

▼
Laboratorio Infantil | Instituto de Psicología | Universidad Central de Venezuela

GUÍA FUNCIONAL

lenguaje

**PARA EL DESARROLLO TEMPRANO
Y OTROS PROGRAMAS DE ATENCIÓN AL NIÑO**

Ana Lisett Rangel
Rosa Lacasella
María Teresa Guevara
Miriam Dembo

▲



Universidad Central de Venezuela
Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico

Ana Lisett Rangel. Licenciada en Psicología, mención Psicología Escolar. Magister Scientiarum en Psicología, mención Análisis Experimental de la Conducta por la Universidad Central de Venezuela. Profesora e Investigadora del Instituto de Psicología de esta Universidad. Fue Coordinadora del Aula Preescolar Experimental adscrita a la Maestría en Análisis Conductual y actualmente es Jefa del Centro de Desarrollo Infantil. Entre sus principales líneas de trabajo se encuentra la investigación en las áreas de diseño curricular, formación de padres y maestros, diseño y evaluación de soportes didácticos digitales para la enseñanza y formación docente para el uso pedagógico de la tecnología. Los resultados y reflexiones sobre su área de interés se han presentado en diversos eventos científicos y publicados en libros y artículos en revistas especializadas.

Rosa Lacasella. Licenciada en Psicología, mención Psicología Clínica y Magister Scientiarum en Psicología, mención Análisis Experimental de la Conducta por la Universidad Central de Venezuela. Miembro de la Sociedad Interamericana de Psicología, de la Federación y Colegio de Psicólogos de Venezuela y de la Asociación de Análisis Conductual (ABA). Desde 1987 hasta la actualidad, ha sido docente tanto en pregrado como en posgrado. Realiza investigación en las siguientes áreas: adquisición y desarrollo del lenguaje, análisis de la creatividad, desarrollo infantil, metodología de investigación, evaluación de programas. Ponente en diversos eventos científicos nacionales e internacionales. Ha publicado diversos libros y artículos en revistas especializadas relacionados con sus temas de investigación.

María Teresa Guevara. Licenciada en Psicología, mención Orientación. Magister Scientiarum en Psicología, mención Análisis Experimental de la Conducta y Doctora en Psicología por la Universidad Central de Venezuela. Profesora e Investigadora del Instituto de Psicología de esta Universidad y miembro del Centro de Desarrollo Infantil. Ha desarrollado investigaciones y publicado trabajos en las áreas del aprendizaje, comportamiento infantil, educación preescolar, metodología de la investigación y estudio de los problemas teóricos y metodológicos del análisis conductual.

Miriam Dembo. Doctora en Psicología por la Universidad Central de Venezuela. Profesora de la Escuela de Psicología. Ex directora de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Educación y miembro fundador del Comité Académico del Doctorado en Psicología de la UCV. Con un grupo de profesores del Instituto de Psicología de la UCV fundó el Laboratorio Infantil, desde donde ha ejercido labores de docencia e investigación y producido numerosos trabajos y publicaciones en el área de comportamiento infantil y educación preescolar. Ha realizado aportes importantes al estudio de los problemas teóricos y metodológicos del análisis conductual y destaca también su interés y trabajo en las áreas de formación del psicólogo y educación superior.

GUÍA FUNCIONAL

GUÍA FUNCIONAL

lenguaje

▼
Centro de Desarrollo Infantil | Instituto de Psicología | Universidad Central de Venezuela

GUÍA FUNCIONAL

lenguaje

▲
Para el desarrollo temprano y otros programas de atención al niño

Ana Lisett Rangel

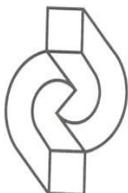
Rosa Lacasella

María Teresa Guevara

Miriam Dembo

(Coordinadoras)

▼
Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico | Universidad Central de Venezuela



Caracas, 2008

© Ana Lisett Rangel / Rosa Lacasella / María Teresa Guevara / Miriam Dembo (Coordinadoras), 2007
© Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, 2008
Universidad Central de Venezuela

ISBN: 978-980-00-2482-9
Depósito Legal: lf17520083721927

Diagramación y montaje:
Margarita Páez-Pumar

Coordinación editorial:
Yandra Araujo

Corrección de textos:
María Enriqueta Gallegos

Diseño de colección y carátula:
Carlos Silva

Elaboración de carátula:
Elizabeth Cornejo

Impreso en Caracas, Venezuela

Todas las obras publicadas por el CDCH son sometidas a arbitraje.

Universidad Central de Venezuela. Instituto de Psicología. Centro de Desarrollo Infantil

Lenguaje : guía funcional para el desarrollo temprano y otros programas de atención al niño / Centro de Desarrollo Infantil, Instituto de Psicología, Universidad Central de Venezuela. -- Caracas : Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Venezuela, 2008. -- (Colección Estudios)

ISBN 978-980-00-2482-9
D.L. lf17520083721927

1. Psicología del aprendizaje. 2. Niños -- Lenguaje. I. Título. II. Serie

370.1523
U58

Esta obra es el producto del esfuerzo sostenido de un equipo de profesores, investigadores y alumnos del Instituto y la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela. Es parte de una colección de títulos que recogen los resultados de un proyecto desarrollado en el Centro de Desarrollo Infantil —Laboratorio Infantil y Aula Experimental— del mencionado Instituto de Psicología, financiado casi en su totalidad por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la UCV, con aportes de la Dirección de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación (CEP-FHE) y del mismo Instituto de Psicología de esta Universidad. Se ha publicado gracias a la colaboración del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.

Es obligatorio mencionar la significativa participación de los profesores Thaís Navarrete, Doris de Villalba y Henry Casalta en este proyecto, por su respaldo y su importante contribución en sus fases preliminares. También, hacemos un reconocimiento especial a las licenciadas Jeannette Casado e Irene Ladrón de Guevara, quienes hicieron aportes esenciales y extraordinarios, y a María Cristina Flores, Karla Gómez, Marisela Badell, Inés Rosso y Anny Gru, primeras maestras del Aula Experimental, cuya contribución fue fundamental para el diseño y validación de los programas que ahora se publican. Extendemos este reconocimiento a las licenciadas Rosa Moreno, Blanca Siso, Aixa Zerpa, Analy Juárez, Victoria Llindis, Melissa Velandia y Natalia Lista, por su inestimable y consecuente colaboración con esta empresa.

Nos complace de manera especial dejar constancia de que este trabajo también se ha nutrido del esfuerzo de un gran número de estudiantes de la Escuela de Psicología. A continuación nombraremos a quienes contribuyeron con su desarrollo en calidad de auxiliares de investigación, pasantes o maestros de aula: Adriana León, Adriana Peña, Alba Escalante, Alejandra León, Ana León, Analy Juárez, Andrea Lema, Anny Gru, Ariela Guerra, Carmen Elena Dos Reis, Christian Valenzuela, Cineret Lastra, Cinthia Jiménez, Daniela González, Darelía Flores, Dominga Soto, Duga Picharde, Eduardo Iglesias, Érika Tobón, Evelyn Silva, Jackeline Benmaman, Jesús Fernández, Josmar Martínez, Juan Carlos Martínez, Julie De Armas, Karina Monsalve, Larián Hernández, Luis Miguel Piñero, Luisa Mucci, Luisa Vargas, Marcela Khan, María Alejandra Andrade, María del Carmen García, María Elena Garassini, María Luisa Goncalves, Marianela Díaz, Mariángélica Rodríguez, Maridelys Laurens, Marvi Zambrano, Michelle D'Enjoy, Mónica Manrique, Natalia Lista, Nathaly Herrera, Pablo Matjushin, Patricia Messina, Patricia Peña, Ramona Cuevas, Rebeca Maestre, Régulo Hernández, Sandra Pineda, Sonia Girón, Valentina Francisco, Valentina León, Vanessa Andrade, Verónica Fernández, Verónica Marín, Virginia Rodríguez, Yamila Guerrero, Yarianni Barreat, Yasmira Feliú, Yeraldine Segovia, Yndira Pinto, Yoana Liendo, Yraida Moreno y Zulma Machillanda.

En fin, queremos decir que este trabajo representa la suma de los esfuerzos de un equipo en permanente investigación, docencia y reflexión. Muchas personas colaboraron en el proyecto y tal vez, inadvertidamente, no hemos nombrado a todas. Abrimos, por eso, un espacio para agradecer a todos los que aportaron su grano de arena, y si bien no se encuentran aquí sus nombres, su contribución está presente.

Ana Lisett Rangel
Rosa Lacasella
María Teresa Guevara
Miriam Dembo
(Coordinadoras)

Prólogo	12
Introducción	13
Guía Funcional de Lenguaje	19
A. Reproducir eventos	21
B. Ordenar secuencias	30
C. Anticipar eventos	34
D. Describir	37
E. Establecer relaciones	42
F. Utilizar e interpretar información de diferente naturaleza	48
G. Clasificar material escrito	53

Este fascículo es parte de una colección de títulos especialmente editados para divulgar los fundamentos, estructura y detalles de un conjunto de guías funcionales para la enseñanza en las áreas preacadémicas iniciales, desarrolladas durante más de veinte años en el Centro de Desarrollo Infantil del Instituto de Psicología de la Universidad Central de Venezuela.

Este Centro ha desarrollado actividades relacionadas con la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Allí, a la vez que se hacen estudios sobre aprendizaje y desarrollo psicológico infantil, se ofrece a estudiantes de educación superior la oportunidad de formarse en destrezas profesionales y de investigación, y se presta servicio a la comunidad al proporcionar a grupos de niños en edad preescolar una esmerada educación y atención. En el marco de todas estas actividades, las guías funcionales son, quizás, uno de los productos que más destaca como aporte de la actividad universitaria a aquellos sectores de la sociedad que se dedican a la atención integral de la infancia.

Se trata de un trabajo fundamentado sustancialmente en las explicaciones teóricas de Sidney Bijou y Donald Baer* sobre el desarrollo infantil y resulta de gran utilidad en nuestros ambientes de educación temprana, pues resultan cónsonos con las intenciones fundamentales de los programas oficiales de la educación inicial venezolana y pueden enriquecer significativamente otros programas de atención al niño pequeño.

La colección completa está compuesta —actualmente— por seis fascículos. El primero de ellos, el más general, es un tratado detallado sobre las bases teóricas y conceptuales sobre las cuales se sustenta el modelo de enseñanza que proponemos. Allí se destaca el carácter único del educando y la posibilidad de adaptar el programa de enseñanza a su historia, sus habilidades y modalidades de aprendizaje. En consecuencia, la propuesta central sugiere poner en práctica estrategias de individualización de la enseñanza que permitan al niño experimentar el éxito, previniendo dificultades: el aprendizaje progresivo, la satisfacción de haber completado correctamente una tarea, de haberlo hecho por sí mismo y de recibir reconocimiento por ello. Se recomienda el trabajo en pequeños grupos, para evaluar sus destrezas previas, determinar su nivel de competencia, planificar las sesiones de trabajo, llevar un estrecho seguimiento de los progresos del niño, ajustar el programa a su desempeño particular y, finalmente, apreciar el índice de efectividad de la enseñanza impartida. El trabajo grupal es un complemento que busca brindar oportunidades de intercambio y desarrollo afectivo-social, y una oportunidad para ejercitar contenidos académicos tratados en el trabajo individual.

Los cuatro fascículos siguientes incluyen la propuesta de enseñanza específica para cada una de las cuatro áreas preacadémicas contempladas en el modelo: Motricidad fina, Discriminación sensorial, Número y Lenguaje. Y el último título complementa esta colección, ofreciendo una guía de actividades sencillas y bien organizadas que permitirá explorar las posibilidades de desarrollo y disfrute estético que ofrece la dramatización. Es probable que en un futuro inmediato esta propuesta se complemente con otras guías de actividades para niños pequeños.

Vale decir que aun cuando conocemos el consenso que existe al respecto, la selección de estas áreas ha respondido a su carácter instrumental para el desarrollo cognoscitivo y propiamente escolar. Así, son guías que pueden ser aprovechadas por padres, cuidadores, maestros y adultos que conviven o trabajan con niños pequeños, en contextos regulares de educación inicial, en programas alternativos de atención integral al niño y promoción de su desarrollo, y en entornos de educación especial.

* Ver la obra completa en Bijou, S. y Baer, D. (1990). *Psicología del desarrollo infantil. Teoría empírica y sistemática de la conducta*. México: Trillas. 3ª edición en español.

Como parte de una colección de títulos más amplia, que divulga los fundamentos, estructura y detalles de un conjunto de guías funcionales elaboradas para promover la enseñanza inicial y el desarrollo de niños pequeños, este fascículo —específicamente— está dedicado al ejercicio de tareas relacionadas con el desarrollo del lenguaje.

Para introducirlo, realizamos una revisión general del valor del lenguaje en el desarrollo individual y social, y más adelante describimos las características propias del material que se ofrece: su estructura, contenido y propuestas generales para aprovecharlo.

SOBRE EL LENGUAJE COMO INSTRUMENTO DE DESARROLLO

Por ser el lenguaje una característica tan inherente al hombre, su enseñanza ha sido siempre una preocupación central para padres, educadores y la sociedad en general, interesada en transmitir los conocimientos, valores, normas, tradiciones, creencias y comportamientos idóneos de una cultura. Desde el punto de vista individual, el lenguaje es la clave para el desarrollo del hombre como persona, para la conformación de su mundo interior y para el acceso de otros a ese mundo íntimo. Los poetas suelen expresar mejor las ideas, y acudiremos a uno de ellos:

Podría afirmarse que, en gran medida, el hombre es hechura del lenguaje, éste le sirve no sólo como medio principal de comunicación para pensar y expresar sus ideas y sentimientos, sino que también lo forma, está unido en lo más hondo a su ser, es parte suya esencial, propia, constitutiva¹.

La lengua es, pues, un instrumento básico para la incorporación del individuo a la sociedad, un coadyuvante del proceso de socialización de nuevos miembros. Igualmente importante, desde el punto de vista social, es la posibilidad de cada persona de tener una vía de acceso a pensamientos, creencias y emociones de otros.

El lenguaje es, sin duda, un área importante de estudio para los psicólogos, puesto que sin él no es posible el pensamiento, el conocimiento de sí mismo, de los demás, ni del mundo. Una de las características más salientes del lenguaje es que su adquisición y desarrollo resultan imposibles sin la intervención de un mediador y la presencia de un contexto sociocultural apropiado². Los logros en este sentido dependen, en alto grado, de las actuaciones de las personas significativas del ambiente en que vive el niño³. La importancia del hogar, de la escuela y de la comunidad cercana

es, por tanto, esencial. Esto se ha puesto de manifiesto, en forma muy dolorosa, en los déficit de lenguaje y desarrollo cognoscitivo observados en niños provenientes de sectores de la población que se encuentran en desventaja sociocultural y que conviven con personas poco preparadas y poco conscientes del importante papel que ellos podrían y deberían jugar en el desarrollo de las competencias lingüísticas del niño a su cargo.

La preocupación por los niños excluidos y las dificultades de aprendizaje que presentan ha propiciado el estudio de la forma en que sus carencias podrían superarse a través de la atención en la escuela y otros ámbitos encargados de su educación y cuidado. Tales investigaciones han develado que, cuanto más temprana la intervención, más efectiva puede resultar. Existe evidencia de que programas educativos diseñados específicamente para niños con edades que van del nacimiento a los cinco años, pueden tener consecuencias positivas para su desenvolvimiento posterior, tanto en la escuela como en la vida⁴.

