



Revista Electrónica "Actualidades  
Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica  
Costa Rica

Murillo Rojas, Marielos

Pasado y presente de la enseñanza de la lengua española en la educación preescolar costarricense  
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 6, núm. 3, septiembre-diciembre,  
2006, p. 0

Universidad de Costa Rica  
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760310>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Universidad de Costa Rica  
Facultad de Educación  
Instituto de Investigación en Educación

ACTUALIDADES INVESTIGATIVAS EN EDUCACION



## PASADO Y PRESENTE DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR COSTARRICENSE

PAST AND PRESENT OF SPANISH LANGUAGE TEACHING IN COSTA RICAN PRESCHOOLER EDUCATION

*Marielos Murillo Rojas<sup>1</sup>*

**Resumen:** En este estudio se analiza el pasado y el presente de la enseñanza de la lengua española en la educación preescolar costarricense. Para tal efecto se parte del análisis del área de lenguaje en los diferentes programas emitidos por el Ministerio de Educación Pública, de 1962 a la fecha y del estado actual de los estudios sobre la competencia comunicativa de este grupo etario. Este artículo concluye con una propuesta para la enseñanza de la lengua española en la educación preescolar de frente al nuevo milenio.

Asimismo, se ofrecen lineamientos para enriquecer el trabajo de ese nivel del sistema educativo, en los componentes: discursivo –expresión y comprensión orales, lectura y escritura-, léxico y fonológico; todos a partir de objetivos y actividades que tienen como meta enriquecer la competencia comunicativa del educando.

**Palabras clave:** EDUCACION PREESCOLAR, LENGUAJE MATERNO, AREA DE LENGUAJE, OFERTA PROGRAMÁTICA.

**Abstract:** This study analyzes the past and present of Spanish teaching in Costa Rican preschooler education. It begins with the analysis of the language area in several programs develop by the Ministerio de Educación Pública (Public Education Ministry) since 1962 to our days and second, the actual course of the studies about communicative competence of preschool children. This editorial concludes with a proposal to Spanish language teaching in preschooler education in order to face the new millennium.

Likewise, it offers a guide to improve the work of this level of the educative system, including discursive (oral comprehension and oral expression, reading and writing), lexical and phonological components, all of the them with objectives and activities that have the goal to raise the communicative competence of students.

**Keywords:** PRESCHOOL EDUCATION, MATERNAL LANGUAGE, LANGUAGE AREA, PROGRAMMATIC PROPOSAL.

---

<sup>1</sup> Doctora en Formación de Profesorado área Didáctica de la Lengua Española, de la Universidad de Extremadura, España. Máster en Lingüística; Licenciada en Educación Preescolar, ambos títulos de la Universidad de Costa Rica. Profesora de la Escuela de Formación Docente, Universidad de Costa Rica. Áreas de interés el español como lengua materna en preescolares, primaria y lectoescritura.

Correo electrónico: [marielismuro@yahoo.es](mailto:marielismuro@yahoo.es)

**Artículo recibido:** 27 de julio, 2006

**Aprobado:** 4 de diciembre, 2006

## I. Introducción

Los entes encargados de emitir políticas generales y específicas orientadas a la educación del niño menor de seis años, son conscientes de que el propósito fundamental de la educación infantil es favorecer el desarrollo integral y armonioso de los niños, poniendo a su disposición ambientes educativos enriquecidos en experiencias de aprendizaje significativos.

Desde esta perspectiva y en el caso de la enseñanza de la lengua, los educadores procuran que, desde la llegada de los niños al jardín de infantes, se compartan situaciones de aprendizaje que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa, construyendo espacios donde circule la palabra, se ejerciten las habilidades de la comprensión –oral y escrita-, de la expresión mediante la lectura, la escritura, el arte, la música, el movimiento, siempre en busca de vasos comunicantes entre el mundo exterior y el ambiente de aula, con el objetivo de propiciar la vivencia de auténticas situaciones de comunicación.

Hoy sabemos que la lengua materna es un área instrumental y de primer orden en el ambiente educativo, pues mediante ésta, se expresan los diferentes momentos en los procesos de aprendizaje. Se accede a nuevos conocimientos, se interpreta la realidad y se hace la lectura de las diferentes situaciones a que está expuesto el alumno; en fin la clase de lengua realmente no corresponde a un período específico sino a toda la jornada escolar y compete a todos los educadores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En vista de esta particularidad nos abocaremos a analizar el pasado y el presente de la enseñanza de la lengua española en la educación preescolar, primer nivel de la educación formal en Costa Rica. Para tal efecto, se partirá del análisis del área de lenguaje en los diferentes programas emitidos por el Ministerio de Educación Pública, abreviado MEP, de 1962 a la fecha y del estado actual de los estudios sobre la competencia comunicativa de este grupo etario. Finalmente, presenta una propuesta para la enseñanza de la lengua española en la educación preescolar costarricense de frente al nuevo milenio.

## 2. Competencia comunicativa

Al iniciar este apartado se hace eco de las palabras de Lomas (2001), en el sentido de que el objetivo esencial de la educación lingüística y literaria en la enseñanza primaria y secundaria es el desarrollo de la *competencia comunicativa* (expresiva y comprensiva) de los alumnos y de las alumnas, es decir, de su capacidad para comprender y producir enunciados

adecuados a intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos.

Ahora bien por *competencia comunicativa* se entiende:

(...) ese conjunto de conocimientos lingüísticos y de habilidades comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela). A medida que nos vamos relacionando con otras personas, en contextos diversos, vamos adquiriendo y dominando los conocimientos lingüísticos, las destrezas comunicativas y las normas socioculturales que caracterizan los intercambios comunicativos en las diferentes situaciones de comunicación de la vida cotidiana.

Por ello al aprender a hablar una lengua no sólo aprendemos a utilizar la gramática de esa lengua sino también el modo más adecuado de usarla según las características de la situación de comunicación y de los interlocutores, según los fines que cada uno persiga en el intercambio comunicativo, según el tono (formal o informal) de la interacción, según el canal utilizado (oral, escrito, formas no verbales con los gestos ...), según el género discursivo (conversación espontánea, entrevista, exposición, narración, descripción, argumentación ...) y según las normas que rigen el tipo de situación comunicativa de la que se trate. Dicho de otra manera: al aprender a usar una lengua no sólo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas (Como subraya Chomsky) sino también *a saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar.* (Lomas, 2001, p. 142)

Esta posición teórica requiere de un educador conocedor de la variedad de lengua de sus alumnos, la de la correspondiente comunidad de habla y de los usos lingüísticos que debe promover, consciente de que el papel de la escuela, como instancia formal en la que se estudian diferentes tipos de textos, debe favorecer un ambiente de interacción e intercambio lingüísticos, donde los alumnos se expresen y desarrollen destrezas de comprensión oral y escrita. La mediación pedagógica, en consecuencia, debe estar guiada por personas que gusten de la lectura, de la escritura, estimulen el pensamiento crítico, el análisis y la reflexión sobre la lengua usada en la comunidad escolar y nacional.

Habrá también un cambio de actitud de parte del educador: de saberlo todo a saber solo un poco y a plantearse preguntas y buscar soluciones junto con los niños; cambio de perspectiva profesional: de la preocupación por un resultado a la ocupación por el proceso de desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños; de un conocedor del código

lingüístico y su enseñanza de manera desvinculada de la realidad, a un maestro que parte de un abordaje funcional de la lengua y la incorpore como área instrumental para la adquisición de nuevos conocimientos; de un generalista a un especialista en el método comunicativo y en las didácticas específicas de la lectura, la expresión escrita, la expresión oral y la comprensión oral.

Por consiguiente, el objetivo esencial de la educación lingüística y literaria en la educación preescolar será que los niños logren el mayor grado posible en el dominio de las destrezas esenciales de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir.

Con el propósito de organizar la labor del docente es imprescindible que se detallen las destrezas y habilidades que debe desarrollar el alumno en las áreas antes citadas; esto permitirá ofrecer planteamientos específicos graduados de acuerdo con el nivel de desarrollo del educando y las particularidades de cada área. No omitimos manifestar que esto no significa que deba trabajarse de forma desintegrada sino más bien que esta organización dará la posibilidad al educador de visualizar cada competencia e incorporarla de forma planificada al planeamiento didáctico de la lengua y la literatura desde una perspectiva integral.

### **3. Recorrido histórico por los senderos de la enseñanza de la lengua española en la educación preescolar –década los sesenta del siglo XX a la fecha-**

La educación en preescolar en Costa Rica surge a partir de 1878 con las escuelas de párvulos, centros de carácter asistencial y religioso, germen del primer jardín infantil (año 1924) llamado "*Escuela Maternal Montesoriana*", pues se fundó con esa orientación pedagógica (MEP, 1996, p. 1). Hace menos de diez años, en 1997, constitucionalmente, artículo 78 de nuestra carta magna, se manifiesta obligatoriedad.

