

La enseñanza de la lectoescritura en preescolar: una cuestión de ambiente lingüístico

Blanca L. Parra-Martínez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL

Institución de labor: Institución Educativa Liceo Campestre Arcoíris.

Correo: licarcoiris_11@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5358-7405>

Resumen

Desde el constructivismo y socioconstructivismo se ha promovido que la enseñanza de la lectura y la escritura en la infancia debe llevarse a cabo por medio de la experimentación y el contacto con ambientes ricos en palabras, sonidos, letras y experiencias con el lenguaje. Sin embargo, la educación preescolar se ha enfocado en la enseñanza poco dinámica de letras, hacer aprestamiento y practicar buena pronunciación, dejando de lado los ambientes lingüísticos adecuados para la formación lectoescritora. Dado que es un tema poco trabajado en la escuela y la academia, en el presente artículo se propone reflexionar sobre el papel que tienen los ambientes lingüísticos en la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar. Se trata de una investigación documental y consiste en la revisión de literatura reciente sobre la temática. Los resultados permiten reconocer los elementos que componen estos ambientes en el hogar y en la escuela, su potencialidad educativa para la enseñanza de la lectoescritura en la infancia y se concluye que los ambientes lingüísticos plantean perspectivas positivas para fomentar la adquisición de la lectura y la escritura en la educación preescolar, especialmente los componentes interactivos que promueven el uso del lenguaje por parte de los estudiantes.

Palabras Clave: Ambientes lingüísticos, enseñanza, educación preescolar, lectoescritura.

The teaching of literacy in preschool: a question of linguistic environment

Abstract

From constructivism and socio-constructivism, it has been promoted that the teaching of reading and writing in childhood should be carried out through experimentation and contact with environments rich in words, sounds, letters and experiences with language. However, preschool education has focused on the little dynamic teaching of letters, preparing and practicing good pronunciation, leaving aside the appropriate linguistic environments for literacy training. Given that it is a topic that has not been worked on much in schools and academia, this research aims to reflect on the role of linguistic environments in teaching reading and writing in preschool education. The methodology used is documentary and consists of a review of recent literature on the subject. The results allow us to recognize the elements that make up these environments at home and at school, their educational potential for teaching literacy in childhood. It is concluded that the linguistic environments pose positive perspectives to promote the acquisition of reading and writing in preschool education, especially the interactive components that promote the use of language by students.

Keywords: Linguistic environments, teaching, preschool education, literacy.

Introducción

La lectoescritura es una habilidad fundamental que se adquiere durante la etapa preescolar y es esencial para el éxito académico posterior. Sin embargo, muchos niños pueden enfrentar dificultades para desarrollar estas habilidades si no cuentan con un ambiente de alfabetización adecuado. De acuerdo con Hoff (2006), todos los entornos humanos proporcionan a los niños oportunidades para la experiencia comunicativa y un modelo de comunicación que sirve como información para el mecanismo de adquisición del lenguaje. Diferentes ambientes apoyan dicha adquisición en diversos grados, produciendo así diferencias grupales e individuales en el ritmo y curso del desarrollo del lenguaje.

La lectura y la escritura representan la toma de conciencia definitiva del lenguaje, es decir, muchos niños y niñas que tienen dificultades para leer y escribir, también la tienen para expresarse oralmente y ser conscientes del lenguaje (Cervera, 2003). Esto no solo resalta la importancia de la lectura y escritura como medios para tomar conciencia del lenguaje y desarrollar habilidades de comunicación efectivas, sino que sugiere que son procesos interdependientes que se influyen mutuamente, y que el desarrollo de habilidades en una de estas áreas puede mejorar la capacidad de una persona para desarrollarse en la otra. De allí la importancia de la alfabetización como herramienta para el desarrollo cognitivo y la adquisición de habilidades de comunicación críticas.

Los ambientes de alfabetización o entornos lingüísticos se refieren a los entornos en los que los niños están expuestos a una variedad de formas de comunicación escrita y oral, los cuales se pueden encontrar en el hogar, la escuela y la comunidad en general. En este sentido, el desarrollo de la lectoescritura en los niños comienza en el entorno familiar como parte de la comunicación socialmente situada y puede describirse como un proceso continuo que tiene lugar durante los primeros años posteriores al nacimiento del niño (alfabetismo emergente). Sin embargo, dicho proceso continúa en la escuela, donde se llevan procesos de alfabetización, es decir, el aprendizaje formal de la lectura y la escritura.