De hecho, algunos estudios llevados a cabo con niños de familias de bajos ingresos han permitido observar que las diferencias en grado de desarrollo alcanzado surgen a muy temprana edad. A partir de los cinco años, la intervención educativa es menos aprovechada y resulta más difícil cubrir la brecha entre estos niños y los que han disfrutado de condiciones más propicias para el dominio del lenguaje. También, se advierte que no todos los programas son igualmente exitosos y se señala la importancia del papel de los maestros, quienes deben poseer buenos conocimientos acerca del lenguaje y la manera en que pueden ayudar a los niños en su adquisición⁵.

Por otra parte, las interacciones de lenguaje en el hogar son extremadamente importantes, tal como lo han señalado, entre otros, Hart y Risley⁶. Estos autores encontraron diferencias significativas entre los hogares de distintas clases sociales, tanto en la cantidad como en la calidad de las experiencias tempranas que ofrecían a sus niños en relación con el lenguaje. Sus resultados indican que, a los tres años, el número de palabras al cual los niños estuvieron expuestos en interacciones adulto-niño era de diez millones, cuando éstos provenían de familias de bajos ingresos que viven de los subsidios, mientras que llegaba a cuarenta millones en familias de clase profesional. También encontraron que la calidad de las interacciones variaba mucho. En las familias subsidiadas, los adultos, en el 80% de los casos, no respondía a los intentos de los niños por iniciar una interacción verbal, en tanto que en las familias de profesionales los niños recibían respuestas positivas a sus iniciaciones en el 80% de las oportunidades. A la edad de cuatro años los patrones de lenguaje de los niños se asemejaban ya a los de su familia.

¹ Cadenas, R. (1997). *En torno al lenguaje*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericanos – Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, p. 21.

² Skinner, B. (1953). *Science and human behavior*. New York, EE UU: Macmillan.

Skinner, B. (1957). *Verbal behavior*. New York, EE UU: Appleton-Century-Crofts, Inc.

³ Bijou, S. (1993). *Behavior analysis of child development*. Reno, EE UU: Context Press.

⁴ Bredekamp, S. (2002). Language and early childhood programs. En C. Adger, C. Snow, y D. Christian (Eds.). *What teachers need to know about language* (pp. 55-70). Illinois, EE UU: Delta Systems.

⁵ Adger, C., Snow, C. y Christian, D. (Eds.) (2002). *What teachers need to know about language*. Illinois, EE UU: Delta Systems.

⁶ Hart, B. y Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore, EE UU: Brookes.

La importancia de tales hallazgos se pone de relieve cuando se considera que las lagunas en vocabulario que tienen los niños al ingreso a la escuela pueden terminar comprometiendo su dominio de la lengua escrita y, por lo tanto, su rendimiento académico futuro, razón por la cual se hace necesario pensar en cómo deben estructurarse los programas de educación preescolar con el fin de garantizar el desarrollo de vocabulario para todos⁷ y de acercamiento a textos de muchos tipos. Como se ha visto, la intervención debe ser muy temprana, anterior al kindergarten, a fin de prevenir las grandes carencias en niños de las clases menos privilegiadas.

Dada la importancia del lenguaje como instrumento de igualación social —y aún más, como recurso que garantiza buena parte el desarrollo infantil y desempeño escolar posteriores—, vale la pena considerar la necesidad de incorporar a los programas de atención a los niños en edad temprana, proyectos de formación de padres que fomenten mayor conciencia de su papel como mediadores, así como la especialización de los maestros en enseñanza del lenguaje, lo cual podría llevarse a cabo mediante diversas modalidades de formación en servicio.

En los textos recientes sobre enseñanza del lenguaje en los niveles iniciales de escolaridad, se destaca la necesidad de tomar en cuenta tanto sus aspectos estructurales como funcionales. Es decir, por una parte se considera la necesidad de adquirir destrezas en el manejo de la lengua como un sistema regido por características y normas. Pero se propone, también, con mucho énfasis, el rescate de su funcionalidad: del uso de la lengua como herramienta principal para la incorporación del individuo a su entorno y el acercamiento a las formas del lenguaje y expresión escrita reales, en proyectos de vida cotidiana⁸. Hart⁹, por ejemplo, ha señalado que los padres se preocupan más por el "valor de verdad" de las expresiones de sus hijos, en edades tempranas, que por la exactitud en la pronunciación y la corrección gramatical. Lo interesante es que, desde hace varios años, las propuestas educativas

actuales se están orientando a atender los dos sentidos: tanto la dimensión formal del lenguaje como la dimensión comunicativa, para muchos más informal pero igualmente importante. La enseñanza estructurada del lenguaje requiere de actividades de sistematización, sin duda, pero debe enmarcarse en situaciones reales de uso y aprovechamiento. Entre los investigadores del área, éste sigue siendo un debate muy actual y concurrenciado que se manifiesta especialmente ante la necesidad escolar de alfabetizar: "Leer y escribir han de considerarse como procesos inseparables de un contexto en el que surgen, sin que ello suponga que algunas de las actividades allí implicadas sean automáticas"¹⁰. Es necesario conceder tiempos, espacios y estrategias a cada una de estas dos dimensiones.

Antes del ingreso del niño al preescolar, éste generalmente domina las destrezas básicas del lenguaje y lo que necesita es ampliar y refinar su uso como instrumento. Sin embargo, la transición del hogar a la escuela no es fácil y el niño tiene mucho que aprender. Lo que es apropiado y correcto en el preescolar puede ser diferente de lo que era apropiado y correcto en el hogar, de modo que hay niños que necesitan aprender a hablar más, otros a hablar menos, y hay quienes necesitan aprender a hablar con personas diferentes sobre cosas diversas. El lenguaje es, fundamentalmente, una habilidad social; lo que se dice y cómo se dice depende del escucha y del propósito con que se habla. Sin dejar de atender los aspectos formales que se van evidenciando en el lenguaje infantil y en los textos que los rodea, los maestros y contextos preescolares deben estar preparados para proporcionar al niño situaciones de conversación con diferentes personas —pares y adultos—, materiales que pueda intercambiar, oportunidades para hacer amigos, actividades en que pueda participar, todo ello con el fin de facilitarle la adquisición de los usos socializados del lenguaje¹¹.

El lenguaje le permite al niño defenderse, obtener lo que quiere o necesita, hacer amigos, resolver conflictos, explicar, persuadir, participar en juegos y divertirse. De hecho, nuestra cultura concede suma importancia a las posibilidades creativas y recreativas del lenguaje y resulta esencial incorporar a las rutinas diarias del aula, actividades de lectura de cuentos y poemas, juegos verbales, dramatizaciones y narraciones sobre eventos ficticios y reales, presentes, pasados y futuros.

Se requiere del lenguaje para desplegar conocimientos, preguntar, indagar, organizar y expresar ideas, sentimientos y experiencias, en forma tal que incline a los escuchas a responder. Actualmente, incluso, el lenguaje les está permitiendo la comunicación con el mundo. El uso de computadoras y de tecnología de telecomunicaciones en preescolares y escuelas, por ejemplo, ha permitido que niños muy pequeños participen en experiencias de intercambio informal y trabajo escolar con niños de otros países del mundo, sin haberse conocido. Dice Pérez Tornero:

...una sociedad de la información, a la que nos estamos aproximando a pasos agigantados, exige una nueva alfabetización basada en los nuevos medios y en los nuevos lenguajes. La escritura y la lectura

⁷ Recomendamos las lecturas de algunos reportes como:

- Barnett, W. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5, 25-50.
- Bredekamp, S. y Copple, C. (Eds.) (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Edición revisada). Washington, EE UU: National Association for the Education of Young Children, NAEYC.
- Dickinson, D. y Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 104-122.
- Frede, E. (1995). The role of program quality in producing early childhood program benefits. *The Future of Children*, 5, 115-132.

⁸ Para leer más sobre este aspecto, proponemos la lectura de:

- Richelle, M. y Moreau, M. (1990). La adquisición del lenguaje ¿dónde ocurrió la revolución conductista? En E. Ribes y P. Harzem (Eds.). *Lenguaje y conducta* (pp. 31-59). México: Trillas.
- Jolibert, J. (1991a). *Formar niños lectores de textos*. Chile: Hachette.
- Jolibert, J. (1991b). *Formar niños productores de textos*. Chile: Hachette.
- López, M. (Dir.) (1994). *Escribir escribiendo. Manual para docentes de educación básica* (2ª edición). Venezuela: Fondo Editorial CICE.

⁹ Hart, B. (1982). Language skills in young children, and the management of common problems. En K. Allen, y E. Goetz (Eds.). *Early childhood education* (pp. 173-198). Maryland, EE UU: Aspen Systems Corporation.

¹⁰ Lacasa, P. (1996). ¿Juicio al "lenguaje integrado"?: algunas razones para su defensa. *Cultura y Educación*, 1, 55-66 (p. 66).

¹¹ Hart, B. (1982). Ob. cit.

no sólo se conservan, sino que acrecientan su importancia. Pero, en paralelo, crece la urgencia de reconocer el fenómeno de la comunicación y la expresión en su realidad integral. Y a ello deben dedicarse los mejores esfuerzos en los centros de enseñanza¹².

Así, la enseñanza del lenguaje no se circunscribe a una situación dada, sino que debe permear todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela. Y es que en contextos educativos ya no se habla del lenguaje como una asignatura. Se habla, básicamente, de facilitar el desarrollo de la expresión y la comprensión: el desarrollo de destrezas de comunicación que puedan asociarse con su éxito escolar y con su adaptación exitosa a las sociedades modernas¹³.

En síntesis, podríamos decir que el foco de la enseñanza en la educación temprana se coloca en el *uso apropiado del lenguaje, según el contexto y a través del día; y en el conocimiento inicial de textos de muchos tipos*. Hart¹⁴ afirma que la experticia de los maestros debe residir, justamente, en su habilidad para crear oportunidades que le permitan al niño desarrollar su lenguaje. El maestro debe estar consciente de que todo lo que ocurre en la escuela es ocasión propicia para ello: las actividades de juego —libre y dirigido—, las interacciones con pares y adultos, los ratos frente a la computadora, las celebraciones de eventos especiales, la enseñanza de contenidos diversos —matemática, ciencias, artes y otros— constituyen todas, buenas oportunidades para el desarrollo de esta destreza. También ha señalado esta autora que el lapso en que los niños asisten al preescolar corresponde al período en que ellos están más requeridos del uso socializado y sofisticado del lenguaje, así como más aptos para adquirirlo.

Idealmente, el niño se comunica porque tiene una variedad de cosas interesantes sobre las cuales hablar, porque el ambiente le proporciona las claves sobre cuándo intervenir, le da tiempo para hacerlo y también le provee escuchas interesados y receptivos. Cuando esto no ocurre, el maestro puede cambiar la situación inmediata, por ejemplo, cambiando las indicaciones para hablar, introduciendo materiales y actividades más estimulantes, dándole al niño más tiempo para intervenir, modificando la conformación del grupo en que el niño se encuentra, o convirtiéndose en un escucha más atento¹⁵. En una tónica similar, Bredekamp¹⁶ señala que el rol más importante del maestro es el de interlocutor de los niños. Las conversaciones uno a uno de maestro-niño, extendidas y cognitivamente retadoras, son altamente propicias y los maestros deben estar preparados para incentivarlas, aun con niños renuentes a hablar. Esto puede resultar mejor aún, si no se olvidan los tiempos de interacción social y juegos con pares, que ya hemos referido anteriormente.

SOBRE EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN AMBIENTES DE ENSEÑANZA Y ATENCIÓN TEMPRANA

El contenido de la Guía de Lenguaje se inspira, principalmente, en dos fuentes: (a) incursión en la literatura especializada y (b) revisión del programa de educación básica para primer grado, como referente de la expectativa oficial sobre lo que puede enseñarse o aprenderse en este nivel escolar y, por ende, en el inmediatamente anterior.

Señalan Ladrón de Guevara e Hidalgo¹⁷, unas de las principales proponentes del contenido de esta guía curricular, que los textos sobre cómo enseñar lenguaje, publicados en los últimos años, efectivamente coinciden en, al menos, dos ideas principales (que hemos ido introduciendo desde el inicio de estas páginas):

- La consideración de la lengua —sobre todas las cosas— como una herramienta. Su enseñanza debe contemplar la planificación de situaciones en las que se evidencie su valor funcional, aspecto sobre el cual hemos hecho énfasis en la sección anterior y que ha sido previamente tratado por autores como Venegas, Muñoz y Bernal¹⁸, Jolibert¹⁹ y López²⁰.
- La necesidad de favorecer la adquisición de destrezas en el manejo de la lengua escrita desde el punto de vista de su estructura gramatical: promover el conocimiento inicial de la forma de la lengua escrita.

Estas dos últimas consideraciones han sido tomadas muy en cuenta al diseñar los objetivos, actividades y procedimientos de enseñanza del programa que presentamos. Intentamos atender, por un lado, la importancia de lo que en la literatura se suele denominar "lenguaje socializado". Proponemos situaciones en las cuales el lenguaje permita al niño satisfacer sus necesidades de expresión, de comprender lo que escuche y de ajustar su lenguaje a la persona, la ocasión, el propósito y la situación en que se encuentre. Por otra parte, reconocemos que si bien la enseñanza de la gramática y la sintaxis corresponden a programas de enseñanza de grados más avanzados, no puede pasarse por alto en la educación inicial, entre otras cosas, porque no pueden deslindarse los aspectos funcionales y estructurales del lenguaje. Los abordamos en dos sentidos. Primeramente, a través de la *exposición a modelos* proporcionados tanto por los pares como por los adultos con quienes se relaciona el niño (padres, maestros, familiares, los miembros del núcleo social donde se desenvuelve y, naturalmente, por todos los medios de comunicación con

¹² Pérez Tomero, J. (1997). De la escritura al hipertexto. La nueva competencia comunicativa. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, abril-junio, 6-11 (p. 11).

¹³ Ladrón de Guevara, I. (1999). Escuela, comunicación e informática. Reflexiones para maestros. *Taima*, 1, año I, noviembre, 14-17.

¹⁴ Hart, B. (1982). Ob. cit.

¹⁵ Ibídem.

¹⁶ Bredekamp, S. (2002). Ob. cit.

¹⁷ Ladrón de Guevara, I. e Hidalgo, C. (1998). Informe evaluación inicial currículum de lenguaje. Manuscrito no publicado. Caracas: Laboratorio Infantil, Universidad Central de Venezuela.

¹⁸ Venegas, M., Muñoz, M., y Bernal, L. (1987). *Promoción de la lectura a través de la literatura infantil en la biblioteca y en el aula*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. Colombia: Nuevas Ediciones.

¹⁹ Jolibert, J. (1991a;b). Ob. cit.

²⁰ López, M. (1994). Ob. cit.

los que tiene contacto). En ninguna otra área de la enseñanza, como en ésta, las características del ambiente sociocultural —inmediato y mediato— se tornan más fundamentales y entre ellas destaca, por ejemplo, la adecuación del habla de los maestros o adultos cercanos. Y en segundo lugar, a través de la consideración de tareas que inician a los pequeños en el conocimiento de *la forma* de las palabras y textos, con ayuda de material concreto. A continuación la lógica y el contenido que proponemos para lograrlo.

LA GUÍA FUNCIONAL VISTA DE CERCA: SU LÓGICA

El contenido de la guía está dividido en *subáreas*, definidas por la *destreza general por desarrollar*. El orden de presentación de las subáreas está determinado por su dificultad —siguiendo un orden determinado lógicamente— para que su enseñanza pueda planificarse desde la destreza general más sencilla hasta la más compleja. Pero a veces, sobre todo en el área del lenguaje, puede existir una relación tan estrecha entre las subáreas que impide asumir un orden jerárquico definitivo entre ellas.

