después de la lectura (Partridge, 2004).

Como lo demuestran las investigaciones descritas a lo largo del trabajo, los padres y maestros de preescolar, juegan papeles importantes para ayudar a los niños en este periodo crítico de aprendizaje del lenguaje oral y asegurar la transición hacia la lectura formal, mediante el empleo de las estrategias antes mencionadas, las cuales pueden ser incorporadas fácilmente en las actividades, tanto en casa como en la escuela.

A continuación, se enlistan sugerencias tanto a los padres como a los maestros para leer cuentos a los niños pequeños.

4.2. Sugerencias a los padres para leer cuentos a sus hijos

De Temple (2001) propone algunas sugerencias a los padres para estimular la lectura de libros con sus niños pequeños:

- Escoger una variedad de tipos de libros para leer e incluir historias con texto grande, historias con rimas, libros con imágenes y libros científicos. Los diferentes tipos de libros para niños son asociados con diferentes resultados y tipos de habla.
- Leer libros una y otra vez. Incrementa la familiaridad con la historia y el contenido del libro abre posibilidades para discusiones más complejas.
- Discutir algunos aspectos del libro antes y después de la lectura. En algunos libros, se pueden explicar las ideas poco familiares, el vocabulario y los conceptos inusuales antes de la lectura, esto es una forma de familiarizarse con el libro antes de leerlo al niño.
- Utilizar una variedad de entonación.
- Usar gestos y puntualizar los aspectos de las ilustraciones para reforzar la comprensión del niño sin interrumpir el flujo del texto.
- Conversar con los niños acerca de los personajes y sus personalidades, de sus problemas y cómo ellos los resuelven. Durante la lectura de los libros hacer comentarios y preguntar para ayudar al niño a conectar la historia con su propia vida, por ejemplo, el compartir con sus amigos, sentimientos, la comida, observando sus actividades cotidianas o el juego, se puede retomar la historia leída al niño.
- Ser un lector modelo para el niño, estimula las conversaciones entre padre e hijo sobre el libro que se leyó, los niños aprenden cómo conectar sus experiencias al contenido del libro y contribuyen con sus ideas a la discusión.

La lectura favorece la expresión de afecto entre padres e hijos y el desarrollo del gusto por los libros, durante la lectura de los libros, los padres y los hijos tienen la

oportunidad de conversar, hacer comentarios y preguntas, el habla es más compleja con preescolares, lo que no se podría dar en otras situaciones (DeTemple, 2001).

La lectura de los libros es un momento especial porque los niños crean mundos imaginarios en sus mentes cuando ellos escuchan los libros. Usando las palabras de los libros, las imágenes y la discusión con sus padres, profesores y amigos, los niños: a) llegan a involucrarse en las vidas de los personajes y comienzan a entender las motivaciones de los personajes, b) piensan y hablan acerca del significado de las palabras, c) incrementan su conocimiento acerca del mundo físico o aprenden acerca de otras culturas, d) predicen los sucesos y cuestionan por qué los personajes actúan de determinada forma.

4.3. Sugerencias a los profesores para leer cuentos a niños preescolares

A través de experiencias con los libros en el salón de clase, los niños desarrollan amor por los libros y comienzan a verse ellos mismos como miembros de una comunidad de lectores en el salón. Quizá la lectura de libros ayuda a preparar a los niños para la escuela, construyendo su vocabulario, introduciéndolos en estrategias para entender los libros, y enseñando a ellos a participar en actividades de grupo que involucre hablar y escuchar.

Aunque la narración de cuentos infantiles parece ser una estrategia pedagógica sencilla de aplicar en el salón en contextos preescolares, el profesor debe poseer conocimiento claro y un dominio de estrategias cognitivas para estimular las habilidades de prelectura en los niños.

Dickinson (2001) proporciona las siguientes sugerencias a los profesores para la lectura de libros a niños:

Dedicar tiempo suficiente para la lectura de los libros

- Dentro de la programación de actividades cotidianas, leer en voz alta por lo menos tres veces al día en un periodo de 45 minutos en total.
- Establecer un horario de lectura a los niños solos o con sus compañeros.
- Dividir a los niños en grupos de 8 o 10 para una o dos lecturas, preguntar y discutir acerca de los libros.
- Proporcionar experiencias de la lectura en grupos o de manera individual.
- No presentar la lectura de los libros como un castigo.

Leer y releer varios tipos de libros

- Mostrar su gusto y amor por los libros.
- Leer libros relacionados al tema de la clase en turno. Buscar aquellos que contengan una variedad de vocabulario.
- Mantener la atención de los niños con libros grandes y libros con más texto que la lectura típica.
- Leer libros favoritos en varios momentos, proporciona oportunidad a los niños para entender las preguntas que se van a discutir, acerca de la trama o los personajes.

Discutir acerca de los libros

- Identificar palabras y conceptos que se pretenda que los niños comprendan.
- Animar a los niños a pensar para hablar acerca de los aspectos de la historia que son confusos. Usar las experiencias de los niños para ayudarlos a entender la historia. Explicar el significado de las palabras y aclarar dudas cuando haya necesidad.
- Responder a las preguntas de los niños, especialmente cuando estén relacionadas con el tema de la lectura.

Disfrutar leyendo

- Establecer rutinas de la lectura de libros.
- Atraer la atención de los niños leyendo con drama, preguntando cuando los niños están distraídos y mostrando y hablando sobre las imágenes.
- Ser claros acerca de las expectativas relacionadas con los turnos al hablar, estableciendo reglas de participación

Leer libros en un momento de las actividades del día

- Enlazar el contenido del libro al tema de la clase y esforzarse por proporcionar a los niños lecturas interesantes.
- Crear un espacio donde haya cintas de audio para dar oportunidad a los niños de escuchar sus historias favoritas mirando los libros.
- Colocar libros en varios lugares en el salón de clase.
- Introducir constantemente nuevos libros relacionados a los temas.

Estimular a los padres a leer a sus hijos en casa

- Hablar a los padres acerca de la importancia de la lectura regular y animarlos a leer con sus niños, identificar a otros que puedan leer a los niños (hermanos más grandes, tíos, abuelos, etc.)
- Hacer lo posible por desarrollar una biblioteca en el salón con libros que puedan ser llevados a casa.
- Estimular a los padres a usar la biblioteca, comprar libros, suscribir a los niños a una revista para niños.

A continuación se describen otras sugerencias que pueden ser consideradas por los adultos durante la lectura de cuentos a niños pequeños.

4.4. Guía general para que los adultos compartan una historia con los niños (Fields y Lee, 1987; Early Words, 2001):

1. Preparar el ambiente para contar la historia

- a) Sentar a los niños en sillas bajas o en el piso.
- b) Contar la historia a grupos pequeños es mejor que a grupos grandes.
- c) Las historias en grupos deben ser más cortas. Los dibujos deben ser fáciles de verse a una distancia corta.
- d) Los libros que demandan la participación activa de los niños son una buena opción para historias en grupos.
- e) Permitir a los niños elegir la historia dentro de una lista
- f) Leer de nuevo los libros favoritos. Esto ayuda al niño a entender mejor la historia y a aprender vocabulario.

2. Leer cuentos de forma efectiva a través de:

- a) Variar el tono de voz a manera de conversación, hablando sonriente y distintivamente cuando cada personaje habla. Leer con emoción, actuando los personajes.
- b) Mirar directamente a todos los miembros del grupo, no sólo a los que están frente al narrador.
- c) Propiciar la participación de los niños, lo más que se pueda; una pausa durante la historia permite hacer preguntas y estimular la conversación acerca del libro. Cuando se lee uno a uno, se puede pedir al niño que le de vuelta a la hoja.
- d) Mantener la historia dentro de los límites de los periodos de atención de los niños. Esto podría incluir un rango de entre siete y veinte minutos para niños preescolares y gradualmente incrementarlo. Sí el pasaje es muy largo, acortarlo o “leer” los dibujos.

3. Preparar y contar el cuento

- a) Contar una historia es a menudo mejor que leerla.
- b) Nunca contar una historia, sin antes haberla preparado. Practicar antes de empezar a leer, especialmente con libros nuevos.
- c) Contar la historia lentamente, formando una imagen en la mente del niño de cada característica y evento.
- d) Planear un buen comienzo para ganar la atención de la audiencia, por ejemplo, cantar canciones o realizar juegos que se relacionen con el tema del cuento.
- e) Siempre es importante hablar con los niños acerca de las historias y de lo que pasa en ellas.
- f) Hacer preguntas antes y después de leer el libro o hacer pausa después de unas cuantas páginas y hacerles preguntas, de esta manera los niños tienen la oportunidad de hablar de lo que están escuchando.
- g) Manejar objetos a la hora de los cuentos que se relacionen con el tema.
- h) Realizar con los niños otras actividades relacionadas con el contenido del cuento, esto ayuda a que el libro tenga más significado para ellos.

4. Seguir la historia

- a) El niño podría tener preguntas o comentarios, pero no forzar discusiones a partir de las preguntas. Este procedimiento, a menudo disminuye el gusto del niño por la historia.
- b) Si durante la historia, un niño interrumpe para relatar un incidente, invitar a él o ella a platicarlo hasta el final de la historia. Ocasionalmente, una contribución puede ser de valor, pero muchas de tales interrupciones pueden echar a perder la historia.
- c) Propiciar pensamiento crítico: ¿estas de acuerdo en...?, ¿qué podrías tu hacer...?, ¿cómo te sientes en relación a esto...?

5. Cuando los niños no quieren leer

- a) A la mayoría de los niños les gusta leer libros con los adultos y van a participar a la hora de los cuentos.
- b) La hora de los cuentos no siempre sale perfecta. Cuando no sale lo que se esperaba, es importante preguntarse qué fue lo que sucedió, para hacer los cambios la siguiente vez.
- c) Es importante no castigar a los niños cuando no se logra atraer su atención, en lugar de esto, es recomendable tener alternativas sencillas cada vez que se inicie el cuento, por ejemplo, realizar un juego favorito con los dedos o cantar una canción.
- d) Hacer algunos ejercicios de respiración profunda. Pedir a los niños que aspiren profundo y retengan el aire mientras todos cuentan en su mente y luego dejan salir el aire muy despacio.
- e) Animar a los niños a actuar como los personajes de uno de los cuentos, por ejemplo, ir como trencito hasta la puerta o saltar como canguros.
- f) Si los niños pierden interés, tratar de encontrar en los dibujos algo de lo que puedan hablar o cantar.

Leer al niño a menudo, ayuda a promover su expresión y comprensión. Hablar sobre lo que se lee, anima a los niños a hablar acerca del libro.

Algunas veces puede ser frustrante para los adultos leer el mismo libro una y otra vez, pero la repetición ayuda al niño a construir vocabulario y el incremento en el vocabulario favorece la comprensión (Early Childhood Literacy, 2003).

A través de tales interacciones en las historias, los niños pueden desarrollar habilidades del lenguaje y alfabetización, incluyendo una variedad de competencias en conocimientos del texto antes de que ellos puedan leer por si mismos.

Los niños, cuyos padres, hermanos u otros miembros de la familia les leen con regularidad en casa, y quienes tienen padres habituados a leer, llegan a ser lectores a temprana edad y muestran un interés natural por los libros (Teale, 1984, en Morrow, 2001). A través de frecuentes lecturas de historias, los niños llegan a familiarizarse con el lenguaje de los libros y realizan tareas del lenguaje escrito. La narración de cuentos es la forma más agradable, a través de la cual se construye el deseo y el interés por la lectura.

Hasta aquí se ha hablado en relación a la importancia de leer cuentos a los niños a través de una serie de estrategias para favorecer el desarrollo de habilidades lingüísticas y cómo leerlos, ahora se discutirá sobre qué leer a los niños.

Primero se sugiere elegir libros de acuerdo a la edad de los niños, la etapa de desarrollo en la que se encuentran y su capacidad, que refleje su cultura, su grupo étnico, situaciones que involucren a su familia. Es importante buscar libros que se relacionen con lo que le interesa al niño o una experiencia reciente, que haya tenido el niño. Por ejemplo, una visita al zoológico, o bien, algo que le ayude al niño a superar una situación difícil como la llegada de un hermanito o el cambio de casa.

En segundo lugar, incluir una gran variedad de libros, como por ejemplo, libros de rimas con repeticiones y con sucesos que se puedan anticipar, libros que contengan fantasías y cuentos de la vida cotidiana, libros que contengan ideas nuevas, libros sobre números y alfabeto y materiales de lectura para preescolares que contengan ilustraciones: los niños pequeños “leen” imágenes.

Por último, los libros para preescolares deben tener personajes interesantes y contar una historia. Los preescolares están listos para escuchar libros del mundo de la fantasía y libros acerca de la vida real. Las historias deben representar con exactitud los personajes. Los preescolares pueden manejar historias más complejas que los niños más pequeños. Quizá sea necesario hablar de la idea de la historia para

ayudarles a entender qué es lo que está sucediendo. Se recomienda hacer preguntas para saber qué tan bien están entendiendo la historia (Early Words, 2001).

Considerando que la lectura de cuentos es una estrategia que favorece el desarrollo de la alfabetización y el lenguaje oral en niños pequeños, en el presente estudio se empleó dicha estrategia en el salón de clase en colaboración psicóloga-maestra para fomentar el desarrollo de habilidades lingüísticas en niños preescolares.

CAPITULO 5

TRABAJO EN COLABORACIÓN INTERPROFESIONAL: PSICÓLOGO-MAESTRO

La idea de aprendizaje en colaboración surge del aprendizaje cooperativo, el cual ha sido ampliamente estudiado por Johnson, Johnson, Sttanne y Garibaldi (1990) y por Johnson y Johnson (1993) ambos modelos son vistos como parte de un proceso continuo que se respalda tanto en la epistemología constructivista, como en la teoría de la interdependencia social, la cual dio origen a la teoría de la cooperación y la competencia.

Las teorías de la cooperación y la competencia plantean que las personas podemos establecer tres maneras básicas de comportarnos con los demás: 1) Establecer metas de trabajo o aprendizaje personales cuyos resultados no son afectados por las acciones de los demás (Independencia social); 2) Establecer metas de aprendizaje cuyos resultados son afectados por las acciones de los demás, pero nuestras acciones no afectan los resultados de los otros (Dependencia social) y, 3) Establecer metas comunes con otras personas de tal manera que los resultados de cada uno son afectados por las acciones de los otros (Interdependencia social).

De acuerdo con Johnson y Johnson (1998, citados en Panitz, 2001) dependiendo de la manera en la que elijamos comportarnos, podemos promover el éxito de los demás, obstruir su desempeño o no tener ningún efecto sobre su fracaso o su éxito.

A continuación se definen, tanto el aprendizaje cooperativo como el trabajo en colaboración, para establecer las características en común entre estos dos modelos de aprendizaje y sus diferencias.

Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo consiste en una serie de procesos que ayudan a las personas a interactuar con el fin de lograr un objetivo específico. Es una estrategia empleada en el aula que enfatiza la organización de los estudiantes en grupos heterogéneos para llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el salón de clase. Bajo esta forma de organización, cada estudiante aprende a trabajar conjuntamente con otros y a ser responsable tanto del aprendizaje de sus compañeros de grupo como de su propio aprendizaje (Ovejero, 1990).

Desde una perspectiva motivacional (Slavin, 1995) el aprendizaje cooperativo crea una situación en la cual, la única forma en la que los miembros del grupo pueden obtener sus propias metas personales es si el grupo tiene éxito. El hecho de que los resultados de una tarea dependan del comportamiento de otros, es suficiente para motivar a los integrantes del grupo a comprometerse y ayudarse mutuamente para obtener las metas.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Jonson y Holubec, 1999).

Hablar de aprendizaje cooperativo, conduce al modelo de trabajo en colaboración, el cual se define a continuación.

Trabajo en colaboración

El aprendizaje en colaboración es un proceso interactivo en que la gente con diversas experiencias trabaja de forma conjunta para definir un problema y resolverlo, explorar un tema o mejorar competencias (Panitz, 2001).

La colaboración es una filosofía de interacción donde los individuos son responsables de sus acciones, incluyendo el aprendizaje, respetan las habilidades y contribuciones de sus compañeros. En todas las situaciones en donde la gente llega a reunirse en grupos, se sugiere una forma de tratar con la gente que respeta y destaca las capacidades y las contribuciones de los miembros individuales del grupo, se comparte la autoridad y la responsabilidad de las acciones de los miembros del grupo. La premisa básica del aprendizaje en colaboración es la construcción del consenso de los miembros del grupo, en contraste con la competición en la cual los mejores individuos sobresalen de entre los otros (Panitz, 1996; 2001).

El aprendizaje en colaboración es un sistema de interacciones que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Es también un proceso en el que se va desarrollando gradualmente, entre los integrantes de dicho equipo, el concepto de ser mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás.

De acuerdo con Ferguson (1992, citado en Coker y Griffith, 1994) el éxito de la intervención colaborativa no es accidental. La colaboración involucra una planeación cuidadosa y disposición a perseverar a lo largo del tiempo. El éxito a largo plazo, demanda compromiso y responsabilidad, disposición a tomar riesgos e intentar nuevas ideas.

Es importante destacar que la cooperación y colaboración no son excluyentes, sino que son complementarias, de acuerdo al tipo de tratamiento de los problemas a resolver y a los valores involucrados en las interacciones entre los participantes en la búsqueda de la solución.

Una vez revisados los conceptos tanto del aprendizaje cooperativo, como del trabajo en colaboración y aclarando que éste último surge del aprendizaje cooperativo, en seguida se mencionan una serie de características que comparten estos dos modelos de trabajo.

Características en común entre el aprendizaje cooperativo y el trabajo en colaboración

De acuerdo con Johnson y Johnson (1993) para lograr un trabajo en colaboración Efectivo, es importante hacer presentes cinco características:

Interdependencia positiva: “nosotros” en lugar de “yo”

La interdependencia positiva tiene lugar cuando uno percibe que sólo en unidad y coordinación con el esfuerzo de los otros podrá alcanzar una meta. Los miembros del grupo deben ser conscientes de dos responsabilidades: desarrollar y aplicar lo mejor posible sus capacidades y contribuir a que sus compañeros desarrollen y apliquen también las propias capacidades.

Responsabilidad y compromiso individual:

Es la contribución personal para lograr las metas del grupo. El compromiso individual fomenta la responsabilidad individual, pues a medida que un miembro se interesa por el logro de la meta y la interioriza, se incrementa su responsabilidad por cumplirla. Se favorece un alto compromiso individual cuando se tiene clara la meta grupal. Esto facilita la comunicación y solución constructiva de conflictos, evaluar el desempeño del grupo, mantener el enfoque de las acciones a realizar, y sentirse motivados al ir logrando propósitos.

Interacción cara a cara:

Se logra cuando los participantes:

- a) Proveen ayuda unos a otros, intercambian recursos como información y materiales, y procesan la información más eficientemente
- b) Proporcionan retroalimentación unos a otros para mejorar su desempeño en las tareas y responsabilidades
- c) Comparten conclusiones y razonamientos para la toma de decisiones correctas
- d) Se motivan unos a otros a alcanzar la meta y beneficios mutuos
- e) Actúan de manera que inspiren confianza unos a otros.

Habilidades sociales:

Conocimiento y confianza entre los miembros del grupo

Comunicación precisa evitando ambigüedad

Escucha y respeto

Aceptación y apoyo de unos a otros

Solución de conflictos de forma constructiva

Las habilidades interpersonales son básicas entre los individuos en cualquier ámbito de la vida. Si se han desarrollado es más factible alcanzar las metas y lograr la estabilidad en el trato con los demás y en el desempeño personal, favoreciendo el rendimiento como persona y como grupo.

Procesamiento de grupo:

Se define como la reflexión sobre el trabajo grupal para describir qué acciones de los participantes fueron positivas y cuáles no, y tomar decisiones sobre qué acciones continuar para unir esfuerzos y alcanzar metas. El procesamiento de grupo es una actividad útil para los participantes porque pueden realizar un análisis de su

desempeño con el propósito de mejorarlo y mejorar su rol para alentar el aprendizaje en colaboración.

Como se ha mencionado, existen características en común entre los dos modelos de trabajo, sin embargo, también existen diferencias, entre éstos.

El aprendizaje colaborativo se refiere a la formación de grupos o equipos de trabajo orientados hacia ciertos objetivos de aprendizaje, donde cada participante del grupo interviene en todas y cada una de las partes del proyecto o problema. En cambio en la cooperación, cada uno de los integrantes del grupo, tiene destinada una tarea específica dentro del proyecto o problema, realizando en este caso un trabajo más individual como parte del trabajo total.

Las diferencias esenciales entre estos dos procesos de aprendizaje son que en el aprendizaje en colaboración, los miembros son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje. Mientras que en el cooperativo, es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control en la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener (Panitz, 2001).

El trabajar en grupos de colaboración requiere de años de esfuerzo, entrenamiento a largo plazo e implementación de programas de apoyo interdisciplinario para trabajar juntos y compartir conocimientos, experiencias, sumar esfuerzos y compartir responsabilidades en el logro de metas en común.

En el presente estudio se hace hincapié en el trabajo en colaboración interprofesional como apoyo a la escuela, ya que es el proceso que se utilizó en dicho estudio, al formar un equipo de trabajo entre una profesora de una estancia infantil y una psicóloga, con el fin de favorecer el desarrollo del lenguaje oral en preescolares.

5.1 Trabajo en colaboración interprofesional psicólogo-maestro

Para desarrollar la idea de apoyo colaborativo interprofesional se parte de que hay distintos modelos de apoyo a la escuela, por ejemplo, se pueden señalar desde modelos que asumen el conocimiento de los expertos y las relaciones jerárquicas como elementos diferenciadores, a otros de tipo más colaborativo, sin jerarquías establecidas y a través de grupos de trabajo entre iguales.

El origen del modelo de apoyo, es por tanto el grupo de trabajo. Entendiéndose éste como un encuentro entre personas heterogéneas unidas en una tarea común colectiva, donde tanto los objetivos como las responsabilidades y los poderes de decisión se determinan desde la experiencia de sus componentes y siempre en función del proceso evolutivo del grupo.

Los grupos de trabajo en colaboración se caracterizan porque las decisiones son tomadas por el grupo como un todo. La acción del grupo está basada sobre el consenso general, logrado mediante la participación de todos sus miembros, y en función de las aptitudes diferenciales para contribuir. De esta manera todos son responsables de la calidad de lo que produce el grupo.

5.2. Características más importantes que deben tener los grupos de trabajo en colaboración (Parrilla, 1996):

- El liderazgo, para la facilitación de la tarea y la consecución de los objetivos, debe ser distribuida entre todos con el fin de que todos los miembros tengan la oportunidad de desarrollar las capacidades correspondientes, favoreciendo la acción y capacidad del grupo como consecuencia.
- El establecimiento y la definición de los objetivos del grupo debe hacerse con la participación directa de todos los miembros para que haya un incremento de la conciencia del “nosotros”, indispensable para el buen funcionamiento del grupo.

- Aunque los objetivos han de ser cumplidos de acuerdo con métodos y procedimientos elegidos, debe evitarse la rigidez cuando nuevas necesidades ameriten una modificación en los mismos, en pro de una actitud de flexibilidad que facilite la adaptación continua a nuevos planteamientos.
- El sistema de comunicación establecido debe ser libre y espontáneo, evitando las oposiciones y las polarizaciones, que haga posible llegar a acuerdos mutuos entre todos los miembros.
- La comprensión del proceso favorece una participación más efectiva, facilitando el logro de los objetivos, es decir, prestar atención a lo que ocurre en el grupo durante el transcurso de la tarea: roles que se desempeñan, tensiones, inhibiciones, forma de enfocar y resolver conflictos. El desarrollo de la actividad en si misma, la forma como se actúa, las actitudes y reacciones de los miembros, los tipos de interacción y de participación constituyen el proceso del grupo.
- El grupo necesita saber si los objetivos y actividades responden a los intereses de los miembros y hasta qué punto el grupo está satisfecho con las tareas desarrolladas. Esto permitiría introducir cambios y mejoras con base al principio de flexibilidad, siendo el propio grupo responsable de la elección de las técnicas que considere más apropiadas para realizar su evolución.

Este marco de carácter general de los grupos de colaboración, permite la concreción de diversos grupos que teniendo como nexo la colaboración se diferencian entre sí en función de su propia composición, la meta del grupo y el ámbito de actuación.

Para Thousand y Villa (1992, citados en Parrilla, 1996) un equipo de trabajo en colaboración puede ser definido como un grupo de personas que están de acuerdo en:

- a) Coordinar su trabajo y adquirir al menos un objetivo común
- b) Valorar por igual las aportaciones de cada miembro del grupo

- c) Distribuir las funciones de liderazgo de forma que sus tareas y funciones de relación sean distribuidas entre todos los miembros del grupo
- d) Desarrollar un proceso de equipo colaborativo que implique interacciones “cara a cara”, interdependencia positiva, realización y monitoreo de destrezas interpersonales y evaluación individual.

Por otro lado señalan como elementos para un proceso de equipo de colaboración efectivo los siguientes:

- a) Interacción “cara a cara” entre los miembros del equipo con un fundamento constante.
- b) Sentimiento mutuo de interdependencia positiva.
- c) Focalización en el desarrollo de destrezas interpersonales de pequeños grupos en cuanto a comunicación, liderazgo, toma de decisiones y resolución de conflictos
- d) Evaluación regular y discusión de funcionamiento del equipo y planteamiento de objetivos para mejorar las relaciones y realizar las tareas de forma más efectiva.
- e) Estudio de métodos para la adquisición de responsabilidades y compromisos que sean acordados entre todos.

Con base en lo anterior, podemos hablar de apoyo colaborativo como proceso que busca la adecuación de la enseñanza a situaciones y necesidades muy diversas, que centran en la igualdad la base de las relaciones entre los distintos profesionales que intervienen en dicho proceso y que exige la identificación del problema, la selección y diseño de estrategias de solución de los mismos, así como el desarrollo y evaluación de dichas alternativas desde un planteamiento que descansa en la responsabilidad compartida de los distintos profesionales.

5.3. Modelo de apoyo interprofesional

El apoyo interprofesional constituye una forma de abordar el apoyo a la escuela desde presupuestos colaborativos, con base al trabajo de diferentes profesionales provenientes de ámbitos formativos y o profesionales diversos que desarrollan su actividad en una misma zona o área, que tienen en común su vinculación y participación en el proceso educativo aunque desde ángulos diversos.

El apoyo interprofesional en colaboración asume una visión global de la escuela, entendiéndose ésta como una institución con capacidad para reflexionar, aprender y cambiar, que traslada su centro de atención en los apoyos del niño a la propia institución, corroborando la idea de que cuando un alumno tiene dificultades, éstas surgen de la interacción de un complejo rango de factores, que demuestran un problema institucional y se concreta en términos curriculares, siendo la escuela y su currículum lo que ha de transformarse y ha de generar cambios organizativos, didácticos, formativos, que abarquen la globalidad de la escuela, constituyéndose el currículum en el eje del apoyo.

Consecuentemente el experto deja de ostentar la máxima jerarquía en el apoyo para formar parte de un equipo que trabaja colaborativamente, desde los distintos conocimientos de los participantes y es el grupo quien apuesta por la diversidad y el reconocimiento positivo de las diferencias.

La heterogeneidad de los profesionales, la gama de posiciones y responsabilidades es una característica conceptual y la clave de este modelo de apoyo. Estos grupos de trabajo parten del reconocimiento de las dificultades individuales, de los distintos profesionales que aisladamente actúan sobre los problemas escolares y de la posibilidad de un trabajo conjunto que se articule desde supuestos de complementariedad del conocimiento, desde la asunción de que las interpretaciones divergentes son enriquecidas para la solución de problemas educativos, y por tanto,

es posible trabajar desde el reconocimiento de la experiencia y las técnicas propias de los distintos profesionales.

Proceso del grupo para el trabajo en colaboración

1. Formación/consolidación. Es la primera etapa de formación del grupo, en ésta se concentran las expectativas y se desarrolla el conocimiento entre los miembros del grupo. Se define quiénes lo van a integrar y hacia dónde se va a dirigir, para lo que se clasifican y se determinan presupuestos, los cuales pueden resumirse de la siguiente manera:

- Desarrollo de metas concretas y posibles: no se pretenderá cambiar todo lo que no funciona, sino que se reforzará la misión educativa del grupo en relación al mismo y con respecto a la propia escuela.
- Nadie posee la solución a todos los problemas, complejos y variados, pero si se podrá reunir información que puede ayudar a buscar posibles salidas.
- Pedir apoyo no supone incompetencia, las dificultades han de valorarse como algo natural y comprensible, pero que es posible afrontar en la confianza de que los distintos conocimientos se complementan.
- No hay posiciones privilegiadas en el grupo, todas las opiniones, todos los conocimientos son contribuciones a las posibles soluciones.
- Es preciso poner en marcha habilidades para salvar distancias entre los diferentes especialistas en problemas emocionales, conductuales y de aprendizaje de niños, demostrando que sus técnicas son enriquecedoras para el grupo y su uso en la escuela.
- Es preciso tener conciencia de qué cosas son las que el asesor puede ofrecer y cuáles puede obtener el grupo, sin que existan presiones e ideas erróneas que puedan dificultar el desarrollo de los objetivos del grupo.

