

PROGRAMA BASADO EN LA PERSPECTIVA DEL LENGUAJE
INTEGRAL PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE
HABILIDADES ORALES Y ESCRITAS EN PREESCOLAR

T E S I S

PRESENTAN:

Ceniceros Flores Linda Aurora

Conde Bautista Tatiana

Cristóbal Tolentino Nayeli

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Asesora: Mtra. Alejandra Castillo Peña



Abril, 2011

ÍNDICE

	pág.
RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
DELIMITACIÓN DEL TEMA	
❖ Planteamiento del problema.....	10
❖ Objetivo General.....	10
❖ Justificación.....	11
CAPÍTULO I.	
MARCO TEÒRICO	
1. 1 Lenguaje Oral y Escrito	14
1.1.1 Conceptualización del lenguaje oral y escrito.....	15
1.1.2 El sistema del lenguaje como un todo	17
1.1.3 Desarrollo evolutivo del lenguaje oral y escrito del niño.....	19
1.1.4 Importancia del lenguaje del niño en el nivel preescolar.....	34
1.2 Visión general y organización del programa de educación preescolar	38
1.2.1 El papel del lenguaje oral y escrito en el campo formativo “Lenguaje y comunicación” del Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004).....	40
1.3 La enseñanza del lenguaje oral y escrito desde la perspectiva del lenguaje integral	45
1.3.1 Fundamentación teórica del lenguaje integral.....	47
1.3.2 Pautas básicas para trabajar la perspectiva del lenguaje integral en el ámbito del preescolar.....	52
1.3.3 Estudios sobre la enseñanza del lenguaje oral y escrito centrado en actividades contextualizadas y significativa...	54
1.3.4 Propuesta de actividades para promover el lenguaje oral y escrito en preescolar desde la perspectiva del lenguaje integral.....	59
1.3.5 Integración curricular de la perspectiva del lenguaje integral como acción pedagógica en los preescolares.....	60
1.3.6 Consideraciones para definir las prácticas pedagógicas del educador desde una perspectiva integral.....	64
CAPÍTULO II	
MÉTODO	
2.1 Planteamiento del problema	66
2.2 Objetivo general	66
2.3 Tipo de investigación	66
2.4 Diseño	66
2.5 Hipótesis	67
2.6 Variables	67
2.7 Sujetos	68
2.8 Escenario	68
2.9 Instrumentos	68
2.9.1 Bateria de Evaluación de la Lengua Española” (BELE).....	70
2.9.2 Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial.....	73
2.9.3 Programa de Intervención	74
2.10 Procedimiento de la investigación	75
➤ Tabla de actividades.....	77

CAPITULO III	
RESULTADOS	
3.1 Análisis Cuantitativo.....	80
3.1.1 Análisis de medias	
➤ Análisis de medias por instrumento pretest-postest	80
➤ Análisis de medias por subcategoría pretest-postest.....	82
• Categoría: Habilidades orales (Batería de Evaluación de la Lengua Española “BELE”).....	82
• Categoría: Habilidades escritas (Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial).....	85
3.1.2 Análisis estadístico.....	89
• Análisis estadístico general sobre la Batería de Evaluación de la Lengua Española (BELE).....	91
• Análisis estadístico por subcategorías (BELE).....	92
• Análisis estadístico general sobre el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-escritura Inicial.....	94
• Análisis estadístico por subcategorías (Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-escritura Inicial).....	95
3.1.3 Jerarquización de valores de “t_c”	98
3.2 Análisis cualitativo.....	100
IV. DISCUSIÓN.....	122
V. CONCLUSIONES.....	129
➤ Sugerencias para futuras investigaciones.....	135
❖ Referencias	136
❖ ANEXOS	
- Anexo 1	
- Anexo 2	
- Anexo 3	
- Anexo 4	
- Anexo 5	

Agradecimientos

Gracias a nuestra asesora, Alejandra Castillo Peña por sus enseñanzas, su guía y por todo su apoyo, sin el cual no hubiera sido posible realizar este trabajo. ¡Gracias por su paciencia y su tiempo!

Agradecemos también a los profesores José Simón Sánchez, Nevin Siders y Miguel Ángel Hernández quiénes nos impulsaron notablemente para desarrollar el presente trabajo. Gracias por su valioso tiempo y retroalimentación para mejorar esta investigación en su totalidad.

Nuestro agradecimiento a la institución que nos brindó las facilidades para llevar a cabo la intervención: el Colegio Martin Luther King en especial a su Directora. ¡Muchas gracias!

También agradecemos a la Doctora Lizbeth Obdulía Vega por su colaboración al proporcionarnos el material que comprendió uno de los instrumentos de la presente investigación, así como sus comentarios brindados para trabajar el área de lenguaje en preescolar.

Agradecemos a cada una de estas personas por habernos ayudado a realizar uno de los anhelos más grandes de nuestra vida, fruto de la inmensa confianza que en nosotros depositaron y con la cual hemos logrado terminar nuestros estudios profesionales, que constituye el legado más grande que recibimos y por el cual les estaremos eternamente agradecidas.

*Para ustedes con cariño, respeto y admiración
Aurora, Tatiana y Nayeli.*

Dedico este trabajo a Dios y a mi familia porque me dieron la motivación y la fuerza para hacer de este sueño una realidad, porque con su ayuda incondicional me han permitido desarrollarme profesionalmente.

Linda Aurora Ceniceros F.

A mi familia:

A mis padres Aída y David: por brindarme la oportunidad de tener una vida hermosa y darme las herramientas necesarias para lograr mis sueños.

A Oscar: por compartir nuestras vidas, por apoyarme y estar siempre presente en todo momento.

A nuestro Bebé: por llegar en el mejor momento de nuestras vidas y ser siempre una motivación.

A David y Atzin: por compartir nuestras vidas y crecer juntos.

Gracias. Con todo mi amor. Tatiana Conde B.

A mi madre, por su amor, confianza y apoyo incondicional en el transcurso de mi vida profesional, ya que sin sus palabras de aliento no hubiese sido posible la culminación de este gran sueño. Gracias por ser parte de mí y por haber motivado cada una de mis aspiraciones sin titubear en ningún momento.

A mi padre, que siempre me ha brindado su amor y valentía para continuar ¡siempre adelante! sin temor a los retos. Gracias por confiar en mí y sobre todo por ser uno de los pilares que moldean mi ser.

A mi hermana por ser mi ejemplo a seguir y sobre todo por incentivar mi amor por la psicología y la educación con esfuerzo y dedicación. Gracias por ser mi confidente y por estar a mi lado en todo momento con cariño y paciencia.

Nayeli Cristóbal T.

RESUMEN

La presente investigación analiza el efecto de un programa basado en la perspectiva del lenguaje integral orientado a favorecer el desarrollo de habilidades orales y escritas en preescolar, la muestra comprende un total de 12 alumnos de 3° de preescolar con edades comprendidas entre los 5 y 6 años de edad.

La investigación es de tipo explicativa con una variable independiente (programa de intervención) y una variable dependiente (habilidades orales y escritas). El estudio se divide en tres fases: el *pretest* correspondiente a la aplicación de dos instrumentos uno denominado Batería de Evaluación de la Lengua Española (BELE) la cual tiene el propósito de evaluar el desarrollo lingüístico de los niños de manera integral y sistemática, así como el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-escritura Inicial cuyo propósito es conocer los niveles de reconocimiento, implementación y el nivel de organización escrita y lingüística de los niños, el *tratamiento* concerniente a la aplicación del programa de intervención y el *postest* donde se emplean los dos instrumentos nuevamente para evaluar la efectividad del programa.

Los resultados cuantitativos indican que el programa tuvo efectos en las habilidades orales y escritas de los alumnos, mostrando mejorías estadísticamente significativas según la prueba T de Wilcoxon. En lo que respecta al análisis cualitativo se destacan los objetivos y el desarrollo de las actividades implementadas a través de un diario de campo. Finalmente se discuten los resultados en términos de los beneficios del programa y se establecen una serie de sugerencias a futuras investigaciones.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del lenguaje oral y escrito representa un proceso que consiste en apropiarse de un sistema determinado de significados, signos y símbolos, cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño ya que está inmerso desde el momento en que nace en un contexto real donde mediante la interacción se comunica con las demás personas, motivo por el cual, es conveniente potenciar como lo señalan Goodman (1989) y Halliday (1982) las primeras etapas de desarrollo lingüístico de los infantes.

Respecto a lo anterior, resulta fundamental señalar que los conocimientos, actitudes y habilidades que los niños desarrollan en los años preescolares se construyen a través de la participación en actividades cotidianas relacionadas con el uso del lenguaje tanto oral y escrito, favoreciendo la capacidad de socialización con el medio que los circunda y que se ha visto preceden a la lectura y escritura convencionales y están estrechamente relacionadas con ella.

En este sentido, la importancia de promover el desarrollo de habilidades del lenguaje oral y escrito desde una perspectiva integral radica en considerar dicho proceso como relevante y funcional, donde los niños tengan la posibilidad de establecer propósitos reales para hacer uso del lenguaje. Por tal motivo fue necesario diseñar actividades que despertarán el interés de los niños hacia el uso del lenguaje de manera integral a través de situaciones cotidianas y familiares, por medio de una investigación de tipo explicativo, analizando los cambios producidos en el nivel de habilidades del lenguaje oral y escrito de los niños de preescolar.

El capítulo I comprende la revisión del marco teórico que se realizó a partir de un enfoque sociocultural constructivista, para lo cual fue necesario analizar un panorama general de las propuestas elaboradas bajo dicho enfoque y lograr establecer una serie de referentes teóricos que sustentan al “lenguaje integral” (Goodman, 1989) perspectiva bajo la cual se basó este trabajo, donde se partió de la idea de que los niños viven en una sociedad alfabetizada y el profesor funge como un mediador entre los conocimientos

previos del niño y las reglas del lenguaje retomando algunos referentes teóricos del enfoque comunicativo- funcional propuesto por Halliday (1982)

Por otra parte se establecieron los criterios bajo los cuales se instaura y organiza el Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004) de acuerdo con los objetivos esperados en el área de lenguaje y comunicación, donde es fundamental el desarrollo de habilidades orales y escritas. Además también en este apartado se analizaron propuestas sobre cómo y cuándo promover el desarrollo de habilidades del lenguaje oral y escrito desde la perspectiva del lenguaje integral, para así, implementar estrategias enfocadas y originadas desde las situaciones y actividades reales que los niños realizan en su vida cotidiana.

Por lo anterior, en este trabajo se diseñó, aplicó y evaluó un programa de intervención elaborado bajo la perspectiva del lenguaje integral, tomando en consideración los principios pedagógicos y la organización del Programa de Educación Preescolar (2004). En el capítulo II se establece el método donde se describen las características y procedimientos seguidos, asimismo se determina que la investigación fue de tipo explicativa con una variable independiente que es el programa de intervención y una variable dependiente: habilidades orales y escritas.

La investigación se llevó a cabo en tres fases: la primera correspondió a la aplicación del pretest, la segunda correspondió a la aplicación del programa de intervención y la tercera correspondiente al posttest. Como pretest y posttest se aplicaron dos instrumentos, el instrumento de habilidades orales denominado Batería de Evaluación de la Lengua Española (BELE) (Rangel, Romero y Gómez Palacios, 1988) la cual tuvo el propósito de evaluar el desarrollo lingüístico de niños de tres a once años, de manera integral y sistemática.

Además también se aplicó el instrumento de habilidades del lenguaje escrito denominado Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-escritura Inicial (Vega, 2003) con el propósito de conocer los niveles de reconocimiento, implementación y el nivel de organización escrita y lingüística de los niños en edad preescolar.

En lo que se refiere al programa de intervención es preciso señalar que la mayor parte de las actividades comprendidas que se aplicaron en esta investigación, así como los materiales didácticos fueron elaborados a partir de las ideas y creatividad de las aplicadoras, sustentadas en la filosofía del lenguaje Integral planteado por Goodman (1989).

El programa de intervención constó de 18 sesiones las cuales tuvieron una duración de 60 minutos cada una aproximadamente, distribuidas de acuerdo a ocho proyectos que abordaron actividades sustentadas en la filosofía del lenguaje integral y el enfoque comunicativo funcional, debido a que las situaciones planteadas contextualizaron ambientes de la vida cotidiana donde los niños tuvieron la necesidad de participar tanto de forma oral como escrita, para el logro de propósitos sencillos pero desde su propia visión.

Por otra parte la estructura misma del programa permitió llevar una secuencia de actividades que no sólo se concretaron a abordar ciertos aspectos de la vida cotidiana, sino que tuvieron una continuidad para que al final de lo que se denominó “proyecto” se obtuviera un producto de las sesiones trabajadas que integró las habilidades orales y escritas.

En el capítulo III se presentan los resultados obtenidos a través de un análisis cuantitativo, el cual mostró las habilidades del lenguaje oral y escrito que resultaron significativamente favorecidas por el programa de intervención a través de un estadístico de prueba denominado T de Wilcoxon con una confiabilidad del 99%, así como un análisis cualitativo respaldado por un diario de campo de las actividades implementadas.

Finalmente en los capítulos IV y V se muestra la discusión de los resultados y las conclusiones de la investigación, así como una serie de recomendaciones ofrecidas a todos aquellos involucrados en el proceso de adquisición del lenguaje oral y escrito.

DELIMITACIÓN DEL TEMA

❖ *Planteamiento del problema*

¿La aplicación del Programa basado en la perspectiva del lenguaje integral favorece el desarrollo de habilidades orales y escritas en alumnos de preescolar?

❖ **Objetivo general**

Diseñar, aplicar y evaluar el Programa basado en la perspectiva del lenguaje integral para favorecer el desarrollo de habilidades orales y escritas en preescolar.

❖ **Justificación**

El presente trabajo representa una aportación a la educación preescolar, ya que está situado en una perspectiva sociocultural constructivista la cual permite a los niños identificar, explorar, conocer y construir en su contexto un lenguaje funcional, siendo ellos quienes encontraron su propia utilidad e importancia.

Además resultó conveniente abordar el tema de la educación del lenguaje en la etapa preescolar, porque son las bases que los niños desarrollan y que serán esenciales para toda su vida, estableciendo así, un desarrollo óptimo del lenguaje en el inicio de la educación formal, y que además podría permitir en los alumnos el desarrollo de competencias que les sirvan durante su vida.

El lenguaje resulta de la interacción de los seres humanos dentro de un contexto, es decir, sirve como un instrumento construido por códigos que expresa y en donde es necesario considerar la educación del lenguaje oral y escrito haciendo uso de los conocimientos previos que los niños tienen sobre la funcionalidad del lenguaje, ya que se encuentran en una realidad comunicativa en sus contextos de interacción.

Además y partiendo del supuesto anterior, el lenguaje oral es muy complejo, su desarrollo depende de la actividad comunicativa y de las exigencias de su entorno. De acuerdo con Juárez y Monfort (2001) el lenguaje oral es un conjunto de funciones y conductas que permiten la comunicación; el uso de los símbolos son esenciales tanto para el lenguaje oral como para el escrito y deben ser comprendidos en un entorno para que sea útil y funcional.

El propósito fundamental del lenguaje es la comunicación, basada en la estructura del sistema lingüístico, “la conformación del lenguaje se da a partir de la fonología, el pragmatismo, la comprensión y la producción” (Goñi, 1992, citado en Castañedo, 1998, 123), pero a esto hay que agregarle una estructura integrada que no sólo se enseñe en unidades fragmentadas y sin sentido como señala Goodman (1989) al criticar la educación

tradicional del lenguaje como una memorización que no tiene relevancia alguna para los alumnos y su entorno real.

En lo que respecta al lenguaje escrito, este se considera como una herramienta para expresarnos y comunicarnos, consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos que son fundamentales en el desarrollo cultural del individuo. Para Goodman (1989) es un instrumento que expande la memoria de los seres humanos, porque puede almacenar conocimientos que tal vez el cerebro no podría guardar. Cada niño debe construir su propio lenguaje oral y escrito al inicio del proceso de aprendizaje, de acuerdo a su contexto para poder adaptarse a las reglas de uso social.

De esta forma y considerando que socialmente se le atribuye un alto significado a la comunicación oral y escrita (Castañedo, 1998:191) para tener un mejor desempeño escolar, los niños que presentan dificultades para implementar el lenguaje oral enfrentan un obstáculo difícil en sus relaciones sociales y escolares, estas últimas aunadas a la probabilidad de presentar problemas posteriores en la lectura y escritura.

Por lo anterior se considera realmente importante tener presente que el favorecimiento del lenguaje oral y escrito de forma integral implica también el desarrollo intelectual y emocional de los preescolares, siendo el lenguaje una de las bases fundamentales para que los niños interactúen entre iguales y otros adultos dentro y fuera del aula, teniendo la posibilidad de ampliar su léxico a través de oportunidades de comunicación oral, sobre todo porque existen puntos importantes dentro de la sociedad que son considerados como cambios propios del crecimiento y transformación social de los individuos, como el hecho de que en la actualidad los niños vivan en espacios más reducidos, la convivencia con sus padres se encuentre limitada por cuestiones laborales, lo que ocasiona el recibimiento de poca estimulación oral y escrita.

De esta manera la inquietud fundamental de la investigación fue proporcionar ayuda a los niños mediante un programa de intervención que favoreciera el desarrollo de habilidades orales y escritas en niños de edad preescolar a través de la aplicación de

estrategias que fueran motivando a los educandos hacia una mejor adquisición e implementación del lenguaje integral.

Por lo anterior en este trabajo se pretendió contestar la siguiente pregunta: ¿La aplicación del programa basado en la perspectiva del lenguaje integral favorece las habilidades orales y escritas en preescolar?

CAPÍTULO 1

MARCO TEÒRICO

1.1 Lenguaje Oral y Escrito

Existe una estrecha relación entre el lenguaje oral y escrito en una perspectiva dinámica dentro de la psicología y pedagogía de la comunicación, donde es posible distinguir un sistema paralelo que de acuerdo a Cohen (1983) se desarrolla desde la infancia a través de aspectos como el escuchar, hablar, leer y escribir, pero es preciso señalar que estas cuatro habilidades en constante evolución dependen de otras tantas y requieren de una educación permanente y simultánea.

Respecto a lo anterior, es necesario considerar que la educación del lenguaje oral y escrito aún cuando sea permanente y simultánea, requiere de un acercamiento accesible encargado de “movilizar todas las fuerzas vivas del niño hacia una actividad exploratoria personal” (Cohen, 1983:79) y en el que sin duda sea posible hacer uso de sus conocimientos previos que, de acuerdo con Vega (2006), tienen su origen en los contextos diarios del hogar, la escuela y la comunidad a través de experiencias funcionales y significativas que requieren el uso de la lengua oral y escrita en ambientes naturales. Estos ambientes son sociales, con adultos y niños interactuando a través de la colaboración y tutoría.

A continuación se presentan dos grandes apartados mediante los cuales se aborda en primer lugar el estudio del lenguaje oral y escrito planteando las características fundamentales a través de las que se conceptualizan, los componentes del lenguaje como un todo, su repercusión en el desarrollo evolutivo de los niños y a su vez en el medio escolar, para después pasar en un segundo momento a establecer los principios básicos bajo los cuales se establece el programa de educación preescolar encaminado al papel que juega tanto lenguaje oral y escrito en este nivel educativo.

1.1.1 Conceptualización del lenguaje oral y escrito

El lenguaje es concebido como la posibilidad a través de la cual el individuo puede comunicar a otros experiencias desconocidas, esto le permite expresar su creatividad donde está presente la relación directa entre el emisor y el receptor, que implica como lo señala Gallego y Gallardo (1993) la integración de procesos paralelos entre el sistema oral y el escrito.

El lenguaje oral es entendido como “el conjunto de sonidos articulados con los que el hombre manifiesta lo que piensa o siente, al mismo tiempo le permite captar mensajes dentro de un sistema de comunicación en el que intervienen directamente la relación entre emisor y receptor así como el compartimiento de un código comúnmente aceptado a través de un medio o canal de comunicación enmarcado por un contexto referencial” (Gallardo y Gallego, 1993, 85).

De acuerdo con Goodman (1989) la intencionalidad del lenguaje oral consiste en “habilitar al individuo para compartir sus propias experiencias, para aprender unos de otros, para proyectar en común intereses y para enriquecer enormemente su propio intelecto, puesto que permite vincular la mente con las de otros seres humanos”(15).

Juárez y Monfort (2001) señalan que el lenguaje oral no es una destreza aislada, sino que se describe dentro del conjunto de funciones y conductas que posibilitan la comunicación y buena parte de las operaciones mentales, de las cuales se derivan el uso de los símbolos que son esenciales tanto para el lenguaje oral como para el escrito, ya que deben ser comprendidos por los demás individuos del entorno para que el lenguaje sea útil y funcional, además dichos símbolos pueden ser modificados para que resignifiquen cosas nuevas dado que la sociedad permite a los individuos estar constantemente incorporando, sustituyendo y modificando los símbolos con la finalidad que satisfagan nuevas necesidades sociales.

Otros autores como Robert y Owens (2003) señalan que el “lenguaje es una herramienta social que consiste en un sistema de símbolos muy complejo, y en una serie de reglas necesarias para la utilización de los símbolos. Los hablantes competentes de una lengua deben conocer tanto los símbolos que se emplean en esa lengua como las reglas más aceptables para su uso lo que incluye las combinaciones entre los conceptos, las palabras los morfemas y los fonemas.”(27)

En referencia al lenguaje escrito, éste es considerado como una herramienta que permite expresarnos y comunicarnos con otros seres humanos y su aprendizaje de acuerdo a Vigotsky (1964, citado en Braslavsky, 2004:54) consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del individuo.

Por su parte Goodman (1989) describe al lenguaje escrito como el instrumento mediante el cual se expande enormemente la memoria humana haciendo posible almacenar más conocimientos remotos que los que ningún cerebro es capaz de guardar. Desde esta perspectiva, el lenguaje escrito vincula a las personas con lugares lejanos y tiempos distintos además de que puede ser reproducido a bajo costo y repartido ampliamente convirtiéndose en una fuente de poder.

De esta manera el lenguaje escrito aunado al lenguaje oral permite la combinación de los símbolos utilizados para que representen cosas, sentimientos e ideas “pero lo que estos símbolos significan, es lo que nosotros, individual y socialmente hemos decidido que signifiquen, los símbolos deben ser aceptados por los otros si es que vamos a utilizar el lenguaje, pero si necesitamos hacerlo podemos flexibilizarlo o modificarlo para qué signifiquen nuevas cosas” (Goodman, 1989, 16).

Con lo planteado anteriormente y reflexionando acerca de las distintas perspectivas para definir al lenguaje oral y escrito, es posible establecer que el lenguaje es el resultado de una interacción con los demás, lo cual está estrechamente ligado con la lectura y escritura, pues funge como otra herramienta que el hombre ha utilizado para la satisfacción

de sus necesidades, y por tanto, es un instrumento indispensable, constituido por ciertos códigos que señalan lo que expresa el lenguaje oral y se logra interpretar mediante el lenguaje escrito.

Desde esta visión se considera que la expresión del lenguaje funge como una actividad compleja en la que es necesario tomar como referente al individuo y sus necesidades para comunicar lo que siente, piensa e imagina llegando a constituirse como el elemento básico y natural por medio del cual se promueve, en gran medida, su estructuración intelectual y emocional aunado al proceso de aprendizaje de cada individuo.

Pero si bien es cierto la necesidad básica del lenguaje oral y escrito no radica exclusivamente en la utilización de símbolos, también implica la utilización de sistemas organizacionales de símbolos para que no solo representen cosas, sentimientos, ideas sino que se estrechen vínculos dinámicos tal como los eventos que suceden en la vida cotidiana a través de las interacciones sociales, la situación social y escolar.

1.1.2 El sistema del lenguaje como un todo

El principal propósito del lenguaje como se estableció anteriormente, es la comunicación, pero la comunicación descansa en la estructura del sistema lingüístico, de modo que “se ha de poner especial atención a los componentes constituyentes del lenguaje y al uso comunicativo del sistema como un todo, de esta manera la conformación del lenguaje se da a partir de la fonología y fonética, la pragmática, la comprensión, así como la producción” (Goñi, 1992, citado en Castañedo, 1998, 123).

La comunicación oral se da a través del lenguaje articulado, los sonidos estructurados que dan lugar a las sílabas, palabras y oraciones con las que nos comunicamos con los demás. Toda comunicación oral debe cumplir con ciertas reglas que permitan su fluidez y organización, de modo que todos los participantes puedan escuchar y entender el mensaje que se les está transmitiendo.

A continuación se mencionan las características principales de cada componente del lenguaje señalados por Goñi (1992, citado en Castañedo, 1998, 123):

1. Fonética y fonología: Conciernen a la producción de los sonidos y la comprensión de las categorías de los sonidos (percepción del habla)
2. Morfología: Se interesa por la estructura interna de las palabras, e intenta descubrir las reglas que gobiernan la formación de palabras a partir de unidades menores. Las unidades básicas con que trabaja la morfología son los morfemas, las unidades lingüísticas más pequeñas con significado.
3. Sintaxis: Consiste en unir palabras para formar frases, implica el reconocimiento del orden de las palabras, la morfología y el significado de las palabras.
4. Semántica: Consiste en conocer el significado de las palabras y de los morfemas, así como el significado de la combinación de las palabras.
5. Pragmática: Implica las reglas donde el que habla tiene que respetar para comunicarse en un contexto social y la habilidad para utilizar el lenguaje en unidades mayores que la sola frase, es decir llevar una conversación.
6. Comprensión y producción: El lenguaje implica la comprensión para que el receptor sea capaz de comprender lo que dice el emisor y en la producción para que los sujetos hablantes puedan formular y producir lenguaje.

A través de los elementos antes mencionados se establece el lenguaje como un todo constituido por un almacén de palabras que posee un individuo denominado léxico, a su vez estas palabras poseen una estructura sonora interna que es el nivel de análisis fonológico y pueden combinarse entre sí para formar oraciones que encierran el análisis sintáctico.

Respecto a estas consideraciones también se ha de suponer el hecho de que las palabras y las oraciones tienen significado, esto se aborda generalmente dentro de la semántica que determina el significado de una palabra aprendiendo a asociar un patrón sonoro particular a un determinado concepto, y por el lado de la pragmática interesa saber como el oyente interpreta las intenciones del hablante, este proceso con frecuencia requiere que el oyente haga inferencias dado que las intenciones no se enuncian explícitamente, así pues el oyente ha de recurrir a su conocimiento de los motivos humanos y de cómo las otras mentes trabajan en la interpretación de lenguaje a ese nivel.

De esta manera el léxico, la fonología, la sintaxis, la semántica y la pragmática constituye las diversas representaciones disponibles para ser desplegadas durante el habla y la comprensión, cada una de ellas debe ser estudiada y evaluada independientemente.

La importancia de mencionar los componentes que intervienen en el establecimiento del lenguaje como un todo, radica en darnos cuenta que el lenguaje oral es un proceso que al parecer pudiera ser inalcanzable para el niño si lo hiciera por sí solo, pero el lenguaje es una actividad compartida en el sentido que los niños no son solo aprendices del lenguaje sino que se encuentran inmersos en una actividad comunicativa donde se habla y se les exige actuar con su entorno.

Por tanto hablar y aprender a hablar, es construir un mundo de conocimientos acerca de cosas, personas, y de las formas de interactuar, con los cuales se enfrenta hacia el entorno, para entenderlo y manejarlo en función de las ideas que se haya hecho (Castañedo, 1998, 142).

1.1.3 Desarrollo evolutivo del lenguaje oral y escrito del niño

Los niños adquieren y se apropian en los primeros años de su vida del idioma que existe en su contexto, puede pensarse que es fácil que los niños aprendan el lenguaje oral de su entorno debido a que pueden comprender más de prisa el expresarse por medio del lenguaje

oral que a dibujar, o vestirse, sin embargo la complejidad del lenguaje es extensa ya que intervienen elementos tales como la simbología, pragmática, gramática y acústica etc.

Fields y Spangler (2000, citado en Vega y Macotela, 2007, 36) afirman que los niños adquieren el lenguaje escrito de la misma manera que adquieren el lenguaje en virtud de que ambos son lenguaje. Comprender como aprenden los niños a hablar, ayuda a comprender cómo aprenden a leer y escribir. Los niños aprenden tanto el lenguaje oral como el escrito de la misma manera, pero en este proceso es fundamental el papel del adulto, que consiste en promover que el niño experimente con el lenguaje (oral o escrito) proveerle modelos y promover su participación en actividades relacionadas con el lenguaje.

Por tanto el desarrollo del lenguaje oral es un vehículo para el desarrollo del lenguaje escrito ya que tal como le señala Vega (2006), Vega y Macotela (2007) hablar, leer y escribir son componentes funcionales en los niños, donde padres y niños hablan acerca de las actividades que realizan, las educadoras al leerles a los niños textos ilustrados modelan cómo es que el lenguaje oral sirve de compañía tanto para la lectura como para la escritura.

En esta interacción “el papel de los adultos con quienes el niño interactúa consiste en proporcionar un ambiente rico en oportunidades de exploración del lenguaje oral y escrito, con materiales de lectura y escritura que el niño pueda alcanzar y manipular con un adulto sirviendo de mediador entre el niño y dichos materiales” (Vega, 2006, 34).

En este sentido retomando lo señalado por Goodman (1989) el lenguaje es una actividad compartida donde los niños no solo son aprendices del lenguaje sino que se encuentran inmersos en una actividad comunicativa donde se habla y se les exige actuar si quieren relacionarse con otros a través de múltiples esfuerzos para poder expresarse.

Asimismo Juárez y Monfort (2001) consideran que desde los primeros intercambios no verbales, madre y niños construyen modelos de conducta cuya finalidad va explícitamente dirigida a la adquisición y fortalecimiento del sistema de comunicación más perfeccionado que existe. Este quehacer conjunto se fundamenta en procesos interactivos

cuyo motor principal es la propia actividad del niño: sus intentos y sus construcciones imperfectas que proporcionan a la madre información para que pueda afectar su comunicación y su lenguaje a los intereses y al nivel formal adecuado para el niño.

Robert y Owens (2003) señalan que durante la etapa de educación preescolar los niños adquieren la mayor parte de la estructura del lenguaje maduro. El desarrollo no se detiene ya que los niños siguen adquiriendo formas nuevas, y nuevas habilidades para transmitir sus mensajes. Este proceso continúa a lo largo de toda su vida sobre todo por lo que concierne a los aspectos semánticos. Mediante la enseñanza formal, los niños aprenden una nueva forma de transmisión lingüística que debe integrar la enseñanza informal.

Por esta razón es necesario retomar el planteamiento de Goodman (1989) que explica una metáfora para entrever cómo interactúan las fuerzas que dan forma al lenguaje infantil: “la fuerza creativa que se encuentra dentro de los niños los hace inventar el lenguaje y expandir constantemente sus límites y sus usos, desde afuera la comunidad empuja su lenguaje hacia dentro de la lengua compartida y el sentido compartido” (30).

De manera que si las fuerzas creativas no se encuentran reguladas por una instancia exterior, el lenguaje de los individuos no serviría para comunicación social. Pero la necesidad de los niños de comprender y ser comprendidos los hace sensibles a la respuesta social y los conduce hacia las normas lingüísticas del dialecto social. Sólo cuando los niños emplean el lenguaje con un propósito determinado, en contextos sociales reales esas fuerzas se enfrentan la una a la otra y van conformando su propio lenguaje.

Los niños construyen conceptos y procedimientos del sistema alfabético y de la cultura escrita, interactuando con los adultos y no imitándolos, al respecto Garton y Pratt (1991) señalan que este proceso de adquisición se ve facilitado por la interacción social gracias a la ayuda ofrecida por el participante más capaz de cualquier interacción social, es decir la ayuda adulta no se refiere simplemente a un adulto que por su mera presencia en la interacción estimula al niño a aprender, sino que existen diversas situaciones en las que la

ayuda se encuentra favorecida en la interacción con iguales y funge como facilitadora del lenguaje.

De acuerdo a lo antes señalado a partir de las posibilidades y vivencias que se pueden dar en el aprendizaje de la lengua oral y escrita, es importante crear situaciones que favorezcan el diálogo y permitan a los niños conocer la funcionalidad del lenguaje escrito en diversas actividades cotidianas. Con esta particular propuesta para abordar las habilidades orales y escritas tomando en cuenta un enfoque socio-constructivista, “se enseña a los niños el carácter instrumental del lenguaje escrito como medio para resolver necesidades prácticas y concretas; y el hecho de que se trabaje el lenguaje escrito a lo largo y a lo ancho de toda la actividad escolar” (García de la Vega, 2004, 2)

Además Garton y Pratt (1991) también coinciden en afirmar que desde la primera infancia los niños poseen importantes conocimientos previos y capacidades que les permiten tener acercamientos significativos a la alfabetización y construir sus propios conocimientos. Esto se logra a través de etapas de maduración establecidas en la edificación de esquemas que van formando mediante la resolución de problemas cotidianos que se experimentan en situaciones de aprendizaje.