En esta guía, cada *subárea* va precedida de una presentación, información útil para comprender su importancia y significado. Cada una de las *metas* que se proponen en cada *subárea* sugiere *tareas* que facilitan la enseñanza y aprendizaje de *destrezas más específicas*, también según su dificultad. En este caso, el orden de actividades de la guía se ha definido a través del análisis cuidadoso de las tareas y de procesos de validación empírica y social, algunos de los cuales fueron comentados en párrafos anteriores. Sin embargo, aun así, puede que el orden sugerido de *metas* y *tareas* no sea el mejor para todos los niños. La observación sistemática del trabajo de cada alumno es fundamental al momento de determinar cuándo se puede saltar u omitir una tarea o actividad o, por el contrario, cuándo habrá que retroceder a tareas previamente realizadas, añadir actividades o repetirlas con indicaciones y materiales diferentes, o bien subdividir las tareas o actividades más simples. Las decisiones finales de cuáles subáreas, metas y tareas planificar (y cómo hacerlo) están delegadas —en última instancia— al docente, quien deberá considerar en cada caso su conocimiento de la guía y las características de los aprendices (que también pudieran ser niños y adultos con necesidades educativas especiales).

Lo que proponemos, finalmente, son dos estrategias: en primer lugar, atender los requisitos de cada tarea y la dificultad progresiva de las actividades que se proponen y, en segundo lugar, aceptar que es posible usar este material de forma flexible, haciendo modificaciones, añadiendo o eliminando actividades cuando se juzgue conveniente.

LA GUÍA FUNCIONAL VISTA DE CERCA: SU CONTENIDO

Las *subáreas* consideradas en la Guía Funcional de Lenguaje son: reproducir eventos, ordenar secuencias, anticipar eventos, describir, establecer relaciones, utilizar e interpretar información de diferente naturaleza y clasificar material escrito.

Con el fin de facilitar su lectura y uso, hemos dispuesto de una página por tarea —máximo dos. Cada página se identifica con el nombre de la *subárea*, la *meta* y la *tarea* en cuestión, y lleva incluidas las siguientes secciones: *Actividad/procedimiento*, *Recursos*, *Evaluación* y *Para trabajar en grupo*. En muchos casos, cuando la descripción de la tarea lo permite, hay también un espacio en blanco que el maestro puede utilizar para hacer anotaciones u observaciones relativas a cada ejercicio. A continuación se describe el contenido de cada sección.

- En la columna *Actividad/procedimiento* se enuncia la tarea y se detalla el procedimiento sugerido para llevarla a cabo. Se ofrece información sobre las instrucciones y la posibilidad de modelarla.
- En *Recursos* se recomiendan materiales idóneos para la tarea, con información acerca de sus características.
- Bajo el rótulo de *Evaluación* se especifican los criterios mínimos necesarios para considerar el logro de la tarea. Se incluyen criterios de calidad y adecuación.
- La columna *Observaciones* contiene sugerencias adicionales en torno a la planificación y conducción de la actividad.
- Y, finalmente, la sección *Para trabajar en grupo* incluye propuestas de actividades grupales que complementan las proposiciones relativas al trabajo individual. Son sugerencias para cada una de las metas, orientadas a propiciar la interacción entre compañeros, incluso, en algunos casos se recomienda la formación de equipos de trabajo. Esto evidencia, justamente, la segunda estrategia de esta guía, útil para su aplicación.

La sección *Para trabajar en grupo* merece, en el caso de la Guía Funcional de Lenguaje, algunos comentarios adicionales. En realidad, estamos recordando que la lengua se aprende y se desarrolla a través de una amplia gama de actividades en distintos momentos y ambientes, y que es función del maestro o adulto cuidador, aprovechar toda oportunidad para enseñar y consolidar las destrezas lingüísticas de sus niños. Las propuestas de esta guía pueden servir de apoyo para fortalecer destrezas y conocimientos usualmente incorporados en otras áreas de enseñanza (motricidad fina, número, autocuidado, iniciación a la ciencia, etc.). Lo mismo puede aplicarse en el sentido contrario. Pueden trabajarse varias perspectivas e información sobre un mismo tema, en las actividades de toda la rutina escolar. Pueden seleccionarse tópicos tradicionales para cada período del año lectivo, atendiendo tanto a un contenido más o menos fijo (familia, alimentación, higiene, ciencias, celebraciones religiosas, fiestas nacionales) como a algún acontecimiento que se esté desarrollando en la comunidad: sucesos de trascendencia o impacto social, político, económico, de salud, desastres naturales o problemas ecológicos.

En todo caso, queda claro que la adquisición del lenguaje en el nivel inicial en modo alguno se circunscribe a las situaciones propuestas en este programa. Una vez que los padres o cuidadores y los maestros estén alertas sobre la importancia de los primeros años en lo que a desarrollo lingüístico se refiere, no perderán oportunidad

de apoyar y promover este comportamiento tan fundamental para el desarrollo integral de los pequeños.

USO DE LA GUÍA FUNCIONAL

El trabajo que se propone es —principalmente— de corte individual. Persigue la planificación y ejercitación sistemática de objetivos exactos y precisos. Sin embargo, junto con estos planteamientos y como puede desprenderse de las páginas anteriores, la recomendación de aprovechar sesiones de trabajo grupal, en las cuales los niños pueden practicar libremente la destreza aprendida y comprender sus diferentes aplicaciones, es, en el caso del lenguaje, indispensable.

Así, la utilización de esta guía tiene dos posibilidades:

- La primera sugiere un trabajo en mesa, en grupos pequeños, donde cada uno de los niños cuenta con su propio material y se concentra en una tarea específica. Es un momento de la rutina diaria que exige disposición y un ambiente tranquilo. La planificación de qué enseñar y cómo enseñarlo dependerá de las destrezas de cada niño, que pueden indagarse cada cierto tiempo tras una evaluación. Lo ideal es llevar un registro de los resultados de cada sesión, a tomar en cuenta para las siguientes. La guía, aquí, es la referencia directa para obtener ideas sobre cuál situación de enseñanza-aprendizaje planificar antes de cuál, cómo hacerlo y cómo evaluar sus resultados.
- La segunda posibilidad refiere un trabajo en grupos más grandes, en momentos de la rutina menos estructurados, con el propósito de que los niños puedan practicar sus aprendizajes “en contexto”.

De cualquier manera, la intención es que cada docente o cuidador se apropie de este material como una herramienta de trabajo real y encuentre sus bondades, a partir de la experiencia concreta. Hemos dicho que es una guía *funcional* para educación temprana y toca hacer énfasis en este término: es funcional porque se ha concebido como una herramienta orientadora sobre *qué y cómo enseñar*, pero también porque permite ajustarse —momento a momento— a las necesidades cambiantes del niño y a las decisiones del educador.

IDEAS CLAVE PARA EL DOCENTE

Cerramos esta introducción invitando a los maestros a considerar muy especialmente algunas de las reflexiones sobre su papel en la enseñanza del lenguaje y en la promoción de su desarrollo. Son ideas que ya están consideradas abiertamente en las páginas anteriores, pero que presentamos por separado para concederles el énfasis necesario.

1. A través de lo que antecede, se han puesto de relieve las diferentes funciones del maestro en la enseñanza del lenguaje. Siguiendo a diversos autores (Fillmore

y Snow²¹, Hart²², Richelle y Moreau²³), hemos constatado reiteradamente que el maestro es, en esencia, un mediador y como tal debe asumir una multiplicidad de roles, entre ellos: educador, interlocutor, modelo, evaluador y agente de socialización.

- Su papel como educador le exige seleccionar las situaciones, materiales, actividades y procedimientos más apropiados, tomando en cuenta las circunstancias y las características de cada alumno. Con estos fines la guía ofrece un conjunto de sugerencias entre las cuales el maestro puede escoger algunas actividades, o bien inspirarse para hacer su propia programación.
- Su rol como interlocutor es más difícil de puntualizar, pero desde el punto de vista del desarrollo del lenguaje es, tal vez, el de mayor importancia. En este sentido hay que destacar la disposición que debe tener el maestro para atender las iniciaciones del alumno y la habilidad para animarlo a hablar con una variedad de adultos y niños sobre diversos temas, en diferentes oportunidades. Además, será imprescindible que esté consciente de la necesidad de respetar el estilo de comunicación del niño y los tópicos por él propuestos. Ser un buen interlocutor significa: saber escuchar, ser atento y afectuoso, interesarse en lo que el niño dice y reconocer sus esfuerzos y logros.
- Inexorable e inevitablemente el maestro es un modelo para sus alumnos, rol que se afianza por los nexos afectivos que, en el mejor de los casos, surgen entre ellos. Como tal, es indispensable que se exprese con corrección, tenga un amplio vocabulario y una variedad de intereses que le permitan ser una fuente de recursos para el niño.
- Siendo la evaluación y la enseñanza aspectos indisolubles, el maestro requiere conocimientos sobre la frecuencia y oportunidad con que debe evaluar, así como los aspectos del manejo del lenguaje del niño que debe considerar, entre éstos: pronunciación, uso adecuado de la gramática, riqueza de vocabulario, diversidad de personas con las que habla, observancia de su turno para intervenir y capacidad para escuchar cuando otros hablan. También, bajo este rubro es preciso señalar los conocimientos que le permitan al maestro distinguir problemas o insuficiencias que pueden ser resueltos en el ámbito escolar de aquellos que requieren atención por parte de especialistas. Además de la estimación de fortalezas y dificultades, la evaluación es, por supuesto, imprescindible para apreciar los progresos del niño y la eficacia de las estrategias de enseñanza. Igualmente, resulta indispensable para la programación y la toma de decisiones acerca de qué, cómo y cuándo enseñar.
- Como agente de socialización, es necesario tener presente que muy a menudo el maestro de preescolar es la primera persona con la que el niño tiene contacto

²¹ Fillmore, L. y Snow, C. (2002). What teachers need to know about language. En C. Adger, C. Snow, D. y Christian (Eds.). *What teachers need to know about language*. Illinois, EE UU: Delta Systems.

²² Hart, B. (1982). Ob. cit.

²³ Richelle, M. y Moreau, M. (1990). Ob. cit.

cercano fuera del hogar. La importancia de tal experiencia no puede ignorarse, ya que, como es sabido, es fundamental para la estabilidad emocional, el desarrollo socioafectivo y la transmisión de tradiciones, creencias y valores. Esto último puede ser motivo de conflicto cuando existe una discrepancia en torno a estos aspectos entre el hogar y la escuela, y obliga —en consecuencia— al acercamiento y comprensión mutua entre padres y maestros con el fin de lograr acuerdos que beneficien al niño y no interfieran con su bienestar y desarrollo psicosocial.

2. Hemos venido subrayando la importancia del “lenguaje socializado” y la manera de enseñarlo. Queremos insistir brevemente en las actividades que al efecto recomiendan los expertos en el área: a) la oportunidad del diálogo adulto-niño y niño-niño, b) la frecuente ocasión para escuchar y narrar cuentos y otros tipos de narraciones, tales como experiencias personales, pasadas y presentes, c) situaciones propicias para la expresión de ideas, afectos y expectativas, d) vivencias que proporcionen diversidad de tópicos sobre los cuales se puede hablar: visitas a teatros, cines, parques, museos y exposiciones, lectura de libros, revistas, periódicos y demás material impreso, e) interacción con videojuegos y demás productos digitales, f) contacto con diversos medios de comunicación masivos tales como televisión y la radio, g) participación en dramatizaciones y otras situaciones didácticas como experimentos de ciencias, actividades de educación física, artes plásticas, música, entre otros. Así, insistimos también sobre la importancia de lo que se ha calificado en la literatura como “enseñanza incidental”, que no significa más que aprovechar toda ocasión, dentro y fuera del aula, para modelar la corrección en el decir e incentivar el desarrollo del lenguaje.
3. Hemos dicho que la narración de cuentos siempre ocupa un lugar importante en los programas de atención a niños pequeños, dada su importancia en la adquisición

y consolidación de las destrezas lingüísticas, pero algunos especialistas (como Layzer, Goodson y Moss, 1993; citados por Bredekamp²⁴) han señalado con cierta sorpresa que algunas investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje evidencian el hecho de que la actividad de escuchar y narrar cuentos no es tan frecuente en los preescolares como sería de esperar. Conviene, entonces, conceder espacios informales a esta actividad que para muchos es una estrategia que los va conectando con otras formas de expresión, como la descripción y la explicación. Dice Shiro²⁵ que resulta importante considerar la diferencia entre la narración de experiencias personales y los relatos de ficción, basados en cuentos, películas, videos, teatro y demás fuentes de inspiración para niños. Los relatos de ficción brindan la posibilidad de que el niño aprenda a hablar acerca de su mundo íntimo expresando ideas, emociones y sentimientos, tanto propios como los que le atribuye a los personajes de ficción. Naturalmente, las narraciones ofrecen al maestro la oportunidad de incentivar, a través de preguntas y comentarios, la reflexión y expresión de tales aspectos de la personalidad. Luego, permite también irlos acercando a formas de expresión de mayor descripción y argumentación.

4. Otro aspecto sobre el cual vale la pena insistir, a pesar de que ha sido tratado con mayor extensión en secciones anteriores de esta introducción, es que el lenguaje es la vía única e imprescindible para trascender “el aquí y el ahora”. El lenguaje es lo que permite al niño introducirse al mundo de las ideas y conceptos, de lo intangible, de lo no presente; de eventos del pasado y de los que están por ocurrir, todo ello en un ambiente lúdico, libre, propicio para la invención y la imaginación. Toca al docente ampliar los contextos para usarlo, enriquecerlo y disfrutarlo. En ambientes de educación temprana, en los cuales los niños comienzan a separarse de su entorno más cercano, debe aprovecharse la función estética y recreativa del lenguaje, que le brinda al niño herramientas para la creación y para el disfrute durante el resto de su vida.

²⁴ Bredekamp, S. (2002). Ob. cit.

²⁵ Especialmente, en dos de sus trabajos:

- Shiro, M. (2000). Diferencias sociales en la construcción del yo y del otro: expresiones evaluativas en la narrativa de niños caraqueños en edad escolar. En J. Bustos Tovar, P. Charaudeu, J. Girón, S. Iglesias y C. López. Lengua, discurso, texto (*Simposio Internacional de Análisis del Discurso*, Vol. I (pp. 1303-1315). Madrid: Universidad Complutense y Visor Libros.
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of*

GUÍA FUNCIONAL DE LENGUAJE

Érase una vez Ernesto, un niño a quien le gustaba mucho (fastidiar a) una niña.

A Salomé.

*Y érase Salomé, la niña que fue a contar a su mamá
todo lo que Ernesto le había hecho.*

Todo:

Le había tirado del pelo.

Le había quitado el sombrero.

Le había arrancado las gafas, a propósito...

Rebecca Dautremer (2003).

Enamorados

Francia: Koninos

En la educación temprana es muy importante brindar oportunidades significativas y sistemáticas para hacer que el lenguaje oral de los niños vaya tomando también formas menos directas y más académicas, que les permitan iniciar una relación positiva con el lenguaje escrito*.

Para esto, es necesario familiarizarlos con, al menos, las tres formas de expresión más utilizadas en la escuela. En primera instancia, la narración, como camino que les resulte familiar hacia otras dos formas: la descripción y la explicación.