El hecho de que los niños y niñas aprendan palabras y a decodificar textos de manera natural en su entorno lingüístico, no significa que se deba confiar únicamente en este aprendizaje incidental, puesto que dichos entornos lingüísticos difieren ampliamente en calidad y tasas de aprendizaje (Dyson et al., 2018). Por lo tanto, se requiere de un entorno propicio creado intencionalmente y de la intervención activa de los adultos a cargo de los niños, para la formación de procesos lectoescritores.

En este artículo se analiza la importancia de los ambientes de alfabetización en la formación de la lectoescritura en niños de preescolar, así como las estrategias que pueden utilizarse para crear entornos lingüísticos efectivos que fomenten el desarrollo de estas habilidades en los niños desde temprana edad. Para ello, en este artículo de disertación académica se describen algunas características generales de los ambientes lingüísticos, sus componentes en el hogar y la escuela, sus beneficios y las estrategias que pueden llevarse a cabo para implementarlos en el aula preescolar.

Sustento teórico de los ambientes lingüísticos

En el marco socio constructivista, el entorno lingüístico del niño juega un papel importante en el desarrollo de las habilidades lingüísticas (Hoff, 2006). Los contextos sociales se describen como un conjunto anidado de sistemas que rodean al niño; de manera que los sistemas más distantes del niño incluyen la cultura, el nivel socioeconómico y la etnicidad (nivel macro). Estos sistemas distales dan forma a los sistemas proximales, que incluyen escuelas, entornos de cuidado infantil y grupos de pares (nivel meso y micro). Los sistemas proximales son entonces la fuente de las interacciones directas del niño con el mundo, y estas interacciones son los principales motores del desarrollo (Bronfenbrenner & Morris, 1998)we undertake to bring together and to integrate significant changes in the ecological model of human development that have been introduced since the most recent integrative effort, which was published in the preceding edition of this Handbook, now well over a decade ago (Bronfenbrenner & Crouter, 1983. En este sentido, existen influencias contextuales o ambientes cercanos al niño que influyen en la adquisición del lenguaje, por lo tanto, la lectura y la escritura.

Sin embargo, existen variantes teóricas que además entienden que el entorno contribuye a la adquisición del lenguaje tanto al ilustrar la interacción comunicativa como al proporcionar datos para el análisis del lenguaje, lo cual sugiere que los mecanismos de adquisición del lenguaje son de naturaleza tanto social como cognitiva/lingüística. Como lo argumenta Hoff (2006), el desarrollo del lenguaje es el resultado fiable de los procesos mentales que se ponen en marcha cuando el niño se encuentra con el mundo social y lingüístico. En la medida en que los contextos difieren en la forma en que se encuentran con el niño, el desarrollo del lenguaje toma formas diferentes en diferentes contextos. Esto último significa que, todos los entornos humanos normales cumplen los prerequisites ambientales básicos para el desarrollo del lenguaje, pero diferentes entornos lo hacen de diferentes maneras y en diferentes grados, con consecuencias para la velocidad o el curso del desarrollo del lenguaje.

Un objetivo clave de la investigación contemporánea dentro de este marco, es determinar cómo las características específicas del entorno se relacionan con aspectos específicos del desarrollo del lenguaje en los niños, puntualmente, en cómo desde la escuela se puede desarrollar la lectoescritura a partir de la intervención de dicho entorno lingüístico. En efecto, proporcionar un entorno enriquecido permite que los niños tomen conciencia de las palabras y los sonidos que conforman las palabras (Lerner & Johns, 2014). De preceptos como este se plantean los ambientes lingüísticos, entornos lingüísticos o de alfabetización, los cuales se definen como un “ambiente abundante en experiencias directamente relacionadas a la vida del niño, que invita a la exploración del lenguaje” (Agrinoni & Santiago, 2008, p. 53), por lo tanto, son condiciones del entorno que propician la demostración e inmersión en el uso del lenguaje, por lo tanto, el aprendizaje de la lectoescritura.

Un ambiente de aprendizaje está conformado por un espacio físico, con elementos físico-sensoriales (color, sonido, espacio, mobiliario, formas, etc.) e interacciones que establecen los seres humanos, estructurado y organizado en función del espacio donde se crea, las necesidades e intereses de los niños y niñas y la generación de circunstancias estimulantes para el aprendizaje (García, 2014). Específicamente, un ambiente lingüístico con características alfabetizadoras pone a disposición de los niños el mundo letrado, donde pueda interactuar con el lenguaje, ver a otros usar la lectura y la escritura, usar sus elementos auxiliares (papel, lápiz, borrador, entre otros), jugar con palabras y

sonidos, experimentar libremente con la lectoescritura, leer y escuchar leer en voz alta, practicar con el lenguaje oral y escrito con datos contextuales y reconocer diferencias y semejanzas entre letras (Ferreiro, 2002).

