

Los procesos iniciales de lecto-escritura desde la filosofía del Lenguaje Integral

Teoría y Práctica

Lupita Chaves Salas

Este libro da a conocer parte de los resultados de la investigación “Develando la acción pedagógica para transformarla” inscrita en 1998 en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica, cuyo informe final fue aprobado por el Consejo Científico del mismo.

Consejo Editorial

Dra. Marta Eugenia Sánchez González
Educación Primaria y lenguaje

Dra. Marielos Murillo Rojas
Educación Preescolar y Lingüista

M.Sc. Ana Lucía Villarreal Montoya
Comunicación Colectiva y Estudios de Género

Licda. Vivian Carvajal Jiménez
Filóloga

372.21

Ch512p Chaves Salas, Lupita.

Los procesos iniciales de lecto-escritura desde la filosofía del Lenguaje Integral. Teoría y práctica / Lupita Chaves Salas.
-- 2ª ed. -- San José, Costa Rica :I.N.I.E., 2009.

91 p. ; 22 cm

ISBN 9968-9939-2-1

1. EDUCACION PREESCOLAR 2. LECTOESCRITURA 3.
LENGUAJE INTEGRAL

I. Chaves Salas, Lupita.

Diseño y Diagramación: Alejandro Vílchez Barboza
8355 2747 - avilchezb@gmail.com

Diseño de portada: stylocreativo
2256 5124 - stylo@racsa.co.cr

Impresión: Editorial de la Universidad de Costa Rica

Hecho el depósito de ley.

Todos los derechos reservados.

Para la reproducción parcial o total de esta obra es imprescindible la autorización escrita de su autora.

Impreso en Costa Rica - Segunda edición 500 ejemplares.

“Acabo de entrar a este kinder y ya he aprendido
todo bien rápido: a leer, inglés y a escribir”

Ana María, niña de 5 años y 8 meses

12/03/1999

DEDICATORIA

*A mis estudiantes de la carrera de Educación
Preescolar de la Universidad de Costa Rica y a todos
los educadores y las educadoras del nivel inicial.*

AGRADECIMIENTO

A la M.Ed. Patricia Rojas Núñez, educadora del nivel inicial, a los niños y a las niñas que me permitieron compartir sus vivencias en el aula, con ellas y ellos adquirí una gran cantidad de conocimientos que se plasman en este libro.

A la Dra. Alicia Gurdían Fernández, para mí fue un honor contar con su asesoría, su estímulo me inspiró a observar e interpretar de manera diferente las distintas realidades educativas.

A las Dras. Kemly Jiménez Fallas, María Celina Chavarría, Marta Eugenia Sánchez González, Marielos Murillo Rojas y a la MSc. Ana Lucía Villarreal Montoya por sus valiosas recomendaciones y sugerencias.

Tabla de contenidos

Presentación	11
I. DEVELANDO LA ACCIÓN PEDAGÓGICA PARA TRANSFORMARLA	13
1. ¿Por qué develar nuestra acción pedagógica?	15
2. Reflexión sobre la acción pedagógica	18
3.El camino recorrido por la educación inicial en torno a los procesos iniciales de lecto-escritura	21
4. Construcción del conocimiento y del lenguaje	26
5.Investigaciones en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura	30
a. Niveles conceptuales de la alfabetización temprana	32
b. Primeros pasos en la escritura	33
6. La filosofía del Lenguaje Integral: una nueva perspectiva para aprender a leer y a escribir	40
a. Papel de los involucrados en el proceso educativo	41
b. Integración curricular	43

II. CONSTRUYENDO EL PLACER DE LEER Y ESCRIBIR	47
1. Estrategias para el desarrollo de la lengua escrita en la educación inicial	48
2. Un ambiente enriquecido lingüísticamente	49
a. Decoración del Aula	51
3. El Lenguaje Integral y la integración curricular	52
a. Selección de temas y planificación	52
b. Mapas semánticos en el nivel inicial	57
4. Procesos del Lenguaje	60
a. Lenguaje oral y escucha	60
Diálogo	
Literatura infantil	
Juego dramático	
b. Lenguaje escrito: escritura y lectura	65
Escritura de las niñas y los niños	
Escritura de la educadora	
Lectura	
c. Evaluación de los procesos iniciales de lecto-escritura	74
Bibliografía	78

Presentación

Este libro parte de la premisa de que todo proyecto educativo es a la vez un proyecto político que persigue objetivos en contextos sociales específicos, y en la medida que clarifiquemos nuestro papel en dicho contexto tomaremos conciencia de nuestra relación con lo político, al descubrir si actuamos como reproductores o como agentes sociales que promovemos el cambio.

Esta toma de conciencia es fundamental pues nos motiva a repensar nuestra visión de mundo-sociedad-ser humano (axiológico-ontológico), lo que probablemente nos lleve a transformar nuestra concepción (epistemológica) de cómo se adquiere y se produce el conocimiento y esto traerá como consecuencia un cambio en la forma cómo vamos a favorecer el proceso de aprehensión del conocimiento en nuestros y nuestras estudiantes (metodológico). Es por ello, que es fundamental repensar nuestras creencias; observar nuestro actuar y reflexionar nuestra práctica personal y profesional para lograr, poco a poco, transformaciones personales que impulsen cambios colectivos que promuevan un verdadero giro en nuestra sociedad a favor de la equidad y la justicia social.

Desde esta perspectiva, es necesario descubrir lo que se transmite en la interacción cotidiana del aula, tomar conciencia crítica de lo que se comunica, y de esta manera, transformar la práctica educativa. Práctica que se proponga respetar la diversidad cultural, los derechos de los niños y las niñas, propiciar el diálogo y la participación de las personas involucradas en el proceso. Lo anterior con el fin de promover la construcción de una sociedad solidaria, justa y democrática.

Los centros de educación inicial, según mi experiencia, le han dado énfasis a prácticas de aprestamiento, desde la perspectiva de los métodos tradicionales, con el fin de preparar a los niños y a las niñas para la enseñanza formal de la lectura, la escritura y el cálculo. Dichas prácticas transmiten significados que reproducen la cultura dominante y las relaciones de poder de la sociedad capitalista-patriarcal pues representan actividades enajenantes, repetitivas y sin sentido, donde se concibe a las personas como sujetos que aprenden por simple repetición, como seres pasivos y mecánicos, ignorando la cultura, los aprendizajes previos y las formas de lenguaje de las niñas y los niños.

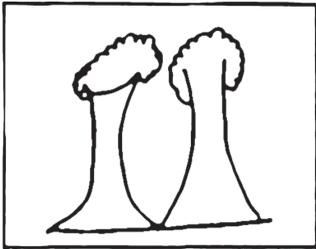
En las últimas décadas, el conocimiento sobre cómo las personas aprenden y se apropian de la lengua escrita ha cambiando radicalmente gracias a las investigaciones de L. Vigotsky (1972), P. Freire (1997), E. Ferreiro (1979), M. Halliday (1986), Y. y K. Goodman (1990), S.B. Neuman y K.A. Roskos (1998), entre otros.

Basados en los aportes de dichos autores, algunos investigadores e investigadoras han construido propuestas pedagógicas. Entre ellas la filosofía del

Lenguaje Integral, que parte de la premisa que el conocimiento sobre la lengua escrita se construye transfiriéndole el poder a las niñas y a los niños para que mediante una práctica activa, en el contexto natural y cotidiano se utilicen de manera funcional con sentido y significados reales. En esta propuesta se respeta a la estudiante y el estudiante, su origen, su forma de hablar y se le estimula en toda su diversidad, lo que implica que se da valor a lo que piensan y sienten.

Con base en este enfoque, decidí realizar una investigación en un salón de clase del ciclo de transición de una institución educativa del Ministerio de Educación Pública. El estudio lo llevé a cabo con una educadora que fundamentaba su práctica pedagógica en la filosofía del Lenguaje Integral, y comprendió el curso lectivo de 1999, los resultados más relevantes del estudio es lo que se presenta en este libro, así como, algunas experiencias con otros niños y niñas del nivel inicial.

El propósito esencial del libro es poner en común dichas experiencias para que motiven a otros educadores y educadoras a reflexionar sobre lo que hacen en sus salones de clase. Es importante que se pregunten ¿Por qué? y ¿Para qué?, lleven a cabo las actividades que desarrollan, y a partir de esa reflexión, invitarlas a crear nuevas propuestas pedagógicas que las lleven a construir una educación más humana que respete la diversidad cultural en todas sus dimensiones, que resalte el papel del lenguaje en la construcción del significado y del conocimiento, que promueva el diálogo, el juego, la crítica, la participación, la solidaridad y que contribuya a formar una sociedad democrática comprometida con el desarrollo humano y sostenible de nuestro entorno.



**I. DEVELANDO LA
ACCIÓN PEDAGÓGICA
PARA TRANSFORMARLA**

1. ¿Por qué develar nuestra acción pedagógica?

La escuela, como institución social reproductora de desigualdades, transmisora y constructora de valores, debe replantear su función y contribuir, junto con otras instituciones de la sociedad, **a la formación de las conciencias, a la elaboración del conocimiento y a su distribución igualitaria mediante prácticas equitativas y democráticas** (Freire, 1997).

Desde esta perspectiva, es necesario **promover la reflexión crítica sobre la teoría y la práctica pedagógica que asumimos y llevamos a cabo** las educadoras y los educadores del nivel inicial. Para ello, se requiere analizar **el currículo como proyecto político-ideológico, cultural y pedagógico**, en cuanto a su función social, fundamentos teóricos, papel de las personas que intervienen en su aplicación, relaciones de poder, uso de lenguaje, ambientes de aprendizaje, recursos didácticos, estrategias de enseñanza y de evaluación y pertinencia del significado de los contenidos; ya que, como lo define Alicia de Alba, el curriculum es una:

Propuesta político-educativa conformada por la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes y hegemónicos, y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social (1994:90).

De ahí que el curriculum, como proyecto político, responde a un contexto sociohistórico específico, donde intervienen diversos grupos sociales; por lo tanto, una de sus características es su **no neutralidad**. Por ello, es necesario analizar la visión de mundo-sociedad y de ser humano que orienta la propuesta curricular del nivel inicial, en vista que ésta va a determinar la forma en que se conciba la relación entre quien conoce y lo que se va a conocer; es decir, la manera cómo el ser humano se apropia del conocimiento; dependiendo de esta concepción, así se va a organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Alicia Gurdíán indica que el curriculum “se construye a partir de tres niveles interdependientes: El nivel ontológico-axiológico determina o define el siguiente nivel, esto es el epistemológico, el cual a su vez define o determina el metodológico. Es más, cualquier cambio en uno de estos niveles afecta a los otros” (2001: 19).

En este contexto, son cuestionables las metodologías que se han privilegiado en nuestros centros de educación infantil para que las niñas y los niños aprendan a leer y escribir. Dichas prácticas promueven el desarrollo de destrezas y habilidades, para que ellas y ellos enfrenen con éxito las distintas tareas que demanda el aprendizaje de la lectura y la escritura en

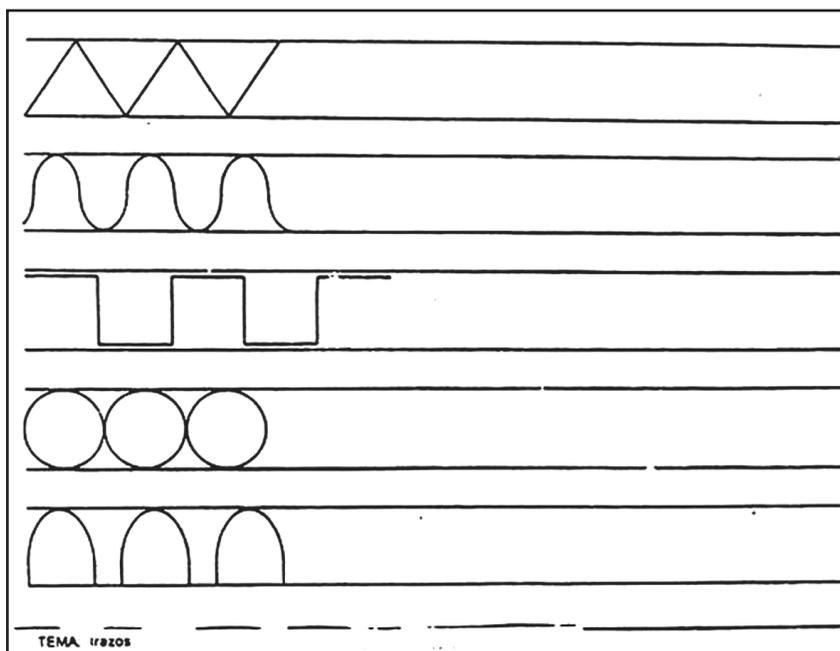
el primer nivel de la Educación General Básica. Tales prácticas responden a enfoques empiristas y conductistas del aprendizaje, que postulan que la persona aprende por simple repetición, como un ser pasivo, dejando de lado que el sujeto construye el conocimiento a partir de la interacción con el medio sociocultural, las personas y los objetos, la creación de hipótesis y los intentos por comprender el mundo que lo rodea. Al respecto, Marisela Rojas indica lo siguiente:

Basados en conceptos antiguos sobre el cerebro, los programas preescolares "empírico-conductistas" dan gran importancia a "la percepción", y crean una división artificial de áreas como "áreas de percepción y discriminación visual, táctil, olfativa, gustativa" sin sospechar que ninguna percepción puede darse sin significaciones y esquemas propios del sujeto (1998:27).

Las posiciones teóricas que consideran la etapa del aprestamiento como un período básico para estimular el desarrollo de la percepción en los niños y las niñas, conciben a los educandos como receptores de los estímulos del medio, y al personal docente, como un "...enseñante que estimula verbal y perceptualmente al niño y que se encarga de repetir, ejercitar, reforzar y dar los conceptos, de manera que éstos queden bien grabados en su mente. Para tal fin, estos contenidos serán ofrecidos al educando en pequeñas dosis o pedacitos" (Rojas, 1998:26). De esta manera, es común observar, en los centros infantiles, a niños y niñas rellenar figuras con lápices de color, repintar líneas, círculos y otras formas sobre renglones, pues se le otorga gran importancia a las actividades físico viso-espaciales, que son necesarias, pero no las más importantes para los procesos iniciales de la lectura y la escritura, como se demuestra en las investigaciones de M. Clay (1975), N. Jackson (1982), A. Molina (1992), entre otras citadas por D. Ruiz (1996). Asimismo los estudios de S.B. Neuman (1998) y las de E. Ferreiro y A. Teberosky (1979 y 1981).

Un ejemplo de esas prácticas repetitivas y sin sentido para la persona que aprende es la siguiente hoja de apresto, material que es común observar en nuestros centros infantiles y que debe ser completada por las niñas y los niños.

Con este tipo de actividades, donde la persona repite una y otra vez un trazo, se transmiten significados acordes con los intereses de la cultura dominante, ya que, indirectamente, se contribuye a formar identidades y subjetividades pasivas y poco críticas, pues la persona que dirige proporciona el ejercicio y el estudiante simplemente lo ejecuta a través de la repetición. De esta forma, se considera que el ser humano aprende como receptor de un conocimiento proporcionado desde fuera, donde el poder y el protagonismo está en el personal docente y en la técnica, y no en el sujeto en contexto, que conoce y construye el conocimiento.



Hoja para ejercitar la coordinación visomotora utilizada en nuestras instituciones educativas

Es necesario, por lo tanto, que las **educadoras y los educadores reflexionemos sobre nuestra práctica pedagógica**, los principios que la sustentan, los significados que transmitimos y la subjetividades que ayudamos a construir, puesto que **sólo así podremos explicar, replantear y mejorar nuestra acción educativa como práctica liberadora que lleve a un verdadero desarrollo humano.**

2. Reflexión sobre la acción pedagógica

Para develar la acción pedagógica que desarrollamos en el salón de clase, es preciso que las educadoras y los educadores reflexionemos en torno a nuestra visión de mundo, nuestras creencias en relación con la educación y nuestra práctica pedagógica.

Los procesos de reflexión nos permiten encontrar el sentido a nuestra labor educativa, y a tomar consciencia de los significados que transmitimos, consciente e inconscientemente, en la interacción del aula mediante el uso del lenguaje, la selección y organización de contenidos, las estrategias educativas que organizamos, el grado de participación que propiciamos, el ordenamiento del tiempo y del espacio, la valoración de las actividades, el control de normas, la distribución de recompensas y las relaciones sociales que promovemos.

En este libro, presentamos los resultados de una investigación que realizamos, durante el año de 1999, en una aula de un centro infantil público donde la educadora fundamentaba su práctica pedagógica en la filosofía del Lenguaje Integral, así como algunas experiencias con otros niños y niñas del nivel inicial.

La filosofía del Lenguaje Integral, nos permite conocer una opción educativa diferente, donde aprender el lenguaje es aprender a dar significado y sentido al mundo; donde las experiencias, las formas de hablar y los conocimientos de los educandos se constituyen en un excelente recurso para construir nuevos conocimientos a partir de acciones contextualizadas y significativas que prepara el personal docente. En **este contexto, se respeta a la población estudiantil su origen, sus experiencias previas y su forma de hablar** (Arellano, 1995).

El Lenguaje Integral no es un método para enseñar a leer y escribir, sino es una nueva concepción de lenguaje y de ser humano en interacción, donde educadores, educadoras y estudiantes **comparten el poder** y tienen un papel protagónico en los procesos de enseñanza y de aprendizaje e investigan los **contextos socioculturales para conocer las distintas realidades** (Goodman, 1970, 1993).

El Lenguaje Integral se sustenta en las contribuciones intelectuales de John Dewey (1916), en la filosofía del aprendizaje bajo una óptica sociopolítica de Paulo Freire (1990), en la teoría sociohistórica de la construcción del conocimiento de Lev Vigotsky (1978); en la teoría cognitiva de Jean Piaget (1970), en las investigaciones relacionadas sobre la psicogénesis de la lengua escrita de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979, 1981) y en la teoría de M.A.K. Halliday (1973) sobre las funciones del lenguaje en los contextos sociales (Goodman, 1989). Dentro de este enfoque, el currículo se diseña a partir de las necesidades de las personas que aprenden y de su contexto sociocultural. Su propósito es crear un **ambiente democrático** y rico en posibilidades de aprendizajes, donde **la participación, el diálogo y la creación son parte de la rutina diaria**. En este enfoque, el niño y la niña, el educador y la educado-

ra, son mediadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y mediante la interacción, entendida como la acción comunicativa orientada al entendimiento, se llega a acuerdos y se elaboran planes en común.