Por su parte Halliday (1982) sostiene que el desarrollo del lenguaje se logra a través de la maduración, el aprendizaje resalta su dependencia de condiciones ambientales, implica un modelo asociacionista, el niño aprende una estructura gramatical centrado en la producción de palabras con distorsiones de distintos tipos y presenta un sistema lingüístico antes de adquirir palabras o estructuras. La interpretación puede hacerse con un análisis estructural de las emisiones que realiza el niño y los elementos de carácter funcional, estas representaciones son abstractas y no se pueden considerar erróneas.

Desde un marco comunicativo funcional del desarrollo del lenguaje se identifican tres fases:

- Fase I:

Orígenes funcionales: las vocalizaciones del niño son emisiones que se pueden relacionar si son observadas, ya que existe una constante entre el contenido y la expresión y debe interpretarse en un contexto de acción verbal efectiva. El niño utiliza el lenguaje para satisfacer sus necesidades (instrumental), ejercer control sobre la conducta de otros (reguladora), mantener contacto con lo que le interesa (interactivo) y expresar su individualidad (personal). Los significados pueden derivarse de bases extralingüísticos, que justifica las primeras emisiones como expresiones del lenguaje.

- Fase II:

La transición: Se caracteriza por ser un cambio en la orientación funcional y tiene avances importantes y rápidos en el vocabulario, estructura (en principio son lo mismo) y dialogo. La holofrase, es un paso crucial porque introduce palabras en un sistema lingüístico; para el adulto las emisiones pueden ser plurifuncionales pero el niño confiere significados a las cosas y surge la función informativa, ya que el niño usa el lenguaje para comunicar información y le funciona para categorizar fenómenos observados.

El inicio de la estructura se relaciona con la perspectiva funcional, ya que son la expresión de un nivel nuevo que aparece en el sistema lingüístico del niño, entre el significado y el sonido, la forma lingüística o gramatical se desarrolla para incorporar el potencial funcional del sistema lingüístico.

El dialogo surge de la interacción social, sirve como “la incorporación de la representación lingüística de papeles, a las opciones de modo (declarativo., interrogativo, etc.) y así al componente total interpersonal del sistema lingüístico”. (Halliday, 1982, 257).

- Fase III:

En el lenguaje: El sistema lingüístico adulto se basa en una pluralidad funcional, la funcional textual proporciona las condiciones efectivas para las otras funciones y se desarrolla a través de un proceso evolutivo.

Al llegar a esta fase el niño debe desarrollar una zona ideativa y otra interpersonal en el proceso de comunicación como forma y canal de acción social en el lenguaje adulto.

Desde esta perspectiva es posible considerar que existen diversas demandas del lenguaje en contextos escolares y en contextos familiares, ya que en ambos casos los desarrollos que tienen lugar en la escuela son considerados no solamente en relación con las experiencias anteriores del niño sino que también se encuentran relacionados con el subsiguiente desarrollo del lenguaje del niño.

La adquisición del lenguaje hablado no termina en el momento de ingresar a la escuela, momento en el que el lenguaje escrito comienza a desarrollarse de una forma más estructurada, sino que por lo contrario, el lenguaje hablado continua desarrollándose en etapas posteriores donde se adquieren diversos mecanismos lingüísticos que le adjudican mayor precisión y en los que es posible distinguir posturas de interacción social desde Bruner y Vigotsky quienes plantean los factores esenciales para que se lleve a cabo este proceso.

A continuación se mencionan los aspectos fundamentales de las teorías desarrolladas por estos autores para posteriormente establecer una serie de reflexiones que se lograron plantear a partir de lo propuesto por cada autor.

Teoría de Bruner

La teoría de Bruner enfatiza que para el desarrollo del lenguaje en los niños es sumamente importante la influencia de los contextos, ya que por ejemplo es muy frecuente observar

que en la mayoría de los casos es la madre quien interactúa, habla y se comunica con los hijos.

De esta forma Bruner (1983, citado en Braslavsky, 2004) sugirió que el niño aprende a usar el lenguaje en lugar de aprender el lenguaje por sí mismo, es decir subraya que los niños desde muy tempranas edades muestran capacidad para comunicarse con otros miembros de la misma cultura. El aprendizaje de la comunicación implica aprender “lo que las palabras y frases significan” y cómo se logra esta construcción de estructuras, ya que se está en constante participación en las conversaciones donde se utilizan dichos significados, etc.

Bruner presupone que la actividad mental está interrelacionada al contexto social, dándose una íntima interrelación entre los procesos mentales y la influencia del contexto sociocultural en que estos procesos se desarrollan. Dicho de otra manera para Bruner el niño(a) está en constante transformación. Su desarrollo está determinado por diferentes estímulos y agentes culturales como sus padres, maestros, amigos y demás personas que son parte de su comunidad y del mundo que los rodea; es decir que el niño está en contacto con una serie de experiencias que le permiten poseer conocimientos previos.

Desde esta perspectiva, el niño conoce el mundo a través de las acciones que realiza, más tarde lo hace a través del lenguaje y por último, tanto la acción como la imagen son traducidas en lenguaje.

Lo anterior permite entender la razón por la que Bruner (1983, citado en Braslavsky, 2004) propone el “puente cognitivo” que consiste en unir los conocimientos previos que el niño trae con los que va a adquirir posteriormente influenciados por el contexto sociocultural en que se desenvuelve.

Para Bruner el lenguaje se debe adquirir en situaciones sociales concretas, de uso y de real intercambio comunicativo, de manera que es evidente la postura de Bruner respecto a la importancia de un contexto sociocultural como eje fundamental, tanto para su desarrollo

intelectual como para la adquisición y desarrollo del lenguaje, ya que éste va dirigido a una acción comunicativa o bien responde a una necesidad del ser humano. Pero para la adquisición del lenguaje el niño requiere ayuda para interactuar con los adultos y debe utilizar el lenguaje mientras hace algo.

De lo anterior es importante recuperar que otra parte del aprendizaje de la comunicación supone aprender cuándo y dónde usar esos significados, es decir en que situaciones sociales son apropiadas o inapropiadas ciertas palabras. Esto resalta una vez más que la interacción con una variedad de personas puede facilitar este proceso de orden superior, dado que los matices de la comunicación guían los intentos del niño para seleccionar palabras y frases gramáticamente correctas y socialmente aceptadas.

Siguiendo la teoría de Bruner se puede decir que el niño necesita dos fuerzas para aprender a usar el lenguaje. La primera denominada Dispositivo de Adquisición del Lenguaje innato que se puede conceptualizar como “una fuerza innata de empuje” aportado por Chomsky (1968) que no lleva por sí sola el aprender el lenguaje y la segunda referida a “una fuerza de estira” que se caracteriza por ser el ambiente que funge como apoyo personal para facilitar el aprendizaje del lenguaje.

Teoría de Vigotsky

Vigotsky es un teórico dialectico que hace énfasis principalmente en los aspectos culturales del desarrollo y en las influencias históricas, por esta razón es importante retomar los puntos básicos de dicha teoría para destacar que el habla tiene un origen social y que el lenguaje precede al pensamiento racional e influye en la naturaleza.

De esta manera el desarrollo del lenguaje (habla) garantiza al niño la entrada en la cultura, dado que puede utilizar el sistema de comunicación convencional transferido a través de la interacción social y posteriormente interiorizado por cada individuo.

En lo que respecta a la adquisición del lenguaje escrito, Vigotsky (1964, citado en Braslavsky, 2004) desde la psicología histórico-cultural resalta la línea de desarrollo que marca los procesos en la conceptualización de la escritura, según el autor, se inicia con la aparición de los gestos como escritura en el aire, es decir los gestos se muestran como una versión primitiva de los signos escritos futuros, son signos visuales que han quedado fijados en el niño.

Asociado a estos existen los primeros garabatos, en los que el niño no está dibujando el objeto en sí, sino que está fijando en el papel los gestos con los que él mismo representa a dicho objeto; inicialmente no dibuja sino indica, y al realizar el garabato está fijando el gesto indicado en el papel.

El otro punto clave que vincula los gestos con el lenguaje escrito, no se presenta necesariamente como consecutivo sino quizás como acompañante en la línea de desarrollo, y hace referencia al juego infantil cuando el niño utiliza un objeto para designar otro, es decir le da la función de signo, y esta sustitución se complementa con gestos representativos.

Según Braslavsky (2004) Vigotsky plantea una situación experimental en la cual, a través de juegos simbólicos trata de establecer la escritura del objeto. Por medio del juego experimental en el que se representan cosas y personas con objetos familiares, se construye una breve narración interpretada por gestos figurativos sobre los objetos. En la situación de juego se designa, por ejemplo, un libro abierto como una casa, unas llaves como niños, un lápiz representando la niñera, etc., y a continuación se representa la narración involucrando los objetos, que son manipulados con gestos representativos de acuerdo a su papel en la historia. Los resultados demuestran que los niños de tres años pueden entender fácilmente una narración simbólica de estructura sencilla, y niños de cinco años comprenden narraciones mucho más complejas.

De esta forma a través del gesto, el garabato y el juego, se va desarrollando la capacidad de emplear simbolismos; mediante la representación simbólica de cosas en las

actividades lúdicas cotidianas, siendo formas tempranas de representación, mediante las cuales se estructuran las bases cognitivas necesarias para la asimilación del lenguaje escrito.

El niño y la niña se enfrentan inicialmente al lenguaje escrito como un sistema de signos que rememoran los sonidos de las palabras, y estas últimas encaminan hacia entidades u objetos, es decir, se analiza el lenguaje escrito convirtiendo los signos escritos en signos verbales, y de esta forma se encuentra el significado.

Posteriormente, el desarrollo del lenguaje escrito permite el manejo de un simbolismo concreto, donde los signos escritos remiten directamente a los objetos o entidades referidos, sin necesidad de recurrir a intermediarios para llegar al significado.

Respecto a las dos posturas teóricas planteadas anteriormente por Bruner (1983, citado en Braslavsky, 2004) y Vigotsky (1964, citado en Braslavsky, 2004) es posible observar como ambos plantean la necesidad de un contexto próximo a los niños que les permita vislumbrar la utilidad de las palabras iniciales que emiten, así sean muy pequeñas y aun no entendibles para los adultos, el sentido y valor de este tipo de manifestaciones radica en el significado que los infantes le atribuyen tanto a lo oral como a lo escrito.

Además y siguiendo la línea teórica de Vigotsky es importante recalcar el papel que desempeña el juego infantil, porque aún cuando aparentemente carece de formalidad, existe un sinfín de implicaciones que permiten al niño desarrollar su capacidad para identificar y designar a objetos con sonidos, implementando un sentido de significados que le son útiles para comunicarse con el exterior y que Bruner denomina como “puentes cognitivos” que enlazan los conocimientos acerca del lenguaje oral y escrito con un conjunto de acciones comunicativas o necesidades de exteriorizar alguna emoción.

Por otra parte Goodman y Goodman (1990) plantean que el lenguaje oral y escrito se desarrolla en el contexto de su utilización y se aprende con mayor facilidad en un contexto de uso, es importante partir de la idea de que los niños crecen en sociedades

alfabetizadas y están rodeados de lo impreso, así la conciencia de la funcionalidad del lenguaje escrito la desarrollan antes de ingresar a la escuela y el maestro solo se convierte en un mediador entre los educando y el ambiente alfabetizador; también considera que el lenguaje no se aprende imitando a los adultos o aprendiendo reglas, sino que a partir del contexto de uso del lenguaje cada individuo lo inventa y en el contexto de su uso social se adapta a las necesidades sociales.

Al respecto Vega (2010) considera que “el conocimiento del lenguaje oral y escrito no se construye primordialmente a partir de la instrucción directa, sino de la observación y participación en actividades informales relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura que a su vez proveen al niño los fundamentos de las habilidades posteriores de alfabetización” (88).

De acuerdo con Arnaiz y Ruiz (2001) en los últimos años el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral y escrita abordado desde una perspectiva interdisciplinaria con la psicolingüística, el constructivismo, la visión socio-histórica, y la psicología cognitiva, es visto como un proceso de construcción sociocultural donde el aprendizaje debe tener sentido y significado para el niño, por eso es importante considerar la cultura en la que se desenvuelve.

Además de lo anterior, también se debe tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños sobre un tema que se aborde, ya que debe ser significativo el material que se va a utilizar, puesto que debe ser una representación estructurada y con sentido para el niño. Por esta razón es importante determinar qué:

- El lenguaje oral tiene una relación muy significativa con la adquisición de la escritura y se denomina conciencia metalingüística.
- El niño construye, interpreta y verifica su hipótesis sobre el sistema escrito, lo cual no es una imitación del modelo adulto.

- El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura debe ser de forma interactiva y no de manera individual, ya que este proceso se realiza en el entorno que lo rodea: el profesor y sus compañeros.
- La escritura se determina por el entorno social-cultural e histórico.
- La base de la lecto-escritura es la comunicación.

Asimismo de acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979, citado en Nemirovsky, 1999) se plantea la existencia de tres niveles en el proceso de adquisición de la escritura, desde los cuatro años, cuando el niño y la niña se enfrentan ante la problemática de diferenciar dibujo y escritura:

El primer nivel de conceptualización, que evidencia la distinción entre dibujo y escritura, hace referencia a:

- ***Hipótesis del nombre***, cuando se interpreta en la escritura solo el nombre del objeto omitiendo claramente el artículo (Ej.: “carro”). Aunque se concibe la escritura como registro de los nombres, se interpreta la imagen mencionando el nombre del objeto y el artículo (Ej: “el carro”). En este nivel, el sujeto está dando pasos constructivos al considerar la escritura como una forma especial de representar objetos, pero no se tiene plena conciencia de la escritura como representación del lenguaje hablado.

Al distinguir claramente la escritura del dibujo, el niño y la niña comienzan a considerar como requisitos para la interpretación del texto, las siguientes propiedades:

- ***Hipótesis de cantidad***: Se exige una cantidad mínima de grafías (3 grafías, más o menos) que permitan distinguir entre textos legibles y no legibles, momento en el cual se está discriminando los agrupamientos entre las grafías. Además, sin importar el tipo y forma de los caracteres, el concepto de escritura es el de un compuesto de partes.

- **Variedad en las grafías:** Se encaminan los esfuerzos a crear combinaciones diferentes que produzcan significados variados. Aunque se acerca cada vez más a la comprensión de los principios del lenguaje escrito, todavía las letras no representan sonidos.

El segundo nivel de conceptualización, presenta un avance con respecto al primer nivel debido a la aparición de:

- **Hipótesis silábica:** Al interpretar cada grafía de la escritura con una sílaba de la palabra emitida. Aquí se evidencia un progreso considerable pues ya la escritura es un objeto sustituto, con propiedades diferentes al objeto referido, en donde se relaciona cada grafía con una pauta sonora; en este momento el avance conceptual del niño es determinante, se enfrenta ya ante la auténtica escritura caracterizada por la utilización de formas convencionales relacionadas con formas lingüísticas. Por otra parte esta hipótesis silábica entra en conflicto con la hipótesis de cantidad, pues no siempre concuerdan el número de sílabas con el número de grafías, haciéndose inminente la necesidad de considerar nuevas opciones.

En este último recorrido el niño logra entender la correspondencia fonema- grafema, comprendiendo los principios generales del lenguaje escrito como representación del lenguaje hablado. Según Ferreiro y Teberosky (1979, citado en Nemirovsky, 1999) es necesario dejar escribir al niño fijando la atención más en la intención que en el producto final, pues es allí donde se pueden evidenciar los verdaderos avances en la asimilación del lenguaje escrito.

“Un elemento indispensable en la adquisición de la lengua escrita es la reconstrucción del conocimiento: el propio niño al desarrollar, comprobar o refutar hipótesis, alcanza los principios del sistema alfabético” (Sinclair, 1986, 102). Cuando el niño desarrolla la hipótesis de cantidad, que exige una cantidad mínima de grafías para que un escrito sea legible, ha adquirido el nivel conceptual que le permite establecer que la escritura esta

constituida de partes. Luego al alcanzar la hipótesis silábica, el niño interpreta cada grafía de la escritura con una sílaba de la palabra emitida, asociando lo escrito con el lenguaje oral.

Finalmente, el tercer nivel conceptual se caracteriza por:

- ***Correspondencia fonema-grafema:*** Implica la comprensión del lenguaje escrito, constituido de partes (fonemas) que corresponden a símbolos específicos (letras), evidencia de la conciencia fonológica.

De esta manera retomando lo sustentado por González (2011) la transición de la oralidad a la escritura muestra que la alfabetización comprende complejos y numerosos procesos que van de situaciones familiares y espontáneas a otras más formales, asimismo se admite al adulto como mediador que puede facilitar los procesos de transición entre formatos y etapas dentro de la alfabetización.

Con lo ya antes mencionado, dentro del marco de este trabajo se considera que el lenguaje se establece primordialmente como un medio a través del cual los niños se pueden comunicar con su entorno y a su vez le permite adquirir una visión del mundo conforme a la cultura a la que pertenece, la educación que lo rodea y los valores que existen en su contexto en el cual se desarrolla. El lenguaje permite a los niños compartir con los demás lo que aprenden y por este motivo la sociedad construye una unión de aprendizajes por medio del lenguaje que establece la educación formal de este aspecto.

De esta manera en primer lugar, el lenguaje oral es un proceso complejo mediante el cual los niños pasan a lo largo de su desarrollo evolutivo y aun cuando se pudiera pensar que para ellos es fácil porque aparentemente comprenden más de prisa a expresarse por medio del lenguaje oral que a dibujar, o vestirse, su complejidad radica en que su adquisición requiere de la intervención de componentes como simbología, pragmática, gramática, fonología y la comprensión que debe ser significativa y funcional para el niño.

Por otra parte y en lo que respecta al lenguaje escrito es importante determinar que se aborde con la idea de que los niños en preescolar conocen algunos elementos y que no es ajeno a su vida cotidiana, sin embargo, es importante que sea el profesor quien guíe al niño para analizar la importancia de la escritura en el medio en el que se desenvuelve. Así mismo debe ser un trabajo conjunto en el que los niños puedan identificar a la escritura como una herramienta que nos permite a los seres humanos, comunicarnos y expresarnos.

Además se debe tomar en cuenta que cada niño construya un lenguaje escrito al inicio de este proceso y es de acuerdo al contexto la forma en la que el niño irá realizando las adecuaciones necesarias a su propio lenguaje para adaptarse a las reglas de uso social, teniendo en claro esta idea, pues como se ha mencionado, el niño no aprende imitando al adulto, sino aprende junto con el adulto.

Asimismo coincidiendo con lo propuesto por Braslavsky (2004) con perspectivas claramente Vigotskianas y tratando de establecer la postura de la investigación amén de la adquisición del lenguaje oral y escrito, se considera necesario propiciar este complejo proceso sin atentar contra la curiosidad natural del niño por comprender el lenguaje, sino por el contrario generarla a través de acercamientos sobre cómo funciona este instrumento cultural dentro de la realidad propia de cada niño.

El acercamiento ante el lenguaje oral y escrito requiere de una visión natural e implícita en todas las actividades cotidianas del niño ya que de esta manera existirá una mayor conciencia acerca del manejo del lenguaje, primero en un plano oral para después llevarlo a la práctica en un plano escrito, sin embargo, es pertinente que en este proceso exista la intervención de un mediador que se encargue de promover el autodescubrimiento de la utilidad y dominio del lenguaje. A partir del planteamiento anterior resulta pertinente realizar una serie de reflexiones en el siguiente apartado.

1.1.4 Importancia del lenguaje del niño en el nivel preescolar

La educación preescolar sitúa al niño como centro del proceso educativo, considerando que el desarrollo infantil es un proceso complejo, porque ininterrumpidamente, desde el nacimiento, ocurren infinidad de transformaciones que dan lugar a estructuras de distinta naturaleza del aparato psíquico (afectividad, corporal, funciones motrices); además se dice que “su desarrollo es complejo porque se produce a través de la relación del niño con su medio natural y social, entendiendo por social aquello esencialmente humano, que se da en las relaciones entre personas y que las constituye mutuamente” (Cohen, 1983, 91).

Actualmente en el caso de México los objetivos del Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004) adjudican al lenguaje una serie de logros que se deben alcanzar en la etapa preescolar y que en sintonía con lo evidenciado por Suro, Leal y Zarabozo (2006) en una investigación realizada dos años después de entrar en vigor el programa de preescolar producto de un meta-análisis, permite entrever que las actividades que la Secretaría de Educación Pública (SEP) presenta como lineamientos a seguir por todas las escuelas, públicas y privadas, están encaminadas a que los niños alcancen niveles comparables a los del sistema norteamericano.

A continuación se enumera la lista de logros que Suro, et. al. (2006) retoman en su estudio y que según estos autores debe considerarse para diseñar cualquier programa de intervención encaminado a favorecer las habilidades del lenguaje oral y escrito:

- 1. El niño en preescolar conoce las partes de un libro y las funciones de cada parte.*
- 2. Empieza a seguir la pista de lo impreso cuando escucha lectura de textos familiares o cuando relee su propia escritura (sus propios garabatos).*
- 3. Hace como que “lee” textos familiares, es decir no de manera literal a partir solamente de lo impreso (lectura emergente).*
- 4. Reconoce y puede nombrar todas las letras mayúsculas y minúsculas.*

5. *Comprende que la secuencia de letras en una palabra escrita representa la secuencia de sonidos (fonemas, segmentos) en una palabra hablada (principio alfabético).*
6. *Aprende muchas correspondencias sonido-letra, pero no todas.*
7. *Usa nuevo vocabulario y construcciones gramaticales en el habla.*
8. *Sabe moverse de una situación de lenguaje oral a una situación de lenguaje escrito y viceversa.*
9. *Se da cuenta cuando enunciados simples carecen de sentido.*
10. *Relaciona información y acontecimientos que aparecen en un texto con cosas de la vida y éstas con aquéllos.*
11. *Vuelve a contar, representa o dramatiza cuentos o partes de cuentos.*
12. *Escucha atentamente lecturas de libros por el maestro.*
13. *Puede nombrar algunos títulos de libros y sus autores.*
14. *Manifiesta familiaridad con diferentes tipos de texto o géneros (p.ej. cuentos, textos expositivos, poemas, periódicos, y trozos impresos como señales, anuncios, etiquetas).*
15. *Responde correctamente a preguntas sobre cuentos que se le han leído en voz alta.*
16. *Diciéndole segmentos de palabras, las puede unir para formar una palabra significativa.*
17. *Diciéndole una palabra, puede producir otra que rime con aquélla.*
18. *De manera independiente escribe muchas letras mayúsculas y minúsculas*
19. *Escribe (de manera no convencional) para expresar lo que quiere decir.*
20. *Construye un repertorio de palabras que sabe escribir de manera convencional (no inventada).*
21. *Muestra que se da cuenta de la diferencia entre “escritura de niños” y ortografía convencional.*
22. *Escribe su propio nombre y apellido, y los nombres de pila de algunos amigos o compañeros.*
23. *Puede escribir la mayoría de las letras y algunas palabras que se le dictan.*

La lista de logros establecida anteriormente permite discernir que el desarrollo del lenguaje es por lo tanto, el resultado de las relaciones del niño con su medio, sus padres desarrollan una serie de conductas y modo de relación determinante en la formación del niño, otras formas de relación parten de la capacidad y sensibilidad que tengan los padres para dialogar con ellos, así como de las educadoras que están en constante interacción con ellos en el preescolar, donde se debe promover ricas creaciones a través de las cuales el niño pueda expresarse y representar sus ideas, sus conflictos y placeres.

"En sus primeros años el niño se aproxima a la realidad sin diferenciar cosas, personas y situaciones. De alguna manera todo es parte de todo, todo se relaciona entre sí"(Braslavsky, 2004, 84). Esta forma de confusión o forma global y no analítica de concebir la realidad exterior y relacionarse con ella es lo que constituye el enfoque metodológico del preescolar.

El aspecto más complejo del desarrollo del lenguaje es como lo refiere Molina (2000) la adquisición de la lectura y la escritura, por tener un alto grado de convencionalidad, su aprendizaje requiere estructuras mentales más elaboradas, el niño desarrolla un proceso lento y complejo previo a su adquisición, en el que están involucradas una serie de experiencias y observaciones con y sobre los textos escritos, no se propone enseñar ya a leer y escribir al niño, sino proporcionarle un ambiente alfabetizador y las experiencias necesarias para que a su propio ritmo, recorra el camino previo al aprendizaje de la convencionalidad de la lengua escrita, con el fin de que en su momento, ese aprendizaje se dé en una forma más sencilla para el niño.

De acuerdo a lo anterior Gómez, Villarreal, López, González y Adame (1995) plantean la necesidad de que las instituciones de educación tomen en cuenta la posibilidad de acercar al niño a la lectura y a la escritura presentándola en una función esencial: como un instrumento de comunicación dentro de un ambiente natural y espontáneo, tal y como el niño lo vive en su entorno, propiciando un ambiente alfabetizador en aquellas comunidades que carecen de estímulos.

Los niños difieren en su desarrollo del lenguaje que es el más importante medio de expresión y de determinación de la inteligencia. La mayor parte de los niños cuentan con un vocabulario oral de varios millares de palabras cuando ingresan al jardín de niños. Algunos otros, sin embargo, no saben pronunciar claramente una sola palabra.

Por otra parte la enseñanza de la escritura en preescolar estuvo enmarcada en sus inicios como lo señala Willis y Stegeman (1967) por la accesibilidad a la información acerca del desarrollo y la destreza muscular de los niños de 4 a 6 años. En este tiempo no se consideró conveniente y sí hasta perjudicial inducirlos a usar músculos no adecuadamente desarrollados aun en la sutil coordinación requerida ya que se producían supuestas tensiones en los pequeños que no conseguían dar forma a los complicados signos en el papel.

Sin embargo hoy día la educación preescolar (Programa de Educación Preescolar, [PEP], 2004, 57) considera sumamente esencial ofrecer ejercicios y equipos que inviten a la actividad corporal abundante y al empleo de los músculos para favorecer el desarrollo del lenguaje oral y aunadamente el lenguaje escrito. Por tanto es función del preescolar acercar al niño a la lengua escrita, que es un sistema de códigos y signos que permiten la comunicación con otras personas que están cerca o lejos de nosotros e impide que se olvide la información brindando al niño experiencias significativas, educativas y de su interés, tales como: la lectura de cuentos, mensajes, registro, etc., elaborados por ellos mismos.

De esta forma teniendo como marco de referencia los aspectos que enmarcan la adquisición del lenguaje oral y escrito, se pueden distinguir los principales objetivos de la educación del lenguaje en la educación infantil señalados por Gallego y Fernández (2007):

1. *Que los profesores adquieran un conocimiento suficiente sobre el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los niños de esta edad:* El lenguaje tiene la función esencial de dirigir la actividad, primero, y el pensamiento después, cuando sirve para comunicarse consigo mismo, y esa dirección es parte esencial del control sobre la atención.

2. *Prevenir o disminuir las dificultades comunicativas y lingüísticas* que algunos de los niños experimentan
3. *Desarrollo de un lenguaje para la escuela*, adaptado a ese contexto específico, con un diseño de actividades de aprendizaje en función del contexto.

Contextualizando lo que se planteó anteriormente aunado al proceso de adquisición del lenguaje, es necesario establecer que esta investigación se abordó desde una perspectiva de construcción en la que los niños son quienes deben encontrar los significados a sus escritos, para que por medio de estos puedan construir conceptos procedentes propios de su lenguaje y en donde el docente funge como mediador que permite en un momento determinado acceder al lenguaje de las reglas de su propia cultura.

Además tomando en cuenta que los niños del preescolar refieren un contexto propio, es importante señalar que comparten ciertas características del medio social, lo cual no exige para todos las mismas características, pero si implica desempeñar funciones parecidas como el asistir a una escuela regular en una colonia determinada, lo cual les proporciona ciertas habilidades comunes que pueden tener más o menos desarrolladas dependiendo de cada niño, puesto que deberán partir de sus propias capacidades y habilidades estimuladas por su contexto familiar y escolar.

1.2 Visión general y organización del programa de educación preescolar

En un principio es necesario establecer que el Programa de Educación Preescolar, (PEP 2004) está organizado a partir de competencias establecidas a lo largo de seis amplios campos formativos que abarcan las distintas áreas en las que el niño se desenvuelve, estos son: “lenguaje y comunicación”, “pensamiento matemático”, “exploración y conocimiento del mundo”, “expresión y apreciación artísticas”, “desarrollo físico y salud” y “desarrollo personal y social”.

Por otra parte y en referencia al término competencia es posible entenderla como un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.

En el trabajo educativo deberá tenerse presente que una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve.

En virtud de su carácter fundamental, el trabajo sistemático para el desarrollo de las competencias, se inicia en el jardín de niños, pero constituye también un propósito de la educación primaria y de los niveles subsecuentes; siendo aprendizajes valiosos en sí mismos, además estructuran los fundamentos del aprendizaje y del desarrollo personal futuros.

El desarrollo lingüístico de los niños preescolares es muy importante ya que se caracteriza por los cambios en la forma, el contenido y el uso del lenguaje. Los niños preescolares se convierten en auténticos interlocutores lingüísticos y utilizan su lenguaje para crear contextos de conversación. Este desarrollo es multidimensional y refleja el crecimiento cognitivo y socioemocional de los niños. (Robert y Owens, 2003)

Algunos de los principios pedagógicos propuestos por Robert y Owens (2003) son:

- Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.
- La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.

- El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales

Además coincidiendo con lo sustentado por Robert y Owens (2003) es necesario tomar en cuenta que los niños preescolares son ya perfectamente capaces de mantener su papel en las situaciones comunicativas de la lengua oral y escrita, y aún cuando todavía “no han adquirido todo el abanico de intenciones y sutiles capacidades de conversación, ni tampoco el vocabulario de un niño de primaria, ya pueden participar en conversaciones realizando además aportaciones muy interesantes. A medida que van madurando cognitiva y socialmente, sus capacidades comunicativas y lingüísticas también hacen eco de esa maduración” (288).

1.2.1 El papel del lenguaje oral y escrito en el campo formativo “Lenguaje y comunicación” del Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004).

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Con el lenguaje también se participa en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo que nos rodea, se organiza el pensamiento, se desarrolla la creatividad y la imaginación, y se reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y de otros.

Existen niños que a los tres, cuatro y cinco años se expresan de una manera comprensible y tienen un vocabulario que les permite comunicarse, pero hay casos en que sus formas de expresión evidencian no solo un vocabulario reducido, sino timidez e inhibición para expresarse y relacionarse con los demás. Estas diferencias no responden necesariamente a la manifestación de problemas de lenguaje; por el contrario, la mayor parte de las veces son el resultado de la falta de un ambiente estimulante para el desarrollo de la capacidad de expresión.

Para todos los niños la escuela constituye un espacio propicio para el enriquecimiento del habla y, consecuentemente, para el desarrollo de sus capacidades cognitivas a través de la participación sistemática en actividades en las que puedan expresarse oralmente; que se creen estas situaciones es particularmente importante para quienes provienen de ambientes en los que hay pocas posibilidades de comunicación.

La incorporación a la escuela implica para los niños el uso de un lenguaje cuyos referentes son distintos a los del ámbito familiar, que tiene un nivel de generalidad más amplio y de mayor complejidad, proporciona a los niños un vocabulario cada vez más preciso, extenso y rico en significados, y los enfrenta a un mayor número y variedad de interlocutores. Por ello la escuela se convierte en un espacio propicio para el aprendizaje de nuevas formas de comunicación, en donde se pasa de un lenguaje de situación (ligado a la expresión inmediata) a un lenguaje de evocación de acontecimientos pasados.

La lengua es la herramienta fundamental para el mejoramiento de las capacidades cognitivas y expresivas de los niños, así como para fomentar en ellos el conocimiento de la cultura a la que pertenecen y para enriquecer su lenguaje.

Como prioridad en la educación preescolar, el uso del lenguaje para favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas en los niños debe estar presente como parte del trabajo específico e intencionado en este campo formativo, pero también en todas las actividades escolares. De acuerdo con las competencias propuestas en este campo, siempre habrá oportunidades para promover la comunicación entre ellos.

En lo que respecta al lenguaje oral en el preescolar se pretende favorecer la comunicación de estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias; así como la regulación de la interacción con los otros; obtener y compartir información a través de diversas formas de expresión oral; escuchar y contar relatos literarios; y la apreciación lingüística de su región y cultura. A través de actividades como dialogar, expresar, compartir tristezas, alegrías; formulación de preguntas sobre lo que se desea o necesita saber; exponer información sobre un tema; escuchar narraciones de anécdotas, cuentos,

relatos, leyendas y fábulas, siguiendo una secuencia y orden; conocer diferentes lenguas, términos de las regiones del país y reconocer su significado.

Para el lenguaje escrito, las competencias que se pretenden desarrollar son el conocer los diversos portadores de texto e identificar para qué sirve; interpretar o inferir el contenido de los textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. Expresar gráficamente ideas que se quiere comunicar y verbalizar para construir un texto escrito con ayuda de alguien; identificar algunas características del sistema de escritura; conocer algunas características propias de los textos literarios. Esto por medio de actividades que conllevan la exploración de información en diversos medios informativos, preguntar acerca de palabras que no ha entendido de la lectura relatada, identificar elementos gráficos, conocer la función social del lenguaje escrito, entre otras.