- Profesionales de distintos ámbitos y contextos pueden, de manera indirecta, colaborar y asesorar sobre los casos de la zona en que se trabaja.

2. Etapa de desarrollo/eficacia. En esta etapa, el grupo ya parte de unos presupuestos ideológicos y cuenta con un modelo compartido de trabajo con el objetivo de analizar la diversidad en el aula.

En la metodología de trabajo se pueden distinguir dos fases:

- Fase de análisis teórico, donde se estudian a través de documentación las adaptaciones curriculares: conceptualización teórica, principios y fases, contenidos y evaluación
- Fase de análisis de la práctica: donde se discuten, elaboran y desarrollan propuestas de adaptación curriculares mediante estudio de casos y elaboración de material.

5.4. Ventajas del trabajo en colaboración

- a) La pertenencia al grupo permite a sus miembros el desarrollo de discusiones entre iguales, en donde pueden contrastarse las diferentes opiniones y llegar a acuerdos sobre las ayudas que estimen más oportunas.
- b) La observación se convierte en un instrumento útil para la resolución de situaciones problemáticas. El aprendizaje y el manejo de las técnicas de observación son enriquecedores, tanto para los observadores como para los tutores observadores.
- c) El trabajo desarrollado por los miembros del grupo contribuye a la implantación del modelo de apoyo. Esta circunstancia es positiva, en la medida en que se unifican criterios de actuación, beneficiándose la escuela en su conjunto.

- d) El asesoramiento no es tomado como intrusivo a nivel personal, el grupo de asesoramiento es de autoconciencia y se reúne con el propósito de apoyarse en la competencia de todos sus miembros, en técnicas especiales de atención, observación, escucha y recogida de datos.
- e) Los miembros del grupo menos experto tienen oportunidad de aprender de los más expertos.
- f) El grupo aprende a examinar y desarrollar interacciones dentro y a través de sus límites profesionales de servicios de infancia en general, a descubrir cómo activar mejor estas interacciones a favor del niño y de las situaciones problemáticas.

El trabajo en colaboración implica por lo tanto, lograr metas compartidas, ayuda mutua, intercambio de puntos de vista, planeación y discusión conjunta, coordinación de esfuerzos para la realización de las tareas, compartir el mismo nivel de participación, compromiso y responsabilidad en las actividades de enseñanza-aprendizaje (Ovejero, 1990).

De acuerdo con todo lo anterior, es de gran importancia la implementación de grupos de trabajo en colaboración interprofesionales, en este caso psicólogo-maestro, en el aula por la gran contribución que éstos aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje, para el logro de muchos de los objetivos que son considerados básicos en todas las etapas educativas, tales como el desarrollo del lenguaje oral durante el período preescolar.

A lo largo del trabajo se ha venido hablando sobre el proceso de desarrollo del lenguaje oral y el papel que desempeñan, tanto los maestros en la escuela, como los padres en casa, por lo tanto, en el presente estudio se hace énfasis en la lectura de cuentos, a través de una serie de estrategias para fomentar el lenguaje en los niños.

Descripción del problema

El proyecto de intervención surgió a partir de una detección de necesidades en una Estancia Infantil del ISSSTE.

Se evaluó a los niños de maternal A, B y preescolar con el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura (EPLÉ) (Vega, 1991) y para conocer lo relacionado al lenguaje escrito se utilizó el Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial de Escamilla, Andrade, Basurto y Ruíz (1996) que es una traducción y adaptación del Observational Survey of Early Literacy (Clay, 1993). Los resultados del EPLÉ indicaron dificultades en habilidades relacionadas a la expresión y la comprensión del lenguaje oral. En logros de la lectoescritura, se encontró que los niños de preescolar identifican algunas letras, poseen más conocimientos del texto impreso, escriben algunas letras o palabras en comparación con los niños más pequeños de maternal B y C. En dictado los de preescolar imitan la escritura convencional, mientras que los más pequeños se encuentran en el nivel de garabateo.

Por otro lado, se entrevistó a las maestras de la estancia y al personal técnico para obtener información acerca de las necesidades, tanto de los alumnos como de las maestras y del mismo personal técnico. El análisis de la información indicó que el personal técnico y las maestras están interesados en la promoción del desarrollo del lenguaje oral y escrito. Asimismo, se obtuvo información a través de la observación de las actividades cotidianas en el salón de clase que promueven el desarrollo del lenguaje.

Con base en la información recabada, se diseñaron dos estudios que ponen énfasis en el desarrollo del lenguaje oral a través de lectura de cuentos.

CAPITULO 6

METODO

Es importante aclarar que en los dos estudios se utilizó el mismo método, el cual se describe a continuación, se establecen algunas diferencias, en cuanto al procedimiento que se siguió en cada uno de éstos.

6.1. Objetivo

Promover la expresión y comprensión del lenguaje oral en niños preescolares de una Estancia Infantil del ISSSTE, a través de la Implementación de un programa de estrategias de enseñanza cognitivas durante la lectura de cuentos.

6.2. Hipótesis

Se partió de las siguientes hipótesis:

Hi: Existen diferencias en el desarrollo de la expresión y comprensión del lenguaje oral entre los niños de preescolar que participan en un programa de estrategias de enseñanza cognitivas durante la lectura de cuentos y los que no participan en dicho programa.

Ho: No existen diferencias en el desarrollo de la expresión y comprensión del lenguaje oral entre los niños de preescolar que participan en un programa de estrategias de enseñanza cognitivas durante la lectura de cuentos y los que no participan en dicho programa.

Hi: $G1 = G2$

Ho: $G1 \neq G2$

6.3. Variables

Variable Independiente:

Programa de estrategias de enseñanza cognitivas durante la lectura de cuentos

Definición conceptual

Procedimientos o recursos que el docente o diseñador de materiales educativos puede utilizar para el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Las estrategias instruccionales se pueden clasificar con base en los procesos cognitivos que elicitan para promover mejores aprendizajes: a) estrategias para activar conocimientos previos y establecer expectativas en los alumnos. Estas estrategias son de tipo preinstruccional, entre las que se encuentran: los preinterrogantes; b) estrategias para orientar la atención de los alumnos. Estrategias de tipo coinstruccional, algunas de éstas son: preguntas insertadas, uso de pistas o claves (tipográficas o discursivas); c) estrategias para organizar la información nueva (mapas o redes semánticas) y los resúmenes; d) estrategias de elaboración o de enlace entre los conocimientos previos y la nueva información, entre los que destacan los organizadores previos y las analogías.

Definición operacional

El programa del estudio 1 se compone de 9 sesiones (ver anexo 1)

El programa del estudio 2 consta de 14 sesiones (ver anexo 2)

En ambos se incluyen las estrategias de enseñanza cognitivas empleadas durante la lectura de cuentos para promover la expresión y comprensión del lenguaje oral de los niños, las cuales se mencionan a continuación:

- a) Estrategias para activar conocimientos previos y establecer expectativas en los niños. Son preinterrogantes, lluvia de ideas, enunciación de objetivos. A partir de las imágenes del cuento y con base en el contenido del mismo, se realizan preguntas antes de la lectura, también se utiliza una lluvia de ideas: ¿saben qué es un cuento? ¿alguien de ustedes conoce este cuento?, ¿de qué creen que trata el cuento?, ¿qué dice aquí? ¿qué creen que va a suceder? Lo que ayuda a los niños a que enlacen sus ideas previas con el contenido del cuento y de esta manera tienen la oportunidad de hablar de lo que están escuchando.
- b) Estrategias para captar y orientar la atención de los alumnos. Durante la narración del cuento, se insertan preguntas, por ejemplo, ¿quién es el personaje principal?, ¿alguien puede decirme por qué los niños se quedaron dormidos y no llegaron a tiempo a clase?, ¿Por qué el soldadito de plomo pensó que la bailarina era igual que él?, etc., depende del cuento en turno. Esto estimula la conversación acerca del libro. Otra estrategia es el empleo de ilustraciones para facilitar la codificación visual de la información. Variar el tono de voz diferenciando los diálogos de los personajes. Estas estrategias mantienen la atención e interés y propician la participación con preguntas o comentarios que genera la expresión y comprensión en los niños.
- c) Estrategias para organizar la información que se ha de aprender. Incluyen estrategias de representación lingüística como resúmenes orales, al final del cuento se pide a los niños que platicuen sobre el cuento que se leyó, que identifiquen ideas principales, lo que implica el recuerdo, la expresión y la comprensión de la historia. También se utilizan estrategias de representación visual: en este caso se pide a los niños que reconstruyan el cuento a través de

dibujos, pinturas y figuras de plastilina, esto promueve la motivación, interés y participación de los niños, ya que son actividades que por un lado les gustan y por el otro les son familiares, a la vez que desarrollan el lenguaje oral.

- d) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender. Se reconstruye el cuento a través de la dramatización. Al finalizar la lectura del cuento se hacen preguntas que propician la reflexión en los niños: ¿les gustó el cuento, por qué?, ¿qué aprendieron?, ¿ustedes creen que los olores tienen color?, ¿qué final le darían al cuento? Se consideran sus propias experiencias para enlazarlas a la historia. ¿alguno de ustedes ha vivido una situación parecida a la que menciona el cuento?, ¿conocen a alguien que la haya vivido?, ¿cómo resolverían tal problema? Estas estrategias estimulan habilidades de atención, escuchar, hablar y comprensión del lenguaje oral.

Variables Dependientes

1. Expresión del lenguaje oral

Definición conceptual

El lenguaje es el uso sistemático convencional de sonidos, signos o símbolos escritos en la sociedad humana para la comunicación y auto expresión (Cristal, 1992, citado en Roskos, Tabors y Lenhart, 2004).

Uno de los aspectos del lenguaje es la expresión oral, la cual consiste en pronunciar correctamente las palabras, formando frases o enunciados con significados específicos.

2. Comprensión del lenguaje oral

Definición conceptual

La comprensión del lenguaje oral es la habilidad para escuchar y reconstruir con precisión lo que se dice con base en el entendimiento (Roskos, Tabors y Lenhart, 2004).

Definición operacional

Tanto la **expresión** como la **comprensión del lenguaje oral** se midieron a través de los puntajes obtenidos con la aplicación del AEPS en el dominio de comunicación social.

Este dominio mide la adquisición de las siguientes habilidades:

- a) **Interacciones de comunicación social.** Incluye una serie de metas: 1) uso de palabras, frases u oraciones para informar, dirigir, cuestionar y expresar anticipación, imaginación, afectos y emociones, 2) usa reglas de conversación 3) establece y usa reglas de comunicación social.
- b) **Producción de palabras, frases y oraciones.** Las metas son: 1) uso de verbos, 2) uso de inflexiones del sustantivo, 3) hace preguntas, 4) uso de pronombres, 5) uso de palabras descriptivas (Bricker y Waddell, 1996).

6.4. Participantes

Estudio 1

Participaron 12 niños de preescolar I y II, 6 niños y 6 niñas, con una edad promedio de 59 meses, con un rango de 55 a 65 meses, de una estancia infantil del ISSSTE.

Estudio 2

Participaron 19 niños del grupo preescolar I, 11 niños y 8 niñas, su edad promedio fue de 42 meses, con un rango de 37 a 48 meses, de la misma estancia infantil.

6.5. Diseño

Estudio 1

Se utilizó un diseño experimental con preprueba y posprueba, con dos grupos aleatorizados (Ary, Jacobs y Razavieh, 1990):

	Grupo	Preprueba	Variable Independiente	Posprueba
(R)	E	Y1	X	Y2
(R)	C	Y1		Y2

Los participantes fueron asignados al grupo experimental y al grupo control mediante la aleatorización y se les aplicó una prueba preliminar en la variable dependiente (Y1). El tratamiento, variable independiente (X), fue aplicado por la psicóloga, únicamente a los niños del grupo experimental, posteriormente se midió a ambos grupos en la variable dependiente (Y2). Cada uno de los grupos estuvo constituido por 6 niños.

Estudio 2

Se utilizó un diseño experimental de tres grupos de Solomon con asignación aleatoria de los participantes (Ary, Jacobs y Razavieh, 1990):

	Grupo	Preprueba	Variable Independiente	Posprueba
(R)	E	Y1	X	Y2
(R)	C1	Y1	X	Y2
(R)	C2	Y1		Y2

Se tuvo un grupo experimental y dos controles: Experimental (E), el experimental del estudio 1, sirvió de control C1 en el presente estudio y el grupo control C2, que no recibió el programa. Los tres grupos fueron sometidos a una preprueba (Y1), a los grupos experimentales de ambos estudios se les aplicó el programa de estrategias de lectura de cuentos (X), el programa fue aplicado en colaboración psicóloga-maestra. Posteriormente a los participantes de los tres grupos se les aplicó una posprueba (Y2).

6.6. Escenario

Las actividades tanto de la evaluación inicial, como de la intervención y evaluación final, en ambos estudios, se realizaron en el salón de clase de la estancia infantil, y ocasionalmente en el patio durante el recreo o en el salón de cantos y juegos.

El salón de clase está dividido en espacios tales como grafico plástico, biblioteca, construcción, manipulación creativa, entre otros. En cada uno existen materiales específicos para realizar las actividades, por ejemplo en el espacio grafico plástico existen materiales como hojas, lápices, colores, pintura, plastilina y todos aquellos materiales que permiten al niño ejercitarse en la escritura. Los niños eligen un espacio de acuerdo a sus intereses y pueden trabajar de forma individual o grupal.

6.7. Instrumentos y materiales

En ambos estudios, se utilizó el Sistema de Evaluación y Programación para Niños Pequeños (AEPS). En el dominio de comunicación social (Bricker y Waddell, 1996) (ver anexo 3).

El dominio de comunicación social contiene dos grupos de metas:

- a) Interacciones de comunicación social
- b) Producción de palabras, frases y oraciones.

Se tiene una hoja de registro para cada niño y se obtiene una puntuación total por cada una de las metas, la cual se transforma en porcentajes (ver anexos 4 y 5).

En el estudio 2, además se utilizó una Lista cotejable del empleo de estrategias durante la lectura de cuentos, basada y adaptada del instrumento elaborado por Rocha (2002).

La lista consta de 28 reactivos, contiene tres opciones de respuesta: sí, no y a veces. Se asignan 2 puntos a las respuestas (sí) y un punto a la respuesta a veces y 0 a las respuestas (no) (anexo 6).

El puntaje obtenido se transformó en porcentajes, los cuales se utilizaron para hacer los ajustes y modificaciones pertinentes durante la aplicación de las estrategias de enseñanza cognitivas en la lectura de cuentos.

La confiabilidad de la lista de cotejo se obtuvo sacando el promedio de los porcentajes de acuerdos entre un observador y otro.

Materiales

Una grabadora, hojas de registro del instrumento y una bitácora en la cual se describieron las interacciones comunicativas de los niños en sus actividades cotidianas.

Se utilizaron cuentos infantiles y otros materiales didácticos, tales como hojas blancas, colores, crayolas, plastilina, pinturas de agua, imágenes de los cuentos, objetos, títeres, vestimenta, entres otros.

Técnicas utilizadas para recolectar la información

Se llenaron las hojas de registro del instrumento AEPS y de la Lista cotejable del empleo de estrategias cognitivas durante la lectura de cuentos.

Se grabaron las interacciones comunicativas de los niños en diferentes situaciones, la información se utilizó posteriormente para llenar las hojas de registro.

Se utilizó también una bitácora en la que se anotaban las observaciones de las actividades cotidianas de los niños y lo ocurrido en las sesiones de lecturas de cuentos, con base en dicha información se hacía una evaluación del funcionamiento del programa.

6.8. Procedimiento

El procedimiento tuvo lugar en tres etapas:

- a) Una evaluación inicial para identificar habilidades de expresión y comprensión del lenguaje oral a través del Sistema de evaluación y Programación para Niños Pequeños (AEPS). En su sección de Dominio de comunicación social.
- b) Intervención que consistió en la aplicación del programa de estrategias de enseñanza cognitivas durante la lectura de cuentos. En el estudio 1 la psicóloga trabajó con los niños en la lectura de cuentos, mientras que en el estudio 2, se realizó un trabajo en colaboración psicóloga-maestra para aplicar el programa, en ambos casos la finalidad fue estimular las habilidades de expresión y comprensión del lenguaje oral en los niños.
- c) Una evaluación final para observar el efecto del programa de estrategias de lectura de cuentos en las habilidades de expresión y comprensión del lenguaje oral en los niños.

Evaluación inicial

Las condiciones de la evaluación inicial fueron las mismas en ambos estudios

Se aplicó el Sistema de evaluación y programación para niños pequeños (AEPS). Dominio de comunicación social, para obtener un perfil de las habilidades comunicativas de los niños en los contextos cotidianos de la escuela.

El instrumento fue aplicado a los niños en diferentes situaciones de interacción: en el salón de clase en los espacios principalmente, en actividades grupales y ocasionalmente se recabó la información en el patio durante el recreo o en actividades en el salón de cantos y juegos.

Se llevaron a cabo cuatro sesiones de aplicación con cada niño, de aproximadamente 30 minutos cada una. Se evaluó a dos niños focales por sesión para tener mejor control de la información, sin embargo se tomó en cuenta la participación de otros niños en interacción con los focales.

Tomando como base las hojas de registro del AEPS. Se elaboraron dos formatos de registro para un mejor manejo y orden en la información, en uno se registró la ocurrencia de las habilidades comunicativas, tanto en la categoría A como en la B con sus respectivas meta y objetivos, en el segundo se resumió la ocurrencia de las habilidades por sesión en cada categoría (anexos 4 y 5, formatos de registro)

El instrumento fue aplicado a través de la observación, se fue registrando en las hojas y grabando al mismo tiempo, lo que decían los niños en las actividades cotidianas en el salón de clase. También se aplicó el instrumento a través de la prueba directa que consistió en solicitar al niño la información, según los objetivos de cada una de las metas del AEPS, lo anterior se logró interactuando con el niño y haciéndole preguntas relacionadas con los objetivos a evaluar. Por ejemplo, se le

pidió a los niños que contaran hechos pasados (qué hiciste el fin de semana) o que describieran un objeto (cómo es tu salón).

La evaluación inicial en el estudio 1, se realizó en 10 sesiones (anexo 7, cronograma de actividades).

En el estudio 2 la evaluación inicial tuvo lugar en 14 sesiones (ver anexo 8, Cronograma de actividades).

Aplicación del Programa

Una vez hecha la evaluación inicial. Se llevó a cabo la intervención, la cual consistió en la aplicación del programa de estrategias de enseñanza cognitivas durante la lectura de los cuentos para promover la expresión y comprensión del lenguaje oral en los niños.

Estudio 1

Se formaron dos grupos un experimental y un control, los niños fueron asignados a los grupos de manera aleatoria, cada grupo quedó constituido por 6 niños.

La aplicación del programa, tuvo lugar en 9 sesiones (anexo 9, carta descriptiva) en cada una de las cuales, la psicóloga empleó las estrategias durante la lectura de los cuentos con los niños del grupo experimental. Durante las sesiones de intervención, los niños del grupo control trabajaron con la maestra en actividades escolares.

Estructura de las sesiones en tres momentos:

Planeación: Explicación de la actividad, en qué consiste, cuáles son sus objetivos, estrategias didácticas, materiales. Se parte de los conocimientos previos de los niños en relación al cuento, la organización se realiza tomando en cuenta la participación de los niños, por ejemplo, en la elección de sus cuentos favoritos, elaboración de

material de apoyo. Se utilizan estrategias para mantener la atención, interés y motivación de los niños para que participen en la actividad.

Desarrollo: Se lee el cuento a los niños utilizando las estrategias del programa tales como preguntas antes, durante y después de la lectura del cuento, involucrando al niño a que participe en la actividad con sus respuestas, comentarios y preguntas, manteniendo de esta manera su atención e interés para estimular el desarrollo de la expresión y comprensión del lenguaje oral.

Cierre: Una vez terminada la lectura del cuento, se retoman las experiencias de los niños, se propicia la discusión sobre lo que se leyó, se hacen preguntas para estimular la reflexión de los niños y se les ayuda a que relacionen los hechos del cuento con sus propias experiencias y de esta manera favorecer su comprensión.

Conforme avanzó la aplicación de las sesiones, se hicieron ajustes y modificaciones en cuanto a procedimientos, actividades, materiales y tiempos, con base en la manera en que respondían los niños al ser involucrados en las actividades y en función de sus intereses y preferencias. Por ejemplo, se incluyó la pintura y el modelado con plastilina como medios para reconstruir el cuento, ya que son dos de las actividades que les gusta a los niños y las disfrutan, además promueven la expresión y comprensión, asimismo se seleccionaron cuentos cortos de acuerdo a la edad de los niños.

Los ajustes y mejoras en la aplicación del programa se hicieron también con base en las observaciones hechas en cada una de las sesiones de trabajo y las actividades cotidianas, para lo cual se utilizaron las notas de la bitácora.

Uno de los ajustes que se hizo fue la repetición de la sesión 6 cuyo objetivo, estrategias didácticas y actividades fueron las mismas que en la sesión anterior. La repetición se realizó debido a que no se grabó la información de dicha sesión.

Otra situación que vale la pena mencionar es que se interrumpieron las actividades en la estancia durante tres semanas y hubo que hacer reajustes en cuanto a las fechas programadas y las actividades preparadas en cada sesión.

Una vez que se reanudaron las actividades, se dedicó una sesión para interactuar nuevamente con los niños y recordarles lo que se había estado trabajando sobre la lectura de los cuentos.

En la sesión nueve del programa se utilizaron todas las estrategias empleadas en las sesiones previas y se incluyó la estrategia de reconstrucción del cuento a través de la dramatización, por lo que se dedicó tiempo para los ensayos de la representación del cuento de “Cenicienta”.

Estudio 2

El programa aplicado en el estudio 2 fue una replica del utilizado en el primer estudio, dicho programa fue diseñado y aplicado a un grupo de niños preescolares para promover el lenguaje oral. Durante la aplicación de la primera versión, se fueron haciendo ajustes y cambios al procedimiento para mejorarlo y emplearlo en el presente estudio, en éste a diferencia del primer estudio, se planeó incluir a la maestra del grupo para llevar a cabo un trabajo en colaboración psicóloga-maestra con el fin de enriquecer los resultados.

Cabe aclarar que debido a una serie de circunstancias ajenas, tales como la ausencia de la auxiliar del grupo, falta de tiempo por parte de la maestra, entre otras, no se pudo llevar a cabo la aplicación del programa como se había planeado. Sin embargo, en la medida de las posibilidades de la educadora, ésta trabajo con la psicóloga en la planeación, organización, elaboración de material didáctico y en algunas lecturas de cuentos que favorecieron la implementación del programa.

La aplicación del programa constó de 14 sesiones, las cuales fueron distribuidas de la siguiente manera (ver anexo 10, carta descriptiva):

En las primeras 3 sesiones, la psicóloga y la maestra revisaron material teórico sobre desarrollo del lenguaje en edad preescolar, estrategias de enseñanza cognitivas y lectura de cuentos. Se discutieron los temas y se intercambiaron puntos de vista en relación a la información.

En la cuarta sesión, se presentó a la maestra del grupo, en presencia de la coordinadora pedagógica de la estancia, el programa de estrategias de lectura de cuentos, los objetivos, procedimientos, actividades, materiales y la manera en que se trabajaría entre la psicóloga y la maestra. Ambas, maestra y coordinadora, manifestaron su interés sobre el programa de intervención por los beneficios que dicho programa implica en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los niños. Algunas sesiones fueron planeadas para que la psicóloga modelara, en presencia de la educadora, la aplicación de algunas de las estrategias de lectura de cuentos.

En otras sesiones, se planeó un trabajo en colaboración entre la psicóloga y la maestra, sin embargo, esta forma de trabajo solo fue posible en algunas ocasiones, debido a que a veces a la maestra no le era posible participar con la psicóloga en la lectura de cuentos. Por lo tanto, había que hacer ajustes y adaptaciones en las actividades, de tal manera que la psicóloga trabajaba con una parte de los niños en la aplicación del programa, mientras la maestra llevaba a cabo sus actividades escolares con la otra parte del grupo.

Antes de comenzar con la lectura de cuentos, la psicóloga se organizó con la educadora del grupo, para ponerse de acuerdo en las actividades, en cuanto a horarios de trabajo, espacio conveniente para narrar los cuentos, elaboración de materiales didácticos, elección de cuentos de acuerdo a la edad de los niños, estrategias de trabajo, intercambio de experiencias y puntos de vista, sugerencias y propuestas.

El papel de la psicóloga en las primeras sesiones de trabajo, fue pensado en función de guía, mientras la maestra se familiarizaba con la aplicación de las estrategias contenidas en el programa, se esperaba que conforme las sesiones avanzaran, la maestra se involucrara más en la ejecución de las mismas, hasta llegar al trabajo colaborativo planeado, en el que la organización, participación, responsabilidad y decisiones, fueran compartidas por ambas, maestra y psicóloga.

Se formaron dos grupos de trabajo: un experimental y el control, los niños fueron asignados de forma aleatoria a uno de los grupos.

Una vez hecho lo anterior, la maestra del grupo informó a los niños que a partir de ese momento, en algunas ocasiones, los niños que formaban el grupo experimental trabajarían en la lectura de cuentos, mientras los otros iban a trabajar en otras actividades con ella o con la auxiliar del grupo.

Al mismo tiempo, la psicóloga explicó a los niños, de manera general, por qué incluir la lectura de los cuentos como una de sus actividades en el salón de clase y quiénes son los niños que participarían, se informó a los niños del grupo de control que posteriormente, ellos también participarían en dichas actividades, que por el momento sólo se trabajaría con la mitad del grupo.

Durante las primeras sesiones de trabajo en colaboración entre la maestra y la psicóloga, fue un poco difícil, ya que a pesar de que la maestra daba instrucciones a la auxiliar para que se hiciera cargo de una parte del grupo, y además les informaba a los niños que trabajaría con algunos de sus compañeros en otras actividades con la psicóloga, había muchas interrupciones de los niños a cargo de la auxiliar, por lo que había que recordarles que durante el trabajo con la psicóloga y sus otros compañeros, ellos debían trabajar con su maestra auxiliar. De esta manera en cada sesión de trabajo se trataba de propiciar mejores condiciones para la aplicación del programa de estrategias de lectura de los cuentos.

Al final de cada una de las sesiones, la psicóloga hacía anotaciones en la bitácora sobre lo observado, lo que había funcionado, lo que convenía cambiar para las próximas sesiones, cómo mejorar las estrategias de lectura de cuentos para motivar a los niños e invitarlos a participar en dichas actividades y que las disfrutaran.

Cuando era posible, la maestra y la psicóloga intercambiaban comentarios, puntos de vista, sugerencias y opiniones para mejorar y enriquecer el programa.

Cada sesión fue grabada, para posteriormente llenar las listas de cotejo del uso de las estrategias empleadas durante los cuentos. Esta información se utilizó para ver los avances en el desempeño durante la lectura de cuentos e ir mejorando en las posteriores sesiones, tratando de aplicar todas las estrategias cada vez mejor.

A continuación se presenta el ejemplo de una sesión típica del programa de estrategias de lectura de cuentos

Objetivos:

1. Emplear estrategias para activar conocimientos previos y establecer expectativas en los niños.
2. Tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños a través de preguntas, antes y durante la lectura del cuento.

Estrategias didácticas:

1. Enunciación de los objetivos de la sesión
2. Preinterrogantes que activen los conocimientos y experiencias previas de los niños en relación al contenido del cuento.
3. Propiciar la participación de los niños a través de preguntas durante la lectura
4. Utilización de material didáctico
5. Conversar con los niños sobre el cuento leído.