Esta parte de la guía se dedica a iniciarlos en destrezas para *narrar*, comenzando desde lo más básico: atender a instrucciones y *reproducir eventos*, lo que supone favorecer la atención-comprensión de lo que dice otro, para luego (¡o en paralelo!) ayudarles a elaborar sus propios relatos y producciones "líricas". Luego, en otras subáreas, los invitaremos a describir y explicar.

* López, M. (Dir.) (1994). *Escribir escribiendo. Manual para docentes de educación básica*. 2ª edición. Venezuela: Fondo Editorial CICE.

22	ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
	<p>Explica al niño que vas a leer una serie de acciones que debe realizar completa y en secuencia. Léelas, entonces, una o dos veces, entrégale el material que va a necesitar para realizarlas y pídele que trabaje.</p> <p>Cuando la actividad no resulta como se espera, procura revisar con los niños el cumplimiento de las instrucciones con preguntas sencillas como: <i>¿Qué teníamos que hacer primero? ¿Qué teníamos que hacer después de ...? ¿Por qué nos salió mal? ¿Qué fue lo que no hicimos?</i></p>	<p>Listas de instrucciones encadenadas o relacionadas entre sí (dos, tres y/o cuatro instrucciones).</p> <p><i>Ejemplo (tres instrucciones encadenadas):</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recortar una palabra 2. Pegarla en una hoja de papel 3. Colocar el trabajo en su casillero <p>Material concreto requerido en la lista de instrucciones.</p>	<p>Para considerar esta tarea lograda, el niño debe cumplir con todas las instrucciones en el orden indicado.</p>	<p>Planifica la tarea considerando el mínimo de dos instrucciones al inicio. En la sesión siguiente utiliza una que incluya un número mayor de instrucciones.</p> <p>Un par de sugerencias para el diseño y/o elaboración de los recursos de esta actividad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Todas las listas deben diferenciarse entre sí totalmente. Una lista de tres instrucciones, por ejemplo, no debería definirse a partir de una lista existente de dos o cuatro instrucciones, agregando o eliminando alguna. 2. Las instrucciones pueden referirse a tareas académicas.

- Anima a los niños a crear listas de instrucciones útiles en la rutina escolar, por ejemplo: *¿Cómo alimentar a las mascotas del aula? ¿Cómo encender la computadora y correr un programa determinado? ¿Cómo cepillarnos los dientes? Enumera cada acción y escríbelas en orden. Publícalas en el aula y úsalas con frecuencia.*
- Promueve la creación de manuales más formales que deban incluir muchas instrucciones relacionadas entre sí, como recetarios de cocina o un fichero de retos de construcción para el área de tacos.
- *¿Cómo se dibuja un paisaje? El objetivo es que los alumnos logren dibujar una escena siguiendo instrucciones precisas. Los niños se dividen en dos grupos: uno para crear las instrucciones y otro para reproducir el paisaje. Las instrucciones también pueden ser inventadas por el maestro. Si los alumnos son muy pequeños y todavía no escriben, el maestro les puede servir de secretario. Al final, pueden revisar todas las obras de arte. El docente puede preguntar: ¿Dónde teníamos que dibujar el Sol? ¿Está bien? ¿Adónde le corresponde ir? ¿Cómo es el río? ¿Está dibujado como dicen las instrucciones? ¿Falta algo? ¿Qué falta?*

META: REPRODUCIR ACCIONES A PARTIR DE INSTRUCCIONES

TAREA: Reproducir acciones a partir de instrucciones no encadenadas

A

A.1.2

A.1

ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
-------------------------	----------	------------	---------------

El procedimiento para esta actividad es idéntico al anterior. Lee la lista de instrucciones al niño, ve presentándole el material que va a necesitar y pídele que realice cada una de las acciones.

Listas que incluyan grupos de dos, tres y instrucciones no encadenadas (sin relación entre sí).

Ejemplo (tres instrucciones no encadenadas):

1. Clasificar un grupo de objetos, según su color
2. Ensartar cuentas grandes
3. Ordenar tarjetas según su secuencia

Material concreto requerido en la lista de instrucciones.

El niño debe cumplir con todas las instrucciones de la lista. En esta oportunidad no es necesario que lo haga en el mismo orden en que fueron leídas por el maestro.

1. Programa la tarea a partir de la lista de dos instrucciones.
2. Elabora listas diferentes entre sí, procurando que sean acciones breves.
3. Las instrucciones de las listas pueden derivarse de tareas académicas.

▶ 23

Diseña tarjetas en las cuales se combine la escritura de las instrucciones con imágenes, dibujos, fotos. Utilízalas como parte de la rutina diaria cuando hagas asignaciones especiales. Por ejemplo, una de las tarjetas puede incluir la foto del estante de las loncheras muy ordenado y el texto siguiente: *Ordenen las loncheras y los bolsos en su estante.*

PARA TRABAJAR EN GRUPO

24	ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
	Pídele al niño que te narre un cuento que conozca. Si es necesario, cuéntale uno (una o dos veces) y luego de hacerlo, pídele que lo repita.	Libros de cuentos infantiles, que contengan entre 30 y 40 líneas cada uno.	<p>El niño debe contar la historia solicitada, incluyendo en su relato, al menos, los tres elementos que definen una narración:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo empieza el cuento? • Algún evento extraído del desarrollo de la historia • ¿Cómo termina el cuento? 	<p>Es muy posible que esta actividad pueda ser planificada y evaluada sin necesidad de modelarla previamente. Sin embargo, antes de planificarla resulta conveniente que dispongas de recursos adecuados para cada sesión de trabajo.</p> <p>Aunque eres tú quien va definiendo progresivamente cuáles son los cuentos o historias que mejor te sirven para cumplir con esta actividad (o actividades parecidas), a continuación se incluyen algunos criterios útiles para escoger estos cuentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que tengan pocos personajes, con características muy bien definidas 2. Que hagan referencia a hechos propios de la vida cotidiana 3. Que incluyan vocabulario rico y preciso 4. Que se caractericen por una trama lineal 5. Que no sean muy extensos (30-40 líneas cada uno)

- Léeles un cuento y pídeles hacer un dibujo sobre el mismo.
- Organiza los cuentos en estantes o cajones. Define con los niños categorías de historias, para agruparlos según ellas: cuentos de animales o plantas, cuentos de hadas, cuentos de ficción.
- Es muy importante que en las situaciones de lectura grupal, invites a los niños a analizar los cuentos según sus partes. Es importante que lleguen a identificar los eventos que marcan el inicio, el desarrollo y el final o desenlace de la historia. Juega con ellos a variar el cuento, cambiando alguna de estas tres partes.
- Anímalos a relatar historias haciendo elaboraciones personales. Pon atención a sus opiniones y hazles ver las cosas desde distintas perspectivas, para que te digan qué piensan.
- Anima a los niños a cambiar los personajes de un cuento conocido (o sus características) y a elaborar una historia nueva. Por ejemplo, ¿cómo sería el cuento de la Caperucita roja con un lobo bueno y una abuelita perversa? Si los niños aún no escriben, sírvelos de secretario y ve copiando el nuevo cuento. Al final, léeselo por completo y comenten los resultados.

META: RELATAR

TAREA: Relatar libremente cuentos, narraciones cortas, leyendas, chistes

A

A.2

A.2.1

PARA TRABAJAR EN GRUPO

- Un grupo de autores, Venegas, Muñoz y Bernal (1987)*, ofrecen consejos útiles para leerles cuentos a los niños preescolares. He aquí algunos, para que los consideres:
 - Olvidate de los límites de edad de los niños que te escuchan. Nunca son demasiado pequeños para oír, ni demasiado mayores para dejar de hacerlo.
 - Trata de escoger un buen momento del día para leer cuentos: antes o después de la merienda, como intermedio entre actividades fatigantes, cuando haga buen tiempo, al aire libre.
 - Recuerda que escuchar es una destreza que se va adquiriendo poco a poco. Ten paciencia si los niños no se concentran en la historia... ¡quizás no has escogido el cuento apropiado!
 - Termina siempre la historia. Nunca dejes un cuento inconcluso. Si están distraídos, trata de recuperar su atención para terminarlo de leer.
 - Busca cuidadosamente un punto de intriga para detenerte y hacer preguntas. Es una buena forma de retener la atención.
 - Si te ayudas de ilustraciones u objetos, asegúrate de que todos los niños los vean. Puedes sentarte en un lugar más alto que ellos, para que todos vean por encima de sus cabezas.
 - Varía mucho la expresión al leer. Cambia el tono de voz y usa onomatopeyas. Evita, sin embargo, usar los tonos aññados.
 - Lee despacio, para que los niños imaginen la historia.
 - Dale tanta importancia al autor como al cuento, así los niños irán entendiendo que los cuentos son elaborados por personas y que ellos mismos pueden llegar a hacerlo.

* Venegas, M., Muñoz, M. y Bernal, L. (1987). *Promoción de la lectura a través de la literatura infantil en la biblioteca y en el aula*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. Colombia: Nuevas Ediciones.

SUBÁREA: REPRODUCIR EVENTOS

A

META: RELATAR

TAREA: Recitar siguiendo patrones literarios predefinidos: poemas o canciones, retahílas, trabalenguas

A.2

A.2.2

26	ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
	<p>Léele un poema al niño. Cuando lo hagas, haz énfasis en la rima que va repitiéndose en cada verso (o línea del poema).</p> <p>En una segunda lectura, pídele que repita cada verso, después de ti. Repite este procedimiento dos o tres veces, si lo consideras necesario. Finalmente, anima al niño recitar el poema por sí solo.</p>	<p>Poemas, canciones, retahílas y trabalenguas infantiles, que contengan entre dos y doce versos cada uno.</p>	<p>En el caso de esta actividad, el niño debe recitar el poema, exactamente igual al que le fue leído.</p>	<p>Podrías comenzar la evaluación inicial de esta meta con la planificación de un poema de dos versos. Luego de que el niño logre recitar el poema completo (de este número de versos o de cualquier otro), debes planificar, para la siguiente sesión de trabajo, un poema que incluya un número mayor de versos. No es necesario que planifiques la tarea aumentando el número de versos de uno en uno. Puedes hacerlo de dos en dos o, incluso, de tres en tres.</p> <p>Es recomendable planificar inicialmente el trabajo con poemas y/o canciones, y sólo luego incluir sesiones de trabajo con retahílas o trabalenguas.</p> <p>Aunque, igual que en otros casos, es el maestro quien va decidiendo qué tipo de material literario resulta adecuado para un tipo de actividad particular, puedes seleccionar los poemas a partir de características como las que siguen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De rima consonante, que permitan repetir cierta sonoridad entre los versos 2. De imágenes sencillas 3. Que resuman una historia o cuento corto 4. Que puedan acompañar alguna actividad de la rutina diaria (preparar la merienda, cepillarse los dientes, despedirse de los compañeros) 5. Que no sean muy extensos (4-12 versos cada uno)

- Crea, en conjunto con todos tus alumnos, un fichero de poemas infantiles extraídos de libros o derivados de la tradición oral de sus familiares. Programa visitas especiales de algunos de ellos al aula e invítalos a recitar y cantar los poemas y canciones de su niñez. Anima a los niños a aprender el poema o canción que más les guste, de la selección que ha traído el invitado.

- Divide a los niños en pequeños grupos y animalos a representar el significado de un mismo poema de formas distintas; por ejemplo: en una cartelera, diseñando un móvil para colgar en el salón, con figuras de plastilina.

PARA TRABAJAR EN GRUPO

META: RELATAR

TAREA: Recitar siguiendo patrones literarios predefinidos: poemas o canciones, retahílas, trabalenguas

A

A.2.2

A.2

PARA TRABAJAR EN GRUPO

- Planifica sesiones de lectura en coro de poemas, retahílas y trabalenguas. Aprovecha estas sesiones para grabarlas y escucharlos con frecuencia, así lograrás que los memoricen.
- Diseña tarjetas con palabras sencillas. Haz que cada niño escoja una tarjeta, léesela y entre todos piensen en palabras que rimen con ella. Juega con diferentes tipos de rima.
- Lee la misma estrofa de un poema cambiando de voz: susurrando, tronando, con tono grave o agudo. Haz énfasis en las pausas (muy teatrales) o en la lectura (muy rápida), para que más que las palabras "se oiga la música".

ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO

RECURSOS

EVALUACIÓN

OBSERVACIONES

Para realizar esta actividad, te ofrecemos dos sugerencias:

(1) Usa la serie de tarjetas que describimos en *Recursos*. Muéstraselas al niño, una a una, leyéndole el nombre del mes que se representa en cada imagen, desde enero hasta diciembre. Puedes ser muy descriptivo al principio, con comentarios como: *Éste es enero, el mes de los maestros, por eso hay aquí un maestro escribiendo en la pizarra. En febrero, el mes de los enamorados, hay un dibujo de dos novios en el parque. En marzo...* Para esto, puedes también usar las imágenes de un calendario. Luego, repite toda la secuencia de los meses, sin hacer referencia a las imágenes: *enero, febrero, marzo...* y proponle repetir cada mes después de ti. Cuando termines, pídele que diga toda la secuencia solo, mientras mira las tarjetas.

(2) Simplemente ve nombrando cada mes y haz que lo repita después de ti. Luego, pídele decir todos los meses por sí solo.

Serie de 12 tarjetas con imágenes alusivas a los meses del año y el nombre de cada mes que representan (como un rótulo).

Calendarios con fotos alusivas a los meses, preferiblemente (pero también pueden usarse otros, con imágenes generales o, incluso, sin ellas).

Para que la meta se cumpla, el niño debe decir en orden, de manera completa y sin ayuda, todos los meses del año.

El uso de las tarjetas (o la referencia a otros recursos, como calendarios, por ejemplo) puede obviarse luego de varios ensayos. Los meses del año pueden recitarse a manera de retahíla. Para lograrlo, cuando consideres apropiado, puedes planificar la tarea con secuencias de algunos pocos meses. Primero, ayúdalo a recordar la secuencia de enero hasta abril, por ejemplo. Luego, trabaja la secuencia de mayo hasta agosto... y así sucesivamente.

No olvides registrar el detalle de:

- El tipo de instrucción que ofreciste (con apoyo de imágenes o sin él)
- El nivel de exigencia (los doce meses desde el primer ensayo, o en secuencias más cortas)
- El resultado de la tarea

• Cada día, con el inicio de la rutina escolar, repasa con ellos el mes en el que se encuentran: rotúlalo en grande, déjalo en un lugar visible, escríbelo en alguna pizarra. Ve comentándoles cosas sobre cada mes para que vayan ampliando su conocimiento con información curiosa: efemérides, fiestas o noticias.

• Haz que se aprendan canciones, poesías sobre los meses del año y/o sobre cada mes. En mayo pueden aprender "Vuelan las mariposas..." y en septiembre alguna poesía sobre el inicio del año escolar.

• Usa un calendario para marcar con una x cada día que pasa en la escuela. Ofréceles esa tarea como algo especial y ve haciendo comentarios sobre el tiempo recorrido o el tiempo que falta para cumplir un mismo mes.

• Dedicale el primer día de cada mes a un plan especial y sentencia *Hoy es el primer día del mes de marzo: vamos a dedicarle todas las actividades y tareas a...* (el tema escogido). Con cada día, haz que recuerden lo que hicieron y aprendieron en relación con el mes trabajado. Recuerda que el tiempo es un concepto abstracto (que no puede verse, tocarse o sentirse). Haz que tengan experiencias significativas relacionadas con sus nociones, para que puedan irlo comprendiendo poco a poco.