En relación a las consideraciones establecidas por el PEP, 2004 y los principios pedagógicos que establece, en esta investigación se sustenta que su esquema basado en competencias permite dinamizar mucho más el proceso de aprendizaje de los niños, y específicamente dentro del campo formativo “lenguaje y comunicación” existe la posibilidad de lograr una interrelación abierta a las exigencias del preescolar asociada con las necesidades y condiciones de cada niño.

Al respecto también es posible referir un enfoque socio-constructivista que aunado a los objetivos de la educación preescolar permite encaminar un aprendizaje donde el niño construye activamente su saber, de modo que aprender a hablar y a escribir no representa solo una habilidad que recibe desde fuera como una premisa ya acabada, sino que se trata de un proceso de aproximación paulatina a las propiedades y a los usos de la lengua escrita y es aquí donde se destaca el papel que tiene el educador.

El educador al poner en marcha el desarrollo de competencias lingüísticas en los niños preescolares a través de la postura constructivista, debe ofrecer situaciones concretas en las que el niño pueda reconstruir su conocimiento a partir de su propia lógica, aunque

sea diferente, y con sus propios mecanismos, aunque sean erróneos para después pasar a la utilización de mecanismos más complejos y con menos errores.

Vega (2010) señala que “el conocimiento del lenguaje oral y escrito no se construye primordialmente a partir de la instrucción directa, sino de la observación y participación en actividades informales relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura que a su vez proveen al niño los fundamentos de las habilidades posteriores de alfabetización” (88). En el cuadro que se muestra a continuación se establece la diferencia entre instrucción directa y la observación participativa, donde se delinea el papel del educador.

Cuadro No. 1

Instrucción directa del lenguaje	Mediación por observación participativa en tareas de lenguaje
<i>Educador como instructor</i>	<i>Educador como guía o facilitador</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Implementa actividades donde los niños aprenden a leer y escribir a través de la manipulación de objetos e ideas (Smith, 2001 citado en Vega y Macotela, 2007). • Enseña una serie de habilidades en una secuencia formal y el papel del sistema educativo consiste en proveer al niño de lecciones secuenciales que ponen énfasis en el reconocimiento del abecedario y las relaciones letra y sonido (Nielsen y Monson, 1996 citados en Vega y Macotela, 2007). • El lenguaje escrito se aprende a través de actividades secuenciales totalmente dirigidas por el educador y se enfatizan criterios de desempeño y pulcritud mientras los niños realizan tareas de lectura y escritura (Dahl y Freepon, 1995 citados en Vega y Macotela, 2007). • El aprendizaje del lenguaje oral y escrito se imparte en pequeños fragmentos por separado para después pasar a unidades más complejas que guardan poco sentido para los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa la exploración para promover la curiosidad acerca del lenguaje oral y escrito relacionando las experiencias de la casa con la escuela (Collins, Oakar y Hurt, 2002 citados en Vega y Macotela, 2007). • Convierten el salón de clase en un segundo hogar agregando texto impreso, relacionando lo oral con lo escrito. • Incluye reflexiones del aprendiz acerca de su propia actividad alfabetizada, usando el lenguaje oral para interactuar con el escrito reaccionando a una historia, elaborando un documento escrito o explicando su cuento favorito a otras personas (Dahl y Freepon, 1995 citados en Vega y Macotela, 2007). • Implementa las actividades del lenguaje en pequeños grupos que permitan a los niños mostrar lo que saben. • Logra establecer un vínculo entre los intereses de los niños como fuente para aprender información nueva. • Induce al niño a prácticas alfabetizadas a través de un monitoreo riguroso proporcionando oportunidades formales e informales a través de experiencias planeadas donde se involucre a los niños en la toma de decisiones. (Rivalland, 2000 citada en Vega y Macotela, 2007).

Por otra parte y siguiendo la postura de Vega (2010), es posible considerar que los padres y maestros modelan a los niños las conductas relacionadas con los materiales de lectura y la escritura, además también modelan actitudes con relación al lenguaje escrito y

por si fuera poco recurren a otro mecanismo importante: el proporcionar andamiaje a los intentos del niño por relacionarse con el texto impreso. Desde esta visión la autora llega a la conclusión de que tomando en consideración el nivel de desarrollo del niño preescolar, sus maestras no deben esperar hasta que el niño acceda a la educación primaria para favorecer el desarrollo de la alfabetización que emerge en estos años.

Si no por el contrario, es deseable y recomendable que desde edades muy tempranas se introduzca al niño en el mundo de la lengua escrita, para que a partir de las vivencias y experiencias con este mundo, pueda ir construyendo su conocimiento al respecto del mismo, que le servirá de base para la adquisición de la lectura y escritura convencionales.

En este sentido, el papel del docente consiste en “ser un promotor del desarrollo, que cree situaciones que enfrenten al estudiante con las experiencias idóneas para dicho desarrollo. Las experiencias que cada profesor considere más pertinentes están matizadas por su propia formación, y por las concepciones que ha desarrollado a lo largo de su experiencia” (Vega y Macotela, 2007, 61).

Sin embargo como lo explica González (2011) es posible que exista una falta de entrenamiento metodológico en la formación inicial y actualización del profesorado. Esta formación debería estar liderada por los profesionales que mejor puedan ponerla en práctica en sus aulas, formación centrada en cómo enseñar a enseñar, y a aprender socio-constructiva y creativamente en sus áreas de conocimiento.

Además González (2011) refiere que “se permanece en un marco en el cual afloran prácticas e ideas nuevas, a menudo mezcladas con prácticas e ideas de ayer, que no resultan fáciles de entender y mucho menos de aplicar. La teoría curricular y los modelos de aprendizaje y enseñanza demandan un nuevo tipo de profesional docente, pero sus perfiles aún no están demasiado definidos” (2).

Como consecuencia de todo esto, la educación del lenguaje oral y escrito no se puede limitar a una instrucción sobre un código determinado, sino que debe aducir a situaciones

didácticas que hagan a los niños pensar, coordinar los intercambios entre ellos, y sobre todo deben aportar información útil y funcional. De esta manera la educación del lenguaje oral y escrito no solo se centrara en obtener un producto acabado y similar para todos los niños, sino que se trata de propiciar el desarrollo de las capacidades de todos ellos.

El papel del maestro es servir como guía, facilitador y observador de los niños además de acuerdo a Morrow (2001, citado en Vega y Macotela, 2007) la instrucción basada en el enfoque integral requiere que los docentes tengan un conjunto de objetivos bien planeados que permitan a los niños experimentar actividades que les faciliten desarrollar las habilidades necesarias para ser lectores y escritores competentes.

A propósito de lo anterior la propuesta de implementar un programa de intervención para favorecer tanto lenguaje oral y escrito en niños de edad preescolar radicó en considerar efectivo que los propios niños fueran quienes encontraran en el lenguaje oral y escrito su utilidad e importancia, para lo cual fue necesario que comprendieran y vincularan el lenguaje como un elemento que a lo largo de su vida les permitirá comunicarse con otras personas.

Además se buscó propiciar que mediante este tipo de intervención, los niños pusieran en práctica la funcionalidad del lenguaje por medio de diversas actividades que les permitieran evaluar el uso del lenguaje oral y escrito en el contexto en el que ellos se desarrollaban desde la casa con su familia, en la escuela con sus compañeros y en su comunidad con sus amigos y vecinos.

1.3 La enseñanza del lenguaje oral y escrito desde la perspectiva del lenguaje integral

La enseñanza del lenguaje en la educación preescolar se encuentra enmarcada bajo el modelo que originalmente en el PEP (2004) se denomina “por competencias”, donde el lenguaje oral es concebido como una herramienta mediante la cual se expresan emociones y sentimientos para favorecer la comunicación de estados de ánimo, así como la regulación de la interacción con los otros.

En lo que respecta al lenguaje escrito, es considerado como el vehículo para lograr que los niños identifiquen, interpreten o infieran acerca del contenido de textos a partir del conocimiento que tienen de los diversos portadores del sistema de escritura; que pueden ser expresados dentro de un contexto sociocultural, en el que el lenguaje funge como agente comunicativo que se enriquece no sólo en el ámbito formal sino que requiere de la interacción del niño con el medio en el que se desenvuelve para que le adjudique una utilidad mayor.

Por tanto las actividades sugeridas para trabajar desde el enfoque integral se delinearán a partir de considerar el lenguaje cotidiano útil, relevante y funcional a través de todas las variedades del lenguaje escrito, utilizando materiales reales en la lengua de los aprendices. Los niños leen primero materiales predecibles que presentan conceptos y experiencias que ellos ya han vivido (empaques de cereales, dulces, carteles, etc.) y a partir de ellos empiezan a reconocer palabras familiares en otros materiales con lo que no han interactuado y pronto estarán reconociendo palabras familiares.

De esta forma y a propósito de lo anterior se consideró conveniente señalar que la organización misma del PEP (2004) permite retomar la idea central de abordar el lenguaje oral y escrito en una forma integral y simultánea que brinde a su vez las pautas esenciales para que los niños preescolares desarrollen habilidades que los introduzcan hacia una formación de competencias para la adquisición, utilización y funcionalidad del lenguaje en sus contextos más próximos.

A continuación se presentan dos apartados que comprenden la fundamentación teórica del lenguaje integral desde el enfoque social, así como las pautas para trabajar en el ámbito preescolar bajo esta perspectiva, que además ha sido retomada por otras investigaciones que han realizado interesantes aportaciones.

1.3.1 Fundamentación teórica del lenguaje integral

La perspectiva del lenguaje integral representa una teoría producto de la aproximación psicolingüística que enmarca sus antecedentes en Huey (1908 citado en Vega y Macotela 2007) señalado por Goodman, quién considero a la lectura como una búsqueda de significado siendo está primordialmente constructiva, sin embargo no fue retomada para ser trabajada desde el enfoque original, por el contrario fue sustituida para considerar a la lectura y la escritura como procesos donde es necesaria la ejercitación e identificación.

Por lo tanto, la filosofía del lenguaje integral promueve prácticas pedagógicas diferentes a las tradicionales con el propósito de que los niños y las niñas se apropien de la lengua oral y escrita, donde aprender el lenguaje es aprender a dar significado, aprender a darle sentido al mundo; donde las experiencias, las formas de hablar y los conocimientos de los niños se constituyan en un excelente recurso para construir nuevos conocimientos a partir de acciones contextualizadas y significativas que prepara el personal docente. En este pasaje “se respeta al estudiante, su origen y su forma de hablar (Arellano-Osuna, 1997, 104)”

El lenguaje integral no es un método para enseñar a leer y a escribir sino que es, de acuerdo con Goodman (1989), una nueva concepción de lenguaje y del ser humano en constante interacción, donde los educadores y alumnos comparten el poder y tienen un papel protagónico en el proceso de enseñanza y de aprendizaje como investigadores de contextos socioculturales para conocer diferentes realidades.

Los orígenes del lenguaje integral se fundamentan en una filosofía de la educación que está basada principalmente en la teoría de interacción social propuesta por Vygotsky (1964, citado en Goodman y Goodman, 1990) que considera el desarrollo del lenguaje escrito paralelo al desarrollo del lenguaje oral ya que los alumnos se ven inmersos desde sus contextos más próximos al momento de nacer y de ingresar al sistema escolarizado en un aprendizaje constante, donde se debe propiciar que éste, resulte fácil para ellos como una herramienta funcional a lo largo de toda su vida.

Lo esencial del lenguaje integral son los contextos sociales y el desarrollo de la alfabetización, el aprendizaje en la escuela y fuera de ella, así como la relación entre el proceso de enseñanza y el aprendizaje. El lenguaje integral abarca tanto el lenguaje oral y escrito debido a que no son procesos separados ni aislados sino que se dan simultáneamente y se aprenden con mayor facilidad en un contexto de uso. Cuando el lenguaje es integral, relevante y funcional los alumnos tienen propósitos reales para hacer uso del lenguaje y esto propicia que a través de su uso desarrollen un control sobre los procesos del lenguaje.

De esta forma algunos de los aspectos centrales que delinear a la filosofía del lenguaje integral Goodman (1986, citado en Vega y Macotela, 2007) son:

- En una sociedad alfabetizada, el lenguaje oral y escrito son dos formas de lenguaje paralelos entre sí.
- Lo que diferencia al lenguaje oral del escrito son las circunstancias de uso.
- Cada forma de lenguaje tiene un proceso productivo y uno receptivo, pero ambos procesos se intercambian activamente significados.
- Al utilizar el lenguaje productiva o receptivamente, se producen transacciones entre el pensamiento y el lenguaje.
- Los procesos lingüísticos son tanto personales como sociales. Son personales porque se utilizan para satisfacer necesidades personales y son sociales porque son utilizados para establecer comunicación entre personas.
- El lenguaje escrito no es un modo de representación del lenguaje oral, es una forma alternativa y paralela del lenguaje oral, en tanto modos de representar significado.

Además respecto a lo señalado por Seda (1996, citado en Vega y Macotela, 2007) es posible referir otros argumentos que hacen considerar al lenguaje bajo el sentido integral postulado por Goodman (1989):

- El lenguaje y el aprendizaje forman parte de la naturaleza humana y adquieren sentido porque en su contexto natural están repletos de significado.
- Existen relaciones recíprocas entre el lenguaje oral y escrito
- El aprendizaje del lenguaje oral o escrito ocurre dentro de contextos sociales que están repletos de eventos con un alto nivel de significado para los aprendices.
- Es necesario desarrollar habilidades de autoformación, de tal manera que las primeras aproximaciones que hacen los aprendices al lenguaje escrito deben aceptarse como actos de alfabetismo, dado que permiten generar y continuar su desarrollo, el cual se prolongará de por vida.

La visión del lenguaje integral respecto al desarrollo de la alfabetización, es por tanto un punto de vista de inmersión, ya que los niños que crecen en sociedades alfabetizadas están rodeados de lo impreso y por consiguiente empiezan a tomar conciencia de las funciones del lenguaje escrito y juegan a usarlo mucho antes de llegar a la escuela. La escuela continua y amplía esta inmersión en la alfabetización. “La escuela puede ser incluso un ambiente de alfabetización más rico que el mundo exterior” (Goodman y Goodman, 1990, 264).

Para el lenguaje integral, los educandos deben ser independientes, fuertes y activos, debido a que son capaces de aprender de una manera relativamente fácil y tienen la capacidad de seleccionar lo que es importante y funcional para ellos. Los niños pueden aprender más fácilmente cuando el conocimiento les resulta útil y significativo para su vida cotidiana.

En los niños preescolares el juego es una herramienta importante ya que como señalan en sus diversas investigaciones Vygotsky (citado en Goodman y Goodman, 1990) el juego crea una zona de desarrollo y permite ejercitar su imaginación y explorar los diferentes roles de los adultos lo cual permite que los niño aprendan y desarrollen significativamente el lenguaje.

El lenguaje juega un papel muy importante en todos los seres humanos ya que no se aprende por imitación, cada ser humano lo aprende en el contexto de su uso social y se adapta a las transformaciones sociales. Goodman y Goodman (1990) señalan que cuando el niño está desarrollando su lenguaje se enfrenta a dos necesidades importantes que le permiten ampliar su lenguaje integral:

- La primer necesidad se da desde el interior de los niños que los impulsa a expresarse
- Al mismo tiempo tienen la necesidad de comunicarse, lo cual impulsa el crecimiento y el desarrollo hacia el lenguaje de la familia y de la comunidad a la cual pertenecen.

Autores como Barratt-Pugh (2000, citado en Vega y Macotela, 2007) refieren seis elementos que delinear la perspectiva sociolingüística que está inmersa dentro del enfoque integral del lenguaje y son los siguientes:

1. Los niños aprenden acerca del lenguaje escrito participando en actividades en su familia y comunidad, Al participar en las actividades diarias que involucran a la lectura y escritura, aprendiendo mucho acerca de las diferentes formas de lo alfabetizado.
2. Las prácticas alfabetizadas se ejecutan de maneras específicas culturalmente determinadas y contribuyen al desarrollo de un sentido de identidad. Las actividades relacionadas con el lenguaje escrito no solo se construyen socialmente sino que además son especificadas por la cultura, en el sentido de

que son mediadas por los valores, creencias y conductas en la cultura de los niños.

3. Los niños tienen concepciones diferentes acerca de lo que constituye lo alfabetizado y cómo se realiza. Lo que aprende de la alfabetización depende de las interacciones en eventos relacionados con el lenguaje escrito que se llevan a cabo en sus casas, y estos difieren de familia a familia.
4. Las prácticas alfabetizadas se realizan de formas particulares, por ejemplo, un niño puede aprender que las prácticas alfabetizadas pueden servir para obtener información a través de periódicos, revistas, la televisión con fines de entretenimiento a través de estos medios o con fines de interacción social a través de tarjetas.
5. El patrón de aprendizaje del alfabetizado difiere entre los niños en la medida en que se convierten en expertos dentro de diferentes eventos alfabetizados. Mientras participan en diferentes eventos que involucran el lenguaje escrito, construyen gradualmente sus conocimientos, habilidades y comprensión respecto del mismo. La velocidad y nivel del desarrollo de su competencia se ven influenciados por la interacción con los adultos y con otros niños, además de la actividad misma.
6. Las prácticas de alfabetización se valoran diferencialmente en contextos sociales y educacionales diferentes. Los niños de diferentes contextos tienen experiencias diferentes que forman su visión de lenguaje escrito, por lo que llegan a la educación inicial o preescolar sabiendo cosas diferentes acerca del lenguaje escrito y aproximándose a él de diferentes formas. En contraste, las prácticas relacionadas con el lenguaje escrito que se realizan en diferentes contextos educativos son más homogéneos.

Con lo planteado anteriormente es posible establecer que el aprendizaje en la escuela y fuera de la escuela no son cosas separadas o diferentes, los mismos factores que facilitan el aprendizaje fuera de la escuela lo facilitan dentro de ella, ya que a través de sus experiencias los niños amplían sus esquemas y habilidades. A medida que los niños van teniendo experiencias tanto en la escuela como fuera de ella amplían sus funciones y formas del lenguaje en la sociedad y en el contexto donde se desenvuelven, proporcionando así la estructura de utilización del lenguaje para representar significados

Por otra parte se considera conveniente destacar que la perspectiva del lenguaje integral requiere de una serie de acciones específicas para ser implementadas en el ámbito escolar, lo cual demanda el conocimiento de los factores que fundamentan este tipo de propuestas y más aún contar con un panorama general sobre los trabajos que se han desarrollado al respecto para llegar a plantear una propuesta de intervención propia.

1.3.2 Pautas básicas para trabajar la perspectiva del lenguaje integral en el ámbito del preescolar

Es importante mencionar que la enseñanza en el aula es trascendente porque implica según Goodman y Goodman (1990) “un proceso de desarrollo y un desenvolvimiento del potencial a través de la influencia recíproca entre el niño y el medio social. Las funciones mentales superiores que son parte de la herencia social y cultural del niño van del plano social al psicológico, del intersíquico al intrapsíquico, y de ahí a lo socialmente regulado. El niño por medio de las acciones regulatorias y del discurso de los otros, llega a comprometerse en una acción y un discurso independientes.” (220)

Por tanto es necesario que las aulas trabajen mediante la perspectiva del lenguaje integral debiéndose centrar principalmente en las experiencias auténticas de los niños, ya que así los alumnos se involucran en los usos del lenguaje con propósitos definidos del lenguaje oral y escrito los cuales son significativos debido a que se da una necesidad para comunicarse con los demás.

Goodman (1989) menciona la importancia de que las escuelas pongan en acción programas efectivos de lenguaje integral para poder ayudar a los niños adquirir un acceso real al conocimiento personal y socialmente valioso, por medio del desarrollo del pensamiento y del lenguaje.

Desde esta perspectiva es necesario que en el salón de clases el lenguaje se utilice de manera natural, invitando a los niños y a las niñas a conversar de lo que les interesa, a plantear preguntas, a dar respuestas, a escribir textos, a reflexionar sobre lo escrito, a leer todo tipo de información, a disfrutar de los cuentos, de las poesías y de las canciones, puesto que se “aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo” (Arellano-Osuna, 1997, 104).

De acuerdo con Cerdas, Polanco y Rojas (2002) el lenguaje integral permite la incorporación de experiencias de aprendizaje de los niños en relación con su contexto sociocultural y escolar. Por lo tanto estos autores entienden que “el principal objetivo del lenguaje integral es la unificación y visualización de la enseñanza como una totalidad” (185).

En lo que respecta a las acciones desarrolladas por el educador, es necesario que parta de los conocimientos previos de los niños para ayudarlos a construir nuevos conocimientos respecto a su forma de hablar y expresarse, aludiendo también a favorecer la interacción participativa del educador mismo en las diferentes actividades escolares, compartiendo, de esta manera, el poder con los educandos.

En esta interacción, los niños en edad preescolar utilizan el lenguaje mediante diversas actividades que tienen como propósito central hacer pensar, cuestionar y buscar soluciones a los conflictos. De esta manera y respecto a la intervención del educador para diseñar actividades Arellano-Osuna (1995) sostiene que “los maestros cuya práctica pedagógica parte de la perspectiva del Lenguaje Integral son capaces de desafiar a sus alumnos desde muy temprana edad por medio de lecturas y escritos para que fortalezcan su derecho a decidir, hacer preguntas, a correr riesgos y a desocultar verdades” (19).

En relación con los procesos iniciales para la apropiación de la lengua escrita es necesario considerar que es un proceso histórico y sociocultural que parte de distintas realidades y que se construye y reconstruye en el intercambio con los demás, como lo indican los principios de la filosofía del Lenguaje Integral. Por tanto es necesario tener en cuenta que si se valora la palabra de los niños y se comparten las actividades con ellos no como educadores meramente sino como “mediadores” que respetan su forma de hablar, su cultura y sus vivencias, se verá favorecido el aprendizaje de la lengua escrita.

Por esta razón, resulta importante intervenir en la acción pedagógica que se fundamenta en la filosofía del Lenguaje Integral en el nivel de educación preescolar con el propósito de iniciar la promoción del uso de los procesos del lenguaje oral y escrito en actividades contextualizadas y significativas, donde los educandos usen el lenguaje para sus propósitos, para decir o entender algo, es decir, para comunicarse con los demás.

1.3.3 Estudios sobre la enseñanza del lenguaje oral y escrito centrado en actividades contextualizadas y significativas

La manera de abordar e intervenir en la adquisición del lenguaje oral y escrito ha sido enmarcada por una diversidad de investigaciones que han trabajado desde la perspectiva social y que sin duda han marcado pautas para desarrollar nuevas líneas de estudio al respecto. A continuación se hace mención de estos trabajos apuntando hacia los aspectos más importantes que abordaron y los datos que se obtuvieron.

- Saracho (2004): Propuso en su investigación la instrucción inicial de la lecto-escritura en contextos naturales. Considera que las prácticas tradicionales de enseñanza pueden ser reemplazadas por instrucciones basadas en el juego, fomentando el aumento del dominio sobre la lectoescritura en niños pequeños. Al fomentar este aprendizaje espontáneamente en las experiencias de juego, se aumenta la comprensión de los niños sobre la funcionalidad del lenguaje oral y escrito, por ejemplo en actividades en las que el juego consiste en simular ir de compras, o en escribir una receta médica, etc.

- Sullivan y Klenk (1992): En su trabajo destacan la importancia del contexto tomando como punto de partida a aquellos autores quienes afirman que los niños que presentan dificultades en la adquisición de la lecto-escritura, pueden beneficiarse de metodologías que promuevan la naturaleza social del aprendizaje, en la cual el rol del profesor es fundamental al desarrollar actividades como las conversaciones entre los miembros de la clase y la aplicación flexible de estrategias de comprensión.
- Graham, Harris, y Mason (2004): Realizaron un estudio donde se analizó un modelo de instrucción enfocado en el aprendizaje de estrategias de escritura, de planeación y composición de historias, y de ensayos reflexivos. Estos autores proponen un modelo instruccional llamado “Desarrollo de la Estrategia Autorregulada (SRSD)”. Los sujetos de este estudio fueron niños de primer grado de enseñanza básica de escuelas de Illinois. El estudio evidencia la importancia de enseñar la escritura como algo funcional, inmersa en la cultura y en la vida diaria de cada sujeto. Así la escritura adquiere un sentido práctico para el aprendiz, e influye en el área motivacional, tan determinante en cualquier aprendizaje.
- Gutiérrez (2003): Propuso un método de apoyo a la lecto-escritura mediante un trabajo en el aula, participativo y vivencial. El niño extrae información de la experiencia de múltiples sensaciones, para ello, debe experimentar; no es suficiente la transmisión de conocimientos, lo más importante es la participación activa. Este método totalmente activo, utiliza y refleja con las manos y/o con el cuerpo: las letras, de la forma más parecida posible a sus grafismos, percibiendo el máximo número de sensaciones y asociaciones, intentando convertir las acciones de hablar y escribir en algo vivencial.
- Domínguez y Farfán (1996): Realizaron un estudio similar que retoma la experiencia personal y corporal del sujeto como elemento básico para la adquisición del lenguaje escrito, estas autoras parten de considerar como indispensable, además de los conocimientos sobre el lenguaje oral y escrito, la

vivencia personal. Este trabajo propone guías de reflexión para el maestro, acompañadas de juegos sencillos, sobre cada una de las etapas que Vigotsky señala en la prehistoria del lenguaje escrito: gestos, signos visuales, juego simbólico, dibujo y lenguaje manuscrito. El programa de formación plantea la reflexión de varios elementos, como son: los sentimientos del momento en el cual ocurre el aprendizaje del lenguaje oral (escuchar y hablar), y del aprendizaje del lenguaje escrito (leer y escribir); el análisis del lenguaje en nuestra vida diaria: momentos cotidianos en los que empleamos el lenguaje escrito, resaltando la importancia de involucrar a los niños y a las niñas en dichas actividades; el lenguaje corporal como medio de comunicación y descubrimiento del mundo externo, a través de sesiones de recuerdo y sensibilización; y el aprendizaje del lenguaje oral como medio de comunicación con los otros.

- Braslavsky (1993): El propósito central de su investigación fue determinar el nivel de alfabetización con que llegan los niños a la escuela y realizar un seguimiento al proceso de producción escrita durante el primer año de escuela. Para alcanzar este propósito, los maestros trabajaron con “consignas”, ejemplo: “*escribanle a la directora invitándola a visitarlos en el aula*”, o “*escribanle una cartita a los jugadores del mundial*”, en donde la unidad de análisis era precisamente la producción escrita. Para el análisis de los datos se estableció una escala de cuatro rangos que permitía clasificar el acceso a la significación de la escritura, de la siguiente manera:
 - Rango A, caracterizado por: ausencia de gestos gráficos; dibujos indiferenciados; mezcla de signos no convencionales, números y letras.
 - Rango B, con presencia de letras imprenta o en ocasiones cursiva en línea continua o discontinua, en formato discursivo sin contenido semántico.
 - El Rango C presenta letra imprenta o cursiva con significación progresiva, incompleta.

- El Rango D se define por un texto continuo o con separación léxica cada vez más definida, y con mayor significado, aumentando la extensión y la lectura.

Los datos de las producciones se agruparon así: el rango A y el rango B, los estudiantes ubicados en los rangos A y B saben que se puede escribir con los signos, pero no saben cómo pueden expresar el lenguaje a través de los mismos, siendo clasificados dentro de los rangos pre-instrumentales.

En el rango C el estudiante utiliza los signos con un intento creciente por producir significados; en el rango D los niños y las niñas presentan una escritura simbólica y significativa produciendo textos que el receptor puede leer.

- López, Begoña, Brioso, y De la Cuesta (2002): Plantearon una propuesta similar a la anterior, que precisa el aprendizaje de la lengua escrita a través de la instrucción orientada, considerando de importancia: primero, la habilidad en el reconocimiento de las palabras escritas gracias a complejas operaciones mentales; y segundo, las capacidades cognitivas y lingüísticas derivadas del lenguaje oral. Partiendo de esto, los autores desarrollan una investigación sobre la enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea, donde distinguen tres etapas en el inicio escolar:
 - El primer período, llamado de preparación al aprendizaje o de introducción, tiene por objeto el ejercicio de habilidades perceptivas, psicomotrices, etc., considerando que los niños tienen ya concepciones sobre el lenguaje oral y escrito adquiridas en contextos familiares y sociales.
 - En el segundo período, se da la enseñanza sistemática de la lectura o escritura, etapa fundamental en el proceso.
 - El tercer período, el niño pasa de aprender a leer al nivel en el que lee para aprender. Finalmente, y luego de analizar y comparar detalladamente los

datos de cada país de la Unión Europea, el estudio concluye que los niños empiezan su aprendizaje del lenguaje oral y escrito en entornos sociales y familiares alfabetizados con los que entran en contacto muy pronto y de forma espontánea. Se reitera la necesidad de partir de los conocimientos previos de los niños para que el aprendizaje sea significativo.

- Rodrigo (1998): Planteó la necesidad de analizar en los preescolares al ingresar a la escuela, sus esquemas o estructuras de conocimientos sobre datos de la realidad. Los esquemas son la base para la adquisición y comprensión de nuevos conocimientos. Estas estructuras de datos del mundo llevan al sujeto a formar su propia teoría de un evento, objeto o situación, que además de guardar información sirven como predictores de acontecimientos. Algunos esquemas determinantes de los preescolares son los de *escenas* (información sobre los objetos y sus relaciones en un determinado espacio); *los de secuencias temporales de sucesos o guiones* (acciones ordenadas de situaciones cotidianas que se repiten una y otra vez); y *los de historias* (la información se agrupa mediante las relaciones causales entre sus partes). Los esquemas de historias le facilitan al preescolar comprender y recordar historias. Este tipo de esquemas particularmente aportan ayuda hacia la adquisición de los elementos fundamentales del lenguaje oral y el escrito en los niños.
- Cerdas, Polanco y Rojas (2002) y Vega (2003; 2006) Vega y Macotela (2007): Mencionan en sus investigaciones que la experiencia con el lenguaje integral ha llevado a poner en práctica un proceso de planificación en el cual participa tanto el docente como el alumno. Esta actividad permite activar el conocimiento previo de los niños, tomar en cuenta sus necesidades e intereses, y establecer relaciones entre las diversas áreas que componen el proceso educativo. “Además incorporar el aporte profesional del docente o docentes en relación con el tema expuesto, este proceso de planificación se realiza por medio de una negociación entre el docente y el alumno” (Cerdas, Polanco y Rojas, 2002,186).

De acuerdo a los autores, esta concepción del lenguaje integral, es importante ya que el aprendizaje se concibe como algo activo, dinámico, donde la interacción

entre el adulto y el niño o entre los mismos niños, resulte muy importante para la conquista del conocimiento; ya que los alumnos son quienes modifican, enriquecen, y diversifican constantemente sus esquemas, para atribuirle sentido a los contenidos y aprenderlos de manera significativa.

1.3.4 Propuesta de actividades para promover el lenguaje oral y escrito en preescolar desde la perspectiva del lenguaje integral

En este apartado se plantea la importancia de realizar actividades con alumnos preescolares, desde un enfoque sociocultural para el desarrollo de habilidades orales y escritas. Desde esta perspectiva es necesario retomar diversas estrategias que contribuyan al desarrollo de habilidades comunicativas en el empleo del lenguaje oral y escrito con un carácter integral propuestas por Goodman (1989).

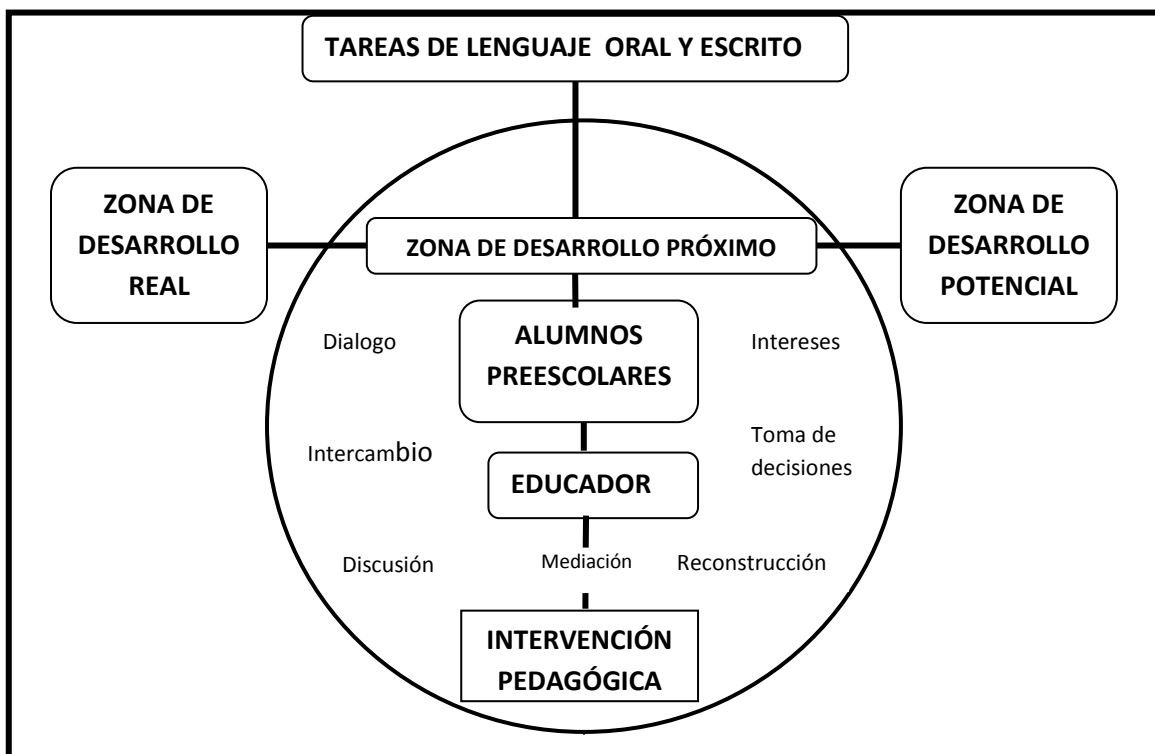
Goodman (1989) hace una crítica al sistema escolar tradicional, ya que pretende que las personas aprendan el lenguaje en pequeños fragmentos, de lo particular a lo general, sin propósito ni significado para el sujeto y fuera del contexto.