Un ambiente lingüístico se ubica en el hogar o en la escuela y requiere de paciencia y colaboración entre diferentes actores de la comunidad educativa, puesto que su establecimiento es un proceso que evoluciona con el tiempo. En las siguientes secciones se describen las características de los ambientes lingüísticos en el hogar y la escuela.

Ambiente lingüístico en el hogar

Los niños comienzan la escuela con niveles muy variados de alfabetización emergente, y está bien establecido que los niveles de alfabetización emergente al ingresar a la escuela son un indicador clave de la alfabetización posterior y, por lo tanto, del éxito académico en general (Shapiro et al., 2013). Las interacciones entre padres e hijos que involucran el lenguaje hablado y/o escrito son el mecanismo principal por el cual los niños adquieren los componentes básicos de la alfabetización antes de que aprendan a leer formalmente en la escuela; es decir, palabras, estructuras de oraciones, narraciones y formas impresas (Hamilton & Hayiou, 2022)

De esta manera, antes de que los niños y niñas ingresen a la escuela, el andamiaje parental sensible y apropiado para el desarrollo de habilidades relacionadas con códigos escritos, puede facilitar importantes habilidades de alfabetización emergentes. Se ha demostrado que el entorno de alfabetización en el hogar, que comprende rutinas de lectura compartidas en las familias, así como diferentes indicadores de un entorno de aprendizaje orientado a la alfabetización, como la cantidad de libros en el hogar y las actitudes de los padres hacia la lectura, apoya el desarrollo lingüístico de los niños desde una edad temprana en adelante (Niklas & Schneider, 2017) one way to support this development is by enhancing the home literacy environment (HLE).

El ambiente lingüístico o entorno de alfabetización del hogar tiene dos conceptualizaciones: entorno limitante y la interfaz de alfabetización. El entorno limitante comprende medidas demográficas, así como el nivel socioeconómico de la familia, e incluye la competencia lectora de los padres y su actitud hacia la lectura y el aprendizaje. El entorno limitante abarca todos los recursos disponibles, ya sean materiales (cantidad de libros en casa, por ejemplo) o las competencias de los cuidadores y hermanos que pueden influir en el desarrollo de la lectoescritura de los niños (Burgess, 2011). La interfaz de alfabetización combina las actividades en las que participan los padres y sus hijos, incluidas aquellas específicamente dirigidas a desarrollar o motivar el interés de los niños por la alfabetización, como lecturas compartidas o juegos con el alfabeto, así como otras actividades no directamente relacionadas con la alfabetización (Burgess, 2011).

En efecto, las actividades que los padres realizan y que contribuyen a la alfabetización emergente de los niños son: lectura de libros, contar cuentos, cantar canciones, jugar con el abecedario, hablar de lo que han hecho o leído, jugar juegos de palabras, escribir palabras y letras o leer en voz alta letreros y etiquetas (Guzmán et al., 2020). El desarrollo de la lectoescritura y la comprensión lectora dependen no solo del estatus socioeconómico sino también del número, naturaleza y diversidad de actividades que se ofrecen dentro de una familia. En la clasificación dada anteriormente Guzmán et al. (2020) encontraron que, tanto un entorno limitante como la interfaz de alfabetización, tienen un papel

fundamental en la comprensión lectora de los niños.

Otra clasificación de los elementos que componen el entorno lingüístico del hogar consiste en los siguientes (Cai, 2021):

Entorno de alfabetización: un buen ambiente de alfabetización en el hogar donde los padres tienen una alta proporción de actividades de lectura entre padres e hijos y recursos de aprendizaje de apoyo es un fuerte predictor de la adquisición temprana de vocabulario de los niños.

Recursos de alfabetización: la cantidad de libros infantiles en el hogar, la disponibilidad de materiales didácticos, la narración de cuentos y el canto de canciones infantiles son otros factores que tienen una correlación positiva con la comprensión del vocabulario y la expresión oral de los niños.

Actividades de alfabetización: una rica variedad de actividades de alfabetización en el hogar brinda a los niños numerosas oportunidades para desarrollar experiencias de aprendizaje de alfabetización exitosas, ya que los niños desarrollan sus habilidades lingüísticas tempranas y adquieren gradualmente vocabulario de las actividades de alfabetización en el hogar, como visitas frecuentes a bibliotecas, museos, varios centros de aprendizaje.