Debido a lo anterior, la apropiación de la lengua escrita por parte de los párvulos se basa en sus realidades culturales, en sus experiencias, en su lenguaje y en lo que le es significativo de acuerdo con su realidad, ya que **lo importante es legitimar las experiencias de todos a fin de brindar un sentido de autoafirmación a los seres humanos que las viven y experimentan** (Giroux, H., 1997)

Bajo este enfoque teórico, fue fundamental plantearnos algunas interrogantes sobre la acción pedagógica que desarrollamos en el salón de clase en torno a los procesos iniciales de lecto-escritura el ¿Por qué? y ¿Para qué?. Nos preguntamos también: ¿Cómo incentivamos los procesos iniciales de lecto-escritura en nuestros estudiantes? ¿Usamos las hojas de apresto y por qué? ¿Cuáles han sido las experiencias en este campo? ¿Tomamos en cuenta en el planeamiento didáctico las experiencias previas de los niños y las niñas? ¿Incluimos actividades lúdicas en nuestro planeamiento? ¿Qué nivel de participación tiene la familia? ¿Damos oportunidad para que niñas y niños conversen sobre sus vivencias, creencias, conocimientos, pensamientos y sentimientos? ¿Conocemos y partimos del análisis de las diferentes realidades socioculturales de dónde proceden nuestros estudiantes? ¿Cómo creemos que aprende el ser humano? ¿Conocemos las hipótesis que han construido nuestros estudiantes sobre el lenguaje escrito? ¿Cuántas oportunidades brindamos a los niños y a las niñas para que hablen, escriban, lean y escuchen? ¿El ambiente físico y afectivo del aula incentiva en las niñas y los niños el dibujar, escribir, leer, escuchar y conversar? ¿Promovemos el diálogo con nuestros educandos y entre ellos mismos? ¿Cómo promovemos la participación de los niños y las niñas? ¿Propiciamos el juego cooperativo con actividades que incentiven el desarrollo del lenguaje en los párvulos: dramatizaciones, conferencias, elaboración de carteles, cuentos, cartas, mensajes, poesías, canciones, lectura de cuentos y poesías? ¿Qué tipo de ser humano queremos ayudar a construir y para qué tipo de sociedad?

La respuesta a estas preguntas nos permitieron profundizar en el significado de la práctica pedagógica, analizar nuestras creencias, tomar consciencia a favor de quién trabajamos y en contra de quién lo hacemos. Lo anterior contribuyó a promover transformaciones en el salón de clase de la educadora participante en la investigación.

Los procesos de reflexión y de análisis se dieron de manera individual y colectiva, lo que contribuyó a la transformación de la acción pedagógica; sin embargo, los cambios no se produjeron de forma rápida, sino fue un proceso lento, puesto que de un día para otro no vamos a despojarnos de lo que

históricamente hemos construido en el intercambio social que como educadoras hemos venido realizando a lo largo de nuestra práctica docente.

Esta experiencia nos permitió estar conscientes que necesitamos tiempo para analizar nuestra visión de mundo, para develar las limitaciones estructurales del sistema educativo, para observar críticamente la realidad-realidades del aula, para develar los símbolos y significados que transmitimos en nuestras interacciones con los demás, para discutir y analizar con otras personas nuestras creencias, valores y acciones, para analizar el papel que desempeñamos en la labor educativa, y para estudiar diferentes autores que nos permitan ampliar nuestras concepciones teóricas y metodológicas.

Es preciso, por lo tanto, tomar consciencia que nuestra práctica pedagógica es una acción política-ideológica que va a contribuir a reproducir las desigualdades de nuestra sociedad, o por el contrario, va a ayudar a construir identidades críticas capaces de iniciar procesos de transformación. En la medida que estemos conscientes de ello, en esa medida asumiremos una posición ética y política a favor de la justicia, la solidaridad y la democracia.

Es necesario que nuestra acción pedagógica se base en principios democráticos, tal y como los concebía Dewey (1916:45), es decir "más como una forma de vida y una idea moral, que como una mera forma de gobierno, donde los individuos, respetando sus diferentes puntos de vista y proyectos vitales, se esfuerzan a través del debate y la acción política, de la participación y cooperación activa, por crear y construir un clima de entendimiento y solidaridad".

3. El camino recorrido por la educación inicial en torno a los procesos iniciales de lecto-escritura

Para comprender el origen de las prácticas actuales en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita desarrollados en nuestros centros de educación infantil, es preciso hacer un breve recorrido histórico del desarrollo que ha tenido el nivel de educación inicial en Costa Rica.

En nuestro país, los primeros centros de educación inicial surgieron en 1878 con las "escuelas para párvulos", éstos eran de carácter religioso. (Ugalde,1983)

La Ley General de Educación Común, aprobada en 1886, contempla la creación de las "escuelas especiales", entre ellas "uno o más jardines de infantes en las capitales de provincia" (Dengo,1998); sin embargo, este aspecto de la ley no se concreta.

En 1926 se funda el primer "jardín infantil" de carácter oficial en la ciudad de San José, con el nombre de Escuela Maternal Montessoriana. En esa institución se desarrolla un programa educativo, artístico y de salud para las niñas y los niños de sectores económicamente desfavorecidos. Fue dirigido por María Isabel Carvajal, quien dio un enfoque político a la educación y percibió la pedagogía "como respuesta a la injusticia social"(Chacón, 1996:2).

María Isabel Carvajal (1870-1952), conocida también como "Carmen Lyra", había estudiado la Pedagogía Científica de María Montessori en Europa. El método montessoriano impulsa principios educativos como la libertad, la actividad y la autonomía, le da gran importancia a la autoeducación y al personal docente como guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje; propone material didáctico autocorrector que contribuye a una "educación sensorial completa y graduada" (Ugalde,1983). Para María Montessori, los materiales sirven y educan los sentidos del párvulo, puesto que estos son "la base del juicio y del raciocinio" (Rojas,1998:37).

En relación con "el método para enseñar a escribir", Montessori enfatiza que esta es una actividad cognoscitiva en la cual es fundamental la conciencia fonológica y la preparación de las habilidades motoras de la persona, y recomienda algunos ejercicios previos: dibujar el contorno y rellenar figuras geométricas; tocar las letras del alfabeto en lija, una y otra vez, con los dedos índice y medio de la mano derecha, mientras la maestra o el maestro pronuncian su sonido; y componer palabras con un alfabeto movable. Con estos ejercicios preparatorios, el niño y la niña se van iniciando en el aprendizaje de la escritura (Montessori,1939).

Para esta autora, en el caso del idioma español, que es un lenguaje fonético, "basta con pronunciar claramente los diferentes componentes de una palabra (por ejemplo m-a-n-o) para que el niño, cuyo oído está ya educado,

pueda reconocer, uno por uno, los sonidos componentes. Entonces mira en el alfabeto movable qué signos corresponden a cada sonido, y los pone uno junto a otro, componiendo así la palabra" (Montessori,1939;144-145).

El aporte de este método en el contexto nacional fue valioso puesto que se impulsa una concepción activa del aprendizaje, sin embargo, no se evolucionó desde el punto de vista epistemológico ya que al estar influenciado por el empirismo, se considera que la experiencia sensorial es la fuente de los conocimientos y todo saber se fundamenta en la experiencia (Rojas, 1998:23).

Años después, en 1933, Emma Gamboa funda el "Kindergarten de la Escuela de Aplicación" de la Escuela Normal de Costa Rica, en Heredia, el cual, responde a principios de la "escuela activa"; esto se da como resultado de los planes de estudio para la formación de maestros y maestras, que enfatizaba en las corrientes de la "escuela nueva" o "escuela activa" con influencia de pedagogos norteamericanos (Dewey y Kilpatrick) y europeos (Kerschesteiner, Claparède, Ferriere, Decroly) (Dengo,1998:145 y Gamboa, 1976:92-98).

La "escuela activa" otorga gran relevancia a la necesidad de tomar en cuenta los intereses de la niña y el niño, respetar las diferencias individuales, desarrollar actitudes y aptitudes en el párvulo para que aprenda, partir del juego natural, emplear materiales tridimensionales y favorecer un clima de libertad y autonomía; y se percibe al personal docente como facilitador o guías de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rojas, 1998 y Gamboa, 1976).

Durante este periodo histórico se introdujo el método de enseñanza de lecto-escritura de Ovide Decroly: método global o ideovisual, y la organización del currículo en centros de interés (Dengo, 1998:145).

Ovide Decroly (1871-1932) propuso una metodología de integración, de ideas asociadas a partir de los intereses y de la realidad que rodea a los infantes. Consideraba que la vida psíquica no la constituyen elementos aislados, sino que es "una totalidad" dentro de la cual se perciben las estructuras organizadas, de ahí que propone los "centros de interés" como forma de trabajo escolar, mediante tres etapas: observación, asociación y expresión.

Este autor concibió la lectura como un acto "global" e "ideo-visual", donde lo fundamental es reconocer globalmente las palabras u oraciones, para luego analizar las partes que las componen; a la vez, aboga por comenzar este proceso con unidades significativas para el párvulo. Este método emerge como reacción ante el método sintético (fonético), ya que Ovide Decroly lo consideró mecanicista y pensaba que "No importa cuál sea la dificultad auditiva de lo que se aprende, puesto que la lectura es una tarea fundamentalmente visual" (Ferreiro, 1982:20).

Dentro del enfoque decrolyano, se le dio gran importancia a la afectividad en el desarrollo de la personalidad y al trabajo en grupo; se creía que la niñez debía ser el centro de la escuela y la "Escuela para la vida y por la vida". (Torres, 1996; Ugalde,1983). Se crea una serie de juegos educativos para el desarrollo de las facultades perceptivas, los que clasifica en: juegos visuales, juegos visuales motores, juegos motores y auditivos motores, juegos de iniciación a la aritmética, juegos que se refieren a la noción del tiempo, juegos de iniciación a la lectura y juegos de gramática y comprensión de lenguaje. Todos estos juegos y los materiales decrolyanos, son la base de muchos de los recursos gráficos que se utilizan en las actividades de apresto en los centros de educación inicial en la actualidad (Peralta,1993).

Bajo la influencia de la "escuela nueva", la educación inicial en Costa Rica va creciendo poco a poco. Para 1935 se habían creado únicamente nueve centros infantiles oficiales y cuatro semioficiales (Solís,1992).

En 1960, la Universidad de Costa Rica (UCR) funda la Escuela Nueva Laboratorio bajo la filosofía de la "escuela activa", impulsada por la Dra. Emma Gamboa. Desde su inicio, se trabaja con dos secciones de educación preescolar, el grupo de cinco y el de seis años. Ese mismo año, la Dra. Gamboa publica el libro "Paco y Lola" para la enseñanza de la lecto-escritura, que responde al método global y que reproduce estereotipos de género, de acuerdo con las costumbres de esa época y que han trascendido a la sociedad de hoy.

En 1966, la UCR ofrece el primer plan de estudio para la formación de maestros y maestras con énfasis en preescolar, desde donde se promueve el planeamiento curricular de los "Centros de Interés" (Solís, 1992).

La "escuela nueva" definitivamente brinda grandes aportes al campo educativo, sin embargo, se le sigue dando una gran importancia a las habilidades perceptivas del niño y la niña para conocer, dejando de lado "...la competencia lingüística del niño y sus capacidades cognoscitivas." (Ferreiro, Emilia,1982:21), de tal manera no se produce un cambio "...en lo que respecta a la concepción epistemológica de cómo el niño conoce" (Rojas,1998:37).

En la década de los setenta se impulsa la tendencia ecléctica para la enseñanza de la lecto-escritura, la cual, integra aspectos de los métodos sintéticos y analíticos¹. La tendencia ecléctica considera necesario partir de un diagnóstico del párvulo, tomar en cuenta las diferencias individuales para iniciar el aprestamiento dirigido a "crear en cada niño un gran deseo de aprender" (Chacón, 1974:8) y a la vez, propiciar el desarrollo de las destrezas necesarias, con el fin de iniciar con éxito, el aprendizaje formal de la lectura y la escritura. Esta función se le asigna sobre todo al nivel de educación inicial. Debido a lo anterior a mediados de la década de los setenta, la Univer-

¹ Si se desea profundizar en el método ecléctico revisar Chacón, Nora de (1974)

sidad de Costa Rica promueve el planeamiento por destrezas para ese nivel con el fin que se atiendan las siguientes áreas:

- Área cognoscitiva: percepción y discriminación visual, auditiva, táctil, gustativa; desarrollo del lenguaje.
- Área socioafectiva: integración del medio social, afirmación del yo, independencia, formación de sentimientos, expresión de sentimientos.
- Área motriz: coordinación motriz gruesa y coordinación motriz fina (Ugalde ,1983: 144-153).

Cada uno de los apartados de las áreas, detalla minuciosamente las destrezas que se deben desarrollar en las niñas y los niños para que, al ingresar a primer grado, estén preparados para el aprendizaje formal de la lecto-escritura. Al respecto, Daisy Ruiz afirma:

*El programa de apresto para la lectura se fundamenta también en un esquema conductista. Este marco conceptual descompone una jerarquía de destrezas en conductas observables, desde la más sencilla a la más compleja al asumir que para poder leer es fundamental reconocer primero las palabras, letras y sonidos. Al tener las letras y palabras diferentes tamaños, formas, dirección, posición, detalles, orden y sonidos, el desarrollo de la habilidad perceptual visual y auditiva recibe la mayor atención en la etapa de "preparación" o "apresto" para la lectura. El énfasis por lo tanto, **se concentra en el desarrollo de las habilidades físicas-visoespaciales las cuales son necesarias, pero quizás no son las más importantes para leer**², como lo demuestran los estudios realizados con los lectores naturales. (1996:46)*

La tendencia ecléctica aplicada a la enseñanza de la lecto-escritura otorga una gran importancia al aprestamiento pues promueve el desarrollo de destrezas y habilidades perceptivas en la niña y en el niño, sin tomar en cuenta que el ser humano "...es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo" (Ferreiro, 1982 :29).

En este recorrido histórico sobre los métodos para enseñar a leer y a escribir, que han tenido mayor influencia en nuestro país, sobresale una persona que aprende como receptora de un conocimiento proporcionado desde afuera, donde el protagonista es la educadora o el educador y el método, y no la persona que conoce; de ahí, el énfasis que se le ha otorgado al aprestamiento como etapa básica de preparación para iniciar el aprendizaje formal de la lecto-escritura.

En este libro se plantea una visión diferente desde un enfoque constructivista, donde el niño y la niña son protagonistas de su propio proceso de conocimiento, él y ella ingresan al centro infantil con un bagaje de conocimientos que han adquirido en su hogar y en su comunidad, y a partir de estos, la educadora y el educador brindan experiencias auténticas de lectura

² La negrilla es nuestra.

y de escritura que les permiten a los párvulos construir, individual y colectivamente, el conocimiento de la lecto-escritura.

En los últimos años, el enfoque constructivista ha tenido alguna influencia en la educación costarricense, y así se evidencia en el "Programa de Estudio del Nivel de Transición de la Educación Preescolar", del Ministerio de Educación Pública, (1996) no obstante, en la práctica pedagógica, este cambio aún no se ha producido de una manera generalizada.

4. Construcción del conocimiento y del lenguaje

Las últimas décadas del siglo pasado han sido testigo de numerosos hallazgos referidos a cómo los infantes construyen el conocimiento en interacción con el medio; entre estos, la teoría cognitiva de Jean Piaget (1970) y la sociocultural de Lev Vigotsky (1978).

Según Piaget (1970), la niña y el niño construyen el conocimiento mediante la interacción con el mundo que les rodea. En este proceso de interacción se siguen una serie de etapas que están relacionadas con las capacidades mentales que posee la persona para organizar la información que recibe del medio. Para este teórico, durante los dos primeros años de vida, el ser humano inicia su conocimiento del mundo por medio de la experiencia sensorial y la actividad motriz.

Entre los dos y siete años de edad, aproximadamente, los infantes se encuentran en la etapa preoperatoria, su pensamiento es simbólico, es decir, comienzan a generar ideas y solucionar problemas a través de las representaciones mentales que se demuestran en el lenguaje, el juego simbólico y la imitación diferida; en este proceso, se le asigna un significado a un símbolo, el símbolo más usado es la palabra hablada o escrita. Al respecto, Papalia y Wendkors indican:

Saber los símbolos de las cosas ayuda a pensar en ellas y en sus cualidades, a recordarlas y hablar sobre ellas, sin necesidad de tenerlas al frente. Ahora los niños pueden utilizar el lenguaje para representar cosas y hechos ausentes que no tienen lugar en el presente. Ahora pueden aprender no solo mediante los sentidos y la acción sino mediante el pensamiento simbólico, no solo al actuar sino, además, por las consecuencias de sus acciones (1997:325).

En este proceso de interacción con el medio social y físico, el infante recibe los estímulos, los transforma mediante el proceso de asimilación, los interpreta de acuerdo con sus esquemas mentales y construye su concepción de mundo al transformar las imágenes estáticas en imágenes activas por medio del lenguaje, el juego, el dibujo y la imitación. El pensamiento de la niña y el niño surge, entonces, a través de la acción, a partir de la cual interioriza ciertas imágenes y posteriormente, aprenden que a esas imágenes visuales les corresponde un nombre, y de esa manera, se origina el lenguaje, "...para Piaget, el lenguaje, como instrumento de expresión y comunicación, es susceptible de llegar a ser el instrumento privilegiado del pensamiento, en especial cuando el niño va pasando del pensamiento concreto al abstracto" (Gómez, Villarreal, González, López, y Jarillo, y otras:1995: 48).

Piaget habla de dos tipos de lenguaje: privado (egocéntrico) y social. El lenguaje privado está dirigido hacia sí mismo, con el fin de que el párvulo tenga control de sus acciones. El lenguaje social busca la comunicación con otros y se concreta con la aparición del diálogo. Conforme crece el lenguaje, evoluciona la construcción del espacio, del tiempo y de la causalidad, lo que contribuye a que la niña y el niño ubiquen sus acciones en el presente, pasado o futuro, y a la vez, organicen sus relatos en una secuencia lógica (Papalia y Wendkors,1997).