En consecuencia, esta breve historia, de aproximadamente un siglo, puede dividirse en dos períodos al circunscribirnos a la enseñanza de la lengua española y tomando como base los programas de educación preescolar emitidos oficialmente por el Ministerio de Educación Pública (1961 a la fecha) y los aportes de la lingüística aplicada a este segmento de la educación preescolar costarricense. El primer período va de 1961 a 1990 y el segundo de 1991 a la fecha.

### 3.1. Primer período

Este período abarca treinta años de educación preescolar guiada por cuatro programas oficiales, a saber:

3.1.1. 1961-1973 "Programa tentativo para kindergarten", escrito por la señora Matilde G. de González, inspectora general de educación preescolar, organizado en quince apartados. En uno de ellos "Programa de actividades" se dedica una parte a los EJERCICIOS INTELECTUALES y, dentro de éstos, se considera el área del lenguaje de la siguiente forma: cultivo y desarrollo del lenguaje, vocabulario, recitación, cuentos, juegos de lenguaje, todos como actividades por desarrollar.

Este programa está orientado hacia el desarrollo de las destrezas consideradas necesarias, en ese momento, para la preparación óptima del niño que iniciaría próximamente el aprendizaje formal de la lectura, la escritura y las nociones matemáticas básicas. En consecuencia, el área de lenguaje no escapa a ese enfoque y, por tanto, no se conceptualiza como área instrumental sino que se constituye en un elemento más por considerar en el rubro *ejercicios intelectuales*, correspondiente al *programa de actividades*.

3.1.2. 1974-1981 El "Programa Educación Preescolar", publicado por el Ministerio de Educación Pública, se estructura por materias, a saber: lenguaje, matemáticas, ciencias, estudios sociales, educación musical, educación artística y educación física. No obstante, se advierte que para el desarrollo de este programa no debe interpretarse la división por materias como formas aisladas de enseñanza, sino que debe tenerse presente una constante correlación entre éstas. Los contenidos se expresan en forma de habilidades, destrezas, hábitos y actitudes.

La materia "*lenguaje*" se desarrolla mediante ocho objetivos y es encabezada por el título "LA LECTURA: PERIODO DE APRESTAMIENTO" y dentro de éste se considera el lenguaje oral con siete apartados: participación social, escuchar, hablar, discriminación auditiva, discriminación visual, coordinación viso-motora, lectura y literatura.

Como puede observarse el área del lenguaje del programa en comentario tiene como propósito servir de instrumento de preparación para la lectura y la escritura iniciales, pues su objetivo final es el *aprestamiento*, según se consideraba en ese momento. En éste

predominaba el desarrollo de destrezas y de habilidades, cuyo foco era la ejercitación manual, auditiva y visual del niño. Respecto de los aspectos participación social, escuchar y hablar, no se sugiere claramente ningún enfoque para su desarrollo, por lo que se deduce que el maestro no tenía una directriz clara para promover el enriquecimiento de la competencia comunicativa del niño ni para considerar las experiencias previas como sustento indispensable para nuevos aprendizajes.

*3.1.3. 1982-1990* El "Programa de Educación Preescolar", editado por el Departamento de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública, está estructurado por materias. Los objetivos tienen como propósito que el niño adquiera seguridad y experiencia; que sea capaz de incorporarse en forma natural al proceso sistemático de enseñanza; adquiera destrezas y conocimientos básicos que le permitan un mejor desarrollo emocional, social, físico y psicológico. En fin, estos "objetivos pretenden que el niño que ha cursado un año de kindergarten lleve un mejor aprestamiento para la enseñanza formal" (p. 1).

Por su parte, el área de lenguaje presenta seis objetivos, a saber: desarrollar hábitos de atención, discriminar diversas clases auditivas, expresar sus ideas en forma oral, explicar lo que percibe con palabras propias, conversar en forma espontánea y natural, distinguir ideas centrales. Como puede observarse estos objetivos están focalizados hacia el desarrollo de las áreas perceptuales y por lo tanto, orientados hacia la preparación de la lecto-escritura inicial. Como contenidos se citan: percepción y discriminación auditiva -fusión auditiva, memoria auditiva-, percepción y discriminación visual -esquema corporal, relaciones espaciales, posiciones, distancias, constancia en la percepción, memoria visual, coordinación visomotora- educación literaria, hablar -expresión oral, pronunciación correcta, adquisición y enriquecimiento de vocabulario- .

Todavía no se vislumbra un programa de desarrollo del lenguaje, sino más bien un suponer que el niño ingresa al nivel preescolar con un déficit de experiencias y aprendizajes, cuya reversión se constituye en la tarea básica de la educación preescolar, que tiene como meta el preparar al niño para aquello considerado fundamental para la etapa subsiguiente: el aprestamiento para la lectura y la escritura, centrado en la estimulación de la coordinación motora fina y la discriminación visual y auditiva. En fin la preocupación continúa siendo la preparación para la escuela y específicamente para la lectura y la escritura.

3.1.4. 1987 El documento "*Contenidos básicos para la educación preescolar*", editado por el Departamento de Publicaciones, Ministerio de Educación Pública, tal como indica el título constituye un resumen de los contenidos básicos del programa 1982-1990; pareciera que la razón fundamental de su publicación es la poca difusión, entre los educadores, del programa completo. En consecuencia, el documento en comentario representó una solución temporal mientras se elaboraba un nuevo programa.

#### 3.1.5. Hallazgos:

La enseñanza de la lengua en la educación preescolar, en esta primera etapa, partía de un concepto de niño carente de experiencias lingüísticas previas y de una visión de enseñanza fragmentada. No obstante, siempre se consideró como elemento fundamental la estimulación de la expresión oral y de la escucha. La principal debilidad de esta etapa fue, básicamente, el tratamiento del aprestamiento para la lectura y la escritura mediante el trabajo con áreas perceptuales y el desarrollo de destrezas, además del desconocimiento de un enfoque funcional para la promoción de la competencia comunicativa del preescolar.

### 3.2. Segundo período

Este segundo período va del año 1991 a la fecha -dieciséis años- y está sustentado en dos programas oficiales para el ciclo de transición<sup>2</sup> y uno para el ciclo materno infantil, cuyo surgimiento oficialmente data del año 2000.

3.2.1. 1991- 1995 El programa de este quinquenio está organizado en tres columnas: objetivos, situaciones de aprendizaje y estrategias de evaluación. Los objetivos y los contenidos están integrados, no se da la división por materias, y son redactados en primera persona, lo que da realce a la figura del niño en el ambiente de aula, pues él es quien *comunica, desarrolla, investiga, hace*, etc. En este orden de cosas se presentan ocho objetivos con orientación específica hacia el área del lenguaje, en los que se trabaja de una u otra forma las cuatro áreas básicas –hablar, escuchar, leer y escribir-. Veamos algunos ejemplos:

1. Comunico ideas, conocimientos, sentimientos y emociones, utilizando diferentes formas de expresión verbal y no verbal.

---

<sup>2</sup> Ciclo obligatorio en la educación preescolar costarricense.

2. Comunico ideas, conocimientos, sentimientos y emociones, utilizando diferentes formas de expresión en un ambiente de respeto mutuo.
3. Analizo las ideas que expresan los demás ante las situaciones y hechos de su entorno.
4. Interpreto mensajes que me permitan comprender y comunicarme con los demás de forma verbal y no verbal.
5. Analizo algunos mensajes que transmiten los medios de comunicación masiva para comprender la influencia que tienen en mi vida.
6. Describo sucesos en el orden que ocurrieron en el tiempo.

Si bien los primeros cinco objetivos son muy generales, el último hace referencia al discurso narrativo, tipo de texto fundamental por trabajar con los niños preescolares, sin obviar el discurso conversacional y el descriptivo.

3.2.2. 1996 a la fecha, "Programa de estudios. Ciclo de transición. Educación Preescolar", Ministerio de Educación Pública. Este programa está organizado en cinco bloques temáticos y uno de ellos corresponde al área del lenguaje: "Me comunico conmigo mismo y con los demás, por medio de diferentes lenguajes". Este bloque temático, tal y como lo dice el programa, permite la construcción y expresión de ideas, utilizando diferentes formas de comunicación e integra el lenguaje corporal, oral, musical, plástico y escrito.

Esta forma tan general de presentar los aspectos por trabajar, según mi apreciación personal, podría desubicar al educador y, en consecuencia, descuidarse u obviarse algunos de los elementos básicos necesarios para enriquecer la competencia comunicativa del educando, pues queda diluida, en cierta medida, la responsabilidad primaria de favorecer esa *competencia comunicativa*, mediante la fomentación de la producción de discursos narrativos, descriptivos, conversacionales, argumentativos y el desarrollo de un programa de escucha que vaya ensanchando los períodos de atención participativa del preescolar, además de la promoción de la lectura y de la escritura como formas de comunicación y expresión de sentimientos y emociones. No se da, no obstante, ninguna directriz clara para el enriquecimiento programado del vocabulario general de la lengua, ni para el tratamiento del componente morfosintáctico. De tal forma que quedan muchas cosas a criterio del maestro, situación que podría afectar a los niños, según sea la formación del educador y su sentido ético profesional.