A estas clasificaciones se puede agregar que los niños no son receptores pasivos de información dentro de estos ambientes lingüísticos. De acuerdo con Carroll et al. (2019), es importante considerar el papel activo que juega un niño en la elección de sus propias experiencias, incluso dentro de los años preescolares. De esta manera, es probable que un niño que esté interesado en leer libros de cuentos o aprender letras solicite esta actividad con frecuencia y se involucre más profundamente. Por lo tanto, es probable que el interés por la alfabetización de los niños en edad preescolar tenga un impacto en sus habilidades de alfabetización emergentes.

Ambientes lingüísticos en el aula preescolar

Para los niños en edad preescolar, la información proporcionada por los maestros en el entorno del salón de clases es uno de los componentes principales de su entorno lingüístico. Para muchos niños, asistir a la escuela crea una oportunidad para una mayor exposición a diferentes tipos de actividades relacionadas con el idioma, en comparación con las disponibles en el hogar (Gómez et al., 2017). Por lo tanto, los investigadores han prestado mayor atención a las características de los aportes proporcionados por los maestros de preescolar durante diversas actividades en el aula. En efecto, Gómez et al. (2017) demostraron que la lectura en voz alta con estrategias de alto nivel (análisis, predicción, resumen, experiencia personal, identificación de sonidos, definición de palabras), como parte de dicho ambiente lingüístico, favorece el crecimiento del vocabulario de los preescolares; lo cual fundamental para desarrollar habilidades de lectura y escritura.

En el aula de clase, el entorno de alfabetización puede ser físico y psicológico. El ambiente físico se refiere al diseño, disposición y exhibición de diversos materiales de alfabetización dentro del aula. Abarca principalmente la estructura organizativa del aula (p. ej., presencia y ubicación de una biblioteca en el aula y un centro de escritura) y los recursos materiales accesibles para los niños en todo el entorno del aula (Wolfersberger et al., 2004). Dentro de las aulas preescolares típicas, el entorno físico de alfabetización incluiría libros de cuentos, materiales de escritura, letreros y etiquetas y accesorios

de juego relacionados con la alfabetización (por ejemplo, listas de compras, guías telefónicas) que pueden estar disponibles en ciertos contextos de actividad (Guo et al., 2012).

Por su parte, el entorno de alfabetización psicológica, se refiere a cómo los maestros interactúan con los niños para apoyar su desarrollo de alfabetización durante las actividades del aula. En las aulas con entornos de alfabetización psicológicamente ricos, los maestros brindan entornos de aprendizaje positivos y de apoyo caracterizados por conversaciones frecuentes, modelado de conceptos complejos, retroalimentación orientada al proceso y discusión explícita de los términos y usos de la alfabetización (Pianta & Hamre, 2009).

Se han propuesto algunas dimensiones frente al entorno de educación temprana o entorno lingüístico en el aula preescolar (Justice et al., 2018):

1. *La capacidad de respuesta lingüística de los educadores de la primera infancia:* es la sensibilidad y reflexividad de los adultos ante las expresiones e intereses de los niños durante las conversaciones. Esto permite a los niños enfocarse, maximizar sus recursos cognitivos, mejorar las comprensiones de la naturaleza intencional de la comunicación y facilitar un contraste directo entre la forma del niño y la forma más compleja del adulto.
2. *Las características que proporcionan datos del habla de los maestros:* son las características del habla de los adultos cuando interactúan con los niños, lo cual proporciona formas y funciones lingüísticas que los niños en sus procesos de aprendizaje extraen de su entorno (por ejemplo, marcar el tiempo en los verbos o sustantivos para la pluralidad). La calidad y cantidad del habla de los adultos se correlaciona positivamente con el desarrollo del lenguaje de los niños, por consiguiente, de la lectura y la escritura.
3. *El entorno general a nivel de sistemas:* las interacciones lingüísticas maestro-niño que apoyan el crecimiento del lenguaje de los niños, son un proceso proximal clave a través del cual se desarrollan las habilidades lingüísticas de los niños en entornos preescolares. Estas interacciones abarcan las discusiones que brinden oportunidades para resolver problemas, para conversar y recibir retroalimentación.

Al respecto, Justice et al. (2018) encontraron que el entorno lingüístico es tridimensional, es decir, se representa mejor cuando se tienen en cuenta tres dimensiones: la Dimensión 1, el habla del profesor, reflejaba las características de suministro de datos y desarrollo del lenguaje del habla de los profesores, incluida tanto la diversidad léxica como la complejidad gramatical de sus expresiones. La dimensión 2, calidad a nivel del sistema, reflejó la calidad general del ambiente del salón de clases con respecto al apoyo educativo; y la Dimensión 3, facilitación de la comunicación, reflejó el uso por parte de los maestros de comportamientos facilitadores específicos que sirven para engendrar la participación conversacional de los niños.