Por el contrario, aprender el lenguaje es aprender a dar significado, aprender a darle sentido al mundo que les rodea debido a que los niños llegan a las escuelas con una gran variedad de conocimientos, que se constituyen en un excelente recurso para construir nuevos aprendizajes a partir de acciones contextualizadas y significativas que prepare el docente.

De esta forma desde el enfoque integral planteado por Goodman (1989) el trabajo de los educadores de educación preescolar debe obedecer a la organización de contextos sociales para que sus estudiantes compartan su trabajo de forma oral y escrita, observando el juego y el trabajo de los infantes y comprendiendo que la acción y el lenguaje que utilizan los alumnos son el reflejo de su cultura y en consecuencia, esto es lo significativo para ellos, por lo que a partir de ahí se trabaja la zona de desarrollo próximo.

A continuación se esquematiza el trabajo de la zona de desarrollo próximo desde la visión del lenguaje integral:

Esquema No. 1



1.3.5 Integración curricular de la perspectiva del lenguaje integral como acción pedagógica en los preescolares

Para la filosofía del lenguaje integral la integración curricular es fundamental, pues los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectoescritura no se dan fraccionados divididos en contenidos o destrezas, sino de una forma integrada y natural. Desde esta visión la labor del educador es ofrecer oportunidades para que los niños participen en experiencias auténticas de habla, lectura y escritura, y por otra parte la de investigar sobre los contenidos que los niños deseen conocer.

Entonces desde esta postura el contenido del currículum se desarrolla en torno a los intereses y a las experiencias que los educandos tienen en su vida diaria fuera de la escuela en su contexto sociocultural, con el propósito de incorporar toda la variedad de funciones lingüísticas orales y escritas.

Con el fin de brindar experiencias auténticas y divertidas de lenguaje, en los centros de educación preescolar debería programarse actividades como:

- Lectura diaria de cuentos, etiquetas, rótulos, rimas, poesías que los niños escojan. El escuchar y decir poesías constituye una actividad interesante y es además, un medio para utilizar adecuadamente el lenguaje. La lectura desarrolla el sentido del oído en el niño, para percibir las cadencias de las palabras y la musicalidad del lenguaje.
- Exposición de los niños sobre diferentes temas de su interés
- Dramatización de cuentos e historias
- Creación de textos de parte de los niños mediante dibujos, letras y símbolos que ellos mismos construyen y leen.
- Planificación de las estrategias de aprendizaje en colaboración con los niños, las cuales se escriben a la vista de los alumnos y posteriormente se leen.
- Se pueden realizar visitas en la comunidad para que observen casas, animales, donde se les pregunte sobre lo observado. Además puede visitarse lugares como, granjas, fábricas, otro jardín de niños, museos, etc. Valverde (1995) recomienda la excursión didáctica para favorecer los aspectos: socio-afectivos, cognoscitivos y de interacción, los cuales permiten al niño o a la niña lograr, adquirir y potenciar las habilidades del lenguaje.
- Elaboración de alimentos, hacer galletas, picar frutas para la ensalada, etc. Pueden ser actividades divertidas donde los niños participen, hablen y comenten sobre el peso, color, textura, cantidad en los alimentos. Además se pueden comentar los momentos del proceso, como medir, pesar, cortar, batir, cocinar, hornear y decorar.

- Llevar a la clase un animalito o mascota donde los niños comentarán sobre características, como color de pelo y partes del cuerpo. Comentarán sobre su alimentación, cuidado diario, hábitos, etc. Además pueden comparar semejanzas y diferencias con las mascotas de sus compañeros. Es recomendable que en la clase exista la posibilidad de contar con un acuario, un pajarito, una pecera, una tortuga, para que los infantes participen en su cuidado.
- Realizar una huerta en el patio del jardín de niños: Provee la oportunidad de participar en la preparación de la tierra, siembra de semillas y cuidado de las plantitas. También propicia como la “verbalización” del crecimiento de la planta. Concede la oportunidad de ampliar su vocabulario, al conocer el nombre de las herramientas para la siembra, abonos orgánicos, diferentes tipos de semillas, plantas, etc.
- Observar y comentar sobre elementos encontrados en su entorno: Esto concluye semillas, piedritas, flores, hojas, etc. y realizar colecciones de acuerdo con el interés infantil.
- Mostrar y decir: Esta actividad permite a la docente, sistematizar la expresión oral en los niños. Constituye una posibilidad para el niño y niña, de mostrar un objeto o animal, que en ese momento sea el centro de interés. Esto permite, además, que la docente evalúe las posibilidades de expresión oral y así ayudarlo a solucionar sus dificultades. Le posibilita descentrarse de sí mismo (a) y de sus sentimientos, pues está compartiendo un interés con los demás.
- Narración: Esta actividad puede ser elaborada a partir de las siguientes modalidades:
 - Narrar un cuento conocido.
 - Narrar un cuento, una película, un programa de televisión interesante para el niño y la niña.
 - Narrar cuentos inventados por los niños y las niñas.
 - Contar experiencias personales de los niños.

- **Dramatización:** Es una actividad que desarrolla la expresión oral y el vocabulario en general. La dramatización permite desarrollar la creatividad en la infancia, así como la motivación básica, la cual es intrínseca a la actividad, como a la estimulación del pensamiento. La dramatización puede ser realizada sobre cuentos que los niños y las niñas conocen, con máscaras y material no muy costoso. La docente puede solicitar ayuda a los padres y las madres, para que los niños y niñas tengan a disposición, materiales que estimulen la imaginación, como ropa usada, pelucas, sombreros, collares, disfraces, y otros. El énfasis de la dramatización estará en desarrollar las destrezas del lenguaje y la creatividad.
- **Títeres:** Son una variación de las dramatizaciones y muy buena oportunidad para el desarrollo de la expresión oral. A los niños y niñas muy tímidos, les será más fácil representar un personaje a través de un títere. Además, ciertas dramatizaciones son más susceptibles de realizarse con títeres, que con los mismos infantes. La docente podrá utilizar los títeres tanto para la expresión oral, como para desarrollar hábitos de salud y destrezas sociales.

Un salón de clase de educación preescolar por tanto debe contar con un ambiente pertinentemente letrado y rico en materiales impreso que propicie el diálogo, el juego dramático, el dibujo, la creación de textos y actividades de lectura y escritura tanto individuales como colectivas.

Desde este enfoque la evaluación se constituye en una reflexión constante del trabajo realizado, así como de los logros obtenidos y de las metas por alcanzar. El educador se convierte en creador de situaciones de aprendizaje y en investigador de su práctica pedagógica además reconoce la importancia de la participación de la familia en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los niños.

1.3.6 Consideraciones para definir las prácticas pedagógicas del educador desde una perspectiva integral

- Los niños construyen el conocimiento en interacción con el medio físico y social que los rodea, formulan hipótesis y se explican el mundo de acuerdo con sus experiencias previas, lo que implica que el infante ingresa al jardín de niños teniendo conocimientos sobre la lengua escrita, conocimientos que debe tomar en cuenta el docente al planificar las estrategias pedagógicas.
- Los niños construyen y reconstruyen el conocimiento sobre el lenguaje escrito de la misma forma en que construyen el lenguaje oral, en un contexto natural mediante experiencias cooperativas, reales, pertinentes y significativas de lectura y escritura. De esta manera poco a poco se van apropiando de las normas del sistema fonético, sintáctico y semántico del lenguaje escrito.
- La función social que tiene la lengua escrita para comunicar significados y transmitir conocimientos, creencias y valores, es fundamental para el desarrollo del lenguaje. En un salón de clases de educación preescolar se debe propiciar la participación de los niños en cuatro procesos del lenguaje: expresión, comprensión y producción oral y escrita.
- Es fundamental que la evaluación se perciba como un proceso continuo de análisis sobre el trabajo cotidiano de los niños, por ello es importante la observación continua, la recopilación y organización de las producciones que permitan hacer juicios sobre el aprendizaje de los infantes.

Una vez revisados los distintos estudios que se han realizado bajo la línea sociocultural y la importancia que se le atribuye al desempeño de habilidades orales y escritas desde un enfoque comunicativo funcional señalado por Halliday (1982) así como una perspectiva integral defendida por Goodman (1989), es posible establecer que para fines de este trabajo se pretendió desarrollar una propuesta acorde con la filosofía del

lenguaje integral mediante el diseño de actividades que favorecieran tanto el lenguaje oral como el escrito implementando situaciones que les interesaran a los niños y fomentando su curiosidad.

Además es importante señalar que el programa de intervención está organizado mediante lo que se denomina “proyectos” fundamentando por lo que señala García de la Vega (2004), respecto a que es conveniente trabajar el área de lenguaje, organizando las tareas en *proyectos y/o secuencias didácticas* que ayudan a elaborar el conocimiento de la realidad en que los alumnos se desenvuelven.

De esta manera siguiendo lo señalado por la autora, se trató de crear situaciones que estimularán a los niños para la toma de decisiones, analizar, reflexionar, debatir, arriesgar hipótesis, contrastar, buscar información, etc. guiados por la aplicadora. Los alumnos participaron en la decisión y realización del proyecto (planeación, producción y evaluación de las fases que conformaran el proyecto).

Con este apartado se concluye el marco teórico que sustenta el presente trabajo, en el siguiente capítulo se muestra el método que se desarrollo para lograr el objetivo de esta investigación.

CAPÍTULO II

MÉTODO

2.1 Planteamiento del problema

¿La aplicación del Programa basado en la perspectiva del lenguaje integral favorece el desarrollo de habilidades orales y escritas en preescolar?

2.2 Objetivo general

Diseñar, aplicar y evaluar el Programa basado en la perspectiva del lenguaje integral para favorecer el desarrollo de habilidades orales y escritas en preescolar.

2.3 Tipo de investigación

El tipo de investigación se caracterizó por ser de tipo explicativo, ya que se hizo un análisis sobre el impacto de la aplicación del programa de intervención, por lo que éste fue elaborado, aplicado y evaluado por primera vez, además se relacionaron las variables de estudio, es decir, se estableció la correspondencia que existe entre el programa (variable independiente) y el desarrollo de habilidades orales y escritas (variable dependiente) en preescolar.

Para esta investigación fue necesario aplicar un pretest al grupo experimental para conocer el desarrollo del lenguaje en los preescolares antes de iniciar el programa, posteriormente se aplicó el programa de intervención y finalmente se evaluó con un postest.

2.4 Diseño

Se trató de un diseño pre-experimental porque únicamente se trabajó con un grupo, el cual se evaluó en dos momentos distintos, antes y después de la aplicación del programa.

Al principio se tenía contemplado un diseño pretest-postest con grupo control, pero por cuestiones de pérdida de población y constantes modificaciones en los grupos de los colegios a donde se pretendió acceder fue difícil llevarlo a cabo. El trabajo con un grupo experimental contienen ciertas limitaciones, debido a que únicamente se pone a prueba el efecto de un programa de intervención antes y después de su aplicación dentro de un solo grupo y no se contemplan parámetros de comparación que permitan verificar su efectividad en otros casos en los cuales no se aplique dicha intervención, sin embargo este trabajo corresponde a un parámetro de análisis con un solo grupo; en donde se destacan las áreas más beneficiadas del lenguaje oral y escrito a partir de la aplicación del programa basado en la perspectiva del lenguaje integral en un grupo de tercer grado de preescolar.

2.5 Hipótesis

H₁: El programa basado en la perspectiva del lenguaje integral SÍ favorece el desarrollo de habilidades orales y escritas en preescolar

H₀: El programa basado en la perspectiva del lenguaje integral NO favorece el desarrollo de habilidades orales y escritas en preescolar.

2.6 Variables

VI: Programa basado en la perspectiva del lenguaje integral (Se opera y conforma a través de actividades que tienen como objetivo que los niños participen de manera sencilla, funcional e integral, debido a que ésta variable no se modifica al momento de la intervención y de ella dependerá la variable dependiente).

VD: Habilidades orales y escritas (Se define en este trabajo como *habilidades orales y escritas* a la puntuación obtenida de las pruebas: Batería de Evaluación de la Lengua Española (Rangel, Romero y Gómez Palacios, 1988) y el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-escritura Inicial (Vega, 2003), debido a que se pretende que esta

variable sea modificada por la variable independiente y su resultado sea significativo al final de la investigación).

2.7 Sujetos

La investigación se realizó con 12 alumnos de una escuela del sector privado que cursaban el 3° grado de preescolar, sus edades oscilaban entre cinco y seis años de edad, siete de ellos pertenecían al género masculino y cinco al género femenino (siete de los niños eran hijos únicos, dos eran los primogénitos y tres eran los miembros mas pequeños de su familia) de acuerdo al estudio socioeconómico facilitado por la institución los niños pertenecían a un nivel socioeconómico medio, Se trató de un grupo conformado con anterioridad por el plantel.

2.8 Escenario

La intervención se realizó en un preescolar privado ubicado en la delegación Iztapalapa. En esta escuela se trabajó en un salón de clases pequeño que contaba con el mobiliario necesario (mesas, sillas, pizarrón, etc.) donde los niños estuvieron cómodos y lograron trabajar en las actividades propuestas, además tenía ventilación e iluminación suficiente para un mejor desempeño de las actividades. Agradecemos al plantel por las facilidades brindadas durante la aplicación del presente proyecto.

2.9 Instrumentos

Los instrumentos que se emplearon para la evaluación del presente programa son dos, el primero denominado Batería de Evaluación de la Lengua Española (BELE), (ver Anexo 1) que es un instrumento creado para evaluar el desarrollo lingüístico de niños de tres a 11 años, el cual ha sido aplicado, adaptado y estandarizado en una población de 880 niños de estancias infantiles, jardines de niños y escuelas primarias oficiales del Distrito Federal por Rangel, Romero y Gómez Palacios (1988).

Este instrumento constituye el primer paso para la integración de un procedimiento para el diagnóstico diferencial de las habilidades lingüísticas con las que cuentan los niños mexicanos, la BELE es el primer instrumento formal existente en México y para el idioma español que evalúa el desempeño lingüístico de manera integral y sistemática. La conforman siete escalas que evalúan los tres componentes del lenguaje: forma, contenido y uso.

Sin embargo para fines de esta investigación se tomaron sólo tres escalas de siete que pertenecen a cada uno de los componentes del lenguaje que la batería busca evaluar debido al tiempo y las características del estudio, dichas escalas son: Escala de comprensión (forma), Escala de definiciones (contenido) y Escala de narraciones (uso).

En lo que respecta al segundo instrumento denominado “*Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-escritura Inicial*” (ver Anexo 2) fue construido por Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz (1996, citado en Vega, 2003) en colaboración con Clay siendo ésta la versión en español del Observational Survey of Early Literacy Achievement (Clay, 1993); está compuesta por cinco pruebas organizadas, así como una validez, confiabilidad y nivel propuestos descritos más adelante. Se obtuvo de la tesis “Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares” de Vega (2003), para obtener el grado de Doctora en Psicología. Los resultados del instrumento pueden traducirse a porcentajes, excepto para el vocabulario de escritura en donde no existe un puntaje máximo posible.

A continuación se describe cada instrumento con sus respectivas escalas.

2.9.1 Batería de Evaluación de la Lengua Española (BELE). (Anexo 3)

<i>Evaluación de la Forma</i>	
<p>La forma del lenguaje es el medio de representación o código. Consiste en un sistema convencional de signos arbitrarios que está compuesto por las unidades de significado que se combinan entre sí (Sintaxis). En la BELE se evalúa este componente por medio de la escala de comprensión.</p>	
<p>Escala de comprensión</p>	<p><i>¿En qué consiste?:</i> Consta de dos ejemplos y 43 reactivos calificables. Esta escala evalúa 27 estructuras sintácticas del español, es decir evalúa el nivel de comprensión de la sintaxis del lenguaje. Los reactivos consisten en presentarle al niño una lamina con tres dibujos para que señale el que corresponde al enunciado que se le dice</p>
	<p><i>Materiales:</i> Carpeta de forma A con 44 laminas (una para los ejemplos y 43 para los reactivos) protocolo de aplicación, protocolo de calificación.</p>
	<p><i>Edades:</i> Esta escala se aplica de los 3 a los 11 años</p>
	<p><i>Descontinuación:</i> Esta escala se descontinúa después de 6 errores consecutivos.</p>
	<p><i>Instrucciones:</i> La primera lámina se usa para aplicar los ejemplos. El examinador le muestra al niño que en cada lámina hay tres dibujos (marcando las líneas que lo separan), y le indica que solo puede señalar uno de los tres, al momento que se lea el enunciado que deba corresponder al dibujo. Con los ejemplos se le debe explicar al niño la tarea y así asegurarse que la comprenda.</p>
<p><i>Calificación:</i> Es necesario señalar en el protocolo de calificación los logros registrados por los niños, para comprender las estructuras del lenguaje que pueden clasificarse en los tipos de enunciado como:</p> <p><i>SN=Sintagmas nominales</i> <i>OS=Oración Simple</i> <i>OC=Oraciones compuestas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Marcadores de genero</i> - <i>Marcadores de numero</i> - <i>Modificadores</i> - <i>Configuraciones oracionales</i> - <i>Verbos</i> - <i>Pronombres relativos</i> - <i>Condicionales</i> <p>Es de esperarse en esta escala que sean los sintagmas nominales los enunciados más fáciles de comprender, seguidos de las oraciones simples, y las oraciones compuestas las más difíciles.</p>	

Evaluación de contenido

El contenido del lenguaje es la representación lingüística de lo que las personas saben acerca del mundo: conocimiento del objeto, de eventos y de relaciones entre estos; en la BELE el contenido se evalúa por medio de la escala de definiciones.

Escala de Definiciones	<p><i>¿En qué consiste?:</i> Consta de 3 ejemplos y 31 reactivos calificables. Esta escala evalúa la capacidad de los niños para definir las palabras. Dada una palabra el niño explica lo que esa palabra quiere decir. Algunas palabras a definir son: jabón, vaca, payaso, cocina, leche, destrucción, etc.</p>	
	<p><i>Materiales:</i> Protocolo aplicación de forma A y protocolo de calificación, grabadora, y cinta para grabar</p>	
	<p><i>Edades:</i> Esta escala se aplica de los 3 a los 11 años</p>	
	<p><i>Descontinuación:</i> Esta escala se discontinúa después de 4 errores consecutivos.</p>	
	<p><i>Instrucciones:</i> Se enciende la grabadora. El examinador dice “voy a decirte unas palabras y quiero que me digas lo que quieren decir” y se comienza a solicitarle al niño que defina cada una de las palabras, posteriormente se transcribe la grabación obtenida.</p>	
	<p><i>Calificación:</i> La calificación de la precisión se refiere a la claridad y a la amplitud de las definiciones, 0=definiciones sin precisión 1=definiciones imprecisas 2=Definiciones precisas</p> <p><i>Esto puede clasificarse en grupos de estrategia que a continuación se especifican.</i></p>	
	<p><u><i>I. Palabras no definidas</i></u> A. Faltan datos B. Repetición T. Indescifrable</p>	<p><u><i>II. Palabras Identificadas</i></u> C. Semejanza sonora D. Gestos y señalamientos E. Derivación R. Experiencia S. Restricción</p>
<p><u><i>III. Definiciones no formales</i></u> F. Características y procesos esenciales. G. Características y procesos no esenciales H. Función esencial I. Función no esencial J. Ejemplo esencial K. Ejemplo no esencial L. Negación del opuesto M. Sentido opuesto N. Semejanza o analogía O. Asociación o desviación P. Clase</p>	<p><u><i>IV. Definición formal</i></u> Q. Combinación</p>	

Evaluación de uso

El uso del lenguaje es la selección de la conducta lingüística y no lingüística apropiada para lograr un propósito comunicativo específico en una situación particular. Son elementos esenciales del uso las metas del hablante y el contexto del evento comunicativo. En la BELE, el uso se evalúa por medio de la escala de Narraciones.

Escala de Narraciones	<p>¿En qué consiste?: Esta escala consta de 1 ejemplo y 4 reactivos calificables, consiste en evaluar las narraciones que producen los niños ante eventos previamente representados por el examinador en la maqueta de un pueblo. El objetivo de esta sección es el de proporcionarle al examinador un procedimiento para describir las producciones narrativas del niño.</p>
	<p>Materiales: Maqueta de un pueblo con las características que marca el manual, protocolo de aplicación (ver anexo 3), protocolo de calificación, grabadora, cinta para grabar.</p>
	<p>Edades: Esta escala se aplica de los 3 a los 7 años.</p>
	<p>Descontinuación: Esta escala no se descontinúa.</p>
	<p>Instrucciones: Instrucciones: Se enciende la grabadora. Se coloca el tablero de tal forma que la parte donde está el hospital quede de lado del examinador, y la parte donde se coloca la iglesia, del lado del niño. El examinador con la ayuda del niño acomoda los objetos de la maqueta en el tablero, según se indique en este.</p> <p>El examinador tiene que asegurarse de que el niño identifique todos los objetos (lugares de la maqueta preguntándole el nombre de cada uno). Posteriormente el examinador procede a representar con ayuda de la maqueta 4 sucesos que se deben acompañar con los objetos y se debe solicitar al término de cada narración que el niño nuevamente narre cada suceso.</p>
<p>Calificación: Para la calificación de esta escala es necesario considerar la secuencia de los elementos de la narración, es decir el orden en que son expresados los elementos en la narración. El esquema y la secuencia de la narración es: (I) Introducción, (AC) Antecomplicación, (C) Complicación, (PC) Post-complicación, (R) Resolución. Desde lo anterior es posible distinguir tres tipos de secuencia:</p> <ul style="list-style-type: none">- Secuencia sin omisión: Cuando el niño expresa los elementos de la narración de acuerdo con la secuencia del esquema sin que exista la omisión de algún elemento intermedio. Cabe aclarar que no importa que exista se incluyan todos los elementos, lo importante es que los que aparezcan se encuentren en el orden sin omisión de un intermedio.- Secuencia con omisión: Cuando existe una omisión de uno o más elementos intermedios.- Sin secuencia: Cuando la narración consta de un elemento, o cuando los elementos no mantienen el orden del esquema.	

2.9.2 Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial (Anexo 4).

Sub-prueba	<i>¿En qué consiste?:</i>	Calificación
Identificación de letras	Se presenta al niño una hoja que contiene todas las letras del abecedario mayúsculas y minúsculas; se le pregunta: ¿Qué son estas? Y se le pide que diga si conoce cada una por su nombre, sonido o si conoce alguna palabra que la contenga. Se cuenta el número de letras que identificó.	Cada una de ellas tiene un número de reactivos y puntaje (anexo 4). - Reactivos:61 - Puntaje máximo:61
Pruebas de palabras	Se muestra al niño un listado de palabras y se pide que diga cada una,	Se cuenta el número de palabras que identificó. - Reactivos:20 - Puntaje máximo:20
Conceptos de texto impreso:	Se le presenta al niño un cuento y se realizan preguntas conforme van basando las hojas que indaguen: - Uso adecuado de los libros - Conocimiento del texto - Qué transmite el mensaje - Principios de dirección en la lectura - Concepto de letra - Concepto de palabra - Conocimiento de signos de puntuación - Decodificación del mensaje	Se cuenta el número de respuestas correctas. - Reactivos: 25 - Puntaje máximo: 25
Vocabulario de la escritura	Se pide al niño que escriba todas las palabras que conoce, se le dan diez minutos para hacerlo.	Se cuenta el número de palabras escritas por el niño. Puntaje máximo: el número de palabras que el niño escribe.
Dictado	Se elige al azar uno de cuatro enunciados y se le dicta al niño, debe ser sencillo.	Se cuenta el número de grafemas que el niño escribe y que corresponden a los fonemas dictados. - Reactivos:39 - Puntaje máximo: 39
Esta prueba no arroja un puntaje total, por lo que se puede computar compuesto, sumando los puntos obtenidos en cada subprueba y dividiéndolo entre el total de subpruebas; es decir se obtiene un promedio.		

2.9.3 Programa de Intervención (Anexo 5)

El programa de intervención constó de 18 sesiones, las cuales tuvieron una duración de 60 minutos cada una, divididas de la siguiente manera:

Sesión 1: Apertura al programa de intervención; el objetivo fue promover un ambiente de confianza entre alumnos y aplicadoras.

Las sesiones 2 y 3 se dedicaron a trabajar los usos del lenguaje oral y escrito para determinar su importancia como medios para dar a conocer algunas de las preferencias de los niños a sus demás compañeros, así como para recurrir a la relectura para favorecer el relato de sucesos reales e imaginarios.

En las sesiones 4 y 5 se realizaron actividades que implicaban la identificación de estados de ánimo de forma oral, para después pasar a utilizar el lenguaje escrito como función esencial para obtener información de otros compañeros.

Las sesiones 6 y 7 estaban conformadas por actividades que requerían el recordar y aplicar las experiencias que realizan los niños en situaciones diarias de la vida para así proponer ideas y escuchar las de otros, y finalmente escribirlo para su posterior publicación.

En lo que respecta a las sesiones 8, 9 y 10 se trabajaron actividades que requerían de poner en práctica las funciones del lenguaje oral para solicitar la palabra y hablar con los demás, para que consecutivamente identificaran la receta como un tipo de texto escrito y finalmente comprendieran y explicarán los pasos a seguir para preparar alimentos en el aula.

En las sesiones 11, 12, 13, 14 se hizo uso de los cuentos para establecer la función que tiene la implementación de entrevistas, ya que después de escuchar la narración de un cuento los niños tuvieron la oportunidad de formular preguntas por escrito para entrevistar a los personajes que ellos eligieron por cuenta propia, así mismo y después de compartir la

lectura de otros cuentos que los niños eligieron de acuerdo a su preferencia, se construyó un cuento colectivo.

Por otra parte las sesiones 15 y 16 se encaminaron a utilizar el lenguaje oral para establecer los gustos y preferencias de los niños hacia determinadas profesiones, además se buscó generar la reflexión mediante el lenguaje escrito acerca de la importancia que tienen dichas profesiones en su comunidad, para en un segundo momento propiciar la exposición de la información que investigaron con ayuda de sus padres.

Finalmente en las sesiones 17 y 18 se buscó generar ideas previas para establecer acuerdos que facilitarán el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula. De tal manera que se produjeron textos de manera individual o colectiva mediante el dictado a la aplicadora. Posteriormente se procuró conocer la función social del lenguaje escrito para llevar a cabo una situación en el aula que dio fin al programa de intervención, pero que también se ocupó de conocer el sentir de los niños hacia las actividades realizadas durante la aplicación.

2.10 Procedimiento de la investigación

La investigación se llevó a cabo en tres fases, debido a las necesidades de dicha investigación el acceso a una escuela de nivel preescolar sólo fue permitido en el sector privado.

Fase I

Se aplicó el pretest, de forma individual, cada una de las investigadoras contó con su material para poder aplicar a los alumnos las pruebas completas, en una primera sesión se aplicó la BELE en un promedio de una hora a cuatro niños diferentes y en una segunda sesión se aplicó del mismo modo el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-escritura Inicial.

Fase II

Se aplicó en el grupo el programa basado en la perspectiva del lenguaje integral para favorecer el desarrollo de habilidades orales y escritas en preescolar. (Para revisar el programa completo ver anexo 5)

Elaboración del programa

La mayor parte de las actividades comprendidas en el programa de intervención que se aplicaron en esta investigación, así como los materiales didácticos estuvieron elaborados a partir de las ideas y creatividad de las aplicadoras, sustentadas en la filosofía del lenguaje integral planteado por Goodman (1989) y el enfoque comunicativo funcional planteado por Halliday (1982) debido a que las situaciones planteadas contextualizan ambientes de la vida cotidiana donde los niños tienen la necesidad de participar tanto de forma oral como escrita, para el logro de propósitos sencillos pero desde su propia visión.

Por otra parte la estructura misma del programa permitió llevar una secuencia de actividades que no solo se concretaron a abordar ciertos aspectos de la vida cotidiana, sino que tienen una continuidad para que al final de lo que se denominó “proyectos” se obtuviera un producto de las sesiones trabajadas que integró las habilidades orales y escritas.

El programa de intervención constó de 18 sesiones (anexo 5), las cuales tuvieron una duración de 60 minutos cada una, divididas de manera tal que el programa se estructuró en ocho proyectos que se trabajaron por sesiones, en las cuales se realizó una parte del proyecto de acuerdo a la continuidad del programa y los objetivos específicos de cada sesión. A continuación se muestra un cuadro que resume las sesiones de trabajo que constituyen el programa de intervención, enfatizando en los objetivos diseñados para el desarrollo de cada actividad.

➤ **Tabla de actividades**

<i>Sesión</i>	<i>Duración</i>	<i>Proyecto</i>	<i>Tema</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Producto</i>
1	60 min.	Presentación	Conociéndonos	Obtener información útil para crear un ambiente de integración entre niños y aplicadoras.	Presentación de compañeros y construcción de gafete personal.
2	60 min.	Las Macotas	El nombre de mi mascota favorita	Que el niño (a) use el lenguaje oral y escrito para determinar su importancia como medios para dar a conocer algunas de sus preferencias (mascota favorita)	Álbum de las mascotas
3	60 min.		¿Cómo es la mascota de mis compañeros?	Verificar información acerca del contenido del escrito, mediante la relectura. Recurrir a la descripción de su mascota, y de su entorno, de manera cada vez más precisa, para enriquecer la narración de sucesos reales e imaginarios.	
4	60 min.	Estados de ánimo	¿Cómo nos sentimos hoy?	Identificar estados de ánimo a través de máscaras. Expresar sentimientos e ideas en diferentes situaciones	Nuestro Anuario
5	60 min.		¿Cómo averiguar lo que sienten los demás?	Expresar y compartir lo que les provoca tristeza, alegría, enojo y temor a través de expresiones cada vez más complejas. Conocer la función social del lenguaje escrito utilizando marcas graficas o letras con diversas intenciones (informa acerca de algo o alguien).	
6	60 min	Actividades cotidianas	Instrucciones divertidas	Recordar y explicar las actividades que realizan (durante una experiencia concreta). Diferencia un texto de otro a partir de sus características graficas y del lenguaje que se usa en cada uno (instructivo).	Instructivos para periódico mural
7	60 min		¿Cómo publicamos lo que hicimos?	Proponer ideas y escuchar las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula. Establecer con apoyo de sus compañeros un propósito lector (publicación)	
8	60 min	La cocina	Hablemos de comida	Solicitar la palabra y respetar turnos para hablar con los demás. Explicar sus preferencias por los alimentos y las plasmadas de forma escrita.	Recetario de nuestros platillos favoritos
9	60 min.		Los platillos	Identificar la receta como un tipo de texto y su utilidad. Interpretar el contenido del texto (receta) a partir del sistema de escritura	
10	60 min		Preparándonos para comer	Comprender y explicar los pasos a seguir para preparar alimentos y establecer reglas. Conocer la función social del lenguaje escrito y utilizar marcas graficas o letras con diversas intenciones (expresa reglas).	
11	60 min	El cuento	Cambiamos los cuentos y representémoslos	Comentar con otros el contenido de textos que ha escuchado leer (las actitudes de los personajes, otras formas de solucionar el problema, lo más interesante, lo que cambiaría a la historia) y lo expresa gráficamente. Representan o dramatizan cuentos apoyándose en el lenguaje, la entonación y el volumen de la voz, así como de otros recursos necesarios en la representación de un personaje.	Cuento colectivo
12	60 min			Escuchar la narración de cuentos y formular preguntas sobre lo que desean o necesitan saber acerca de algo o alguien, al entrevistar a los personajes del cuento. Utilizan el conocimiento que tienen de las grafías para escribir otras palabras que quiere expresar.	

			¡Entrevistemos a los personajes principales de un cuento!		
13	60 min		¡Compartamos nuestros cuentos!	Explicar las preferencias por los cuentos (el que más le gusta). Identificar la función que tienen algunos elementos gráficos incluidos en los textos (imágenes).	
14	60 min		¡Hagamos nuestro propio cuento!	Producir textos de manera individual o colectiva mediante el dictado a la aplicadora, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y el destinatario.	
15	60 min	Las profesiones y oficios	¡Conociendo las profesiones y oficios!	Conocer y reflexionar acerca de las diferentes profesiones y su importancia para su comunidad. Expresar sus ideas acerca de la profesión u oficio que ellos consideran la más importante de forma escrita.	Tendedero de las profesiones.
16	60 min		¿Qué quiero ser cuando sea grande?	Exponer información sobre un tema, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno. Identificar la escritura en un texto y saben que leen de izquierda a derecha.	
17	60 min	La fiesta	Organizando la fiesta	Proponer ideas y escuchar las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula. Produce textos de manera individual o colectiva mediante el dictado a la aplicadora.	Nuestra antología de experiencias
18			Festejemos	Proponer ideas y escuchar las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula. Conoce la función social del lenguaje escrito y utiliza marcas, graficas o letras con diversas intenciones (expresa lo que siente e informa acerca de algo o alguien).	