META: DECIR LOS DÍAS DE LA SEMANA

TAREA: Decir ordenadamente los días de la semana

A.4.1

A.4

A

ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO

RECURSOS

EVALUACIÓN

OBSERVACIONES

▶ 29

Ve nombrando cada día de la semana, pidiéndole que los repita después de ti. Si quieres, señala en un calendario o agenda el espacio destinado a cada día. Luego, haz que lo haga solo.

Hojas de calendarios que muestren claramente la composición de la semana en siete días. También sirven las agendas.

Evalúa esta tarea como lograda, cuando el niño diga, en orden, de manera completa y sin ayuda, todos los días de la semana.

PARA TRABAJAR EN GRUPO

- En reuniones de grupo, cuando inicien las actividades o cuando repasen los logros, al final, haz referencia a los días de la semana. Pídele a los niños que vayan identificando: ¿Qué día es hoy? ¿Qué día fue ayer? ¿Qué día será mañana?
- Define rutinas consistentes para cada día. Permiteles relacionar el día con el tipo de actividades que van a realizar. Déjales anticiparse e involucrarlos en los cambios.

...Piensa que la mejor manera de alegrarlo
es convertirlo en una pizza.
Lo acuesta sobre la mesa de la cocina
Y empieza a amasar la masa.
Estira la masa para todos lados.
Ahora lanza la masa al aire en círculos.
Luego le añade aceite (en realidad sólo es agua)
Luego, la harina (en realidad, son polvos de talco)
Luego le pone los tomates (en realidad, son fichas de damas chinas)...

William Steig (1998).
Pedro es una pizza.
Colombia: Norma.

Un aspecto importantísimo en la *narración*, como hemos visto, es la *noción de tiempo*: en qué orden suceden las cosas y cómo este orden afecta a la historia. Es necesario favorecer esa comprensión temporal: familiarizarlos con los efectos del paso del tiempo en nosotros mismos y otros seres vivos, en las cosas, en el paisaje. Para muchos estudiosos de la educación preescolar, algunas de las experiencias clave para lograrlo contemplan la descripción de secuencias de escenas, su arreglo según una lógica determinada (que suele resultar muy personal y pudiera ser diferente, de niño en niño), su integración, el recuerdo de experiencias y la anticipación de eventos*.

Además de la propuesta que incluimos en esta subárea, ten en cuenta otras acciones:

- Establecer y mantener una rutina escolar consistente: esto les da a los niños sentido de control y les permite ir anticipando actividades y experiencias.
- Permitirles tiempo de planificación y recuento: definir acciones, ejecutarlas y, luego, evaluar sus resultados.
- Animarlos a enriquecer sus planes tanto como puedan: tener planes alternativos y posibilidades de cambio, según algunas circunstancias.
- Incluirlos en los cambios de planes de la rutina escolar y en las decisiones necesarias.
- Atender sus representaciones espontáneas del tiempo: en dibujos, en relatos libres, durante el juego dramatizado.

* Hohmann, M. y Weikart, D.P. (1995). *Educating young children*. EE UU: High/Scope Press.

B.1.1

B.1

ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
<p>Arma una secuencia temporal frente al niño y pídele que te cuente una historia sobre ella.</p>	<p>Material para armar secuencias temporales de dos, tres, cuatro, cinco y seis piezas.</p>	<p>La historia relatada por el niño debe ser —a tu juicio— coherente y pertinente con la secuencia que le presentaste.</p>	<p>La sugerencia sobre cómo planificar y evaluar progresivamente esta TAREA es básicamente la misma que la incluida en otras metas: comienza por presentarle al niño una secuencia temporal de dos piezas y ve aumentando este número, cada vez que el niño realice correctamente la tarea.</p>
<p>Si decides modelar la tarea, puedes hacerle preguntas como: <i>¿Qué pasó aquí? ¿Cómo comenzó esta historia? ¿Cómo terminó?</i></p>	<p>Por ejemplo, una secuencia temporal de tres piezas puede incluir:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Una tarjeta con la ilustración de un niño montándose en una banqueta, para alcanzar un frasco de galletas. 2. Una segunda tarjeta con la ilustración del mismo niño agarrando el frasco con sus manos. 3. Una tercera tarjeta, que muestra al frasco roto en el suelo y al niño con expresión de asombro. 		<p>Y un par de ideas útiles para el trabajo con el material:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Numera por detrás las piezas de todas las secuencias, según el orden que les corresponde. Esto te ayudará a colocarlas siempre de la misma manera. 2. Si es posible, utiliza fotografías para diseñar las secuencias. Esto permite asignarle "realismo" al material.

▶ 31

PARA TRABAJAR EN GRUPO

- Organiza un taller en el que los niños elaboren su propio cuento ilustrado. Utiliza para ello una buena selección de recortes de revistas, fotografías o ilustraciones. Agrupa a los niños y anímalos a inventar tramas para sus cuentos. Las imágenes se pegan en hojas blancas, en el orden escogido. Escribe por ellos, textos cortos bajo las ilustraciones. Demuéstrales cómo se hace con uno o dos ejemplos. Las hojas pueden compaginarse tal como si fueran libros reales. Ayúdalos a encuadernarlos con alguna técnica sencilla. Déjalos trabajar en grupo y respeta sus ideas. Las obras pueden exponerse en una "Feria del Libro". Utilízalos como textos verdaderos para leer, entretenerse, analizar sus historias.
- Prepara hojas de trabajo con dibujos de escenas que integren una secuencia y pídele a los niños que las coloreen. Puedes sugerirles colorear únicamente el inicio de la secuencia (¡o el final!). También puedes pedirles que pinten la escena más importante, según su opinión. Comenten estas decisiones en grupo.

32	ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
	<p>Esta vez, arma una secuencia temporal incompleta frente al niño. Deja un espacio en blanco en el lugar de la pieza faltante y pídele al niño que te diga qué parte de la historia falta.</p> <p>Muéstrale cómo se resuelve la tarea, si lo crees necesario. Hazle preguntas como: <i>¿Esta historia está completa? ¿Qué parte le falta? ¿Por qué crees que le falta esa parte?</i> Resuelve la incógnita en conjunto con el niño y luego coloca la pieza que falta.</p> <p>Preséntale otra secuencia incompleta para que trabaje solo.</p>	<p>Material para armar secuencias temporales de tres, cuatro, cinco y seis piezas.</p> <p>Con frecuencia, este material está conformado por varias tarjetas, cada una de las cuales ilustran una acción. Si se colocan en un orden determinado, muestran cómo sucede alguna cosa o evento.</p>	<p>El niño debe nombrar el evento que falta en la secuencia seleccionada, de manera que, a tu juicio, sea coherente y pertinente con el material.</p>	<p>Comienza por presentarle al niño una secuencia temporal de tres piezas y ve aumentando este número cada vez que el niño realice correctamente la tarea.</p> <p>Recuerda:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Numerar las tarjetas de las secuencias por detrás, en el orden que les corresponde. 2. Utilizar fotografías para diseñar las secuencias.

- Tomando la misma idea de trabajo en grupo sugerida para apoyar la tarea anterior, prepara hojas de trabajo con escenas que integren una secuencia (esta vez incompleta) y pídele a los niños que dibujen la parte que falta. Comenten los resultados entre todos.
- Aprovecha las ocasiones en las que leas cuentos, para hacer versiones equivocadas de ellos. Ésta es una actividad que puede realizarse con niños muy pequeños. Se trata de que descubran, al escuchar una historia por segunda vez, los errores que comete el narrador o el lector.

Reunidos los niños, puedes leer o narrar el cuento pausadamente. Luego de un momento, advierte que vas a contarlo por segunda vez y que si te equivocas en algo, deben avisarte diciendo "¡Te equivocaste!" o cualquier otra expresión. Lee o narra la historia otra vez, sustituyendo nombres o situaciones. Es conveniente elegir un cuento corto para comenzar y que la actividad no se prolongue por más de media hora.

ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
-------------------------	----------	------------	---------------

Entrega al niño el material correspondiente a una secuencia temporal, de forma desordenada. Dile que en esta oportunidad él deberá ordenarla.

Cuando haya terminado, pídele que te cuente lo que ilustra la secuencia, con alguna pregunta como: *¿Qué pasó en esta historia que acabas de armar?*

Material para armar secuencias temporales de dos, tres, cuatro, cinco y seis piezas.

Con frecuencia, este material está conformado por varias tarjetas, cada una de las cuales ilustra una acción. Si se colocan en un orden determinado, muestran cómo sucede alguna cosa o evento.

La secuencia armada por el niño debe formar una historia que, a tu juicio, resulte coherente y pertinente con el material que le entregaste y con su relato.

Comienza por presentar al niño una secuencia temporal de tres piezas y ve aumentando este número cada vez que el niño realice correctamente la tarea.

Recuerda que puedes:

1. Numerar las tarjetas de las secuencias por detrás, en el orden que les corresponde.
2. Utilizar fotografías para diseñar las secuencias.

PARA TRABAJAR EN GRUPO

- Inventa maneras de variar la tarea de ordenar eventos de una secuencia. Puedes, por ejemplo, colocar frente al grupo una secuencia desordenada y pedirles que vayan numerando las piezas según el orden en que deberían estar arregladas. Invítalos a trabajar en ello, sin modificar el "desorden original" del material.
- Léeles un cuento y pídeles que comenten la historia, identificando los sucesos clave: inicio, primer suceso, desenlace, final (puedes relacionar este trabajo con el sugerido en la tarea A.2.1). Divide al grupo en pequeños equipos y asígnales uno de estos sucesos a cada equipo. Pídeles que hagan un dibujo (o composición con cualquier técnica plástica) sobre el suceso que les corresponde. Al final, arma la historia que escucharon, con sus obras de arte.

...Efraín vivía en un edificio, el más alto de todos,
arriba, en la colina sin árboles.
En su cuarto no había sitio para un caballo.
Ni en la sala tampoco, ni en la cocina,
ni siquiera en el balcón.
¡Los caballos ocupan demasiado espacio!...

Yolanda Pantín (2002).
Un caballo en la ciudad.
Venezuela: Playco Editores

En la subárea anterior adelantamos la importancia de *anticipar eventos* en el desarrollo de la noción de tiempo y espacio en los niños. Se trata de una destreza de valor cognoscitivo y afectivo. Les permite establecer relaciones causa-efecto entre las cosas, razonarlas, les brinda la sensación de control sobre las experiencias y les permite determinar y expresar cómo pueden afectarnos los eventos, desde su propia perspectiva y desde la de otros. Esta subárea se dedica al ejercicio de esta destreza.

META: ANTICIPAR EVENTOS A PARTIR DE INFORMACIÓN DETERMINADA

TAREA: Anticipar eventos a partir de imágenes y con ayuda de la pregunta *¿Qué pasaría si...?*

C

C.1

C.1.1

ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
<p>Enséñale al niño una de las láminas. Con la pregunta <i>¿Qué pasaría si...?</i>, describe la acción de la lámina y animalo a contestar. Por ejemplo, si la lámina muestra un perro persiguiendo a un gato, puedes formular preguntas como: <i>¿Qué pasaría si el perro atrapa al gato?</i> <i>¿Qué le puede suceder al gato?</i></p> <p>Modela la tarea en los casos en que lo consideres conveniente.</p>	<p>Láminas que contengan imágenes que representen acciones, a partir de las cuales puedan anticiparse consecuencias. Veamos algunos ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un niño brincando un muro alto • Un perro bravo frente a una persona asustada • Un bebé tocando una vela encendida 	<p>Las respuestas del niño a todas las preguntas deben resultar, a tu juicio, coherentes y pertinentes con las láminas utilizadas. Logra la tarea cuando responde adecuadamente en tres oportunidades, como mínimo, con diferente material y dentro de una misma sesión.</p>	<p>Resulta especialmente útil cuidar las características de las láminas diseñadas (o seleccionadas) para trabajar en actividades como ésta. Lo principal es asegurarse de que el material represente acciones cotidianas: acontecimientos frecuentes en el hogar y/o en la escuela, por ejemplo.</p>

▶ 35

PARA TRABAJAR EN GRUPO

- Selecciona nuevos cuentos y léelos sin llegar hasta el final. Animalos a crear varios finales para la historia. Compara sus creaciones con el desenlace del cuento verdadero. Analicen en grupo semejanzas y diferencias con los finales ideados por los niños.
- *¿Cuentas con TV y un reproductor de video?* Úsalos como asistentes de la imaginación. Escoge unos cuantos videos infantiles que los niños no conozcan; películas sobre cuentos, capítulos de series educativas, comiquitas. Prepara un ambiente cómodo con cojines y dispónganse a ver televisión un rato. Comiencen a ver los videos y utiliza, en diferentes momentos, el botón de "pausa" para detener la historia. En este momento, pregunta a los niños sobre los sucesos que vendrán: *¿Qué pasará a continuación?* *¿Qué comentarán los personajes?* *¿Cómo resolverán los problemas?* *¿Cómo se sentirán?* *¿Cómo reaccionarán?...*
- Aprovecha las dramatizaciones en el área de hogar o arte para analizar las consecuencias de las acciones. Ayúdales a crear "guiones" originales en los cuales los personajes comunes, por ejemplo, tengan comportamientos incorrectos o poco frecuentes y animalos a pensar en las consecuencias de ello. Inventen entre todos formas variadas de terminar las historias. Diviértanse representándolas.

36 ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO RECURSOS EVALUACIÓN OBSERVACIONES

Enséñale al niño la tarjeta seleccionada para la actividad, pídele que la examine bien (o que la lea) y te diga con cuáles hechos o consecuencias puede asociarse dicha ilustración (o texto).

Para mostrarle cómo hacerlo, puedes tomar los siguientes ejemplos:

- Si la lámina que le estás mostrando incluye la representación de una persona reposando una pierna enyesada sobre un sillón, hazle preguntas como: *¿Qué le puede haber pasado a este señor? ¿Por qué tiene la pierna enyesada? ¿En dónde se encontrará? ¿Qué sentirá? ¿Qué puede sucederle ahora?*
- Si, en cambio, le muestras una tarjeta con el siguiente titular: "Se esperan accidentes durante el fin de semana", pregúntale: *¿Por qué crees que se esperan accidentes? ¿Quién puede haber escrito esta noticia? ¿Cómo podrían controlarse los accidentes?*

Láminas o tarjetas que incluyan ilustraciones, títulos o enunciados cortos.

De nuevo, las respuestas del niño deben ser coherentes y pertinentes con tus preguntas y con el material utilizado en la sesión. Pero, además, debes estar muy atento a que sus respuestas no se remitan a la mera descripción de la ilustración o el parafraseo del texto (si llegaron a lograrlo). La descripción está contemplada en las metas y tareas de la subárea D.

En los medios publicitarios puede conseguirse material impreso muy original, que sirve como una buena invitación a la creación verbal y escrita. Aprovechalos entonces y ve conformando tu propia selección de ilustraciones publicitarias de revistas, periódicos, volantes. Reparte un recorte por niño y solicítale que creen una noticia con la ilustración. Conviene escoger muy bien el material: mientras más original sea, hay más probabilidades de conseguir relatos diferentes. Selecciona, por ejemplo, la expresión de indigestión que acompaña a las propagandas de antiácidos; la foto de alfombras manchadas, de la publicidad de limpiadores al seco; la imagen de un oso en una cama, de las propagandas de colchones...

El grupo también puede dividirse en dos o tres subgrupos, a los cuales les puedes entregar el mismo recorte. La idea es que trabajen por separado y sólo al final comparen sus productos: *¿Son iguales? ¿Son diferentes? ¿En qué se inspiró cada grupo?*

...A su mamá le encantaba peinarla
y a veces le hacía unas trencitas todas adornadas
con cintas de colores.
Y la niña bonita terminaba pareciendo
una princesa de las Tierras de África
o un hada del Reino de la Luna...