Actividades:

1. Se prepara el espacio para la lectura del cuento y los materiales a utilizar
2. Se recuerda a los niños que durante la lectura del cuento deben respetar las reglas acordadas (deberán permanecer sentados y atentos, hablar en voz baja, participar por turnos, etc.)
3. Se invita a los niños a participar en la actividad externando sus dudas y haciendo comentarios.
4. Se mencionan los objetivos de la sesión
5. Se narra el cuento: “El día que no salió el sol” la psicóloga muestra la portada y pregunta ¿alguien conoce el cuento?, ¿cómo se llama?, ¿de qué trata?
6. Durante la lectura, se hacen preguntas a los niños sobre los hechos.
7. Se retoman los comentarios de los niños, de tal manera que relacionen sus propias experiencias con la información del cuento, de esta manera se promueve en ellos la expresión y la comprensión.
8. Al finalizar la lectura, se pide a los niños que formen equipos de 2 a 3 para que reconstruyan el cuento, a través de la organización de imágenes en secuencia y que ahora ellos cuenten la historia a partir de las ilustraciones.
9. Por último, se reconoce su participación durante la lectura del cuento y su colaboración en el respeto a las reglas establecidas.

Materiales

Cuento: “El día que no salió el sol”

Recortes de algunas imágenes con escenas del cuento, cartulinas y pegamento

Evaluación

Se toman en cuenta las respuestas de los niños a las preguntas hechas antes y durante la lectura para estimular la expresión, asimismo se considera la reconstrucción de la historia para ver si los niños comprendieron el contenido del cuento que se les leyó.

Una vez que se concluyó con la aplicación del programa en cada uno de los estudios, se procedió a la evaluación final para ver el efecto del mismo.

Evaluación final

La evaluación final en ambos estudios se aplicó bajo las mismas condiciones

Se realizó la evaluación final con la aplicación del AEPS tanto al grupo control como al experimental, para ver el efecto de la intervención, es decir para observar si hubo diferencias en la comprensión y expresión del lenguaje oral entre los niños del grupo experimental y el control

Como en la evaluación inicial, se trabajó con cada niño durante cuatro sesiones de 30 minutos aproximadamente, ya sea de manera individual o en parejas. Se registraron las interacciones comunicativas de los niños en diferentes actividades escolares cotidianas, se utilizó la observación y la prueba directa para obtener información sobre las metas y objetivos del instrumento.

Se registró la información en los formatos de respuesta y a la vez se grabó lo que decían los niños en diferentes situaciones en el salón de clase.

La aplicación del AEPS para la evaluación final en el estudio 1, se llevó a cabo en 6 sesiones (anexo 7, cronograma de actividades)

La evaluación final en el estudio 2 constó de 12 sesiones (ver anexo 8, cronograma de actividades).

Una vez concluida la intervención y hecha la evaluación final, en ambos estudios, se trabajó con los niños del grupo control, quienes también fueron sometidos al programa.

Del programa, se seleccionaron aquellas sesiones que mejor funcionaron y resultaron más eficaces al trabajarlas con el grupo experimental, para ponerlas en práctica con los niños del grupo control y de esta manera también ellos se beneficiaran en el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Los objetivos, las estrategias didácticas, las actividades y las condiciones de trabajo fueron las mismas que se emplearon con el grupo experimental.

Por otro lado es importante señalar que como parte del trabajo, se proporcionó un taller para los padres de familia de los niños de la estancia infantil, titulado: “Desarrollo del lenguaje oral en preescolares a través de estrategias de lectura de cuentos”, cuyo objetivo fue: “Mejorar e incrementar las estrategias que utilizan los padres cuando leen cuentos a sus hijos, con la finalidad de promover en ellos el desarrollo del vocabulario, expresión oral de sentimientos, necesidades e ideas de manera coherente y fluida”.

El taller fue una manera de que los padres apoyaran en casa, la lectura de cuentos que se estaba realizando en el salón de clase, para que de esta forma, tanto la escuela como la casa contribuyeran al desarrollo del lenguaje de los niños mediante la lectura de cuentos (Ver contenido del taller en el anexo 11).

En el siguiente capítulo se presentan los resultados obtenidos en el estudio 1 y más adelante se incluyen los resultados del estudio 2.

CAPITULO 7

RESULTADOS DEL ESTUDIO 1

7.1. Descripción de la muestra

Participaron en el estudio 12 niños de preescolar I y II con una edad promedio de 59 meses y una desviación estándar de 4.06, el rango de edad es de 10 con un mínimo de 55 y un máximo de 65 meses. De los participantes 6 son de sexo masculino (50%) y 6 corresponden al sexo femenino (50%).

7.2. Análisis descriptivo de los datos

El análisis descriptivo de los datos indica en la evaluación inicial una media de ejecución en el instrumento AEPS para el total de niños participantes de 59.33. En la evaluación final la media de ejecución fue de 63.91 (Ver tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos de las evaluaciones iniciales y final del total de niños participantes.

	Medias	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
Evaluación inicial	59.33	10.36	41	79
Evaluación final	63.91	8.86	48	78

El análisis descriptivo de los datos muestra en la evaluación inicial para el grupo experimental una media de 60.33, comparada con la media del grupo de control 58.33.

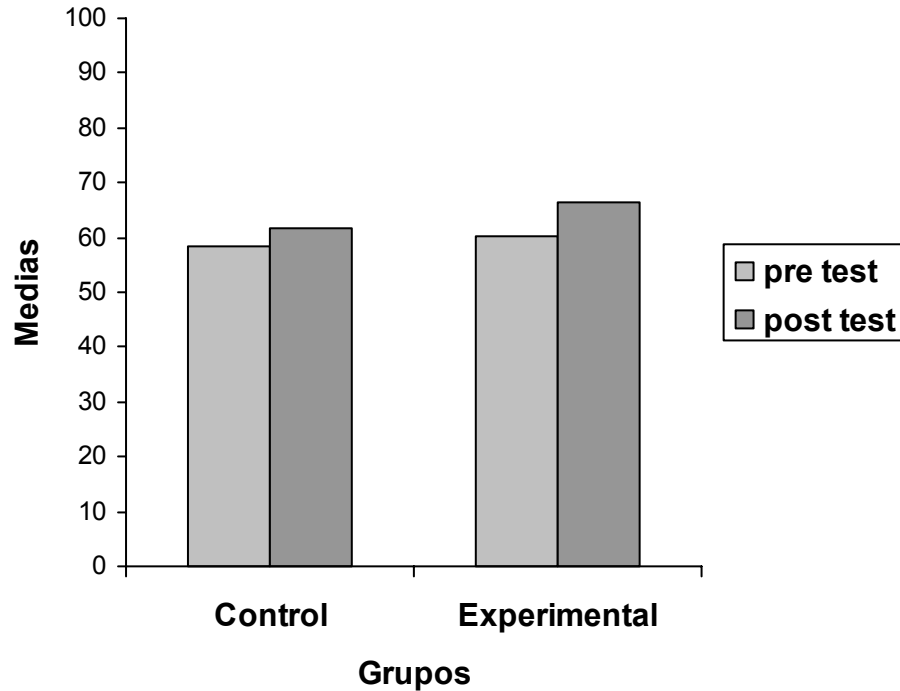
Al hacer una comparación entre las evaluaciones inicial y final, se observa que en la evaluación final la ejecución de ambos grupos mejoró, siendo más evidente el incremento en el grupo experimental con una media de 66.40, a diferencia del grupo control que obtuvo una media de 61.83 (Ver tabla 2)

Tabla 2. Estadísticos Descriptivos de las evaluaciones inicial y final de ambos grupos: experimental y control.

	Grupo	Medias	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Evaluación inicial	Experimental	60.33	7.66	52	72
Evaluación inicial	Control	58.33	13.23	41	79
Evaluación final	Experimental	66.40	5.85	56	70
Evaluación final	Control	61.83	10.87	48	78

Lo anterior indica que las habilidades de comunicación social y producción de palabras, frases y oraciones relacionadas a la expresión y comprensión del lenguaje oral del grupo experimental mejoraron más en la evaluación final comparadas con las del grupo control (figura 1).

Figura 1. Medias de ejecución en pre y post test de ambos grupos



7.3. Análisis inferencial de los datos

Se obtuvieron puntajes de diferencia, restando el puntaje final del inicial para cada participante. Se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para comparar las habilidades comunicativas entre el grupo experimental y el grupo control. No se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos ($z = -.551$; $p = .581$)

Los datos implican la aceptación de la Hipótesis nula (H_0), es decir que no existen diferencias significativas en el desarrollo de la expresión y comprensión del lenguaje oral entre los niños preescolares que participaron en el programa de estrategias de enseñanza cognitivas durante la lectura de cuentos y los niños que no participaron en dicho programa.

De la misma manera se comparó el desempeño de la evaluación inicial y final del grupo experimental a través de la prueba estadística Wilcoxon, la cual indica que no existen diferencias en pre y post del grupo que participó en el programa de estrategias de lectura de cuentos para promover el lenguaje oral ($z = -.680$; $p = .496$).

7.4. Resultados obtenidos de las observaciones en interacciones cotidianas con los niños

Para complementar los datos del análisis cuantitativo, se presentan resultados obtenidos de las observaciones en interacciones cotidianas con los niños que participaron en el programa de intervención, asimismo se reportan los resultados observados por la profesora del grupo, en relación a las habilidades lingüísticas de sus alumnos, después de la aplicación de dicho programa.

Habilidades lingüísticas relacionadas a la expresión y comprensión del lenguaje oral, presentadas por los niños que participaron en el programa:

- Después de la aplicación del programa, algunos niños que casi no hablaban, platican más con sus compañeros o con la maestra, les gusta hablar sobre sus experiencias personales, por ejemplo, lo que hicieron el fin de semana, a dónde fueron; platican sobre sus gustos, sus películas favoritas y las canciones que les gusta.
- Muestran más interés por la lectura de cuentos y otros libros que se encuentran en el salón de clase, pues se observa a más niños en el área de los libros por más tiempo, les gusta hojear libros y contar las imágenes a sus compañeros, platican sobre lo que aprendieron en el cuento, por ejemplo, animales, dónde viven, qué comen, preguntan lo que no entienden y comparten sus experiencias relacionadas a lo que hay en los libros. En ocasiones piden que se les lea un cuento, ellos lo eligen, generalmente son

cuentos que ya conocen y durante la lectura van participando con lo que recuerdan de la historia y con sus ideas para enriquecer la discusión.

- Siguen reglas de conversación. En una conversación con sus iguales o con la maestra, saben escuchar y hablar cuando les toca, preguntan y responden a preguntas relacionadas al tema que se trata, también responden a los temas iniciados por los demás.
- Muestran interés por la escritura y el dictado. Gracias a las interacciones durante la lectura de cuentos, los niños desarrollaron el interés por tareas relacionadas al lenguaje escrito. A través del trazo de garabatos o letras reconocibles, “escriben” su nombre, algunos niños “escriben” cartas a papá o mamá. Otros niños, prefieren que un adulto escriba lo que pretenden decir y dictan el contenido de la carta o el dibujo, posteriormente piden que se les lea, porque quieren escuchar lo que dijeron, de esta manera aprenden que un mensaje puede ser comunicado no solo a través del habla, sino también a través de la escritura.
- Usan reglas gramaticales en la producción del lenguaje oral. Antes de la aplicación del programa, algunos niños utilizaban un lenguaje simplificado, es decir no utilizaban todos los elementos de una oración, como verbos conjugados correctamente, adjetivos y complementos, después de su participación en la lectura de los cuentos, producen oraciones más estructuradas y con significados, es decir utilizan correctamente las palabras en una oración: sujeto, verbo y complemento.

- En cuanto a la comprensión, los niños reconstruyen el cuento a través de diferentes maneras (dibujos, pinturas, dramatizaciones, juegos y en conversaciones), interpretan el contenido a su manera y le dan un significado, al conectar la información que escucharon con la que ellos ya poseen.

Como se puede ver, a pesar de que estadísticamente no se muestran diferencias significativas en los datos, se aprecian cambios en las habilidades del lenguaje oral en los niños en sus actividades cotidianas en la escuela, gracias a la lectura de cuentos.

Debido a los resultados favorables del estudio 1, descritos con anterioridad, se decidió continuar con la estimulación de habilidades lingüísticas en los niños preescolares. Para lo cual se planeó el estudio 2, en el que se puso en marcha el programa de estrategias de enseñanza diseñado y aplicado en el estudio 1.

La primera versión del programa se corrigió durante el tiempo de aplicación en cuanto a procedimientos, actividades, materiales, y tiempos, de tal manera que resultara más efectivo en una segunda versión para su aplicación.

En el segundo estudio, se planeó la inclusión de la maestra del grupo para llevar a cabo un trabajo colaborativo psicóloga-maestra que implicara el sumar experiencias, esfuerzos, estrategias, compromisos y responsabilidades en la planeación y organización de la ejecución del programa, con la finalidad de favorecer el desarrollo del lenguaje oral de los niños.

CAPITULO 8

RESULTADOS DEL ESTUDIO 2

8.1. Descripción de la muestra

Participaron en el estudio 19 niños de preescolar I con una edad promedio de 42 meses, el rango de edad es de 11 con un mínimo de 37 y un máximo de 48 meses. Participaron 11 niños y 8 niñas.

8.2. Análisis descriptivo de los datos

El análisis descriptivo de los datos indica en la evaluación inicial una media de ejecución en el instrumento AEPS para el total de niños participantes de 51.32. En la evaluación final, la media de ejecución fue de 57.21 (tabla 3)

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las evaluaciones iniciales y final del total de participantes.

	Medias	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
Evaluación inicial	51.32	9.15	27	34
Evaluación final	57.21	9.67	64	69

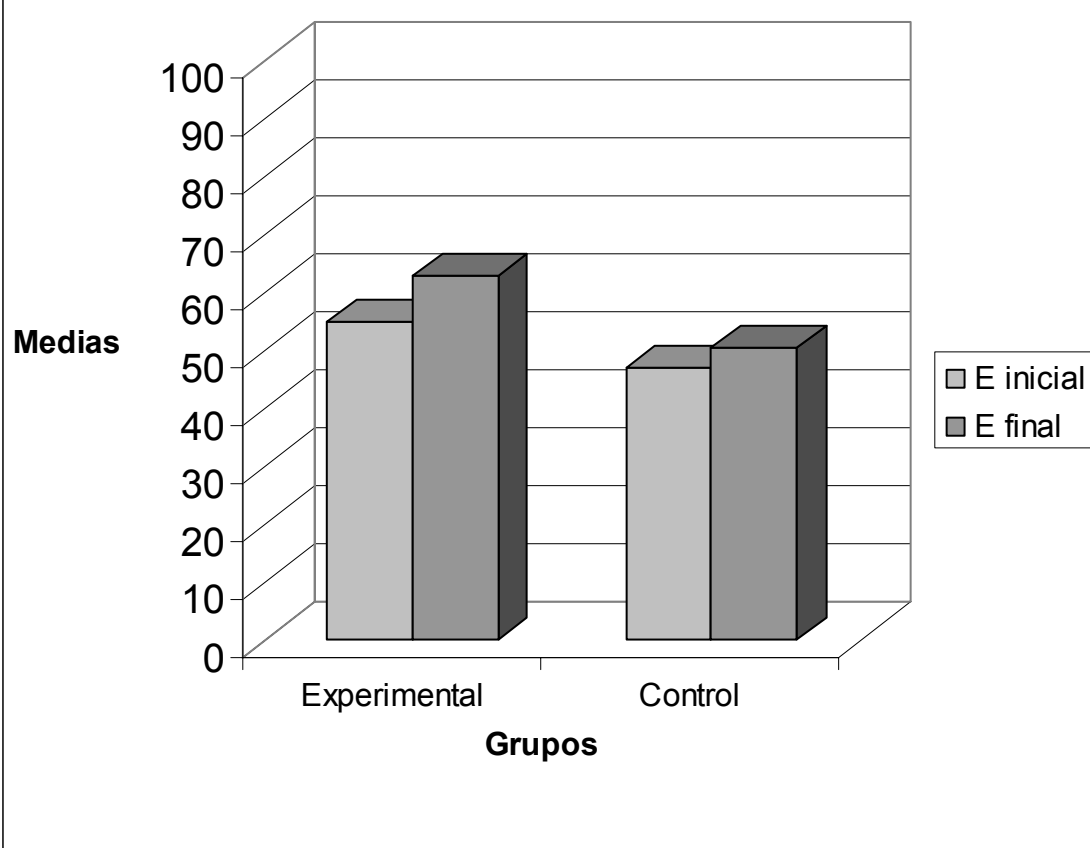
El análisis descriptivo de los datos muestra en la evaluación inicial para el grupo experimental una media de 55.10, comparada con la media del grupo control 47.11. En la evaluación final la ejecución de ambos grupos mejoró, siendo más evidente el incremento en el grupo experimental con una media de 63.10, a diferencia del grupo de control 50.67 (Ver tabla 4)

Tabla 4. Estadísticos Descriptivos de las evaluaciones inicial y final de ambos grupos: experimental y control.

	Grupos	Medias	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Evaluación inicial	Experimental	55.10	6.13	47	64
Evaluación inicial	Control	47.11	10.42	27	57
Evaluación final	Experimental	63.10	4.40	52	69
Evaluación final	Control	50.67	9.86	34	63

Lo anterior indica que las habilidades de comunicación social y producción de palabras, frases y oraciones relacionadas a la expresión y comprensión del lenguaje oral mejoraron en la evaluación final en ambos grupos, siendo más evidente el incremento en los niños del grupo experimental (figura 2).

Figura 2. Medias de las evaluaciones inicial y final de los grupos experimental y control



8.3. Análisis inferencial de los datos

Se llevó a cabo un análisis inferencial, como en el caso del estudio 1, se obtuvieron los puntajes de diferencia entre la evaluación inicial y final para cada participante y se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para comparar la ejecución de habilidades lingüísticas entre el grupo experimental y el grupo control, los resultados indican diferencias significativas ($z = -2.402$; $p = .016$)

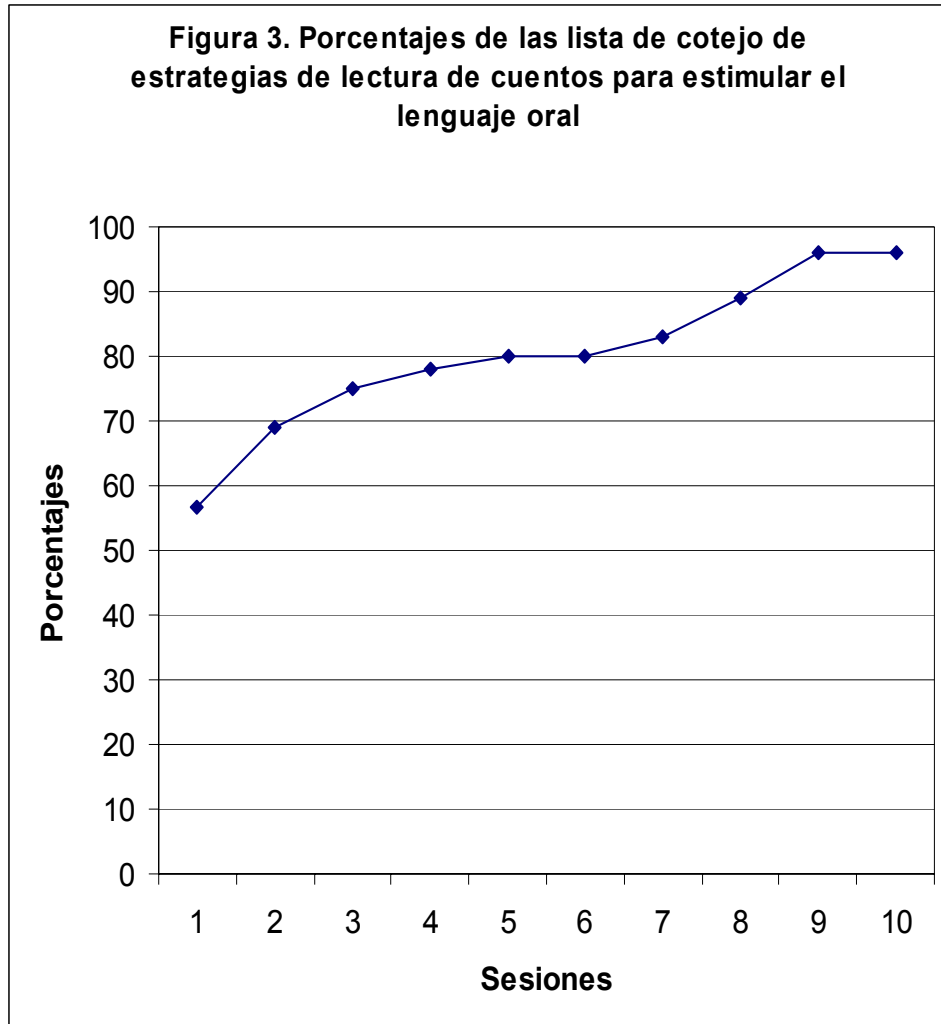
Los resultados del estudio, implican el rechazo de la Hipótesis nula (H_0) y la aceptación de la hipótesis alterna (H_1), es decir, que existen diferencias en el desarrollo de la expresión y comprensión del lenguaje oral entre los niños de preescolar que participaron en el programa de estrategias de enseñanza cognitivas durante la lectura de cuentos y los que no participaron en dicho programa.

Se realizó la comparación entre la evaluación inicial y final del grupo experimental, a través de la prueba Wilcoxon, la cual indica que existen diferencias significativas ($z = -2.825$; $p = .005$) después de la aplicación del programa las habilidades de expresión y comprensión mejoraron notablemente en estos niños.

Posteriormente se realizó un análisis para comparar los resultados obtenidos por los tres grupos de niños: Experimental del presente estudio, Experimental del estudio 1, que sirvió de C1 en este estudio y el C2 formado por los que no recibieron el programa de lectura de cuentos. Se aplicó la prueba estadística Kruskal Wallis, la cual indica que no existen diferencias significativas entre los grupos en cuanto a sus habilidades lingüísticas ($X^2 = 4.205$; $p = .122$).

8.4. Análisis de las listas de cotejo de estrategias de lectura de cuentos para estimular el lenguaje oral

Por otro lado se analizaron las listas de cotejo del empleo de las estrategias durante la lectura de los cuentos y se encontró que al inicio de la aplicación del programa, sólo se utilizaron las estrategias en un 57% de las veces y conforme avanzaron las sesiones, el empleo de las estrategias fue incrementando, hasta llegar en las últimas sesiones al 96% de su aplicación (figura 3)



Los porcentajes de las listas de cotejo se tomaron como referencia para observar el desempeño durante la narración del cuento, en cuanto al uso de las estrategias especificadas en las hojas de registro, esto permitió hacer los ajustes necesarios en cada sesión para ir mejorando el trabajo con los niños. Se observa en qué medida se aplican las estrategias, cuáles se aplican, cuáles no, y si se aplican siempre o sólo algunas veces, con base en la información de las listas, se fue enriqueciendo la ejecución de dichas estrategias para que el programa resultara más efectivo.

La confiabilidad de las listas de cotejo se realizó en tres ocasiones, obteniendo el porcentaje de acuerdos de los registros de un observador con los de otro observador, se obtuvo un porcentaje de 87%, 88% y 89% respectivamente, obteniéndose un promedio de 88%, se eligieron tres sesiones del programa, una de las primeras, una sesión intermedia y la última para obtener dicha confiabilidad.

8.5. Resultados obtenidos de las observaciones en interacciones cotidianas con los niños

Cabe mencionar que algunos comportamientos lingüísticos mostrados por los niños de este estudio, son semejantes a los observados en el primer estudio (ver páginas 105-107), aquí sólo se mencionan aquellas habilidades del lenguaje oral que presentan únicamente los niños que participaron en el estudio 2.

- Se expresan con mayor claridad, por ejemplo algunos niños no articulaban bien los sonidos al pronunciar palabras, por lo que no se les entendía lo que decían, y ahora ya pronuncian mejor las palabras, las frases y oraciones.
- Desarrollo del vocabulario. Como resultado de la aplicación del programa, los niños aprendieron algunas palabras nuevas contenidas en los cuentos que se les leyeron, por ejemplo, ya saben sinónimos de palabras como: camino, caballo, limpio, egoísta, honesto, enojo, césped, entre otras, lo que les permite nombrar adjetivos de algunas cosas, animales o que expresen cómo se sienten.
- Participan en conversaciones sobre lo que se les lee con preguntas y comentarios, relacionan los acontecimientos con experiencias propias y dan sus propios ejemplos, si el libro se trata de la visita al zoológico, los que ya fueron, platican con quién fueron, qué animales conocieron y qué aprendieron.

- Otra habilidad que desarrollaron los niños fue aprender el nombre de algunas letras, ya que cuando se les leía un cuento, al ir siguiendo el texto con el dedo, preguntaban qué letra es ésta y como veían las mismas letras en los diferentes cuentos, terminaron por aprender a reconocerlas.
- Los niños también muestran conocimientos sobre el texto, ya que al contar un cuento, reproducen algunas de las estrategias que el narrador modeló durante la lectura, por ejemplo cuentan la historia señalando con su dedo el texto, identifican el inicio y el final de la historia, leen de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.
- La maestra mencionó que algunos niños que eran muy callados y tímidos, interactúan más con sus compañeros durante el juego o participan más en actividades escolares.
- Después de la aplicación del programa de lectura de cuentos, se observa a la maestra del grupo, que con más frecuencia dedica un espacio de sus actividades para que se lean cuentos. Esto posiblemente se deba a que observa a varios niños que quieren estar en el espacio de la biblioteca dispuestos a contar los libros a sus compañeros, en ocasiones pide a algún niño que lea un cuento a los demás y de esta manera, los pequeños tienen la oportunidad de practicar las habilidades del lenguaje oral adquiridas, tales como la expresión y comprensión y todas las que se han mencionado.

Lo descrito anteriormente, en relación a los cambios mostrados por los niños en sus habilidades lingüísticas, apoya los resultados estadísticos del presente estudio, ya que efectivamente se notan mejoras en el lenguaje oral de los niños que participaron en el programa.

CAPITULO 9

DISCUSIÓN

El lenguaje oral es la base del aprendizaje de la lectura y la escritura. El hablar y escuchar son habilidades que se aprenden en los años preescolares, éstas son cruciales para el logro futuro de las demandas de los grados escolares posteriores.

En la infancia temprana todos los niños necesitan aprender a usar el lenguaje y a escuchar para establecer interacciones comunicativas con adultos y sus pares. Es a través de experiencias diarias con el habla, exposiciones a la lectura y la escritura que los niños aprenden el lenguaje oral.

Hay una gran cantidad de actividades atractivas que invitan a los niños a explorar, aprender y usar el lenguaje. Estas actividades pueden ser usadas en diferentes contextos como la escuela. Entre las actividades que estimulan las habilidades lingüísticas está el contar cuentos.

Con base en la revisión de evidencias teóricas y empíricas respecto a la importancia de la lectura de cuentos como un medio para favorecer el desarrollo del lenguaje oral (Bustos, 2002; Morrow, 2001; De Temple, 2001; Diez y cols, 2001; Early Childhood Literacy, 2003; Arnold, Lonigan; Whitehurst y Epstein, 1994; Wasik y Bond, 2001; Pullen y Justice, 2003; Penno, Wilkinson y Moore, 2002) se diseñó el presente trabajo, el cual tuvo como finalidad promover la expresión y comprensión del lenguaje oral en niños preescolares de una estancia Infantil del ISSSTE, a través de un programa de lectura de cuentos.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos, se discutirán primero los resultados de cada uno de los estudios y posteriormente se retomarán ambos.

Estudio 1

No se encontraron diferencias significativas en la expresión y comprensión del lenguaje oral entre los niños que participaron en un programa de estrategias de lectura de cuentos y los que no participaron en dicho programa, por lo tanto, la hipótesis nula fue aceptada.

Las posibles explicaciones a los resultados encontrados, pueden deberse a varios factores, entre los cuales se encuentran los siguientes:

1. Diferencias individuales de los niños participantes relacionadas a las habilidades del lenguaje oral, las cuales se pudieron observar en la evaluación inicial, ya que la diferencia de puntajes individuales en habilidades comunicativas fueron evidentes, pues el rango de ejecución fue desde un mínimo de 41 a un máximo de 79.

Las diferencias en las capacidades lingüísticas que manifiestan los niños en la etapa preescolar con frecuencia tienen que ver con los padres y educadores, muchas de estas diferencias se pueden atribuir a variaciones en las circunstancias sociales del niño y en la naturaleza de las interacciones sociales que mantienen (Garton, 1994).

En este sentido, el ambiente en el que se desarrolla el niño durante sus primeros años de vida parece ser determinante en el desarrollo de habilidades lingüísticas.