Desde esta perspectiva, el lenguaje oral del infante contribuirá al aprendizaje de la lengua escrita al utilizarlo como una forma de comunicación con el medio social (Gómez, Villareal, González, López y Jarillo, 1995).

Por su parte, Vigotsky (1978) planteó el fundamento epistemológico de su teoría indicando que "...el problema del conocimiento entre el sujeto y el objeto se resuelve a través de la dialéctica marxista (S-O), donde el sujeto actúa (persona) mediado por la actividad práctica social (objetal) sobre el objeto (realidad) transformándolo y transformándose a sí mismo" (Matos,1996: 4). Como puede observarse, se da una relación dialéctica entre sujeto y objeto. En este proceso de conocimiento, son esenciales el uso de instrumentos socioculturales, especialmente de dos tipos: las herramientas y los signos. Las herramientas producen cambios en los objetos y los signos transforman internamente a la persona que ejecuta la acción. Los signos son instrumentos psicológicos producto de la interacción sociocultural y de la evolución; como el lenguaje, la escritura y el cálculo, entre otros (Barquero,1996).

Dentro de esta teoría, el párvulo, al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece, se apropia de los signos que son de origen social para, posteriormente, internalizarlos. Vigotsky indica "...el signo siempre es inicialmente un medio de vinculación social, un medio de acción sobre los otros y solo luego se convierte en un medio de acción sobre sí mismo" (1978:141).

La niña y el niño se van apropiando de las manifestaciones culturales que tienen un significado en la actividad colectiva, es así como "...los procesos psicológicos superiores se desarrollan en los niños a través de la enculturación de las prácticas sociales, a través de la adquisición de la tecnología de la sociedad, de sus signos y herramientas, y a través de la educación en todas sus formas" (Moll, 1993:13).

Vigotsky considera que el momento más significativo en el desarrollo del niño y de la niña, es cuando convergen el lenguaje y el pensamiento, pues inicialmente, eran dos líneas de desarrollo totalmente independientes, "en un momento dado se unen y el lenguaje se vuelve racional y el pensamiento verbal. El desarrollo que hasta ahora era biológico, se vuelve sociohistórico, ya que

por medio del lenguaje racional, la sociedad inyecta en el individuo las significaciones que ha elaborado en el transcurso de su historia" (Morales, 1990:11).

De acuerdo con esta teoría, el lenguaje se da en un primer momento en el ámbito social, luego es egocéntrico, y más adelante, interiorizado (Vigotsky,1978). Cuando el párvulo inicia la comunicación verbal, el lenguaje sigue a las acciones, es provocado y dominado por la actividad; en estadios superiores, surge una nueva relación entre la palabra y la acción, ya que el lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción y aparece su función planificadora, **de tal manera el lenguaje es esencial para el desarrollo cognoscitivo del infante** (Morales,1990).

Vigotsky (1978) considera que el significado de la palabra es clave para estudiar las relaciones internas del discurso y del pensamiento. Para él es fundamental el papel del sentido y el significado en el desarrollo de la percepción en los niños y las niñas, los usos cognitivos de los signos y las herramientas, el desarrollo de la escritura y **el juego, al cual le dio gran importancia para la interiorización y apropiación del ambiente durante los primeros años de vida.**

El concepto vigotskyano que tiene mayor aplicabilidad en el campo educativo es la zona de desarrollo próximo (ZDP). Este concepto "designa las acciones del individuo que al inicio él puede realizar exitosamente sólo en interrelación con otras personas, en la comunicación con éstas y con su ayuda, pero que luego puede cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria" (Matos,1996:8).

Vigotsky planteaba dos niveles de desarrollo en las niñas y los niños: el nivel actual de desarrollo y la zona de desarrollo próximo, la que se encuentra en proceso de formación, es el desarrollo potencial al que el infante puede aspirar. Dichos niveles se podrían simbolizar de la siguiente manera:



Este concepto es básico para los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues el educador y la educadora deben tomar en cuenta el desarrollo del infante en sus dos niveles: el real y el potencial, para así promover niveles de avance y autorregulación mediante actividades de colaboración.

Los estudios de Piaget (1970) y Vigotsky (1978), **aunque presentan algunas diferencias teóricas, coinciden en que el conocimiento se produce a través de un proceso de construcción que la persona realiza en interacción con el medio.** Tal concepción implica un cambio epistemológico, pues se debe concebir al sujeto y al objeto, como entes activos. Desde esta perspectiva, son cuestionables las bondades de los métodos tradicionales para la enseñanza de la lecto-escritura, puesto que "El método (en tanto acción específica del medio) puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no crear aprendizaje. La obtención de conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto" (Ferreiro y Teberosky, 1982:32). El niño y la niña no esperan pasivamente que se les enseñe el lenguaje, sino que tratan de comprenderlo, formulan hipótesis y crean su propia gramática con base en la información que le provee el contexto sociocultural en que se desenvuelven (Ferreiro,1983).

5. Investigaciones en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura

Con base en las teorías de Piaget y de Vigotsky; se han realizado diversas investigaciones que muestran que el proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia mucho antes de que el sujeto ingrese a la educación formal. Con base en dichos estudios; se han formulado nuevas propuestas pedagógicas sobre el aprendizaje de la lecto-escritura.

Daisy Ruiz (1996) menciona en su libro "La alfabetización temprana en el ambiente preescolar", algunas investigaciones sobre la forma cómo los niños y las niñas se apropian de la lengua escrita. Es así como Harste, Burke y Woodward (1982), investigaron sobre el proceso natural del desarrollo del lenguaje escrito en niñas y niños menores de seis años, y encontraron que éstos, desde muy corta edad, descubren la naturaleza funcional y comunicativa del lenguaje escrito. Ello es lo que los incentiva a su exploración y desarrollo. También encontraron que la lectura, como el lenguaje oral, se aprende a través de la actividad natural y espontánea de los párvulos sobre el lenguaje escrito, "al utilizar estrategias tales como: claves semánticas, prueba de hipótesis y mediante la manipulación y exploración espontánea del lenguaje... Este estudio establece que lo que el niño sabe acerca de una expresión del lenguaje, fortalece y activa el desarrollo de otras expresiones lingüísticas" (Ruiz,1996:11).

A su vez, Noyes-Mass (1982) con base en sus estudios afirma que los niños y las niñas en edad preescolar descubren conceptos sobre el lenguaje escrito mediante los libros, pues deducen que estos contienen una narración que se puede leer, que se lee de izquierda a derecha, que las letras comunican un mensaje y que el cuento tiene un principio, un desarrollo y un fin. Por su parte, Ylisto (1967) comprueba que los infantes inician el proceso de leer de manera natural en un ambiente letrado, ya que descubren que las palabras escritas responden a símbolos auditivos, y que con ellas; se identifican diferentes personas, objetos y actividades.

Emilia Ferreiro (1983, 1994), en sus investigaciones sobre el proceso de apropiación de la lengua escrita, encuentra que los niños y las niñas pasan por una serie de niveles y subniveles en este proceso de aprendizaje⁴, y que al ingresar a la escuela, ya tienen ciertas concepciones sobre la escritura, es decir, que desde edades muy tempranas los párvulos tratan de explicarse la información escrita que les llega de diversas procedencias: empaques de galletas, refrescos, periódicos, libros, entre otros materiales. En el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, interviene en gran medida el contexto sociocultural y la función social que tiene la lengua escrita para comunicar

³ Para mayor información sobre la psicogénesis de la lengua escrita consultar, Ferreiro,1997

significados, pues por medio de ella se trasmite todo tipo de conocimientos, creencias y valores.

M.A.K. Halliday (1986) menciona siete categorías de funciones lingüísticas que se desarrollan en el contexto social y que aplican tanto a la lengua oral como a la lengua escrita:

- Instrumental. Es el lenguaje que se utiliza para satisfacer necesidades.
- Regulatoria. Es el que se usa para controlar la conducta de otros.
- Interaccional. Se refiere al lenguaje para mantener y establecer relaciones sociales.
- Personal. Es aquel que permite expresar opiniones personales.
- imaginativa Permite expresar lo que imaginamos y creamos.
- Lenguaje heurístico. Nos permite crear información y respuestas acerca de diferentes cosas que se desean conocer.
- Lenguaje informativo. Es el que permite comunicar información.

Yetta Goodman (1980) indica que los niños y las niñas descubren el significado de la palabra escrita en su medio social, y que lo esencial en este proceso inicial de lecto-escritura es que toman conciencia de que dichas palabras comunican mensajes.

Es decir, en la apropiación de la lengua escrita, es fundamental el contexto sociocultural y el uso funcional que le dé el infante al lenguaje para comunicar significados. Por tal razón, es necesario que las educadoras, los educadores y otros adultos que interactúan con las niñas y los niños promuevan en ellas y ellos la capacidad comunicativa en todas sus formas, pues esto les permitirá la socialización de sus actos, la integración con la cultura y conocimiento del mundo.

Numerosas investigaciones (Jackson, 1982, Chomsky,1971; Clay,1975; Cohn,1981 citadas por Ruiz,1996) sobre los lectores naturales (niños y niñas que aprenden a leer en su hogar y sin instrucción formal), coinciden en que el lenguaje emerge de una necesidad de comunicarse con los demás y que el ambiente ejerce una gran influencia en el desarrollo de esta habilidad. Estos ambientes se caracterizan por la interacción verbal que se da entre los miembros de la familia, donde el infante tiene acceso a todo tipo de materiales para la lectura y escritura, donde la lectura es una actividad cotidiana y los adultos manifiestan interés por el valor del lenguaje escrito y responden a la curiosidad de los párvulos sobre éste y a su esfuerzo por interpretarlo, de tal manera que "...la habilidad para leer no emerge de un vacío sino que se fundamenta en el conocimiento preexistente del niño sobre el lenguaje, y se construye mediante un proceso dinámico en el cual interactúan y se apoyan los cuatro procesos del lenguaje: escuchar, hablar, escribir y leer" (Ruiz, 1996:43).

Todos estos aportes teóricos indican que el conocimiento sobre el lenguaje escrito se construye mediante la participación activa del infante en el

contexto natural y cotidiano, pues lo utiliza de una manera funcional con sentido y significados reales.

Kenneth Goodman (1989) indica que el proceso de lectura se impulsa cuando el niño y la niña dan significado al texto al acomodar los esquemas lingüísticos preexistentes y los conocimientos previos que ellas y ellos tienen sobre el contenido del mensaje. En esta acción, el "lector" o la "lectora" utilizará las estrategias necesarias para darle sentido a lo que lee: claves semánticas, sintácticas y fonéticas. Esta actividad dependerá del conocimiento que el infante tenga sobre el lenguaje y el contenido del texto.

En los primeros años, la persona que lee dependerá más del contexto que de las claves fonéticas para leer el símbolo escrito, y utilizará sobre todo claves semánticas y sintácticas.

De acuerdo con diferentes investigaciones, Ruiz (1996) indica que la habilidad de leer se desarrolla de forma natural a través de diferentes niveles:

a. Niveles conceptuales de la alfabetización temprana

Primer nivel: concientización del lenguaje escrito en el entorno social

(2-4 años aproximadamente)

El niño y la niña se percatan de que el lenguaje escrito en su medio ambiente comunica mensajes. Comienzan la lectura de palabras en el contexto socio-cultural (rótulos, etiquetas, nombres de establecimientos comerciales y otros).

Segundo nivel: concientización del lenguaje escrito en libros

(3-5 años aproximadamente)

El niño y la niña observan que el lenguaje escrito en los libros suena diferente al lenguaje oral. Observan que el cuento tiene un principio, un desarrollo y un final. Desarrollan relaciones espaciales en los libros - arriba, abajo; izquierda, derecha; al frente, atrás - al igual que otras habilidades para manejarlos correctamente. Imitan el comportamiento adulto al leer, pasando las páginas correctamente.

Tercer nivel: inicio de la lectura de libros

(5-6 años aproximadamente)

El párvulo lee el cuento usando las láminas como clave. Lee el cuento parafraseando. Se percató de que las palabras escritas en el libro y no las láminas, "dicen" el cuento. Señala el texto del libro al leer, pasando el dedo

de izquierda a derecha, imitando el comportamiento del adulto al leerle oralmente. Parafrasea integrando palabras y frases del texto.

Memoriza el cuento y lo lee palabra por palabra. Parea algunas palabras del texto con lo que dice al leer el cuento. Abstrae las normas del lenguaje escrito al utilizar claves semánticas, sintácticas y fonéticas para confirmar sus predicciones.

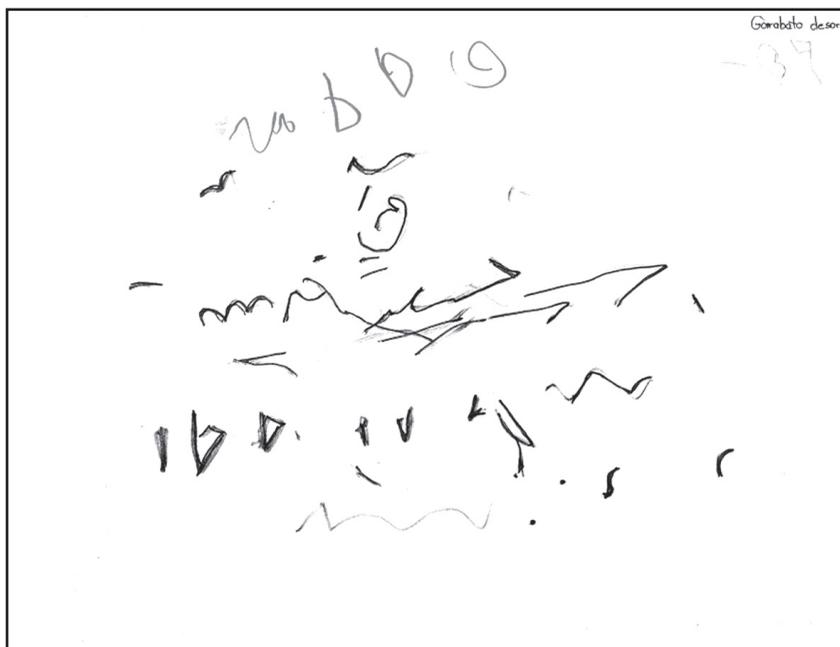
Lee eficazmente al integrar su conocimiento sobre el lenguaje oral con el lenguaje escrito (Ruiz, 1996: 16-17).

b. Primeros pasos en la escritura

Existen diversas concepciones de los niveles de desarrollo de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979; Leal y Fortuny (1988); Arellano, 1997; Ruiz, 1996, entre otros); sin embargo, todas coinciden en que dicho proceso está fuertemente influenciado por el **entorno sociocultural** que rodea al niño y a la niña. En este libro presentamos los niveles que propone Daisy Ruiz, enriquecidos con los que, sobre ese aspecto presentan otras autoras: Leal, Fortuny, Ferreiro y Teberosky.

Primer nivel: garabatos

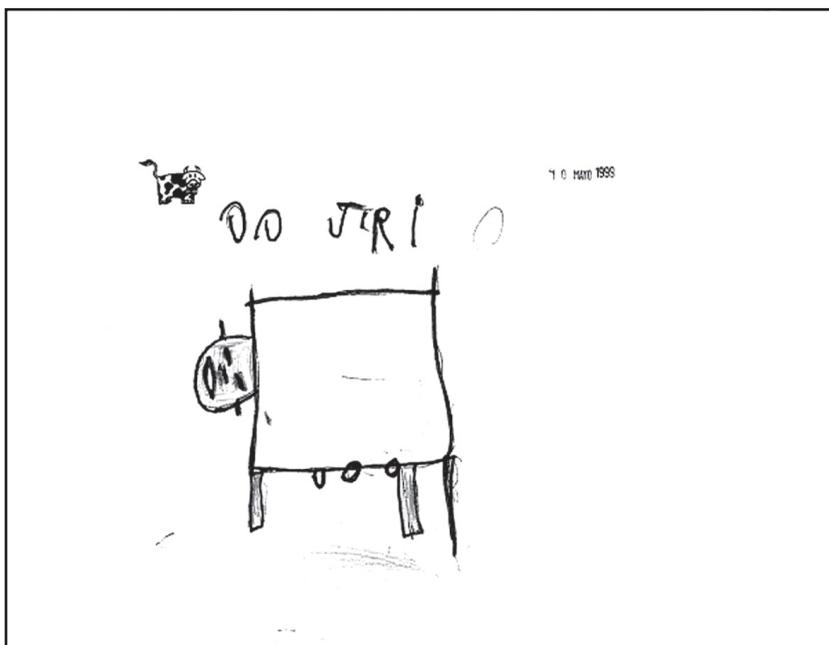
El **primer nivel** se caracteriza por el diseño de **garabatos desordenados y organizados** que expresan un significado (conceptual y lingüístico) para el niño y la niña, y que únicamente, pueden ser comprendidos por sus autores. Los garabatos organizados tienen rasgos verticales, ondulados o en zig-zag y expresan similitud con la escritura cursiva del adulto. Una muestra de este nivel es el siguiente:



Segundo Nivel: escritura telegráfica

En las siguientes etapas se presentan representaciones gráficas con algunas letras o numerales aislados a los que los niños y las niñas le dan significado lingüístico; a este **segundo nivel** se le define como el de **escritura telegráfica**. Estos símbolos son "leídos" por ellos y ellas lo que demuestra que comprenden que el lenguaje escrito comunica un significado. Muchas veces en este nivel, dibujan al pedirles que escriban, lo que implica que aún no tienen claro las diferencias entre ambas representaciones gráficas.

Aurora Leal y Joan Fortuny (1988); consideran que el dibujo es parte del proceso de apropiación de la lengua escrita, debido a que a través de él, el niño y la niña representan símbolos de la realidad que desean comunicar de acuerdo con sus intereses y nivel de desarrollo.



Tercer nivel: Escritura prealfabética temprana

Poco a poco, el niño y la niña empiezan a escribir letras en líneas horizontales, como se escribe en nuestro contexto cultural; no obstante, todavía no hay correspondencia entre las letras y los sonidos. En varias ocasiones esta "escritura" no lleva un mensaje intencional. Este **tercer nivel** es denominado por Daisy Ruiz (1996), como **escritura prealfabética temprana**, y Emilia Ferrero (1979) lo identifica como **escritura presilábica**.