Ana María Machado (1994).
Niña bonita.
Venezuela: Ekaré.

La destreza de *describir* ayuda a los pequeños a hablar de las cosas y situaciones, a expresar sus percepciones, a transmitir al otro, que lo escucha, una experiencia particular. Por esto es tan importante ofrecerles oportunidades para hacerlo: para que enriquezcan su vocabulario con términos que le ayuden a lograrlo, para que decidan cuál es la información importante de transmitir, para que se hagan preguntas, para que busquen las respuestas, para que expresen sentimientos y pensamientos sobre lo que les sucede, para que se inicien en la tarea de explicar, como destreza complementaria. Esta subárea es una propuesta en este sentido.

38 ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
<p>Presenta al niño las láminas y pídele que señale un objeto o la representación de una acción determinada. Si lo crees conveniente, enséñale cómo hacerlo.</p> <p>Luego, señala tú otra tarjeta y pídele que nombre el objeto o la representación de una acción, usando preguntas como: <i>¿Qué es esto? o ¿Qué está haciendo éste ...?</i> Repite el ejercicio, al menos, con cuatro láminas.</p>	<p>Láminas que contengan representaciones de objetos y/o acciones.</p> <p>Listas de objetos y/o acciones que pueden ser identificadas en cada una de las láminas.</p>	<p>Considera lograda la tarea cuando el niño señale y nombre correctamente el objeto y/o acción que le solicitaste, en tres (03) oportunidades consecutivas y con diferente material (en una misma sesión).</p>	<p>Se resumen aquí tres sugerencias respecto a la elaboración (o selección) del recurso para esta actividad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Puedes diseñar o seleccionar las láminas, y numerarlas según el grado de familiaridad que los niños pudieran tener con los objetos y/o acciones representadas en ellas. Asígnale el Nº 1 a aquella que puede resultar más familiar y ve numerando las siguientes, según el orden que determines para ellas. Una buena idea es contar con otros educadores como jueces, para decidir esta numeración. 2. Diseña (o selecciona) láminas de dos caras. En una de ellas incluye la representación del objeto y/o la acción. En la cara contraria, puedes pegar la lista de todos los objetos y/o acciones que puedan ser identificados en dicha lámina. Frente al niño quedará la ilustración y frente a ti quedarán los nombres de las cosas y las acciones que puedes pedirle que identifique. 3. Aunque se pueden utilizar láminas de dibujos, resulta muy útil usar fotografías reales en actividades como ésta.

- Aprovecha las oportunidades en las que presentes juegos, libros y materiales nuevos, para pedirles que señalen objetos y/o acciones entre sus ilustraciones. Estas ocasiones son ideales para aprender nuevo vocabulario: invítalos a buscar objetos y/o acciones, denominándolos de diferentes maneras.
- Juega mímica de vez en cuando, escogiendo de cajas o ficheros las láminas de objetos y/o acciones que los niños puedan representar fácilmente. En esta actividad puedes usar las mismas láminas que has venido utilizando como recurso en el trabajo individual.
- Diseña un juego de memoria en el cual las parejas de tarjetas se conformen por acciones y los objetos necesarios para realizarlas. Por ejemplo: una niña saltando y la cuerda de saltar, un mago haciendo un truco y la varita mágica, una señora haciendo galletas y el horno.

META: DESCRIBIR OBJETOS

TAREA: Describir objetos según sus características, con apoyo de las preguntas: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuál?

D

D.2

D.2.1

▶ 39

ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO

RECURSOS

EVALUACIÓN

OBSERVACIONES

Enséñale al niño láminas que incluyan representaciones de objetos y pídele que describan sus características o su forma en general. Para que lo logre, proponle preguntas formuladas con *¿qué?*, *¿cómo?* y *¿cuál?*

Por ejemplo, si la lámina que le muestras incluye el dibujo de una casa, puedes preguntarle: *¿Qué es esto?*, *¿cómo es?* y *¿cuál es la parte de la casa que es de color rojo?*, *¿cuál es la parte de ella que permite que sus habitantes entren y salgan de ella?*

Con frecuencia, necesitarás ejemplificar las respuestas.

Láminas que incluyan representaciones de objetos.

Ejemplos de preguntas relativas a las ilustraciones, que comiencen con *¿qué?*, *¿cómo?* y *¿cuál?*

Las respuestas del niño a todas las preguntas deben ser, a tu juicio, coherentes y pertinentes con las láminas utilizadas. La tarea se cumple cuando lo logra en tres (03) ensayos consecutivos —como mínimo— con diferente material y dentro de una misma sesión.

Para esta tarea conviene escoger ilustraciones que representen objetos reales y de uso común, evitando, por ejemplo, que sean dibujos extraídos de comiquitas o material de lectura animada. Las revistas, los diccionarios enciclopédicos ilustrados y libros de enseñanza primaria son buenas fuentes de material para esta tarea.

PARA TRABAJAR EN GRUPO

- Las nociones de descripción más simples, según la forma (tamaño y/o espesor), pueden desarrollarse en los niños con el uso frecuente de material concreto de clasificación como los bloques lógicos u otros (juguetes de piñatería, por ejemplo). En grupo, déjalos explorar el material libremente e invítalos a hacer conjuntos según sus características determinadas.
- Explora las actividades del período de arte o tacos como oportunidades para usar estas nociones en tareas concretas.
- Las adivinanzas, por lo general, son actividades muy entretenidas para los alumnos. Tú mismo puedes crear adivinanzas originales, cambiándole el nombre a un objeto y describiéndolo para que los niños adivinen de qué se trata. Por ejemplo, podrías cambiar "cama" por "baperta" y describirla con las siguientes frases: *En mi cuarto hay una baperta. Yo duermo sobre una baperta todas las noches. En las mañanas, tiendo mi baperta antes de salir al colegio... ¿Qué es una baperta?*

40	ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
	<p>Enséñale al niño láminas que incluyan representaciones de objetos y pídele que describan su uso o su función general. Usa preguntas como <i>¿para qué?</i>, <i>¿cómo?</i>, <i>¿dónde?</i> y <i>¿quién?</i> para facilitar su respuesta.</p> <p>Por ejemplo, si la lámina que le estás mostrando incluye el dibujo de unos crayones de cera, pregúntale: <i>¿Para qué se usa esto?</i>, <i>¿cómo se usa?</i>, <i>¿dónde se usa?</i>, <i>¿quién lo puede usar?</i> o <i>¿quiénes lo usan todos los días?</i></p> <p>Con frecuencia, necesitarás enseñarle cómo responder las preguntas.</p>	<p>Láminas que incluyan representaciones de objetos.</p> <p>Ejemplos de preguntas relativas a las ilustraciones, que comiencen con: <i>¿Para qué?</i>, <i>¿cómo?</i>, <i>¿dónde?</i> y <i>¿por qué?</i></p>	<p>Las respuestas del niño a todas las preguntas deben resultar, a tu juicio, coherentes y pertinentes con las láminas utilizadas. La meta es cumplida cuando logra lo anterior en tres (03) oportunidades consecutivas y con diferente material (en una misma sesión).</p>	<p>Diseña o selecciona el material para esta meta, considerando las siguientes ideas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Numera las láminas según la familiaridad de los niños con los objetos representados y sus funciones. 2. En la parte de atrás de las láminas pega los ejemplos de las preguntas que puedes hacer cuando uses cada una de ellas. 3. Consigue dibujos de objetos reales y de uso común. Puedes trabajar con fotografías.

- Aprovecha las sesiones de trabajo grupal en cualquier área, para pedirle a los niños cosas e instrumentos según su función o según para qué lo necesiten. Por ejemplo, en el área de arte puedes hacer la siguiente solicitud: *Necesitamos algo con qué pintar rápidamente una hoja de papel muy grande... ¿qué podemos usar?* En el área de hogar, o en alguna actividad de cocina, pídeles utensilios para mezclar muy bien, para separar las yemas de las claras o para dejar reposar una masa sobre la mesa y evitar que se pegue. Analiza sus respuestas junto con ellos.

- Reflexionar sobre las funciones de las cosas cotidianas puede traer consecuencias asombrosas. A veces, descubrimos que no tienen una sola función y que, por ejemplo, varias personas pueden utilizarlas de distintas maneras y para fines diferentes. Haz que tus niños traigan a clase alguna herramienta o utensilio que sea usado con frecuencia en sus casas, por ellos o por algún familiar. Déjales presentar su objeto y la función que conocen. Invita a todos los niños a relatar cómo se usa en cada una de sus casas y animalos a pensar en nuevas funciones. Por ejemplo, un secador sirve —como sabemos— para secar y darle forma al cabello, pero también se puede utilizar para secar un dibujo realizado con ténpera o los restos de agua que quedan después de haber limpiado una mancha en una camisa.

ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO

RECURSOS

EVALUACIÓN

OBSERVACIONES

Enséñale al niño láminas que incluyan representaciones de acciones y pídele que las describan en general. Para que lo logren, proponle preguntas formuladas a partir de: ¿Qué? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Cuándo?

Por ejemplo, si la lámina que le estás mostrando incluye la representación de un niño patinando, pregúntale: ¿Qué está haciendo este niño? ¿Qué se necesita para patinar? ¿Quiénes pueden patinar? ¿Cómo se patina? ¿Por qué este niño usa rodilleras? ¿Cuándo no se puede patinar?

Si es necesario, demuéstrale cómo responder.

Láminas que incluyan representaciones de acciones.

Ejemplos de preguntas relativas a las ilustraciones, que comiencen con ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿por qué? y ¿cuándo?

Las respuestas del niño deben resultar, a tu juicio, coherentes y pertinentes en 80% de las preguntas que hayas formulado. Debe hacerlo ante diferente material, en tres (03) ensayos consecutivos y dentro de una misma sesión.

Para esta meta es muy importante seleccionar ilustraciones que representen acciones reales y comunes. Al igual que en otros casos, las revistas, los diccionarios enciclopédicos ilustrados y libros de enseñanza primaria son buenas fuentes de material adecuado para esta tarea.

PARA TRABAJAR EN GRUPO

- Sácale provecho a todas aquellas oportunidades de trabajo grupal en las que sea posible describir acciones a partir de ilustraciones: en la lectura de un cuento, en la interpretación (y creación!) de afiches o vallas publicitarias, en la interpretación de las etiquetas de alimentos. Analiza con ellos las respuestas.
- Selecciona suplementos o libros de comiquitas para que, a partir de la representación de las acciones, los niños elaboren hipótesis sobre lo que dicen sus personajes y/o sobre lo que sucede en la historia. Los *comics* publicados diariamente en los periódicos también pueden ser útiles para poner en práctica esta idea.
- Recolecta fotos o recortes de rostros conocidos por los niños: personajes de cuentos, héroes de comiquitas, actores de televisión conocidos. Organiza una discusión en grupo que les permita expresarse (oralmente o por escrito) sobre las características de los personajes: ¿Quién es el más inteligente? ¿Por qué? ¿Cómo tiene la nariz X? ¿Y cómo tiene los ojos? ¿Cuándo se pone bravo X? ¿Qué le gusta comer?

...—¿En qué puedo servirle, señora? —preguntó el hombre.
—¿Desea usted una cucharita cantarina, un calendario lunar, una mecedora de chocolate...?
—No, —interrumpió la señora Amelia— yo quisiera...
una bicicleta para mi gallina.
—Mmm... Mmmnn —murmuró el hombre.
Una bicicleta para una gallina es algo serio.
Hay que hacerla a la medida.
Tengo que saber el alto de sus patas y el largo de sus alas...

Daniel Barbot (1990).
Rosaura en bicicleta.
Venezuela: Ekaré.

Además de las implicaciones que la tarea de *establecer relaciones* tiene sobre el desarrollo cognoscitivo de los niños (y que también son consideradas en nuestras otras guías de enseñanza para las áreas de discriminación y números, por ejemplo), ésta es una subárea que favorece el lenguaje expositivo entre los niños y sus docentes: *explicar* los vínculos establecidos, responder a preguntas sencillas, comentar información previa sobre las funciones y acciones de las cosas que les resulte de ayuda en la actividad, comprender información nueva e integrarla a su razonamiento, practicar el análisis y la síntesis.

ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
<p>Coloca el material sobre la mesa de trabajo y explícale al niño el objetivo de la tarea: escoger pares de objetos y/o tarjetas de dibujos o palabras que estén relacionados entre sí de alguna forma.</p> <p>Si es necesario, muéstrale cómo hacerlo y dale ejemplos de las relaciones encontradas entre los pares de objetos y/o tarjetas seleccionados. Dile, por ejemplo, frases como las que siguen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Voy a escoger la tijera y la tarjeta que dice recortar, pues con la tijera podemos recortar papel o tela...</i> (en caso de niños lectores). • <i>Ahora voy a poner aparte la tarjeta que tiene el dibujo de una vaca y la tarjeta que dice leche, pues las vacas producen la leche que nos tomamos</i> <p>Luego, déjalo trabajar por sí solo.</p>	<p>Objetos concretos variados.</p> <p>Tarjetas que incluyan ilustraciones o palabras sencillas.</p> <p>Lista de ejemplos de relaciones entre dos, tres, cuatro, cinco y seis pares de objetos, dibujos y/o palabras, especialmente preparadas para esta actividad.</p> <p>Una lista de tres pares de elementos (tarjetas con dibujos o fotografías), por ejemplo, pudiera conformarse como sigue:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un lápiz y un cuaderno 2. Un chupón y un bebé llorando 3. Una gallina y una tarjeta que contenga la palabra <i>huevo</i> (en caso de niños lectores) 	<p>Considera que el niño alcanzó la meta cuando —a tu juicio— relacione todos los pares de objetos, dibujos y/o palabras preparados para la actividad, de manera coherente y pertinente.</p>	<p>Al igual que en otras metas, puedes planificar la evaluación inicial de esta tarea, considerando el mínimo de dos pares de elementos para ser relacionados. Ve aumentando este número en la medida en que el niño vaya superando exitosamente las sesiones de trabajo.</p> <p>Escoge el material para esta tarea considerando que los niños pueden relacionar objetos, dibujos y/o palabras, en los que se aplique, por ejemplo, dos criterios básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funcionalidad: que permiten relacionar pares de ítems, con el razonamiento de uno <i>sirve para</i> el otro (o hacer algo con el otro) • Causa – efecto: que permite justificar relaciones argumentando que un ítem <i>produce a otro</i> (o algo relacionado con el otro)

PARA TRABAJAR EN GRUPO

- Promueve con frecuencia las dramatizaciones. Asegúrate de que los niños puedan contar con materiales concretos relacionados con el juego. Si, por ejemplo, simulan un supermercado en el que actúan “niños vendedores” y “niños clientes”, procura que tengan a su alcance víveres de plástico, cajas vacías de productos reales, dinero real o de juguete, una caja registradora, papelititos para hacer *tickets*, facturas, cheques, tarjetas de crédito de cartulina. Mientras más material puedan manipular, serán mayores las posibilidades de reconocer relaciones básicas entre las cosas comunes.
- Aprovecha las oportunidades en las que salgan de paseo, lean historias, cuenten anécdotas o aborden temas nuevos, para darles ejemplos de las herramientas que sirven para hacer determinadas tareas, los animales que producen ciertos alimentos, las plantas que producen frutos. Analicen las relaciones entre todos.