2. Otra posible explicación de los resultados encontrados, quizá se deba a que la psicóloga, no había trabajado con niños en edad preescolar y tuvo que aprender estrategias, procedimientos y actitudes que le permitiera interactuar con los niños y motivarlos para que participaran en las actividades de la lectura de cuentos; por otro lado, las estrategias de lectura de cuentos requieren de práctica para saber en que consisten, cuáles son y cómo se aplican, por lo tanto, el estudio 1 sirvió a la psicóloga para aprender a emplear y mejorar las estrategias del programa conforme avanzaban las sesiones, de tal manera que fueran más eficaces para obtener los resultados esperados. Posiblemente estas circunstancias de inexperiencia de la psicóloga en el trabajo con niños preescolares y la falta de práctica en la aplicación de las estrategias, hicieron, que al inicio de la intervención, hubiera ciertas dificultades, por ejemplo, actividades que fallaran en su intento por despertar el interés y motivación de los niños, lo cual se fue corrigiendo conforme a la aplicación del programa.

Debido a lo anterior, uno de los propósitos del trabajo fue incluir a la maestra del grupo para desarrollar un trabajo colaborativo psicóloga-maestra con el fin de sumar esfuerzos, experiencias e intercambio de ideas para enriquecer y mejorar las estrategias de lectura de cuentos.

3. Los resultados encontrados, también pudieron deberse a fallas en los procedimientos, materiales, actividades, tiempos de lectura y el tipo de estrategias utilizadas en el programa, ya que en las primeras sesiones, los niños se mostraban poco motivados para participar en las actividades y la psicóloga poco a poco tuvo que aprender a motivar al grupo, utilizando algunas de las estrategias que la educadora empleaba en actividades escolares y que funcionaban, por ejemplo, hacer juegos con los dedos, identificar las partes del cuerpo o cantar una canción.

Otro detalle fue la selección de los cuentos, los primeros que se leyeron eran muy largos, contenían más texto que imágenes y los niños terminaban por aburrirse, por lo que se eligieron cuentos más cortos. Asimismo, se tuvo que reducir el tiempo de la lectura y las actividades, puesto que los niños preescolares muestran poca tolerancia a actividades que requieren periodos prolongados de atención.

4. Las condiciones de aplicación del programa, también fue una de las variables que pudo afectar los resultados, puesto que no se contó con un lugar específico y las lecturas de cuentos se desarrollaron en el salón de clase, al mismo tiempo que la maestra del grupo trabajaba con una parte del grupo en sus actividades escolares, por lo que había muchas distracciones, tales como el ruido, el desplazamiento de los niños de un espacio a otro, el habla en voz alta durante el juego libre, todas estas circunstancias provocaban que los niños que participaban en la lectura de cuentos se distrajeran con facilidad.

Por esto es importante tomar en cuenta las características del contexto en el que se lleva a cabo la intervención y tratar de propiciar, en la medida de lo posible, condiciones favorables para favorecer los resultados.

Hasta aquí se han explicado los resultados del estudio 1, a continuación se discuten los resultados del estudio 2.

Estudio 2

Se encontraron diferencias significativas en comportamientos relacionados a la expresión y comprensión del lenguaje oral entre los niños que recibieron la intervención y aquellos que no la recibieron, por lo tanto, se rechazó la Hipótesis nula (H_0) y se aceptó la hipótesis alterna (H_1).

De la misma manera, se encontraron diferencias significativas entre la evaluación inicial y final de los niños del grupo experimental. Después de la aplicación del programa las habilidades de expresión y comprensión mejoraron notablemente en estos niños.

Estos resultados sugieren que las correcciones y las mejoras que se hicieron a las estrategias del programa de lectura de cuentos durante la primera aplicación, favorecieron los resultados en la segunda aplicación, lo que permitió alcanzar el objetivo planteado de promover el lenguaje oral de los niños evaluados.

La efectividad del programa de lectura de cuentos en el estudio 2, quizá se deba a que la psicóloga, tuvo la oportunidad de practicar las estrategias durante el estudio 1, lo que implicó un mejor desempeño en el segundo trabajo, pues contaba con mejor manejo de las estrategias, mejores actividades para motivar la participación de los preescolares, la inclusión de otros materiales, por ejemplo, títeres que despertaban el interés de los niños durante la lectura.

Un aspecto más a considerar, al explicar los resultados, es la participación de la maestra del grupo en la aplicación del programa, ya que sus conocimientos, experiencias y sugerencias compartidas con la psicóloga para trabajar con los niños, fueron de gran utilidad para mejorar y enriquecer el programa de la lectura de los cuentos.

También es importante mencionar que la maestra del grupo de preescolares del primer estudio, fue la misma que estuvo a cargo del grupo que participó en el segundo estudio, por lo tanto la educadora ya tenía conocimiento del trabajo que se estaba llevando a cabo con los niños y apoyó en la medida de sus posibilidades el trabajo de la psicóloga, por ejemplo, organizando sus actividades escolares de tal manera que hubiera un tiempo para la lectura de cuentos.

A continuación, se discuten los cambios mostrados por los niños en sus habilidades de expresión y comprensión del lenguaje oral.

Contribuciones del programa de estrategias de lectura de cuentos para el desarrollo de habilidades del lenguaje oral

- Mejor articulación y uso de sonidos para producir palabras que forman frases y oraciones, lo que implica mejor claridad y fluidez en el lenguaje oral. Estas capacidades del niño para escuchar y manipular sonidos tienen que ver con la conciencia fonológica, la cual está estrechamente relacionada al proceso de la lectura temprana. Algunos autores (Bus y van IJzendoorn, 1999; Whitehurst y Lonigan, 1998; Justice, Chow, Capellini, Flannigan y Colton, 2003) proponen que una de las estrategias para ayudar a los niños a conocer y utilizar los sonidos del habla, sea a través de lecturas de libros en voz alta de los adultos a los niños. Los resultados del presente estudio confirman lo encontrado por dichos autores.
- La lectura de cuentos fue una forma de motivar el interés de los niños para trabajar con los libros, ya que muestran gusto al manipular los libros, les gusta hojearlos y narrar las imágenes de los cuentos, a través de estas interacciones los niños participan en actividades con sus compañeros escuchando y hablando sobre los temas que tratan los libros.

Los resultados del estudio indican que el leer cuentos a los niños en edad preescolar puede ser una estrategia útil para despertar en ellos deseos de aprender a leer. Estos resultados concuerdan con lo reportado por algunos autores (Fields y Lee, 1987; Pullen y Justice, 2003; Durkin, 1980 y Morrow, 2001) quienes aseguran que la narración de cuentos es una forma exitosa a través de la cual, los niños desarrollan actitudes favorables hacia la lectura, lo que hace que ellos quieran aprender a leer.

- Mediante la lectura de cuentos, los niños aprendieron características del texto impreso. Estos datos apoyan lo encontrado por una serie de estudios (Morrow, 2001; Whitehurst y Lonigan, 1998; Justice y cols, 2003; Snow, Burns y Griffin, 1998; Clay, 1991; 1993). Los niños cuentan la historia a partir del texto, Identifican el inicio y el final del libro, empiezan a “leer” de izquierda a derecha y de arriba abajo.

Clay (1991) asegura que un niño con buen desarrollo de conceptos impresos conoce varios puntos que son necesarios para la adquisición de la lectura.

- El leer cuentos a los niños, favoreció el desarrollo de vocabulario. Estos resultados son congruentes con los reportados por varias investigaciones (Snow, Burns y Griffin, 1998; Early Words, 2001; De Temple, 2001; Wasik y Bond, 2001; Morrow, 2001; Penno, Wilkinson y Moore, 2002). El vocabulario es un aspecto importante de la gramática que les permite a los niños comenzar a familiarizarse con el uso correcto de su lengua.
- La aplicación del programa fue una forma de involucrar a los pequeños en conversaciones relacionadas a los temas de los libros leídos. Durante las conversaciones, los niños tuvieron oportunidad de practicar la expresión oral, las reglas de conversación, escuchar y responder a la plática, compartiendo sus experiencias relacionadas con las historias.

Las conversaciones entre niños y adultos derivadas de las lecturas de cuentos, es una forma de conocer no sólo aspectos del desarrollo cognitivo, sino también del área afectiva.

En relación a lo anterior, De Temple (2001) plantea que durante la lectura de los libros el habla entre los padres y los hijos es más compleja, lo que no se podría dar en otras situaciones. Por su parte Wasik y Bond (2001) mencionan que los libros proporcionan el contexto para conversaciones ricas entre un niño y un adulto que van más allá de la historia del texto.

De esta manera, la lectura a los pequeños puede ser una forma de que los adultos se acerquen a ellos y aprovechar los temas para platicar y convivir con los niños para conocer un poco más sobre el proceso de su desarrollo.

- El desarrollo del niño es integral y por lo tanto, el estimular uno de los procesos cognitivos como el lenguaje, favoreció el área social. Algunos niños que casi no hablaban y mostraban timidez, adquirieron mejores habilidades comunicativas, ya sea con la maestra o con sus compañeros, mostraban los aspectos sociales en las conversaciones, al participar con sus ideas, al expresar sus intereses, necesidades y sentimientos, asimismo, se les observó más involucrados en pláticas y más participativos en clase.

Las conversaciones verbales entre los niños y los adultos en el salón de clase, derivadas de los temas de los cuentos, estimulan no solo aspectos sociales del desarrollo del lenguaje y alfabetización, sino que también es una manera de conocer un poco más del niño, por ejemplo, la manera en que piensa y sus motivaciones.

- La narración de cuentos, no sólo ayudó a que los niños aprendieran a expresarse correctamente y a escuchar para entender lo que se les leía, sino que también favoreció el desarrollo de otro aspecto de la alfabetización, la

escritura, tan importante para la comunicación al igual que el lenguaje oral. A través de garabatos y algunas letras reconocibles, intentaban “escribir” su nombre o “escribir” un mensaje a personas importantes para ellos. De esta manera, los pequeños aprenden que los mensajes escritos también son una forma de comunicarse con los demás. Al respecto Laster y Conte (1999) plantean que en el proceso de aprendizaje de los mensajes, los niños expanden sus conocimientos, practican habilidades de comunicación y desarrollan competencias tempranas de lectura y escritura.

- Por otro lado, el estudio mostró que la lectura de cuentos es una manera de que los niños aprendan elementos gramaticales del lenguaje oral, tales como la sintaxis, la semántica y la pragmática, los cuales son aprendidos poco a poco y más adelante ayudarán a los niños a usar correctamente el lenguaje ya sea hablado o escrito.
- Otra de las habilidades del lenguaje oral que se vio favorecida, gracias a la lectura interactiva, fue la comprensión, la capacidad de los niños para reconstruir, interpretar y darle significado a los temas de los cuentos, basándose en sus conocimientos previos. Para Morrow (2001) un niño desarrolla comprensión de la narración cuando intenta leer las historias de los libros, participa en la lectura diciendo palabras y contando historias como los profesores leen a él, relee y resume la historia sin el libro como referencia, responde a la discusión sobre el texto con actividades, con respuestas a las preguntas y comentarios, aprende el significado de nuevas palabras y las usa en el lenguaje oral.

Es importante resaltar que la maestra del grupo de preescolares que participó en la aplicación de las estrategias de lecturas de cuentos, también obtuvo beneficios, los cuales se mencionan a continuación:

Beneficios obtenidos por la maestra

- Conoció el programa de estrategias de lectura de cuentos diseñado por la psicóloga, para estimular habilidades del lenguaje en los niños.
- Aplicó algunas estrategias de lectura de cuentos con sus alumnos y pudo apreciar los efectos en su desarrollo lingüístico, durante las actividades escolares, incluso, ella misma mencionó que algunos niños que no pronunciaban correctamente las palabras, ya se les entiende mejor lo que dicen, participan más en la clase, responden a las conversaciones, etc.
- Incrementó sus estrategias y habilidades para leer a los niños. Esto se pudo comprobar, ya que cuando leía cuentos a los niños, empleaba estrategias del programa, por ejemplo, hacer pausas durante la lectura para preguntar o conversar con los niños sobre lo visto en la historia.
- Llegó a considerar la lectura de cuentos como una opción en el salón de clase para estimular el desarrollo del lenguaje y para reforzar contenidos del programa de una forma divertida e interesante.
- Intercambió conocimientos, experiencias, habilidades y retroalimentación con la psicóloga, lo que permitió a ambas mejorar su desempeño en la lectura de cuentos.
- La psicóloga dio atención a las necesidades manifestadas por la maestra y por los miembros del equipo técnico de la estancia infantil, pues se trabajó con los niños para apoyar la adquisición del lenguaje oral.

Beneficios obtenidos por los padres de familia

La aplicación del programa, también benefició a los padres de los niños, ya que su participación en el taller, les permitió conocer nuevas estrategias de lectura de cuentos y mejorar las que ya utilizaban, para ayudar a sus hijos en el proceso de adquisición del lenguaje y apoyar otros aspectos del desarrollo como los afectivos, sociales, cognitivos y académicos.

El participar en el taller de lectura de cuentos, permitió a los padres:

- Reflexionar sobre la importancia de la lectura de cuentos como un medio para fomentar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de sus hijos y de otras áreas.
- Incrementar y mejorar sus estrategias y habilidades para leer cuentos a sus hijos con el fin de estimular su lenguaje oral.
- Intercambiar conocimientos, experiencias, opiniones y sugerencias con otros padres de familia, lo que les ayudó a mejorar su desempeño en la lectura de cuentos.
- Obtener información sobre el proceso de desarrollo del lenguaje de sus hijos y reconocer el papel relevante que desempeñan sobre éste y otros aspectos del desarrollo infantil como los sociales, cognoscitivos y afectivos.
- Saber que el psicólogo puede contribuir con la educación de sus hijos atendiendo aspectos generales del desarrollo y no sólo limitarse a la atención de problemas de conducta, emocionales o problemas de aprendizaje.

Por último, es importante señalar que la psicóloga que aplicó el programa también obtuvo beneficios al trabajar con la maestra del grupo de preescolares. A través del trabajo en colaboración, la psicóloga aprendió de la educadora, estrategias que funcionan con niños en edad escolar, por ejemplo, a organizar actividades en relación a la lectura de cuentos, tomando en cuenta las características de los niños, sus intereses, sus ideas y opiniones. Las sugerencias de la maestra sobre los cuentos apropiados para los niños y los materiales de apoyo también fueron retomados por la psicóloga para tener un mejor desempeño al trabajar con los niños. Por su parte la psicóloga también compartió con la maestra información, conocimientos, habilidades y estrategias. De esta manera, la psicóloga y la maestra, sumando sus experiencias profesionales, sus esfuerzos, ideas, responsabilidades, toma de decisiones, sugerencias y retroalimentación mutua, sobre el desempeño en la narración de cuentos, pudieron llevar a cabo un trabajo en colaboración para enriquecer, complementar y mejorar el programa con el propósito de ayudar a los niños en el proceso de la adquisición del lenguaje oral.

LIMITACIONES, SUGERENCIAS Y CONCLUSIONES

La propuesta de lectura de cuentos como un método para estimular el proceso de desarrollo del lenguaje en los niños en edad preescolar, resultó muy interesante, útil, y divertida para los pequeños, logrando su objetivo de apoyar el desarrollo y bienestar de los niños de la estancia infantil.

Limitaciones

Se debe reconocer que durante la aplicación de dicho programa se tuvieron ciertas limitaciones, que pudieron influir en los resultados. Por ejemplo, no se contó con un lugar específico para realizar las actividades relacionadas a la narración de los cuentos, se trabajó dentro del salón de clase, al mismo tiempo que la maestra del grupo realizaba sus actividades escolares, esta situación provocaba que en ocasiones, las actividades que la psicóloga organizaba con los niños, por ejemplo, el que los niños se levantaran y caminaran por el salón para hacer un ejercicio, interfiriera en las actividades escolares de la maestra y viceversa, las tareas de la maestra, también llegaron a interferir en las narraciones de los cuentos, por ejemplo el ruido.

En la aplicación del primer estudio, los procedimientos, el uso de las estrategias, la planeación de los tiempos y las actividades diseñadas para los niños, durante la lectura de cuentos, no fueron del todo apropiadas, ya que no estaban funcionando como se esperaba, por lo tanto, conforme avanzaban las sesiones del programa, se fueron haciendo las modificaciones pertinentes en cuanto a los aspectos mencionados, para perfeccionarlo y poder lograr el objetivo del estudio.

Por otro lado, la ausencia constante de algunos niños que participaron en el programa, impedía el avance en las evaluaciones y la aplicación del mismo, en ocasiones se tuvo que suspender la sesión porque faltaban varios niños participantes, esto implicaba hacer ajustes a los tiempos planeados.

Algunas sesiones del programa de lectura de cuentos en el estudio 2, fueron diseñadas para trabajarse en colaboración con la maestra del grupo, pero debido a una serie de circunstancias, en ocasiones, a la educadora le resultaba difícil participar con la psicóloga en las actividades programadas.

La falta de experiencia en la aplicación del AEPS, implicó la inversión de mucho tiempo en la evaluación del primer estudio, pues la psicóloga, primero debía conocer bien las metas y objetivos que evalúa el AEPS en su dominio de comunicación social y después tener la habilidad para recabar la información necesaria, ya sea a través de las hojas de registro del instrumento o grabando las interacciones comunicativas de los niños. El análisis de la información recabada, también requirió de mucho tiempo, pues implicó el escuchar las grabaciones de cada una de las sesiones de aplicación para obtener un porcentaje de ejecución por cada niño.

Sugerencias

En cuanto al programa de lectura de cuentos, se sugiere revisar el contenido, sus procedimientos, estrategias, actividades y materiales y considerar la edad del niño, porque aunque el programa fue diseñado para niños en edad preescolar, puede ser utilizado con niños más pequeños.

Es muy importante que se conozcan y practiquen las estrategias de lectura de cuentos contenidas en el programa, para que la persona que las utilice sepa cómo se aplican. Se sugiere elegir cuentos de acuerdo con la edad de los niños, que sean cortos y que contengan más imágenes que texto, para que la lectura sea ágil y los niños se mantengan atentos, también es importante la utilización de materiales que apoyen la lectura para motivar e interesar a los niños.

Para posibles aplicaciones del programa, sería conveniente involucrar no sólo a la maestra del grupo, sino también a la auxiliar, porque ella también pasa mucho tiempo trabajando con los niños y sería muy bueno que ambas se implicaran en las lecturas, ya que es una actividad que resulta atractiva para los niños y puede ser una opción para favorecer las habilidades comunicativas y otros aspectos del desarrollo.

Para las aplicaciones del programa de lectura de cuentos en una institución educativa, se requieren ciertas condiciones que favorezcan la atención de los niños, por ejemplo, un lugar fuera del salón de clase donde se puedan llevar a cabo las actividades.

Conclusiones

Es pertinente señalar la importancia del estudio, puesto que se demostró que la lectura de cuentos es una actividad útil y eficaz para fomentar el desarrollo de habilidades lingüísticas en niños preescolares, tales como la expresión, comprensión, vocabulario, entre otras competencias comunicativas, por lo tanto es un método que puede ser implementado en el salón de clase o en el hogar, para ayudar a los niños en el proceso de adquisición del lenguaje.

Tomando en cuenta, lo encontrado en el estudio, la lectura de cuentos puede ser una opción para enseñar nuevas palabras a los niños en edad preescolar, para lo cual, los adultos, ya sea maestros o padres, deben elegir cuentos de acuerdo a la edad del niño que contengan diferentes temas y con una variedad de palabras para que a través de la interacción durante la lectura, los niños adquieran el significado de nuevas palabras y las puedan utilizar en su lenguaje, no sólo hablado sino más adelante en el escrito.

Por último, vale la pena destacar que si hay colaboración entre maestros y psicólogos, así como participación de los padres en la educación de los niños, la calidad de ésta, se verá reflejada en un sano desarrollo del niño, tanto en el área del lenguaje como en otros aspectos del desarrollo integral.

REFERENCIAS

- Arnol, D., Lonigan, C., Whitehurst, G. and Epstein, J. (1994) Accelerating Language Development Through picture Book Reading: Replication and Extension to a Videotape Training Format. *Journal of Educational Psychology*. 86 (2), 235-243
- Ary, D., Jacobs, L. y Razavieh, A. (1990) *Introducción a la Investigación Pedagógica*. Cap. 9 “investigación experimental y educación”. México: Mc Graw-Hill
- Bustos, C. (2002) Lenguaje Verbal. Serie: “Cuadernillos para la reflexión pedagógica, Chile: Ministerios de Educación.
- Bus, A., y Van IJzendoorn, M. (1999) Phonological Awareness and early Reading: A Meta-Analysis of Experimental training Studies. *Journal of Educational Psychology*. 91 (3), 403-414
- Burgess, S., Hecht, S. y Lonigan, Ch. (2002) Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly* . 37 (4), 408-426.
- Burgess, S. (2002) The influence of speech perception, oral language ability, the home literacy environment, and pre-reading knowledge on the growth of phonological sensitivity: A one-year longitudinal investigation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*.15, 709-737
- Bricker, D. Waddell, M. (1996). *AEPS Curriculum for tree to six years*. Vol. 4 Baltimore: Paul H. Brookes. Sec. III

- Bruner, J. (1986) *Acción pensamiento y lenguaje*. México: Alianza Editores
- Celano, M, Hazzard, A, McFadden-Garden y Swaby-Ellis (1998) Promoting Emergent Literacy in a Pediatric Clinic. Predictors of parent-Child reading. *Children's Health Care* 27 (3), 171-183
- Coker, D. y Griffith, P. (1994) Collaboration in the classroom: Joint responsibilities of teachers for specified instruction. *Journal of Instructional Psychology*. 21 (1)
- Clemente, M. y Domínguez, A. (1999) *La enseñanza de la Lectura. Enfoque Psicolingüístico y Sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide
- Clay, M. M. (1991) Becoming literate: *The construction of inner control*. Auckland, New Zealand: Heinemann. 26-44
- Clay, M. (1993) Política Lingüística y proceso de alfabetización: Boletín *Proyecto principal de Educación en América latina*. 32, 31-38
- Cronan, T., Cruz, S., Arriaga, R. y Sarkin, A. (1996) The effects of a community-based literacy program on young children's language and conceptual development. *American Journal of Community Psychology*. New Cork. 24 (2), 251-273
- Dale. P. (1980) *Desarrollo del Lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*. México: Trillas
- Díaz Barriga y Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill
- De Temple, J. (2001) Parents and Children Reading Books Together. En: Dickinson, D. K. y Tabors, P.O. (2001) *Beginning Literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Diez, U., y cols, (2001) El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol.1 Barcelona: Graó
- Dickinson, D. K. (2001) Book Reading in Preschool Classrooms. Is Recommended Practice Common. En Dickinson, D. K. y Tabors, P.O. (2001) *Beginning Literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Dickinson, D. K. (2003) Construyendo la Alfabetización a través del lenguaje en las Aulas Preescolares. 3° *Encuentro Internacional de Educación inicial y Preescolar*. Monterrey Nuevo León, México.
- Dickinson, D., McCabe, A., Anastasopoulos, L, Peisner-Feinberg and Poe, M. (2003) The Comprehensive language approaches to early literacy: The Interrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and print Knowledge Among Preschool-Aged Children. *Journal of Educational Psychology*. 95 (3), 465-481.
- Dixon-Krauss (1997) *Vigotsky in the Classroom. Mediated Literacy Instruction and Assessment*. University of West Florida. Longman Publishers US
- Dougherty, Ch. (1999) *Improving early literacy of preschool children: a Hound book for prekindergarten educators*. (En red) disponible en: www.t.com/corp/docs/company/citicen/foundation/leapsbounds/preschool.pdf.
- Durkin, D. (1980) *Teaching Young Children to Read*. Boston: Allyn and Bacon. Cap. 3
- Driscoll, M.P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn & Bacon. 152-256.
- Early Words (2001) *Iniciativa para entrenamiento en lenguaje y alfabetización* (en red) disponible en: www.earlywords.net/pdf/spanish/spanish-magic.pdf.

- Early Childhood Literacy (2003) *Teaching Children to Read* (en red) disponible en:
http://www.designedinstruction.com/research/brief_ed_01_1.html
- Enz, B. (1995) Strategies for promoting parental support for emergent literacy programs.
The Reading Teacher. Newark. 49 (2), 168-173
- Escamilla, K., Andrade, A., Basurto, A., Ruíz, O. (1996). *Instrumento de observación de los logros de la lectoescritura inicial*. Porstsmouth: Heinemann.
- Ferreiro (1993) Alfabetización de los niños en América latina. *Proyecto Principal de Educación y Alfabetización de los niños*: Boletín 32, de Aique Grupo Editorial.
- Ferreiro, E. (1998) *Alfabetización. Teoría y Práctica*. Tercera edición. México: Siglo XXI
- Fields, M. y Lee, D. (1987) *Let's begin reading right. A developmental approach to beginning literacy*. USA: Merrill Publishing Company
- Freeman, E. y Hatch, A. (1989) Emergent literacy: Reconceptualizing kindergarten practice. *Childhood education*. 66 (1), 21-34
- Frías, C. (2003) *Las situaciones comunicativas, una estrategia de investigación-docencia para promover las competencias lingüísticas de las niñas u los niños de educación preescolar*. Memorias del XXII Foro Nacional de Educación Preescolar. México: Trillas
- Garate, L. (1996) *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. México: siglo XXI
- Garton, A. y Pratt, Ch. (1991) *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Buenos Aires: Paidós.

- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Buenos Aires: Paidós
- Honig, L. y Shin, M (2001) Reading aloud with infants and toddlers in Child Care Settings: An observational Study. *Early Childhood Educational Journal*. 28 (3), 193-197
- Johnson, D. y Johnson, R. (1993) Implementing cooperative learning. *Education Digest*. 58 (8). Database: Academic Search Premier.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós Educador
- Johnson, D., Johnson, R., Sttanne, M. y Garibaldi, A. (1990) Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *Journal of Social Psychology*. 130 (4) Database: Academic Search Premier
- Justice, L., Chow, S., Capellini, C., Flannigan, K., y Colton, C. (2003) Emergent Literacy Intervention for vulnerable Preschooler: relative effects of Two Approaches. *American journal of Speech-language pathology*. 12, 320-332
- Laster, B., y Conte, B. (1999) Emerging Literacy: Message boards in preschool. *Reading Teacher*. 52 (4), 417-421. Database: Academic Search Premier
- Lesiak, J. L. (1997) Research based Answers to Questions about emergent Literacy in Kindergarten. *Psychology in the Schools*. 34 (2), 143-158
- Massey, S. (2004) Teacher-Child Conversation in the Preschool Classroom. *Early Childhood education Journal*. 31 (4), 227-231

Monfort, M. y Juarez, A. (1993). *El niño que habla. El Lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE)

Morrow, L. M. (2001) *Literacy Development in The early years*. 4 edición. Needham Heights: Allyn & Bacon.

Muzevich, K. (1999) Emergent Writing in the Kindergarten Classroom: *Reading Today*. Database: *Academic Search Premier*. 17 (2).

Neuman, S., Copple, C., Bredekamo, S. (2001) Assessing young children's literacy development. *Scholastic Early Childhood*. New York. 15 (4), 12-14

Neuman, S. (2004) Learning From Poems & Rhymes. How rhyming word patterns help your child's reading skills. *Scholastic Parent & Child*. Pag. 32

Nielsen, D. y Monson, D. (1996) Effects of literacy environment on Literacy Development of Kindergarten Children. *Journal of educational research*. 89 (5), 259- 271.

Nurss, R. y Hough, R. (1985) Young Children's oral Language: Effects of Task. *Journal of Educational Research*. 78(5)

Ovejero, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Panitz, T. (1996) *A definition of Collaborative Vs Cooperative Learning* (en red)
Disponible en:
<http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>.

Panitz, T. (2001) Collaborative versus cooperative learning a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive

learning. (En red) disponible en: Http:

www.capecod.net/tpanitz/tedspage/tedsarticles/coopdefinition.htm.

Parrilla, A. (1996) *Apoyo en el aula: Un proceso de colaboración*. España: Ediciones Mensajero

Partridge, H. (2004) Helping parents Make the Most of Shared Book Reading. *Early Childhood Journal*. 32 (1), 25-29.

Paz, B. (1985) *Programa de actividades lingüísticas para el jardín comunitario*. México: Trillas

Penno, J. Wilkinson, I, y Moore, D. (2002) Vocabulary Acquisition From Teachers Explanation and Repeated Listening to Stories: Do they Overcome the Matthew effect?. *Journal of Educational Psychology*. 94 (1), 23-33.