De acuerdo con las autoras anteriormente citadas, durante estos primeros momentos del proceso de la escritura, surgen conflictos cognoscitivos en los niños y en las niñas pues perciben diferencias entre lo que ellos y ellas escriben, y los trazos, orden y cantidad de letras y palabras que observan en su entorno sociocultural.



Cuarto nivel: escritura prealfabética

El cuarto nivel del proceso de la escritura surge cuando los niños y las niñas "escriben" palabras de acuerdo con los sonidos que escuchan al pronunciarlas; a veces hacen corresponder los sonidos de las vocales de las sílabas que representan o "escriben" con el sonido inicial de la sílaba, y en otros momentos, dibujan símbolos escogidos al azar para representar sílabas.

A este **cuarto nivel**, Daisy Ruiz lo denomina **escritura prealfabética**; y Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) la llaman **escritura silábica**, porque ellas consideran que "la relación entre los sonidos y las letras no es de carácter alfabético sino silábico" (Ruiz,1996:31).

En esta etapa también se requiere de la lectura de parte de la persona que escribió para que el adulto comprenda el mensaje que se quiso comunicar.



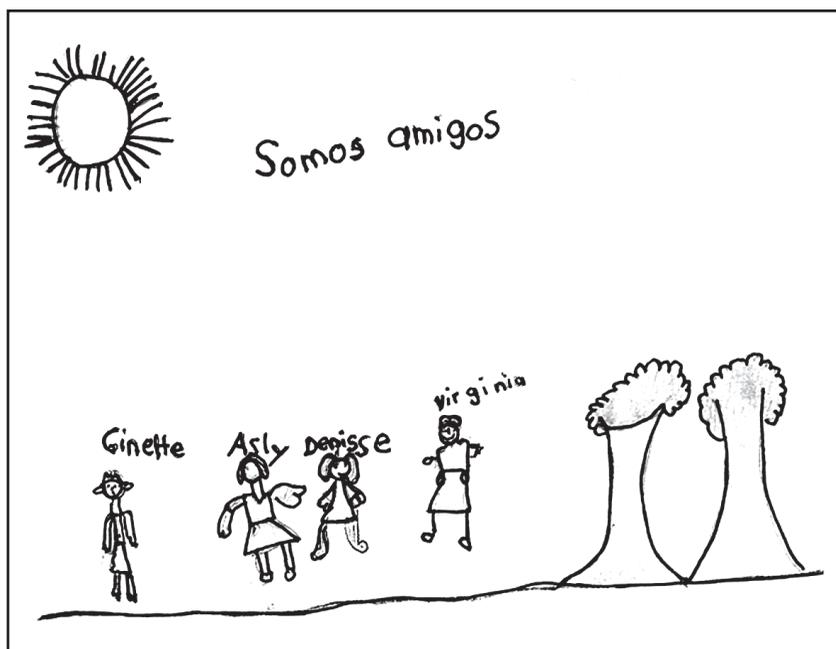
Quinto Nivel: escritura alfabética

El **quinto nivel** denominado **escritura alfabética**, se caracteriza porque el niño y la niña hacen correspondencia entre las letras (grafemas) y los sonidos (fonemas), e incluyen la mayoría de las letras en las palabras que escriben; el mensaje ya es comprensible por otras personas, pero aún no se preocupan por los signos de puntuación, espacios, letras mayúsculas o minúsculas, etc.



Sexto Nivel: Escritura convencional

El último nivel es donde los sujetos escriben convencionalmente, utilizando las reglas ortográficas y expresando oraciones sintáctica y semánticamente correctas.



Emilia Ferreiro (1983) indica que los niños y las niñas reflexionan acerca de la escritura, construyen hipótesis que van comprobando o desechando y, en ese proceso de aprendizaje, producto de los conflictos cognoscitivos que va resolviendo, va ir conociendo la lengua escrita⁴.

Es importante recalcar que este proceso no se da mecánicamente, sino que es producto de una construcción de la persona con su contexto sociocultural, donde el niño y la niña aplican las estrategias lingüísticas previas, de acuerdo con sus esquemas mentales, para buscar el significado de lo que escriben y leen; es por ello que **la adquisición del lenguaje escrito es un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural**, donde es **fundamental el papel que asuma el personal docente como mediador entre los conocimientos previos que posee el estudiante y los nuevos conocimientos, que construye en interacción con su medio social, cultural y físico.**

⁴ Para una discusión más amplia de este tema consultar Ferreiro, 1983 y Gómez, 1986.

6. La filosofía del Lenguaje Integral: una nueva perspectiva para aprender a leer y a escribir

La filosofía del Lenguaje Integral es una filosofía educativa que se fundamenta en posturas humanistas de la educación (John Dewey, Jean Piaget, Lev Vigotsky, Paulo Freire, entre otros); y se sirve de diferentes disciplinas: psicología, lingüística, antropología y psicología. En el área de la lingüística, se asume la posición de M. Halliday sobre las funciones del lenguaje en los contextos sociales⁵ y en el campo de los procesos iniciales de la escritura en las investigaciones de diferentes autores, entre ellas, en las de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky⁶.

Esta filosofía emerge de las investigaciones de Yetta y Kenneth Goodman sobre los procesos de apropiación de la lectura realizados en salones de clase con estudiantes de primaria, secundaria y universidad. Algunos de sus estudios incluyen experiencias con diferentes grupos étnicos: comunidades de inmigrantes árabes, texanos hablantes de español, indios americanos de la tribu Navajo, hawaianos-samoanos y negros de la zona rural de Mississipi en los Estados Unidos (Goodman,1989).

La filosofía del Lenguaje Integral se basa en las siguientes premisas: el lenguaje sirve para organizar el pensamiento, para aprender, comunicar y compartir experiencias con los demás; el desarrollo cognoscitivo y el lingüístico son totalmente interdependientes: el pensamiento depende del lenguaje y el lenguaje del pensamiento; el aprendizaje es la construcción social del conocimiento; el aprendizaje y la enseñanza son procesos dialógicos; y, el aprendizaje del lenguaje es fácil si se parte de los contextos socioculturales de las estudiantes y los estudiantes (Goodman,1989).

Mediante el lenguaje se accede al conocimiento, por eso es de vital importancia que el ser humano se apropie de la lengua escrita, pues se lee y se escribe para aprender y conocer el mundo.

Goodman (1993) hace una crítica al sistema escolar, porque este pretende que los alumnos y las alumnas aprendan el lenguaje en pequeños fragmentos: de lo particular a lo general, sin propósito ni significado para la población estudiantil y fuera de contexto. Censura el uso de textos, el llenar hojas de ejercicios sin sentido y la actitud de ciertos docentes hacia algunos estudiantes por prejuicios de género o étnia.

Este autor indica que la lectura y la escritura son procesos constructivos, interactivos y transaccionales, ya que "tanto el conocedor como el conocido se transforman en el transcurso del conocimiento" (1993:12) y afirma que el aprendizaje del lenguaje en las escuelas sería más fácil si:

⁵ Para una discusión más amplia de las funciones del lenguaje consultar a Halliday (1986).

⁶ La psicogénesis de la lengua escrita puede profundizarse en Ferreiro, E y Teberosky A. 1982.

- se parte de un lenguaje significativo, relevante e integrado,
- las estudiantes y los estudiantes usaran el lenguaje para sus propósitos, decir o entender algo,
- los educandos aprendieran a través del lenguaje mientras aprenden el lenguaje. El lenguaje se aprende mejor cuando el enfoque no está en el lenguaje sino en su significado comunicacional. Se aprende a leer leyendo letreros, paquetes, cuentos, revistas y guías de programas de televisión, entre otros,
- se tomara en cuenta el desarrollo del lenguaje que las niñas y los niños tienen antes de ingresar a la escuela, y las experiencias que tienen fuera de la escuela, y
- "si a los programas escolares se les considerara desde la perspectiva de la conquista del poder por parte de los estudiantes. El sistema escolar debe enfrentarse con el hecho de que los infantes tendrán éxito en la escuela a partir de la lecto-escritura en la medida en que tengan el poder de usar en las aulas la palabra escrita que ellos y sus familias poseen" (1993:18).

Por lo tanto, aprender el lenguaje es aprender a dar significado y sentido al mundo. Las niñas y los niños llegan a las aulas con una gran variedad de experiencias, que se constituyen en un excelente recurso para construir nuevos conocimientos a partir de acciones contextualizadas y significativas preparadas por el personal docente.

En este contexto, se respeta al estudiante, su origen, su forma de hablar y se le estima en toda su diversidad. De esta manera, se " ve a los alumnos con una relación de poder con la sociedad. Si la educación consiste en ayudarlos a liberarse, debe dar poder. Los educandos deben ser los dueños de sus propios procesos de aprendizaje. Deben ver el aprendizaje, incluyendo la alfabetización y el desarrollo del lenguaje, como parte de un proceso de liberación... Freire reconocía que los educandos aprenden mejor cuando son libres de controlar su propio aprendizaje" (Goodman y Goodman ,1993:290).

a. Papel de los involucrados en el proceso educativo

En este enfoque la niña y el niño, la educadora y el educador tienen un papel protagónico, son mediadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El personal docente se interesa por conocer: cómo se aprende, cómo se desarrolla el lenguaje, cómo promover ambientes que estimulen el aprendizaje. Está consciente que el aprendizaje es primero social y luego individual, que la autonomía se construye, que lo afectivo es el motor o freno del desarrollo, que es esencial el respeto hacia las estudiantes y los estudiantes, y que para que se dé el aprendizaje, éste debe estar centrado en lo relevante y significativo. Al respecto Arellano afirma:

Los maestros cuya práctica pedagógica parte de la filosofía del Lenguaje Integral son capaces de desafiar a sus alumnos desde muy temprana edad; desde el kínder por medio de lecturas y escritos para que fortalezcan su derecho a decidir, hacer preguntas, correr riesgos y desocultar verdades. El educador siempre está dispuesto a repensar lo pensado, pues es lo suficientemente humilde y amplio como para revisar sus posiciones, ayudado por la curiosidad del alumno y por los distintos caminos que recorren juntos en la búsqueda del saber (1995:19).

En esa interacción con los infantes, la maestra y el maestro se convierten en investigadores de su práctica pedagógica.

Dentro de esta filosofía, las educadoras y los educadores organizan contextos sociales para que las niñas y los niños compartan su trabajo en forma oral o escrita; los observan en sus juegos y comprenden que la acción y el lenguaje que utilizan son el reflejo de su cultura y, en consecuencia es lo verdaderamente significativo para ellas y ellos, por lo que, a partir de ahí, trabajan la "zona de desarrollo próximo".

Lo que Vigotsky llama "zona de desarrollo próximo" está definida como la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolver problemas bajo las orientaciones de un adulto o en colaboración con pares más capacitados (Vigotsky,1978).

La educadora y el educador trabajan la zona de desarrollo próximo ayudando a que el infante logre su desarrollo potencial mediante una intervención oportuna, a nivel individual o grupal, que posibilite el intercambio, la crítica, la discusión y la solución de problemas. En este proceso, ellos son mediadores, brindan la ayuda necesaria para que el infante aprenda (Arellano,1997 y Goodman,1993).

En este contexto, la educadora y el educador, crean actividades significativas mediante juegos que estimulen el pensamiento divergente, la construcción de significados y la búsqueda de soluciones a las inquietudes que se presentan; pero para ello, es necesario "elaborar preguntas constructivas que obliguen al sujeto a reflexionar lógicamente y a inferir situaciones." (Gómez, Villareal, González, López, y Jarillo,1995:43) y ofrecer "...experiencias lingüísticas tan auténticas e importantes como las que ocurren fuera de la escuela, llegar a cada niño y ayudarlo a ampliar su competencia lingüística en la medida que continúa aprendiendo a través del lenguaje" (Goodman,1993:23).

Con actividades auténticas de lecto-escritura, se activa en el párvulo el proceso de asimilación y acomodación del lenguaje escrito, al enfrentar contradicciones entre previos esquemas y la nueva experiencia que genera el "desequilibrio". Para resolver estos conflictos, la niña y el niño formulan nuevas hipótesis y acomodan nuevos esquemas lingüísticos que aparentan

resolver su problema para usar el lenguaje (Ruiz,1996:47). En este proceso de asimilación y acomodación, el infante, poco a poco, abstrae las normas del lenguaje alfabetizado convencional (Arellano,1995).

En esa interacción, la niña y el niño juegan un papel central, se cree en su capacidad intelectual y en que es parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje.

b. Integración curricular

Dentro de la filosofía de Lenguaje Integral, la integración curricular es fundamental, pues el proceso de enseñanza y aprendizaje no se da fraccionado o dividido en contenidos o destrezas, sino de una manera integrada y natural (Sáez y otras,1996).

El desarrollo del lenguaje y el contenido se aprenden simultáneamente, la educadora y el educador ofrecen oportunidades para que los educandos participen en experiencias auténticas de habla, de lectura y escritura; y por otra parte, investigan sobre los contenidos que los infantes desean conocer. El contenido del curriculum se desarrolla en torno a los intereses y a las experiencias que las niñas y los niños tienen en su vida diaria fuera de la escuela y en su contexto sociocultural, con el propósito de incorporar toda la variedad de funciones lingüísticas orales y escritas (Goodman,1989).

Arellano (1995) propone “la estructuración cognitiva”, como estrategia que permite buscar la relación de un tema o concepto central con sus partes componentes, esta actividad ofrece una estructura al párvulo, la cual, le permitirá pensar, actuar y comprender. En la elaboración de “la estructura cognitiva”, es esencial plantear interrogantes que hagan pensar y que provoquen respuestas lingüísticas y cognitivas por parte del estudiante, lo que posibilita que la educadora o el educador descubran el nivel real y potencial de sus estudiantes.

Para proporcionar estrategias didácticas realmente incentivadoras e interesantes, la educadora y el educador deben conocer muy bien lo que sus estudiantes ya conocen y lo que desean conocer; y la mejor manera de hacerlo, es propiciando diálogos con ellos y ellas, para así identificar sus metas, intereses y necesidades.

En este proceso, es crucial la planificación del personal docente. Se debe llevar doble agenda, “una es la agenda planificada por el docente y otra es la que surge mediante las interacciones con los estudiantes y las estudiantes. Aquí radica el éxito, el poder adaptarse a las necesidades del grupo sin olvidarnos de la organización que amerita toda actividad docente” (Arellano,1997:21).

Para el éxito de un programa de educación inicial basado en esta filosofía, **es fundamental la participación de la familia en la sala de clase y en las actividades de lectura y escritura propuestas para el hogar.**

En este enfoque, la evaluación se constituye en una constante reflexión del trabajo realizado, los logros obtenidos y las metas por alcanzar. La evaluación parte de la observación y la reflexión del trabajo cotidiano de infantes y de adultos, lo que permite valorar el desarrollo de los niños y las niñas y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en el salón de clase.



II. CONSTRUYENDO EL PLACER DE LEER Y ESCRIBIR

1. Estrategias para el desarrollo de la lengua escrita en la educación inicial

De acuerdo con varias investigaciones (Sáez,1996; Molina,1998; Leal y Fortuny,1986, Ferreiro,1982), el niño y la niña se van apropiando de la lengua escrita de una forma natural, mediante experiencias de lenguaje significativas, cooperativas, relevantes e integradas en **situaciones sociales cotidianas y de juego**.

En esta segunda parte del libro, se darán a conocer algunas actividades lúdicas, desarrolladas por Patricia Rojas Núñez, la educadora con la que realicé la investigación sobre los procesos iniciales de lecto-escritura durante el año de 1999, asimismo como otras experiencias llevadas a cabo con niñas y niños del nivel inicial. Constituyen solamente ideas para trabajar un currículo integrado en el nivel de educación inicial; sin embargo, **se hace la invitación a educadores y educadoras para que reflexionen sobre su práctica pedagógica y construyan propuestas creativas y lúdicas para la labor pedagógica que desarrollan en sus aulas**.

Las actividades que se presentan son el producto de la reflexión de esa educadora sobre su acción pedagógica; reflexión que la llevó a cuestionarse sus concepciones sobre la forma cómo concebían la relación entre quién conoce y lo que se va a conocer, es decir, la manera en que el ser humano se apropia del conocimiento. A partir de allí, creó nuevas estrategias didácticas mediante juegos para que las niñas y los niños se apropiaran de la lengua escrita.

Este apartado del libro se inicia con la descripción de un ambiente escolar lingüísticamente enriquecido; posteriormente, se da énfasis a la importancia de diseñar un currículum integrado, se brindan sugerencias para la planificación, se presentan estrategias didácticas, y, por último, se da una propuesta de evaluación enmarcada dentro del enfoque de la filosofía del Lenguaje Integral.

2. Un ambiente enriquecido lingüísticamente

El mundo físico y social que nos rodea está lleno de símbolos que nos comunican visiones de mundo, de sociedad y de ser humano. Las personas nos construimos intersubjetivamente en determinado espacio y tiempo, en el que producimos nuestra acción cognoscitiva y social.