E

TAREA: Establecer relaciones entre objetos, dibujos y/o palabras a partir de criterios específicos

E.1

E.1.2

44 ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
<p>El procedimiento para esta actividad es idéntico al anterior. La variación se deriva, principalmente, de las características del material a utilizar y del tipo de relaciones que los niños deben establecer.</p> <p>Presenta el material y explícale al alumno el objetivo de la tarea: escoger pares de objetos y/o tarjetas de dibujos o palabras que estén relacionados entre sí, según el criterio que hayas seleccionado para la sesión.</p> <p>Muéstrale cómo hacerlo y dale ejemplos de las relaciones encontradas entre los pares de objetos y/o tarjetas seleccionadas. Dile, por ejemplo y según el criterio que le indiques, frases como las que siguen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Voy a escoger la tarjeta que tiene el dibujo del hombre flaco y la tarjeta que dice gordo, pues flaco y gordo son antónimos...</i> • <i>Pongamos aparte este pajarito de plástico y la tarjeta que dice ave, pues pájaro y ave son sinónimos, quieren decir lo mismo...</i> <p>Recoge el material y déjalo trabajar por sí solo.</p>	<p>Objetos concretos variados.</p> <p>Tarjetas que incluyan ilustraciones o palabras sencillas.</p> <p>Lista de ejemplos de relaciones entre dos, tres, cuatro, cinco y seis pares de objetos, dibujos y/o palabras, según criterios determinados.</p> <p>Algunos ejemplos de los criterios de relación que puedes sugerirle al niño, del más simple al más complejo, son los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Según su número (relacionar mucho-poco) 2. Según su género (relacionar masculino con femenino) 3. Como antónimos (relacionar opuestos) 4. Como sinónimos (relacionar términos de igual significado) 	<p>El niño debe relacionar todos los pares de objetos, dibujos y/o palabras preparados para la actividad, según el criterio que le pediste tomar en cuenta.</p>	<p>Puedes planificar la evaluación inicial de esta actividad, considerando el mínimo de dos pares de elementos para ser relacionados y un criterio sencillo (como el género, por ejemplo). Cuando el niño logre esta meta, puedes ir aumentando el número de elementos para relacionar y, además, la complejidad del criterio para hacerlo.</p>

- Escoge un cuento nuevo. Selecciona información clave de la historia y diseña preguntas sencillas al respecto. Para que los niños te contesten, elabora tarjetas, recortes, fichas con ilustraciones correctas e incorrectas según las preguntas que has diseñado. Todo esto es para jugar a las "respuestas mudas": coloca los dibujos en la mesa, y tras cada una de tus preguntas deja que los niños vayan escogiendo la tarjeta o recorte que mejor se ajuste a tu pregunta. Aquí tienes un ejemplo:

¿Qué animal tenía la niña del cuento?



PARA TRABAJAR EN GRUPO

- Elabora una serie de tarjetas de cartulina con las letras del alfabeto y una segunda serie en la que figuren objetos cuyos nombres comiencen por cada una de las 28 letras. Se barajan estas dos series y se distribuyen entre dos grupos de jugadores. El juego se inicia cuando uno de los miembros de cualquier equipo lee el nombre de una letra que conoce. Un miembro del equipo contrario colocará sobre la mesa una tarjeta con la figura de un objeto cuya letra inicial corresponde a esa letra. Quien completa la pareja recoge esas cartas para su equipo y se arman todas las parejas. Gana el equipo que tenga mayor número de parejas. Terminando el juego, se "repasan" todas las parejas: se ordenan alfabéticamente, mencionando inicialmente las letras y, luego los objetos, a la vista de los alumnos.

SUBÁREA: ESTABLECER RELACIONES**META: ESTABLECER RELACIONES ENTRE UN OBJETO (O PALABRA) Y SUS PARTES**

E

E.2

TAREA: Unir la parte faltante de la figura de un objeto (o palabra) con la figura (o palabra) incompleta

E.2.1

46	ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
	<p>Entrégale el material al niño y explícale que la tarea consiste en encontrar la parte que falta en algunos dibujos o palabras y completarlos. Si lo consideras necesario, modela la actividad con un par de tarjetas y luego déjalo trabajar de manera independiente.</p>	<p>Pares de tarjetas definidos de la siguiente manera: (a) un dibujo —o una palabra— incompleto y (b) la parte faltante del mismo dibujo —o de la palabra.</p>	<p>El niño debe relacionar correctamente todos los pares de tarjetas que le fueron entregados.</p>	<p>Puedes iniciar la planificación de esta actividad, considerando, por ejemplo, un mínimo de tres pares de tarjetas. Trabaja de la misma manera hasta que el niño alcance relacionar un máximo sugerido de seis pares de tarjetas.</p> <p>Es recomendable, al principio, planificar el trabajo con pares de dibujos. Utiliza palabras incompletas en sesiones posteriores, sólo con los niños iniciados en la lectoescritura.</p>

- Con el mismo material sugerido en esta meta (o con cualquier otro material que cumpla con las mismas características), organiza competencias en las que los niños acumulen puntos por descifrar rápidamente las incógnitas de las ilustraciones. Que gane el equipo con mayor puntaje.
- Prepara hojas de trabajo con dibujos incompletos y anima a los niños a dibujar la parte que falta. Los períodos de arte son apropiados para esta actividad. Por ejemplo, diseña una página con el siguiente encabezado: "Al señor Juan le encantaba pasear a su perro". Incluye entonces una ilustración incompleta: un hombre, caminando por la calle, con una cadena... ¡a la que no hay nada atado! Los niños pueden dibujar el detalle que falta.
- Las mismas actividades pueden realizarse con material escrito.

PARA TRABAJAR EN GRUPO

META: ESTABLECER RELACIONES ENTRE UN OBJETO (O PALABRA) Y SUS PARTES

TAREA: Nombrar la parte que falta en un dibujo (o palabra)

E.2.2

E.2

E

ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO

RECURSOS

EVALUACIÓN

OBSERVACIONES

▶ 47

Muéstrale al niño la tarjeta seleccionada para la sesión. Pídele que te diga qué parte le falta al dibujo o a la palabra.

Muestra cómo se hace, cuando lo creas conveniente.

Tarjetas de dibujos o palabras incompletas.

Considera lograda la meta cuando el niño nombre correctamente la parte faltante de la tarjeta, en dos (02) ensayos consecutivos, con diferente material, durante la misma sesión.

En este caso, también se sugiere planificar el trabajo inicial con pares de dibujos y sólo en sesiones posteriores, en caso de niños iniciados en la lectoescritura, incluir el trabajo con palabras incompletas.

PARA TRABAJAR EN GRUPO

Un recurso excelente para trabajar esta meta en grupo son los rompecabezas de pocas piezas. Preséntalos a los niños, sin armar por completo. Pídeles que digan qué falta. Deja que lo terminen y lo armen de nuevo, libremente.

...Los ángeles de la guarda
sólo dicen la verdad.
Los ángeles de la guarda
son discretos y delicados...
pero siempre dejan una señal...

Yassen Grigorov (2003).
Los ángeles de la guarda.
México: Fondo de Cultura Económica.

El acercamiento a los signos y símbolos de nuestra cultura implica el uso de habilidades de comprensión y elaboración de significados, indispensables en el desarrollo de un lector. Se "leen" las imágenes, los sonidos, los datos; se explican, se *interpretan*, se asocian con un mensaje, se entienden como instrucciones, como "textos" que dicen cosas. Todos éstos son elementos indispensables para iniciar la experiencia lectora de los niños.

Desde luego, existe en el pequeño un proceso de exploración del mundo a partir de su percepción del color, la línea, las texturas representadas y las formas. Si unimos esta inclinación natural de los niños con el interés de los padres y facilitadores en orientarlos eficazmente para formar lectores, podemos incorporar a la educación el trabajo emotivo con la ilustración o con los libros ilustrados. Y, seguramente, estaríamos participando en la elaboración de un concepto que pudiera ser la formación de lectores visuales o lectores integrales*.

* Espinoza, G. (2004). *Explora y juega con la ilustración. Una guía para aprender a narrar con imágenes*. Banco del Libro. Colección Formemos Lectores. Venezuela: Arte Tip.

F.1.1

F.1

ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Pregúntale al niño el dato personal seleccionado para la sesión. Por ejemplo: <i>¿Cuál es tu nombre completo? ¿Cómo se llaman tus papás?</i> Si es necesario, dale la información que requieres y repite el ejercicio.	<p data-bbox="411 272 682 369">Lista de datos de identificación y personales. Los datos pueden ordenarse, por ejemplo, en la forma que sigue:</p> <ol data-bbox="411 407 682 695" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="411 407 682 504">1. Nombres y apellidos del niño y sus parientes más cercanos: padres, hermanos y abuelos <li data-bbox="411 533 682 562">2. Fecha de cumpleaños <li data-bbox="411 600 682 629">3. Número de teléfono de su habitación <li data-bbox="411 668 682 695">4. Dirección completa 	Para que la meta se considere cumplida, el niño debe decir, completa y correctamente, todos los datos que se solicitan.	

PARA TRABAJAR EN GRUPO

- Con los datos personales pueden hacerse muchas actividades motivadoras, que además estimulen el desarrollo de destrezas de comunicación oral y algunas destrezas iniciales de comunicación escrita. Por ejemplo, puede elaborarse una guía telefónica del grupo, con ayuda de fotos, rótulos que incluyan el nombre completo y los teléfonos. Puedes fotocopiar la guía y repartirla a todos los niños.
- También puedes elaborar una cartelera de cumpleaños, utilizando una fotografía de cada niño, rótulos con sus nombres y tarjetas que incluyan los días y meses de sus cumpleaños.
- Puedes diseñar versiones de los juegos más conocidos por los niños usando toda esta información. Por ejemplo: entre todos pueden elaborar las piezas de un dominó original. En cada pieza del juego, dividida en dos partes, puede pegarse una foto y una tarjeta. El dominó consiste, como bien puedes suponer, en ir apareando las piezas, haciendo corresponder, por ejemplo, retratos con la fecha del cumpleaños del "retratado", niños con padres, padres con teléfonos o direcciones...

F

TAREA: Identificar signos y señales

F.2

F.2.1

50 ◀ ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO RECURSOS EVALUACIÓN OBSERVACIONES

Primero, muéstrale al niño varias láminas y pídele que te indique dónde está alguna en particular. Pregúntale: *¿Cuál de todos estos signos y señales es el que indica dónde está el baño de damas (o de caballeros)?*

Luego, haz que te diga el significado de otro signo o señal. Dile, por ejemplo, *¿qué quiere decir esta señal?, ¿qué debemos hacer si la conseguimos pegada a una puerta?*

Con frecuencia, esta tarea requiere que ejemplifiques la actividad y que el niño señale y nombre el significado de cada símbolo o señal. Enséñale cómo se hace, cuando tu criterio te indique que es necesario.

Láminas o tarjetas que incluyan signos y señales de uso frecuente en la comunidad. Algunos ejemplos podrían clasificarse como:

Señales de ubicación y servicios: baños (hombres/mujeres), teléfonos públicos, salidas de emergencia.

Señales de orientación y advertencia: no estacione, pare, direcciones de las vías, peligro.

Anímate también a contemplar otros signos o señales de origen más creativo y que inviten a interpretarlos libremente.

El niño debe señalar y nombrar correctamente el signo (o la señal), en cada caso. Cumple la meta cuando lo logra, ante diferente material, en tres (03) ensayos consecutivos y dentro de una misma sesión.

Aprovecha las oportunidades de dramatización para decorar el ambiente con signos y señales de uso frecuente. Anímalos a decidir cuál colocar, dónde hacerlo, qué personaje lo va a interpretar correctamente y cuál no, qué pasa si alguien confunde su significado. Inventen situaciones divertidas en estos casos.

PARA TRABAJAR EN GRUPO

META: INTERPRETAR SONIDOS

TAREA: Nombrar el objeto o animal que produce un sonido

F

F.3.1

F.3

ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO

RECURSOS

EVALUACIÓN

OBSERVACIONES

▶ 51

Explícale al niño la finalidad de la tarea. Coloca la grabación del sonido seleccionado para la sesión y pídele que nombre el objeto o animal que lo produce.

Grabaciones de sonidos, tales como:
 Sonidos producidos por animales: domésticos y salvajes.
 Sonidos producidos por artefactos de uso cotidiano: licuadora, lavadora, timbre de un teléfono, de una puerta, bocina de un carro.

Considera lograda la meta cuando el niño nombre correctamente el objeto y/o animal que produce el sonido, en tres (03) ensayos consecutivos —como mínimo— con diferente material y dentro de una misma sesión.

En las tiendas de material didáctico hay grabaciones de sonidos de muy buena calidad y especialmente preparadas para tarea como éstas.

Cuando escojas las grabaciones que vas a utilizar, es muy importante que te asegures de que existen silencios entre cada uno de los sonidos incluidos en ellas. Esto permite, por un lado, la identificación de cada sonido por separado; y por el otro, la fácil manipulación de la grabación: retrocederla, adelantarla, usar la función de pausa.

PARA TRABAJAR EN GRUPO

- Organiza una función de títeres o de teatro en la cual incluyas música y sonidos. Elaboren el guión de la obra entre todos y anima a los niños a incluir las grabaciones de los sonidos para enriquecer algunas partes del guión.
- Coordina competencias como las sugeridas en la meta anterior, en las cuales el material por reconocer sea los sonidos de animales, por ejemplo. Para simular un concurso real puedes reproducir el sonido y pedirle a los concursantes que toquen un timbre o una campana si lo reconocen. Así, se ganan el turno y la oportunidad de dar su respuesta.

52	ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
	<p>El procedimiento para esta meta es idéntico al anterior. Se coloca la grabación y se le pide al niño que describa la situación en la cual pudieron producirse los sonidos. Si lo crees necesario, hazle preguntas como: <i>¿Qué crees que pasó allí? ¿Qué sonó primero? ¿Qué sonó después? ¿Por qué sonó uno primero y otro después?</i></p> <p>Modela la tarea cuando lo creas conveniente.</p>	<p>Grabaciones de secuencias de dos, tres y cuatro sonidos, relacionados entre sí.</p> <p>Ejemplo de una secuencia de dos sonidos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un vidrio que se rompe 2. El llanto de un niño 	<p>El niño debe interpretar la secuencia de sonidos, a juicio del maestro, de manera coherente y pertinente.</p>	<p>Comienza por presentarle al niño una secuencia de dos sonidos y ve aumentando este número cada vez que el niño realice correctamente la tarea.</p> <p>Quando escojas (¡o elabores!) las grabaciones que vas a utilizar, recuerda asegurarte de que existan silencios entre cada uno de los sonidos incluidos en ellas. Esto permite, por un lado, la identificación de cada sonido por separado; y por el otro, la fácil manipulación de la grabación: retrocederla, adelantarla, usar la función de pausa.</p>

Apoya la ejercitación de esta meta, utilizando material didáctico como los "sonolibros": son grabaciones de cuentos tradicionales, que utilizan música y sonidos para ambientar la historia e ilustrar los sucesos más importantes. Colócaselos más de una vez. Dale muchas oportunidades de escuchar e interpretar los sonidos. Hazle preguntas sobre ellos: *¿Por qué sonó un timbre? ¿Por qué gritó Caperucita?...*

*Un hortelano un poco tortillo
sembró en su huerto
la palabra pepinillo.
Una respuesta ahora yo os pido:
¿Qué crecieron, palabras o pepinillos?*

Gianni Rodari (1979).
Gramática de la fantasía.
España: Ferran Pellissa Editor.