*3.2.3. Programa de Estudio. Ciclo materno infantil, Educación Preescolar, con vigencia desde el año 2000.* Los propósitos de este programa se organizan mediante cuatro núcleos generadores, en los cuales se destacan los componentes: sociocultural, personal, conocimientos y comunicación, conceptualizados en un proceso permanente de interacción entre las características maduracionales, de desarrollo del sujeto y el medio social, cultural, físico que le rodea. Esos propósitos marcan las líneas generales que el educador ha de especificar en función de las características, edad, nivel de desarrollo, intereses y necesidades de los niños, las niñas, la institución, la comunidad y el contexto socioeconómico en que se desenvuelven.

El programa contempla seis grupos de edad -bebés 1, bebés 2, maternal 1, maternal 2, interactivo 1 e interactivo 2-, lo que trae como consecuencia que los propósitos didácticos que se persiguen sean muy generales, ya que deben responder a las necesidades específicas de niños de uno a cinco años y a las de sus familias.

Este tipo de guía supone un educador con una sólida formación profesional, capaz de realizar las adecuaciones pertinentes en cada uno de los grupos de edad; esta particularidad es ventajosa si se cuenta con un docente bien formado y responsable, pero podría producir un efecto contrario si el profesional carece de una formación académica y humana adecuadas.

El componente de comunicación no escapa a la situación señalada y podría diluirse entre tanta generalidad, lo que pondría en riesgo la enseñanza planificada de la lengua materna.

#### *3.2.4. Hallazgos*

Esta segunda etapa se caracteriza por una concepción integral de la educación preescolar, lo que repercute directamente en el tratamiento didáctico del área del lenguaje.

A partir de 1990 queda superada, por lo menos en lo que a programas de estudio se refiere, la etapa del aprestamiento tradicional y del trabajo centrado en el desarrollo de destrezas, pues se pasa de una enseñanza fragmentada a una formación sustentada en un enfoque integral. Igualmente es necesario resaltar la introducción del enfoque constructivista en la educación preescolar costarricense y sus ventajas para el desarrollo integral de la persona.

El desarrollo de la competencia comunicativa del preescolar se constituye en el foco central del área del lenguaje y las experiencias lingüísticas previas del niño empiezan a ser válidas y tomadas en cuenta en el abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en el aula. Si bien esto constituye el primer paso, quedan todavía aspectos por clarificar: por ejemplo, es necesario fundamentar la enseñanza de la lengua en preescolar en un enfoque comunicativo y sociolingüístico, que permitan integrar el trío lengua-cultura-identidad.

#### **4. Estudios sobre la competencia comunicativa de los preescolares costarricenses**

Los estudios que a continuación se reseñan, realizados con niños preescolares, se constituyen en aportes fundamentales y de consulta obligatoria para la planificación curricular de políticas educativas en torno a la enseñanza del lenguaje en niños preescolares costarricenses.

Al igual que Quesada Díaz, 1995, consideramos que "... en la década de los noventa se ha dado un despertar en torno al estudio científico del lenguaje infantil en Costa Rica." (p.19); por lo tanto, esa década constituye un hito para la organización del presente apartado.

Para efectos de organización se ubicarán los estudios por componente lingüístico, a saber: léxico, morfosintáctico, fonético, discursivo y se hará hincapié en las investigaciones con aplicación didáctica en el nivel preescolar.

##### **El componente léxico**

El componente léxico es el más estudiado hasta la fecha; se cuenta con dos estudios de validez nacional, uno sobre léxico básico y otro sobre léxico disponible, nociones complementarias, cuyo fin es obtener finalmente el léxico fundamental de la comunidad de habla en cuestión. A continuación se presenta una breve reseña de cada uno.

Murillo Rojas, M. y Sánchez Corrales, V. 2002. *Léxico básico de los niños preescolares costarricenses*. Editorial Universidad de Costa Rica.

Mediante el trabajo con niños preescolares, pertenecientes a una muestra de las diecinueve subregiones educativas de Costa Rica, determinada estadísticamente -un total de 216 niños pertenecientes a 108 instituciones de educación preescolar de todo el país -, se obtuvieron

43.398 líneas de texto, para un total de 104.270 palabras de discurso de contenido léxico, a las que correspondieron 3.191 lemas. Este inventario de palabras -las 3191- constituye el repertorio léxico de los niños preescolares costarricenses, teniendo en cuenta una variedad de situaciones comunicativas. Para cada uno de los lemas se constata la frecuencia, dispersión e índice de uso, cálculos básicos para realizar las podas necesarias, según los requerimientos del planificador curricular, del escritor de textos para niños y del educador.

Sánchez Corrales, V. y Murillo Rojas, M. 2006. Disponibilidad léxica de los niños preescolares costarricenses. Editorial Universidad de Costa Rica.

Se trabajó con una muestra de niños preescolares similar a la de la anterior investigación - 216 niños pertenecientes a 108 instituciones de educación preescolar de todo el país - y se obtuvo el léxico disponible de diez centros de interés - **partes del cuerpo, vestido, juegos y juguetes, alimentos, familia, animales, profesiones y oficios, comunidad, medios de comunicación y medios de transporte**-, según las variables sociolingüísticas sexo y tipo de escuela.

Respecto del análisis se trabaja, como indicadores generales, el promedio de respuestas por centro de interés, el índice de cohesión y el promedio de palabras diferentes por universo léxico.

También se realizó un análisis cualitativo sobre la precisión e imprecisión léxicas, el léxico compartido y el léxico particular de cada género y las veinte palabras más disponibles en cada centro de interés.

Igualmente, se ofrece una propuesta metodológica para la enseñanza del léxico en el nivel preescolar.

La lectura de esta obra y el correspondiente uso didáctico, debe realizarse en el contexto de las nuevas orientaciones pedagógicas como el constructivismo y las aportaciones de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna. Como corolario, el niño se constituye realmente en el sujeto de la educación y el maestro en un facilitador de experiencias de aprendizaje.

Murillo Rojas, M. y Sánchez Corrales, V. Del léxico fundamental de los niños preescolares y escolares costarricenses al léxico meta y su enseñanza. Proyecto de investigación en proceso.

El objetivo general de esta investigación es identificar los léxicos fundamentales de los niños preescolares y de los escolares costarricenses, con el fin de determinar el léxico meta y su enseñanza. Para tal efecto se tomará el léxico disponible y el léxico básico recopilados en las obras antes citadas.

La selección de los léxicos fundamental y meta, permitirá a los docentes contar con un documento que les indique qué conoce el niño acerca del léxico general de su lengua y qué es lo que debe enseñar la educación preescolar para que contribuya acertadamente en la construcción del bagaje léxico del educando.

### **El componente morfosintáctico**

Este componente cuenta con tres estudios con fundamentos lingüístico-educativos, pero ninguna tiene validez nacional; se requieren todavía investigaciones más exhaustivas que permitan al planificador curricular tomar decisiones para orientar su enseñanza como parte integral del trabajo con el discurso oral y escrito; colateralmente este tipo de estudios podría servir de apoyo a los profesionales que se dedican a la terapia del lenguaje, quienes requieren saber a partir de qué momento se deben tomar medidas compensatorias y sobre qué parámetros valorar la madurez de este componente en los niños costarricenses.

A continuación se presentan los estudios realizados.

Quesada Díaz, Grettel. (1995). **La adquisición de la morfosintaxis del español en un grupo de niños de edad preescolar**. Tesis de maestría en lingüística. Universidad de Costa Rica.

En esta investigación se hace una descripción del nivel sintáctico y otra del nivel morfológico, con el fin de analizar en qué difieren las estructuras sintácticas de los niños respecto de las de los adultos. Con ello se pretende determinar los procesos y estrategias que sigue el niño en el aprendizaje de su lengua materna. Otro propósito fue sentar las bases morfosintácticas del lenguaje infantil en Costa Rica con miras hacia un futuro manual evaluativo para

docentes de educación preescolar y primaria, sobre las estructuras gramaticales del lenguaje infantil.

Se trabajó con los postulados psicolingüísticos de Clark y Clark, (1977) y con una muestra de lenguaje espontáneo de 12 niños, con edades entre los tres y seis años.

En las muestras del lenguaje estudiadas se reflejan las categorías cognoscitivas de tiempo y espacio y la capacidad que tienen los informantes de autocorregir su habla. La autocorrección revela la clara dicotomía competencia y ejecución lingüísticas, y sugiere que se lleva a cabo siguiendo un sistema operativo algo distinto a las reglas de la gramática del adulto, que toma en cuenta el desarrollo cognitivo.

Como señala Gili Gaya (1972, p. 27), "*la palabra infantil no solo debe ser mirada como simple esbozo de algo más perfecto que vendrá después, sino también como un decir estructurado y valioso de por sí*". La estructuración gramatical del niño preescolar sigue un proceso que evoluciona en forma predecible y sistemática de lo simple a lo más complejo. El habla del niño de tres años presenta estructuras cortas y sencillas, con menos elementos morfosintácticos. El lenguaje de los niños de seis años se acerca más al del adulto. Usa más formas subordinadas y palabras de enlace oracional y construye oraciones más largas y complejas formalmente.