La organización temporo-espacial de las instituciones escolares, proyectan creencias, valores y costumbres acordes con la cultura dominante, por ello es fundamental analizarla. En relación con los espacios escolares, Francisco Sánchez indica que:

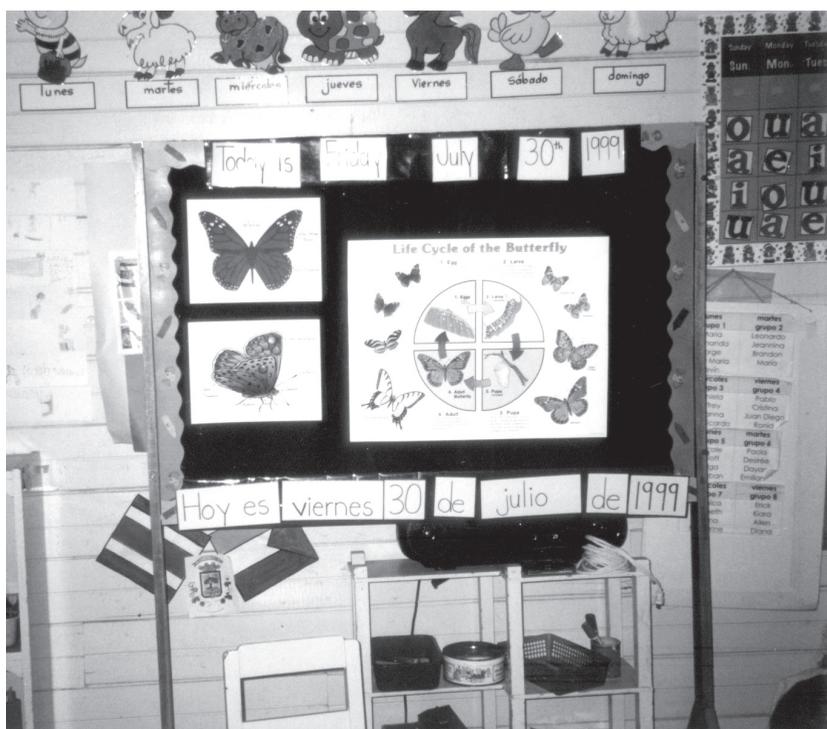
Reflejan universos simbólicos, sistemas de comportamiento y de creencias, es decir, materializan aspectos del sistema social y cultural del que forman parte. Al materializarlos, fijan de manera durable y rígida diagramas mentales concretos, que se corresponden con un espacio y con un tiempo determinados. (1997:73)

Para dicho autor, "la arquitectura es el arte de escribir en el espacio" (1997:48) por lo que para interpretar la dimensión simbólica de ese espacio, es preciso leer ese texto, problematizarlo y tomar conciencia de lo que transmite.

Desde esta perspectiva, un salón de clase que base su labor pedagógica en la filosofía del Lenguaje Integral, se constituye en un ambiente lingüísticamente enriquecido con el propósito de sensibilizar a los educandos hacia la estructura del lenguaje escrito, y a que comprendan que la función fundamental del lenguaje es comunicar. Estas razones llevan al personal docente a planificar cuidadosamente el ambiente escolar para incentivar el aprendizaje del lenguaje escrito.

El aula se constituye, por lo tanto, en un ambiente letrado para invitar a los infantes a que exploren naturalmente ese espacio, e intuyan que el lenguaje impreso comunica mensajes y que es una representación gráfica del lenguaje oral. Para lograr dicho objetivo, es necesario que las estudiantes y los estudiantes participen activamente en la organización del espacio.

Por lo anterior al iniciar el ciclo lectivo, el aula donde se realizó el estudio contaba con pocas áreas de trabajo y con reducido material, poco a poco la sala de clase se fue equipando en colaboración con los niños y las niñas. A las áreas de trabajo se les asignaba un nombre de manera democrática, con la participación de las estudiantes y los estudiantes, la educadora escribía este nombre en una tarjeta que permitía identificarla. De igual forma, se hizo con todos los materiales y objetos que se introdujeron en el aula.



Ambiente letrado

El salón ofrecía un centro o área de lenguaje, al cual, las niñas y los niños accedían libremente para conversar, escribir, leer o escuchar, el propósito fundamental era que los infantes jugaran con el lenguaje.

El área de lenguaje se ubicó en el espacio más silencioso, se decoró de manera atractiva para llamar la atención de las niñas y a los niños.

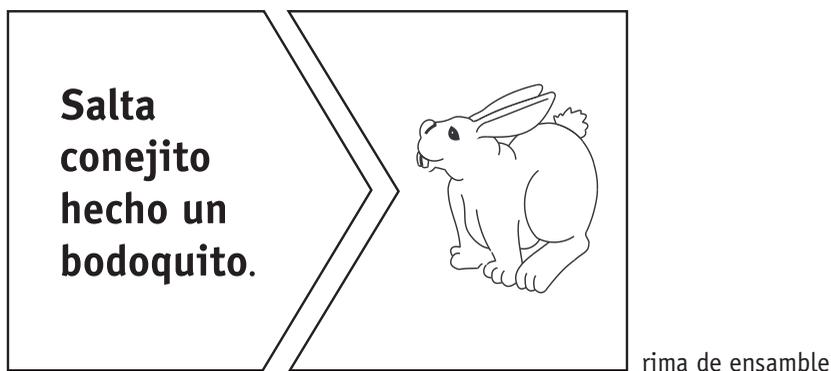
Para incentivar la lectura, se incluyó una gran variedad de material literario: libros (de cuentos, de poesías, de conceptos), revistas, fábulas y libros elaborados por los párvulos, entre otros. El material literario estaba en buen estado y se sustituía periódicamente, según el interés que mostraban los niños y las niñas; y de acuerdo con los temas de estudio, se iban agregando nuevos textos. Los libros se colocaban en estantes, en caballetes o sobre alguna alfombra al alcance de los infantes.

Para incentivar la escucha, se ubicó en esta área una silla, para que las personas que llegaban a colaborar con el trabajo del aula (madres, tías, abuelas, estudiantes, entre otros) leyeran a los infantes poesías, cuentos o cualquier otro material literario.

Otro recurso que se utilizó fue la grabadora con sus audífonos para que lo párvulos escucharan casetes con cuentos grabados, poesía y música, o también para grabar a los niños y las niñas en diferentes actividades para posteriormente escucharlos.

El área de lenguaje se enriqueció, también, con materiales que incentivara la escritura. Este espacio contaba con algunos de los siguientes materiales: lápices, crayolas, marcadores, papeles, sobres, etiquetas de productos alimenticios que los niños y las niñas consumen (como modelos para que los copiaran), mesa de arena, máquina de escribir, tarjetas con los nombres de cada estudiante, los días de la semana, los meses del año y otras palabras que le interesara. Se tenía diferentes tipos de papel para que los infantes elaboraran libros, tarjetas, carteles, anuncios, cartas o cualquier otro material escrito.

Esta área se equipó también con juguetes y juegos que estimulan los procesos de alfabetización, tales como: bingos con el dibujo y la palabra que le corresponde, títeres, rimas de ensamble, entre otros.



a. Decoración del Aula

En el salón de clase donde realicé la investigación sobre los procesos iniciales de lecto-escritura, observé las creaciones (dibujos y escritura) de los niños y las niñas decorando el salón, carteles (con las poesías o rimas que ellos leían, con los días de la semana, los meses del año), la lista de compañeros y compañeras, el calendario meteorológico, el buzón y el rotafolio con los temas que habían seleccionado para estudiar. De esta manera, el ambiente de esa aula fue un espacio lingüísticamente enriquecido durante todo el año escolar, y en colaboración directa con los párvulos, con lo cual se concretó un principio del lenguaje integral: la participación y colaboración de todas las personas involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esa interacción con la lectura y la escritura, los niños y las niñas van conociendo las reglas del sistema fonético, sintáctico y semántico del lenguaje escrito, van descubriendo, por ejemplo, que las oraciones se leen de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, que los espacios separan las palabras, que las letras tienen un sonido, que el lenguaje escrito tiene letras mayúsculas y minúsculas, palabras, oraciones y signos de puntuación. Ruíz afirma que la variedad de material escrito en el salón de clase contribuye a que “La experiencia de escucharlo, observarlo y manipularlo al leer y escribir espontáneamente, de acuerdo con el nivel de desarrollo, sensibiliza al niño hacia la estructura y naturaleza del lenguaje escrito, así como hacia la abstracción de sus normas convencionales. Mediante estas actividades, el niño comprende que la función del lenguaje escrito es la comunicación” (1996:58).

Para que este aprendizaje se dé de manera natural, es fundamental la creación de un ambiente cálido, lúdico y afectivo que posibilite el intercambio de opiniones y el respeto hacia los demás.

3. El Lenguaje Integral y la integración curricular

La integración curricular es esencial en un programa que siga la filosofía del Lenguaje Integral, ya que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe darse de manera integral y natural, sin hacer divisiones rígidas por áreas o destrezas (Goodman,1989).

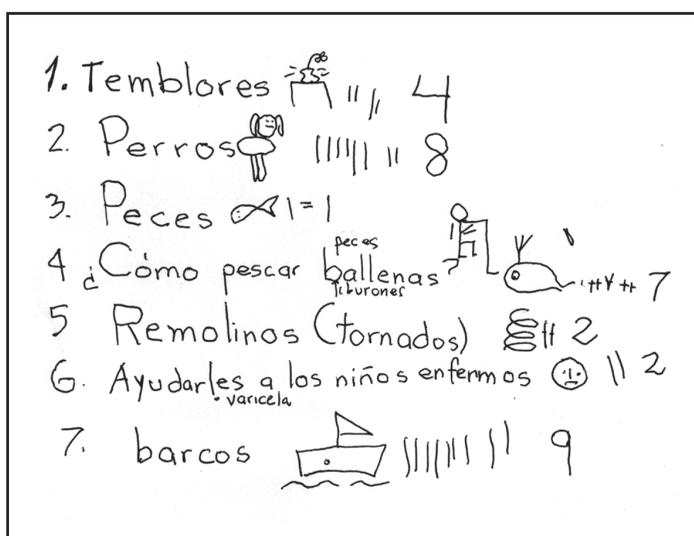
Este enfoque propone, además, que el personal docente propicie un acercamiento entre las experiencias de aprendizaje que se dan, de manera integrada, en contextos sociales fuera de la escuela y las que se ofrecen en la institución educativa. Para lograr dicha integración, es fundamental que el personal docente desarrolle el currículum escolar en estrecha colaboración con las niñas y los niños, pues solo así el contenido del currículum, girará en torno a los intereses y a las experiencias de la niñez, y se podría incorporar toda la variedad de funciones lingüísticas, orales y escritas que poseen, pues el lenguaje y el contenido se aprenden simultáneamente (Goodman,1989).

a. Selección de temas y planificación

Para lograr la integración curricular, diferentes autoras (Sáez, López y Santiago,1995 y Arellano,1995) proponen seleccionar los temas de estudio mediante procesos participativos de continua negociación y colaboración entre el personal docente y estudiantes, pues es necesario saber muy bien lo que las niñas y los niños ya conocen y lo que desean aprender, para proporcionar estrategias didácticas realmente incentivadoras y que les interesen en las diferentes áreas del desarrollo, y la mejor manera de lograrlo es **propiciar diálogos** con ellas y ellos para identificar sus metas, intereses y necesidades.

La selección de temas se puede dar de múltiples formas. Al inicio del curso lectivo, estos pueden ser escogidos por la educadora, en otros momentos, las niñas y los niños los sugieren. Así, por ejemplo, en el aula donde realicé el estudio, pude observar diferentes actividades que planificó la educadora para descubrir qué querían estudiar sus alumnos y alumnas, entre éstas:

- Los niños y las niñas proponían temas y la educadora los escribía en el cartel. Al lado de cada uno de ellos, los párvulos representaban con dibujos cada tema; la educadora los leía y, a la vez, entregaba una tarjeta para que ellos y ellas dibujaran o escribieran el tema que deseaban estudiar, luego los depositaban en una caja y la educadora iba pegando con cinta adhesiva cada tarjeta al lado del tema elegido, después contaban y seleccionaban el tema que obtenía más votos. En una ocasión, hubo un empate, por lo que la educadora propuso que estudiarían ambos, los educandos estuvieron de acuerdo. Otra forma fue invitar a los infantes a marcar en la pizarra el tema preferido.



- Se utilizó, también, la votación secreta en la elección de temas, para lo cual, la educadora elaboró dos urnas y papeletas con los temas seleccionados por los educandos el día anterior a las votaciones. Explicó el procedimiento haciendo una analogía con la forma en que se elige el Presidente de la República; los niños y las niñas comentaron sobre experiencias que habían tenido su mamá o su papá el día de las elecciones y posteriormente, hicieron fila, esperaron que todos votaran y por último, contaron los votos, el resultado fue el siguiente:

Tema	Votos
Tiburones	2
Osos	0
Serpientes	4
Caballo	4
Gallina	0
Conejos	6
Periquitos de amor	11

La educadora utilizó estos y otros juegos para escoger los temas de estudio durante el año, siempre respetando la decisión de la mayoría.

Tres meses después de haber iniciado el curso lectivo, los niños y las niñas tenían una lista de treinta y un tópicos escritos para seleccionar qué estudiar en el transcurso del año escolar, fue así como los infantes aprendieron sobre mamíferos, anfibios, aves, insectos, plantas, conservación del ambiente, reciclaje, entre otros temas.

La maestra revisaba con sus estudiantes la lista de temas que tenía escritos en pliegos de papel periódico, expuestos en un rotafolio; cada vez que iban a escoger tema, los leían, preguntaban si siempre les interesaba ese tema o si lo borran, señalaban los que ya se habían estudiado, y a veces, agregaban nuevos, como se narra a continuación:

Los niños, las niñas y la educadora estaban leyendo los temas de la lista para seleccionar los que dejan y los que borran (en ese momento tenían diecisiete temas seleccionados) :

Niño_ *Los conejos*
 E¹_ *¿Quito los conejos?*
 Niñas y niños_ *No*
 Pablo_ *El desierto*
 Niño_ *¿Qué es el desierto?*
 Pablo_ *Es un lugar donde hay pocas plantas, hay cactus.*

En esta actividad no se eliminó ningún tema, por el contrario agregaron nuevos:

18 serpientes	19 gusanos y lombrices
20 pingüinos y focas	21 arañas
22 dinosaurios	23 abejas

¹ "E" significa educadora

24 leopardos

25 escorpiones

26 mariposas

27 pulgas y piojos

28 pájaros

29 cangrejos

30 mariquitas

31 leones

Una vez seleccionado el tema, la educadora hacía tres preguntas a sus estudiantes sobre lo que sabían del tema, lo que querían saber sobre el nuevo tópico y cómo lo iban a investigar. Todas las respuestas se anotaban en la pizarra y eran “leídas” por los educandos. La docente hacía las preguntas una a una, hasta que respondieran la primera, la educadora continuaba con la segunda, y así sucesivamente. Posteriormente los incluía en su planeamiento.



PLANEAMIENTO

Tiempo probable: del 2 de junio al 16 de junio de 1999

Tema de estudio

LOS PERROS Y LAS MARIQUITAS

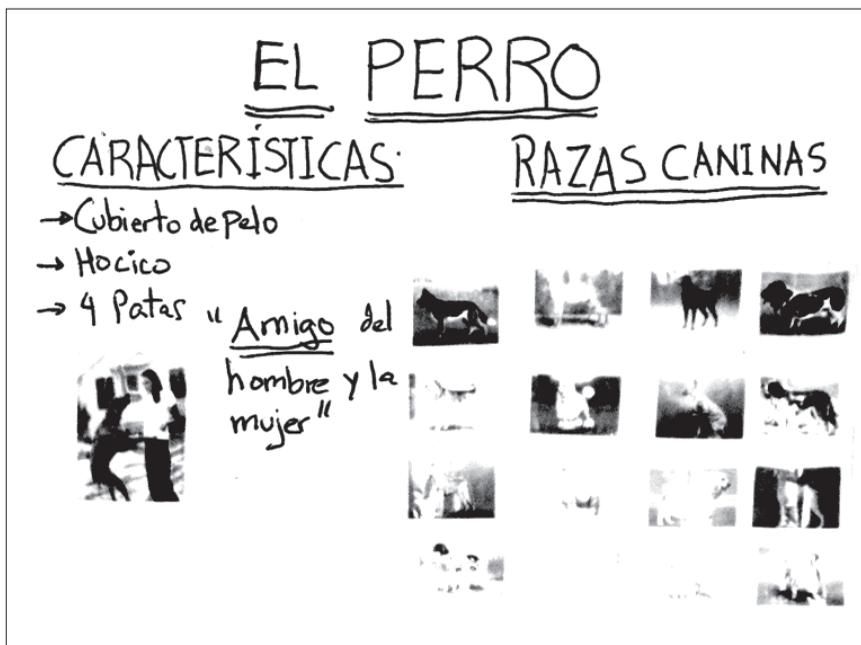


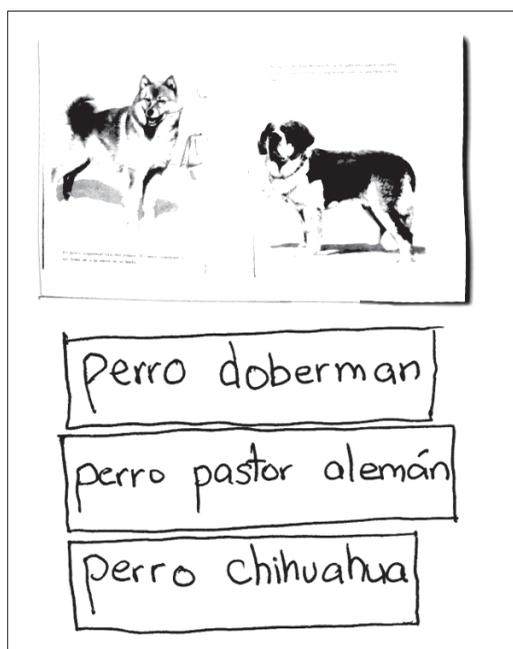
¿QUÉ SABEMOS?	¿QUÉ QUEREMOS SABER?	¿CÓMO PODEMOS INVESTIGARLO?
<p>Perros</p> <ol style="list-style-type: none"> Los perros comen comida de perro, arroz, pan con leche, carne, macarrones, huesos, frijoles y leche. Los perros a veces dan besos. Los perros ladran. Algunos perros muerden. Los perros chupan. Las perras tienen cachorritos. Los perros toman agua. Hay perros sdalchicha. Los perros crecen. <p>Mariquitas</p> <ol style="list-style-type: none"> Las mariquitas caminan. Las mariquitas vuelan. Las mariquitas meten y sacan las patas. Las podemos agarrar. Las mariquitas se suben a los árboles. Las mariquitas tienen puntitos negros. Hay grandes y chiquitas. Las mariquitas tienen bebés. Las mariquitas son de colores. 	<p>¿QUÉ QUEREMOS SABER?</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo nacen los cachorritos? ¿Comen los perros zacate? ¿Cómo comen los perros? ¿Cómo los perros no se ahogan cuando tragan cosas grandes? ¿Los perros se ahogan cuando están en el río? ¿Qué razas de perros hay y de que color? ¿Las mariquitas son venenosas? ¿Cómo brincan las mariquitas? ¿Cómo le nacen los bebés a las mariquitas? ¿Cómo vuelan las mariquitas? ¿Cómo las mariquitas se casan y consiguen esposo? ¿Cómo comen las mariquitas y que comen? ¿Cómo hacen la casa las mariquitas? ¿Cómo duermen las mariquitas? 	<p>¿CÓMO PODEMOS INVESTIGARLO?</p> <p>Haciendo perros de lata o papel higiénico. Con cartas, libros y una cámara en lenguaje. Colocando una foto en ciencias, un rompecabezas y juguetes y revistas de perros. Poner en la casita un perro de peluche. En construcción colocar perros de juguete. En juego franquillos la docente colocará laminas de conjuntos de perros. Conferencias.</p> <p>Con juguetes y peluches. Haciendo una mariquita de cartulina Con libros. Con mariquitas de verdad. Haciendo un cuento. Conferencias.</p>

En esta actividad, la educadora, las niñas y los niños proponían traer material nuevo en torno al tópico seleccionado, planificaban cambios en el aula y sugerían experiencias de aprendizaje: excursiones, visita de especialistas, elaboración de gráficos, mediciones, exposiciones de ellas y ellos mismos, elaboración de materiales (murales, boletines, máscaras, disfraces, maquetas, recetas, periódicos) y otras.