A la anterior conceptualización se puede agregar un cuarto elemento: la red social de compañeros o experiencia de pares. Desde la teoría ecológica del aula Bierman (2011) se ha establecido que las experiencias de los compañeros se ven directamente afectadas por su red social de compañeros compuesta por interacciones y relaciones intrincadas formadas en el aula. La red social de pares proporciona un contexto que da forma a las interacciones y relaciones individuales de los niños (Bramoullé et al., 2009), lo que a su vez impulsa el desarrollo (Bronfenbrenner & Morris, 2007). En segundo lugar, las experiencias de los compañeros están influenciadas por *las prácticas de los maestros*, que representa los enfoques de los maestros para organizar y brindar instrucción dentro del aula, así como sus actitudes que trascienden el entorno académico y social del aula. En particular, las estrategias y prácticas de agrupación de los maestros, como emparejar a los niños según ciertos criterios, son fundamentales para formar las experiencias de los niños con sus compañeros (Sheridan et al., 2014). A través de actividades grupales, los niños pequeños interactúan con sus compañeros de maneras que probablemente influyan en el desarrollo mutuo de una variedad de habilidades, entre ellas, la lectura y la escritura.

Beneficios de los ambientes lingüísticos

En el entorno del hogar, se ha demostrado que el número de libros en casa (infantiles o no), la lengua materna de los cuidadores y los hábitos de lectura de los padres como variables del entorno ya dado que son especialmente relevantes para la explicación de la comprensión lectora. Sin embargo, si el hogar de los niños y niñas es de nivel socioeconómico más bajo, tienden a experimentar menos estimulación lingüística, social y cognitiva que los niños de hogares de nivel socioeconómico más alto (Brito, 2017). Sin embargo, las interacciones de los padres para alfabetizar a sus hijos también juega un papel desatacado en el desarrollo de la lectura, pues, a diferencia de las condiciones educativas o físicas del hogar ya dadas, pueden modificarse, desarrollarse y enriquecerse (Guzmán et al., 2020). Estos resultados se mejoran con el interés de los niños por la alfabetización, lo cual explica un 25% de la variación de las habilidades de alfabetización emergentes en el hogar (Carroll et al., 2019).

Cuando los niños y niñas tienen dificultades de lenguaje, la lectura de cuentos en el contexto familiar ha demostrado ser un aspecto central en el desarrollo de habilidades lingüísticas esenciales como la conciencia silábica y el vocabulario (Granada et al., 2022). De manera paralela, se ha encontrado que los niños diagnosticados con trastorno del espectro autista reciben significativamente más aportes verbales de sus compañeros y estuvieron expuestos a una cantidad similar de conversación del maestro en un ambiente de inclusión, que en composiciones de aula donde solo había niños con autismo o de discapacidad mixta (Ferguson et al., 2020). Estos resultados revelan que los entornos lingüísticos son especialmente idóneos para mejorar las habilidades de lenguaje, lectura y escritura de los niños y niñas con dificultades de aprendizaje o diagnosticados con discapacidad.

En el aula preescolar Justice et al. (2018) encontraron que, además de la diversidad léxica de del profesor y la calidad del ambiente del salón de clases, la facilitación de la comunicación o motivación a participar, estuvo fuertemente asociada con las trayectorias lingüísticas de vocabulario en los niños y niñas, pues usar estrategias para alentar a los niños a hablar más, los maestros pueden facilitar directamente su crecimiento del lenguaje, por ende, la lectura y la escritura. En efecto, Jiang et al.

(2023) encontró que la atención de los maestros a los niveles de habilidad de los niños para crear una estructura de agrupación (o red de compañeros) se asoció positivamente con el desarrollo de las matemáticas y la lectoescritura. Estos hallazgos indican que las experiencias de los niños pequeños con sus compañeros, son indicadores potencialmente importantes de la calidad del ambiente lingüístico del salón de clases, ya que están asociados con el desarrollo académico de los niños en el transcurso del año preescolar hasta la transición al jardín de infantes.

Desde la perspectiva de los niños y niñas, sus experiencias en los ambientes lingüísticos del aula son diversas en cuanto a cómo se dan estas interacciones y discursos, y son heterogéneas en oportunidades de aprendizaje de vocabulario y palabras; por ejemplo, algunos niños interactúan más con el maestro que con sus compañeros, pero para otros niños sus compañeros fueron una fuente adicional de lenguaje (Chaparro et al., 2019). En estas investigaciones se evidencia que, en los componentes que conforman el ambiente lingüístico del aula, los más importantes para el desarrollo del lenguaje, la lectura y la escritura, son aquellos intangibles relacionados con la calidad de las interacciones maestro-alumno y alumno-alumno; dejando la influencia de los elementos físicos a un segundo plano.