Una estrategia fundamental para ayudar a los niños a relacionarse con el lenguaje escrito, incluso cuando aún no sepan cómo leerlo o se estén iniciando en el proceso, es familiarizarlos con su aspecto y acompañarlos a analizar su forma, al tiempo que disfrutan el contenido. En general, hoy existe consenso entre los investigadores en el área: "...el contacto con material escrito y la producción escrita son fundamentales". Pues, finalmente, el lenguaje supone el uso de símbolos que llegan a sustituir completamente al objeto o circunstancia de la que se habla; así, se trata de irles presentando estos símbolos para que los exploren, los comparen, los *clasifiquen* y para que —cuando sea momento— puedan apropiarse individual y grupalmente de ellos.

* López, M. (Dir.) (1994). *Escribir escribiendo. Manual para docentes de educación básica*. 2ª edición. Venezuela: Fondo Editorial CICE.

54 ◀ ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO RECURSOS EVALUACIÓN OBSERVACIONES

Entrega el material al niño y explícale que debe hacer grupos con las tarjetas que se parezcan entre sí: un grupo con las de números, otro con las de letras y, finalmente, un tercer grupo con las de dibujos. Ejemplifica la realización de la actividad con ayuda del patrón (cuando sea el caso) y coloca todas las tarjetas junto a su categoría correspondiente. Una vez que le hayas mostrado la actividad con dos o tres tarjetas, puedes ir preguntando: *¿Dónde crees que va ésta? ¿En qué grupo la ponemos?*

Recoge el material y deja que lo haga solo.

Tarjetas que contengan números, letras y dibujos sencillos.

Material diverso que pueda servir como guía de referencia para clasificar. Puedes usar cosas como:

- Formatos de cartulina, con tres columnas, cada una identificada con un ejemplo de la categoría.

H	28	

- Platos de cartulina que contengan adheridas en el centro una muestra de las tarjetas por cada categoría.

Considera que el niño alcanzó la meta cuando clasifique correctamente, al menos, cuatro tarjetas de cada categoría.

Como en otros casos, a continuación se incluyen un par de sugerencias sobre el material por utilizar.

1. Se recomienda contar con un mínimo de cinco o seis tarjetas por cada una de las categorías.
2. Varía el número de tarjetas por categoría. En una sesión determinada puedes entregarle al niño, por ejemplo, cinco tarjetas de letras, seis de números y siete de dibujos sencillos.
3. Aunque las tarjetas pueden incluir números, letras y dibujos de diferentes tamaños y/o colores, no conviene que las diferencias marquen una categoría determinada. Así, podrías escoger para esta actividad tarjetas de números de diferentes colores. Pero evita que, por ejemplo, todos los números sean azules y todas las letras de otro color.
4. Si lo crees necesario, planifica la tarea inicialmente con el uso de un formato de referencia. Desvanece su uso gradualmente.

- Procura aprovechar todas las actividades grupales en las que puedas poner en evidencia las diferencias entre números, letras y dibujos. Por ejemplo, compara las dos formas de escribir la edad de los niños: en números y en letras.

- Organiza juegos en los cuales los niños puedan aparear números, letras y dibujos. Diseña juegos como una memoria o un dominó, en que se relacionen, por ejemplo, el número 3 y la palabra tres, o el dibujo de un perro y la palabra perro.

- Diseña material para trabajar "cuentos en clave". Para esta actividad necesitarás láminas o tarjetas grandes que incluyan fragmentos de cuentos en los cuales las palabras hayan sido sustituidas por un dibujo o símbolo. También, necesitarás tarjetas con las palabras "cambiadas", además de lápiz y papel. La idea es que —en conjunto, docentes

PARA TRABAJAR EN GRUPO

y niños— vayan leyendo los textos y cambiando los dibujos por su respectiva tarjeta. Por ejemplo, el fragmento *Había una vez tres cochinitos...* quedaría así:

Había una vez, 3



- Puedes promover sesiones grupales de clasificación libre, ofreciendo sugerencias como: *Pon juntos los que van juntos, ¿de qué otra forma puedes agruparlos?, pon juntos todos los números de una sola cifra, separa las palabras largas de las palabras cortas.* Crea tus propios criterios e invita a los niños a crear los suyos y probarlos continuamente.

56	ACTIVIDAD/PROCEDIMIENTO	RECURSOS	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
	<p>Presenta la tarea y el material al niño. Explícale que debe agrupar las palabras que se parezcan entre sí. Muéstrale cómo se hace la actividad: con ayuda del formato (cuando sea necesario), coloca todas las tarjetas bajo su categoría correspondiente. Una vez que lo hayas hecho con dos o tres tarjetas, puedes ir preguntando: <i>¿Dónde crees que va ésta?, ¿en qué grupo la ponemos?</i></p> <p>Recoge el material y deja que lo haga solo.</p>	<p>Tarjetas que contengan diferentes tipos de palabras, según estas categorías (u otras que puedas crear) de palabras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Largas y cortas 2. Que comiencen con mayúsculas y con minúsculas 3. Que contengan acento en alguna de sus sílabas y que no lo contengan 4. Que empiecen por una letra determinada 5. Que terminen en alguna letra en particular <p>Lista de categorías en las que puedan agruparse las tarjetas con palabras. Conviene contemplar un mínimo de tres (03) y un máximo de cinco (05) categorías.</p> <p>Material diverso que pueda servir como guía de referencia para clasificar. A continuación, dos ejemplos:</p> <p>(a) Formatos de cartulina con columnas definidas por categoría (como la muestra incluida en la tarea G.1.1.)</p> <p>(b) Platos de cartulina que contengan adheridas en el centro una muestra de las tarjetas por cada categoría</p>	<p>Considera que el niño alcanzó la meta cuando clasifique correctamente, al menos, cuatro tarjetas de cada categoría.</p>	<p>Puedes planificar esta meta, considerando el mínimo de tres (03) categorías. Una vez que el alumno la logre, puedes planificar para la siguiente sesión que clasifique las tarjetas considerando un número mayor de categorías. Trabaja de la misma manera hasta que el niño alcance clasificar el material según el máximo de categorías sugeridas.</p> <p>Considera las sugerencias que hemos incluido en otras metas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ten disponible para el ejercicio cinco tarjetas por categoría (o más) 2. Asegúrate de no darle el mismo número de tarjetas por categoría 3. Evita que todas las tarjetas de una misma categoría compartan alguna característica en común; por ejemplo, no es conveniente que todas las palabras cortas sean del mismo color o que todas las palabras acentuadas estén escritas con el mismo tipo de letra.

- Promueve el análisis grupal de las formas de las palabras. En una pizarra escribe palabras de diferentes tipos y dibuja su silueta. Llama la atención sobre su forma: *¿Tienen "bultos" hacia arriba o hacia abajo?, ¿los tienen hacia ambas direcciones?, ¿son —en cambio— regulares en toda su extensión?* Luego, puedes planificar actividades diversas. Por ejemplo, diseña actividades para aparear palabras con sus siluetas.

PARA TRABAJAR EN GRUPO

- Existe un juego que puede ser muy útil para trabajar en grupo. Es el juego de las iniciales. Para jugarlo, es necesario diseñar un formato como el que se incluye a continuación:

Nombres	Animales	Objetos

La idea es que con la ayuda de revistas, ilustraciones, tarjetas, diccionarios, los niños y maestros llenen tantas líneas como sea posible, con palabras que comiencen con las mismas iniciales. ¿Se acuerdan del tradicional juego de STOP? Si los niños no saben escribir, pueden llenar los formatos con recortes o dibujos. Al cabo de un tiempo llegan a conocer los rótulos de las categorías y ¡hasta podrán trabajar solos!

- Inventa diversos juegos. Los "Naipes de letras y objetos" son un buen ejemplo. Consigue o elabora una serie de tarjetas de cartulina con las letras del alfabeto, y una segunda serie en la que figuren objetos cuyos nombres comiencen por cada una de las 28 letras. Se barajan estas dos series y se distribuyen entre dos grupos de jugadores. El juego se inicia cuando uno de los miembros de cualquier equipo lee el nombre de una letra que conoce. Un miembro del equipo contrario colocará sobre la mesa un objeto cuya inicial corresponde con esta letra. Quien completa la pareja, recoge esas cartas para su equipo. Así, se van armando todas las parejas. Gana el equipo que tenga mayor número de parejas.
- También puedes diseñar un dominó de palabras en el que tengan que relacionarlas según sus características: palabras cortas (*pez, sol, mes*); palabras largas (*elefante, hormiga, rectángulo*); palabras acentuadas (*árbol, camión, lápiz*); sin acento (*mesa, carro, pizarra*); palabras que comiencen en mayúscula (*Caracas, Andreína, Orinoco*); que comiencen en minúscula (*foto, lonchera, cuaderno*)...

Preséntale la tarea y el material al niño. Explícale que la actividad consiste en agrupar diferentes tipos de textos según características comunes. Ofrece ejemplos sobre cómo se hace la tarea, con ayuda del formato de referencia seleccionado para el ejercicio (o sin éste, según lo consideres). Cuando lo hagas, puedes formularle preguntas como: *¿En qué se parecen estos textos?, ¿en qué se diferencian?, ¿podemos poner estos dos en el grupo de los poemas? ...*

Fichas que contengan muestras de diferentes tipos de textos.

Lista de categorías en las que puedan agruparse los tipos de texto. Conviene contemplar un mínimo de tres (03) y un máximo de cinco (05) categorías.

A continuación proponemos ideas de categorías:

- Poemas
- Narraciones cortas
- Listas
- Cartas
- Afiches
- Comiquitas
- Recetas

Material diverso que pueda servir como guía de referencia para la clasificación de los textos. En este caso es necesario considerar especialmente el tamaño de las fichas. Puedes usar, por ejemplo, cartulinas u hojas de papel preparadas con un título o etiqueta:

Poemas

La meta se considerará cumplida cuando el niño clasifique correctamente, al menos, cuatro fichas de cada categoría (o tipos de textos).

Puedes planificar la evaluación inicial de esta meta, considerando el mínimo de tres (03) categorías (por ejemplo, poemas, listas y comiquitas). Una vez que el alumno la logre, puedes planificar para la siguiente sesión la clasificación de diversos tipos de texto considerando un número mayor de categorías. Trabaja de la misma manera hasta que el niño alcance clasificar el material según el máximo de categorías sugeridas.

Al igual que en algunos casos anteriores, se recomienda contar con cinco o seis fichas por cada una de las categorías (o tipos de textos).

Para el diseño o selección de las fichas resulta muy importante contemplar textos de características muy marcadas, según la categoría a la cual pertenecen. Por ejemplo, conviene seleccionar poemas de versos cortos para diferenciarlos de las narraciones. Las listas, igualmente, deberían incluir viñetas llamativas para señalar cada ítem; así, por ejemplo:

- Pinturas
- Pinceles
- Esponjas
- Papel
- Cartulinas
- Tijeras
- Pegamento

• Aprovecha las sesiones de lectura en grupo para analizar las características de los textos. Invita a tus alumnos a observar aspectos como el espacio que ocupa el texto y el espacio que queda en blanco, la presencia o ausencia de ilustraciones, cómo se presenta el título o el encabezado del texto, la presencia de detalles muy característicos de algunos tipos de texto, como —por ejemplo— los globos de diálogo de las comiquitas.

• Ten en cuenta que *"...Leer, es leer escritos verdaderos, que van desde un nombre de calle en un letrero, a un libro, pasando por un afiche, un embalaje, un diario, un panfleto, etc., en el momento que tenemos verdadera necesidad, en una situación de vida precisa..."* (Jolibert, 1992, p. 23)*. Aprovecha también todas las oportunidades cotidianas en las que sea necesario extraer información de un texto, para analizar cómo es ese texto.

PARA TRABAJAR EN GRUPO

* Jolibert, J. (1992). *Formar niños lectores de textos*. Chile: Hachette.

PARA TRABAJAR EN GRUPO

Facilita constantemente el acercamiento a libros de diferentes tipos. Para hacerlo, he aquí tres consejos:

- Haz listas de los cuentos preferidos por los niños y acompaña los títulos con dibujos o símbolos según criterios generados por ellos. Estas "ayudas" pueden también ser pegadas en los lomos de los libros reales.
- Publica estas listas en sitios visibles y exhibe las carátulas o títulos de los libros "exitosos".
- Haz una cartelera con "El libro más leído", la foto de "El lector del mes", "El libro de las mejores ilustraciones".

La presente edición de 200 ejemplares se imprimió en papel Bond 20 en los talleres de Editorial Torino en Caracas, Venezuela en el mes de Mayo de 2008.

Altez, Yara

LA PARTICIPACIÓN POPULAR Y LA REPRODUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD
(2ª. edición)

Arenas, Nelly y Luís Gómez Calcaño

POPULISMO AUTORITARIO: VENEZUELA 1999-2005

Coedición con el CENDES

Blanco, Carlos Eduardo

EN RESUMEN: DISCURSO Y CONOCIMIENTO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Coedición con el Vicerrectorado Académico

Calvo Albizu, Azier

VENEZUELA Y EL PROBLEMA DE SU IDENTIDAD ARQUITECTÓNICA

Coedición con la Facultad de Arquitectura y Urbanismo

Cerrolaza, Miguel

EL MÉTODO DE LOS ELEMENTOS FINITOS PARA INGENIERÍA

Y CIENCIAS APLICADAS: TEORÍA Y PROGRAMAS

Espinoza, Martha

LA ANATOMÍA ORIENTADA EN EL DIAGNÓSTICO Y TRATAMIENTO

DE LAS COMPLICACIONES LOCALES EN CIRUGÍA BUCAL

Pacheco, José Germán

AGRICULTURA, MODERNIZACIÓN Y CIENCIAS AGRÍCOLAS EN VENEZUELA.

DE LA ILUSTRACIÓN BORBÓNICA A LOS ILUSTRADOS DEL GOMECISMO

1770-1935

Paz Yanastacio, Francisco

LAS ECONOMÍAS DE OPCIÓN COMO INSTRUMENTOS DE CONTROL

DE RIESGO FISCAL

Nuestras publicaciones pueden ser adquiridas en el Departamento de Relaciones y Publicaciones del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, ubicado en la Av. Principal de La Floresta, Quinta Silenia, La Floresta, Caracas.

Teléfonos: 286.8648 (Directo) 284.7077 — 286.7666

Fax: Ext. 244

E-mail: publicac@movistar.net.ve

Igualmente, están a la venta en la librería de la Biblioteca Central, PB. Ciudad Universitaria, UCV y en el portal www.lalibriadelau.com

Toda la información inherente al Programa de Publicaciones puede ser consultada en: www.cdch-ucv.org.ve

Guía funcional: LENGUAJE

La revisión del valor del lenguaje en el desarrollo individual y social de los niños pequeños, parte de dos ideas fundamentales: la consideración de la lengua como una herramienta y la promoción del conocimiento inicial de la lengua escrita. Esta guía ofrece un conjunto de objetivos, actividades y procedimientos para promover el desarrollo del lenguaje en niños pequeños, dando énfasis a su valor funcional.

La propuesta está fundamentada en las nociones de la psicología contemporánea acerca de la manera de promover el desarrollo en los primeros años y prevenir dificultades de aprendizaje. Su contenido ha sido validado empíricamente en una población mixta de niños preescolares, y evaluado conceptualmente por expertos en las diferentes áreas curriculares.

La guía ha sido concebida como una herramienta que orienta acerca de qué y cómo enseñar. Puede ser aprovechada por padres, cuidadores, maestros y adultos que conviven o trabajan con niños pequeños, en contextos regulares de educación inicial, en programas alternativos de atención integral al niño y promoción de su desarrollo, y en entornos de educación especial.



011309243002

ISBN 978-980-00-2482-9



9 789800 024829