Esta actividad se denomina pre-planificación, una vez concluida, la educadora organizaba su planeamiento en las diferentes áreas del desarrollo: socioafectiva, cognitiva y psicomotriz con base en la información obtenida en el salón de clase. La docente propiciaba experiencias con todo el grupo, en subgrupos, en parejas y algunas veces, de manera individual.

En una ocasión, estudiaron en pequeños grupos diferentes razas de perros. De acuerdo con el interés de los alumnos y las alumnas, se formaron los subgrupos, y con ayuda de libros, de las madres de familia y de la educadora, cada subgrupo se hizo experto en una raza. Una vez concluida la investigación, los grupos expusieron a sus compañeros y compañeras lo que habían aprendido, utilizando carteles, canciones y libros que ellos mismos elaboraron con sus familias. Este es un ejemplo de un currículum integrado, donde el lenguaje y el contenido se aprenden simultáneamente.





En algunos momentos, al terminar de estudiar un tema, surgía otro directamente relacionado con el que estaba concluyendo, en ese caso, y si era del interés de los niños y las niñas, no se daba un corte sino que se continuaba, lo que se constituía en un ciclo temático. Así por ejemplo, iniciaron el estudio de las historias de vida de cada estudiante, y luego continuaron con el tema de las familias, posteriormente con el de las mascotas y concluyeron el ciclo temático con el estudio del lugar donde vivía cada estudiante.

b. Mapas semánticos en el nivel inicial

El mapa semántico es otra estrategia efectiva dentro de la pedagogía del Lenguaje Integral. Este procedimiento contribuye a que el educando establezca relaciones entre lo conocido y lo desconocido, entre ideas, conceptos y palabras, incentivando, además, la solución de problemas. Brunet indica que es “un método para representar gráfica y visualmente relaciones entre ideas y conceptos enfatizando los procesos mentales cognoscitivos más altos...”(1995:319).

Los mapas semánticos, como actividad de un currículo integrado, supone un acercamiento entre las experiencias de aprendizaje que se dan dentro y fuera de la escuela, alrededor de un tema o ciclo temático; lo que contribuye a alcanzar mayores niveles de comprensión en el infante.

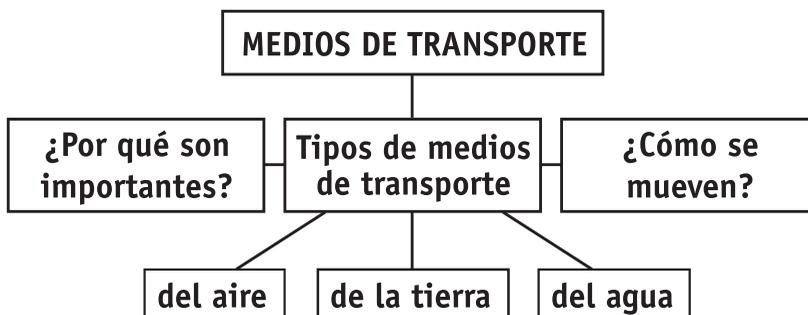
Al construir un mapa semántico con las niñas y los niños de educación inicial, es preciso seleccionar un tema de manera participativa, éste puede ser sugerido por la educadora o por ellas y ellos mismos, y posteriormente, éste se define mediante el diálogo y negociación de todas las personas participantes. Por medio de la técnica de "lluvia de ideas", se decide lo que saben de ese tema y lo que desean conocer. La educadora debe propiciar el diálogo para que los educandos establezcan relaciones y categorías del tema a investigar. La docente dibuja en la pizarra el esquema, ubicando en el centro el tema principal, y a los lados, los conceptos o tópicos que los niños y las niñas desean estudiar (Sáez, López y Santiago,1996).

Los mapas semánticos pueden ser de diferentes formas, de acuerdo con lo que se desee conocer, así, por ejemplo, en el salón de clase se utilizaron de las siguiente manera:

1. Con el tema de las aves, los niños y las niñas deseaban investigar los siguientes aspectos:



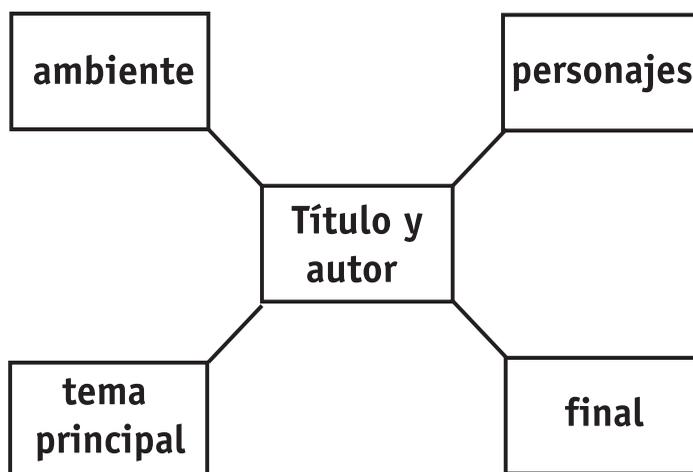
2. Con el tema de los medios de transporte, se deseaba conocer:



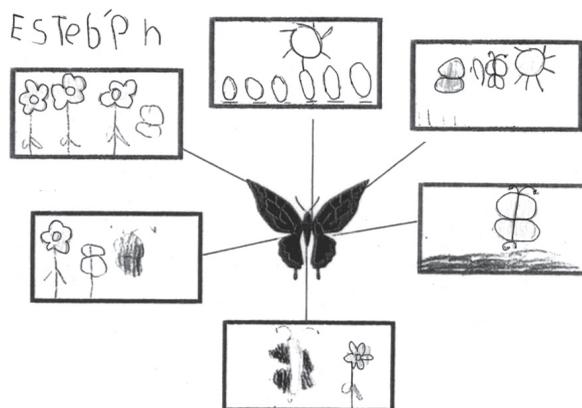
Con esta información la educadora planificaba su labor y elaboraba su propio mapa semántico en el que incluía las áreas: socio afectiva, cognitiva-lingüística y psicomotriz.

Los mapas semánticos no se utilizan únicamente para la planificación, sino que, por el contrario, tienen diferentes propósitos: enriquecer el vocabulario del estudiante (sinónimos, antónimos), antes y después de alguna actividad (excursiones), en análisis literarios, para dar seguimiento o reforzar algún tema y para evaluar. Ejemplos:

1. Análisis literario



2. Evaluación para conocer lo que las niñas y los niños aprendieron sobre algún tema.



Los mapas semánticos constituyeron una opción para el trabajo en el aula de clase bajo la filosofía del Lenguaje Integral, ya que provocan un aprendizaje significativo en los párvulos, pues les permite relacionar los nuevos conceptos con conocimientos ya existentes en su estructura cognitiva. Para ello, es necesario **crear ambientes estimulantes, lúdicos, flexibles y de profundo respeto por las ideas y las opiniones de todas las personas participantes: niñas, niños y adultos.**

El propósito es que conversen con seguridad y confianza sobre lo que piensan. Daisy Ruiz afirma: “El sentimiento de confianza es un componente muy necesario para que ocurra la verdadera comunicación; y la comunicación es la meta de todos los procesos de lenguaje” (1996:72).

Con experiencias como éstas, se promueven todos los procesos del lenguaje en las niñas y en los niños: expresión oral, escucha, escritura y lectura

En este tipo de actividad se escucha la palabra del infante y se descubren los conocimientos previos que éste posee sobre determinado tema, aspecto que es fundamental para **diseñar estrategias interactivas** que promuevan “zonas de desarrollo próximo”.

Esta información permite que el personal docente planifique su acción pedagógica de manera integral y trabaje la zona de desarrollo próximo en sus estudiantes, con el propósito de ayudarlos a alcanzar un mayor desarrollo mediante una intervención oportuna a nivel individual o grupal.

En este proceso, las educadoras y los educadores son mediadores, brindan la ayuda para que sus estudiantes aprendan activamente, de ahí la importancia de diseñar una cuidadosa planificación didáctica que contribuya a que ellos construyan el conocimiento en interacción con su medio sociocultural y físico.

4. Procesos del Lenguaje

Dentro de la filosofía del Lenguaje Integral se promueven experiencias para el desarrollo de los cuatro procesos de lenguaje: habla, escucha, comprensión lectora y escritura, partiendo de la premisa que **leer y escribir, es más que descifrar letras y palabras; es comprender y comunicar ideas y pensamientos.**

En este libro se describen algunos juegos y estrategias, los cuales, pueden ser analizados y recreados por otros educadores y educadoras, de acuerdo con las realidades de los diversos contextos educativos.

a. Lenguaje oral y escucha

El lenguaje oral es la base de los procesos del lenguaje escrito, como lo han demostrado diversas investigaciones sobre lectores tempranos (Loban,1967; Durkin,1972, Jackson,1982; Ruiz,1984; Sampson y Teale,1986 Strickland, y Taylor, 1989; citados por Ruiz,1996). Estos estudios señalaban que **el intercambio verbal con diferentes personas y en situaciones de la vida diaria**, es una práctica muy común en niños y niñas que leían sin haber recibido instrucción formal.

Se encontró que lo esencial en este proceso de intercambio fue la **necesidad de comunicarse con los demás y la respuesta que recibían de sus interlocutores**. Se detectó, además, que los adultos que los rodeaban les invitaban a conversar en las diferentes situaciones diarias: en los juegos, en la mesa, a la hora del baño o de acostarse; en fin, en todos los momentos del día se les escuchaba y se les respondía, promoviendo así el intercambio verbal con otras personas. A este respecto, Daisy Ruiz indica:

Señalan los estudios que la habilidad para leer no emerge de un vacío sino que se fundamenta en el conocimiento preexistente del niño sobre el lenguaje oral, y se construye mediante un proceso dinámico en el cual interactúan y se apoyan los cuatro procesos del lenguaje: escuchar, hablar, escribir y leer (1996:43).

Por ello, es fundamental que en los centros de educación infantil se propicie un ambiente positivo para la expresión oral, para que las personas que interactúan en ese espacio perciban que su palabra es escuchada, valorada y respetada. De esta manera, se podrá crear un ambiente de confianza y de diálogo para construir un ambiente de verdadera comunicación, y la comunicación es el fin último de todos los procesos del lenguaje (Ruiz,1996).

De ahí la necesidad de implementar algunas estrategias que propicien y rescaten este objetivo. Para ejemplificar se describirán algunos juegos y estrategias que ejecutó la educadora en su salón de clase, todas con miras a que los párvulos desarrollaran sus habilidades en el lenguaje oral y escucha.

Diálogo

El diálogo se promovió de múltiples formas. Desde el inicio del ciclo lectivo se invitaba a los niños y a las niñas a conversar sobre su familia, su barrio, sus mascotas, sus gustos, sus juegos, sus creaciones escritas y artísticas; sobre las experiencias vividas durante las vacaciones, las comidas preferidas y recetas. Esta actividad fue de gran valor en el proceso educativo, pues el diálogo, como lo afirmaba Freire (1997), es la esencia de la educación como práctica de la libertad; mediante él, se comprende la cultura de los educandos, sus tradiciones, sus creencias, sus sueños y su lenguaje; no se puede educar sin conocer las diferentes realidades de quienes interactúan en el proceso.

En algunas ocasiones, los diálogos se llevaban a cabo con todo el grupo, en otros momentos, en pequeños subgrupos y también, se hacían de manera interpersonal.

En este tipo de actividad, fue fundamental, que la educadora planteara preguntas que llevaran al estudiante a pensar, reflexionar y dar una respuesta completa (no contestar únicamente con un sí o con un no).

Una de las actividades donde se promovía el diálogo era en el momento de elegir el tema de estudio y planear las actividades de investigación. Esta elección se hacía con todo el grupo; se les daba oportunidades a los niños y a las niñas que propusieran temas, argumentaran a favor o en contra de ellos, indicaran lo que conocían del asunto, lo que querían aprender y de qué manera iban a investigar sobre éste. **En esta interacción se incentivó la habilidad de planear en conjunto, aprender a escuchar, a esperar turno, a ponerse de acuerdo, a respetar la opinión de los otros y las otras, y a expresar libremente lo que pensaban.** Como lo afirma J.W. Barry, este tipo de interacciones "se vuelven especialmente importantes para el desarrollo cognoscitivo cuando el niño adquiere la capacidad de asimilar las opiniones ajenas al descubrir que son diferentes a las suyas" (1989:173).

Las conversaciones en sub grupos o de manera interpersonal se realizaban en las áreas y mesas de trabajo; así, los educandos explicaban de lo que jugaban (casita, doctor, bombero, entre otros), hablaban de sus construcciones o de sus creaciones; por ejemplo:

En el periodo de juego en áreas, la educadora se acerca al área de dramatización y le pregunta a Ana María (con gabacha blanca).

E_	Y, ¿en que trabajás?
Ana María_	Soy doctora.
Ana María a M. Fernanda_	Oye, lo siento, tu hijo tiene una infección estomacal, hay que operarlo.
María Fernanda_	Es que tengo que planchar.

¹ Transcripción de observación que se realizó en el salón de clase

Literatura infantil

La música y la literatura infantil también se constituyeron en un medio para incentivar la expresión oral y la escucha en las niñas y los niños. Para ello, se les preguntaba sobre las características de los personajes de la narración, sobre lo que les parecía más importante de una canción o un cuento; se les estimulaba a que inventaran un final diferente, y a dar su opinión sobre determinados hechos o personajes. Así, por ejemplo, en la narración del cuento "El conejo y la tortuga", se dio el siguiente diálogo:

E_ *Niños, estamos listos para escuchar el cuento. El cuento tiene una enseñanza muy bonita, ustedes van a poner atención y me la van a contar.*

La educadora narra el cuento "El conejo y la tortuga".
Es un libro con láminas grandes.

E_ *¿Les gustó el cuento?*

Niños y niñas_ *Sí.*

E_ *¿Qué pasó en el cuento?*

Niño_ *Que la tortuga ganó.*

Ana María_ *El conejo aprendió a no burlarse.*

E_ *y ¿Por qué no hay que burlarse?*

Paola_ *Porque es muy feo.*

E_ *¿Por qué es muy feo?*

Paola_ *Porque uno se puede sentir muy mal.*

E_ *¿Por qué ganó la tortuga?*

Niño_ *Porque el conejo se quedó dormido.*

E_ *¿Por qué más?*

Niña_ *Porque la tortuga se esforzó más.*

E_ *Sí, porque ella era muy lenta porque tenía que cargar su casita.*

Nicole_ *Uno no se puede burlar de la gente porque la acusa*

E_ *¿Sólo por eso?*

Niña_ *No, porque nos sentimos mal.*

Niño_ *No hay que burlarse de los amigos.*

E_ *Si ustedes fueran la tortuga que ganó, ¿cómo se sentirían?*

Niños y niñas_ *Bien.*

E_ *Si fueran la tortuga, ¿qué le hubieran dicho al conejo?*

- Nicole_ *Si no se hubiera dormido, hubiera ganado.*
- Dyana_ *¿Por qué se burlaba? Que como él se burlaba ella se esforzó.*
- E_ *Ahora ustedes son los conejos ¿Qué le hubieran dicho la tortuga?*
- Juan Diego_ *Que si deja su casa sería más rápida.*
- Erick_ *Perdón, porque le dije tonta.*
- José Ricardo_ *Que no le dijera palabras desagradables.*
- E_ *Muy bien . Ahora vamos a merendar (Obs.Nº17)¹*

En esta situación, la educadora cuestiona a sus estudiantes en relación con el contenido del cuento y los induce a reflexionar y a criticar lo que sucedió en él. En la reconstrucción, los niños y las niñas expresan su pensamiento sobre la conducta del conejo y sobre las situaciones que lo hicieron perder. En el diálogo, emerge todo tipo de explicaciones, desde que no hay que burlarse "porque lo acusa con la mamá", donde sobresale la preocupación por la autoridad; hasta la que indica "que uno puede sentirse mal", donde lo importante es la persona y sus sentimientos. En estas interacciones se desarrolla la expresión oral y la escucha.

En otras oportunidades, se incentivaba a los niños y a las niñas para que narraran a sus pares cuentos, poesías o canciones que sabían. En otros momentos, escuchaban cuentos grabados que luego dramatizaban. La educadora, además, narraba cuentos sin apoyo de láminas.

La dramatización de cuentos, canciones y poesías fue una actividad muy significativa para que ellas y ellos incorporaran nuevas expresiones lingüísticas. Un ejemplo fue cuando dramatizaron el cuento "El mono Tulín", donde conversaron sobre el significado de algunas palabras como reciclaje y ecología.

Con estos juegos y estrategias, las niñas y los niños practicaron esquemas lingüísticos y se les ayudó a desarrollar habilidades para hablar y escuchar, al mismo tiempo aprendieron sobre conservación ambiental.

Juego dramático

El juego dramático se constituyó en una excelente oportunidad para que los párvulos desarrollaran habilidades lingüísticas interactuando con sus pares. Fue fácil observar en algunas áreas del aula: utensilios de cocina, muñecos, implementos que usan médicos, bomberos, carpinteros, policías, oficinistas, entre otros. Con estos implementos, las estudiantes y los estudiantes representaban situaciones de la vida real y encontraban soluciones a los problemas cotidianos, a través del uso del lenguaje oral.