Esto se confirma en el estudio de Guo et al. (2012), donde se encontró que las características del entorno físico de alfabetización tenían poca asociación directa con las ganancias de los niños en la alfabetización emergente; más bien, el entorno de alfabetización físico y psicológico parece ser interdependiente, es decir, una combinación de materiales de escritura de mayor calidad junto con un alto apoyo educativo positivo se asoció con las ganancias de los niños tanto en el conocimiento del alfabeto como en la capacidad de escribir nombres. De manera que los entornos lingüísticos son herramientas efectivas para promover habilidades de lectura y escritura si se integran adecuadamente elementos físicos de apoyo, con actividades en las que el adulto demuestra, invita y promueve el uso de estas habilidades.

Recomendaciones para implementar entornos lingüísticos

Uno de los principales problemas que presenta la enseñanza de la lectoescritura es la diferencia del lenguaje entre el contexto familiar y el de la escuela, de manera que el lenguaje propio de la escuela va validando aquellas formas de lenguaje (lectura y escritura) reconocidas por el sistema escolar y rechaza otras que le sean diferentes (Ganuzá, 2010; Granada et al., 2022). Por lo tanto, se ha recomendado tener en cuenta el contexto lingüístico y lo que el estudiante conoce, para favorecer el sentido de los contenidos y potenciar el aprendizaje (Monfort & Juárez, 2013). En otras palabras, los niños pasan de un mundo en el que reconocen palabras de forma global, por imágenes o por asociación, o donde inventan sus propios cuentos; pero el entorno escolar desconoce estos saberes e inserta de forma abrupta al niño en un ambiente en el que deben decir y pronunciar las cosas correctas, saber los sonidos letra por letra o responder correctamente preguntas de comprensión.

Para una adecuada transición entre el hogar y la escuela, se recomienda el enriquecimiento de estas actividades de lectoescritura en el hogar para mejorar la comprensión lectora de los alumnos, lo cual implica tener recursos necesarios para promover estas habilidades, así como la disposición de los padres de familia para dar ejemplo y promover prácticas lectoras y escritoras. Por su parte, la escuela debe alejarse de métodos de enseñanza en los que el uso del lenguaje se vuelva mecánico, lógico y separado de la experiencia del niño con su ambiente.

El lenguaje oral y visual es en donde todo comienza, es el input que reciben los niños por parte del entorno y del adulto, por lo tanto, el maestro debe fomentar prácticas apropiadas para el desarrollo del lenguaje; por ejemplo: escuchar la voz de la niñez, hacer sentir su voz, estimular interacciones verbales en temas de interés, fomentar el contacto material impreso, descifrar constantemente el código escrito para ellos, proveer muchos libros, traer diferentes textos del hogar, tener papel para escribir en el piso, paredes, mesas; idear nuevas formas de leer (en rincones, cojines, huecos, casitas, etc.), simular situaciones cotidianas, entre otros (Agrinoni & Santiago, 2008). En conjunto, esta es una muestra de las diversas actividades que el maestro puede plantear teniendo la premisa de hacer vivencial el lenguaje y promover la demostración, aproximación, uso e inmersión en el mismo.

Una de las actividades recomendadas y validadas para promover la conciencia de la letra impresa, un factor importante en el desarrollo de la alfabetización y las habilidades de lectura, es la narración conjunta entre los padres y el niño (Zivan & Horowitz-Kraus, 2020). La narración conjunta es un método reconocido para promover habilidades lingüísticas y atencionales (Twait et al., 2019), sin embargo, la relación del niño con el lector puede desempeñar un papel importante en su estado emocional durante la diada de narración de cuentos que podría afectar la atención y la participación del niño en dicha narración, así como su disponibilidad para aprender y explorar nuevos estímulos durante el proceso (Zivan & Horowitz-Kraus, 2020). Los padres de familia tienen esta relación construida con los niños, lo cual los invita a llevar a cabo estas prácticas de narración conjunta de las mismas palabras y contenidos de un texto; sin embargo, los maestros tienen la labora adicional de generar estos vínculos de confianza con el fin de mejorar la efectividad de su accionar pedagógico para la enseñanza de la lectoescritura.

Reconociendo la importancia de las interacciones dentro del ambiente lingüístico para el aprendizaje de la lectura y la escritura, es importante que los maestros de preescolar desarrollen estratégicamente el aprendizaje grupal dentro del contexto de su red social única de pares, para cultivar interacciones positivas entre los niños y promover su aprendizaje (Jiang et al., 2023). Esto se puede facilitar fomentando la colaboración y las interacciones positivas entre compañeros entre todos los estudiantes, mientras se enfatiza específicamente la inclusión de los niños que pueden estar marginados dentro de estas redes.