Fase III

Esta fase corresponde a la aplicación del postest. En dónde se emplearon los mismos instrumentos que se aplicaron en el Pretest siguiendo la misma forma de aplicación.

CAPÍTULO III

Resultados

En este apartado se presenta los resultados obtenidos en las fases que conforman la investigación: pretest, intervención del programa y postest. Los resultados se presentan en dos formas; la primera fue un *análisis cuantitativo*, que consistió en analizar los resultados obtenidos en la aplicación del pretest y postest, realizando la comparación de las medias con el apoyo visual de graficas donde se muestra la comparación de los dos momentos.

Además dentro del análisis cuantitativo también se presenta la comparación de los puntajes obtenidos por los alumnos en la evaluación inicial contra la evaluación final por medio de un método estadístico denominado: la prueba T de Wilcoxon o “prueba de rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon”, la cual sirve para comprobar si hubo un avance significativo en las puntuaciones asociadas a las habilidades del lenguaje oral y escrito en dos momentos: Pretest y Postest.

Para el análisis de medias y el estadístico se determinó que la variable de estudio principal: *habilidades* se dividiera en dos categorías: orales y escritas, que a su vez se subdividieron en las siguientes subcategorías:

Orales:

- Comprensión
- Definiciones
- Narraciones

Escritas:

- Identificación de letras
- Prueba de palabras
- Conceptos de texto impreso
- Vocabulario de escritura
- Dictado

En un segundo momento se realizó un *análisis cualitativo* el cual consiste en valorar si el programa basado en la perspectiva del lenguaje integral favoreció las habilidades orales y escritas del grupo experimental, este análisis se hizo a través del *Diario de Campo*.

3.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO

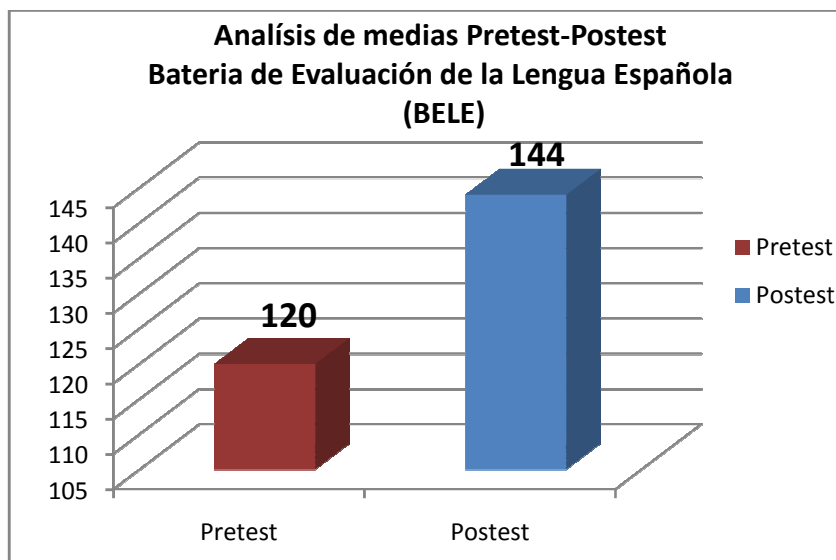
3.1.1 Análisis de medias

➤ *Análisis de medias por instrumento pretest-postest*

a) Instrumento: Batería de Evaluación de la Lengua Española (BELE)

A continuación se presenta la comparación derivada de los puntajes obtenidos en las fases de pretest y postest de la BELE instrumento utilizado para evaluar la categoría de habilidades orales (variable dependiente) y que consta de tres subcategorías: Comprensión, Definiciones y Narraciones.

Gráfica No 1



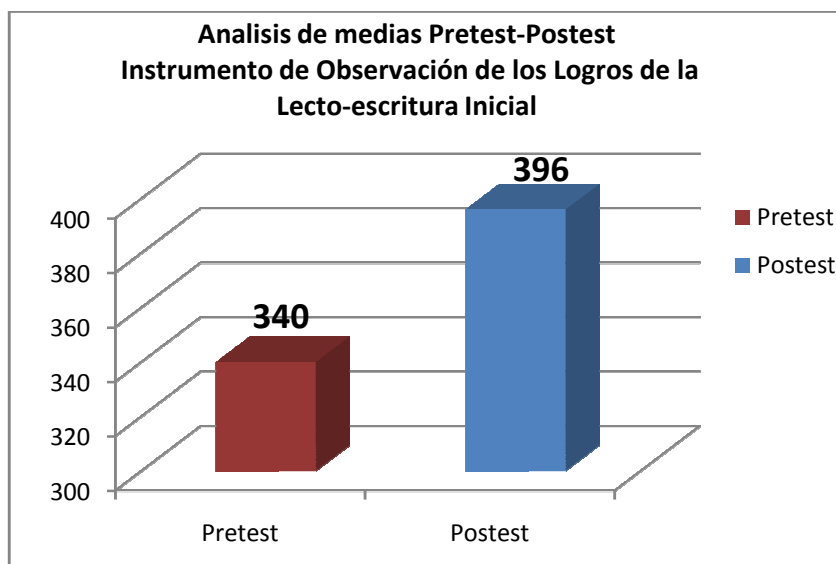
La media obtenida en ambos momentos: pretest y postest se obtuvo después de sumar los puntajes obtenidos por cada niño del grupo en las tres subcategorías que conformaron la

BELE y promediar el resultado, esto permitió realizar una comparación ante el incremento de habilidades orales, de esta forma se puede observar que en la evaluación inicial el grupo obtuvo un total de 120 puntos mientras que en la evaluación final se observa un incremento de 24 puntos arriba de la media obtenida en el pretest, lo anterior permite inferir que el programa de intervención basado en la perspectiva del lenguaje integral influyó en la incidencia del nivel de habilidades del lenguaje oral respecto a su contenido, forma y uso; aspectos que cada subcategoría (comprensión, definiciones y narraciones respectivamente) exploraron en los niños participantes de esta investigación.

b) Instrumento de Observación de los logros de la Lecto-escritura inicial

En la gráfica siguiente se muestra visualmente el comportamiento de la evaluación inicial (pretest) y la evaluación final (postest) del instrumento de Observación de los logros de la escritura inicial que constó en total de cinco sub-categorías: identificación de letras, prueba de palabras, conceptos de texto impreso, vocabulario de escritura y dictado, dicho instrumento tuvo como finalidad central examinar el nivel de habilidades escritas (variable dependiente) del grupo que formó parte de la investigación.

Gráfica No 2

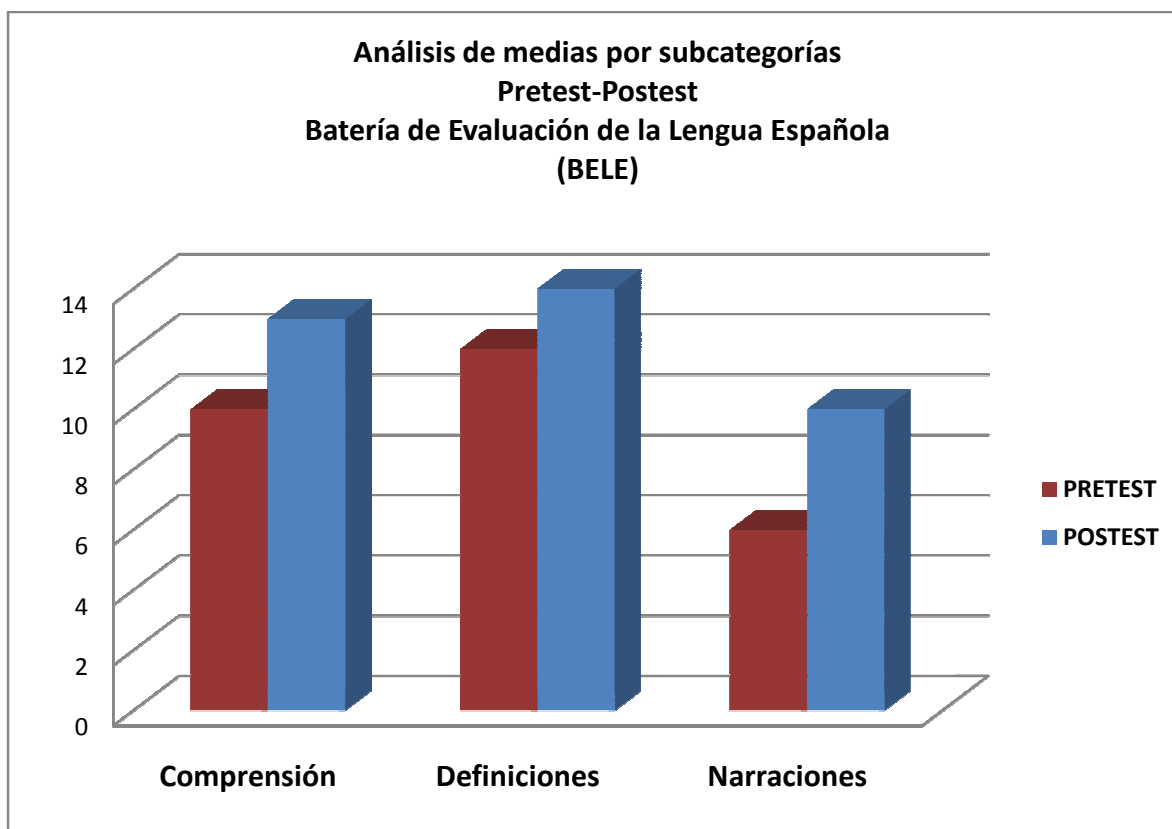


El comportamiento de la fase de pretest (columna roja) indica que se obtuvo una media de 340 puntos respecto al instrumento encargado de explorar las habilidades escritas en el grupo, mientras que en la fase de postest (columna azul) es posible observar que el puntaje se ubica 56 puntos arriba de la evaluación inicial representado por una media de 396 puntos, esto permite suponer que el trabajo con las actividades comprendidas en el programa de intervención favoreció el desarrollo de habilidades escritas que los niños tenían antes de participar en la investigación.

➤ *Análisis de medias por categoría pretest-postest*

- **Categoría: Habilidades orales (Batería de Evaluación de la Lengua Española “BELE”)**

Gráfica No 3



a) Subcategoría: Comprensión

La gráfica 3 presenta la comparación de los datos obtenidos por el grupo en el pretest y postest de la subcategoría comprensión, la cual consta de 20 reactivos que evalúan 27 estructuras sintácticas del español, la aplicación consistió en presentar al niño (a) una lámina que contenía tres dibujos, posteriormente la aplicadora solicitó que el niño (a) indicara cuál de los tres dibujos correspondía al enunciado que ella leía. Para obtener la calificación de esta escala se sumó el número de respuestas correctas.

La media obtenida en la subcategoría comprensión en la fase de pretest fue de 10 puntos (columna roja) mientras que en el postest fue de 13 puntos (columna azul), lo cual indica que en promedio los niños en la evaluación inicial fueron capaces de comprender sintagmas nominales, y oraciones simples (estructuras como marcadores de género y número, modificadores, configuraciones oracionales y verbos); sin embargo los reactivos que evaluaban las oraciones compuestas (estructuras como pronombres relativos y condicionales) no lograron ser comprendidos. Posteriormente en la evaluación final tras la aplicación del programa de intervención se observa una mejoría de 3 puntos con respecto a la media conseguida en el pretest, obteniendo en promedio 13 puntos lo cual indica que resultaron favorecidas las estructuras que contenían pronombres relativos.

b) Subcategoría: Definiciones

Por otra parte en la misma gráfica 3 se muestran las diferencias obtenidas durante el pretest y postest de la subcategoría de definiciones, la cual evaluó el contenido del lenguaje en la representación lingüística de lo que los niños (as) sabían del mundo (conocimiento del objeto, de eventos y de relaciones entre estos). Dicha escala consta de 20 reactivos, la aplicación consistió en pedirle al niño (a) que definiera una serie de palabras de acuerdo a lo que él o ella sabían y se registró mediante grabación.

Para obtener la calificación fue necesario evaluar cada una de las respuestas con un puntaje de 2=Definiciones precisas, 1=Definiciones imprecisas, 0=Definiciones sin precisión, dependiendo de la amplitud y la exactitud de la definición emitida por el niño (a)

clasificándolas de acuerdo a las estrategias utilizadas (palabras no definidas, palabras identificadas, definiciones no formales y definición formal).

La media obtenida en la subcategoría Definiciones por el grupo en el pretest fue 12 puntos (columna roja) y en el postest fue de 14 puntos (columna azul), esto indica que en promedio los niños en la evaluación inicial utilizaron menos estrategias para definir las palabras; recurriendo a definiciones donde faltaban datos, repetían la palabra a definir o hacían uso de la semejanza sonora que algunas palabras tenían con algunas que ellos conocían; sin embargo tras la aplicación del programa se observó que la forma de definir las palabras mejoró ya que la media se encontró 2 puntos arriba de lo obtenido en el pretest, esto indica que los niños en promedio utilizaron más estrategias para definir las palabras haciendo uso de elementos propios de la experiencia adquirida durante las sesiones trabajadas así como realizando algunas combinaciones entre distintas estrategias.

c) Subcategoría: Narraciones

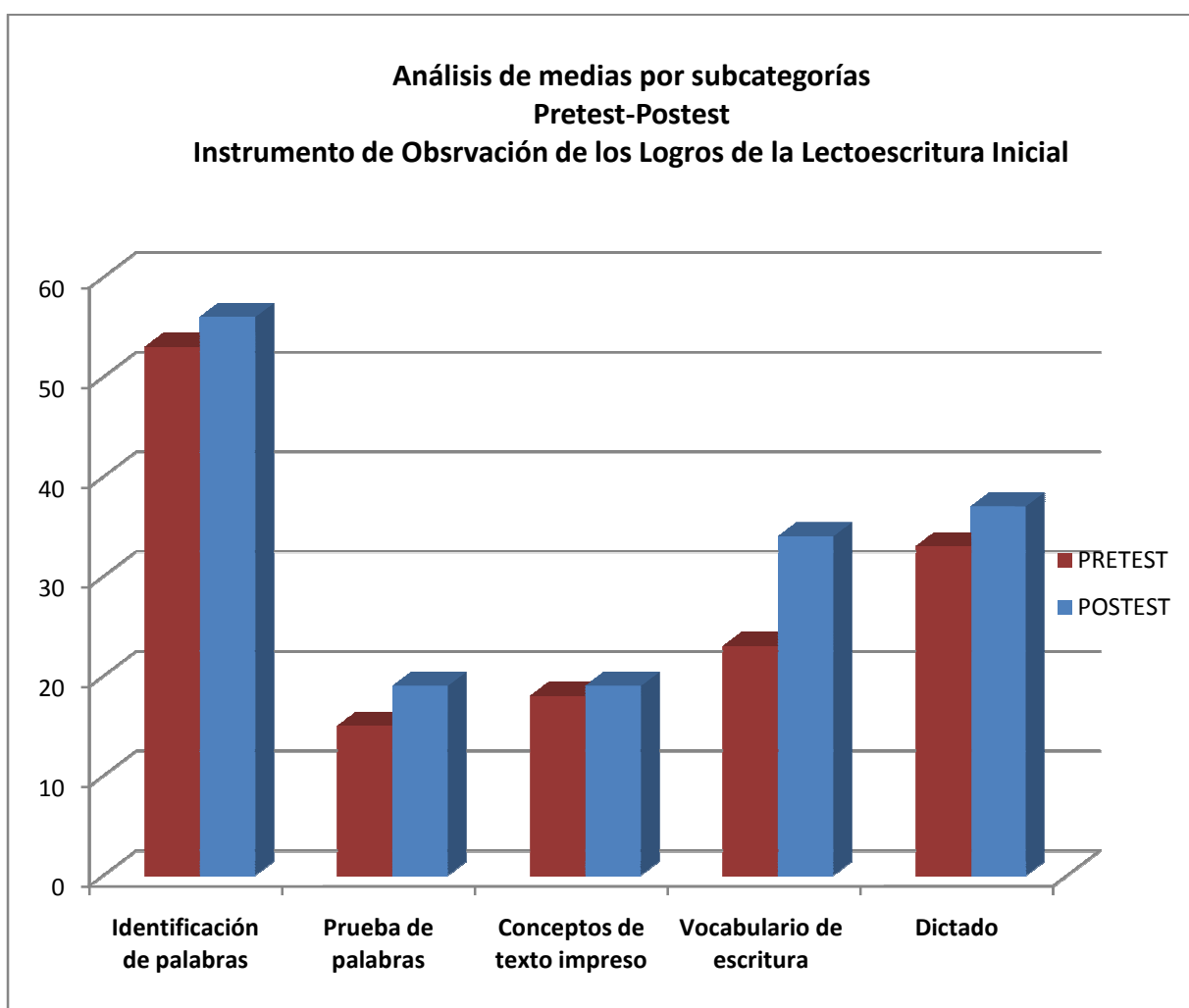
En lo que respecta a la subcategoría narraciones, fue una escala que evaluó la forma en que los niños relataron una serie de eventos que se les ejemplificaron en la maqueta de un pueblo, dicha escala consta de 4 reactivos (sucesos) que primero la aplicadora relató auxiliándose con la maqueta y posteriormente le solicitó al niño(a) que narrará nuevamente el suceso. Para obtener la calificación fue necesario evaluar el número de elementos utilizados por el niño en su narración ya sea introducción, ante-complicación, complicación, post-complicación y resolución, cada uno de estas fases tenían un puntaje.

La media obtenida en la subcategoría narraciones por el grupo en el pretest fue de 6 puntos (columna roja) y en el postest fue de 10 puntos (columna azul), esto indica que en promedio los niños en la evaluación inicial fueron capaces de relatar los sucesos en forma parcial obedeciendo a pocos elementos secuenciales alcanzando una calificación de 6 de los 14 puntos, lo cual a su vez permite inferir que de acuerdo a la escala solo lograron rescatar la introducción y el contexto de cada suceso en general, sin embargo tras la aplicación del programa se observa que el comportamiento es distinto y que hubo una mejoría en la forma

de relatar los sucesos representados, ya que la media esta 4 puntos arriba de lo obtenido en el pretest, esto indica que los niños en promedio utilizaron otros elementos adicionales a su narración como la complicación y la resolución.

- **Categoría: Habilidades escritas (Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial)**

Gráfica No 4



a) Subcategoría: Identificación de palabras

La grafica 4 muestra las diferencias obtenidas durante el pretest y postest de la subcategoría Identificación de letras la cual evaluó si los niños conocían cada letra por su nombre, sonido o si conocían alguna palabra que la contuviera, dicha prueba consta de 61 reactivos los cuales fueron presentados por la aplicadora a cada niño en una hoja la cual contenía todas las letras del abecedario mayúsculas y minúsculas, posteriormente se le pidió al niño (a) que mencionará el nombre de las letras. Para obtener la calificación de esta subcategoría fue necesario sumar el número de aciertos.

La media obtenida en la subcategoría Identificación de letras por el grupo en el pretest fue de 53 puntos y en el postest fue de 56 puntos, esto permite inferir que en promedio los niños en la fase inicial solo lograron identificar alrededor de 53 letras distribuidas al azar entre mayúsculas y minúsculas, sin embargo después de trabajar el programa de intervención y examinar nuevamente con la evaluación final se observa que en promedio los niños solo obtuvieron 5 desaciertos en comparación con los 8 errores que al inicio obtuvieron.

b) Subcategoría: Prueba de palabras

En la gráfica 4 también se presentan los puntajes obtenidos en el pretest y postest respecto a la subcategoría Prueba de palabras la cual consistió en mostrar al niño(a) un listado de palabras y se le pidió que mencionara cada una de ellas. Para la calificación de la prueba se contó el número de palabras identificadas y se sumaron, a continuación se explica lo observado.

La media obtenida por el grupo en el pretest fue de 15 puntos (columna roja) y en el postest fue de 19 puntos (columna azul), aquí se puede observar que los dos momentos se comportaron de manera heterogénea ya que la evaluación inicial difiere por 4 puntos por debajo del postest, lo cual indica que en promedio los niños inicialmente reconocían solo 15 palabras de las 20 que conformaban la lista que les fue presentada, sin embargo después

de trabajar con el programa de intervención los niños en promedio lograron reconocer hasta 19 palabras.

c) Subcategoría: Conceptos de texto impreso

Por otra parte también en la grafica anterior se presenta la comparación de los puntajes obtenidos en el pretest y postest de la subcategoría denominada conceptos de texto impreso la cual consistió en presentar a los niños un cuento y se les hicieron una serie de preguntas conforme la aplicadora iba pasando las hojas. Las preguntas indagaron acerca del conocimiento de los siguientes aspectos: uso adecuado de los libros, conocimiento de qué es el texto, que transmite el mensaje, principios de dirección en la lectura, concepto de letra, concepto de palabra, conocimiento de los signos de puntuación y la decodificación del mensaje. Para obtener la calificación de esta prueba se sumó el número de respuestas correctas.

La media obtenida en la fase inicial fue de 18 elementos identificados en general por el grupo, dicho dato indica que 7 de los 25 reactivos no lograron ser reconocidos por los niños respecto a los elementos básicos del texto impreso, por otra parte en el análisis de la media en la fase final (postest) se observa que en promedio lograron identificar 19 elementos que corresponde a un 1 punto por arriba de la media obtenida en el pretest. A partir de estos resultados es posible inferir que el avance no fue significativo en esta subcategoría después de haber aplicado el programa de intervención, lo cual es corroborado con mayor detalle en el análisis estadístico que más adelante se presenta.

d) Subcategoría: Vocabulario de escritura

Posteriormente en la misma grafica se muestran las diferencias obtenidas durante el pretest y el postest de la subcategoría Vocabulario de escritura la cual evaluó la cantidad de todas aquellas palabras que los niños (as) podían escribir en un lapso de diez minutos. La aplicadora solicitó a cada niño (a) que escribiera todas las palabras que conociera sin recibir ningún tipo de ayuda de su parte. Para obtener la calificación fue necesario

contabilizar el número de palabras escritas por el niño y el resultado fue retomado como puntaje final.

La media obtenida en la subcategoría Vocabulario de escritura por el grupo fue de 23 puntos en el pretest y en el postest de 34 puntos, esto muestra claramente un comportamiento distinto entre ambas fases, ya que en la evaluación inicial con el análisis de la media obtenida es posible inferir que los niños solo lograron escribir alrededor de 23 palabras en un lapso de 10 minutos, sin embargo después de haber trabajado las actividades que conformaron el programa de intervención el cambio fue significativo ya que la cantidad de palabras se elevó hasta 11 puntos por arriba de la media recabada en el pretest.

e) Subcategoría: Dictado

Por último en la gráfica 4 se permite comparar los datos obtenidos en la subcategoría de Dictado, dicha prueba consistió en dictar a los niños un enunciado sencillo elegido al azar de cuatro posibles y se les pidió que lo escribieran. Para obtener la calificación se contó el número de grafemas que el niño(a) escribió verificando que correspondiera a cada uno de los fonemas dictados.

La media obtenida en la fase de pretest en la subcategoría dictado fue de 33 puntos y en lo que respecta a la fase de postest se obtuvo una media de 37 puntos, esto permite suponer que el comportamiento de ambas evaluaciones difiere por 4 puntos por arriba de la media obtenida en el postest. Además es posible observar que en promedio los niños lograron escribir en un inicio 33 grafemas correspondientes a la oración que les fue dictada y después de haber participado en los proyectos que conforman el programa de intervención el promedio se elevó para llegar a completar casi en su totalidad la oración solicitada dejando sólo dos grafemas sin identificar de los 39 que conformaron la prueba.

3.1.2 Análisis Estadístico

Para llevar a cabo el análisis estadístico de esta investigación, se trabajó con una prueba de hipótesis, la cuales está diseñada para permitir la afirmación o rechazo de una conjetura que se tiene acerca de algún parámetro de la población de interés, en este caso se hace referencia a un grupo de tercer año de preescolar. La idea de hacer una prueba de hipótesis es confirmar si la conjetura que se ha hecho está apoyada por la evidencia experimental que se obtienen a través de la muestra.

Dentro de las pruebas de hipótesis se encuentran las pruebas no paramétricas, dichas pruebas proporcionan alternativas de gran utilidad para la inferencia estadística y permiten para cada tipo de situación distintas alternativas para el análisis estadístico.

Los métodos no paramétricos tienen ciertos procedimientos peculiares cuando se tienen muestras *dependientes o pareadas*, la primera ocurre cuando se obtienen dos muestras (una de cada población), de tal manera que los elementos de una no tienen ninguna relación con los elementos de la otra. La segunda situación “se presenta cuando cada elemento de una muestra está relacionado en alguna forma con un elemento de la otra” (Alatorre, De Bengoechea, Mendiola y Villarreal, 2007, 17), es decir son dos muestras estadísticas que se comparan en dos momentos: un hecho anterior con un hecho posterior, utilizando las mismas personas.

En este caso la prueba conveniente a utilizar es la denominada *T de Wilcoxon*, dicha prueba se puede aplicar cuando las variables de interés son por lo menos ordinales; es decir, el método sirve para variables categóricas ordinales, numéricas discretas o numéricas continuas y cuando las muestras son pequeñas ($n < 30$). Dicha prueba estadística consiste en sumar los rangos de signo frecuente; por ello, no se tiene una ecuación o fórmula, como se observa en otras pruebas estadísticas.

De acuerdo a lo anterior para realizar el análisis estadístico pertinente se retomo el planteamiento del problema y las hipótesis de la presente investigación:

- ¿La aplicación del Programa basado en la perspectiva del lenguaje integral favorece el desarrollo de habilidades orales y escritas en preescolar?

H₁: El programa basado en la perspectiva del lenguaje integral SI favorece el desarrollo de habilidades orales y escritas en preescolar

H₀: El programa basado en la perspectiva del lenguaje integral NO favorece el desarrollo de habilidades orales y escritas en alumnos de preescolar.

Para comprobar estos planteamientos fue necesario transformarlos en las siguientes hipótesis estadísticas:

- **H_{Inv}:** El puntaje obtenido en la evaluación inicial (pretest) es menor al puntaje obtenido en la evaluación final (postest).

H₁= El puntaje obtenido en la evaluación inicial (pretest) es menor que el puntaje obtenido en la evaluación final (postest).

H₀= El puntaje obtenido en la evaluación inicial (pretest) es mayor o igual que el puntaje obtenido en la evaluación final (postest).

La hipótesis alternativa (H₁) es la que se tomará como cierta teniendo que rechazar la hipótesis nula (H₀) y así concluir que el grupo sí fue favorecido significativamente por el programa de intervención.

➤ **Análisis estadístico general sobre la Batería de Evaluación de la Lengua Española (BELE)**

A continuación se presenta el análisis estadístico que se realizó para cada uno de los instrumentos utilizados en esta investigación, verificando la efectividad de cada categoría que conformaron los instrumentos, además también se muestra un análisis estadístico por subcategorías recordemos al lector que la Batería de evaluación de la Lengua Española (BELE) estuvo integrada por tres subcategorías: comprensión, definiciones y narraciones.

Es importante acentuar que para aplicar la prueba *T de Wilcoxon* se estableció un nivel de significancia con un 99% de confianza, es decir, un grado de error igual a 0.01, esto con la finalidad de verificar si el grupo mostró un incremento en sus valores del postest a diferencia del pretest (con respecto a la variable habilidades orales y escritas) después de la aplicación del programa de intervención.

Tabla 1
Prueba T de Wilcoxon: BELE
(Pretest-Postest)

	Pretest/Postest
$T_c = T_2$	0
Valor de T(1 cola) $\alpha=0.01$	10

Donde:

$T_c = T_2$: Estadístico de prueba "La suma de de los rangos de las diferencias positivas"

T_c : T calculada

T_2 : Valor obtenido al sumar las diferencias positivas de los pares de datos (pre-post) sus valores más pequeños permite aceptar la H_1

T: Distribución "T de Wilcoxon" de acuerdo a los valores que toma para algunas probabilidades con un $\alpha=0.01$ en una cola. $T_{(12)}$

La tabla 1 muestra que el valor T_c es igual a 0, esto indica que es menor respecto al nivel de significancia (grado de error) $0 < 10$, entonces se puede decir que el instrumento detectó una diferencia significativa entre los valores del pretest y los del postest. De acuerdo a lo anterior es posible afirmar que las calificaciones después del programa de intervención fueron significativamente mayores en cuanto a las habilidades orales obtenidas en el pretest.

- **Análisis estadístico por subcategorías (BELE)**

Debido a que la Batería de Evaluación de la Lengua Española fue construida de tal forma que enmarca aspectos fundamentales del lenguaje oral, su estructura obedece a escalas que evalúan la comprensión, las definiciones emitidas por los niños, así como el tipo de vocabulario empleado por los niños para narrar sucesos en la escala de narraciones. En las tablas que a continuación se presentan, se realiza el análisis estadístico por cada escala que para fines de la presente investigación se les denominó subcategorías.

a) Comprensión

Tabla 2

Prueba T de Wilcoxon: Subcategoría Comprensión

	Comprensión Pretest/Postest
$T_c = T_2$	1
Valor de T(1 cola) $\alpha=0.01$	10

Donde:

$T_c = T_2$: Estadístico de prueba "La suma de de los rangos de las diferencias positivas"

T_c : T calculada

T_2 : Valor obtenido al sumar las diferencias positivas de los pares de datos (pre-post) sus valores más pequeños permite aceptar la H_1

T: Distribución "T de Wilcoxon" de acuerdo a los valores que toma para algunas probabilidades con un $\alpha=0.01$ en una cola. $T_{(12)}$

Para poder afirmar que la escala de comprensión detectó una diferencia significativa entre los valores centrales del pretest y postest, el estadístico de prueba deberá arrojar un valor de " T_c " menor que 0.01. En este caso el valor que nos da $T_c = T_2$ es igual a 1 que es menor que el valor que da "T" en una cola ya que su valor es 10, por tanto se puede afirmar que hay una diferencia significativa. La interpretación con respecto a la variable estudiada es que después de la aplicación del programa basado en la perspectiva del lenguaje integral, la comprensión de los niños fue significativamente mayor que la que tenían antes.

b) Definiciones

Tabla 3

Prueba T de Wilcoxon: Subcategoría Definiciones

	Definiciones Pretest/Postest
$T_c = T_2$	10
Valor de T(1 cola) $\alpha=0.01$	10

Donde:

$T_c = T_2$: Estadístico de prueba "La suma de de los rangos de las diferencias positivas"

T_c : T calculada

T_2 : Valor obtenido al sumar las diferencias positivas de los pares de datos (pre-post) sus valores más pequeños permite aceptar la H_1

T: Distribución "T de Wilcoxon" de acuerdo a los valores que toma para algunas probabilidades con un $\alpha=0.01$ en una cola. $T_{(12)}$

Al realizar la prueba *T de Wilcoxon* se nota que el valor T_c en esta subcategoría es igual a 10. Este valor es igual que la distribución de T con un $\alpha=0.01$ (que es el valor de alfa) lo anterior señala que las tendencias centrales en el postest pertenece a la zona de rechazo de la H_0 , sin embargo el nivel de significancia es mínimo respecto a las tendencias centrales del pretest. Por lo cual se puede concluir que respecto al criterio de la prueba de Wilcoxon el programa de intervención favoreció ligeramente a la categoría de definiciones.

c) Narraciones

Tabla 4

Prueba T de Wilcoxon: Subcategoría Narraciones

	Narraciones Pretest/Postest
$T_c = T_2$	0
Valor de T(1 cola) $\alpha=0.01$	10

Donde:

$T_c = T_2$: Estadístico de prueba "La suma de de los rangos de las diferencias positivas"

T_c : T calculada

T_2 : Valor obtenido al sumar las diferencias positivas de los pares de datos (pre-post) sus valores más pequeños permite aceptar la H_1

T: Distribución "T de Wilcoxon" de acuerdo a los valores que toma para algunas probabilidades con un $\alpha=0.01$ en una cola. $T_{(12)}$

El análisis en la subcategoría de narraciones arroja un valor de $T_c = 0$, dicho dato indica en primera instancia que sí favoreció el desarrollo del lenguaje oral, pero también se puede interpretar por la pequeñez de este valor, que esta significancia es más "notoria" que en las anteriores que comprenden la Bateria de Evaluación de la Lengua Española (BELE), lo que

a su vez permite inferir que esta subcategoría fue de las más favorecidas una vez aplicado el programa basado en la perspectiva del lenguaje integral.

Este hecho de “notoriedad” va a permitir más adelante ordenar los valores de T_c de tal forma que pueda apreciarse que subcategorías fueron más favorecidas por el programa basado en la perspectiva del lenguaje integral para favorecer el desarrollo de habilidades orales y escritas en niños de preescolar.