Loría Rocha, Marianela. (2002). **Prueba de valoración de la morfología y la sintaxis para niños de tres a seis años**. Tesis de maestría en lingüística. Universidad de Costa Rica.

El objetivo fundamental de esta investigación fue elaborar una prueba de diagnóstico morfológico y sintáctico que midiera el uso de verbos, preposiciones, pronombres personales, concordancias de género y número, nexos oracionales y los tipos de estructuras oracionales en el desarrollo del lenguaje en niños de tres a seis años.

Para tal efecto se trabajó con un *corpus* constituido por muestras de habla, de 200 palabras cada una, de 36 niños de tres a seis años, con intervalos de un mes.

Después del análisis lingüístico realizado, e identificadas las características de la morfología y la sintaxis de los niños según su edad, se elaboró la prueba diagnóstica. Esta última consiste en el análisis de una muestra de habla de lenguaje espontáneo y otra de lenguaje

dirigido. A esas muestras se les debe aplicar el registro correspondiente, según la edad, de tal manera que se pueda evaluar la presencia o ausencia de las estructuras lingüísticas esperadas para la edad.

Respecto del lenguaje espontáneo se les pide a los niños que conversen sobre sus intereses y actividades cotidianas, por ejemplo: gustos, actividades, juegos, etc.

La segunda parte, la prueba dirigida, consta de la presentación de un cuento con seis figuras concretas y dieciséis láminas. Posteriormente se les pide a los niños que reelaboren un cuento, siguiendo el modelo, pues por cada lámina se presenta una oración y el niño debe decir otra estructura similar a la anterior. Es de esperar que el niño reproduzca la estructura sintáctica en cuestión, si no es así no la habrá adquirido, pues la bibliografía al respecto dice que los niños no son capaces de repetir las estructuras sintácticas que no poseen.

Esta investigación se constituye en un aporte significativo para educadores, lingüísticas y terapeutas de lenguaje.

Murillo Rojas, M. y Sánchez Corrales, V. (2006). **Análisis sintáctico de textos orales y escritos de niños preescolares y escolares costarricenses. Fundamentos para la programación del aprendizaje lingüístico escolar** (Informe final de investigación). San José: Universidad de Costa Rica.

En esta investigación se analiza la madurez sintáctica de una muestra de niños preescolares y escolares, tanto en el discurso oral y como en el escrito, según los criterios de Hunt (1965), a saber:

1. Longitud promedio de la unidad mínima terminal o unidad t.
2. Promedio de la longitud de la cláusula.
3. Índice de cláusula subordinada.

La madurez sintáctica se concibe como una capacidad que permite manipular la sintaxis para generar oraciones de estructura compleja, una capacidad que permite decir más como promedio con cada enunciado y que hace posible, en consecuencia, la expresión de contenidos de mayor complejidad. En términos generativos puede describirse como una

habilidad creciente para combinar oraciones a través de procesos de transformación que incluyen fundamentalmente operaciones de incrustación y elisión.

Específicamente para el nivel preescolar, la muestra se extrajo del *corpus* oral de niños preescolares costarricenses, perteneciente al Programa de Investigación en Lexicografía – ELEXHICÓS-. Se seleccionaron 50 textos narrativos, con un mínimo de 100 palabras cada uno, sin que mediara ninguna interrupción del adulto entrevistador. Estos textos en su mayoría corresponden a narraciones de cuentos tradicionales, principalmente de *Caperucita Roja*.

Respecto del análisis de los datos se hace una valoración del crecimiento sintáctico de preescolar a sexto grado, con el fin de identificar los procesos de crecimiento y madurez en cada uno de los índices evaluados.

Con el propósito de realizar algún tipo de comparación que permitiera, de alguna manera, confrontar los resultados obtenidos, se recurrió al único estudio existente sobre madurez sintáctica en preescolar, realizado por Sánchez Corrales (1995) con treinta informantes del nivel de transición.

En ese estudio los preescolares obtienen una media de 6,36 en el cálculo de la longitud de palabras por unidad *t*; en el segundo índice, longitud de palabras por cláusula, un promedio de 3,45 y en el índice de subordinación 1,84. Como puede observarse estos porcentajes no se alejan de los encontrados en la presente investigación 6,05; 3,66 y 1,70 respectivamente. En consecuencia, con los resultados de estos dos estudios ya se podría establecer el rango aproximado de la madurez sintáctica de los preescolares que cursan el nivel de transición, o sea, niños entre cinco y seis años.

La aplicación práctica de estos datos, unidos a los encontrados por las dos investigaciones anteriores, permitirá elaborar parámetros estándar sobre la competencia lingüística en este componente de la lengua y de esta forma apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna en la educación preescolar costarricense.

### **El componente fonético**

Los estudios sobre este componente no abundan, por tanto se reseñará únicamente el más representativo, según nuestro criterio.

Fernández Aragón, Amalia y otras. (1994). **Problemas de la adquisición de la lengua materna: fonética y fonología**. Seminario de graduación para optar por el grado de licenciatura en educación preescolar. Universidad de Costa Rica.

Este trabajo tuvo como objetivo identificar los errores de pronunciación que presentaba una muestra de 78 niños preescolares de 48 instituciones públicas del cantón central de San José, a partir de una prueba diagnóstica que valoraba el nivel articulatorio.

Se presenta un análisis descriptivo, según el modo y el punto de articulación de cada uno de los grupos fonemáticos y secuencias vocálicas evaluadas.

Sobre la base de esos resultados se ofrece una guía metodológica para trabajar con niños del nivel de transición, según los desfases articulatorios que presenten. Igualmente se incluye el *test* utilizado junto con el juego de láminas requeridas.

Si bien esta investigación es pionera, debe revisarse con el objetivo de estandarizar el instrumento a nivel nacional, con el fin de que sea de utilidad para todas las regiones educativas del país.

### **El componente discursivo**

Este componente ha sido poco estudiado; no obstante, existen algunos estudios que, de una forma u otra, atienden esta área, pero carecen de validez para generalizar resultados a nivel nacional. En vista de esta situación es urgente emprender la tarea de estudiar el componente discursivo en el niño de preescolar, ya que el trabajo con los diferentes tipos de discurso forma parte de la responsabilidad del docente en esta etapa escolar.

#### **4.2. Estudios de lenguaje con aplicación didáctica en educación preescolar**

A continuación se comentarán algunos de los estudios acerca del tratamiento del lenguaje en el aula de preescolar, con el objetivo de ilustrar este apartado con propuestas realizadas con niños costarricenses.

La filosofía del lenguaje integral ha sido objeto de estudio e investigación, debido a su fortaleza teórica, en consonancia con las propuestas de la educación integral e inclusiva. En este sentido se han escrito tesis de grado, se ha realizado investigación en la

Universidad de Costa Rica y en la Universidad Nacional, se han seguido procesos longitudinales en la Escuela Nueva Laboratorio Emma Gamboa, para citar algunos ejemplos. Todos apuntan hacia la pertinencia de esta manera integrada de trabajar el lenguaje como parte del quehacer del niño dentro y fuera del aula.

También han surgido propuestas que, en mayor o menor medida, se han aplicado en las aulas de preescolar del país; una de ellas es el *Centro de lenguaje en el aula de preescolar*, promovido desde los cursos de Artes del Lenguaje en la Educación Inicial I y II, de la carrera de bachillerato en Educación Preescolar de la Universidad de Costa Rica, a partir de los años 1992 y 1993.

El objetivo fundamental de esta propuesta es ofrecer una alternativa de enriquecimiento del área del lenguaje de manera integrada –hablar, escuchar, leer y escribir-, con el propósito de contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del educando. Para tal efecto, se debe disponer de un espacio en el aula, un área más, la cual se va a enriquecer con materiales y recursos que ofrezcan reto cognitivo y sean asequibles para cualquier comunidad educativa.

En este mismo sentido la Universidad Nacional realiza cursos de alfabetización, desde una perspectiva integral, a niños y adultos como parte de las prácticas docentes y organiza regularmente proyectos de extensión social para educadores en servicio.

Desde el punto de vista de la planificación lingüística, las investigaciones y propuestas escasean, pero es oportuno citar el estudio realizado por Ramírez Saborio (1999), *Planificación lingüística en los programas de estudio de preescolar: la función del los docentes del circuito 02 de la provincia de Heredia, en la enseñanza de la lengua materna*, como tesis de maestría en lingüística.

Este estudio pretendía determinar la función de los maestros preescolares en la planificación lingüística en el sistema educativo costarricense y analizar los programas de estudio del ciclo de transición, desde el punto de vista de la lingüística aplicada. Igualmente tenía como meta brindar a los docentes elementos de la planificación lingüística para mejorar las estrategias en la enseñanza de la lengua materna.