Pullen, P. y Justice, L. (2003) Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children. *Intervention in School and Clinic*. 39 (2), 87-98.

Purcell_Gates, V. (1996) Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships Between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*. 31 (4), 406-428

Ramsey, E. y Bayless, M.C. (1989) *El Jardín de infantes. Programas y prácticas*. México: Paidós.

Rocha, G. (2002) *Estrategia de trabajo colaborativo para estimular habilidades de prelectura infantil*. Tesis de maestría. Facultad de Psicología. UNAM.

- Roskos, K., Tabors, P. y Lenhart, L. (2004) *Oral Language and Early Literacy in Preschool: Talking, Reading and Writing*. USA: International Reading Association
- Ruiz, M. (2000) *Cómo analizar la expresión oral de los niños y niñas*. Ediciones ALJIBE
- Saracho, O. (2004) Supporting Literacy-Related play: Roles for teachers of young Children. *Early Childhood Education Journal*. 31 (3), 201-206.
- Saracho, O, (1999) Helping families to develop emergent literacy strategies *International Journal of Early Childhood*. 31 (2), 25-37.
- Slavin, R. (1995) Research on Cooperative Learning and Achievement: What we Know, What we Need to Know. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- SEP (2001) *Programa Nacional de Educación (2001-2006)*
Dirección General de Educación Preescolar, 1° Edición. México: Autor
- SEP (1999) *Manual Operativo para la Modalidad Escolarizada*. Centros de Desarrollo Infantil Subsecretaria de Educación Básica. Unidad de Educación Inicial. México: Autor
- Snow, C. y Dickinson, D. K. (2001) Language development in the preschool Years. En: Dickinson, D. K. y Tabors, P. O. (2001) *Beginning Literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brooks
- Snow, C., Burns, M., y Griffin (1998) Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National research Council. (Disponible en: <http://www.nap.edu/readingroom/books/prdyc/ch5.html>).

- Tabors, P., Snow, C. y Dickinson, D. (2001) Homes and Schools Together. Supporting language and Literacy Development. En: Dickinson D. K. y Tabors, P.O. (2001) *Beginning Literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Teberosky, A. y Soler, M. (2003) *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori
- Theriot, J., Franco, S., Sisson, B., y Metcalf, S. (2003) The impact of early guidance on language skills of 3-year-olds. *Clinical Pediatrics. Glen Head*. 42 (2), 165-173.
- Valencia, S. y Sulzby, E. (1991) Assessment of emergent literacy: Storybook reading. *The Reading Teacher*. 44 (7), 498-500
- Vega, L. (1991) *Instrumento para evaluar habilidad precurrentes de lectura (EPL)*. Manual de aplicación inédito. México. Facultad de Psicología. UNAM.
- Vega, L. (2003) *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. Pag. 5-16
- Wasik, B, & Bond, M. (2001) Beyond the Pages of a Book: Interactive Book reading and language development in preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology*. 93 (2), 243-250.
- Whitehurst, G. J., y Lonigan , C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*. 69, 848-872

ANEXOS

**PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA DE CUENTOS PARA LA
PROMOCIÓN DEL LENGUAJE ORAL EN NIÑOS PREESCOLARES (ESTUDIO 1)**

Sesión 1

Objetivo:

Explicar a los niños las actividades en relación a la lectura de cuentos y su importancia en el desarrollo de habilidades como la expresión y la comprensión del lenguaje oral.

Estrategias didácticas

1. Explicación por parte de la psicóloga
2. Preguntas guiadas que la psicóloga hace a los niños durante la explicación
3. Uso de material didáctico

Actividades

1. Una vez formados los grupos experimental y control, la psicóloga se pone de acuerdo con los niños del grupo experimental para trabajar.
2. La psicóloga explica a los niños, de manera clara y sencilla, los objetivos de la lectura de cuentos y su importancia en el desarrollo de habilidades como la expresión y comprensión del lenguaje.

3. Antes de que la psicóloga explique qué es un cuento, sus características y por qué es importante leer cuentos, hace preguntas previas, por ejemplo, alguien sabe qué es un cuento, para qué sirven, cuáles conocen, cuál es su favorito, etc.
4. Enseguida, se explica a los niños que leer cuentos, es una actividad importante porque permite que ellos estén atentos, que escuchen, que hablen de lo que sienten, lo que piensan, también les permite interactuar con sus compañeros y con adultos, aprender nuevas palabras y hablar de los temas de los cuentos.
5. Posteriormente, se hace una lista de los cuentos favoritos (para considerarlos entre los que se les leerán)
6. Se les informa que durante la lectura de los cuentos se utilizarán materiales, algunos de los cuales serán elaborados por ellos mismos.
7. Por último se les pregunta si tienen dudas sobre lo que se va a realizar.

Materiales

Cuentos infantiles

Pizarrón

Gises

Evaluación

Al final de la sesión se pregunta a los niños qué es un cuento y por qué se deben leer cuentos en el salón de clase, esto con el fin de ver si los niños entendieron lo que se les dijo y estimular la expresión del lenguaje oral.

Sesión 2

Objetivos:

1. Seleccionar entre los niños, la maestra y la psicóloga un lugar específico donde se narren los cuentos.
2. Establecer y dar a conocer a los niños las reglas que deberán respetar durante la lectura de los cuentos

Estrategias didácticas

1. Explicación por parte de la psicóloga sobre las características que debe reunir el espacio seleccionado para la narración de cuentos.
2. Contar un cuento
3. Preguntas guiadas
4. Explicación de las reglas que deberán respetar durante la lectura del cuento
5. Tomar en cuenta otras reglas propuestas por los niños para incluirlas en el reglamento.

Actividades

1. La psicóloga explica que para narrar los cuentos se necesita un lugar que reúna las siguientes características: que esté iluminado, que tenga varios cuentos, que sea amplio para que estén cómodos y todos puedan ver, escuchar y poner atención durante la lectura.
2. Se piden sugerencias a los niños sobre cuál es el espacio que les gustaría para la lectura de los cuentos y que tiene las características que se mencionaron, con base en las propuestas, se selecciona uno.
3. Se lee un cuento: "El león que perdió sus rayas" el cual es seleccionado por ellos.

4. Una vez terminada la lectura del cuento, se evalúan las condiciones del espacio elegido (gráfico plástico) se decide si es conveniente o no.
5. Otro de los objetivos en esta sesión es la explicación de las reglas acordadas por la psicóloga y los niños, las cuales deberán respetar durante la lectura de cuentos: a) permanecer sentado y atento para que todos mis compañeros vean las imágenes del cuento, b) hablar en voz baja para que podamos escuchar la lectura del cuento, c) puedo hacer preguntas de palabras que no conozca, d) permanecer atento mientras se lee el cuento, e) levantar la mano para participar durante la lectura del cuento, f) respetar a los adultos. Se les explica en qué consiste cada una de las reglas y se les dan ejemplos.
6. Se les pregunta si alguien tiene dudas y por qué es importante que haya reglas.

Materiales

Cuentos infantiles

Pizarrón y plumones y otros materiales didácticos que apoyen la actividad

Evaluación

1. Se pide a los niños que mencionen las ventajas de seleccionar un espacio para la narración de los cuentos.
2. Durante la narración se observa el comportamiento de los niños para ver si respetan las reglas, al finalizar el cuento se reconoce el buen comportamiento si este fue el caso, de lo contrario se les invita para que en las próximas sesiones respeten las reglas.
3. Se pide a los niños que ellos mismos evalúen su comportamiento durante la lectura del cuento y si se respetaron o no las reglas establecidas. Asimismo se les pregunta cómo se sintieron, que les pareció la actividad.

Sesión 3

Objetivo:

Elaborar material didáctico que apoye las lecturas de los cuentos, con el fin de activar la atención, interés, y que les permita a los niños expresar sus emociones y pensamientos, así como la expresión y la comprensión del lenguaje oral.

Estrategias didácticas:

1. Explicación por parte de la psicóloga
2. Preguntas guiadas
3. Empleo de material didáctico

Actividades:

1. La psicóloga explica a los niños las ventajas de elaborar materiales para apoyar la actividad de la lectura de los cuentos, para hacer la actividad más interesante y dinámica.
2. Previamente a la sesión se elige el cuento: "El día que no salió el sol"
3. Se les proporcionan a los niños copias de algunas escenas del cuento.
4. Se les pide que recorten las imágenes y las iluminen.
5. El material elaborado se utilizará en la siguiente sesión.
6. Al término de la sesión se les pregunta si tienen dudas.

Materiales

Copias del cuento: "El día que no salió el sol"

Tijeras y colore

Evaluación:

Preguntar a los niños que les pareció la actividad, si les gustó, y por qué creen que es importante elaborar materiales para contar los cuentos, lo cual estimula la comprensión y la expresión del lenguaje oral.

Sesión 4

Objetivos

1. Emplear estrategias para activar conocimientos previos y establecer expectativas en los niños.
2. Tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños a través de preguntas, antes y durante la lectura del cuento.

Estrategias didácticas:

1. Enunciación de los objetivo de la sesión
2. Utilizar preinterrogantes, a partir de las imágenes del texto que activen los conocimientos y experiencias previas de los niños en relación al cuento.
3. Propicia la participación de los niños a través de preguntas y comentarios
4. Utilización de material didáctico
5. Conversar con los niños sobre el cuento leído.

Actividades:

1. Se prepara el espacio para la lectura del cuento y los materiales a utilizar
2. Se reúne a los niños y se les recuerda que durante la lectura del cuento deben respetarse las reglas acordadas (cuando se narra el cuento, deberán permanecer sentados y atentos, hablar en voz baja, participar por turnos, etc.)
3. Se invita a los niños a participar en la actividad externando sus dudas, y haciendo comentarios.
4. Se mencionan los objetivos de la sesión
5. Se narra el cuento: "El día que no salió el sol" la psicóloga muestra la portada y pregunta ¿alguien conoce el cuento?, ¿cómo se llama?, ¿de qué creen que trata?

6. Durante la lectura del cuento, se hacen pausas para preguntar a los niños sobre los hechos de la historia.
7. Se retoman los comentarios de los niños, de tal manera que relacionen sus ideas previas con la información del cuento, de esta manera se promover en ellos la expresión y la comprensión.
8. Al finalizar la lectura, se pide a los niños que formen equipos de 2 a 3 personas para que reconstruyeran el cuento, a través de la organización de imágenes en secuencia y que ahora, ellos cuenten la historia a partir de las ilustraciones. Esto promueve que los niños hablen de los que se les contó y ayuda a la comprensión.

Materiales

Cuento: "El día que no salió el sol"

Recortes de imágenes con algunas de las escenas del cuento

Cartulinas y pegamento

Evaluación

Se toman en cuenta las respuestas de los niños a las preguntas hechas antes y durante la lectura para estimular la expresión, asimismo se considera la reconstrucción de la historia a partir de las imágenes, esto con el fin de ver si los niños comprendieron el contenido del cuento que se les leyó.

Sesión 5

Objetivo:

Emplear estrategias de enseñanza cognitivas que capten y orienten la atención de los niños durante la lectura del cuento.

Estrategias didácticas

1. Insertar preguntas antes durante y después de la lectura del cuento que promuevan la expresión y la comprensión.
2. Se utilizan ilustraciones para facilitar la codificación visual de la información
3. Activar la participación del niño en la actividad

Actividades

1. Se reúne a los niños en el espacio y se les pide que se sienten de tal manera que todos puedan ver, escuchar y poner atención.
2. Se mencionan las reglas que deben respetar durante la lectura del cuento
3. En esta sesión se lee el cuento: "El soldadito de plomo"
4. Mostrando el cuento, la psicóloga comienza con las preguntas a partir de las imágenes, procede a narrar el cuento, de vez en cuando hace una pausa para insertar preguntas: ¿se acuerdan cuál es o son los personajes principales?, alguien de ustedes puede describir uno de los lugares donde suceden los hechos, puede alguien mencionar algunas de las acciones de los personajes, por ejemplo qué le sucedió al soldadito cuando calló por la ventana.
5. Se hacen cambios en el tono de voz de acuerdo con los diálogos de los personajes para captar su atención e interés.
6. Se pide a los niños que reconstruyan la historia a través de un dibujo y posteriormente se les pide que platiquen del cuento leído.

Materiales

Cuento: "El soldadito de Plomo"

Hojas blancas

Colores y crayolas

Evaluación

Se evalúa la expresión y la comprensión en los niños a través de las tareas que realizan durante la sesión

Sesión 6

Objetivos:

1. Utilizar estrategias para organizar la información nueva.
2. Estimular sus habilidades de expresión y comprensión del lenguaje, reflexión, imaginación y creatividad.

Estrategias didácticas

1. Narración del cuento
2. Elaborar preguntas antes, durante y después del cuento
3. Propiciar la participación de los niños
4. Elaboración de un resumen expuesto de forma oral
5. Reconstrucción del cuento a través de dibujos, pinturas o plastilina

Actividades

1. Se prepara el lugar para la narración del cuento y los materiales a utilizar.
2. Se reúne a los niños en el lugar indicado y se les pide que se sienten cómodos de tal manera que todos puedan ver y escuchar.
3. En esta ocasión participa la tutora en la narración del cuento: “La noche más oscura del mundo”
4. Utiliza diferentes tonos de voz para representar a los personajes y esto mantiene atentos a los niños.
5. Lee el cuento de manera pausada, en forma de plática para que los niños puedan participara y entender la trama.
6. Durante la narración del cuento hace preguntas para involucrar a los niños
7. Al término de la lectura se inicia una conversación con los niños a partir de preguntas, por ejemplo, por qué el cuento se llama la noche más oscura del mundo, qué parte del cuento les gusto más, y dependiendo de sus respuestas se van haciendo otras preguntas, de tal manera que los niños puedan reflexionar sobre lo que se les leyó.

Materiales

Cuento: “La noche más oscura del mundo”

Material didáctico para la lectura del cuento

Hojas, colores, pinturas

Evaluación

Se promueve la reflexión y la comunicación entre los niños mediante la elaboración de un resumen acompañado de dibujos y expuesto de manera oral.

Sesión 7

Objetivos:

1. Emplear estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender.
2. Propiciar en los infantes habilidades de expresión y comprensión

Estrategias didácticas

1. Narración del cuento
2. Insertar preguntas, durante y después de la lectura del cuento
3. Utilizar sus propias experiencias para enlazarlas al contenido del cuento.
4. Empleo de material didáctico para apoyar la actividad

Actividades

1. Se recuerda a los niños la importancia de respetar las reglas establecidas.
2. Se narra el cuento: "La suerte de Ozu"
3. El cuento se narra pausadamente y se va involucrando a los niños en la historia mediante preguntas, por ejemplo, saben qué es un caballo salvaje, quién de ustedes ha montado un caballo, por qué Ozu se lastimó el brazo, etc.
4. Al terminar la lectura, se pidió a los niños que hicieran una pintura o que modelaran una figura de plastilina relacionada con el cuento leído y que platicaran al respecto.
5. Se propicio la reflexión de los niños a través de preguntas: ¿les gustó el cuento, por qué, qué aprendieron?
6. Se relacionan sus propias experiencias a lo sucedió en el cuento, por ejemplo alguien de ha tenido un accidente como Ozu, qué debemos hacer para evitar accidentes, de esta manera los niños participan en la discusión aportando sus ideas y escuchan a otros.

Materiales

Cuento "La suerte de Ozu"

Plastilina, hojas y pinturas de agua y pinceles

Evaluación

Tomar en consideración los comentarios de los niños en relación a las actividades y las preguntas que puedan favorecer la expresión y comprensión del lenguaje oral

Sesión 8

Objetivos

1. Utilizar todas las estrategias de enseñanza cognitivas empleadas en las sesiones previas.
2. Aclarar dudas que los niños manifiesten durante la lectura de los cuentos.

Estrategias didácticas:

1. Explicación por parte de la psicóloga
2. Tomar en cuenta la participación de los niños
3. Material didáctico

Actividades:

1. Durante la narración del cuento. "Maya y el truco para hacer la tarea" se hizo énfasis en las dudas que los niños tienen (palabras, conceptos, situaciones, hechos, etc.)
2. Se insertaron preguntas antes, durante y después de la lectura del cuento.

3. Se reconoce la participación de los niños al momento y de manera consistente con alguna elogio
4. Se propicia el intercambio de información entre los niños y la psicóloga
5. Las preguntas se contestan de manera clara y sencilla, dando ejemplos.
6. Antes de dar la respuesta a una pregunta, se trata de indagar sobre las ideas previas de los niños, preguntando si alguien sabe la respuesta.
7. Se interrumpe, por un momento la narración si los niños están muy inquietos y se hace alguna actividad, por ejemplo, algunos ejercicios con las manos: "boca cerrada, manos en los ojos, cabeza", etc., y se retoma la lectura.
8. Puesto que éste cuento, es largo, para evitar que los niños se aburran, se cuentan las imágenes de manera simplificada, y además se les pide a los niños que ayuden a narrar el cuento a partir de las ilustraciones, lo cual resulta interesante y divertido para ellos porque inventan sus propias historias.

Materiales:

Cuento: " Maya y el truco para hacer la tarea "

Material didáctico

Evaluación:

Retomar algunas de las habilidades que los niños hayan desarrollado a lo largo de las sesiones: atención, escuchar, expresión, comprensión, reflexión, creatividad, imaginación, todo lo anterior con el fin de que los niños utilicen el lenguaje.

Sesión 9

Objetivo:

Dramatizar un cuento con el fin de poner en práctica todas las estrategias de enseñanza cognitivas, utilizadas en las sesiones anteriores para promover la expresión y comprensión del lenguaje en los niños.

Estrategias didácticas:

1. Explicación de la actividad sobre la dramatización del cuento
2. Explicación a cada uno sobre su papel.
3. Utilizar cada una de las estrategias empleadas en las sesiones anteriores.

Actividades

1. Se asignan los personajes del cuento: "Cenicienta"
Vanessa: cenicienta; Luis Mauricio: príncipe; Aketzali: madrastra, etc.
2. Se les asignan algunos diálogos de los personajes y se les indica en que momento aparecer y que actúen como el personaje.
3. Se les pide una vestimenta de acuerdo con el personaje, la cual deberán llevar el día de la representación.
4. Ensayo general de la dramatización del cuento: "Cenicienta"
5. Estas actividades permiten que los niños se involucren en la trama, se identifiquen con los personajes y expresen sus ideas, sentimientos, deseos, etc., parte de lo que viven cotidianamente.
6. Una vez terminada la representación, se retoma el contenido de la historia a través de estrategias empleadas en las sesiones previas, por ejemplo, preguntas que promuevan la reflexión en los niños y que les ayude a conectar lo que entendieron del cuento con sus propias experiencias.

Material

Cuento: "Cenicienta"

Materiales didácticos para apoyar la dramatización: vestimenta, instrumentos del hogar objetos, etc.

Evaluación

En esta parte de la intervención se pretende observar las habilidades que los niños han desarrollado en relación a la expresión y comprensión.

**PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA DE CUENTOS PARA
PROMOVER EL LENGUAJE ORAL EN NIÑOS PREESCOLARES
SEGUNDA VERSION (COLABORACIÓN PSICÓLOGA-MAESTRA)**

Sesión 1

Objetivo:

Analizar con la maestra del grupo la importancia de estimular el desarrollo del lenguaje oral en niños preescolares mediante la utilización de estrategias de enseñanza cognitivas durante la lectura de cuentos.

Estrategias didácticas:

1. Revisión de los materiales teóricos: “Interacción social y desarrollo”, “ Ayuda social y desarrollo del lenguaje”
2. Introducción al tema por parte de la psicóloga para motivar la participación de la maestra.
3. Análisis y discusión de la información en colaboración psicóloga y maestra
4. En conjunto armar un mapa conceptual con las ideas principales, retomando ejemplos proporcionados, tanto por la psicóloga como por la maestra.

Actividades

1. La psicóloga presenta una introducción sobre las lecturas realizadas
2. Se hace el análisis del material sobre el desarrollo del lenguaje en los niños y su importancia en la adquisición de otras habilidades sociales y afectivas.

3. La psicóloga y la maestra discuten sobre la importancia de fomentar el desarrollo del lenguaje oral en los niños preescolares, a través del empleo de estrategias durante la lectura de cuentos.
4. Una vez revisado el material, se resumen las ideas principales en un mapa conceptual, el cual va siendo armado por las ideas y ejemplos proporcionados, tanto por la maestra del grupo, como las aportadas por la psicóloga.

Materiales

Material impreso sobre el desarrollo del lenguaje en los niños
Rotafolios, hojas y colores.

Sesión 2

Objetivos:

1. Conocer e identificar las estrategias de enseñanza cognitivas
2. Determinar la forma de emplear las estrategias de enseñanza cognitivas en la lectura de cuentos para fomentar la expresión y comprensión del lenguaje en los niños preescolares.

Estrategias didácticas

1. Realización de la lectura : “ Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos”
2. Análisis y síntesis de la información
3. Revisión de ejemplos de estrategias de enseñanza cognitivas.
4. Comentarios entre la psicóloga y la maestra sobre el material revisado.

Actividades

1. Se determina la importancia de la utilización de las estrategias de enseñanza cognitivas durante la lectura de los cuentos para estimular el lenguaje oral en los niños.
2. La psicóloga y la maestra analizan las estrategias de enseñanza cognitivas ¿qué son?, ¿en qué consisten?, cuáles son? , ¿cómo se aplican?
3. Se enlistan las estrategias de enseñanza cognitivas:
 - a) Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos y establecer expectativas en los niños
 - b)Estrategias para captar y orientar la atención de los alumnos.
 - c)Estrategias para organizar la información que se ha de aprender.
 - d)Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender.
4. Tanto la maestra como la psicóloga proporcionan ejemplos de cada una de las estrategias de enseñanza cognitivas que se pueden emplear durante la lectura cuentos.
5. Se llega a una conclusión sobre la importancia de estimular el lenguaje como base para el desarrollo de otras habilidades, como las sociales, afectivas y cognitivas.

Materiales

Material impreso sobre estrategias de enseñanza cognitiva

Sesión 3

Objetivo:

Analizar con la maestra la importancia de la lectura de cuentos para el desarrollo de habilidades lingüísticas de expresión y comprensión en niños preescolares.

Estrategias didácticas:

1. Lectura: “El cuento como estrategia para promover el desarrollo del lenguaje”
2. Análisis y discusión de la información
3. Intercambio de experiencias en relación a la lectura de los cuentos
4. Comentarios
5. Resumen de la información en un mapa conceptual

Actividades:

1. Se menciona la conveniencia de utilizar estrategias de lectura de cuentos como una manera de estimular el lenguaje en los niños.
2. Se intercambian puntos de vista sobre los beneficios de la lectura de cuentos en el desarrollo del niño.
3. Se comparten experiencias en relación a las estrategias de lectura de cuentos para niños
4. Se hacen sugerencias sobre cómo trabajar la lectura de cuentos y algunos cuentos adecuados para niños en edad preescolar.
5. Se elabora un mapa conceptual que resume los puntos principales sobre la importancia de la lectura de cuentos a niños.

Materiales

Material impreso sobre lectura de cuentos

Lista de cuentos infantiles

Sesión 4

Objetivos:

1. Dar a conocer a la educadora la estructura y el procedimiento del programa de estrategias de enseñanza cognitivas durante la lectura de cuentos para fomentar la expresión y comprensión en los niños.
2. Explicar la forma en la cual se va a evaluar la utilización de las estrategias de enseñanza cognitivas.

Técnicas didácticas:

1. Enunciación de los objetivo
2. Explicación de la estructura y el procedimiento del programa.
3. Aclarar dudas sobre el programa.

Actividades:

1. Se explica a la maestra del grupo, en presencia de la coordinadora pedagógica, el contenido y procedimientos generales del programa de estrategias de enseñanza durante la lectura de cuentos.
2. Se da una breve explicación de la importancia del trabajo a desarrollar basada en la teoría, en seguida se describe, de manera general el procedimiento del trabajo: a) Evaluación inicial, b) Aplicación del programa y c) Evaluación final y en qué consiste cada uno de estos momentos.
3. Se presenta el cronograma de actividades en el que se indica el número de sesiones que componen el programa, objetivos, actividades y fechas programadas.
4. Se presenta la lista de cotejo del empleo de estrategias durante la lectura de cuentos. Se da una breve explicación de su utilización.
5. Se retoman los comentarios y sugerencias, tanto de la maestra, como de la coordinadora en relación al programa en cuestión.

Materiales:

Material impreso sobre el programa de estrategias de lectura de cuentos y lenguaje

Sesión 5

Objetivo:

Explicar a los niños las actividades en relación a la lectura de cuentos y su importancia en el desarrollo de habilidades como la expresión y la comprensión del lenguaje oral.

Estrategias didácticas

1. Explicación por parte de la psicóloga
2. Preguntas guiadas que la psicóloga hace a los niños durante la explicación
3. Uso de material didáctico

Actividades

1. La psicóloga explica a los niños los objetivos de la lectura de cuentos y su importancia en el desarrollo de habilidades como la expresión y comprensión del lenguaje, esta explicación se hace de manera clara y sencilla de acuerdo a los niños.
2. Antes de la explicación, de qué es un cuento, mencionar sus características y la importancia de incluirlo como parte de sus actividades en el salón de clase, se hacen preguntas previas, por ejemplo, alguien sabe qué es un cuento, para qué sirven, cuáles conocen, quién les ha leído cuentos, cuál es su favorito, esto con el fin de activar sus conocimientos previos sobre los cuentos, y generar otros conocimientos.
3. Una vez realizado lo anterior, la psicóloga explica a los niños el tema de los cuentos, menciona que es una actividad importante porque les permite estar atentos, saber escuchar, que expresen lo que sienten, lo que piensan, también les permite relacionarse con sus compañeros y aprender nuevas cosas. La explicación se proporciona de manera clara y sencilla para que los niños entiendan.

4. Se les informa que durante la lectura de los cuentos se utilizarán materiales (recortes, dibujos, pinturas, etc.), algunos de los cuales serán elaborados por ellos mismos.
5. Se les pregunta si tienen dudas sobre lo que se les dijo.
6. Se les lee el cuento de: "Ozu", previamente elegido.
7. Una vez concluida la lectura del cuento, se pregunta a los niños quien quiere contar la historia, y se elige a dos de los niños para que narren la historia apoyándose en las imágenes del descuento.

Materiales

Cuentos infantiles, pizarrón y gises

Evaluación

Al finalizar la sesión se pregunta nuevamente a los niños qué es un cuento y por qué es importante que se lean cuentos a los niños, esto con el fin de motivar su participación y estimular la expresión y la comprensión del lenguaje oral.

Sesión 6

Objetivos:

1. Explicar a los niños la importancia de elegir un espacio en el salón de clase para la lectura de los cuentos, el cual debe contar con ciertas características.
2. Establecer y dar a conocer a los niños las reglas que deberán respetar durante la lectura de los cuentos

Estrategias didácticas

1. Explicación sobre las características que debe reunir el espacio donde se leerán los cuentos.
2. Preguntas guiadas
3. Dar a conocer y explicar las reglas que deberán respetar, proporcionar ejemplos de las reglas
4. Contar un cuento

Actividades

1. Previo a la sesión, entre la maestra y la psicóloga planean y proponen el espacio para leer los cuentos; también se proponen reglas y se llega a un acuerdo sobre las que se van a incluirse en el reglamento.
2. La psicóloga y la maestra explican a los niños que para narrar el cuento se necesita un lugar que reúna las siguientes características: iluminado, amplio para que estén cómodos y todos puedan ver, escuchar y poner atención durante la lectura del cuento.
3. La psicóloga y la maestra dan a conocer y explican a los niños las reglas que deben respetar cuando se lean los cuentos: a) permanecer sentado para que todos mis compañeros vean las imágenes del cuento, b) permanezco atento mientras se lee el cuento, c) hablo en voz baja para que podamos escuchar la lectura del cuento, d) puedo hacer preguntas de palabras que no conozco y cuando no entiendo lo que se dice, e) levantar la mano para participar durante la lectura, f) respetar a los adultos.
4. La maestra da ejemplos de cada una de las reglas para que los niños entiendan a qué se refieren.
5. La psicóloga elaboran láminas de cada una de las reglas, las cuales incluyen texto e imágenes. Estas láminas son empleadas en cada sesión.
6. Se lee el cuento: "El soldadito de plomo" para poner en práctica el reglamento.
7. Se reconoce la participación de los niños a través de elogios.

Materiales

Cuento: “El soldadito de plomo”

Lista de las reglas acordadas y láminas de cada una de las mismas.