Los estudiantes no ocupan un rol pasivo dentro del ambiente lingüístico, al contrario, su interés por las actividades, la elección de las mismas y su involucramiento es igual de importante que el establecimiento del ambiente por parte del maestro o los padres de familia. Por lo tanto, se debe indagar en los intereses de los niños para planear las actividades a realizar en el ambiente lingüístico o establecer los recursos del mismo. La etapa preescolar es ideal para aumentar y aprovechar el interés de los estudiantes hacia la lectoescritura, pues este comienza a declinar durante la primaria y más allá.

Conclusiones

En el hogar como en la escuela, el desarrollo de la lectoescritura no depende solo del estatus socioeconómico de las familias, el ambiente físico o la cantidad de libros que existan en estos espacios, sino de del número, naturaleza y diversidad de actividades e interacciones que se ofrecen dentro de una familia y la escuela. Por lo tanto, la mejora y el enriquecimiento de estas actividades podría mejorar las habilidades lectoras y escritoras de los niños preescolares. Esto demanda una intervención activa por parte de padres y profesores con el fin de involucrar a los niños y niñas en el uso de la lectoescritura.

Los ambientes lingüísticos en el hogar y la escuela tienen en común elementos tangibles e intangibles que le conforman; en el primer caso, la organización del lugar y los recursos físicos para promover la lectura y la escritura; en el segundo caso, las actividades, relaciones e interacciones que existen para promover la lectoescritura. En el aula preescolar existe un componente adicional que solo es posible en ella y es la interacción que existe entre compañeros, la cual agrega comprensiones adicionales en el uso del lenguaje, por lo tanto, en el aprendizaje de la lectoescritura.

La mayoría de estudios han centrado su atención en el uso de entornos lingüísticos para enseñar el lenguaje desde la expresión oral y de idiomas; o han enfatizado en la construcción de estos ambientes para promover la alfabetización emergente. Si bien estos conceptos y conclusiones son relevantes para el aprendizaje de la lectoescritura, son escasos los trabajos que han documentado un uso directo de este tipo de ambientes en el fortalecimiento de las habilidades lectoras y escritoras de los niños y niñas en las aulas de preescolar. En este sentido, hacen falta más investigaciones que profundicen en esta relación, con el fin de lograr mejores resultados de alfabetización en los estudiantes preescolares.

Referencias

- Agrinsoni, M., & Santiago, L. (2008). *Prácticas apropiadas para el desarrollo del lenguaje*. Alcanza.
- Bierman, K. L. (2011). The promise and potential of studying the “invisible hand” of teacher influence on peer relations and student outcomes: A commentary. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 297-303. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.004>
- Bramoullé, Y., Djebbari, H., & Fortin, B. (2009). Identification of peer effects through social networks. *Journal of Econometrics*, 150(1), 41-55. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2008.12.021>
- Brito, N. H. (2017). Influence of the Home Linguistic Environment on Early Language Development. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 4(2), 155-162. <https://doi.org/10.1177/2372732217720699>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development: Vol. Vol. 1* (5th ed., pp. 993-1028). John Wiley & Sons Inc.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (p. chpsy0114). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Burgess, S. R. (2011). Home literacy environments (HLEs) provided to very young children. *Early Child Development and Care*, 181(4), 445-462. <https://doi.org/10.1080/03004430903450384>
- Cai, Y. (2021). Preschooler’s Lexical Trajectory: The Impact of Parental Input and Linguistic Environment at Home. *Frontiers in Educational Research*, 4(3), 69-74. <https://doi.org/10.25236/FER.2021.040314>
- Carroll, J. M., Holliman, A. J., Weir, F., & Baroody, A. E. (2019). Literacy interest, home literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 150-161. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12255>
- Cervera, J. (2003). *Adquisición y desarrollo del lenguaje en Preescolar y Ciclo Inicial*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/adquisicin-y-desarrollo-del-lenguaje-en-preescolar-y-ciclo-inicial-0/html/>
- Chaparro, L. J., Justice, L. M., Logan, J. A. R., Purtell, K. M., & Lin, T.-J. (2019). The preschool classroom linguistic environment: Children’s first-person experiences. *PLOS ONE*, 14(8), e0220227. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220227>