Como parte de los resultados obtenidos se señala que el maestro basa su trabajo sobre lengua materna en los fundamentos y requerimientos del programa del Ministerio de Educación Pública – MEP- y que, debido a su deficitaria formación en el área de lengua materna le es difícil trascender de esos lineamientos.

Por otra parte, la planificación lingüística que se da en el nivel preescolar es de carácter implícito porque si bien en el nivel macro –es decir el programa de estudios del Ministerio de Educación Pública - MEP- existen lineamientos de tipo teóricos y metodológicos que las docentes deben desarrollar en el aula con respecto a la lengua materna, no se conceptualizan como planificación lingüística de la enseñanza de la lengua en el sistema educativo costarricense.

Asimismo, según esta investigación, existe un desfase entre lo que el maestro dice y lo que hace respecto de la lengua materna, pues no maneja un fundamento teórico para enseñar lengua materna. Por ejemplo, se menciona que la conversación con los niños es la estrategia más usada, pero no se observa el ejercicio docente.

### **4.3. Hallazgos**

Si bien a partir de la década de los noventa se iniciaron los estudios sobre la competencia comunicativa de los preescolares, dieciséis años después estamos todavía en una etapa inicial. El componente lingüístico más estudiado es el léxico, sin embargo aún carecemos de propuestas didácticas específicas para el trabajo en el aula regular y mayor es el vacío respecto de la educación compensatoria, por ejemplo, la terapia del lenguaje.

En cuanto a las investigaciones sobre el componente morfosintáctico, es urgente sistematizar los datos obtenidos a la fecha, con el fin de ofrecer información manejable para el educador y el planificador curricular.

Los componentes fonético y discursivo deben ser objeto de investigación pronto, ya que el maestro necesita herramientas para su trabajo y el niño merece ser atendido de acuerdo con un perfil real de desarrollo, adecuado a la etapa de adquisición de la lengua en cada período. En resumen, en lo concerniente a los estudios sobre el tratamiento del lenguaje en el aula, se rescataron únicamente las propuestas más generales y novedosas en este momento: el lenguaje integral, el centro del lenguaje, la necesidad de la planificación lingüística. Es

necesario conocer cuál es el impacto de estas propuestas en las aulas, si es que ha habido alguna impronta y coordinar con el Ministerio de Educación procesos de investigación sobre la práctica educativa de los docentes en beneficio de la niñez costarricense.

##### **5. Propuesta de lineamientos para enriquecer el trabajo en el área de lengua en el aula de preescolar**

... desde el punto de vista didáctico, el objetivo de la formación lingüística es desarrollar la plena competencia comunicativa del alumno, que le permita comprender y producir discursos adecuados a cada situación comunicativa y con distintas finalidades, que utilicen de forma integrada códigos verbales y no verbales, en la escuela se debe atender tanto a la enseñanza de la lengua oral como a la enseñanza de la lengua escrita, además de los otros códigos no verbales que complementan a los anteriores en la comunicación. (Prado Aragonés, 2004, p.160)

Enseñar lengua en el aula de preescolar es básicamente potenciar en cada momento de aprendizaje y de enseñanza la competencia comunicativa de cada alumno, creando espacios donde circule la palabra, se ejerciten las habilidades de la comprensión y expresión –oral y escrita-, de expresión mediante la lectura, la escritura, el arte, la música, el movimiento, siempre en busca de puentes entre el mundo exterior y el ambiente de aula. Lo anterior teniendo claro cuál es el capital lingüístico de cada sujeto de la educación y su importancia para planificar de manera coherente los procesos de lenguaje que se llevarán a cabo.

La capacidad de comunicación supone el dominio por parte del hablante de las cuatro habilidades lingüísticas. Dichas habilidades no actúan de forma independiente en la comunicación, sino que con frecuencia se utilizan de forma integrada, ya que el hablante intercambia continuamente su papel de emisor y receptor en los actos comunicativos orales y escritos. (Prado Aragonés, 2004, p.114)

En vista de lo anterior, se parte en esta propuesta del planteamiento de objetivos generales para la educación lingüística y literaria en preescolar.

Sobre la base de las aportaciones de Lomas (2001), Prado Aragonés (2004), MEP (1995, 2001, 2003, 2005) y Murillo Rojas (2004, 2005), se proponen los siguientes *objetivos generales para la educación lingüística*:

1. Comunicar oralmente ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo las reglas propias del intercambio comunicativo.
2. Desarrollar las estrategias de comprensión oral necesarias para interpretar y analizar crítica y objetivamente los mensajes escuchados como producto de diferentes interacciones orales.
3. Utilizar la lectura y la escritura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico personal.
4. Reflexionar sobre el uso de la lengua, mediante el establecimiento de relaciones entre los aspectos formales y los contextos e intenciones comunicativas a los que responden, para mejorar las propias producciones.

Los objetivos antes citados responden a las cuatro áreas por trabajar en preescolar y primaria –habla, escucha, lectura y escritura-, con el propósito de desarrollar la competencia comunicativa del educando. El paso siguiente sería definir los objetivos específicos que le correspondan a cada uno de esos objetivos generales y establecer la gradación correspondiente según el nivel, las características del objeto de estudio y la etapa de desarrollo de los educandos.

### **5.1. El componente discursivo y su enseñanza: Expresión y comprensión orales, lectura y escritura**

Al considerar el aula como un espacio donde se desarrollan actividades discursivas diversas e interrelacionadas, se constata que las diferentes habilidades lingüísticas no se producen aisladamente sino que su enseñanza implica la confluencia de todas ellas. De esta forma es preciso que los alumnos y sus maestros hablen acerca de lo que desean aprender, comunicar, expresar, leer y escribir.

De acuerdo con Camps (2005, p. 37),

la lengua oral impregna la vida escolar. En este entorno de vida escolar, la lengua oral tiene funciones muy diversas: regular la vida social escolar, aprender y aprender a pensar, a reflexionar, a leer y a escribir; es también camino para la entrada en la literatura. A su vez, puede y debe ser objeto de aprendizaje, especialmente de los usos más formales.

En consecuencia, varios son los motivos por los que enseñanza de la lengua oral, según Prado Aragonés (2004), debe constituir uno de los primeros objetivos de la formación lingüística en la escuela:

1. La mayor parte de los usos comunicativos se realizan de forma oral; por tanto, hay que atender prioritariamente a su enseñanza.
2. Constituye el único recurso comunicativo que el alumno conoce cuando llega a la escuela y en ella debe aprender a mejorar dichos usos.
3. Su adecuado dominio es requisito imprescindible para el aprendizaje de la lectoescritura.

Conviene resaltar que el uso del lenguaje oral tiene dos facetas: hablar y escuchar. Esta última exige atención a lo que alguien dice. Por tanto, escuchar es una habilidad de lenguaje que ha de tener un espacio dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues requiere unas habilidades determinadas. Una buena actitud receptiva, de atención al otro, va estrechamente ligada a la acción y al aprendizaje. Una buena escucha es posible si existe un lenguaje común y la voluntad de compartirlo.

Sólo desde la escucha, desde lo que hemos llamado escucha activa, se puede entrar en procesos reales de interacción, una interacción que no se produce sólo con palabras sino que es multicanal, porque junto a las palabras entran en juego el gesto, las miradas, los silencios. El buen receptor manifiesta comprensión del mensaje, anima al emisor a continuar hablando y le acompaña con un buen comportamiento no verbal (mirada, actitud, sonrisa y asentimiento). (Palou y Bosch, 2005, p. 166)

La buena escucha permite mejorar las representaciones iniciales sobre un tema y profundizar en cada uno de los aspectos que rigen la comunicación entre las personas.

Un aspecto por tomar en cuenta es que los seres humanos dirigen la atención hacia lo que les interesa. "*Se escucha sólo lo que es relevante, de manera que nadie puede pretender que, por el hecho de emitir un mensaje, ya se vaya a producir una comprensión automática por parte de los receptores.*" (Palou y Bosch, 2005, p. 167). En consecuencia, para agudizar el oído se ha de tener un motivo, y para motivar la escucha es imprescindible crear interés por lo que se dice y hacer posible que la información nueva se pueda conectar con experiencias, con emociones y con conocimientos que tengan algún significado para el que escucha.

Para llevar a cabo esta enseñanza, la interacción comunicativa y el diálogo deben ser la base del aprendizaje; la conversación como recurso didáctico se constituye en una de las actividades fundamentales para la educación lingüística.

A manera de ejemplo, se harán algunas acotaciones sobre la conversación en el aula como actividad básica de expresión y comprensión orales.

La conversación debe constituirse en una actividad continuada y sistemática, tanto si se trata de una conversación espontánea como organizada o específica.

La conversación en el contexto escolar tiene unas características específicas que la distinguen de la conversación espontánea, en cuanto a la naturaleza de la actividad, ya que se trata de una conversación organizada, y en cuanto a los objetivos, ya que propone la mejora de las competencias programáticas de la lengua oral. (Sánchez Cano, 2005, p. 82)

Según Sánchez Cano (2005), en la estructura de la conversación se distinguen tres elementos fundamentales: el contenido (lo que se comunican los interlocutores), la gestión (cómo se organizan para comunicarse) y el contexto (dónde se habla, con quién se hace y cuándo). Todos estos elementos son interdependientes, cada uno de ellos necesita de los otros para definir la naturaleza de la actividad.