➤ **Análisis estadístico general sobre el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-escritura Inicial**

En la tabla siguiente se muestran los datos generales obtenidos por la prueba T de Wilcoxon respecto a la fase de pretest y postest por los 12 niños en el instrumento de Observación de los logros de la lecto-escritura inicial.

Tabla 5
Prueba T de Wilcoxon: Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-escritura Inicial
(Pretest-Postest)

	Pretest/Postest
$T_c = T_2$	0
Valor de T(1 cola) $\alpha=0.01$	10

Donde:

$T_c = T_2$: Estadístico de prueba “La suma de de los rangos de las diferencias positivas”

T_c : T calculada

T_2 : Valor obtenido al sumar las diferencias positivas de los pares de datos (pre-post) sus valores más pequeños permite aceptar la H_1

T: Distribución “T de Wilcoxon” de acuerdo a los valores que toma para algunas probabilidades con un $\alpha=0.01$ en una cola. $T_{(12)}$

La tabla anterior muestra que el valor de T_c es igual a 0 el cual es menor que el nivel de significancia α (grado de error), refiriéndose así que el instrumento detecto una diferencia significativa entre los valores del pretest y del postest. El resultado que arroja la prueba *T de Wilcoxon* de acuerdo al análisis gráfico de medias que se realizó anteriormente era de

esperarse ya que se puede decir entonces que, el grupo a través del programa se favoreció el desarrollo en la variable habilidades escritas.

- **Análisis estadístico por subcategorías (Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-escritura Inicial)**

El instrumento denominado Observación de los logros de la Lecto-escritura Inicial fue diseñado para analizar cinco subcategorías que indagan específicamente aspectos de la lectoescritura en alumnos preescolares, debido a esto se consideró conveniente realizar el análisis estadístico para cada una de éstas, ya que esto permitió comparar los resultados por subcategoría antes y después de la aplicación del programa de intervención.

Las subcategorías que integran el instrumento son: Identificación de Letras, Prueba de Palabras, Conceptos de Texto Impreso, Vocabulario de Escritura y Dictado, su respectivo análisis muestra en que subcategorías los niños obtuvieron puntuaciones más bajas reconociendo así en que aspectos fueron favorecidos y en cuales no se favoreció.

Además es importante señalar que el análisis por subcategorías puede ayudar a ver en qué puntos el programa de intervención resulto endeble y en que otros resultó eficiente, y de esta forma corregir y replantear dicho programa.

a) Identificación de letras

Tabla 6

Prueba T de Wilcoxon: Subcategoría Identificación de letras

	Identificación de letras Pretest/Postest
$T_c = T_2$	0
Valor de T(1 cola) $\alpha=0.01$	10

Donde:

$T_c = T_2$: Estadístico de prueba "La suma de de los rangos de las diferencias positivas"

T_c : T calculada

T_2 : Valor obtenido al sumar las diferencias positivas de los pares de datos (pre-post) sus valores más pequeños permite aceptar la H_1

T: Distribución "T de Wilcoxon" de acuerdo a los valores que toma para algunas probabilidades con un $\alpha=0.01$ en una cola. $T_{(12)}$

Al realizar la prueba *T de Wilcoxon* se nota que el valor T_c en esta subcategoría es 0. Este valor es menor que 0.01 (que es el valor de alfa) lo anterior señala que los valores centrales en el postest son significativamente más grandes que los del pretest, además al ser un valor que es “notoriamente” pequeño demuestra que respecto al criterio de la prueba de Wilcoxon, la subcategoría de Identificación de letras del grupo fue de las más favorecidas por el programa de intervención.

b) Prueba de palabras

Tabla 7

Prueba T de Wilcoxon: Subcategoría Prueba de palabras

	Prueba de palabras Pretest/Postest
$T_c = T_2$	0
Valor de T(1 cola) $\alpha=0.01$	10

Donde:

$T_c = T_2$: Estadístico de prueba “La suma de de los rangos de las diferencias positivas”

T_c : T calculada

T_2 : Valor obtenido al sumar las diferencias positivas de los pares de datos (pre-post) sus valores más pequeños permite aceptar la H_1

T: Distribución “T de Wilcoxon” de acuerdo a los valores que toma para algunas probabilidades con un $\alpha=0.01$ en una cola. $T_{(12)}$

En la tabla 7 puede apreciarse que el valor de T_c obtenido es igual a 0, como bien se explicó anteriormente este valor por ser menor que la distribución de T con $\alpha=0.01$, permite aseverar que hubo una diferencia significativa, pero también al ser un valor que es “notoriamente” pequeño demuestra que la subcategoría analizada fue también una de las más favorecidas después de la aplicación del programa de intervención.

c) Conceptos de texto impreso

Tabla 8

Prueba T de Wilcoxon: Subcategoría Conceptos de texto impreso

	Conceptos de texto impreso Pretest/Postest
$T_c = T_2$	10
Valor de T(1 cola) $\alpha=0.01$	5

Donde:

$T_c = T_2$: Estadístico de prueba “La suma de de los rangos de las diferencias positivas”

T_c : T calculada

T_2 : Valor obtenido al sumar las diferencias positivas de los pares de datos (pre-post) sus valores más pequeños permite aceptar la H_1

T: Distribución “T de Wilcoxon” de acuerdo a los valores que toma para algunas probabilidades con un $\alpha=0.01$ en una cola. $T_{(12)}$

Como es posible apreciar (tabla 4) el valor de T_c obtenido de la prueba T de Wilcoxon presenta un valor mayor que el valor de significancia en $\alpha=0.01$, ya que 10 es mucho mayor que 5. Lo anterior permite aseverar formalmente, que en esta categoría no hubo un avance significativo y por tanto no fue favorecida por el programa basado en la perspectiva del lenguaje integral.

d) Vocabulario de escritura

Tabla 9

Prueba T de Wilcoxon: Subcategoría Vocabulario de Escritura

	Vocabulario de escritura Pretest/Postest
$T_c = T_2$	1
Valor de T(1 cola) $\alpha=0.01$	5

Donde:

$T_c = T_2$: Estadístico de prueba "La suma de de los rangos de las diferencias positivas"

T_c : T calculada

T_2 : Valor obtenido al sumar las diferencias positivas de los pares de datos (pre-post) sus valores más pequeños permite aceptar la H_1

T: Distribución "T de Wilcoxon" de acuerdo a los valores que toma para algunas probabilidades con un $\alpha=0.01$ en una cola. $T_{(12)}$

Con la prueba *T de Wilcoxon* realizada se observa en la tabla 9 que el valor T_c en esta subcategoría es $T_c = 1$. Este valor se presenta como menor que 0.01 (que es el valor de alfa) señalando que las tendencias centrales en el postest son significativamente más grandes que las tendencias centrales en el pretest, por lo cual se puede afirmar con respecto al criterio de la prueba de *Wilcoxon* que el programa de intervención favoreció la subcategoría vocabulario de escritura.

e) Dictado

Tabla 10

Prueba T de Wilcoxon: Subcategoría Dictado

	Dictado Pretest/Postest
$T_c = T_2$	0
Valor de T(1 cola) $\alpha=0.01$	10

Donde:

$T_c = T_2$: Estadístico de prueba "La suma de de los rangos de las diferencias positivas"

T_c : T calculada

T_2 : Valor obtenido al sumar las diferencias positivas de los pares de datos (pre-post) sus valores más pequeños permite aceptar la H_1

T: Distribución "T de Wilcoxon" de acuerdo a los valores que toma para algunas probabilidades con un $\alpha=0.01$ en una cola. $T_{(12)}$

El valor obtenido por la prueba *T de Wilcoxon* respecto a T_c es igual a 0 lo cual indica que es menor que el valor de T con un $\alpha=0.01$ ($0<10$), esto permite señalar que la subcategoría fue significativamente favorecida por el programa de intervención y por la pequeñez de este valor permite clasificarla como una de las subcategorías totalmente favorecidas.

A continuación se proporciona la tabla de ordenamiento de los valores de T_c , de mayor a menor con el propósito de jerarquizar las subcategorías que fueron más y menos favorecidas, tomando como criterio este valor.

3.1.3 Jerarquización de valores T_c

SUBCATEGORIA	VALOR DE T_c	COMPARACIÓN CON T (en una cola) $\alpha=0.01$	SIGNIFICATIVO Vs NO SIGNIFICATIVO	NIVEL DE FAVORECIMIENTO
Conceptos de texto impreso	10	$10>5$	NO	No favorecida
Definiciones	10	$10=10$	Si	Favorecida
Vocabulario de escritura	1	$1<5$	SI	Favorecida
Comprensión	1	$1<10$	SI	Favorecida
Narraciones	0	$0<10$	SI	Totalmente favorecida
Identificación de letras	0	$0<10$	SI	Totalmente favorecida
Prueba de palabras	0	$0<10$	SI	Totalmente favorecida
Dictado	0	$0<10$	si	Totalmente favorecida

Al momento de ordenar los valores de T_c se puede apreciar mejor la forma en cómo las subcategorías fueron beneficiadas por el programa de intervención basado en la perspectiva integral para favorecer habilidades orales y escritas en niños de preescolar. Por ejemplo se puede observar que en casi todas las subcategorías se presentó un avance significativo, salvo la subcategoría de conceptos de texto impreso, en la cual el valor de T_c fue mayor que el grado de error con un $\alpha=0.01$.

Si se observa la columna cinco, se puede notar que las subcategorías se agruparon en tres niveles que a continuación se especifican:

- *No favorecidas*: Se agrupó en este nivel a las subcategorías que obtuvieron un valor de T_c mayor que el valor de T .
- *Favorecidas*: En este nivel se agruparon las subcategorías que obtuvieron valores pequeños que permitieron rechazar la H_0 pero que no alcanzaron el valor de 0.
- *Totalmente favorecidas*: Este nivel estuvo integrado por aquellas subcategorías que alcanzaron un nivel pequeño pero su notoriedad es evidente porque su valor es 0.

De acuerdo a lo anterior las subcategorías narraciones, identificación de letras, prueba de palabras y dictado fueron las que estuvieron totalmente favorecidas por el programa de intervención. Por último, las subcategorías que fueron beneficiadas pero con un valor diferente a 0 de acuerdo a la escala del valor de T_c fueron: definiciones, vocabulario de escritura y comprensión.

3.2 ANÁLISIS CUALITATIVO

El análisis cualitativo se apoyó en un diario de campo que se realizó a lo largo de la aplicación del programa de intervención. Esto permitió fundamentar más los resultados obtenidos, apoyándonos también de la información comprendida en el marco teórico y de esta manera saber en qué medida un programa elaborado a partir de actividades que contemplan el lenguaje integral, favorece el desarrollo de habilidades orales y escritas en alumnos de preescolar.

Desarrollo del programa de intervención

A continuación se presentan las 18 sesiones aplicadas, destacando los aspectos más relevantes durante la intervención, como las actividades realizadas y la evaluación obtenida. Cabe mencionar que para obtener la evaluación se tomo en cuenta la opinión y participación de los alumnos en el trabajo de las actividades orales y escritas, las cuales se encuentran especificadas en el programa de intervención en la columna correspondiente al rubro de productos en cada sesión.

Es importante señalar que la estructura del programa de intervención permitió organizar los aspectos más sobresalientes de la aplicación en ocho proyectos que no solo se concretaron a abordar ciertos aspectos de la vida cotidiana, sino que permitieron evaluar los productos obtenidos durante las sesiones trabajadas integrando las habilidades orales y escritas de los alumnos.

Proyecto 1. “Conociéndonos”

La sesión que conformó este proyecto tuvo como objetivo favorecer la comunicación inicial entre las aplicadoras y los alumnos para crear un ambiente de integración, obteniendo información útil a través del lenguaje oral, además se propició que los niños utilizaran algunos elementos que conocían hasta ese momento del lenguaje escrito para plasmar su

nombre y los datos que sus compañeros les proporcionaban y que posiblemente podían olvidar.

En un principio se pudo observar que la mayoría de los niños podían escribir su nombre y al solicitarles que ellos mismos hicieran su gafete con el que se identificarían durante todas las sesiones siguientes, resultó interesante oírlos decir que si en verdad ocuparían el mismo gafete para los demás días porque su maestra los acomodaba para que estuvieran bonitos y se entendieran, además de preguntar sí no importaba que no estuviera bien escrito porque de algunas letras no se acordaban, la aplicadora les explicó que era necesario que cada quien escribiera su nombre como cada quien lo pudiera hacer y lo importante era que ellos supieran distinguirlo de todos los demás.

De esta forma los niños que aún se les dificultaba escribir su nombre plasmaron algunas marcas y símbolos combinados con algunas grafías que simbolizaban lo que querían expresar y al cuestionarles sobre lo que decía, ellos señalaban sus producciones diciendo su nombre, esto permite dar cuenta de que aún cuando no representaban con letras su nombre, les era posible expresarlo mediante otras marcas que para ellos adquirirían significado al momento de distinguirlas de las de sus demás compañeros. A continuación se muestran los gafetes de dos niños, donde se permite observar que las grafías plasmadas se encaminan a expresar combinaciones distintas para producir algunas palabras, lo cual da cuenta de que estos niños han comenzado a atribuir un significado a las grafías plasmadas que representan el sonido de algunas sílabas que componen su nombre.

Figura No 1

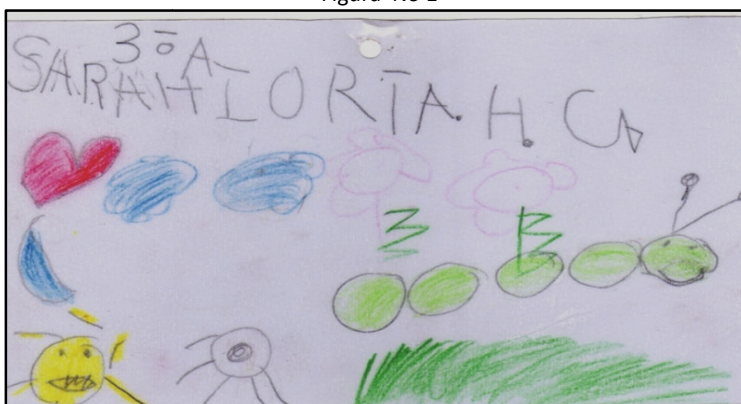


Figura No 2



Proyecto 2 “Las mascotas”

Estas sesiones tuvieron como objetivo promover el uso del lenguaje oral y escrito para determinar su importancia como medios para dar a conocer algunas de las preferencias de los niños, reconociendo que sus verbalizaciones y escritos deben tener una estructura y sobre todo una función dentro del grupo.

La aplicadora inició una conversación donde se busco estimular a los niños cuestionándolos acerca de ¿qué mascota tenían en casa? ¿Por qué les gustaba esa mascota? ¿Cómo se llamaba? y ¿Por qué le escogieron ese nombre? para posteriormente entregar a cada niño una cartulina y solicitarles que escribieran el nombre de su mascota utilizando los elementos que ellos consideraran necesarios.

Es importante señalar que durante la actividad los niños se mostraron interesados en expresar verbalmente como era su mascota e intentaron escribir su nombre pronunciándolo muy despacio, para después plasmar con algunas letras que ya conocían el nombre de su mascota.

En un segundo momento los niños pasaron a pegar su cartel al frente y cuando los nombres de las mascotas estuvieron a la vista de todos, la aplicadora sugirió que entre todos se construirá una lista de nombres de las mascotas para poder llevarlas al salón de clases,

para esto fue necesario que cada niño pasará a identificar su cartel y después dictará en voz alta el nombre de su mascota a sus demás compañeros quienes lo escribieron en su cuaderno.

Durante este momento de la sesión los niños comentaban que algunos nombres estaban difíciles por lo que solicitaban un poco más de tiempo para poderlos escribir y continuamente pronunciaban en voz alta el nombre que se les solicitaba hasta que algún sonido les parecía conocido y lo plasmaban, algunos otros niños que aun les costaba trabajo escribir con letras plasmaron algunas marcas y símbolos para escribir alguno de los nombres y cuando se les pedía que leyeran ese nombre en específico señalaban con el dedo y trataban de leer aún cuando ya no recordaban cual era.

Al cuestionarles acerca de cómo se sintieron al pasar al frente y dictar el nombre de su mascota a sus compañeros comentaron que era divertido que los demás les hicieran caso y que escribieran el nombre de su mascota para que lo tuvieran en su cuaderno, por otra parte la aplicadora manifestó que la lista elaborada durante la sesión serviría para guiar el orden en que cada uno presentaría a sus mascotas frente al grupo a través de un dibujo que cada niño realizaría con la ayuda de sus padres o la fotografía que llevarán de su mascota y que formaría parte del “álbum de mascotas“ que al final se construyó.

Algunas de las listas que los niños produjeron se encuentran a continuación, en donde es posible observar que las grafías se encuentran organizadas de tal manera que conforman algunas palabras casi completas, y en donde el niño que la realizó trató de seguir el orden en que le fueron dictadas y posteriormente las leía en voz alta tratando de entender lo que había escrito.

Figura No 3

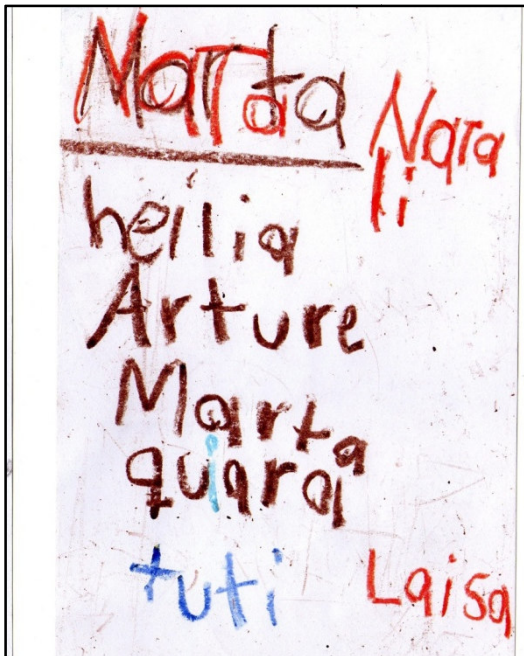
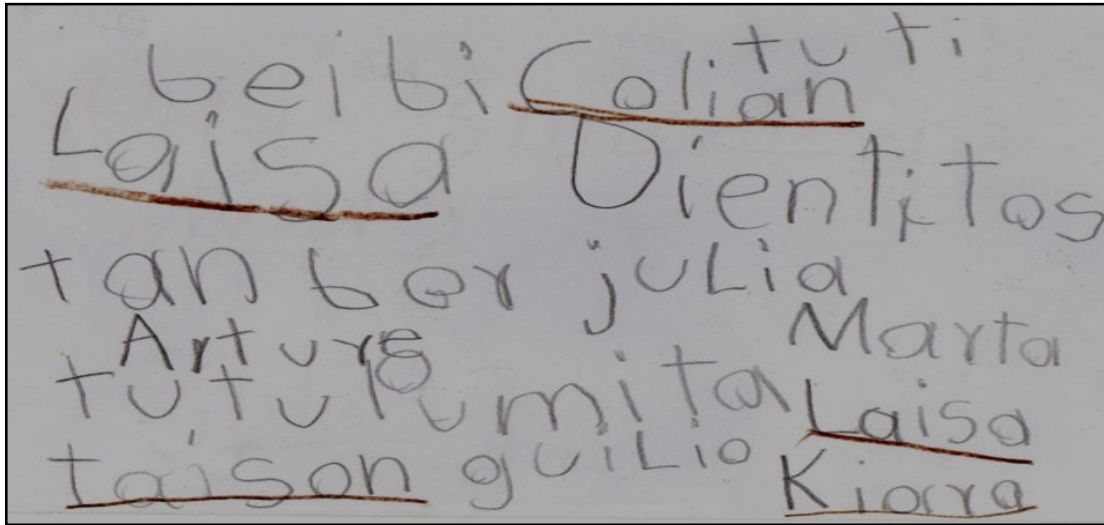


Figura No 4

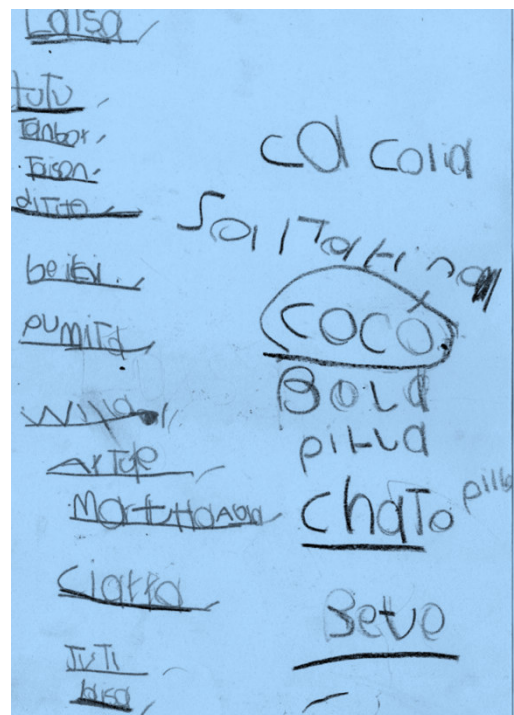
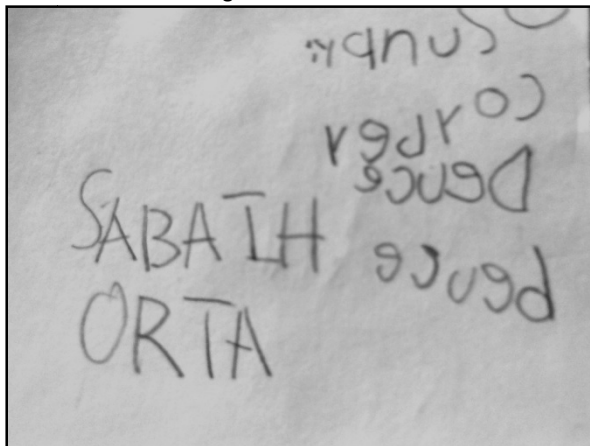


Figura No 5

Otra de las listas producidas por una de las niñas del grupo experimental se muestra a continuación, en esta es posible observar que al tratar de escribir los nombres de las mascotas que le eran dictadas, escribía las grafías que ella conocía en ese momento e incluso escribió su nombre y apellido, posteriormente cuando se le preguntó que decía ella contestó que era el nombre de la mascota que en ese momento se había dictado, además se

observa que al comienzo intento seguir un orden de palabras acomodadas en lista, lo cual indica que la niña tiene alguna idea sobre cómo son las listas o en algún lugar las ha visto.

Figura No 6



En general esto se observó con los demás niños que aún cuando no escribían las palabras como las pronunciaban, ellos hacían el intento por darle significado a las marcas o grafías que plasmaban en el papel cuando se les solicitaba que leyeran lo que habían escrito, y en repetidas ocasiones solicitaban que el compañero que estaba dictando mostrará su cartulina o en algunos casos entre ellos mismos se ayudaban al decirles “mira es con esta” mostrándoles su hoja o diciendo “fíjate yo lo escribo así”.

Durante la siguiente sesión que conformó este proyecto se pretendió que los niños atribuyeran utilidad y significados a sus escritos a través del reconocimiento de sus representaciones plasmadas, además de utilizar el lenguaje oral para externar a los demás la descripción de un elemento de su entorno que tiene significado para el niño y en donde es posible distinguir semejanzas y diferencias.

Se observó que la actividad les agrado porque ellos mismos buscaban en las listas elaboradas en una sesión anterior el nombre de su mascota e incluso las subrayaban “para no perderse” como ellos mismos manifestaban y así sabían si faltaba poco o mucho para que pasaran a presentar a su mascota, además se propició que entre ellos mismos se advirtieran los turnos al leer la lista y decir “Natali a ti todavía no te toca le toca a Andrea porque su mascota es Laisa y va antes” esto permite adjudicar al lenguaje un uso funcional

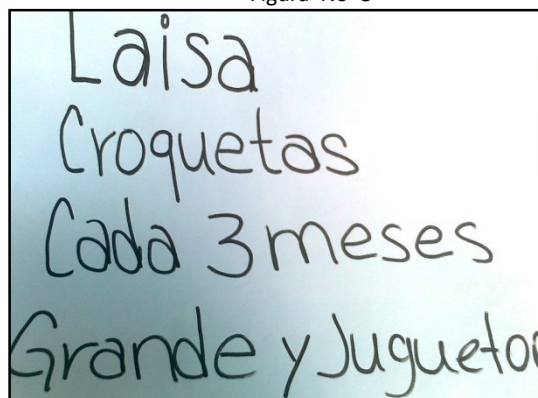
para los niños ya que le atribuyeron utilidad dentro de su realidad para experimentar alguna de las reglas sociales que el lenguaje escrito brinda.

Por otra parte, al momento de presentar cada niño su mascota se observó que trataban de leer lo que sus papás habían escrito en sus láminas y cuando no lo podían hacer ellos decían “mejor se los cuento mi mascota es de color café y come muchas croquetas es muy juguetón y se parece así como aquí (señalaban el dibujo o fotografía)” esto generó un ambiente más confiable para los niños que se ponían nerviosos al pasar al frente ya que continuamente la aplicadora señalaba que aún cuando no pudieran leer lo que decían sus láminas lo podían hacer platicándoles a sus compañeros como era su mascota. Algunas de las láminas se muestran a continuación:

Figura No 7



Figura No 8



En un segundo momento de la sesión cuando todos los niños terminaron de presentar a sus mascotas, la aplicadora les propuso que por parejas platicarían en que se parecían y en que eran diferentes sus mascotas y que lo escribieran en una hoja, durante la actividad se observó que los niños hicieron comparaciones verbalizadas e intentaron escribir lo que discutieron y constantemente se preguntaban “¿Cómo dijimos que se parecían?” “No así no se escribe, se escribe así con esta letra” “entonces en que se parecen y en que no” “partimos la hoja para poner de este lado en lo que son iguales y en este otro en lo que no se parecen”, este tipo de interacciones muestran que de acuerdo a la filosofía del lenguaje integral, las experiencias auténticas de los niños permiten al mismo tiempo involucrarlos en usos del lenguaje con propósitos definidos para comunicarse con los demás, planteando preguntas,

escribiendo textos, reflexionando sobre sus escritos y llegando a acuerdos. Algunos de los escritos se muestran a continuación.

Figura No 9

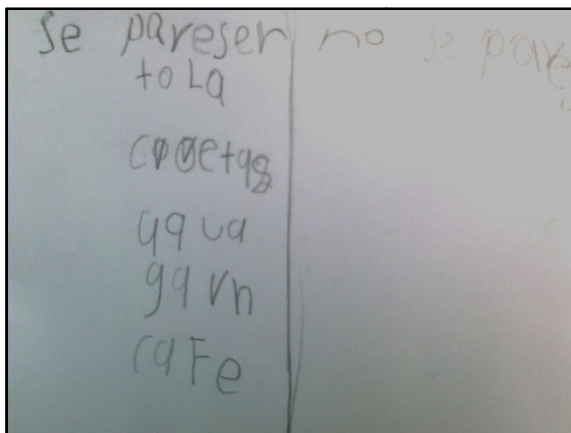
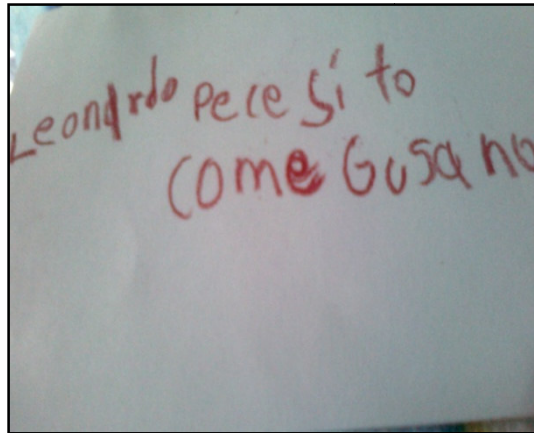


Figura No 10



Proyecto 3. "Estados de ánimo"

Durante el desarrollo de estas sesiones fue posible observar una participación más activa de los niños ya que algunos al inicio del programa les costaba trabajo expresar verbalmente lo que pensaban u organizar su discurso para comentarlo a los demás; sin embargo con el transcurrir de las actividades donde se propicio el trabajo con los demás compañeros para discutir y escribir lo que dialogaban se observó una mayor interacción e interés por manifestar lo que pensaban.

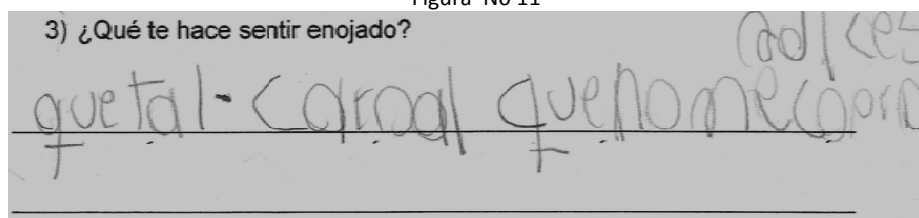
El desarrollo del proyecto permitió en un primer momento conocer cómo se sentían los niños en ese momento, muchos constantemente solicitaron la palabra para decir "yo estoy enojado cuando hay un programa aburrido en la televisión" o "yo estoy enojado cuando mis papas me pegan", esto permitió que entre ellos mismos se sugirieran actividades para evitar sentirse así a lo cual uno de sus compañeros respondió "puedes cambiarle de canal y ya no estarás enojado y Jorge necesita ya no hacer travesuras para que no le peguen" esto permite visualizar al lenguaje como una herramienta que no solo permite emitir mensajes sino más bien que dentro de la comunicación a través del discurso

es posible emitir respuestas y posibles soluciones en un contexto de interacción para construir posibles explicaciones relacionadas con los estados de ánimo.

En lo que respecta a la segunda fase del proyecto que consistió en llevar a cabo entrevistas por parejas para registrar lo que los hacía sentir felices, tristes y enojados; se pudo observar que al entregarles una hoja previamente elaborada por las aplicadoras con algunas preguntas ellos comenzaron a cuestionar si eran las que se ocuparían para hacer la entrevista y si en las líneas tenían que escribir lo que su compañero respondiera, esto dio cuenta nuevamente de que la mayoría de los niños tenían la idea de cuál era el funcionamiento esencial de las entrevistas y el reconocimiento de algunos espacios del texto impreso para seguir adecuadamente su estructura, algunos niños expresaron “en la televisión cuando entrevistan a alguien famoso le hacen preguntas que ya antes han pensado y escrito para que no se les olvide” además cuando la aplicadora cuestionó por qué era importante escribir lo que les contestaran en las líneas algunos de ellos respondieron “porque después de la pregunta hay que escribir abajo la respuesta y para que se entienda” o “porque así sabré que me contestó mi compañera”.

A continuación se muestran algunas producciones emitidas por una niña y un niño que al entrevistarse en la última pregunta uno de ellos no comprendía lo que quería decir y solicitó continuas explicaciones, después lo escribió como su compañero lo dijo y al momento de pasar al frente y leer su entrevista a los demás compañeros comentó “A Jorge lo que le hace sentir enojado es que carnal” lo que ocasiono que los demás niños dijeran “que es eso” o “que quiso decir (refiriéndose a la aplicadora)” al intervenir la aplicadora solicitó que Jorge explicara a los demás que quería decir y él comento “pues es lo que dijo Natali que carnal que carnal...” entonces su compañera entre risas explico a los demás “No a Jorge le hace enojar que cuando su primo hermano va a su casa le pegue así (señalando el brazo) y le diga que carnal”.

Figura No 11



Con la explicación emitida por Natali algunos de sus compañeros solicitaron que les enseñara su respuesta y ella al mostrarlo les advirtió “no escribí todo porque lo dije rapidito y solo así lo puse”, Lo sucedido permite atribuir a la actividad un sentido práctico donde el lenguaje escrito sirve de referente para dar cuenta al menos de una parte del discurso que al ser interpretado en un contexto de interacción oral permite completarlo y darle significado a lo que se quiere expresarse realmente.

Por otra parte en una de las parejas de niños se observó que a una niña se le dificultaba leer la pregunta y su compañero en un inicio le decía “pregúntame ya porque tú debes empezar” y al ver que su compañera por más intentos que hacía no lo podía leer le dijo “está bien yo la leo y...tu me la repites y tu escribes lo que diga” la niña contestó que si y así realizaron la actividad pero al momento de escribir nuevamente tenía algunas dificultades para hacerlo, su compañero se percató de esto y le comentó “dulces deben ir aquí en esta línea y es así con duul... con d cee... con sssss” “ahora la segunda y te dije cuando mi papá me pega” “ya está aquí en la segunda” “en la tercera va cuando no vamos a la nopalera o a la feria”. A continuación se muestran las producciones hechas por la niña:

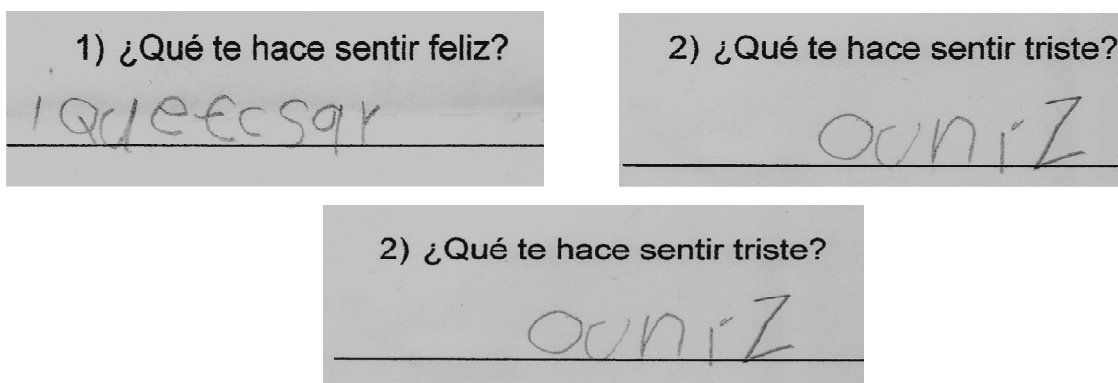


Figura No 12

Proyecto 4. “Actividades cotidianas”

El objetivo de estas sesiones fue favorecer la conversación y diálogo entre los niños y las aplicadoras para tratar de observar sucesos relevantes acaecidos en su vida cotidiana de los que se pudiera obtener información útil para transmitir a los demás, mientras se

desarrollaban actividades que implicaban decidir como estructurar el discurso para ser expuesto ante los demás compañeros.