doi.org/10.1371/journal.pone.0220227

- Dyson, H., Solity, J., Best, W., & Hulme, C. (2018). Effectiveness of a small-group vocabulary intervention programme: Evidence from a regression discontinuity design: Effectiveness of a vocabulary programme. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(5), 947-958. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12404>
- Ferguson, E. F., Nahmias, A. S., Crabbe, S., Liu, T., Mandell, D. S., & Parish-Morris, J. (2020). Social language opportunities for preschoolers with autism: Insights from audio recordings in urban classrooms. *Autism*, 24(5), 1232-1245. <https://doi.org/10.1177/1362361319894835>
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización teórica y práctica*. Siglo XXI editores S.A.
- Ganuzá, C. (2010). El lenguaje oral como instrumento de mediación en la comunicación didáctica. En V. Acosta & A. Moreno (Eds.), *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa* (pp. 75-92). Lexus.
- García, G. (2014). Ambiente de aprendizaje: Su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 63-72. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/43399887/029_Garcia-libre.pdf?1457211733=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEnvironment_of_Learning_its_Meaning_in_E.pdf&Expires=1681767172&Signature=DbxrAiFr6Wtxd3-TZaVBUBT4b8Yb~-EiTLXS49DLWbOgfJ~8homSO0hN~GvmUQJ70DRfnSAP7ReJ VkHuGrm6IXyeQS40eUH4ntGb~QdW5ulbGAIouma4YxlpBI-VE7HSKxJIUedmVrFYLBgV LW8KEbBcebnUHeEw8wiFVnKDVZwM4JlghQVlyVs9tRq-iswlzma79zG~W9~3FjacU8ETy wmrZFuErYZN-Jp49u7pGF46FCPIDyghTzXu6BHMRDaQSAWyb1NP0zush1HzTEsUAJ7b 4N12b6o9nDnGKjtsJ7B1gZoQelwTnVSB6FK1d-tai~va~ILGwFBLNrYW5g0Q__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Gómez, L. E., Vasilyeva, M., & Dulaney, A. (2017). Preschool teachers' read-aloud practices in Chile as predictors of children's vocabulary. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 149-158. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.07.005>
- Granada, M., Pomés, M., & Cáceres, F. (2022). La importancia de leer cuentos para el desarrollo lingüístico de preescolares con Trastorno de Lenguaje. *Educação e Pesquisa*, 48, 1-19. <https://www.redalyc.org/journal/298/29870349033/html/#B26>
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., & McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308-327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01467.x>

- Guzmán, F., Gil, J., & Pacheco, A. (2020). Home literacy environment and reading comprehension in Spanish primary education. *Journal of Research in Reading*, 43(2), 229-247. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12299>
- Hamilton, L., & Hayiou, M. (2022). The foundations of literacy. En M. J. Snowling, C. Hulme, & K. Nation (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 125-147). John Wiley & Sons.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Jiang, H., Justice, L. M., Lin, T.-J., Purtell, K. M., & Sun, J. (2023). Peer experiences in the preschool classroom: Contribution to Children's academic development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 86, 101542. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101542>
- Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>
- Lerner, J. W., & Johns, B. (2014). *Learning Disabilities and Related Disabilities: Strategies for Success*. Cengage Learning.
- Monfort, M., & Juárez, A. (2013). *El niño que habla*. CEPE.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2017). Intervention in the home literacy environment and kindergarten children's vocabulary and phonological awareness. *First Language*, 37(5), 433-452. <https://doi.org/10.1177/0142723717698838>
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2009(121), 33-46. <https://doi.org/10.1002/yd.295>
- Shapiro, L. R., Carroll, J. M., & Solity, J. E. (2013). Separating the influences of prereading skills on early word and nonword reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(2), 278-295. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.05.011>
- Sheridan, S., Williams, P., & Pramling Samuelsson, I. (2014). Group size and organisational conditions for children's learning in preschool: A teacher perspective. *Educational Research*, 56(4), 379-397. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.965562>
- Twait, E., Farah, R., Shamir, N., & Horowitz-Kraus, T. (2019). Dialogic reading vs screen exposure

intervention is related to increased cognitive control in preschool-age children. *Acta Paediatrica*, 108(11), 1993-2000. <https://doi.org/10.1111/apa.14841>

Wolfersberger, M. E., Reutzel, D. R., Sudweeks, R., & Fawson, P. C. (2004). Developing and Validating the Classroom Literacy Environmental Profile (CLEP): A Tool for Examining the “Print Richness” of Early Childhood and Elementary Classrooms. *Journal of Literacy Research*, 36(2), 211-272. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3602_4

Zivan, M., & Horowitz-Kraus, T. (2020). Parent-child joint reading is related to an increased fixation time on print during storytelling among preschool children. *Brain and Cognition*, 143, 105596. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2020.105596>