Evaluación

Se evalúa la expresión y la comprensión a través de preguntas en relación a los objetivos de la sesión.

Sesión 7

Objetivo:

Elaborar material didáctico que apoye las lecturas de los cuentos, con el fin de activar la atención e interés de los niños y que les permita expresar sus ideas, creatividad y pensamiento a través del lenguaje oral.

Estrategias didácticas:

1. Explicación del objetivo de la sesión
2. Trabajo en equipos de alumnos coordinados por la psicóloga y la maestra
3. Elaboración de material didáctico con la participación de la maestra y los niños

Actividades:

1. Previamente a la sesión, la maestra y la psicóloga se ponen de acuerdo en la elección del cuento que se leerá.

2. Con base en el cuento seleccionado, se hacen propuestas y se llega a un acuerdo sobre el material que se va a utilizar para apoyar la narración (recortes, dibujos, títeres, objetos, juguetes, vestimenta, etc.).
3. La psicóloga explica a los niños las ventajas de elaborar materiales para apoyar la actividad de la lectura de los cuentos.
4. La educadora comparte con la psicóloga sus ideas y creatividad para la elaboración de materiales que apoyen las actividades de las lecturas de cuentos, por ejemplo, dibujos, títeres, o vestimentas, en caso de dramatizaciones.
5. La maestra hace dibujos de algunas escenas del cuento elegido, por ejemplo, "Las cuatro estaciones"
6. Se organiza a los niños en equipos de 2 a 3 para que participen en la elaboración del material, se les pide que iluminen dibujos, que recorten y peguen, dependiendo del material que se requiera para el cuento.
7. Al término de la sesión, se pregunta a los niños qué les pareció la actividad y por qué creen que es importante elaborar materiales para contar los cuentos.

Materiales

Cuento: "Las cuatro estaciones"

Tijeras, hojas, colores y plumones

Material sobre el cuento seleccionado (dibujos)

Sesión 8

Objetivos

1. Emplear estrategias para activar conocimientos previos y establecer expectativas en los niños.
2. Tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños en relación al contenido del cuento, a través de preguntas antes de la lectura.

Técnicas didácticas

1. Enunciar los objetivo de la sesión
2. Utilizar preinterrogantes a partir de las imágenes del texto que activen los conocimientos y experiencias previas en los niños.
3. Utilizar material didáctico para apoyar la narración del cuento
4. Comentar las experiencias de los niños en relación a la historia

Actividades:

1. La maestra y la psicóloga organizan y planean la sesión, eligiendo el cuento, preparando el material y acondicionando el espacio para la lectura
2. Se les recuerda a los niños, que durante la lectura del cuento, deberán respetar las reglas (permanecer sentados y atentos mientras se narra el cuento, hablar en voz baja, participar por turnos, entre otras).
3. Se explica a los niños los objetivos de la sesión y se les pide su atención
4. Narración del cuento: "Yoyo y el color de los olores". Mostrando la portada del cuento, se hacen preguntas previas, ejemplo, ¿alguien conoce el cuento?, ¿cómo se llama?, ¿de qué se trata?
5. La maestra narra el cuento, de manera pausada y haciendo cambios en el tono de voz.
6. Se hacen preguntas durante la lectura: ¿qué sucede cuando caminamos con los ojos cerrados?, ¿creen ustedes que los olores, por ejemplo, el de una flor tiene color, por qué?
7. Se hace una pausa durante la lectura para realizar un ejercicio con los niños, se les pide que se levanten y se cubran los ojos para que caminen dentro del salón, posteriormente se les pregunta qué paso, qué experimentaron, qué sintieron.
8. Se va retomando el tema del cuento para explicarles de manera sencilla sobre la función de cada uno de los sentidos.

9. Se retoman las respuestas y los comentarios de los niños, de tal manera que ellos relacionen sus ideas previas con el contenido del cuento
10. Al finalizar la lectura del cuento, la psicóloga hace preguntas, ejemplo: ¿Les gustó el cuento, por qué?, qué aprendieron? ¿podemos ver los olores?
11. La maestra, reconoce la participación de los niños durante la lectura del cuento y su colaboración en el respeto a las reglas establecidas.
12. Por último, se invita a los niños a que elaboren un dibujo que represente lo que escucharon y que lo comenten a sus compañeros.

Materiales

Cuento: "Yoyo y el color de los olores"

Láminas con las reglas de la lectura de los cuentos

Materiales de apoyo: hojas, colores y crayolas

Evaluación

Para estimular la expresión y la comprensión en los niños, se hacen preguntas antes, durante y después de la lectura del cuento y posteriormente se invita a participar a algunos niños para que cuenten la historia a partir del dibujo que elaboraron.

Sesión 9

Objetivo:

Emplear estrategias de enseñanza cognitivas para captar y orientar la atención de los niños durante la lectura del cuento.

Estrategias de didácticas

1. Narración del cuento
2. Insertar preguntas durante la lectura del cuento que promuevan la expresión y la comprensión.
3. Utilizar ilustraciones para facilitar la codificación visual de la información
4. utilizar tonos de voz de acuerdo a los personajes de la historia
5. Activar la participación de los niños en la actividad

Actividades

1. Se reúne a los niños en el espacio seleccionado. La maestra pregunta a los niños si recuerdan las reglas durante los cuentos, y pide que las vayan mencionando.
2. En esta ocasión se les presenta a los niños tres cuentos y ellos eligen uno, se hace a través de votación.
3. Narración del cuento elegido: “Del hielo al a la lluvia” el cual trata del ciclo del agua y las estaciones del año.
4. Mostrando el cuento, la psicóloga comienza con la lectura, lee de manera pausada y se va deteniendo para insertar preguntas, por ejemplo ¿qué pasa con el agua si la metemos al congelador? , ¿han visto cómo cuando el agua hierve se forma el vapor, por qué creen que sucede esto?, ¿de qué están hechas las nubes?, dependiendo de las respuestas de los niños, se van haciendo más preguntas relacionadas con el contenido.
5. A partir de las ilustraciones del cuento, la psicóloga pide a los niños que hagan inferencias respecto a lo que va a suceder.
6. Se hacen cambios en el tono de voz para mantener el interés y la
7. Al final de la lectura, se propicia una conversación con los niños sobre el tema: “estados del agua y su relación con las estaciones del año”, de tal manera que a través de preguntas y comentarios , ellos expresen lo que entendieron y que

conecten la información con sus experiencias, por ejemplo, les gusta la época de navidad y año nuevo, por qué, qué hacen en su casa en navidad.

Materiales

Cuento: "Del hielo a la lluvia"

Imágenes del cuento

Láminas de las reglas

Evaluación

Se evalúa la expresión y comprensión de los niños a través de preguntas durante la lectura y al final se discute con ellos lo que se les leyó y se propicia la relación de la información con sus propias experiencias.

Sesión 10

Objetivos:

1. Emplear estrategias para organizar la información que se ha de aprender
2. Propiciar en los pequeños habilidades de expresión y comprensión

Estrategias didácticas

1. Narración del cuento
2. Insertar preguntas antes, durante y después de la lectura del cuento
3. Conversaciones con los niños sobre el cuento
4. Reconstrucción del cuento a través de la organización de imágenes en secuencia.
5. Utilización de material didáctico para apoyar la actividad

Actividades

1. Previo a la lectura, la psicóloga mostrando las láminas de las reglas, pregunta a los niños qué dice cada una y las va pegando en la pared para que los niños las vean y las tengan presentes.
2. Se comienza con la narración del cuento: “Las cuatro estaciones”, es un cuento corto, contiene más imágenes que texto, lo que permite una narración fluida.
3. Tiene lugar la lectura del cuento, de vez en cuando se hacen pausas para insertar preguntas, por ejemplo, ¿cuáles son las estaciones del año?, ¿qué hay en la primavera?, ¿cómo es el clima en verano?, Qué hace la gente en verano?, etc., y de esta manera se mantiene la atención y participación de los niños, quienes proporcionan sus respuestas y comentarios.
4. Al término de la lectura, se les proporcionan imágenes del cuento que representan cada una de las estaciones del año y se pide a los niños que las ordenen y que hablen sobre ellas.
5. Se propicia la expresión de sus ideas en relación a lo que aprendieron
6. Se activa el intercambio de información entre los niños y la psicóloga y entre los propios niños.

Materiales

Cuento: “Las cuatro estaciones”

Imágenes del cuento

Evaluación

Se activa la expresión y comprensión del lenguaje oral a través de preguntas durante el cuento y con una conversación al final sobre lo que se leyó.

Sesión 11

Objetivos:

1. Utilizar estrategias para enlazar los conocimientos previos con la nueva información para promover habilidades de expresión y comprensión del lenguaje.

Estrategias didácticas

1. Narración del cuento
2. Elaborar preguntas después de la narración del cuento
3. Propiciar la participación
4. Elaboración de un resumen expuesto de forma oral
5. Que los niños reconstruyan el cuento

Actividades

1. La psicóloga reúne a los niños en el espacio de la lectura de cuentos. Una vez más se les indica que permanezcan sentados, que pueden preguntar cuando no conozcan una palabra o no entiendan lo que se lee, que pongan atención para que escuchen porque al final se les harán unas preguntas.
2. La psicóloga comienza con la lectura del cuento: “El cuervo que quería ser Rey”, cambiando el tono de voz de acuerdo con las acciones de los personajes, para mantener interesados y atentos a los niños.
3. Después de unas cuantas páginas, la maestra del grupo continúa con la narración del cuento.
4. Durante la narración se van haciendo pausas para insertar preguntas: ¿quién quería ser el rey, por qué, estaban de acuerdo los otros animales en que el cuervo fuera el rey, por qué?

5. La narración es pausada, de tal manera que los niños puedan participar con sus preguntas o comentarios.
6. Al finalizar la lectura del cuento la psicóloga hace preguntas relacionadas con el contenido.
7. En seguida, la maestra les pide a los niños que elaboren un resumen oral, el cual puede ser apoyado con dibujos, para que sean ellos ahora quien narren el cuento a sus compañeros.

Materiales

Cuento: “El cuervo que quería ser Rey”

Material didáctico para la lectura del cuento: hojas, colores, pinturas, etc.,

Evaluación

Se promueve la expresión y comprensión entre los niños mediante preguntas y exposición de sus ideas plasmadas en dibujos comentados.

Sesión 12

Objetivo:

Utilizar todas las estrategias de enseñanza cognitivas empleadas en las sesiones previas, para generar conocimientos y experiencias previas, captar y orientar la atención, desarrollo de vocabulario, organizar la información nueva y enlazarla con la que se conoce.

Estrategias didácticas:

1. Explicación de los objetivos
2. Preguntas guiadas antes, durante y después de la lectura
3. Tomar en cuenta la participación de los niños
4. Lectura del cuento
5. Material didáctico

Actividades:

1. Antes de iniciar la lectura del cuento se hacen preguntas relacionadas al cuento
2. En esta sesión la maestra es quien comienza la narración del cuento: "El gigante egoísta"
3. Durante la lectura se hace pausas para insertar preguntas para mantener el interés y la atención, tales como: por qué el gigante no permitía que los niños jugaran en su jardín, ¿saben qué es egoísta?, ¿quienes son las personas egoístas?
4. Se les explican las palabras que contiene el texto, para que aprendan vocabulario, algunas son: césped, arriates, exóticas, trinar, tapia, cruel, egoísta, entre otras.
5. La psicóloga continua con la lectura, mientras la maestra procura que los niños pongan atención y participen
6. Se hace énfasis en las dudas que los niños tengan (conceptos, situaciones, hechos, etc.), antes de dar respuesta a una pregunta, se investiga sobre las ideas previas de los niños, preguntando si alguien sabe la respuesta.
7. Una vez concluida la lectura, la psicóloga interviene para hacer preguntas y estimular de esta manera la expresión de en los niños.
8. Se reconoce la participación de los niños al momento y de manera consistente a través de elogios.

9. La maestra pide a los niños que reconstruyan el cuento a través del modelado con plastilina de un personaje o cualquier otra cosa que ellos consideren que representa el cuento que se les leyó.
10. Se les pregunta sobre lo que modelaron y con base en sus respuestas se van haciendo otras, de lo que se trata es de estimular la expresión y la comprensión del lenguaje oral.
11. Por último se hace un repaso de las palabras nuevas que se aprendieron en el cuento, para poner en práctica su significado. Ejemplo, egoísta, cruel, césped, etc.

Materiales:

Cuento: “El gigante egoísta”

Material didáctico: plastilina

Evaluación:

Retomar algunas de las habilidades que los niños hayan desarrollado a lo largo de las sesiones: la expresión, comprensión, reflexión, atención, saber escuchar, creatividad, interacción, imaginación, vocabulario, conexión de la historia con sus experiencias, todo lo anterior con el fin de que los niños practiquen sus habilidades lingüísticas.

Sesión 13

Objetivo:

Promover la dramatización de un cuento para poner en práctica todas las estrategias de enseñanza cognitivas utilizadas en las sesiones anteriores para estimular la expresión y comprensión del lenguaje en los niños.

Estrategias didácticas:

1. Explicación de la actividad sobre la dramatización del cuento
2. Utilizar cada una de las estrategias empleadas en las sesiones anteriores.
3. Asignación de personajes
4. Ensayo de la dramatización
5. Dramatización del cuento

Actividades

1. Previo a la sesión la maestra, los niños y la psicóloga se ponen de acuerdo en el cuento que se va a representar.
2. Como en las sesiones previas se lee el cuento de Hansel y Gretel, aplicando todas las estrategias
3. Posteriormente, la psicóloga explica a los niños que ahora ellos van a representar el cuento a través de una dramatización.
4. Se hace una lista de los personajes del cuento: Hansel, Gretel, brujita, mamá, papá, mozo de la bruja. Con base en la lista, los niños eligen el personaje que quieren representar.
5. Se les explica qué van a hacer, cómo deben actuar, que deben decir y en qué momento.
6. La psicóloga apoya la representación en algunas escenas como narradora y recordando los diálogos a los personajes.
7. La maestra y la psicóloga elaboran una lista de los materiales que se van a utilizar para la dramatización
8. Previo a la dramatización se hacen ensayos
9. La maestra del grupo se encarga de hacer la vestimenta de los niños de acuerdo a su personaje, utilizando papel de diferentes tipos.

10. Una vez hechos los ensayos y vistos los detalles se presenta la dramatización en el salón de clase, los niños que no participan en la representación son los espectadores.
11. Una vez concluida la representación, se cuestiona a los niños sobre sus experiencias al participar en la obra, si les gustó, qué aprendieron, propiciando la reflexión y la elaboración de sus propias conclusiones.
12. Por último se les agradece la participación con elogios y, por única ocasión, se les proporciona un chocolate a cada uno.

Material

Cuento: Ansel y Gretell

Materiales didácticos para apoyar la dramatización: vestimenta, instrumentos del hogar objetos, dulces, entre otros.

Evaluación

En esta parte de la intervención se pretende observar las habilidades que los niños han desarrollado en relación a la expresión y comprensión.

Sesión 14

Objetivo:

Reconstruir un cuento mediante la representación con títeres, utilizando las estrategias de enseñanza cognitivas adquiridas previamente.

Estrategias didácticas

1. Explicar a los niños la importancia de la representación a través de los títeres
2. Preguntas guiadas en relación al contenido del cuento
3. Utilización de material didáctico (títeres)
4. Dramatización a través de títeres

Actividades

1. Previo a la sesión se elige el cuento que se va a representar: “Los tres cerditos”
2. La psicóloga, con el apoyo de la maestra, elaborará los títeres que se van a utilizar (cerdito trabajador, el vago, el flojo y el lobo).
3. Se hace la asignación de personajes respetando la elección de los niños, y se les explica su papel.
4. Previo a la representación, se ensaya la obra para que los niños aprendan a manejar al títere y su diálogo.
5. La maestra del grupo y la psicóloga preparan el escenario para la representación, acondicionando un pequeño telón y colocando sillas para el resto de los niños que representarán al público.
6. La reconstrucción del cuento tienen lugar con la participación de la maestra, quien apoya a los personajes, en sus diálogos, a la vez hace una serie de sonidos de acuerdo a los acontecimientos en la historia, por ejemplo, emite aullidos cuando aparece el lobo, golpea el piso cuando el lobo quiere derribar las casas de los cerditos o pide a los niños que soplen muy fuerte, etc.
7. La psicóloga dirige la representación, indicando a cada personaje el momento de su aparición y actuación.
8. Una vez concluida la dramatización, se pide a los niños que hablen externen sus experiencias para propiciar la discusión con el fin de estimular la comprensión y expresión oral de los niños.

Materiales:

Cuento: “Los tres cerditos”

Títeres y otros materiales de poyo, reja, tela (telón) y sillas

Evaluación:

A través de la dramatización con títeres, los niños tienen la oportunidad de reconstruir la historia e identificar las características, acciones y sentimientos de los personajes, con quines se pueden identificar, por ejemplo, algunos quizá se identifiquen con el cerdito trabajador.

SISTEMA DE EVALUACIÓN Y PROGRAMACIÓN PARA NIÑOS PEQUEÑOS (AEPS)

Tres a seis años

Nombre del niño: _____

Fecha de nacimiento: _____

Institución: _____ sala: _____

Nombre de los padres: _____

Domicilio: _____

Nombre del evaluador: _____

Fecha: _____

4.2 Usa pronombre de objeto									
4.3 Usa pronombres posesivos									
4.4 Usa pronombres indefinidos									
4.5 Usa pronombres demostrativos									
5. Usa palabras descriptivas									
5.1 Usa adjetivos									
5.2 Usa adjetivos para hacer comparaciones									
5.3 Usa adverbios									
5.4 usa preposiciones									
5.5 Usa conjunciones									
5.6 Usa artículos									

RESULTADOS

Fecha				
Puntuación total				
Posible puntuación				
Total				
Porcentaje del dominio				

ANEXO 6

LISTA COTEJABLE PARA EVALUAR EL EMPLEO DE ESTRATEGIAS PARA ESTIMULAR HABILIDADES DE EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE ORAL EN NIÑOS PREESCOLARES

ESTRATEGIAS	Fecha		No. de sesión	
	SI	A veces	NO	
1. Explica el objetivo de la sesión				
2. Utiliza estrategias para activar conocimientos previos (preinterrogantes)				
3. Utiliza estrategias para activar conocimientos previos (lluvia de ideas)				
4. Selecciona el espacio para la lectura de cuentos				
5. Prepara el espacio seleccionado para la lectura del cuento				
6. Respeta las reglas propuestas durante la lectura del cuento				
7. Utiliza material didáctico que apoye la actividad (cuentos, imágenes, títeres, etc.)				
8. Motiva la atención e interés de los niños en la actividad				
9. Narra el cuento haciendo énfasis en detalles				
10. Motiva al niño a predecir eventos				
11. Soluciona dudas (conceptos, situaciones, hechos)				
12. Propicia la participación de los niños en la actividad				
13. Comenta las experiencias de los niños (si les gustó la actividad, qué aprendieron, cómo se sintieron, etc.) para promover la expresión				
14. Retoma comentarios de los niños para que relacionen sus ideas previas con la nueva información				
15. Reconoce la participación de los niños en la actividad				
16. Utiliza estrategias para captar y orientar la atención de los niños (preguntas insertadas durante la lectura de cuentos)				
17. Utiliza estrategias para captar y orientar la atención de los niños (pistas verbales)				
18. Utiliza estrategias para captar y orientar la atención de los niños (pistas visuales)				
19. Hace cambios en el tono de voz de acuerdo a los diálogos de los personajes				
20. Utiliza estrategias para organizar la información nueva como un resumen oral que promueva la comprensión				
21. Promueve la reconstrucción del cuento (explicación de lo que entendieron) para estimular la comprensión.				
22. Promueve la reconstrucción del cuento(dibujos, pinturas o modelado con plastilina)				
23. Promueve la discusión sobre lo que se leyó				
24. Motiva a los niños a contar la historia (lean el cuento) para promover la expresión y comprensión				
25. Propicia la reflexión en los niños a través de preguntas al final de la lectura				
26. Activa el intercambio de información entre los niños y la psicóloga y entre los mismos niños				
27. Invita a los niños a que ellos elaboren sus propias conclusiones				
28 Promueve la dramatización de un cuento				
Total Posible				
Porcentaje				

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES (ESTUDIO 1)

Evaluación Inicial		
Sesiones 1 a 10	Evaluación inicial para identificar habilidades de expresión y comprensión del lenguaje oral a través de la aplicación del Sistema de evaluación y programación para niños pequeños (AEPS) Dominio de comunicación social.	12 al 26 de febrero 2 al 18 marzo de 2004
Programa de intervención		
Sesión 1	Explicación de los objetivos generales de la lectura de cuentos y su importancia en la promoción de habilidades de expresión y comprensión del lenguaje en los niños	23 marzo
Sesión 2	Seleccionar un lugar específico donde se narren los cuentos, lo cual se decidirá entre los alumnos, la maestra del grupo y la psicóloga. Establecer y dar a conocer las reglas que se deberán respetar durante la lectura de los cuentos.	25 marzo
Sesión 3	Elaborar material didáctico que apoye el desarrollo de las actividades durante la lectura de los cuentos, para motivar la atención, el interés y participación de los niños	29 de marzo
Sesión 4	Emplear estrategias para activar los conocimientos y experiencias previas y establecer expectativas en los niños, través de la inserción de preguntas antes y durante la lectura del cuento	30 marzo
Sesión 5	Utilizar estrategias de enseñanza que permitan captar y dirigir la atención del niño, a través de preguntas guiadas antes, durante y después de la lectura.	1 abril
Sesión 6	Emplear la información nueva, estimulando las habilidades de atención, imaginación, creatividad, reflexión, expresión y comprensión del lenguaje oral	2 de abril
Sesión 7	Utilizar estrategias que les permitan a los niños enlazar sus propias experiencias con el contenido de la historia.	20 abril
Sesión 8	Utilizar todas las estrategias de lectura de cuentos empleadas en las sesiones previas y aclarar las dudas que se presenten en los niños sobre significado de palabras, conceptos, situaciones o hechos.	22 abril
Sesión 9	Dramatizar un cuento aplicando todas las estrategias de enseñanza cognitivas que se emplearon en las sesiones anteriormente para promover la expresión y comprensión del lenguaje de los niños.	17 de mayo
Evaluación final		
Sesiones 1 a la 6	Evaluación final para identificar habilidades de expresión y comprensión del lenguaje oral a través de la aplicación del Sistema de evaluación y programación para niños pequeños (AEPS) Dominio de comunicación social para ver si existen cambios en la expresión y comprensión del lenguaje oral en los niños.	24 de mayo a 01 de junio del 14 al 17 de junio de 2004

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES (ESTUDIO 2)

Evaluación inicial		
Sesiones 1 a 14	Evaluación inicial para identificar habilidades de expresión y comprensión del lenguaje oral a través de la aplicación del Sistema de evaluación y programación para niños pequeños (AEPS) Dominio de comunicación social.	27 al 30 septiembre 4 al 26 octubre 2004
Programa de intervención		
Sesión 1	Análisis y discusión sobre la importancia de estimular el desarrollo del lenguaje oral en los niños mediante la utilización de estrategias de enseñanza cognitivas a través de la lectura de cuentos.	8 de noviembre de 2004
Sesión 2	Conocer e identificar las estrategias de enseñanza cognitivas, cuáles son y en qué consisten. Determinar la forma en que las estrategias de enseñanza cognitivas pueden ser empleadas en la lectura de cuentos para fomentar la expresión y comprensión del lenguaje en los niños preescolares.	11 de noviembre
Sesión 3	Explicar la importancia de la lectura de cuentos como un medio para estimular el desarrollo del lenguaje en los preescolares.	18 de noviembre
Sesión 4	Presentar el procedimiento del programa de estrategias de enseñanza cognitivas para el desarrollo del lenguaje oral en los niños	25 de noviembre
Sesión 5	Explicar los objetivos de la lectura de cuentos y su importancia en la promoción de habilidades de expresión y comprensión en los niños. Modelar el empleo de estrategias de enseñanza cognitivas durante la lectura del cuento a la maestra.	2 de diciembre de 2004
Sesión 6	Seleccionar un espacio para la lectura de los cuentos y dar a conocer las reglas que se deberán respetar durante la narración de los cuentos. Modelar el empleo de estrategias de enseñanza cognitivas durante la lectura de cuentos	6 de diciembre
Sesión 7	Elaborar material didáctico que apoye el desarrollo de las actividades durante la lectura para motivar la atención, el interés y participación de los niños, sesión de modelamiento.	9 de diciembre
Sesión 8	Emplear estrategias para activar los conocimientos previos y establecer expectativas en los niños, a través de la inserción de preguntas antes de la lectura del cuento	24 de enero de 2005
Sesión 9	Utilizar estrategias de enseñanza que permitan captar y dirigir la atención del niño, a través de preguntas guiadas durante la lectura del cuento.	25 de enero
Sesión 10	Utilizar estrategias de enseñanza para organizar la información nueva, a través de un resumen oral apoyado por un dibujo, que estimule la expresión y comprensión en los niños.	27 de enero

Sesión 11	Usar estrategias para que los niños puedan enlazar la nueva información con sus propias experiencias.	31 de enero
Sesión 12	Emplear todas las estrategias previamente utilizadas durante la lectura del cuento, aclarando las dudas que se presenten en los niños, por ejemplo conceptos, situaciones, hechos.	1 de febrero
Sesión 13	Reconstruir el cuento a través de la dramatización, aplicando todas las estrategias de enseñanza cognitivas que se emplearon en las sesiones anteriormente	15 de febrero
Sesión 14	Reconstruir un cuento con títeres, esta sesión también se realizará en grupo, participarán, la maestra, los niños y la psicóloga, siempre con la finalidad de propiciar el desarrollo del lenguaje en los niños.	21 de febrero
	Evaluación final	
Sesiones 1 a la 12	Evaluación final a través del AEPS tanto al grupo control como al grupo experimental para ver el efecto del programa de las estrategias de enseñanza cognitivas.	22 febrero a 12 de abril de 2005

CARTA DESCRIPTIVA (ESTUDIO 1)

SESION	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	EVALUACIÓN
1	Explicar a los niños las actividades en relación a la lectura de cuentos y su importancia en el desarrollo de la expresión y comprensión del lenguaje oral	Preguntas sobre el cuento previas a la explicación Explicación de las características del cuento Importancia de la lectura de cuentos Lista de los cuentos favoritos de los niños Se resuelven dudas	Lista de cuetos Pizarrón plumones	Se evalúa la expresión y la comprensión de los niños a través de preguntas sobre el cuento
2	Seleccionar entre los niños, las maestras del salón y la psicóloga un lugar específico donde se llevará a cabo la lectura de los cuentos. Establecer y dar a conocer a los niños las reglas que deberán respetar durante la lectura de cada uno de los cuentos	Selección de un espacio para la lectura de los cuentos Narración de un cuento Evaluación del espacio seleccionado Dar a conocer las reglas que deberán respetar Lectura de un cuento Solución de dudas	Lista de cuentos Pizarrón y plumones Material didáctico que apoye la actividad	Al final del cuento se toman en cuenta los comentarios de los niños sobre sus experiencias para estimular las habilidades lingüísticas

3	Elaborar material didáctico que apoye las lecturas de los cuentos, con el fin de activar la atención, interés, y que les permita a los niños expresar sus emociones y pensamiento, así como la expresión y la comprensión del lenguaje.	Explicación sobre la elaboración del material didáctico Elaboración del material didáctico Solución a las dudas durante la actividad	Cuento: "El día que no salió el sol" Copias de las imágenes de algunas escenas del cuento Tijeras Colores	Preguntar a los niños que les pareció la actividad, si les gustó, lo cual estimulará la comprensión y la expresión del lenguaje oral.
---	---	--	--	---

SESION	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	EVALUACIÓN
4	Emplear estrategias para activar conocimientos previos y establecer expectativas en los niños. Tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños a través de preguntas	Se narra el cuento: "El día que no salió el sol". La psicóloga muestra la portada y pregunta ¿alguien conoce el cuento?, ¿cómo se llama?, ¿de qué creen que trata?. Se consideran los comentarios de los niños, de tal manera que relacionen sus ideas previas con la información del cuento, de esta manera se promueve la expresión y la comprensión. Reconstrucción de la historia, a través de imágenes en secuencia Reconocimiento a la participación	Cuento: "El día que no salió el sol" Recortes de imágenes con algunas de las escenas del cuento	Se toman en cuenta las respuestas de los niños a las preguntas para estimular la expresión, se considera la reconstrucción de la historia, para ver si los niños comprendieron el cuento que se les leyó.