A partir de lo anterior se logro observar que los niños se mostraban curiosos y entusiasmados por tratar de explicar a sus demás compañeros como hacen actividades cotidianas a través de pasos como es el vestirse, bañarse o cortarse las uñas, ya que algunos niños omitían pasos y los demás al darse cuenta los cuestionaban y les hacían ver que faltaba algo antes diciendo “como te vas a meter al agua si primero te tienes que quitar la ropa, y despeinarte si eres niña, quitarte los zapatos” o “oye cuando te vistes hay que ponerse camiseta antes de la camisa y echarse crema”, esto originó que los niños que estaban explicando reestructuraran nuevamente su discurso o en dado caso argumentarán su posición como fue el caso del niño que contesto “a mí no me ponen camiseta solo camisa”.

Así mismo respecto a la continuación del proyecto que tenía como objetivo promover el uso de la publicación como medio a través del cual los niños expresaran y utilizaran las formas de comunicación oral y escrita para que otra persona entendiera lo que trataban de decir mediante sus representaciones plasmadas, se observó que la mayoría de los niños tendía a proponer en sus respectivos equipos que primero había que decir los pasos y cuando todos dijeran que si, se tendrían que escribir, mientras otros buscaban recortes.

Algunas de las publicaciones que los niños construyeron se muestran en las figuras 13 y 14, en estas laminas construidas se observó que para explicarlas a los demás compañeros los niños hacían uso de sus escritos y los releían para ayudarse entre sí porque en ocasiones el compañero que estaba hablando le costaba trabajo leer y entonces intervenía otro niño y decía lo que habían tratado de escribir, algunos niños con los recortes se auxiliaban más para poder expresar lo que estaba en la lámina, consideramos que esta acción permitió a los niños decir lo que pensaban pero desde sus posibilidades y haciendo uso del lenguaje escrito para solucionar algunas dificultades.

Figura No 13

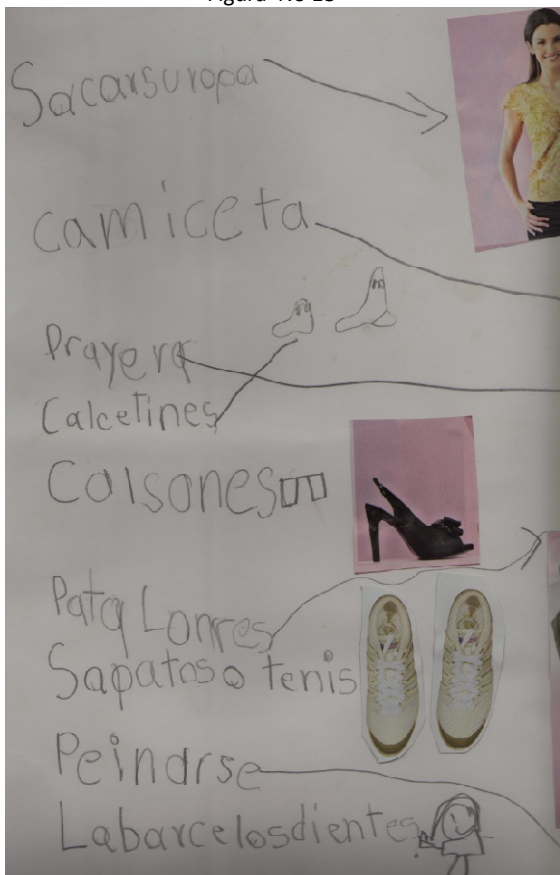
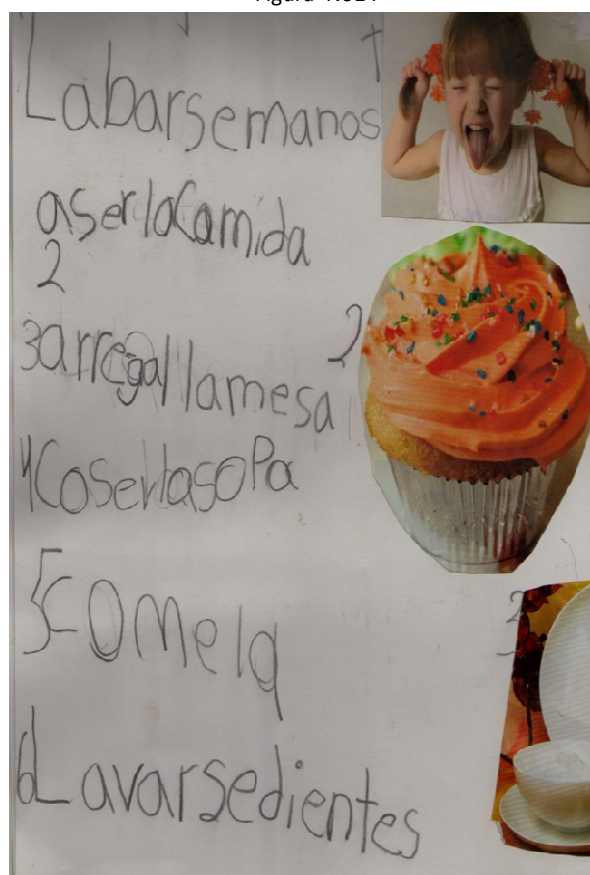


Figura No14



Proyecto 5. "La cocina"

Este proyecto se llevó a cabo en tres sesiones diferentes, la primera permitió entre los niños el intercambio de gustos por la comida expresando los elementos que se encuentran en la cocina de su casa y otras características acerca de cómo se preparan los alimentos y quien se encarga de ello, todo esto para generar la reflexión y que a su vez emitieran sus comentarios de acuerdo a sus experiencias previas.

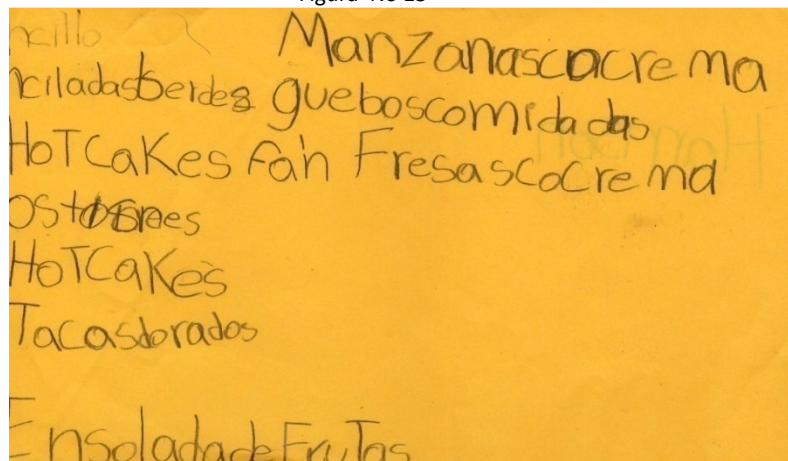
Durante el desarrollo del proyecto se sugirió que los niños expresaran oralmente alguno de sus platillos favoritos hacia los demás compañeros, al trabajar de esta forma en una ocasión una de las niñas comentó "a mí me gustan los ostiones", sin embargo el resto de los compañeros comentaron que no sabían cómo era ese platillo, al intervenir la

aplicadora solicitó a la niña que explicara cómo eran los ostiones y ella los describió diciendo algunas de sus características principales, esto propició que los niños comentaran que su mamá los había preparado pero que ya no recordaban como eran.

Posteriormente se sugirió que los niños escribieran una lista de sus alimentos favoritos, para que después compararan por parejas sus listas y entre ellos mismos identificaran la forma escrita de los platillos y alimentos que tenían en común con sus compañeros, en esta ocasión llamó la atención observar como algunos niños observaban con atención el texto de su otro compañero y lo releían para corregir sus propios escritos “por ejemplo uno de ellos anotó ostomes y al verificar y comparar con su compañero agrego la letra i y reemplazo la letra m por n diciendo que ya no recordaba esa letra pero que su compañero le había ayudado”.

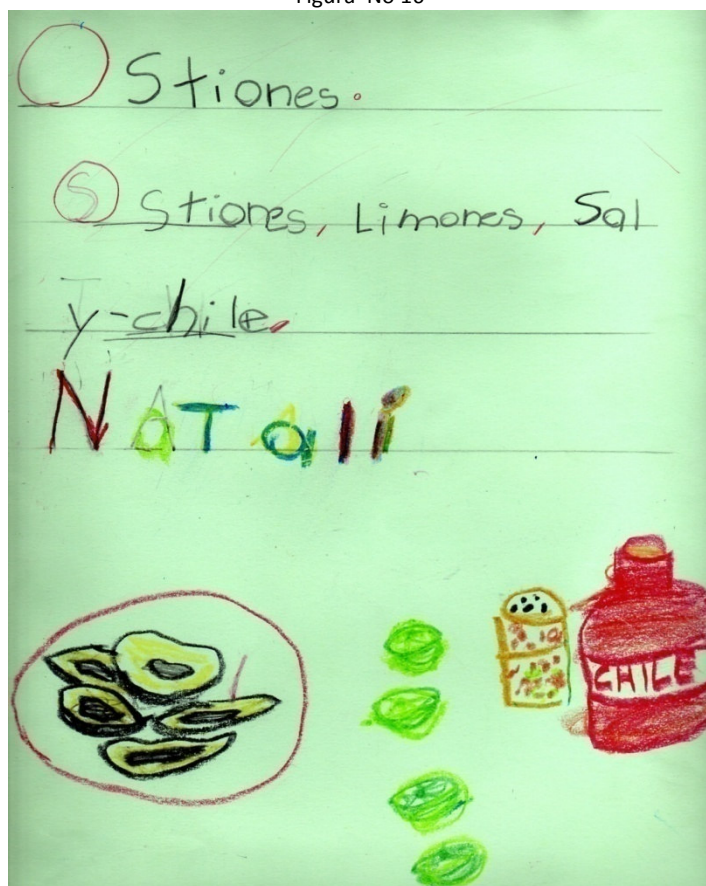
Lo anterior permitió favorecer la capacidad comunicativa de los niños ya que por medio del lenguaje oral y luego en el plano del lenguaje escrito estructuraron su conocimiento acerca de los platillos que más les gustaban ampliando su capacidad de actuar sobre las cosas y las mismas actividades a realizar. Esto propició que se integraran y posteriormente los condujo a la socialización de sus actos, de manera tal que sus pensamientos individuales se reforzaron ampliamente con el de sus compañeros, pues se dieron cuenta que si no hubieran escrito sus platillos no hubieran podido platicar sobre ellos y mucho menos saber cómo se podían escribir. A continuación se muestran una de las producciones que los niños hicieron respecto a los platillos:

Figura No 15



En la segunda sesión de este proyecto los niños con ayuda de los padres llevaron la receta de su platillo favorito, las recetas fueron de gran variedad no solo en los platillos sino en la forma de presentación de los trabajos, algunos fueron realizados a computadora con una pequeña ilustración, otros las realizaron con sus propias letras y otras fueron escritas por los padres e ilustradas por los niños; esto permitió que los niños se guiaran para poder explicar a sus compañeros su platillo favorito, se observó de forma favorable que entre ellos mismos identificaban un tipo de texto que no conocían y continuamente señalaban “la receta de Harrison no tiene cómo se prepara” o “la receta de Melanie tiene utensilios y eso nadie lo tiene”.

Figura No 16



Durante la exposición de los platillos la aplicadora realizó un listado para que los alumnos identificaran en el pizarrón los platillos de sus compañeros y posteriormente juntos eligieran cuál de ellos les gustaría elaborar en el salón. Por mayoría de votos se eligió elaborar ensalada de manzana, a cada niño se le pidió su colaboración para que la siguiente

clase se realizara, así mismo, los niños compartieron cuales son los utensilios necesarios para trabajar en la cocina y los anotaron para no olvidar que les tocaba llevar para la siguiente sesión.

En la última fase del proyecto la aplicadora escribió la receta en grande para que los niños identificaran, no solo el tipo de texto sino también que fuera una guía para elaborar el platillo, los niños colocaron en una mesa de forma individual los elementos que llevaron y explicaron al resto del grupo en donde los consiguieron y algún otro dato que consideraron importante compartir con el grupo. En esta sesión los niños se dieron cuenta de la importancia de tener escrito la receta para poder elaborarla, aun sesiones después los niños recordaban la importancia de escribir la receta de un platillo para poder elaborarla todas las veces necesarias.

Proyecto 6. “*El cuento*”

Este proyecto constó de cuatro sesiones la primera tuvo como objetivo principal que los niños representaran y reconstruyeran cuentos que ya conocían, con máscaras y material no muy costoso, con el fin de favorecer y desarrollar las destrezas del lenguaje y la creatividad imaginativa de los niños aunado a la capacidad de lograr acuerdos con sus compañeros, además de propiciar el uso del lenguaje escrito para guiar la construcción de sus ideas y así poder recordarlas.

En la primera sesión los niños prestaron atención a la lectura del cuento “La ratita presumida” para que posteriormente los niños se reunieran por equipos y cambiaran el final, después se solicitó que lo representaran al resto del grupo, para ello fue necesario que escribieran su propia versión del cuento y así lograran identificar que partes son importantes para escribir y darle sentido a un cuento; así como los elementos que deben recordar después para realizar la representación.

En la segunda sesión se propició hacer uso de la entrevista para introducir a los niños en actividades comunicativas que les permitieran expresar sus dudas acerca de las historia

que les fue contada, además de propiciar la interacción entre los personajes y los niños quienes formularon sus preguntas por escrito a través de representaciones que adquirieron significado cuando las utilizaron para entrevistar a los personajes y cuando plasmaron las respuestas obtenidas.

Después de que los niños escucharon la representación con títeres del cuento “Un cochino en el edificio” se les solicitó que elaboraran preguntas porque tendrían la oportunidad de entrevistar a los personajes del cuento, de esta forma por equipos entrevistaron a un personaje determinado, esto permitió que los niños pensarán en los personajes más allá de lo que se había representado, es decir indagaron en actividades y actitudes de los personajes que no se vieron en la representación del cuento; así mismo, permitió destacar la importancia de escribir las preguntas porque los niños necesitaban leer su preguntas cuando entrevistaban al personaje y de la misma forma solicitaban un tiempo determinado para escribir la respuesta emitida.

Algunas de las entrevistas se muestran a continuación:

Figura No 17

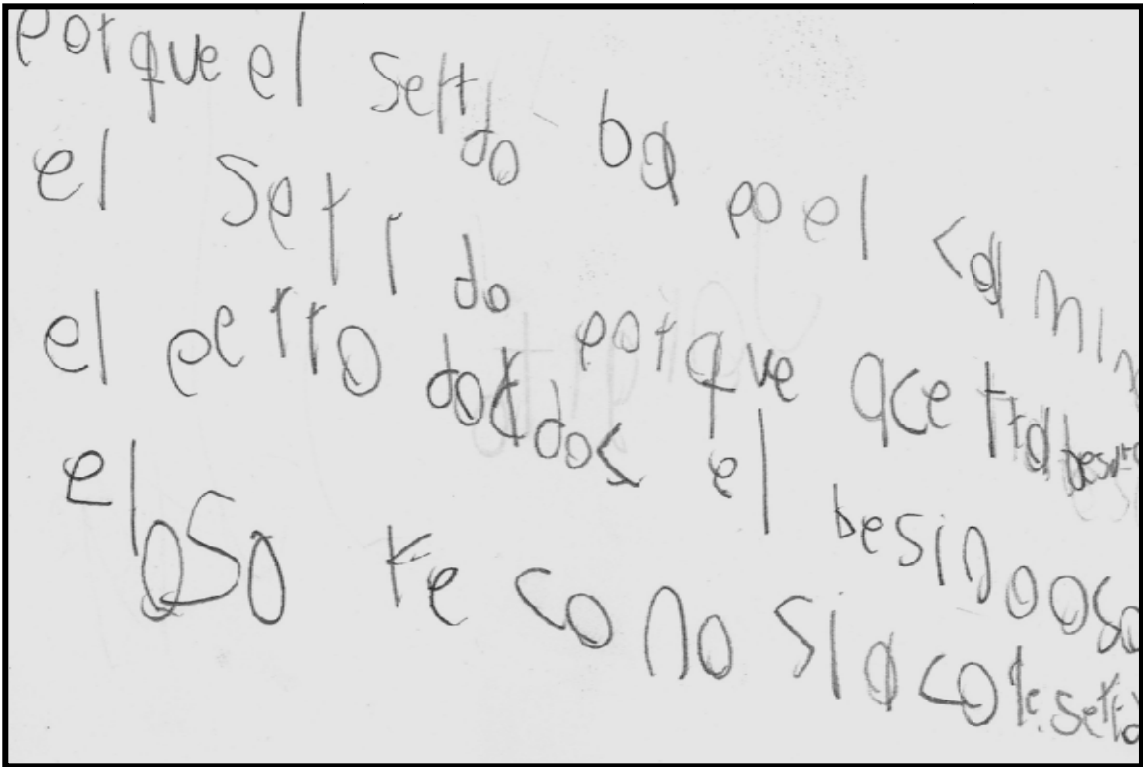
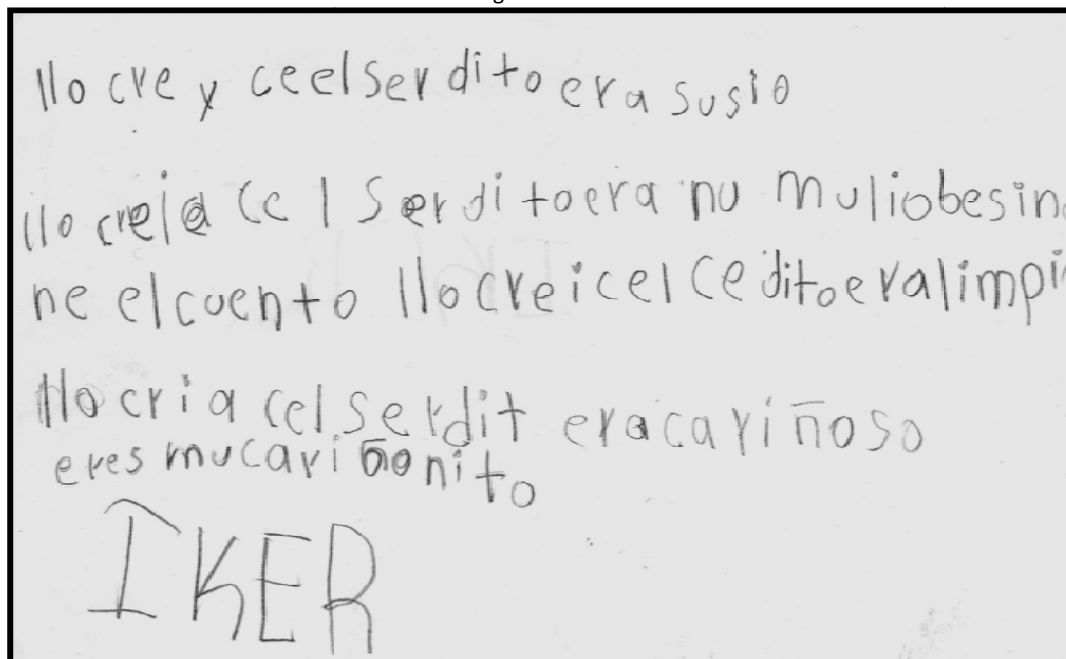


Figura No 18



En la fase final de este proyecto el respeto de los turno para hablar fue muy importante porque cada niño explicó no solo el cuento que llevaba, sino que también debía explicar porque le gustaba y poder convencer a sus compañeros para que posteriormente eligieran el cuento que juntos explicarían a sus demás compañeros.

Una vez elegido el cuento los niños compartían sus inquietudes no solo del cuento sino también del lenguaje escrito, porque como en otras sesiones que trabajaron en equipo entre los miembros trataban de escribir de una forma convencional tratando de cumplir con reglas gramaticales que unos recordaban o conocían más que el resto de sus compañeros.

Lo anterior permitió que al construir el cuento colectivo del salón del clases con la ayuda de la aplicadora se propiciará un entorno en donde cada niño tomaba la palabra y dictaba una parte que consideraba relevante para la historia que se estaba construyendo, además en ocasiones releían y comentaban “esa parte ya esta, se volvió a repetir” “tenemos que volverlo a escribir para que se entienda” o en ocasiones comentaban que al dictar se tenía que decir despacio para que la otra persona lo pudiera escribir bien, esto da cuenta de que los niños poco a poco se van apropiando de algunos elementos del texto escrito ya que

no siempre lo que se escribe en un primer momento posee coherencia y para ello la corrección de texto brinda la pauta para poder hacerlo e incluso de agregar algún elemento que haga falta.

Proyecto 7. “Las profesiones y oficios”

Este proyecto tuvo como objetivo favorecer la conversación y dialogo de los niños a través de las diferentes profesiones de su comunidad y la importancia que tienen. Además pretendió despertar en los niños el deseo de investigar acerca de la profesión que les interesaba a través de la obtención de información útil para transmitir a los demás sus deseos o gustos utilizando el lenguaje oral y escrito.

En la primera sesión por medio de una lluvia de ideas el grupo comentó la importancia de las profesiones y los oficios en su comunidad, por lo que en la actividad los niños comenzaron a mencionar las profesiones o los oficios de sus padres y la importancia de estas en su comunidad.

Los niños dibujaron el oficio y/o profesión que consideraron más importante y escribieron sus funciones principales; durante esta actividad llamo la atención observar como un niño comentaba “yo de grande voy a ser banco azteca” y sus demás compañeros comenzaron a decirle que esa no era una profesión e incluso comentaban que como iba a ser un banco eso no era posible, al intervenir la aplicadora le pregunto “Jorge, ¿tu quieres ser banco azteca como es esa profesión?, el niño contestó que su papá trabaja ahí y que eso quería ser, entonces una de las niñas intervino y dijo “ah entonces quieres ser banquero a lo que respondió que sí pero que no sabía cómo decirlo” esto muestra que los niños con los que se trabajo hacían uso de sus conocimientos previos acerca del lenguaje oral para tratar de dar explicaciones coherentes ya que aún cuando están inmersos constantemente en conversaciones y pensamientos adultos ellos se apropian de conceptos que de alguna manera dan cuenta de lo que quieren expresar y estando en un medio donde se pueden contrastar puntos de vista es posible adquirir nuevas palabras que adquieren un sentido más

convencional. En la siguiente producción, se observa el dibujo que un niño hizo acerca de la profesión u oficio que el consideraba importante para su comunidad.

Figura No 19



Posteriormente se solicito que los niños expusieran sus dibujos y escritos acerca de las profesiones y/o oficios, durante esta actividad se observó que constantemente se guiaban de sus escritos para realizar dicha exposición y agregaban información adicional con una mayor fluidez oral ya que existían dos niños a los cuales al inicio de la intervención les costaba trabajo expresar ideas completas a sus demás compañeros pero con el constante trabajo por equipos, por parejas y de forma grupal se logro observar una mayor integración comunicativa de estos dos alumnos y al hacer intentos persistentes por entender lo que escribían y plasmaban.

En la fase final del proyecto los niños llevaron con ayuda de sus padres una investigación del oficio o profesión que eligieron, en ella explicaban cuales eran las herramientas y utensilios que necesitaban y su importancia en la comunidad; esto resultó muy enriquecedor para el grupo ya que permitió que los niños reconocieran la importancia del trabajo, sobre todo porque al exponer sus investigaciones uno de los niños dijo que él quería ser un súper héroe, la aplicadora preguntó si los súper héroes existían y si ahora que

conocían las características e importancia de los oficios y profesiones, consideraban que los súper héroes existían y algunos respondieron que los policías eran una clase de súper héroes, pero no como en la televisión sino que protegen a los miembros de la comunidad, esto resultó ser un debate muy interesante en el salón porque permitió a los niños intercambiar ideas de forma respetuosa y además sus escritos para la exposición los guió para recordar lo que habían investigado anteriormente y poder compartirlo con sus compañeros.

Proyecto 8. “La fiesta”

El propósito de este proyecto consistió en promover en los niños y las niñas el uso de listas para organizar un evento de la vida cotidiana a través de la confrontación de puntos de vista y diálogo entre compañeros para la toma de decisiones a partir de un acuerdo escrito.

Se elaboró un listado de los elementos necesarios para la fiesta y la aplicadora los anotó en el pizarrón, a partir de esta planeación grupal se les pidió a los niños que anotaran en una hoja lo que llevarían para la continuación del proyecto, durante estas sesiones se observó una participación muy activa de los niños, ya que se entusiasmaron al saber que ellos mismos organizarían la fiesta y sobre todo cuando elaboraron las listas de las cosas que se iban a necesitar recurrieron al diálogo para quedar de acuerdo y descartar aquellas cosas que sería muy complicado llevar al aula.

Algunas listas que elaboraron los niños se muestran a continuación, dichas producciones muestran que la escritura está caracterizada por la utilización de formas convencionales relacionadas con formas lingüísticas y aún cuando no siempre concuerdan el número de sílabas con el número de grafías, se logran observar los intentos que encaminan la correcta correspondencia entre fonemas y grafías.

Figura No 20

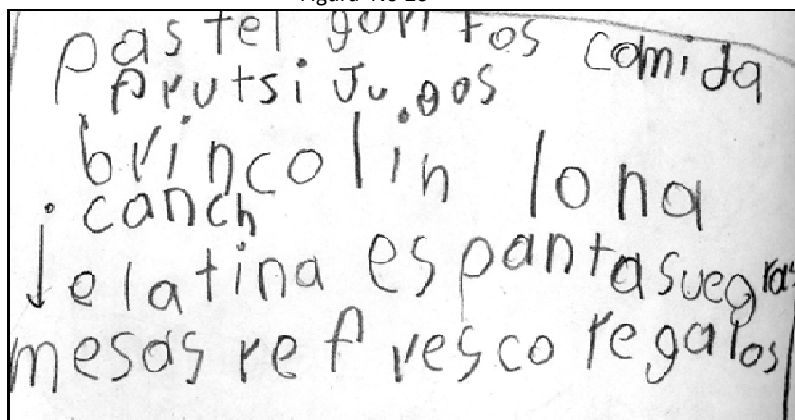
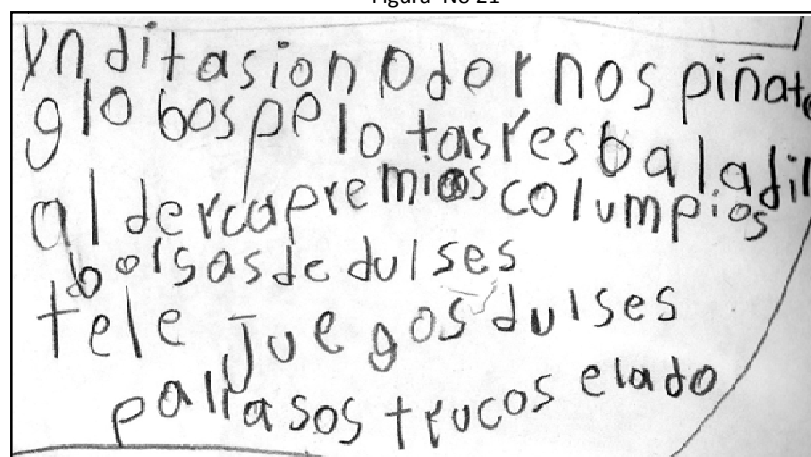


Figura No 21



En lo que respecta al cierre del proyecto y del programa de intervención se pudo observar que los niños por iniciativa propia solicitaban que alguien mencionará ante el grupo lo que se había hecho en la sesión anterior para poder comenzar y hacer uso de las listas, por otra parte y en lo que respecta a las cosas que cada quien llevó, se inicio el dialogo para comentar donde habían comprado determinada cosa o en su defecto quien se los había conseguido. Posteriormente y para comenzar la fiesta se solicitó voluntarios para que en cartulinas escribieran las reglas para poder iniciar, los niños que no escribieron ayudaron a los compañeros a formular las reglas mencionando frases como: "lavarse las manos" "compartir lo que trajimos" "divertirnos" "reír mucho" "jugar cosas divertidas" etc. y lo mismo se pidió para establecer las reglas cuando la fiesta concluyera en estas producciones los niños sugirieron frases como "recoger la basura" "acomodar las sillas y mesas" "guardar la comida en los trastes que nos mandaron las mamas", etc.

Por último al solicitar que cada niño expresará lo que más les había gustado de las actividades realizadas durante la intervención algunos decidieron hacerlo de forma oral expresando comentarios como “A mí me gustó trabajar con mis demás compañeros porque nos ayudábamos cuando alguien no podía escribir además de que aprendimos a hacer cosas ricas de comer” o algunos comentarios como “yo creo que lo que más me gusto fue cuando entrevistamos a los personajes del cuento porque el cochinito nos respondió todas las preguntas además contó que no era cochino solo que sus vecinos lo molestaban”. Algunos niños decidieron expresar sus comentarios de forma escrita, esto permite señalar que también lograron atribuirle al lenguaje escrito una función comunicativa ya que durante el programa de intervención se trato de favorecer las habilidades que competen al lenguaje oral y escrito sin limitar las actividades a uno de los dos aspectos.

IV. DISCUSIÓN

El presente trabajo tuvo como objetivo principal diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención bajo la perspectiva del lenguaje integral para favorecer las habilidades tanto orales como escritas en niños preescolares.

De esta forma revisando los resultados obtenidos en el método se observó que a partir del análisis de cada subcategoría que se evaluó con los instrumentos, emergieron indicadores de aspectos en los que se encontró diferencias entre los momentos de pretest y postest: *Narraciones* correspondiente a la *Batería de Evaluación de la Lengua Española (BELE)*, así como *Identificación de letras*, *Prueba de palabras* y *Dictado* correspondientes al instrumento de *Observación de los logros de la lectoescritura inicial*, fueron subcategorías que obtuvieron un nivel de significancia alto respecto a los resultados arrojados en las fase inicial donde aún no se trabajaba el programa de intervención.

Lo anterior se considera que fue posible debido a que como se evidencia en el análisis cualitativo, emitido mediante el *diario de campo*; las actividades implementadas en el programa de intervención permitieron en primer instancia facilitar a través de la interacción social el desarrollo de las habilidades orales (medidas por la *Batería de Evaluación de la Lengua Española*) ya que se favorecieron los momentos en que los niños tuvieron la posibilidad de expresarse espontáneamente, proporcionando así evidencia de comprender lo que escuchaban y de la misma manera estimular un vocabulario expresivo donde tenían que hacer uso de los aspectos fonológicos, semánticos y sintácticos del lenguaje oral.

Recordando lo que señala la perspectiva sociocultural planteada por Vigotsky (1964, citado en Braslavsky, 2004) se puede concretar lo antes indicado, pues menciona que no existe una edad determinada para el aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura, ya que desde que nace el ser humano está inmerso en contextos alfabetizados, desarrollando habilidades necesarias para la ejecución de estos procesos. Además tal como lo plantean Goodman (1989), Goodman y Goodman (1990) y otras investigaciones derivadas Garton y Pratt (1991), Arellano-Osuna (1995;1997), Valverde (1995), Cerdas, Polanco y Rojas

(2002), Robert y Owens (2003), Vega (2003;2006) Vega y Macotela (2007), y Braslavsky (1991;2004), el desarrollo de habilidades orales y escritas se ve favorecido si se plantea desde una visión contextualizada a las vivencias propias de los niños y de acuerdo a una funcionalidad significativa enmarcada por la interacción social.

Asimismo respecto a las condiciones en las que se encontraba el grupo antes de trabajar la intervención resulta conveniente mencionar que cuando se negoció la entrada a la institución donde se trabajó y se dio inicio al proceso de aplicación de instrumentos, la educadora a cargo del grupo mostró su preocupación por conocer formas de aprender partiendo de las realidades culturales y cotidianas de los niños y las niñas, pero asumió que las actividades que ella implementaba hasta ese momento se caracterizaban por ser de carácter tradicional, ya que continuamente se inducía a los niños a escribir letras que ella plasmaba en el pizarrón y que simplemente eran copiadas, además de recurrir a planas y ejercicios donde solo había que remarcar algunas letras de su libro e incluso para los trabajos finales que al término del ciclo escolar se exponen en la denominada “muestra didáctica” muchas veces la propia maestra indicó que modifica y corrige las palabras o marcas hechas por los niños para darle una mayor presentación.