Respecto del primero, el contenido, se sugiere elegir conjuntamente los temas de conversación, priorizar según los intereses del grupo, planificar la información que se debe buscar y dejar constancia del trabajo realizado. Al elegir conjuntamente los temas y planificar la información que se requiere se le da la posibilidad al niño de que se informe y de que tenga cosas que comunicar al grupo. Al dejar una constancia física del trabajo realizado se le da una entidad más real y se posibilita la evaluación del progreso del alumno. En este caso se podría pensar en la elaboración de fotomontajes, boletines, esquemas, mapas conceptuales, carteles, anuncios, etc.

El segundo elemento, gestión de la conversación, hace referencia a la organización de los participantes con la finalidad de que la conversación sea fluida y, a la vez, se mantengan las normas de respeto de turnos, ideas y participantes. La figura del maestro es fundamental, pues debe asumir el rol de moderador y, en consecuencia, contribuir a regular el flujo

comunicativo del grupo e intervenir en la solución de los conflictos que puedan plantearse.

Para agilizar los aspectos de gestión se recomienda:

- acordar conjuntamente las normas que regirán la conversación.
- recordar las normas y adaptarlas al tema que se está desarrollando.
- potenciar el valor implícito del seguimiento de las normas.

El tercer aspecto, el contexto, se refiere a las condiciones físicas y sociales en las que tiene lugar la conversación; por tanto debe considerarse lo siguiente:

- crear un clima comunicativo y de confianza.
- contar con un número adecuado de participantes.
- prever la duración ajustada de la actividad.
- disponer de la ubicación física apropiada.

Respecto del número de participantes es necesario adecuar las actividades a la cantidad de alumnos con que contemos, pues si bien el número ideal sería alrededor de los quince niños, no podemos dejar de realizar este tipo de actividades so pretexto de lo aglomerado del grupo. Aquí entraría en juego la capacidad creativa del docente para organizar la interacción de tal forma de que todos los niños tengan semejante posibilidad de intervenir activamente.

A continuación se citan los lineamientos necesarios para desarrollar la competencia comunicativa oral y escrita en el aula:

#### *5.1.1. Expresión oral*

- Crear situaciones de comunicación que motiven a los alumnos a expresar sentimientos y pensamientos.
- Tomar conciencia de las características de las diferentes situaciones comunicativas.
- Crear espacios comunicativos que favorezcan la circulación de la palabra.
- Disponer de un espacio de tiempo para practicar las diferentes conductas discursivas.
- Mejorar los usos lingüísticos orales de los alumnos, mediante la participación en situaciones comunicativas formales: exposiciones, debates, reuniones, discusiones, entrevistas, conversaciones cotidianas y específicas.
- Propiciar interacciones con temas cercanos a la experiencia de los alumnos.

- Poner a los niños en contacto con los diferentes tipos de textos –narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo y conversacional- y géneros discursivos –cuento, leyenda, fábula, poesía, informe-.
- Conocer y practicar las diferentes normas de los intercambios comunicativos: distribución y construcción de turnos, la cortesía verbal, la cooperación con los interlocutores, coherencia interna y organización del discurso.
- Usar adecuadamente los diferentes elementos lingüísticos: léxico, fonético y morfosintáctico.
- Usar adecuadamente los elementos paralingüísticos: la voz –intensidad o volumen, ritmo, vocalizaciones- y el lenguaje no verbal.

#### 5.1.2. *Comprensión oral*

- Ejercitar la escucha a partir de una expectativa clara de lo que se va a escuchar.
- Ejercitar la escucha como el procedimiento instrumental más relevante para conseguir otros aprendizajes.
- Desarrollar las microhabilidades de comprensión oral: reconocer, seleccionar, anticipar, interpretar y retener (Cfr. Cassany, Luna y Sanz, 1997).
- Ofrecer a los alumnos la posibilidad de escuchar diariamente un texto oral: narración o lectura de un cuento, leyenda, historia, poema, etc.
- Disponer de un espacio de tiempo para practicar las diferentes conductas discursivas.
- Crear situaciones de comunicación que motiven en los alumnos a la interacción y el intercambio activo.
- Propiciar el desarrollo de actividades frecuentes, breves e intensivas para mejorar la práctica de la habilidad de escuchar.
- 

#### 5.1.3. *Lectura*

Tomando como base los tres principios teóricos que intentan explicar de qué forma se llega a la comprensión -modelo ascendente, modelo descendente y modelo interactivo-se tomarán los aspectos más relevantes para la educación preescolar, en pro del desarrollo integral del niño.

En vista de que el modelo ascendente se centra exclusivamente en el texto y el descendente en el lector, se seguirá la perspectiva interactiva que enfatiza el uso que quien lee hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto.

En educación preescolar se trabajará básicamente en el enriquecimiento de las experiencias del niño, con el fin de que se constituyan en conocimientos previos fecundos en estímulos lectores; por tanto el aula será un espacio de promoción y animación a la lectura.

En consecuencia, es necesario tomar en cuenta las siguientes proposiciones:

- Conceptualizar junto con los educandos la lectura y sus funciones en la sociedad moderna.
- Ser consciente de que la lectura se hace con algún propósito –sirve para algo- y que lo leído tiene significado.
- Omitir el uso de textos superficiales o simplificados como material de lectura en las aulas.
- Propiciar la experimentación con diversidad de textos y lecturas.
- Crear en las aulas situaciones reales de lectura, o sea, leer no para aprender a leer sino por un claro interés por lo que dice un texto.
- Ofrecer una gran variedad de textos literarios, con el propósito de que el alumno desarrolle gusto y placer por la obra literaria.
- Propiciar el desarrollo del imaginario personal a partir de la apreciación de la obra literaria y de la propia interpretación.
- Ampliar el corpus de obras literarias a que tendrá acceso el educando, de acuerdo con sus necesidades, intereses y gustos particulares.

La función del maestro es básica, ya que es el responsable en la escuela de crear un ambiente propicio para que el niño se interese por el texto escrito; además es quien debe modelar, o sea, proyectar gusto y placer por la lectura, disfrutar la narración de cuentos, la lectura dramatizada, la poesía y los otros géneros literarios, sin descuidar los otros tipos de lectura, por ejemplo para buscar información, seguir un procedimiento, consultar un manual, un diccionario, etc.

#### 5.1.4. Expresión escrita

En preescolar se debe animar a la producción escrita como medio de comunicación de ideas, pensamientos y sentimientos, otorgándole sentido al texto no convencional escrito por el niño. Por tanto, el texto requiere una *intención* y un *destinatario* para que cobre sentido como proceso de expresión y comunicación. Sin destinatario el alumno no se esforzará en pensar que interesará a su lector. *"El objetivo de la escritura no es ni puede ser otro que el de despertar el interés de alguien y mantenerlo, y el aula ofrece la preciosa oportunidad de los compañeros-lectores"* (Casaseca, 2004, p. 23).

El interés fundamental estará centrado en la construcción de una concepción de escritura como herramienta de comunicación, que se construye paulatinamente como parte de ese proceso de comunicación.

En este nivel y en los primeros de primaria la escritura está fuertemente cargada de la presencia de una dimensión dialogística, en la que se comparten los textos que se leen y se escriben, con el fin de ir construyendo el significado a partir de la colaboración grupal.

*"Leer y escribir es participar en la comunicación verbal humana. Para aprender a leer y a escribir hace falta que los alumnos participen en actividades variadas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos"* (Camps, 2004, p. 33).

Por otra parte, desde la perspectiva constructivista las preguntas que debemos hacernos son cómo y qué enseñar para posibilitar el desarrollo de la alfabetización como proceso emergente.

Respecto de qué, desde esta perspectiva se analizaron las primeras experiencias del lenguaje escrito, concluyendo que la escritura, la lectura y el lenguaje oral no se desarrollan separada o sucesivamente, sino de manera recíproca e interdependiente, desde la edad de 2 y medio o 3 años.

En cuanto al cómo, se consideró que la alfabetización inicial no es algo abstracto, sino que es un proceso que ocurre en contextos culturales y sociales determinados. Desde este enfoque, los contextos culturales influyen sobre el tipo de prácticas de socialización de las familias y de las escuelas; por ejemplo, si incorporan o no el discurso oral y las referencias al discurso escrito en las prácticas de crianza y en las educativas. En contextos que promuevan la interacción con materiales con escritura (...) los niños interactúan desde muy pronto con ellos en tareas que implican aspectos

diversos de lectura y escritura, así como interactúan con lectores y escritores; y esas interacciones parecen estar en relación con los aprendizajes convencionales posteriores. (Teberosky, 2004, p. 49)

En consecuencia, comenzar pronto el proceso de alfabetización no equivale a una enseñanza precoz, *"porque se trata de crear condiciones materiales y sociales para que los infantes desarrollen experiencias con el lenguaje y con la cultura escrita, que serán fundamentales para los aprendizajes escolares posteriores"* (Teberosky, 2004, p. 50).