SESION	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	EVALUACION
5	Emplear estrategias de enseñanza cognitivas que capten y orienten la atención de los niños durante la lectura del cuento.	Preguntas previas, durante y después de la lectura del cuento Narración del cuento Cambios en el tono de voz Solución de dudas Reconstrucción del cuento de manera oral con el apoyo de pinturas	Cuento Cartulinas Recortes de imágenes relacionadas con el cuento Pegamento Colores Tijeras	Se evalúa la expresión y la comprensión en los niños a través de las tareas que realizan durante la sesión
6	Utilizar estrategias para organizar la información nueva. Estimular sus habilidades de expresión y comprensión del lenguaje, reflexión, imaginación y creatividad.	Recordatorio sobre las reglas Insertar preguntas que promuevan la expresión y comprensión del lenguaje Comentarios de las experiencias Elaboración del dibujos sobre la historia	Cuento, el que corresponda Material didáctico para la lectura del cuento	Se promueve la reflexión y la comunicación entre los niños

7	<p>Emplear estrategias que permitan a los niños enlazar el conocimiento previo con el nuevo</p> <p>Propiciar en los infantes habilidades de expresión y comprensión</p>	<p>Narración del cuento</p> <p>Insertar preguntas antes, durante y después del cuento</p> <p>Resolver dudas</p> <p>Propiciar la reflexión a través de preguntas</p>	<p>Cuento</p> <p>Materiales didácticos</p> <p>laminas, dibujos, carteles, etc.</p>	<p>Tomar en consideración los comentarios de los niños en relación a las actividades y las preguntas que puedan favorecer la comunicación a través de la expresión y comprensión del lenguaje oral.</p>
8	<p>Utilizar todas las estrategias de enseñanza cognitivas empleadas en las sesiones previas.</p> <p>Aclarar dudas que los niños manifiesten durante la lectura de los cuentos.</p>	<p>Se pone énfasis</p> <p>En las dudas</p> <p>Elaboración de preguntas antes, durante y después del cuento</p> <p>Activar intercambio de información entre los niños</p> <p>Antes de dar la respuesta, se investigan los conocimientos previos</p>	<p>Cuentos</p> <p>Material didáctico</p> <p>Formato de preguntas en relación a la lectura</p>	<p>Retomar habilidades que los niños hayan desarrollado a lo largo de las sesiones: la expresión, comprensión, reflexión, atención, creatividad, imaginación.</p>
9	<p>Dramatizar un cuento con el fin de poner en práctica todas las estrategias de enseñanza cognitivas utilizadas en las sesiones anteriores para promover la expresión y comprensión del lenguaje en los niños</p>	<p>Asignación de personajes y diálogos del cuento</p> <p>Ensayos de la dramatización</p> <p>Apoyo a los niños con pistas verbales</p> <p>Comentarios sobre sus experiencias</p> <p>Elaboración de conclusiones.</p>	<p>Cuento</p> <p>Materiales didácticos para apoyar la dramatización (objetos, dibujos, carteles, etc.)</p>	<p>En esta parte del proceso se observan las habilidades que los niños han desarrollado en relación a la expresión y comprensión.</p>

CARTA DESCRIPTIVA (ESTUDIO 2)

SESION	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	EVALUACIÓN
1	Discutir con la maestra la importancia de estimular el desarrollo del lenguaje oral en niños preescolares mediante la utilización de estrategias de enseñanza cognitivas a través de la lectura de cuentos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se fomenta el desarrollo del lenguaje oral en los niños a través de estrategias de enseñanza cognitivas durante la lectura de cuentos. 2. Introducción al tema por parte de la psicóloga para propiciar la participación de la maestra 3. Análisis y discusión sobre el desarrollo del lenguaje en los niños 4. Elaboración de un mapa conceptual sobre los puntos discutidos 	<p>Material impreso sobre el desarrollo del lenguaje</p> <p>Rotafolios</p>	Propiciar la reflexión sobre la importancia de estimular el lenguaje en preescolares a través de preguntas guiadas.
2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer e identificar las estrategias de enseñanza cognitivas 2. Determinar la forma en que se utilizan las estrategias de enseñanza cognitivas durante la lectura de cuentos para fomentar la expresión y comprensión en los niños 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis de las estrategias de enseñanza cognitivas ¿qué son?, ¿en qué consisten?, cuáles son? , ¿Cómo se aplican? 2. Mención de las estrategias de enseñanza: a) Estrategias para activar conocimientos previos y establecer expectativas, b) Estrategias para captar y orientar la atención, c) Estrategias para organizar la información que se ha de aprender, d) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información. 	<p>Material impreso sobre estrategias de enseñanza cognitivas</p>	Elaboración de un cuestionario sobre cada una de las estrategias y el tipo de conocimiento que genera.

3	Comentar con la maestra la importancia de la lectura del cuento para el desarrollo de habilidades lingüísticas como la expresión y comprensión en los niños preescolares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión del material sobre lectura de cuentos 2. Intercambio de puntos de vista entre la psicóloga y la maestra sobre los beneficios de la lectura de cuentos en del desarrollo del niño. 3. intercambio de experiencias entre la maestra y psicóloga sobre la narración de cuentos 4. Elaboración de una lista de cuentos que se leerán a los niños. 	Material impreso sobre el tema de los cuentos.	Elaboración de un mapa conceptual en conjunto resumiendo la información.
---	--	--	--	--

SESION	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	EVALUACIÓN
4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar entre la psicóloga y la maestra el procedimiento del programa sobre estrategias de enseñanza cognitivas durante la lectura de cuentos para fomentar la expresión y comprensión en los niños. 2. Explicar la forma en la cual se va a evaluar la utilización de las estrategias de enseñanza cognitivas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación de las partes que integran el programa: a) Evaluación inicial, b) Aplicación del programa y c) Evaluación final. 2. Conocer la estructura del programa en sesiones y la planeación de cada una. 3. Revisión del procedimiento paso a paso 4. Mencionar y explicar cómo se usa la lista de cotejo para evaluar la utilización de estrategias de enseñanza cognitivas. 5. Acuerdos para trabajar el programa de manera colaborativa entre la psicóloga y la maestra. 	Material impreso del proyecto presentado de forma resumida.	Se hacen algunas preguntas para ver si quedó clara la manera en la cual se va a trabajar colaborativamente.

5	<p>1. Modelar a la maestra el empleo de estrategias de enseñanza cognitivas durante la lectura de cuentos.</p> <p>2. Explicar a los niños las actividades en relación a la lectura de cuentos y su importancia en el desarrollo de habilidades como la expresión y la comprensión del lenguaje oral.</p>	<p>1. Explicación de objetivos</p> <p>2. Elaboración de preguntas antes de la lectura del cuento para activar conocimientos previos</p> <p>3. Explicación de la importancia de la lectura de los cuentos para promover el desarrollo del lenguaje.</p> <p>4. Elaboración de material didáctico.</p> <p>5. Lectura del cuento.</p> <p>6. Durante el modelamiento por parte de la psicóloga, la maestra observará y hará las anotaciones que considere apropiadas, a la vez que registrará en la lista de cotejo qué estrategias se usan.</p>	<p>Cuentos infantiles Materiales didácticos que apoyan la narración del cuento</p>	<p>Se evalúa la expresión y la comprensión en los niños a través de preguntas guiadas.</p>
6	<p>1. Explicar a los niños la importancia de elegir un espacio para la lectura de cuentos que tenga ciertas características.</p> <p>2. Establecer y dar a conocer a los niños las reglas que deberán respetar durante la lectura de los cuentos</p>	<p>1. Ubicación del lugar destinado a la lectura de los cuentos.</p> <p>2. La maestra hace propuestas sobre el espacio conveniente para la lectura y se llega a un acuerdo sobre la mejor opción.</p> <p>3. Elaboración de una lista de reglas que contiene, tanto las sugeridas por la psicóloga como las que propone la maestra.</p> <p>4. Conocimiento por parte de los niños de las reglas que deberán respetar durante la narración.</p> <p>5. La maestra proporciona a los niños ejemplos de cada una de las reglas para que éstas queden claras.</p> <p>6. Lectura de un cuento para poner a prueba el espacio seleccionado y poner en practicar las reglas establecidas</p>	<p>Cuentos infantiles</p> <p>Hojas de registro de las lista cotejable</p> <p>Otros materiales como dibujos, recortes, pinturas, títeres, etc.</p>	<p>Expresión y comprensión Acatamiento de reglas Reflexión mediante preguntas</p>

7	Elaborar material didáctico que apoye las lecturas de los cuentos, con el fin de activar la atención, interés, y que les permita a los niños expresar sus emociones y pensamiento, así como la expresión y la comprensión.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participación de la maestra en la elaboración de dibujos sobre el cuento. 2. Se forman equipos de 2 a 3 alumnos y se les pide que recorten e iluminen los dibujos hechos por la maestra. 3. Al término de la sesión se hacen comentarios sobre la actividad para conocer las opiniones de los niños en relación a su participación. 	Cuento Laminas, dibujos, carteles, etc.	Preguntar a los niños qué les pareció la actividad, si les gustó, y por qué creen que es importante elaborar materiales para contar los cuentos, lo cual estimulará la motivación, el interés y habilidades comunicativas.
8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Emplear estrategias para activar (o generar) conocimientos previos y establecer expectativas en los niños. 2. Tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños a través de preguntas, antes de la lectura del cuento. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La maestra antes de contar el cuento hace preguntas ejemplo, ¿alguien conoce el cuento?, ¿cómo se llama?, ¿de qué se trata? 2. Narración del cuento. 3. Se irán retomando las respuestas y los comentarios de los niños, de tal manera que ellos relacionen sus ideas previas con el contenido 4. Al final de la narración se hacen preguntas ¿Les gustó el cuento, por qué?, ¿qué aprendieron?, ¿cómo se sintieron?, ¿qué pensaron? 	Cuentos Material didáctico Lista de cotejo de las estrategias de enseñanza cognitivas	Se evalúa la expresión y comprensión a través de preguntas guiadas antes, durante y después de la narración.
9	Emplear estrategias de enseñanza cognitivas para captar y orientar la atención de los niños durante la lectura del cuento.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Narración del cuento e inserción de preguntas durante la lectura, por ejemplo ¿se acuerdan cuál es el personaje principal?, por qué le crece la nariz a pinocho?, ¿qué le sucedió al soldadito cuando calló por la ventana?, etc. 2. Elaboración de inferencias partir de las ilustraciones del cuento. 3. Reconstrucción a través de imágenes. 	Cuento Materiales didácticos: recortes, tijeras, pegamento. Colores, etc.	Expresión y comprensión mediante preguntas durante la lectura del cuento.

10	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar estrategias para organizar la información nueva. 2. Estimular habilidades de los niños, tales como expresión y comprensión del lenguaje, reflexión, imaginación y creatividad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La maestra del grupo es quien narra el cuento. 2. Durante la narración del cuento, la psicóloga interviene haciendo preguntas 3. Al finalizar la lectura del cuento la psicóloga hace preguntas relacionadas con el contenido. 4. La maestra pide a los niños que elaboren un resumen oral, el cual puede ser apoyado con dibujos, para que ahora ellos lean el cuento a sus compañeros. 	<p>Cuento Material didáctico para la lectura del cuento Hojas, colores, pinturas Lista de cotejo para la evaluación de estrategias</p>	<p>Se promueve la expresión y comprensión entre los niños mediante la elaboración de un resumen expuesto de manera oral, y la creatividad.</p>
11	<ol style="list-style-type: none"> 1. Emplear estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender. 2. Propiciar en los preescolares habilidades de expresión y comprensión 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La psicóloga hace preguntas, antes de iniciar la lectura del cuento: "El cuervo que quería ser rey". 2. Después de unas cuantas páginas, la maestra del grupo continúa con la narración del cuento. 3. Lectura es pausas y de vez en cuando se detiene para insertar preguntas 4. Al término de la lectura se pide a los niños que hagan una pintura relacionada con el cuento y que hablen sobre ella para rescatar lo que entendieron. 	<p>Cuento Hojas Pinturas de agua y pinceles Plastilina</p>	<p>Tomar en consideración lo que los niños representan en sus pinturas. Lo cual favorece la expresión y la comprensión, así como la reflexión, pidiéndoles que hablen sobre dichas pinturas.</p>

12	Utilizar todas las estrategias de enseñanza (para generar conocimientos, captar y orientar la atención, organizar la información nueva y enlazarla con la que se conoce).	<ol style="list-style-type: none"> 1. La maestra lee el cuento: "El gigante egoísta". Hace preguntas antes, durante y después de la lectura. 2. Se solucionan dudas que tengan los niños (conceptos, situaciones, hechos, etc.), haciendo énfasis en palabras nuevas contenidas en el cuento. 3. La maestra pide a los niños que reconstruyan el cuento a través del modelado con plastilina. 4. Se hacen preguntas sobre lo que modelaron 5. Por último se hace un repaso del significado de las palabras que los niños aprendieron, por ejemplo, egoísta. 	Cuento Material didáctico Lista de cotejo de las estrategias de enseñanza cognitivas.	Retomar las habilidades que los niños hayan desarrollado a lo largo de las sesiones: expresión, comprensión, reflexión, atención, escuchar, creatividad, interacción, imaginación, seguimiento de instrucciones y de reglas.
13	Poner en práctica todas las estrategias de enseñanza cognitivas utilizadas en las sesiones anteriores a través de la dramatización de un cuento para promover la expresión y comprensión del lenguaje en los niños.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selección del cuento: "Hansel y Gretel para reconstruirlo a través de una dramatización. 2. Asignación de personajes de acuerdo a las elecciones de los niños. 3. Explicación del papel de cada participante, cómo deberán actuar, qué van a decir, y en qué momento aparecerán. 4. La maestra y la psicóloga hacen la lista de los materiales que se van a utilizar. 5. Ensayos previos a la representación. 6. La maestra se encarga de elaborar la vestimenta de cada personaje. 7. Ambas maestra y psicóloga coordinan la representación. 	Cuento Materiales didácticos para apoyar la dramatización: vestimenta, instrumentos del hogar objetos, etc.	En esta parte de la intervención se pretende observar las habilidades que los niños han desarrollado en relación a la expresión y comprensión

14	<p>Utilizar todas las estrategias del programa mediante la reconstrucción de un cuento con títeres, para que los niños practiquen las habilidades lingüísticas adquiridas previamente.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elección del cuento: "Los tres cerditos" para ser representado a través de títeres. 2. Maestra y psicóloga elaboran los títeres que representan los personajes del cuento. 3. Ambas organizarán la dramatización, con ayuda de los niños, quines podrán decidir qué personaje les gustaría representar. 4. Se les asignaran los diálogos y las actuaciones 5. Ensayos de la obra 6. La maestra y la psicóloga, acondicionan el lugar para la representación, improvisan un pequeño telón y colocan sillas para el resto de los niños que representarán al público. 7. La maestra apoya las actuaciones de los personajes, a la vez que hace una serie de sonidos para ambientar la historia, por ejemplo, emite aullidos cuando aparece el lobo. 8. La psicóloga por su parte funge como narradora en algunas partes de la historia, a la vez que dirige la representación. 9. Al final se retoman las experiencias y comentarios de los niños en relación a su participación. 	<p>Cuentos Títeres y otros materiales de poyo</p>	<p>La dramatización con títeres permite a los niños poner en practica habilidades adquiridas durante la aplicación del programa, tales como atención, recuerdo, saber escuchar, expresión y comprensión, seguimiento de reglas e instrucciones.</p>
----	--	---	---	---



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR**

TALLER PARA PADRES:

**“DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN PREESCOLARES A
TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DE LECTURA DE CUENTOS”**

PSICOLOGOS RESIDENTES:
MARIA DE JESUS GONZALEZ PEREZ

GERMÁN PÉREZ ESTRADA

ASESORA: **Dra. LIZBETH O. VEGA PÉREZ**

MARCO TEORICO

“Entre las competencias cognoscitivas fundamentales que se espera adquieran los alumnos en su tránsito por la educación básica, destacan las habilidades comunicativas básicas: leer, escribir, hablar y escuchar; el desarrollo del pensamiento lógico y la creatividad; así como la asimilación de conocimientos que les permitan comprender el mundo natural y social, su evolución y dinámica. De igual forma es importante para la formación integral de las personas que la escuela les brinde la oportunidad de ejercer plenamente sus capacidades de expresión, mediante diversos recursos como el lenguaje oral, entre otras formas” (SEP, 2001)

Autores como 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, sugieren que el conocimiento del lenguaje que se desarrolla en los años preescolares facilita posteriormente la lectura. Ellos 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 sistemas de representación para la comunicación con otros.

Snow 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.

La ayuda social temprana para el desarrollo del lenguaje, asociada a 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 conversación 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. Estos niños

pueden también convertirse en agentes de solución de problemas capaces y autorregulados (Garton, 1994).

Tabors, Snow y Dickinson (2001, citados en Dickinson, 2003) consideran que una experiencia rica en relación al lenguaje durante los años preescolares, juega un papel decisivo para la adquisición de la lectura en años posteriores. Por esta razón las experiencias que permiten jugar con el lenguaje y pensamiento, favorecen la adquisición de la alfabetización (Roskos & Newman, 1998 citados en Saracho, 2004).

Snow y Dickinson (1991, en Dickinson, 2003) llevaron a cabo un estudio longitudinal, en el que observaron a padres y maestros de niños de familias de bajos ingresos. Identificaron el tipo de estimulación que se proporcionaba en ambos escenarios, se observaron las interacciones y experiencias que facilitan el lenguaje y el desarrollo de la alfabetización. Evaluaron el vocabulario receptivo de los niños, su habilidad narrativa, el conocimiento de las letras, la lectura y la escritura en esa edad, así como la comprensión fonética.

A partir de las observaciones, se identificaron tres dimensiones que se relacionan con la alfabetización:

- Oportunidades de vocabulario variado durante las conversaciones.
- Oportunidades de conversación con discurso extenso, las cuales implicaban oír y producir explicaciones y narraciones personales sobre un tema. De igual modo, pensar y discutir sobre historias narradas y significado de las palabras.
- Participación en ambientes intelectualmente propicios para la estimulación lingüística y cognoscitiva. En casa, se presentó la lectura de cuentos y en la escuela el apoyo a la escritura

Posteriormente se evaluaron las habilidades de lectura y lenguaje durante la escuela primaria y secundaria, encontrándose una correlación fuerte entre las habilidades del niño en el kindergarten y sus evaluaciones en el séptimo grado. Por ejemplo, la

comprensión de lectura estaba estrechamente ligada al vocabulario receptivo en el kindergarten. De esta manera se resalta la importancia de propiciar experiencias ricas en los niños durante los años preescolares para que proporcionen la base para el aprendizaje posterior de la alfabetización.

En este sentido, el adulto puede proporcionar ayudas que faciliten la adquisición del mismo, gracias a la interacción social (Garton, 1994).

Las habilidades fundamentales del lenguaje oral que tienen relevancia para la alfabetización implican el desarrollo de:

- Habilidad narrativa al compartir experiencias personales frente a preguntas como: ¿Qué hiciste la noche de ayer?, ¿Qué medio de transporte usaste para venir a la escuela?

Otra forma para desarrollar esta habilidad es a través de la interacción con un adulto al platicar sobre un cuento leído, pedirle al niño que vuelva a contar la historia. Que haga preguntas sobre las ilustraciones o lo impreso (Morrow, 1990 citado en Paris y Paris, 2003).

- Uso del vocabulario, los adultos podrían hablar a los niños empleando, por ejemplo palabras descriptivas como entusiasmo o irritado, de esta manera el niño se familiariza con el uso de un amplio vocabulario.
- La conversación es una actividad básica en los salones de clase de niños de 3 a 5 años. A través de la conversación con adultos los niños aprenden y amplían su conocimiento sobre aspectos sociales de la conversación como la toma de turnos, aprenden también la gramática y vocabulario (Massey, 2004).

Como ya se mencionó anteriormente, el papel del adulto es importante para la adquisición del lenguaje oral. Los niños en esta etapa, tienen ciertas competencias

de 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, ofreciéndole la oportunidad de participar en un ambiente o contexto rico que facilite el lenguaje oral (Morrow, 2001).

El contexto de alfabetización del hogar (HLE) es una variedad importante en el desarrollo de una cantidad de consecuencias evolutivas y educativas, sin embargo, hay un gran número de interrogantes sin respuesta referidos a su conceptualización y relaciones con los diversos efectos. En un estudio Burgess, Hecht y Lonigan (2002), examinaron la naturaleza de las relaciones entre el contexto de alfabetización del hogar y el lenguaje oral, la sensibilidad fonológica y el desarrollo temprano de la lecto escritura en una muestra longitudinal de 115 niños de jardín. Los resultados del estudio indicaron que las conceptualizaciones del HLE se relacionan consistentemente con los factores estudiados. Estos resultados indican que los estudios futuros sobre el HLE y su papel en el desarrollo de las habilidades de lenguaje y lectoescritura deben tomar en consideración la forma en la que se conceptualiza el contexto del hogar.

Los resultados resaltan la importancia de compartir experiencias de lectura como parte de las rutinas en casa para el desarrollo del lenguaje oral. El número de libros para niños que había en casa y la edad que tenían los niños cuando se inició la lectura de cuentos, fueron los factores que se asociaron altamente con lo que se examinó en el estudio sobre la naturaleza de las relaciones entre el contexto de alfabetización del hogar y el lenguaje oral.

Por su parte, Sharif, Ozuah, Dinkevich y Mulvihill (2003) trabajaron con padres de niños de pre kindergarten de nivel socioeconómico bajo, a través de un taller que resaltaba la importancia de la lectura, la selección de libros adecuados, estrategias para la lectura en voz alta y aspectos de la lectura en los que intervienen los padres.

Los autores reportaron un incremento importante del vocabulario receptivo en los hijos de padres que habían participado en el taller que promovía la lectura en casa. Adicionalmente encontraron puntajes altos en vocabulario en los niños de los padres que tenían mayor educación escolar, lo cual sugiere que en esos ambientes familiares se favorecía la lectura.

El papel que juegan la escuela y los padres en el desarrollo del niño durante la etapa preescolar es relevante, ya que en ésta se adquieren muchas habilidades como el habla. Por lo tanto, es importante estudiar en ambos contextos, el proceso de adquisición del lenguaje, para lo cual resulta conveniente llevar a cabo actividades como la lectura de cuentos, tanto en el aula como en casa para estimular habilidades de alfabetización, tales como el desarrollo del lenguaje y vocabulario, aspectos afectivos entre padres e hijos, aprender el uso funcional de los libros y el desarrollo de la comprensión y construcción de significados (Morrow, 2001).

Con base en lo expuesto a lo largo del trabajo sobre alfabetización y el papel que los padres desempeñan en este proceso, es de suma importancia que los psicólogos trabajen con los padres, desarrollando programas que contribuyan con el desarrollo del lenguaje oral en niños preescolares.

El psicólogo y los padres deben trabajar compartiendo sus conocimientos, experiencias para buscar soluciones a los problemas. El psicólogo ha de propiciar en los padres la responsabilidad para desarrollar posibles soluciones, incrementar los sentimientos de confianza y autoeficacia de los padres.

Es importante que los padres manifiesten sus preocupaciones, expectativas y establezcan sus metas. Asimismo, el psicólogo debe informar a los padres sobre el papel que desempeña y subrayar la importancia de la participación de los padres en el análisis de sus problemas y buscar mejores soluciones.

De acuerdo con Webster-Stratton y Herbert (1993) durante el trabajo con padres el psicólogo desempeña varios roles:

1. Apoyar. El psicólogo debe ser empático, reconocer los sentimientos y las percepciones que los padres comunican. El psicólogo debe compartir con los padres sus propias experiencias, haciéndoles saber que como todos, tiene problemas y dificultades para resolverlos. El uso del humor reduce la ansiedad y el enojo, favorecer expectativas positivas hacia el cambio. Estimular y retroalimentar de manera positiva los acercamientos hacia el cambio positivo.
2. Fortalecer. El papel del psicólogo es ayudar a los padres a que enfrenten los problemas y busquen soluciones adecuadas. Que aprendan de sus experiencias y de las de otros. Los padres adquieren confianza en ellos mismos, lo cual los anima a esforzarse teniendo pensamientos positivos.
3. Guiar. Asesora a los padres para conocer y tomar en cuenta las necesidades de sus hijos de acuerdo con la etapa de desarrollo. El psicólogo debe reforzar a los padres cuando plantean soluciones apropiadas, de tal manera que los padres se perciban eficaces y desarrollen confianza en sus propias acciones.
4. Interpretar. El psicólogo interpreta las formas de expresión que los padres manifiestan, para explicar lo que les está sucediendo con sus hijos, emplea un lenguaje sencillo y en ocasiones recurre a las analogías. Por medio de las cuales se puede guiar al padre para comprender sus problemas y mejores soluciones. Esto le ayuda al padre a evitar comportamientos tales como gritar, regañar o pegar a su hijo.
5. Dirigir. El psicólogo debe establecer una serie de reglas y debe darlas a conocer al grupo, para que el trabajo se conduzca con orden. Debe invitar a los padres a que participen expresando sus experiencias y puntos de vista. El

psicólogo debe dirigirse a los padres de forma personal y evitar la ofensa y la confrontación.

6. Predecir. El papel del psicólogo como predictor es importante, no sólo prepara a las familias para las futuras recaídas en las conductas de sus niños, sino también en sus propias conductas. El papel del psicólogo también incluye la predicción de la resistencia al cambio, así como la predicción de expectativas positivas para mejorar.

Tanto el psicólogo como los padres, saben en relación al proceso de desarrollo del niño y se trata de que el psicólogo sugiera, guíe e incremente las habilidades que los padres poseen para relacionarse de manera positiva con sus hijos y contribuir de esta manera con su desarrollo en las diferentes áreas, social, afectiva y cognitiva.

Para que el trabajo con los padres sea un éxito, el psicólogo debe procurar establecer una relación de respeto, confianza, empatía y amabilidad, de tal manera que los padres se sientan en confianza, dispuestos a participar y se comprometan a trabajar con el psicólogo en beneficio de sus hijos.

Justificación

La etapa preescolar es significativa, ya que el niño desarrolla su personalidad, autonomía e individualidad. Además de los aspectos mencionados se encuentra también el lenguaje.

Generalmente se asume que el desarrollo del lenguaje hablado está completo una vez que el niño produce oraciones reconocibles, y que los desarrollos posteriores, son simplemente extensiones y refinamiento de las formas lingüísticas ya existentes. Sin embargo, este proceso continúa a lo largo de la etapa preescolar, por lo que hay la necesidad de apoyar dicho proceso en los diferentes contextos en los que tiene lugar, tanto en el hogar como en la escuela.

El éxito de los programas de alfabetización escolar frecuentemente depende de un rico ambiente alfabetizador en casa. Cuando los padres proporcionan un ambiente alfabetizador en el hogar, la enseñanza de la lectura y la escritura es más fácil para ambos el profesor y el niño en la escuela (Morrow, 2001).

Lo anterior implica que los maestros deben seleccionar cuidadosamente tareas específicas para generar y apoyar el lenguaje, dependiendo de las estructuras del lenguaje o funciones que esperan generar. De igual manera, los padres de familia quienes pasan la mayor parte del tiempo con sus hijos en casa y en diferentes actividades, tienen también la oportunidad de favorecer el lenguaje en sus hijos.

En este sentido, el presente trabajo hace hincapié en la importancia del papel que desempeñan los padres en el desarrollo del lenguaje oral de sus hijos, se pretende apoyarlos, orientarlos y motivarlos para que mejoren las estrategias de lectura de cuentos que poseen y desarrollen otras que les permitan favorecer el proceso de adquisición del lenguaje de sus hijos.

Con base en lo descrito anteriormente y en respuesta a las necesidades de los padres manifestadas en el cuestionario que con anterioridad se les proporcionó, se diseñó el presente taller sobre estrategias durante la lectura de cuentos. El taller es una manera de apoyar en casa, el trabajo que se realiza en la escuela para favorecer el proceso de desarrollo de habilidades comunicativas en los niños.

Objetivo general del taller:

Mejorar e incrementar las estrategias que utilizan los padres cuando leen cuentos a sus hijos, con la finalidad de promover en éstos últimos, el desarrollo del vocabulario y la expresión oral de sentimientos, necesidades e ideas de manera coherente y fluida.

MÉTODO

Participantes

En Promedio asistieron al taller 11 padres de familia, principalmente de los grupos de Maternal B y Preescolar I, sin embargo, participaron los padres de niños de otros grupos interesados en dicho taller.