Exposiciones orales

Las exposiciones orales que realizaban los niños y las niñas en el aula, les permitió organizar, clara y coherentemente el mensaje que querían comunicar a sus compañeros y compañeras. Para promover la expresión oral y la escucha, la educadora incentivaba a los párvulos a:

- Llevar al centro infantil una foto o un dibujo de los miembros de la familia y conversar sobre ellos.
- Inventar una oración de acción de gracias y enseñarla a los compañeros y las compañeras.
- Crear cuentos y representarlos con títeres.
- Explicar a sus compañeros y compañeras el trabajo que elaboraban en la clase, con qué propósito y con cuáles materiales.

Un ejemplo de la explicación que hizo un niño de su trabajo es la siguiente:

- E_ *Leonardo nos va a contar qué hizo el día de hoy.
¿Cómo lo hizo? ¿Qué hiciste?*
- Leonardo_ *Arena.*
- E_ *¿Qué hiciste?*
- Leo_ *Una torre.*
- E_ *¿Cómo hiciste la torre?*
- Leonardo_ *Con la pala tomé la arena y la hice así.*
- Elliot_ *Cuándo la estaba haciendo, ¿no se le destruyó?*
- Leo_ *No, porque tenía agua.*
- Allen_ *Cuando tenía agua en la arena, ¿no se le destruyó cuando la movió?*
- Leo_ *No.*
- E_ *Voy a participar. Es que Leonardo no ha movido la arena*
- Jeanina_ *¿Por qué al echar el agua en la arena no se le destruyó, si el agua destruye las cosas?*
- Leo_ *Primero revolví el agua con la arena y luego hice el castillo.*

La maestra repite la respuesta que dio Leo.

- E_ *Ya veo que han aprendido a hacer preguntas sobre el trabajo que hacen los compañeros.*

Al lado de estas estrategias y otras que planificó la educadora, fue muy importante la organización del programa de lectura en el hogar, donde se incentivó a las familias a leer a las niñas y a los niños; para ello, se estableció un sistema

de préstamo de material literario de la escuela al hogar, pues de esa manera aquellos párvulos que no tenían libros, tuvieron la oportunidad de que sus padres o madres u otros familiares les leyeran cuentos, poesías y rimas.

b. Lenguaje escrito: escritura y lectura

Desde muy corta edad los niños y las niñas manifiestan, en sus juegos, iniciativas por aprehender los códigos de lectoescritura. En sociedades alfabetizadas como la nuestra, muchos pequeños aprenden a leer y a escribir de manera natural, sin escolaridad formal. Las investigaciones sobre este tema muestran al ser humano como un aprendiz activo que trata de comprender el lenguaje escrito que está a su alrededor; explora, pregunta, formula y comprueba hipótesis en su intento de comunicarse; para lo cual, es esencial un ambiente rico en lenguaje impreso y en oportunidades para usarlo con fines prácticos (Molina, 1998; Leal y Fortuny, 1986). Al respecto Emilia Ferreiro indica:

...sabemos también, gracias a la obra monumental de Piaget, que los niños no esperan tener seis años y una maestra delante para comenzar a reflexionar acerca de problemas extremadamente complejos, y nada impide que un niño que crece en una cultura donde la escritura existe reflexione también acerca de esta clase particular de marcas y organice sus ideas al tratar de comprenderlas (1983 :79).

El niño y la niña construyen y reconstruyen el conocimiento sobre el lenguaje escrito de la misma forma en que construye el lenguaje oral, en un contexto natural mediante experiencias cooperativas, reales, pertinentes y significativas de lectura y escritura, ya que, como bien lo indica Kenneth Goodman (1989), se aprende a escribir escribiendo y a leer leyendo. De esta manera, poco a poco, los infantes abstraen las normas del sistema fonético, sintáctico y semántico del lenguaje escrito (Ruiz, 1996).

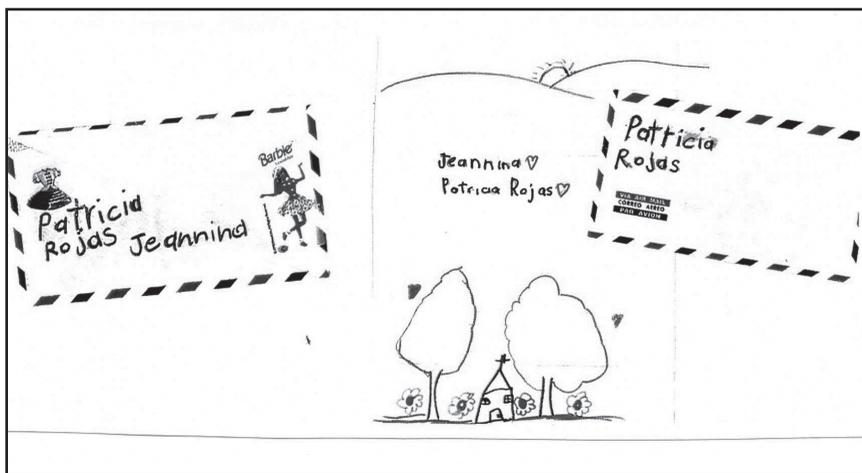
Para Yetta y Kenneth Goodman (1993) es importante proponer actividades que reten a los estudiantes a pensar y a buscar soluciones a problemas, y que les active el proceso de asimilación y acomodación del lenguaje escrito al enfrentarlos con contradicciones entre los esquemas previos y la nueva experiencia que genera el desequilibrio.

Siguiendo este enfoque teórico, la educadora con la que realicé la investigación creó estrategias lúdicas para favorecer el aprendizaje de la lectura y de la escritura en niños y niñas del ciclo de transición de la educación inicial; algunas de esa estrategias fueron las siguientes:

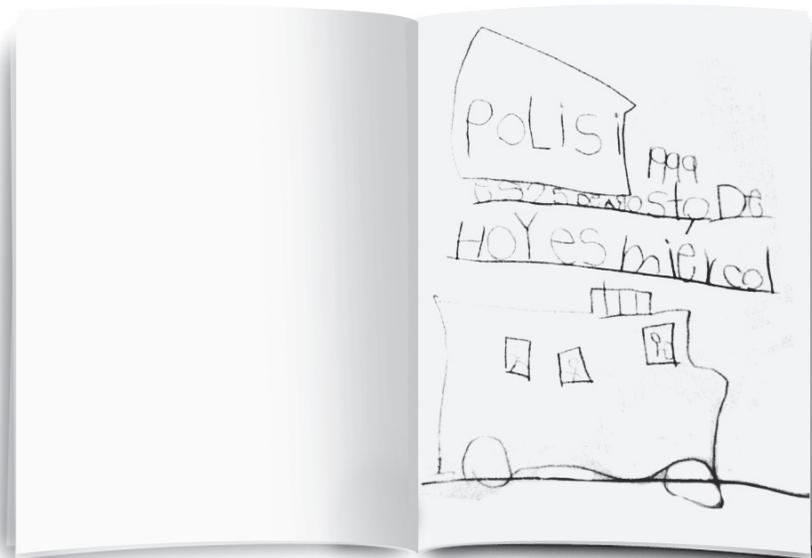
Escritura de las niñas y los niños

Desde la primera semana de clase, las niñas y los niños se enfrentaron a la experiencia de escribir de acuerdo con su nivel de desarrollo. Escribieron sus nombres en los gafetes, en las tarjetas para identificar sus casilleros y en sus creaciones artísticas. También, escribieron carteles sobre sus familias, que posteriormente les “leyeron” a sus compañeros y compañeras.

Escribieron sobre los cuentos que escuchaban o los temas que estudiaban, sobre fiestas familiares o nacionales, confeccionaban carteles, enviaban cartas o tarjetas a: familiares, educadoras, compañeros y compañeras; elaboraban gráficos, escribían poesías, cuentos, obras para jugar con los títeres y mensajes, y tenían un cuaderno con hojas en blanco donde cada uno escribía lo que quería.



Carta que Jeannina envía a la maestra

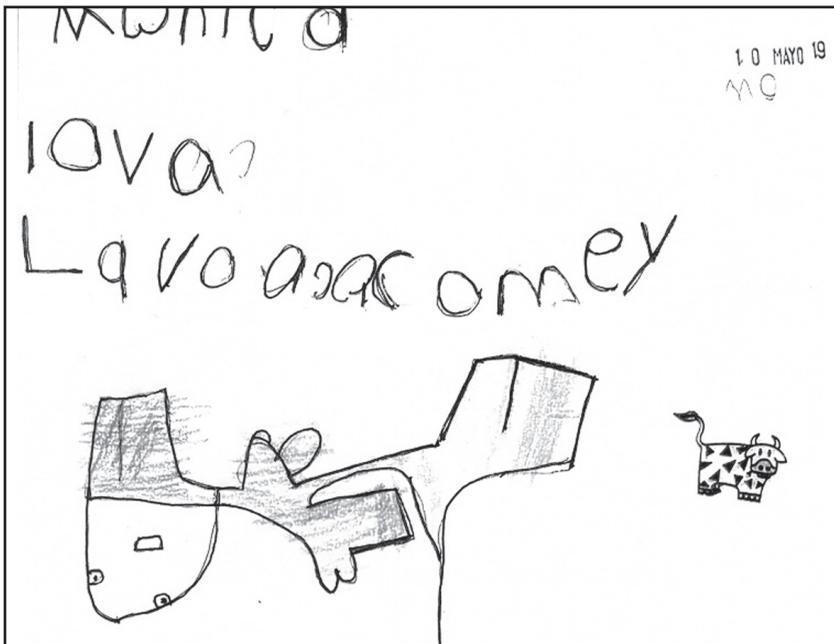


Cuaderno que cada niño y niña tenía en el centro de lenguaje

Estas actividades se hacían de manera individual o colectiva. Fue de esta última forma como crearon una poesía sobre la vaca.

Vaquita Blancita
El cielo,
el piso,
La vaca es muy hermosa
más hermosa que el zacate.
El toro compañero de la vaca.
La vaquita tiene un ternero,
más bonito del mundo, pero
los terneros toman leche.

Mayo, 1999



Escritura sobre lo que aprendieron de las vacas

Además, las niñas y los niños escribían sobre lo que habían aprendido de algunos temas. También al ingresar al salón de clase, las niñas y los niños escribían sus nombres en la lista de asistencia.

apiana

ma ma



Mamá te quiero mucho.

Escrituras de niñas y de la educadora



Trabajo que realizó Daniela sobre su mamá

No se recomienda escribir en forma desordenada sobre las creaciones de los niños y las niñas. En el caso que ellas o ellos lo soliciten, se adhiere un papel al trabajo y se escribe siguiendo las normas establecidas.

La educadora planeó diferentes juegos para incentivar los cuatro procesos de lenguaje así, por ejemplo, los niños y las niñas planeaban el menú de un restaurante, preparaban los rótulos de los productos que vendían en la pulpería,

transformaban un área del aula en escuelita o en otro establecimiento, narraban o escribían sobre alguna noticia y dejaban recados, entre otros juegos más.

Este material "escrito" por las niñas y los niños fue analizado por la educadora lo que le permitió valorar su desarrollo y conversar con ellas y ellos para confirmar o cambiar su percepción sobre dichas creaciones. En estos diálogos, la educadora invitaba a los párvulos a que inventaran las palabras que no conocían para incentivarlos a hacer un esfuerzo y lograr mayores niveles de desarrollo en esta área.

Este tipo de actividades ayudan al infante a comprender que el lenguaje escrito es funcional, que es importante para la comunicación y que se puede escribir lo que se dice y leer lo que se escribe.

Escritura de la educadora

La escritura se convirtió en una actividad cotidiana, la educadora demostraba la escritura al practicarla con las niñas y los niños en forma individual y en grupos: en la pizarra, en el rotafolio, en hojas de papel, en carteles y en otros materiales. Las actividades de escritura la realizaba diariamente y en diferentes momentos del día.

Algunas de esas actividades fueron las siguientes:

- Planeamiento de temas de estudio. En la pizarra la educadora escribía y leía los temas que los niños y las niñas proponían, lo que sabían sobre el tema, lo que querían aprender de este y la forma en que iban a investigarlo.
- Planeamiento de actos cívicos. Cuando les correspondía planear un acto cívico, lo hacían con la participación de todo el grupo. Así por ejemplo, cuando planearon "El día del libro", los niños y las niñas dieron sugerencias qué decir y cómo organizarlo, todo se anotó en un pliego de papel periódico y fue leído por los niños y las niñas:

Acto Cívico

- Hacer un planeta Tierra, unos chiquitos limpiando el planeta.
- Enseñarles a no tirar basuras.
- Se puede hacer el cuento del mono Tulín.
- Cuando vean una basura en la calle decirles que la recojan y que la boten en el basurero.
- Hay que proteger el planeta.

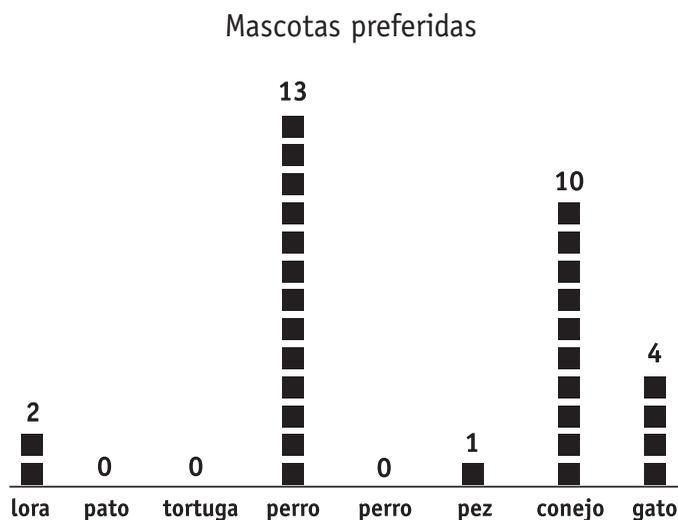
Para el acto cívico decidieron representar el cuento "El mono Tulín". Tulín era un monito que tenía unos amigos: Juan y María. Él les enseñó todo lo que había en el bosque: animales, flores, etc. Tulín les contó que las plantas y los animales se estaban muriendo porque todas las personas estaban contaminando el ambiente y les explicó qué era lo que debían hacer para no contaminarlo.

Recetas de cocina. En diferentes momentos la educadora escribió en la pizarra las recetas de cocina que las niñas o los niños iban a elaborar en el área de la casita, así como las recetas que elaboraban en grupo.



Niñas y niños haciendo tamales

Gráficos. Se elaboraban gráficos con diferente información por ejemplo: el clima, las mascotas, preferencias deportivas, entre otros.



Mensajes. La educadora enviaba diferentes mensajes escritos a niños y a niñas para que sus familiares se los leyeran.

Mediante estas experiencias auténticas de escritura y lectura, el infante se va apropiando de la lengua escrita y va descubriendo su naturaleza comunicativa, al utilizarlo en actividades con sentido y significado para él.

Lectura

La lectura era una actividad que se realizaba todos los días y en diferentes momentos de la jornada escolar, los niños y las niñas leían con la educadora: la fecha, los días de la semana, los meses del año, los nombres de los compañeros, las poesías escritas en carteles, las reglas del aula definidas por ellas y ellos mismos, los temas, las actividades que planificaban para estudiar los diversos tópicos, los libros de cuentos, los rótulos para identificar los materiales y las áreas del aula, los materiales que producían; en fin, todo el material escrito que estaba en el aula.

También leían el material escrito producido por el grupo cuando jugaban de restaurante, escuela, pulpería, entre otros. La lectura de cuentos se realizaba con todo el grupo, en sub grupos y de manera interpersonal.

En varias ocasiones, los niños y las niñas hacían “lectura independiente” en el centro de lenguaje o “leían” cuentos a sus compañeros y compañeras.

Participar en este tipo de actividades los motivaba a buscar el sentido y el mensaje de lo que “leían”.

c. Evaluación de los procesos iniciales de lecto-escritura

La evaluación en un centro de educación inicial se lleva a cabo mediante la observación y el registro de las interacciones cotidianas que realizan los niños y las niñas en el salón de clase.

Aunque la evaluación se hace de manera integral, tomando en cuenta todas las áreas del desarrollo del estudiante; este apartado se va a referir, sobre todo, a la evaluación de los procesos iniciales de lecto-escritura.

En el campo específico que se está tratando en este momento, y de acuerdo con Ruiz (1996:107-108), la evaluación del conocimiento sobre el lenguaje debe incluir los siguientes aspectos:

- la expresión oral,
- el concepto que tienen la niña y el niño sobre la función del lenguaje escrito como transmisor de significados,
- la habilidad de “leer” palabras del contexto sociocultural que le rodea,
- el concepto sobre los cuentos y la habilidad para comprenderlos, recordarlos y reproducirlos,
- la habilidad para “leer” libros de cuentos al usar láminas, parafrasear, señalar el texto cuando lee y parear palabras que dice con las del texto, el conocimiento sobre los diversos estilos y géneros literarios (poesías, cuentos),
- el conocimiento sobre diversas fuentes de información (diccionarios, revistas, periódicos y otros),
- la habilidad para predecir sucesos en los cuentos,
- el conocimiento metalingüístico (concepto de las particularidades del lenguaje escrito, tales como: lo que es una letra, una palabra, una oración, un punto, coma, signos de interrogación y exclamación y otros),
- signos gráficos que utilizan las niñas y los niños para “escribir”, ya sean garabatos, letras aisladas o palabras inventadas, y actitudes hacia la lectura y la escritura.

En el salón de clase donde realicé el estudio, la educadora observaba todos estos aspectos en las interacciones del aula, mediante las diferentes juegos y estrategias que planificaba para desarrollar su plan de trabajo. Para registrar esas interacciones, ella se valía del registro de observaciones, del registro anecdótico, de las listas de control, de las escalas de calificación, de entrevistas a educandos y del portafolio.

El portafolio es un documento muy importante para valorar el desarrollo que las niñas y los niños siguen en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. En él, se acumulan las producciones más significativas de ellas y ellos (dibujos y escritura), así como también las entrevistas que se les hace a los infantes. Es esencial comentar con los párvulos el contenido del portafolio para promover la reflexión personal y la autoevaluación de sus creaciones.