En fin, en las intervenciones educativas eficaces, tal y como lo ha demostrado la educación infantil, el lenguaje, la lectura, la escritura y el desarrollo de conocimientos son procesos que se apoyan simultánea y recíprocamente.

A manera de ejemplo, podría citarse a la filosofía del lenguaje integral como facilitadora de procesos de construcción de la lengua escrita, de acuerdo con el progreso propio de cada alumno.

Los lineamientos para la expresión escrita en preescolar serían los siguientes:

- Familiarizar a los alumnos con los diferentes usos sociales de la escritura a partir de prácticas discursivas diversas y con finalidades distintas.
- Proyectar siempre los escritos de los niños a un destinatario real –compañeros, familiares, educador, etc-.
- Despertar en el alumno el interés por la comunicación escrita, mediante el uso de materiales y recursos variados.
- Crear motivos para escribir, o sea, posibilitar situaciones que empujen a escribir.
- Apoyar los procesos de escritura en el diálogo, base de una actividad reflexiva imprescindible para asumir el control de los procesos de composición escrita.
- Aprovechar el diálogo como recurso indispensable para propiciar situaciones de escritura reales.
- Promover la producción de auténticos textos de uso social en el aula –rótulos, recados, listas, fotomontajes, boletines, etc.-.
- Ofrecer oportunidades para escribir en situaciones distintas.

En suma, el diálogo de los alumnos con el maestro y de los alumnos entre sí es fundamental para el aprendizaje de la comunicación escrita. "Esto es así porque este diálogo es la base de una actividad reflexiva imprescindible para que los escolares aprendan a asumir el control de los procesos de composición escrita" (Guasch, 2004:39).

El objetivo es estimular a los alumnos para que hablen de lo que están haciendo y de condicionar este diálogo de algún modo, para que vayan adquiriendo los aspectos formales y convencionales de la escritura.

## **5.2. El componente léxico y su enseñanza**

### *5.2.1. La enseñanza del vocabulario. Aspectos generales*

Teniendo en cuenta aportaciones de López Morales (1984), Ebnetter (1982), García, Santos, Novoa y Sallés (1995) y nuestras propias reflexiones, se proponen los principales objetivos de la enseñanza del vocabulario para los preescolares costarricenses.

- Consolidar los vocablos ya conocidos por el niño.
- Corregir las deficiencias específicas que puedan plantearse.
- Establecer claramente las diferencias de uso de los distintos vocablos, según la situación comunicativa.
- Proporcionar experiencias que conlleven al estudio o incorporación de un vocabulario general de comunicación.
- Capacitar para percibir los distintos matices de significación con que puede ser empleada una misma palabra, según el contexto de enunciación.

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (1994/1997), la enseñanza de la lengua tiene que incorporar el aprendizaje y la enseñanza del vocabulario como un componente integrado a todo el currículum escolar, pues su función no es solo ampliar el bagaje léxico, sino también ofrecer conocimientos sobre características y funciones de las palabras como unidades en todas sus dimensiones.

Una palabra es una unidad en los diversos componentes de la comunicación: lingüística, discursiva, pragmática y referencial.

En consecuencia, la competencia léxica, concebida como dominio de todas las características y funciones del vocabulario, debe describirse como manifestación de la competencia comunicativo-pragmática. El dominio del vocabulario consiste tanto en el

conocimiento de las palabras, de los conceptos a los cuales se refieren como de las estrategias para usarlas con eficacia y adecuación.

En síntesis, las situaciones de aprendizaje cuyo objetivo sea enriquecer la competencia léxica, deben ampliar el vocabulario expresión y comprensión y tomar en cuenta el criterio de uso de cada palabra en relación con el registro, precisión, connotaciones, etc.

### **5.3. El componente morfosintáctico y su enseñanza**

De acuerdo con Sonsoles Fernández (1987, p. 74)

la didáctica de la gramática se integra en el marco de la didáctica de la lengua, formando un todo global con otros aspectos como la expresión oral, escrita, la comprensión lectora, la iniciación en la literatura y el enriquecimiento de las estructuras léxicas y discursivas.

Según este mismo autor el objetivo del trabajo gramatical sería *favorecer en el alumno el dominio de todos los recursos de la lengua para expresarse y comunicarse*.

En preescolar se debe trabajar fundamentalmente el dominio en el uso –gramática implícita– de las estructuras de la lengua en cuestión. En consecuencia, la programación incidirá principalmente en el uso y dominio de las estructuras lingüísticas y progresivamente se avanza hacia la observación de las relaciones y se hace el análisis que corresponda. La síntesis y abstracción de esos análisis son parte de la tarea de la educación primaria.

Objetivos de la enseñanza de la gramática en preescolar

- Desarrollar la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua como hecho global.
- Favorecer el dominio interiorizado de las estrategias que posibiliten la construcción y comprensión de las estructuras comunicativas.
- Aprovechar el conocimiento de las formas de las palabras y cómo se combinan para expresarse y comprender mejor los textos.
- Relacionar la corrección gramatical con las experiencias e intereses de los alumnos como parte del proceso comunicativo.
- Favorecer la producción de discursos narrativos, descriptivos, conversacionales y argumentativos como modelos textuales con estructuras diferentes.

En este ciclo desarrollar la gramática equivale a desarrollar el lenguaje: escuchar al niño, desinhibirlo, motivarlo para hablar y proporcionarle modelos lingüísticos ricos. Para ello es fundamental programar actividades que respondan a los objetivos propuestos, como por ejemplo: narrar acontecimientos, eventos vividos, noticias, cuentos, etc.

Es necesario que el maestro cuide el uso adecuado de las formas verbales, que corrija al niño de una forma natural: repitiendo la forma que este no dijo adecuadamente, dándole tiempo de reacción para que continúe sus textos.

Algunas de las actividades que se pueden realizar son las siguientes:

- Trabajar con secuencias gráficas y luego verbalizar las historias.
- Responder al cómo, cuándo y dónde de los sucesos.
- Practicar la concordancia verbal con las palabras ayer, hoy, mañana, antes, ahora, después.
- Seguir historias iniciadas por otros compañeros, respetando el mensaje que se está construyendo y el estilo usado.
- Aprender poesías, rimas y canciones de memoria.
- Escuchar cuentos e historias periódicamente.
- Intervenir periódicamente en sesiones de conversación y discusión grupal.
- Describir objetos, personas, lugares y situaciones.
- Aprender a interpretar las adivinanzas tomando como pistas la estructura y sentido del enunciado.
- Practicar la segmentación de enunciados, frases y palabras, mediante juegos de palabras (diga *mora*, mañana se enamora).
- Hacer lecturas de las tiras cómicas sin considerar los textos que aparecen en las nubes.
- Leer noticias de los periódicos tomando como marco de referencia las imágenes y las claves que proporciona el texto.

#### **5.4. El componente fonológico y su enseñanza**

Al ser la fonética articuladora la rama de la lingüística que estudia la pronunciación de los sonidos del habla, la fonética correctiva sustenta su trabajo en su conocimiento. Así las cosas, la fonética correctiva diagnostica y rehabilita las patologías de la producción de los sonidos,

enseñando al hablante la correcta posición y movimientos adecuados de los órganos encargados de la producción de los sonidos articulados.

En el proceso de producción del habla pueden presentarse tres tipos de patologías, a saber: problemas de fluidez, problemas de la voz y problemas de articulación de los sonidos. Al maestro de preescolar le interesa particularmente el último de ellos, pues los otros dos corresponden a la función del terapeuta del lenguaje.

Es fundamental detectar y tratar los problemas de pronunciación, descartar discapacidades orgánicas, con el propósito de contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del educando.

Quilis (1991) en "*La pronunciación de la lengua materna*" establece un vínculo entre el código oral y el código escrito en el que se espera que el código escrito represente las estructuras que existen en el código oral. Por lo tanto, un déficit en la pronunciación repercutirá en la ortografía, segmentación de las palabras y en la concordancia, etc. De esta manera, la investigación a nivel articulatorio se convierte en un campo válido de estudio.

En preescolar los juegos y las canciones tienen un valor incalculable para el mejoramiento de la pronunciación, por ejemplo:

- Dichos populares: trabalenguas, refranes, frases hechas, adivinanzas, etc.
- Bingos: sonidos, sílabas, palabras.
- Cadenas de palabras con un sonido determinado.
- Canciones: escucharlas, aprenderlas y cantarlas.

Las canciones tienen un valor incalculable. Son textos ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta. La rima no solo permite ejecutar técnicas memorísticas, sino que supone un estímulo de la percepción discriminatoria de los sonidos.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta cuál es la variante culta del español de Costa Rica, modelo que se debe seguir y analizar con los niños; las otras formas de pronunciación correspondientes a otros dialectos. Esto con el fin de no caer en abusos discriminatorios, fundamentalmente en la Costa Rica de hoy, en la que convergen personas provenientes de otras nacionalidades y, en consecuencia, portadoras de otros modelos lingüísticos.