Escenario

Las actividades del taller se llevaron a cabo en el salón de cantos y juegos de la Estancia Infantil # 2 del ISSSTE.

Instrumentos y materiales

- Cuestionario para detección de necesidades o inquietudes en relación al lenguaje de los niños (anexo 1 de este taller).
- Lista de cotejo para que los padres evaluaran las habilidades lingüísticas de sus hijos (anexo 2 de este taller)
- Lista de cotejo para evaluar las estrategias que los padres emplean durante la lectura de cuentos a sus hijos para estimular el lenguaje oral (anexo 3 de este taller)

- Cuentos infantiles:
 1. Un día feliz para mamá coneja
 2. Pooh y la tormenta que brillaba
 3. El soldadito de plomo
 4. Los tres cerditos

5. Gusi encuentra a un amigo.

- Tarjetas, seguritos, hojas blancas, lápices, plumones, rota-folios, papel bond, títeres, formatos de listas de cotejo y resúmenes impresos

PROCEDIMIENTO

- **Detección de necesidades** de los padres en relación al lenguaje de sus hijos a través de un cuestionario.
- **Planeación del contenido del taller** a partir de los resultados del cuestionario, así como determinación de fechas y horarios para las sesiones de trabajo.
- **Evaluación inicial** para identificar las habilidades de expresión del lenguaje oral de los niños a través de la lista cotejable elaborada para dicho fin. Los padres contestan la lista en la primera sesión del taller y la entregan a los psicólogos para realizar el análisis.
- **Aplicación del taller**

El taller para padres consta de 5 sesiones (anexo 4, carta descriptiva) las sesiones se llevaron a cabo los jueves de cada 15 días de 8 a 9 de la mañana.

Los objetivos están centrados en optimizar las estrategias que los padres emplean para promover el lenguaje oral de sus hijos, presentando estrategias de lectura de cuentos, las cuales permiten el desarrollo del vocabulario, expresión oral de sentimientos, necesidades e ideas de manera coherente y fluida.

Cada sesión está estructurada de la siguiente forma:

- **Introducción.** Se retoma lo visto en la sesión anterior, pidiendo a los padres comentarios sobre los resultados registrados en la lista de cotejo, en relación a las estrategias de lectura que emplearon con sus hijos y los efectos que éstas tuvieron en el desarrollo del lenguaje en los niños.
- **Desarrollo.** Se rescatan las opiniones y prácticas de los padres para promover el lenguaje oral de sus hijos, a través de la activación de conocimientos previos. Posteriormente, se demuestra el uso de las estrategias de lectura, empleando el juego de roles, en el cual el psicólogo narra un cuento en presencia de los padres, quienes asumen el papel de niños. A través de la discusión, se busca que los padres señalen formas de enriquecer y aplicar dichas estrategias cuando lean cuentos a sus hijos en casa.

Las estrategias de lectura que se trabajan en las sesiones son:

- Activación de conocimientos previos
 - Preguntas guiadas durante y después de la lectura
 - Pistas verbales y visuales
 - Lectura del cuento en voz alta por parte del niño
 - Dramatización del cuento
 - Experiencias de los niños a través de preguntas
 - Reconstrucción oral del cuento
 - Solución de dudas sobre conceptos, situaciones y hechos
- **Final.** Se invita a los padres a practicar en casa con sus hijos, las estrategias utilizadas en la sesión. Al inicio de la siguiente sesión, se pide a los padres que comenten sobre los efectos que tuvieron dichas estrategias.

Los padres autoevalúan su desempeño en casa, utilizando la lista de cotejo. Registran qué hacen durante la lectura de cuentos y los efectos que ello tiene en el desarrollo del lenguaje de sus hijos. La autoevaluación se comenta con todo el grupo y después se entrega a los psicólogos para su análisis. Se proporciona a los padres un resumen de la sesión.

El desarrollo de una sesión típica del taller se presenta en el anexo 5

Una vez concluido el taller, se realizó una evaluación final del desempeño de los padres.

- **Evaluación final.** Se aplicaron las listas de cotejo, tanto la de estrategias de lectura de cuentos, como la de las habilidades de expresión del lenguaje oral de los niños.

RESULTADOS

Primero se presenta el análisis de la información registrada en la lista de cotejo de las habilidades lingüísticas de los niños, la cual fue aplicada antes y después del taller, los datos se presentan en un cuadro comparativo para observar los cambios en el desempeño del lenguaje oral de los niños (ver cuadros 1)

Cuadro 1. Listas de cotejo de las habilidades lingüísticas de los niños

Datos de la lista de cotejo antes del taller	Datos de la lista de cotejo después del taller
<p>El análisis de la lista de cotejo, indicó lo siguiente:</p> <p>La mayoría de los niños expresaron oralmente sus necesidades para que les fueran satisfechas.</p> <p>Hablaban para informar, por ejemplo, qué habían hecho en la escuela.</p> <p>Más de la mitad del total de los niños hacían preguntas para saber sobre diferentes temas, situaciones o hechos.</p> <p>Solicitaban afecto y atención.</p> <p>Expresaban sus ideas, aunque en ocasiones, sus respuestas no estaban relacionadas con lo que se les preguntaba.</p> <p>Sólo algunos niños pronunciaban correctamente las palabras.</p> <p>Algunos niños mostraban interés por la lectura de cuentos e intentaban leer.</p>	<p>El análisis de la información mostró lo siguiente:</p> <p>La mayoría de los niños, manifestaron sus opiniones en relación a lo que se les leía.</p> <p>Expresaron lo que les gusta y les disgusta.</p> <p>Hablaban para informar.</p> <p>Demandaban y solicitaban afecto y atención.</p> <p>Pronunciaban las palabras con mayor claridad.</p> <p>Participaban en una conversación esperando su turno para hablar o escuchar.</p>

A continuación se presenta la información de la evaluación inicial que se realizó a los padres, primero se mencionan las expectativas que ellos tenían sobre el taller y después se enlistan las actividades que ellos realizaban antes del taller para estimular el lenguaje oral de sus hijos.

Expectativas de los padres sobre el taller

- Ayudar a desarrollar el lenguaje de los niños, por ejemplo la pronunciación.
- Tener más comunicación y propiciar mayor confianza con los niños.
- Apoyar el desarrollo de sus hijos.

Actividades que los padres realizaban para estimular el desarrollo del lenguaje en sus hijos:

- Películas
- Cantos
- Pláticas entre adulto y niño
- Repetir palabras nuevas
- Contar cuentos
- Apoyándose en los medios de comunicación
- Juego

Enseguida se presenta el análisis de la información registrada en la lista de cotejo sobre las estrategias que los padres utilizan durante la lectura de cuentos, la cual fue aplicada antes y después del taller, dicha información se presenta en un cuadro de

comparación para apreciar los cambios en el desempeño de los padres al utilizar las estrategias cuando leen cuentos a sus hijos (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Lista de cotejo de estrategias empleadas por los padres durante la lectura de cuentos

Datos de la lista de cotejo antes del taller	Datos de la lista de cotejo después del taller
<p>Antes del taller, los padres mencionaron en su mayoría, que:</p> <p>Hacían pausas para insertar preguntas durante la lectura del cuento.</p> <p>Solucionaban las dudas de los niños.</p> <p>Captaban y orientaban la atención de los niños empleando cambios en el tono de voz, de acuerdo a los diálogos de los personajes.</p> <p>Más de la mitad del total de padres seleccionaban un espacio en casa para leerles a los niños.</p> <p>Propiciaban la participación de los niños invitándolos a que ellos contaran la historia y realizaran predicciones sobre los hechos.</p>	<p>Después del taller, la mayoría de los padres:</p> <p>Aplicaban las diferentes estrategias de lectura de cuentos contenidas en la lista de cotejo, entre las que se encuentran:</p> <p>Solución de las dudas del niño en relación a conceptos, situaciones y hechos para propiciar el desarrollo del vocabulario.</p> <p>Utilización de materiales para apoyar la lectura del cuento (imágenes, juguetes o títeres).</p> <p>Comentaban las experiencias del niño (si le gustó el cuento, qué aprendió, cómo se sintió, qué final e daría a la historia) para promover la expresión y reflexión.</p>

<p>Promovían la reconstrucción del cuento empleando pistas verbales y visuales para explicar lo que los niños entendían.</p> <p>Propiciaban la conversación con el niño para discutir el contenido del cuento.</p>	<p>A través de preguntas, antes, durante y después de la lectura, se propiciaba la reflexión del niño.</p> <p>Utilización de estrategias para captar y orientar la atención del niño (pistas visuales o verbales, cambios en el tono de voz, etc.)</p> <p>Propiciaba la conversación entre el niño y el adulto para discutir sobre el contenido del cuento.</p>
--	---

Comentarios de los padres sobre la utilización de las estrategias de lectura de cuentos para estimular el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños.

- Consideran que todas las estrategias son útiles, que se pueden retomar cada una de ellas dependiendo del momento, condiciones y respuestas de los niños al narrarles el cuento.
- Piensan que entre las habilidades que desarrollan en el niño, a través de la lectura de cuentos, está el lenguaje en cuanto a conceptos y vocabulario. Desarrollo de atención e imaginación. Otros beneficios que identificaron fueron: mayor expresión del lenguaje oral, mejor pronunciación, aprendizaje y desarrollo de su memoria, integración familiar a través de la demostración de afecto por parte de los padres, consideran que la lectura de cuentos es una actividad que les permite aprovechar el tiempo con sus hijos.

- A través de la lectura de los cuentos, los padres, manifestaron que mejoraron y conocieron otras estrategias para la lectura de los cuentos, lo que les permitió tener más elementos para hacer dinámica la narración del cuento, involucrar e interesar a los niños.
- Manifestaron la importancia del material de apoyo, por ejemplo, el guiñol, como una forma de trasladar las emociones al muñeco y conocer mejor el mundo interior del niño.
- Propusieron que estas estrategias sean retomadas por los profesores en el salón de clase.
- Mencionaron que se enriquecieron con los comentarios y aportaciones de los otros padres y que las actividades de las sesiones fueron divertidas, interesantes, amenas y adecuadas para facilitar el manejo de las estrategias.

CONCLUSIONES

La finalidad del taller fue apoyar a los padres para que mejoraran e incrementaran las estrategias que utilizan cuando leen cuentos a sus hijos para estimular el desarrollo del lenguaje.

Analizando los resultados de las listas de cotejo que sirvieron para evaluar las estrategias que los padres emplean al leer a sus hijos, así como los resultados de la lista de cotejo que evaluó las habilidades lingüísticas en los niños y considerando la participación de los padres en las actividades durante las sesiones del taller, los comentarios, las actitudes y disposición de los padres en las sesiones, se puede decir que el objetivo del programa se alcanzó.

El taller impartido a los padres, fue una manera de contribuir con ellos para orientarlos y sugerirles actividades, como la lectura de cuentos, que pueden poner en práctica en casa con sus hijos para ayudarlos en el proceso de adquisición de las habilidades lingüísticas.

Entre los beneficios que los padres obtuvieron del taller, fue que reconocieron la importancia de favorecer el lenguaje oral de sus hijos y crearon las condiciones para privilegiarlo. Asimismo, conocieron los beneficios que proporciona la lectura de cuentos y encontraron en las estrategias, una forma más dinámica de realizar la lectura, manteniendo la atención e interés de sus hijos, a la vez que desarrollan sus habilidades lingüísticas.

En este sentido, mejoraron las estrategias que empleaban para narrar cuentos a sus hijos y enriquecieron su repertorio de las mismas. Esto se logró al escuchar e intercambiar opiniones con los demás padres, además de tener la oportunidad de practicar las estrategias y proporcionar y recibir retroalimentación de su desempeño.

Los padres reconocieron la importancia del manejo de los materiales como los títeres y dibujos, como apoyo a la narración y reconstrucción del cuento, así como para conocer la manera de pensar de sus hijos. De la misma manera, manifestaron que el tiempo invertido para la lectura de cuento les generó una mayor atención a sus hijos, un mayor acercamiento y mejoramiento en la relación padre e hijo.

Gracias a que los padres tomaron el taller sobre estrategias de lectura de cuentos, sus hijos se vieron beneficiados, ya que los ayudaron a desarrollar sus habilidades lingüísticas, específicamente las relacionadas al vocabulario, expresión oral de sentimientos, necesidades e ideas, así como en pronunciación. Para los niños las lecturas de cuentos con sus padres fue una forma de acercamiento a ellos, de manifestación de afecto y atención.

El taller fue una opción más que los padres pueden emplear en la promoción del desarrollo de sus hijos, con lo cual se esperaba, que las maestras de la estancia recibieran el apoyo de los padres para dar continuidad a las actividades que se realizan en el salón de clase, específicamente las relacionadas con las habilidades del lenguaje.

Por su parte los residentes de la maestría, complementaron y apoyaron la intervención que cada uno realizaba en el salón correspondiente, al mismo tiempo que enriquecieron sus ideas, al escuchar las aportaciones de los padres en relación a las estrategias que ya empleaban y cómo adaptar y mejorar las que se les sugerían, esto permitió mejorar las actividades del taller.

Aunado a lo anterior, los residentes adquirieron nuevos elementos y optimización de habilidades, para contribuir y apoyar el trabajo realizado por las maestras con sus alumnos en los salones de clase.

Por último, la satisfacción de haber trabajado con un grupo de padres, que aunque pequeño fue muy participativo y siempre estuvo dispuesto a conocer, compartir y aportar sus experiencias con los residentes y otros padres.

REFERENCIAS

- Burgess, S., Hecht, S. y Lonigan, Ch. (2002) Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly* . 37 (4), 408-426.
- Dickinson, D. K. (2003) *Construyendo la alfabetización a través del lenguaje en las aulas preescolares*. Ponencia presentada en el Tercer Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar. Monterrey, Nuevo León, México (En red) Disponible en: www.cendi.org/interiores/encuentro2003/ponencia/p_dickinson_traducido.htm
- Garton, A. F. (1994) *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Garton, A. F. y Pratt, C. (1991) *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del Lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Massey, S. (2004) Teacher-Child Conversation in the Preschool Classroom. *Early Childhood education Journal*. 31 (4), 227-231
- Morrow, L. M. (2001) *Literacy Development in The early years*. 4 edición. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Paris, A. y Paris, S. (2003) Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*. 38 (1), 36-76
- Saracho, O. (2004) Supporting Literacy-Related play: Roles for teachers of young Children. *Early Childhood Education Journal*. 31 (3), 201-206.

SEP (2001) *Programa Nacional de Educación (2001-2006)*

Dirección General de Educación Preescolar, 1° Edición. México: Autor

Sharif, I., Ozuah, P., Dinkevich, E. y Mulvihill, M. (2003) Impact of a brief literacy intervention on urban preschoolers. *Early Childhood Education Journal*. 30 (3), 177-180.

Snow, C. y Dickinson, D. (2001) Language development in the preschool years. En: Dickinson, D. & Tabors, P. (2001) *Beginning Literacy with language*. Baltimore: Paul Brooks Publishing Co.

Webster-Stratton, C. y Herbert, M. (1993). What really happens in parent training?. *Behavior Modification*. 17(4), 407-456.

ANEXOS DEL TALLER

**UNAM FACULTAD DE PSICOLOGIA
RESIDENCIA EN PSICOLOGIA ESCOLAR
ESTANCIA INFANTIL # 2 DEL ISSSTE**

CUESTIONARIO PARA PADRES

Estimado padre de familia, sea tan amable de contestar el siguiente cuestionario, el cual tiene como finalidad conocer algunas de las necesidades o inquietudes que usted tenga en relación al desarrollo del lenguaje en sus hijos. Con base en la información que usted proporcione, se realizarán actividades dirigidas a padres para que apoyen el desarrollo de habilidades lingüísticas en los niños.

De los siguientes aspectos del lenguaje, enumere del 1 al 9 en orden de interés para usted, aquellos que le gustaría se abordaran en las actividades. Coloque dentro del paréntesis el número correspondiente.

- () Vocabulario
- () Pronunciación correcta y clara de palabras
- () Expresión oral de sentimientos y necesidades
- () Expresión de ideas de manera coherente y fluida
- () Respuestas argumentadas
- () Seguimiento de instrucciones
- () Descripción de objetos
- () Identificación de ideas principales en un cuento
- () Construcción de significados

De los siguientes días de la semana indique, con una cruz sobre la línea, en cuál podría asistir

___Martes ___Jueves ___Miércoles ___Otro

De los siguientes horarios, señale cuál es el más apropiado para asistir

___de 8:00 a 9:00 AM ___de 14:00 a 15:00 PM ___Otro

De las siguientes opciones, marque la frecuencia con la que podría asistir a las reuniones

___Una vez a la semana ___Cada 15 días ___Una vez al mes ___Otro

A T E N T A M E N T E

Lic. María de Jesús González Pérez
Lic. German Pérez Estrada
Psicólogos Residentes Maestría en Psicología, UNAM

LISTA COTEJABLE PARA EVALUAR LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS DE LOS NIÑOS

Estimado padre de familia, sea tan amable de contestar el siguiente cuestionario, el cual tiene como finalidad conocer las habilidades lingüísticas de su hijo.

Marque con una X la opción que mejor describa lo que usted observa en él.

Nombre del padre _____ Sesión _____

ESTRATEGIA	SI	A VECES	NO
1. El niño manifiesta sus opiniones en relación a lo que se lee			
2. Expresa oralmente sus necesidades para que le sean satisfechas			
3. Dice lo que le gusta y lo que le disgusta			
4. Habla para informar (ejemplo, lo que hizo en la escuela)			
5. Hace preguntas para saber sobre diferentes temas, situaciones o hechos.			
6. Participa en una conversación esperando su turno para hablar o escuchar.			
7. Demanda y solicita de usted y de otros afecto, atención, etc.			
8. Pronuncia correctamente las palabras			
9. Expresa oralmente sus sentimientos (enojo, alegría, tristeza, etc.)			
10. Expresa ideas claras, coherentes y fluidas			
11. Proporciona respuestas relacionadas con las preguntas que se le hacen			
12. Aunque sus respuestas no están relacionadas con lo que se le pregunta, expresa sus ideas			
13. Proporciona respuestas argumentadas			
14. Describe los objetos o identifica sus usos			
16. Utiliza palabras nuevas aprendidas en la lectura de cuentos			
17. Platica con los demás sobre lo que le pareció el cuento, qué aprendió, etc.			
18. El niño muestra interés por la lectura de cuentos			
19. El niño intenta leer el cuento			
20. Reconstruye el cuento de acuerdo a sus experiencias.			

**LISTA DE ESTRATEGIAS EMPLEADAS POR LOS PADRES DURANTE LA
LECTURA DE CUENTOS PARA ESTIMULAR EL LENGUAJE ORAL EN NIÑOS
PREESCOLARES**

Estimado padre de familia, sea tan amable de contestar el siguiente cuestionario, el cual tiene como finalidad conocer cuáles son las estrategias de lectura de cuentos que usted utiliza.

Marque con una X la opción que mejor describa lo que usted hace durante la lectura de cuentos con su hijo.

Nombre del Padre _____ Sesión _____

ESTRATEGIAS	SI	A VECES	NO
1. Selecciona un espacio en casa para la lectura de cuentos			
2. Utiliza materiales que apoyen la actividad (imágenes, juguetes, títeres, etc.)			
3. Hace preguntas antes del cuento a partir de las ilustraciones y el contenido del cuento.			
4. Durante la lectura del cuento hace pausas para insertar preguntas			
5. Soluciona las dudas del niño (conceptos, situaciones, hechos) para propiciar el desarrollo del vocabulario.			
6. Propicia la participación del niño en la actividad (invitándolo a que cuente él la historia, realice predicciones sobre los hechos del cuento).			
7. Comenta las experiencias del niño (si le gustó el cuento, qué aprendió, cómo se sintió, qué final le daría a la historia, etc.) para promover la expresión y reflexión.			
8. Hace preguntas después de la lectura del cuento (confirmación y autocorrección de las ideas previas en relación al contenido del cuento, ejemplo, tú me dijiste al principio del cuento que trataba de... estabas en lo correcto o no... por qué).			
9. Utiliza estrategias para captar y orientar la atención del niño (pistas visuales o verbales, ilustraciones, anticipar verbos y sustantivos)			
10. Utiliza estrategias para captar y orientar la atención del niño (cambios en el tono de voz de acuerdo a los diálogos de los personajes)			
11. Promueve la reconstrucción del cuento (explicación de lo que entendieron empleando pistas verbales o visuales)			
12. Promueve la reconstrucción del cuento (dibujos, ilustraciones en secuencia, etc.)			
13. Propicia la reflexión en los niños a través de preguntas			
14. Propicia la conversación entre el niño y usted para discutir sobre el contenido del cuento.			
15. Invita al niño a reconstruir el cuento, a través de la representación con muñecos y otros juguetes.			

CARTA DESCRIPTIVA DEL CONTENIDO DEL TALLER PARA PADRES

SESIONES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
1	Mejorar e incrementar las estrategias que los padres emplean al leer cuentos a sus hijos para favorecer su lenguaje oral	<ul style="list-style-type: none"> • Se rescataron los conocimientos previos de los padres, sobre la manera en que ellos estimulan el lenguaje en sus hijos y los beneficios de esto. • Se realizo la evaluación inicial de los padres con base en las listas de cotejo: a) para determinar las estrategias que los padres emplean al narrar los cuentos y b) para evaluar las habilidades lingüísticas de los niños. • Se dieron a conocer las Estrategias durante la lectura del cuento: <p>Activación de conocimientos previos en relación al contenido del cuento (preguntas antes de la lectura)</p> <p>Preguntas guiadas: durante y después del cuento</p>
2	Practicar otras estrategias de lectura de cuentos como un medio para estimular el vocabulario y la expresión oral de sus hijos	<ul style="list-style-type: none"> • Se explico la estrategia de lectura del cuento en voz alta por parte del niño empleando, tanto pistas visuales y verbales. • Se realizó un juego de roles, el psicólogo narró un cuento en presencia de los padres quienes tomaron el papel de niños. • Se propicio la reflexión de los padres a

		<p>través de preguntas sobre la actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juego de roles, los padres trabajaron en parejas, asumiendo el papel de padre-hijo durante la lectura del cuento. • se realizó una discusión en grupo resaltando, tanto los aspectos positivos como negativos de la actividad.
3	<p>Fomentar lectura de cuentos en sus hijos como un medio para estimular la expresión oral de sentimientos y necesidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se explicaron las estrategias de lectura de cuentos: <p>Dramatización del cuento con muñecos y juguetes para organizar la información nueva con la que ya existe.</p> <p>Relacionar las experiencias de los niños con lo que sucede en el cuento a través de preguntas. Ejemplo, alguna vez te has sentido triste como el osito del cuento, por qué.</p> <p>Se explicaron las estrategias de lectura de cuentos qué harías en X situación y por qué. Esto permite conocer las opiniones, sentimientos y necesidades del niño para entenderlos y apoyarlos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realizó un juego de roles: padre-hijo para leer un cuento, aplicando las estrategias dadas a conocer hasta el momento. • Discusión grupal de la actividad realizada.

		<ul style="list-style-type: none"> • Los padres contestaron la lista de cotejo sobre las estrategias al leer cuentos.
4	<p>Estimular en sus hijos la expresión oral de ideas de manera coherente y fluida mediante la lectura de cuentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los psicólogos dieron a conocer las estrategias de la sesión: Reconstrucción oral del cuento previamente leído empleando, tanto pistas verbales como visuales. Al terminar la lectura, se presentan algunas imágenes del cuento y se pide al niño que las organice en secuencia y que él narre el la historia. Solución de dudas y conceptos, situaciones y hechos, no proporcionándole la respuesta, sino propiciar en él la inferencia de la respuesta. • Los padres narraron cuentos a sus hijos en el salón de clase, empleando las estrategias trabajadas en el taller. • Discusión grupal sobre la actividad • Se realizo la evaluación final de los padres con base en las listas de cotejo: <ol style="list-style-type: none"> a) para determinar las estrategias que los padres emplean al narrar los cuentos y b) para evaluar las habilidades lingüísticas de los niños.

5	<p>Evaluar el uso de estrategias en la lectura de cuentos como una actividad que favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas en sus hijos</p>	<p>La sesión 5 fue una recapitulación de lo desarrollado a lo largo del taller en los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilidad de las estrategias trabajadas en el taller • Habilidades que los padres han mejorado para promover el lenguaje de sus hijos • Beneficios observados en sus hijos a partir de la aplicación de las estrategias • Opiniones y sugerencias para mejorar el taller y las contribuciones del mismo. • Presentación de los resultados de las evaluaciones de las habilidades lingüísticas de los niños antes y después del taller y de las autoevaluaciones de los padres, las cuales indican lo que hacen durante la lectura de cuentos.
---	--	---

Nota: en cada una de las sesiones del taller:

- a) Se tomaron en cuenta los comentarios y sugerencias de los participantes para mejorar las estrategias de la lectura de los cuentos.
- b) Se les pidió que practicaran en casa la lectura de los cuentos con sus hijos las estrategias y las experiencias de los padres sobre estas actividades se compartieron con los demás.
- c) Se proporciona un resumen con la información de las estrategias.

SESION TIPICA DEL TALLER

OBJETIVO:

Que los padres fomenten la lectura de cuentos en sus hijos como un medio para estimular la expresión oral de sentimientos y necesidades.

Estrategia didáctica	Actividades	Tiempo	Materiales
Dirigir	<p>Introducción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retomar lo visto en la sesión anterior recordando las estrategias trabajadas: Lectura del cuento en voz alta por parte del niño, empleando pistas verbales y visuales. • Comentar con los padres acerca de los resultados de la lectura de cuentos que realizaron con sus hijos, esto es, las actitudes y comportamientos que observaron en sus hijos. 	5´	
Explicación del objetivo	Presentación de un cartel con el objetivo de la sesión	5´	Cartel con el objetivo de la

Explicación	<p>Mencionar que en esta sesión, como en las anteriores, también conocerán estrategias empleadas durante la lectura de cuentos, con el fin de estimular la expresión de sentimientos y necesidades de sus hijos.</p> <p>Desarrollo de la sesión</p> <p>Estrategias de la lectura del cuento que se darán a conocer a los padres en la sesión. Su finalidad es que el niño exprese sus sentimientos y necesidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dramatización del cuento con muñecos y juguetes para organizar la información nueva con la que ya existe y retomar la historia leída al niño. • Relacionar las experiencias de los niños con el contenido del cuento a través de preguntas como: te ha sucedido algo parecido a lo que le paso al personaje x del cuento, qué hiciste, cómo resolviste el problema, alguna vez te has sentido triste como el osito del cuento, por qué te sentiste triste. 	10´	<p>sesión</p> <p>Rotafolios y plumones</p>
-------------	---	-----	--

		<p>Ambas estrategias implican el lenguaje, la expresión de sentimientos y pensamientos. Por una parte, permiten reflexionar sobre las características de los personajes y lo que se requiere para interpretarlo. De igual modo, ayudan a adquirir seguridad para expresarse.</p> <p>Por otra parte, al relacionar las experiencias de los niños con lo que sucede en el cuento a través de preguntas, le permite al adulto conocer las opiniones, sentimientos y necesidades del niño y así poder entenderlos y apoyarlos.</p>		
Juego de roles	de	<p>Se invitará a los padres para que realicen la lectura del cuento, utilizando algunas de las estrategias que se han visto y las que corresponden a esta sesión. Se les pide que trabajen en parejas “padre”-“hijo”.</p>	15´	Cuentos Títeres, muñecos y otros juguetes.
Propiciar reflexión a través de preguntas	la a través de	<p>Discusión grupal a través de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué les pareció la actividad? ¿Cómo se sintieron en su papel de padre? ¿Cómo se sintieron en su papel de hijo? ¿Qué estrategias se utilizaron durante la lectura del cuento?</p>	10´	

	<p>¿Qué sugieren para mejorar la actividad y realizarla con sus hijos?</p> <p>Se anotan las opiniones de los padres</p> <p>Final</p>	5´	Rota-folios y plumones
Práctica en casa	<p>Se invita a los padres a practicar en casa con sus hijos, las estrategias utilizadas en la sesión.</p>		
Autoevaluación de los padres	<p>Se pide a los padres auto-evalúen su desempeño, utilizando una lista de cotejo para que indiquen qué hacen durante la lectura de cuentos. Los resultados serán comentados con todo el grupo en la siguiente sesión.</p> <p>Al término de la sesión se les proporciona un resumen con el contenido de la misma.</p> <p>Se les avisa sobre la próxima sesión día y hora</p>	10´	<p>Lista de cotejo</p> <p>Resumen impreso</p>