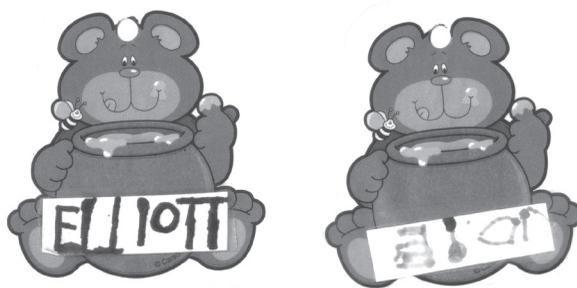
Al comenzar el curso lectivo, es fundamental realizar una evaluación diagnóstica del desarrollo del lenguaje del infante. Es recomendable iniciar haciéndoles una entrevista individual, y seguir con otra dirigida a los padres y las madres de familia, estas permiten valorar el nivel de desarrollo del infante y las experiencias previas con la lecto-escritura. Es importante indagar sobre el contexto sociocultural en el que se desenvuelven, sobre su expresión oral, su expresión escrita, su comprensión lectora y los hábitos de lectura presentes en el hogar. Es necesario que en el transcurso del año, se planifiquen otras entrevistas con la familia, para evaluar los progresos que ha tenido el educando y definir acciones conjuntas que promuevan el desarrollo de la lengua escrita.

Para Vigotsky (1978), el aprendizaje social juega un papel determinante en el proceso educativo, por lo que es fundamental que el personal docente conozca el ambiente en que la niña y el niño se desenvuelven lo que le ayudará a detectar su nivel de desarrollo real. Esto le permitirá organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera integral y de acuerdo con las potenciales de estos niños y niñas, y así garantizar el éxito esperado.

Hay que tomar en cuenta que algunos niños y niñas tienen en sus hogares material de lectura y de escritura, mientras que otros no; algunos cuentan con madres, padres, hermanos o algún otro familiar cercano que son lectores frecuentes; en cambio, otros no; algunos son incentivados a realizar actividades de lecto-escritura y otros no; por ello es esencial conocer el ambiente que rodea al estudiante.

Además de las entrevistas a la familia y a los niños y las niñas, otra acción de diagnóstico que llevó a cabo la educadora en donde realicé la investigación fue la siguiente:

Para conocer el nivel del estudiante en el proceso de la escritura, el tercer día de iniciado el curso lectivo, la docente los invitó a escribir el nombre en los gafetes.



La educadora muestra un papel pequeño y dice_ *Cada uno va a escribir su nombre para pegarlo en este gafete .*

En cada mesa pone un recipiente con marcadores de punta fina. La educadora le pide a una niña que le ayude a repartir los papelitos.

Los niños y las niñas empezaron a escribir el nombre.

Niños y niñas_ *Niña yo no sé como se escribe.*

E_ *Imagínate cómo crees que se escribe tu nombre.*

Niña_ *Niña así empieza mi nombre.*

E_ *sí*

Pablo_ *Niña, así era Pablo*

E_ *Niños. Escucha y mira. Van a escribir el nombre como ustedes creen que se escribe(Obs. No 3).*

Esta estrategia se constituyó en un verdadero conflicto cognoscitivo para los infantes, quienes manifestaron constantemente que no sabían escribir el nombre, ante lo que la profesora les respondía que era como ellos y ellas creían que se escribía.

En relación con esta actividad, hay que recordar que Vigotsky (1978) insistía en que el proceso de enseñanza y aprendizaje debía orientarse fundamentalmente no a lo que el niño y la niña ya conocen o hacen ni a los comportamientos que ya dominan, sino a aquello que no conocen, no realizan o no dominan suficientemente; para ello, proponía enfrentarlos ante situaciones que los **obligara a implicarse en un esfuerzo de comprensión y de actuación**. Durante estos primeros momentos del proceso de la escritura, surgen conflictos cognoscitivos en los niños y en las niñas, pues perciben diferencias entre lo que ellos y ellas escriben, y los trazos, orden y cantidad de letras y palabras que observan en su entorno sociocultural, un ejemplo de ello fue el siguiente:

José Ricardo se acerca a la observadora y le muestra su gafete.

Observadora_ *¡Qué bien escribiste el nombre!*

José Ricardo_ *Sí, pero usted no lo entiende porque lo escribí en inglés*
(Obs. N°3).

Esta respuesta evidencia que José Ricardo empieza a darse cuenta que hay un código establecido para comunicar el lenguaje escrito y es consciente de que no lo conoce, lo que implica un avance en su proceso de adquisición de la lengua escrita.

Dentro de la filosofía del Lenguaje Integral, se considera que el lenguaje se aprende en situaciones auténticas de comunicación, como en el ejemplo anterior, donde se produce un desequilibrio de las estructuras mentales de la persona al solicitársele que escribiera el nombre.

En esta actividad, la educadora guió a sus estudiantes a realizar un esfuerzo y a escribir el nombre, el cual fue representado de diferentes formas: figuras, líneas, letras y con el nombre convencional, lo que evidenció los diferentes niveles en que se encontraban los educandos en el proceso de la escritura. Con esta información la educadora pudo planificar actividades más significativas y acordes con las diferentes realidades que viven los niños y las niñas.

La evaluación en el nivel inicial no se dirige únicamente a valorar el progreso del desarrollo de los educandos, sino también a analizar el impacto de las estrategias educativas que el personal docente planifica, para lo cual es fundamental la reflexión constante sobre el trabajo realizado, los logros obtenidos y las metas por alcanzar.

Las experiencias expuestas en este libro emergen de la realidad del aula, y el propósito de darlas a conocer es incentivar a educadores y educadoras a que reflexionen sobre su práctica pedagógica y construyan estrategias que promuevan aprendizajes significativos en las niñas y en los niños a partir de sus realidades socioculturales.

Bibliografía

- Apple, Michael (1995). La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículum nacional? En *Volver a pensar la educación*. Vol.I. Madrid, España: Morata.
- Arellano-Osuna, Adelina (1989). El lenguaje integral y la lectoescritura en la escuela primaria latinoamericana. En *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*. Diciembre.
- Arellano-Osuna, Adelina (1995). *El lenguaje integral : una alternativa para la Educación*. Mérida: Venezuela: Venezolana C.A.
- Arellano-Osuna, Adelina (1996). ¿Qué estamos haciendo en América Latina para desarrollar lectores y escritores autónomos? *Memoria del Segundo Congreso de las Américas sobre Lectoescritura*. Universidad Nacional. Dirección de Extensión. Heredia: EUNA.
- Arellano-Osuna, Adelina(1997). *Lenguaje integral para leer, escribir y aprender* Lima: Libro amigo.
- Barca, Alfonso y Porto, Ana María (1998). Cap.VII "Desarrollo y aprendizaje del lenguaje en contextos educativos" En *Desarrollo del lenguaje y cognición* Manuel Peraldo y otros : Psicología Pirámide.
- Barquero, Ricardo. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* Buenos Aires, Argentina: Aique .
- Barry, J. W. (1989). "Consecuencias de la teoría de Piaget para la educación". *Teoría de Piaget del desarrollo cognocitivo y afectivo*. México: Diana
- Braslavsky, Berta (1985). "El método ¿Panacea, negación o pedagogía? En *Revista Lectura y Vida*. Buenos Aires, Argentina. IRA.
- Braslavsky, Berta (1991). "*La escuela puede. Una perspectiva didáctica*". Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Braslavsky, Berta (2000). "Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana". En *Revista Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires, Argentina. Año XX, N°4. Diciembre.
- Brunet, Elba. (1996). El mapa semántico como estrategia para la integración curricular. *Memoria del Segundo Congreso de las Américas sobre Lectoescritura*. Universidad Nacional. Dirección de Extensión. Heredia: EUNA..

Camargo, I y Cartagena (1999). "Lenguaje integral: una experiencia constructivista para el aprendizaje exitoso de la lectoescritura" En *Revista Lectura y Vida* Buenos Aires, Argentina. Marzo.

Chacón, Nora (1976). *Un criterio ecléctico en la enseñanza de la lectoescritura*. San José, Costa Rica: Ed. Fernández Lobo.

Chavarría, María Celina; Hío, Marcela; Ovares, Mabel (2000) *Educación y atención del preescolar para la paz y el desarrollo sostenible*. Centro Infantil Laboratorio. Universidad de Costa Rica (mimeo).

Chavarría, María Celina; Orozco, Cinthya, Chacón Yamileth; Ovares, Mabel (2001). *Aciertos y vicisitudes en la búsqueda de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible: la decodificación de lo cotidiano como herramienta teórico-práctica*. San José: Centro Infantil Laboratorio. Universidad de Costa Rica (mimeo).

Cintrón, Carmen (1995). Estrategias para la lectoescritura en el salón de clase. *Memoria del Segundo Congreso de las Américas sobre Lectoescritura*. Universidad Nacional. Dirección de Extensión. Heredia: EUNA.

Coll, César y Solé, Isabel (1998). "Los profesores y la concepción constructivista" En *El constructivismo en el aula*. 8ª edición. Barcelona, España: GRAÓ.

Costa, María del Rocío y otros (1996). "La literatura como vehículo para la integración curricular". *Memoria del Segundo Congreso de las Américas sobre Lectoescritura*. Universidad Nacional. Dirección de Extensión. Heredia: EUNA.

Dengo, María Eugenia (1998). *Educación Costarricense*. San José, Costa Rica: EUNED.

Dewey, John. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Mc Millan Co.

Fleisher, Carol (1990). "El pensamiento a partir del lenguaje: la construcción lingüística de las representaciones cognitivas" En *La elaboración del sentido*. Compiladores Jerome Bruner y Helen Haste. Barcelona, España: Paidós.

Ferreiro, Emilia (1983). Psicogénesis de la escritura. En *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Compilación de César Coll. Madrid, España: Siglo XXI.

Ferreiro, Emilia (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1981). "La construcción del sistema de escritura: construcciones originales del niños e información específica de los adultos" *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*

Flores, Bárbara (1995). "La apropiación de la lengua escrita de los niños bilingües en California" En *Memoria del Segundo Congreso de las Américas sobre Lectoescritura*. Universidad Nacional. Dirección de Extensión. Heredia:EUNA.

Freire, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, España. Piados.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía del oprimido*. 49ª edición. México: Siglo Veintiuno..

Freire, Paulo (1998). *Pedagogía de la esperanza* 3ª edición. México: Siglo Veintiuno.

Gamboa, Emma (1976). *Educación para una sociedad libre*. San José, C.R.: Edit. Costa Rica.

Giroux, Henry (1990). En *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, España. Paidós

Giroux, Henry (1997). *Los profesores como intelectuales*. 1ª Reimpresión Barcelona, España: PAIDÓS.

Giroux, Henry (1997a). *Cruzando límites.Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, España: Paidós.

Gómez, Margarita (1986). "El proceso de adquisición de la lengua escrita en los niños" En *Técnicas de lecto-escritura* México: Instituto para el Mejoramiento Profesional del Magisterio.

Gómez, Margarita (1994). "La adquisición de la lengua escrita" En *Los procesos de lectura y escritura*. Selección de lecturas/Com. Por Marta Eugenia Sánchez y Luz Emilia Flores. Heredia: EUNA.

Gómez, Margarita, Villarreal, Beatriz, González, Laura; López, Lourdes y Jarillo, Remigio (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP.

Goodman, Kenneth (1970). *Theoretical models and process of reading*. N.J., USA: International Reading Associations

Goodman, Kenneth (1989). *Lenguaje Integral*. Mérida,Venezuela: Editorial Venezolana.

Goodman, Kenneth (1993). "El Lenguaje Integral como Filosofía Educativa" En *Memoria del Primer Congreso de las Américas sobre Lectoescritura 1992* Maracaibo, Venezuela: Universidad de los Andes.

Goodman, Kenneth y Goodman Yeta (1993). "Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total" En *Vygotsky y la educación* 2ª Edición. Buenos Aires, Argentina: Aique..

Gurdián, Alicia (1998). "Perfil curricular, temas transversales y derechos humanos" En *Reconocer todas las voces de la historia: Derechos Humanos y diversidad cultural en la educación*. San José, Costa Rica: CSUCA .

Gurdián, Alicia (2001). *Tocando la puerta y dejando el recado. ¿Cómo incluir la Equidad de Género en un proyecto curricular en derecho?* San José, Costa Rica: ILANUD. Programa Mujer, Justicia y Género.

Gutiérrez, Francisco (s.f.). *Una propuesta Educativa Latinoamericana. Metodología del Lenguaje Global*. Buenos Aires, Argentina: Hvmánitas.

Habermas, Jürgen (1984). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid, España: Cátedra.

Halliday, M. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.

Halliday, M. (1986). *El lenguaje como semiótica social* México: Fondo de Cultural Económica.

Hernández, José Salvador (1996). Contextos socioeducativos culturales del desarrollo reflexivo en lectoescritura. En *Memoria Segundo Congreso de las Américas sobre Lectoescritura*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional.

Leal, Aurora (1987). *Construcción de sistemas simbólicos: la lengua escrita como creación*. Barcelona: Gemidas.

Leal, Aurora y Fortuny, Joan (1988). *Aprendizaje de la lengua escrita en el preescolar y en el ciclo inicial*. En Enciclopedia Práctica de Pedagogía . Barcelona : Planeta. Volumen 1.

Luria, Alexander (s.f). *Vygotsky y las funciones psíquicas superiores* San José, Costa Rica: Proyecto SIMED (mimeo).

Luria, Alexander (1985). *Lenguaje y pensamiento*. Segunda Edición. Barcelona, España: Martínez Roca S. A.

Matos, José (1996). *El paradigma sociocultural de L. S. Vigostky y su aplicación en la educación*. (mimeo). Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional

McLaren, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, España: PAIDÓS.

Ministerio de Educación Pública (1996). *Programa de Estudio del Nivel de Transición de la Educación Preescolar*. San José, C.R.: MEP.

Molina, Ángeles (1998). "Reseña del libro La alfabetización temprana en el ambiente preescolar: Nuevas perspectivas para leer y escribir, de Daisy Ruiz" *Pedagogía*. Vol.32. San Juan Puerto Rico: Recinto de Río Piedras, Facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico .

Moll, Luis. (1993). *Vygotsky y la educación* (2 E.) Buenos Aires:Aique.

Montessori, María (1939). *Manual práctico del método Montessori 3ª Edición*. Barcelona España: Casa Editorial ARALUCE.

Morales, Pedro (1990). *El papel del lenguaje en el desarrollo cognoscitivo: anteposición de la perspectiva piagetiana frente a la perspectiva soviética* (mimeo). Puerto Rico: Recinto de Río Piedras. Universidad de Puerto Rico.

Neuman, S. B. (1998). "How can we enable all children to achieve" En S.B.Neuman y K. Roskos. *Children achieving. Best practices in early literacy*. Newark, International Reading Association.

Onrubia, Javier (1998). "Enseñar:crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas" En *El constructivismo en el aula*. 8ª edición. Barcelona, España: GRAÓ.

Papalia, Diane y Wendkos, Sally (1997). *Psicología del Desarrollo*. 7ª Edición.Santa Fé de Bogotá, Colombia: McGraw Hill.

Piaget, Jean (1970) *La equilibración de las estructuras cognitivas*. México: Siglo XXI.

Peralbo, Manuel; Gómez, Bernardo; Santorum, Rosa y García, Manuel (1998) *Desarrollo del lenguaje y cognición*. Madrid, España: Pirámide.

Rivera, Diana, Santiago, Laura y Reyes Ibet. (1996). "Nuevos acercamientos a la evaluación de los procesos iniciales de la lectoescritura en alumnos de nivel preescolar y primer grado: la experiencia de maestras puertorriqueñas" En *Memoria del Segundo Congreso de las Américas sobre Lectoescritura*. Universidad Nacional. Dirección de Extensión. Heredia:EUNA

Rivière, Ángel (1988). *La psicología de Vygotski*. (3ª E.) Madrid : Visor.

Rojas, Marisela (1998). *Educación Científica y Matemática para el niño preescolar I*. Perspectiva Constructivista San José, Costa Rica:EUNED.

- Rojas, Patricia (1999). *Planeamientos, minutas y crónicas. Nivel de preparatoria. Grupo E.* Jardín de Niños Porfirio Brenes Castro. Moravia, Costa Rica.
- Rojas, Patricia (1999a). *Plan Anual. Nivel de preparatoria. Grupo E.* Jardín de Niños Porfirio Brenes Castro. Moravia, Costa Rica.
- Ruiz, Daisy (1996). *La alfabetización temprana en el ambiente preescolar.* San Juan, Puerto Rico: Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico. Recinto Río Piedras.
- Sáez, Ruth (1996). ¡Claro que somos autores! *Memoria del Segundo Congreso de las Américas sobre Lectoescritura.* Universidad Nacional. Dirección de Extensión. Heredia:EUNA .
- áez, Ruth; López, Laura y Santiago, Laura (1996). El lenguaje integral y la integración curricular: la experiencia de un kindergarten puertorriqueño. *Memoria del Segundo Congreso de las Américas sobre Lectoescritura.* Universidad Nacional. Dirección de Extensión. Heredia:EUNA .
- Sánchez, Francisco (1997). Los escenarios del conocimiento. *Política y Sociedad* Facultad CC Política y Sociología. Madrid: Universidad Complutense.
- Santórum, Rosa y Barrio, Ramona (1998). Del sexismo lingüístico a la diferenciación sexual en el lenguaje. En *Desarrollo del lenguaje y cognición.* Madrid, España: Pirámide.
- Solís, Virginia (1992). El curriculum preescolar costarricense. *Memoria I Simposio de Educación Preescolar.* San José Costa Rica: Departamento de Educación Primaria y Preescolar. Escuela de Formación Docente. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica. pp. 26-39
- Torres Santomé, Jurjo (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado.* 2 Edición. Madrid, España: Morata .
- Torres, Francisca (1996). La integración curricular con base en las inteligencias múltiples: Proceso de reflexión y cambio de prácticas educativas. *Memoria del Segundo Congreso de las Américas sobre Lectoescritura.* Universidad Nacional. Dirección de Extensión. Heredia: EUNA.
- Ugalde, María Elena. (1983). *Principios y técnicas de la Educación Preescolar.* San José, Costa Rica: EUNED.
- Vygotsky, Lev (1978). *Pensamiento y Lenguaje.* Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.