Una vez definidas las directrices anteriores, es necesario considerar que el aprendizaje necesariamente nos enfrenta a lo desconocido, a lo nuevo, a la observación y a la asimilación, pero también a la creación, la duda y el riesgo. Pero a lo desconocido se accede por caminos ya transitados, por lugares cotidianos. Cuando los encargados de guiarnos, acompañarnos o facilitarnos la búsqueda no sostienen la punta del ovillo para que exploremos esos laberintos, es difícil y azaroso avanzar, y mucho más improbable es regresar triunfantes con la cabeza del minotauro. (Castro, 2002, pp. 25-26), Quilis (1991)

Precisamente el *maestro que sostiene el ovillo*, que permite al niño enfrentarse a lo desconocido por senderos transitados, o sea su cotidianidad, participa en la promoción de la zona de desarrollo próximo, pues acompaña, guía, pero no marca pautas, no señala caminos trazados por otros; permite que el niño use el lenguaje y manifieste lo que piensa y siente de la manera que sabe hacerlo claro, sosteniendo siempre ese ovillo para que descubra otras formas de hacer las cosas, bien próximas a las de la colectividad.

La construcción de los procesos de escritura, lectura, expresión y comprensión orales se ven favorecidos por la intervención oportuna de un **maestro** que guíe y responda adecuadamente a las necesidades e intereses de los educandos por medio de oportunidades de aprendizaje que generen motivos para escribir, leer, hablar y escuchar, que posibiliten andamiajes adecuados, organicen procesos, reorganicen borradores, faciliten los procesos de revisión continua, reconstrucción y relectura de los textos aportados por la sociedad.

Ahora bien, las oportunidades de aprendizaje que se requieren irán de la mano de los patrones de desarrollo del niño y de su relación con el desarrollo específico del área de estudio, ya que debe distinguirse el nivel de profundidad en el tratamiento de los contenidos y en el desarrollo de habilidades comunicativas esperadas en cada nivel educativo. En consecuencia, la tarea de la planificación lingüística curricular, no es fácil, pero con toda seguridad es alcanzable.

## **6. A manera de conclusión**

Al retomar algunas ideas esbozadas en el texto, se debe recordar que el propósito fundamental de la educación infantil es favorecer el desarrollo integral y armonioso de los niños, poniendo

a su disposición ambientes educativos enriquecidos en experiencias de aprendizaje significativas y que la enseñanza de la lengua no escapa a ese propósito.

Si bien la enseñanza de la lengua española en la educación preescolar costarricense ha sido objeto de diferentes planteamientos a lo largo de su corta historia, lo definitivo no se ha dicho aún, está todavía por investigarse. Corresponde, por tanto, a lingüistas y educadores unir esfuerzos en pro de esta tarea que es responsabilidad de todos y todas aquellas personas que de una forma u otra intervienen en la formación de los futuros ciudadanos costarricenses.

Por otra parte, la propuesta que se ha planteado tiene como objetivo ofrecer lineamientos para enriquecer el trabajo en el área de lengua en el aula de preescolar, con el fin de que se potencie en cada momento de aprendizaje y de enseñanza la competencia comunicativa de cada alumno en las cuatro habilidades –hablar, escuchar, leer y escribir- concebidas de manera integral. Igualmente es necesario resaltar que, para que se trabaje en función de las necesidades de los niños, es vital conocer su capital lingüístico y, por tanto, la única manera de alimentar el proceso es mediante la investigación permanente sobre la interacción comunicativa en el aula y el desempeño particular de los niños en cada componente de la lengua.

## Referencias

- Camps, Anna. (2004). Motivos para escribir. En: López Rodríguez, Francesc (dir.), **La composición escrita (de 3 a 16 años)** (pp.27-38). Barcelona: Graó.
- Camps, Anna. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. En: López Rodríguez, Francesc (dir.), **Hablar en clase** (pp. 37-44). Barcelona: Graó.
- Casaseca, Salustiano. (2004). El aprendizaje cooperativo de la escritura. En: López Rodríguez, Francesc (dir.), **La composición escrita (de 3 a 16 años)** (pp. 19-26). Barcelona: Graó.
- Castro, Castro. (2002). **La intuición de leer, la intención de narrar**. Barcelona: PAIDÓS.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta; Sanz, Glória Sanz. (1997). **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó.
- Ebner, Theodor. (1982/1985). **Lingüística aplicada**. Madrid: Gredos.
- Fernández Aragón, Amalia; Gutiérrez Coto, Leda; Morgan Mora, Giselle; Romero Zúñiga, Irma Lucrecia y Zawadzki Wisniewski, Sofia. (1994). **Problemas de la adquisición de**

**la lengua materna: fonética y fonología.** Seminario de graduación para optar por el grado de licenciatura en educación preescolar. Universidad de Costa Rica.

Fernández, Sonsoles. (1987). **Didáctica de la gramática.** Madrid: Narcea.

García, Delfina; Santos, Norma; Novoa, Teresa y Sallés, Beatriz (compiladoras). (1995). **La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria. Primera parte.** Cuba: Pueblo y Educación.

Hunt, Kellogg W. (1970). How little sentences grow into big ones. En: **Reading in applied transformational grammar.** New York, Rinehart and Winston

Lomas, Carlos. (2001). **Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Vol I y II.** Barcelona: Paidós.

López Morales, Humberto. (1984). **Enseñanza de la lengua materna.** Madrid: Playor.

Loría Rocha, Marianela. (2002). **Prueba de valoración de la morfología y la sintaxis para niños de tres a seis años.** Tesis de maestría en lingüística. Universidad de Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (1961). **Programa tentativo para kindergarten.** San José: Sección de Publicaciones, Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. (1974). **Educación Preescolar. Programa de estudios.** San José: Departamento de Publicaciones, Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. (1982). **Programa de Educación Preescolar.** San José: Departamento de Publicaciones, Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. (1987). **Contenidos básicos para la Educación Preescolar.** San José: Departamento de Publicaciones, Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. (1991). **Programa de Estudios. Programa Preescolar.** San José: Departamento de Publicaciones, Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. (1995). **Programa de Educación Preescolar.** San José: Departamento de Publicaciones, Ministerio de Educación Pública.

Murillo Rojas, Marielos y Sánchez Corrales, Víctor. (2002). **Léxico básico de los niños preescolares costarricenses.** San José: Editorial Universidad de Costa Rica.

Murillo Rojas, Marielos y Sánchez Corrales, Víctor. (2005/2008). **Del léxico fundamental de los niños preescolares y escolares costarricenses al léxico meta y su enseñanza.** Proyecto de investigación en proceso, Instituto de Investigaciones Lingüísticas, Universidad de Costa Rica.

Murillo Rojas, Marielos. (2005). La lectura en la escuela costarricense. Algunas reflexiones. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 5 (2).** Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.cr>

- Murillo Rojas, Marielos. (2006). Comunicarse y crecer: Análisis crítico del trabajo con la lectura, la escritura, la expresión y comprensión orales en la escuela costarricense. **Káñina Revista de Artes y Letras**, Universidad de Costa Rica. XXX (2). En prensa.
- Murillo Rojas, Marielos. y Sánchez Corrales, Víctor. (2006). **Análisis sintáctico de textos orales y escritos de niños preescolares y escolares costarricenses. Fundamentos para la programación del aprendizaje lingüístico escolar.** Informe final de investigación, Instituto de Investigaciones Lingüísticas, Universidad de Costa Rica.
- Palou, Juli y Carmina, Bosch, cords. (2005). **La lengua oral en la escuela.** Barcelona: Graó.
- Prado Aragonés, Josefina. (2004). **Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI.** Madrid: La Muralla.
- Quesada Díaz, Grettel. (1995). **La adquisición de la morfosintaxis del español en un grupo de niños de edad preescolar.** Tesis de maestría en lingüística. Universidad de Costa Rica.
- Quilis, Antonio. (1991). La enseñanza de la pronunciación de la lengua materna. En: López Morales, Humberto (editor), **La enseñanza del español como lengua materna.** Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Ramírez Saborio, Laura. (1999). **Planificación lingüística en los programas de estudio de preescolar: la función del los docentes del circuito 02 de la provincia de Heredia, en la enseñanza de la lengua materna.** Tesis de maestría en lingüística. Universidad de Costa Rica.
- Sánchez Cano, Manuel. (2005). La conversación en el aula. En: López Rodríguez, Francesc (dir.), **Hablar en clase** (pp. 81-92). Barcelona: Graó.
- Sánchez Corrales, Víctor y Murillo Rojas, Marielos. (2006). **Disponibilidad léxica de los niños preescolares costarricenses.** San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Teberosky, Ana. (2004). La alfabetización en educación infantil. En: López Rodríguez, Francesc (dir.), **La composición escrita (de 3 a 16 años)** (pp. 47-50) Barcelona: Graó.