En lo que corresponde a las actividades implementadas para trabajar el lenguaje oral, la educadora manifestó que recurría a la lectura de cuentos para posteriormente cuestionar a los niños respecto al cuento leído y algunas opiniones que los niños podrían derivar de ello, además de usar canciones, rimas y trabalenguas para estimular la correcta articulación de los sonidos, así como el dictado de palabras que cada semana se trabajaban en planas del tipo: pa-pe-pi-po-pu en un comienzo para después pasar a palabras como: Papá, pez, pino, pozo y puma y finalmente terminar la semana con alguna oración como: Mi papá se llama Pedro.

De acuerdo a la forma de trabajo implementada en la institución, es preciso cuestionar las prácticas del lenguaje que se trabajan, divididas en diferentes áreas, que realizan los niños en los preescolares y que, en muchos casos, representan actividades sin significado, donde se supone que el sujeto aprende por simple repetición.

De este modo resulta pertinente mencionar que la presente investigación representó una opción de trabajo alternativo a las practicas del lenguaje oral y escrito que hasta ese momento se desarrollaban en el grupo experimental y los hallazgos derivados de la intervención sustentada en la perspectiva del lenguaje integral a continuación se desglosan:

En el caso específicamente de la *escala de narraciones* se observó que los niños en general en el pretest utilizaron escasos elementos para narrar los sucesos que les fueron presentados, ya que solo narraron la complicación de cada acontecimiento, sin embargo tras la intervención se observó que la forma de narrar cada suceso siguió una secuencia más extensa como: *introducción-antecomplicación-complicación y solución* e incluso algunos niños agregaron más elementos como lo que sucedería si hubiesen participado otros personajes en los eventos narrados que ellos mismos reconstruyeron, esto confirma lo señalado por Goodman (1989) acerca de que el lenguaje conforma un sistema que nosotros, individual y socialmente hemos decidido que signifique, los símbolos, sonidos e intencionalidades que lo integran deben ser aceptados por los otros si es que vamos a utilizar el lenguaje, pero si necesitamos hacerlo podemos flexibilizarlo o modificarlo para que signifique nuevas cosas.

Respecto a lo antes mencionado resulta conveniente enmarcar que las actividades comprendidas en el programa de intervención estuvieron diseñadas para hacer uso del lenguaje oral en un primer momento y posteriormente auxiliarse de este para propiciar la decodificación del texto impreso estimulando así la necesidad de plasmar lo que se expresaba y estableciendo la correspondencia fonema-grafema con cada palabra que los niños pretendían escribir.

Actividades como las listas de las mascotas, las recetas de los platillos y las entrevistas a los personajes de un cuento que los niños elaboraron, mostraron un avance satisfactorio respecto al pretest donde se observó un primer nivel de conceptualización de acuerdo a la clasificación señalada por Ferreiro y Teberosky (1979, citado en Nemirovsky) ubicado en la hipótesis de cantidad donde los niños alcanzaban a distinguir hasta tres grafías como mínimo además de distinguir claramente agrupamientos de grafías como

palabras, posteriormente después de haber trabajado el programa de intervención el nivel de conceptualización observado en los escritos de los niños se ubicó en el segundo nivel situado en la hipótesis silábica donde fue posible reconocer el esfuerzo por explicar la intención de sus producciones interpretando cada grafía con una sílaba de cada palabra asociando lo escrito con el lenguaje oral.

Además los resultados manifiestan que otras dos categorías encargadas de evaluar las habilidades orales mostraron cambios significativos después de ser aplicado el programa de intervención. En el caso de la *subcategoría definiciones* indica que la amplitud y precisión de las definiciones dadas a cada reactivo mejoraron en el postest de los niños, ya que a mayor puntuación obtenida en la escala, mejor fue la calidad de las respuestas.

En los tipos de definiciones se observaron cambios en el uso de las estrategias agrupadas en la *clasificación II (Palabras identificadas)* que fueron predominantes en la situación de pretest, a diferencia del postest donde se observó que los niños utilizaron más estrategias agrupadas en la *clasificación III (Definiciones no formales)* e incluso algunas que pertenecen a la *clasificación IV (Definición formal)* ya que para definir las palabras que les fueron solicitadas recurrieron a combinaciones entre el tipo de definición *F (Características y procesos esenciales)*, *H (Función esencial)*, *J (Ejemplo esencial)* y *P (Clase)* por lo general.

La situación observada en la *subcategoría comprensión* indica que después de la aplicación del programa, los niños obtuvieron mejores resultados, esto se considera que no es determinante para aseverar que los niños mejoraron la capacidad de comprender en su totalidad lo emitido por lenguaje oral, ya que es necesario seguir trabajando actividades que favorezcan la habilidad de menor a mayor grado para que se potencialice y sea una llave para acceder a distintos contextos donde se utilice diversos discursos.

Desde un marco comunicativo funcional sostenido por Halliday (1982) la comprensión del lenguaje oral implica distintas fases de complejidad que van desde los orígenes funcionales donde las vocalizaciones de los niños son emisiones que se pueden

relacionar si son observadas, ya que existe una constante: el niño las utiliza para satisfacer sus necesidades (*instrumental*) ejercer control sobre la conducta de otros (*reguladora*), mantener contacto con lo que le interesa (*interactivo*) y expresar su individualidad (*personal*), hasta las fases donde el niño usa el lenguaje para comunicar información y le funciona para categorizar fenómenos observados, así como donde desarrolla una zona ideativa y otra interpersonal en el proceso de comunicación como forma y canal de acción social en el lenguaje adulto,

Por otra parte en cuanto las subcategorías que evaluaron las habilidades del lenguaje escrito y que fueron significativamente favorecidas por el programa, resulta particularmente interesante mencionar que la construcción que realizaron los niños a partir de sus experiencias cotidianas, se observó en la *subcategoría identificación de letras*, ya que con el continuo manejo de su gafete en el que ellos mismos escribieron su nombre o plasmaron marcas semejantes a letras y otros escritos que durante la intervención se elaboraron, comenzaron a relacionarlas con las que se les presentaron en la *subcategoría identificación de letras* en la fase final (postest).de manera tal que las actividades de este tipo “permitieron informar a los niños de los usos y particularidades del lenguaje escrito nutriéndose así de la interacción que tienen en las actividades cotidianas del salón de clases y de su propio hogar” (Vega y Macotela, 2007,150).

En el caso de las *subcategorías Prueba de palabras, Vocabulario de escritura y Dictado* se logró observar que fueron favorecidas explícitamente por el programa de intervención ya que en el postest mostraron principios direccionales en sus escritos que aún cuando en ocasiones no eran letras convencionales sí mostraban el intento por representar el ambiente con el que interactuaban en ciertos momentos de la intervención dándoles el significado mediante signos.

Además los niños mostraron evidencia de conocimiento de la palabra como unidad de significado ya que al solicitar que leyeran sus producciones en repetidas ocasiones daban con la palabra requerida o en su defecto con el sentido que en ese momento ellos trataban plasmar.

Conjuntamente las producciones escritas de los niños mostraron tener evidencia de los espacios que separan las palabras, ya que no escribían grafemas de forma seguida sino por el contrario respetaban el espacio para separarlas y manifestaban que no se entendería si todo estaba junto. Además hubo un avance significativo en la *subcategoría vocabulario de escritura* ya que la cantidad de palabras escritas aumento considerablemente en comparación con el pretest, y la mayoría de ellas tenían que ver con las actividades trabajadas durante el programa de intervención.

Lo anterior puede ser retomado para establecer algunos de los logros que Suro, Leal y Zarabozo (2006) indagan en su investigación respecto a las habilidades escritas que los preescolares deben alcanzar según el programa escolar (PEP, 2004) y que deben evidenciar lo siguiente:

El niño preescolar:

1. *Sabe moverse de una situación de lenguaje oral a una situación de lenguaje escrito y viceversa.*
2. *Se da cuenta cuando enunciados simples carecen de sentido.*
3. *Relaciona información y acontecimientos que aparecen en un texto con cosas de la vida y éstas con aquéllos.*
4. *Usa nuevo vocabulario y construcciones gramaticales en el habla.*

Sin embargo se observó que la *subcategoría conceptos de texto impreso* correspondiente al instrumento de *Observación de los logros de la lectoescritura inicial* no logro ser favorecida por las actividades que conformaron el programa de intervención, algunas de las posibles causas de haber obtenido un valor de tal magnitud, se atribuyen a que las actividades trabajadas se centraron más en favorecer la capacidad de los niños para comunicarse a través del lenguaje escrito de acuerdo a sus propias necesidades y funciones dentro de su entorno social, sin llegar a complejizar y ejecutar actividades centradas en la organización gráfica de los textos y puntuación que es básicamente lo que los niños no lograron identificar en dicha prueba obteniendo así una puntuación baja.

Lo anterior puede ser explicado retomando lo que señalan Vega y Macotela (2007) al referir que existen conocimientos que los niños en promedio no manejan, un ejemplo de esto es el uso de los signos de puntuación debido a que este tipo de conocimiento está más relacionado con la instrucción formal ya que requiere el conocer reglas muy específicas de uso del lenguaje escrito, en algunas ocasiones los niños de preescolar suelen reconocer que estos signos son útiles en el lenguaje escrito, pero aún no son capaces de asignarles su función.

En general los hallazgos recabados en esta investigación resultan congruentes con el concepto del desarrollo del lenguaje oral y escrito desde un enfoque integral que sirvió de marco de referencia para el presente trabajo, ya que se logró establecer que los niños están inmersos en un proceso de alfabetización en los contextos diarios del hogar, la escuela y la comunidad donde se desenvuelven a través de experiencias funcionales y significativas que “requieren el uso de la lengua oral y escrita en ambientes naturales, los cuales a su vez son de carácter social, con adultos y niños interactuando a través de la colaboración y tutoría” (Vega, 2006, 27).

Finalmente es posible señalar que existen diversas formas de incorporar tareas reales en un currículo integral infantil sin recurrir directamente a la instrucción del lenguaje oral y escrito, un ejemplo de ello son las actividades trabajadas durante la intervención donde fue posible llegar a establecer acuerdos mediante el lenguaje oral para después construir textos con diversas finalidades como: gafetes de los nombres, la lista de los ingredientes para preparar un platillo en el aula, las características de las mascotas incluidas en un álbum elaborado por todos, un tendedero de las profesiones, así como una antología de experiencias respecto a las actividades realizadas durante la intervención.

Lo anterior permitió a los niños involucrarse en experiencias de juegos en el aula que incorporan el uso de textos auténticos, por ende es viable considerar que estos niños podrán comenzar a construir sus conceptos y habilidades de lectoescritura inicial en formas que les permitirán fortalecer fácilmente las funciones del lenguaje.

V. CONCLUSIONES

Una vez diseñado, aplicado y evaluado el programa de intervención se puede decir que el objetivo planteado para este trabajo se logró satisfactoriamente, ya que a partir de los resultados obtenidos en el postest se observó un avance, así como una mejoría en el desarrollo de habilidades orales y escritas de forma integral en los niños de tercer grado de preescolar con los que se trabajó el programa de intervención.

Esto se debe a que el material utilizado y las actividades diseñadas para la aplicación del programa permitieron promover el uso del lenguaje oral y escrito en actividades contextualizadas y significativas, donde los educandos usaron el lenguaje para sus propósitos, para expresar o entender algo y para comunicarse con los demás.

Vigotsky (citado en Braslavsky, 2004) considera que, aunque la maduración es necesaria, la educación formal e informal de los niños por medio del lenguaje, influye fuertemente en el nivel de pensamiento conceptual que aquél pudiera alcanzar, desde esta perspectiva sí el medio sociocultural (familia, comunidad, institución educativa) que rodea el educando, se caracteriza por el uso de un lenguaje simplista, hará que piense de esta misma forma; si por el contrario, se toma en cuenta el punto de vista y la propia creatividad de los educandos y además el contexto promueve el uso de conceptos variados, así lo aprenderán.

Por tanto el lenguaje, se adquiere en el uso cotidiano de manera espontánea cuando se le permite a los niños utilizar palabras y frases, reflexionar sobre sus interpretaciones, plasmar marcas o gráficas, comunicar sus pensamientos, emociones, construir sus mensajes y además interpretar sus propias producciones para explicarlas a los demás compañeros.

Se considera conveniente que las educadoras proporcionen a los niños, experiencias lingüísticas variadas, no solo por la riqueza cultural que poseen, sino porque en la medida en que ellos sean capaces de comprender y utilizar el lenguaje, sus posibilidades de expresión y comunicación serán cada vez más amplias. Estos pasos previos constituyen

experiencias relevantes, para el aprendizaje posterior de habilidades más complejas requeridas para la lectura y escritura, además de favorecer su desarrollo lingüístico en el ámbito oral y escrito. Al respecto González (2011) señala que la transición de la oralidad a la escritura muestra que la alfabetización comprende complejos y numerosos procesos que van de situaciones familiares y espontáneas a otras más formales, desde esta perspectiva se admite al adulto como mediador, que facilita el aprendizaje de habilidades del lenguaje.

Sobre la experiencia adquirida durante la intervención, es importante señalar que, en el proceso de aplicación de las actividades, la educadora se limitó a ofrecer solo situaciones de repetición al inducir continuamente a los niños para que escribieran lo que ella plasmaba en el pizarrón y de esta manera derivar otras actividades de remarcado para que los niños memorizaran la forma que las letras deben tener, así como actividades donde se fragmenta el lenguaje como unidades aisladas para pasar abruptamente a palabras y ejemplos de texto escolar que solamente sirven para practicar destrezas, exámenes, carteles con las vocales, oraciones en el pizarrón para copiar, y algunas veces para repasar solamente planas.

Lo anterior es una muestra clara de situaciones con propósitos claramente escolares que solamente son para ejercitar palabras, para aprender a escribir alguna oración, para memorizar las vocales y casi siempre desde la perspectiva de la maestra, lo cual hace que las actividades se tornen alejadas de la realidad de los niños y se vuelvan tareas exclusivamente del aula que nada tienen que ver con el contexto en donde los infantes se desenvuelven.

Además y en cuanto las actividades para trabajar el lenguaje oral, es posible discernir un enfoque tradicionalista donde la preocupación principal es lograr que los niños logren articular bien los sonidos de cada letra y palabra, empleando nuevamente ejercicios para adiestrar y memorizar conceptos que muchas veces los niños aún no comprenden, sin embargo un buen indicio de la forma de trabajar el lenguaje oral por parte de la profesora resulta ser la lectura de cuentos donde los niños tiene la posibilidad de expresar lo que piensan acerca de estos.

Luego entonces se considera pertinente que estas actividades puedan transformarse si son, al mismo tiempo, auténticas desde la perspectiva de los alumnos, es decir sí la educadora usa textos de sus vidas y los propósitos para leer, comentar o escribir esos textos son auténticos, además esto se verá favorecido si se tiene un fin común que se vea reflejado a partir de la interacción de los niños con otras personas de su entorno: padres, familiares, amigos, e incluso la misma educadora.

De esta forma atendiendo la preocupación de las educadoras de preescolar por conocer formas para trabajar el lenguaje y retomando las actividades diseñadas en el programa de intervención implementado desde una perspectiva integral, se considera conveniente que las tareas que ya son efectuadas en los preescolares sean trasladadas de la siguiente manera:

- *Los recursos de lenguaje memorizado como canciones, trabalenguas, rimas, poemas, reglamentos y oraciones* Estos textos se puedan transcribir por los niños para ponerlos en carteles para las paredes o en hojas para un cuaderno de canciones para el salón de clases e incluso la casa del niño. En cuanto los textos que se quedan en el aula, la educadora a veces puede usarlos cuando los niños cantan o juegan con las palabras. La maestra puede apuntar las palabras mientras los niños las miran e incluso puede pedir a ellos mismos que le traten de dictar o viceversa ella les dictará y solicitarles que ellos lo traten de escribir.
- *Responder a las preguntas de los niños cuando ellos tratan de leer o escribir sus propios escritos:* Resulta conveniente que la educadora responda con información completa y correcta cuando los niños tengan duda acerca de lo que están hablando o escribiendo, pero si los niños no piden información, la maestra no debe hacer correcciones en los escritos. Es importante que los niños tengan oportunidades para hacer escritos que sean a su manera y más aún que ellos los puedan interpretar de forma oral.

- *Periódico de los cumpleaños o algún otro periódico mural:* La educadora puede escribir las pancartas o los carteles enfrente de los niños para modelar escribiendo desde funciones reales. Puede solicitar la ayuda de los niños para registrar en una lista los meses en que nacieron y otros datos como el nombre, apellidos y grupo auxiliándose de la entrevista, es decir; escribiendo las preguntas necesarias para entrevistar a los demás compañeros y así obtener la información. Además para construir los mensajes de felicitaciones se puede solicitar que cada niño escriba un mensaje que quiera expresar a los compañeros que cumplen años.
- *Integrar materiales para textos escritos auténticos dentro de los juegos y del aula:* como papeles y lápices para mensajes, sobres para escribir cartas para sus amigos del aula, familiares y educadora, usando un correo del aula, recetas para preparar algún platillo en el salón de clases e incluso para formular preguntas y a continuación entrevistar a los personajes después de escuchar algún cuento leído por la educadora.
- *Permitirles a los niños escribir con sus propias grafías:* Resulta conveniente permitir que los niños escriban sus nombres en un gafete como ellos puedan y quieran hacerlo, para después colocarlos en una caja y al inicio de cada clase cada quien tomará el suyo y se lo colocará.
- *Aumentar la cantidad y los tipos de textos en el aula para el uso de los niños,* especialmente textos de información y para hacer cosas, comidas, y más. La educadora pueda integrar esos textos en otras actividades como temas de la salud la familia, la comunidad, costumbres y tradiciones, etc.
- *Escribir con los niños y para los niños cuentos o algunas instrucciones divertidas:* La educadora debe enfatizar que los textos serán para informar a otros niños que leerán lo que ellos escriban. Para esto la maestra puede ayudar a los niños a escribir sus cuentos o algunas instrucciones divertidas como: jugar futbol, armar un rompecabezas, bañar su mascota, etc. que serán publicados en algún periódico informativo de la institución escolar.

Respecto a las actividades sugeridas, resulta conveniente enmarcar que en esta investigación se trabajó de tal manera que las habilidades lingüísticas orales estuvieron estrechamente relacionadas con las habilidades del lenguaje escrito, lo cual se sustenta en base a lo determinado por autores como Goodman (1989), Goodman y Goodman (1990), Halliday (1982), Garton y Pratt (1991, García de la Vega (2004)) y recientemente Vega y Macotela (2007) y Vega (2006; 2010) acerca de la relación entre el lenguaje oral y escrito, donde el primero es considerado como el vehículo para el desarrollo del segundo, lo cual a su vez ayuda al niño a utilizar su conocimiento del lenguaje en todas sus actividades relacionadas con la lectura y escritura.

Por otra parte, para que los niños logren apropiarse adecuadamente de las habilidades del lenguaje dentro de un contexto de interacción social, es necesario que las actividades dentro del aula cuenten con el soporte de una atmósfera cálida en donde los adultos los hagan sentirse seguros, donde puedan ensayar diversas formas de actuación e interacción sin temor al ridículo o al descuido; éste fue desde el comienzo de la intervención la forma de trabajo que dio con resultados verdaderamente satisfactorios.

Sobre este aspecto el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004) señala que el ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender y específicamente en el campo formativo “lenguaje y comunicación” se sustenta que el esquema basado en competencias permite dinamizar mucho más el proceso de aprendizaje de los niños, donde existe la posibilidad de lograr una interrelación abierta a las exigencias del preescolar asociada con las necesidades y condiciones de cada niño.

Al respecto también es posible referir un enfoque constructivista que aunado a los objetivos de la educación preescolar permite encaminar un aprendizaje donde el niño construye activamente su saber, de modo que aprender a hablar y a escribir no representa solo una habilidad que recibe desde fuera como una premisa ya acabada, sino que se trata de un proceso de aproximación paulatina a las propiedades y a los usos de la lengua y es aquí donde se destaca el papel que tiene el educador.

De acuerdo a lo anterior, se considera que se deberían diseñar e implementar programas cuyas actividades lúdicas se caractericen por tener un enfoque socio-constructivista que motive a los alumnos al desarrollo y potencialización de las habilidades del lenguaje de forma integral, debido a que sus componentes (función, forma y significado) se aprenden simultáneamente, utilizando material poco costoso y reivindicando las practicas tradicionalistas para trabajar tareas del lenguaje, pero sobre todo, diseñar actividades que le permitan al niño comprender lo que expresa escucha y emite a su entorno, así como el uso que puede darle a estas producciones en su vida cotidiana.

Sin embargo entre las limitaciones de un programa de intervención de esta índole, se puede encontrar el tiempo disponible para su aplicación, pues muchas veces se requiere que exista “rapidez” para que los niños aprendan a leer y escribir, e incluso las instituciones escolares promueven su eficacia garantizando la prontitud para enseñar esos dos procesos adecuadamente entre una innumerable lista de destrezas que van desde el aprendizaje de otra lengua (inglés, francés), habilidades matemáticas, (sumar y restar) así como algunas habilidades físicas (natación, computación), etc. que terminan ejecutándose de forma repetitiva y fragmentadas en áreas específicas que pocas veces se interrelacionan.

De este modo las escuelas de educación preescolar se incorporan dentro de “un marco en el cual afloran prácticas e ideas nuevas, a menudo mezcladas con prácticas e ideas de ayer, que no resultan fáciles de entender y mucho menos de aplicar” (González, 2011, 3) razón por la cual los modelos de aprendizaje y enseñanza demandan un nuevo tipo de educador. Cabe señalar también que un factor que influye en el aprendizaje de las habilidades del lenguaje, es la preparación y vocación del educador. Ante esto la función del psicólogo educativo juega un papel fundamental dentro de este proceso, ya que proporciona apoyo en lo referente a métodos de mediación, adecuaciones curriculares, dificultades de aprendizaje, elaboración y uso de material didáctico adecuado, planeación y organización de actividades adecuadas a cada etapa de desarrollo mediante estrategias, distribución del tiempo y, si el educador lo requiere, prestar atención a alumnos con dificultades escolares en alguna área específica.

➤ ***Sugerencias para futuras investigaciones***

- Se sugiere continuar la investigación llevando a cabo un análisis de correlación entre las categorías que tuvieron valores de T_c muy similares, esto con el objetivo de comprobar si el beneficio en una de esas categorías influye en el beneficio de la otra.
- Diseñar y añadir sesiones que refuercen las categorías no favorecidas como lo fueron Conceptos de texto impreso explícitamente en lo que se refiere al uso e implementación de recursos que ayudan a mantener coherencia en el lenguaje escrito.
- Resulta conveniente que la Secretaría de Educación Pública de México se apoye en profesionales de la psicología educativa para la toma de decisiones relacionadas con los programas de estudios, la práctica docente y la evaluación de resultados de educación, a fin de establecer la correspondencia existente entre los hallazgos reportados desde esta ciencia con las necesidades educativas del país, en el caso de la presente investigación relacionadas con las habilidades del lenguaje oral y escrito desde etapas iniciales.
- Si bien es cierto que el PEP (2004) conforma un currículo estructurado de manera tal que permite a la educadora elegir los métodos pertinentes que lleven a la construcción y desarrollo de competencias en el campo formativo “lenguaje y comunicación”, resultaría conveniente llevar a cabo una investigación comparativa entre las concepciones de las educadoras respecto al lenguaje oral y escrito así como de su formación docente.
- Recordando al lector que esta investigación representó un parámetro de análisis acerca de las habilidades orales y escritas, se podría llevar a cabo un trabajo más profundo mediante un diseño cuasiexperimental con dos grupos intactos: Grupo control y grupo experimental en donde al primero no se le aplicara el programa de intervención basado en la perspectiva integral y al segundo sí, para obtener así más hallazgos comparativos.

❖ REFERENCIAS

- Alatorre, S., De Bengoechea, N., López, L., Mendiola, S. y Villarreal, A. (2007). Estadística. Antología 4. *Métodos paramétricos*. México:UPN. p. 5-17
- Arellano-Osuna, A. (1995). *El lenguaje integral: Una alternativa para la Educación*. Mérida: Venezuela, Venezolana C.A. p. 104-133
- Arellano-Osuna, A. (1997). *Lenguaje integral para leer, escribir y aprender*. Lima: Libro amigo. p.104.
- Arnaiz, P. y Ruiz, S. (2007). Ámbitos específicos de acción educativa en educación infantil. Tema 38: educación del lenguaje escrito (lecto-escritura), Vol.II. En: J.L. Gallego y E. Fernández, *Enciclopedia de Educación Infantil (págs. 47-70)*. México: Gil Editores
- Braslavsky, B. (1993). *La lengua escrita y los procesos de adquisición del conocimiento en una concepción sociohistorico-cultural*. Disponible en red: http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_117/articulo2/maestro.aspx?culture=en&navid=221. Fecha de revisión: 6 de septiembre de 2009
- Braslavsky, B. (2004). ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización Temprana. México: FCE. pp. 21-111
- Castañedo, C. (1998). Alumnos con trastornos de la comunicación. En C. Castañedo, *Bases Psicopedagógicas de la educación especial* (págs. 120-160). Madrid: CCS.
- Cerdas N. Polanco H. y Rojas N. (2002) *El lenguaje integral en el grupo interactivo II: Guía pedagógica*. Disponible en red: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44026115.pdf>
Fecha de revisión: 11 de Noviembre de 2010
- Chomsky, N. (1968). Language and Mind. *Early Childhood Education Journal*, 28 (3), 215. Disponible en red: [http://www.sciencedirect.com.\(Traducción\)](http://www.sciencedirect.com.(Traducción)). Fecha de revisión: 20 de Marzo de 2011.
- Cohen, R. (1983). *Aprendizaje precoz de la lectura. ¿A los 6 años es ya demasiado?* (C. Jacob, Trad.) España: Editorial Cincel .(Publicacion original en 1980). pp. 71-111
- Domínguez, M. E., y Farfán, M. (1996) *Construyendo desde lo cotidiano. Pedagogía de la lecto-escritura*. Chile: UNESCO/Convenio Andrés Bello.
- Gallardo, J. (1993). Las alteraciones del lenguaje oral. En J. Gallardo, & O. Gallego, *Necesidades educativas especiales* (págs. 364-371). Granada: Aljibe.
- Gallego J. y Fernandez, E. (2007). *Enciclopedia de Educación Infantil*. México: Gil Editores. pp. 651-678.

García de la Vega, G. F. (2004) La enseñanza de la lectoescritura desde el enfoque constructivista. Revista digital de investigación y educación 6. Revista disponible en: http://infantiltremanes.files.wordpress.com/2006/11/ensenanza_escritura_enfoque_constructivista1.pdf. Fecha de revisión: 10 de Noviembre de 2010

Garton, A. y Pratt C. (1991). Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Ministerio de educación y ciencia. Paidós. Barcelona. pp. 19-47.

Gómez Palacios, M., Villarreal, B., López, M., González, L. y Adame, M. (1995). *La lectura en la escuela*. México: SEP. pp. 13-30

González, G. J. (2011) Desarrollo de la identidad a partir de experiencias narrativas. Disponible en red: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3750Gonzalez.pdf> Fecha de revisión: 20 de Enero de 2011

Goodman, K. (1989) *El lenguaje integral*. Argentina. Aique. pp. 16-32.

Goodman, Y. y Goodman, K. (1990). Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total (whole-language). En: L.C. Moll (Comp.) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Méndez de Andes: AIQUE. pp. 263-292

Gutiérrez, T. M. (2003). *Actividades sensoriomotrices para la lectoescritura*. Barcelona: Inde publicaciones.

Graham, S., Harris, K., y Mason, L. (2004) *Mejorando la ejecución de la escritura, conocimiento y autoeficacia de desempeño de los niños que están en proceso de adquisición del lenguaje escrito: los efectos de una estrategia de autorregulación*. Disponible en red: <http://www.iacd.oas.org.com>. Fecha de revisión: 18 de Septiembre de 2009.

Halliday, M. (1982). Aprendiendo a conferir significados. En: L.C. Moll (Comp.) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Méndez de Andes: AIQUE. pp. 235-260

Juárez, A. y Monfort, M. (2001). *Estimulación del lenguaje oral*. Madrid. Aula XXI Santillana.

López, G., Begoña, L., Brioso, M., y De la Cuesta, J. (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*. Centro de Investigaciones y Documentación Educativa CIDE, Madrid: Ministerio de Educación Cultural y Deporte de España.

Rangel, E., Romero, S., y Gómez Palacios, M. (1988). *Batería de Evaluación de la Lengua Española*. México: SEP, Dirección General de Educación Especial.

Molina, S. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en el aprendizaje de la lectura. Guía didáctica para la escuela infantil*. Málaga: Aljibe. pp. 19-38

Robert E. y Owens, J. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid. Pearson Educación.

Rodrigo, Ma. J. (1998). Procesos cognitivos básicos. Años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Compiladores), *Desarrollo psicológico y educación*, (págs. 143-155). Madrid: Alianza.

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: paidós.

Saracho, O. (2004). Supporting Literacy-Related Play: Roles for Teachers of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 31 (3), 201. Disponible en red: [\(Traducción\)](http://www.sciencedirect.com). Fecha de revisión: 6 de Septiembre de 2009.

SEP, (2004). Programa de Educación Preescolar. México: SEP. Págs. 142

Sinclair, H. (1986). El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (págs. 93-106). Buenos Aires: Siglo XXI.

Sullivan, A., y Klenk, L. (1992). Fostering Literacy Learning in Supportive Contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (4), 211-225. Disponible en red: [\(Traducción\)](http://www.sciencedirect.com). Fecha de revisión: 6 de septiembre de 2009

Suro, S. J. Leal C. F. y Zarabozo. D (2006) Intervención en preescolar mediante una propuesta de lectura con base lingüística. Disponible en red: <http://www.uv.es/perla/1%5B13%5D.SuroLealyZarabozo.pdf>. Fecha de revisión: Enero 12 de 2011 Valverde, L. (1998) Lenguaje y Estudios Sociales para Preescolar II. San José Editorial EUNED.

Vega, L. (2003) *Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. Tesis de Doctorado inédita. México: Facultad de Psicología, UNAM. 44-54.

Vega, L. (2006) Los años preescolares. Su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. En L. Vega y Cols. (2006) *Alfabetización: Retos y perspectivas*. México: UNAM. 13-39.

Vega, L. y Macotela, S. (2007). Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. México: Facultad de Psicología, UNAM. pp. 17-79

Vega, L. (2010). *Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras*. Disponible en red:

http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE_V1N1_A9.pdf. Fecha de revisión:
12 de enero de 2011.


Willis, C. y Stegeman W. (1967). *La vida en el jardín de los infantes*. México: Ediciones Troquel. pp. 25-38.

ANEXOS

Anexo 1

PRETEST Y POSTEST

BATERIA DE EVALUACIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA
(BELE)



**BATERIA DE EVALUACION DE LA LENGUA ESPAÑOLA
PARA NIÑOS MEXICANOS DE 3 A 11 AÑOS**

Elena Rangel Hinojosa
y colaboradores
Silvia Romero Contreras
Margarita Gómez Palacio Muñoz

NOMBRE: _____

EDAD EN AÑOS: _____ MESES: _____ DIAS: _____

SEXO: _____

DIRECCION: _____

NOMBRE DEL PADRE o TUTOR: _____

ESCUELA: _____

GRADO: _____

LUGAR DE APLICACION: _____

FORMA: (A) o (B)

APLICO: _____

REFERIDO POR: _____

ESCALAS

PUNTAJON ESCALAR	ARTICULACION	COMPRESION	PRODUCCION DIRIGIDA	ADIVINANZAS	DEFINICIONES	NARRACION	RUTAS	PUNTAJON ESCALAR
20	20
19	19
18	18
17	17
16	16
15	15
14	14
13	13
12	12
11	11
10	10
9	9
8	8
7	7
6	6
5	5
4	4
3	3
2	2
1	1
0	0

	AÑO	MES	DIA
FECHA DE APLICACION	02	03	14
FECHA DE NACIMIENTO	04	01	1997
EDAD	5	2	1

ESCALAS	Puntuación Natural	Puntuación Escalar
ARTICULACION	13	11
COMPRESION	13	13
PROD'CCION DIRIGIDA	13	13
ADIVINANZAS		
DEFINICIONES	14	14
NARRACION	14	12
RUTAS		

ANEXO 2

PRETEST Y POSTEST

INSTRUCTIVO DE APLICACIÓN DE LA SEGUNDA PARTE DEL INSTRUMENTO DE OBSERVACION DE LOS LOGROS DE LA LECTOESCRITURA INICIAL

Lizbeth O. Vega Pérez

(Sintetizado de Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz,1996)

1. IDENTIFICACION DE LETRAS

Se prueban todas las letras, mayúsculas y minúsculas, utilizando el alfabeto impreso (Pág. 70) Las letras deben presentarse en el orden en que están (esto es, al azar)

Consignas:

¿Qué son éstas?

¿Puedes encontrar alguna que conoces?

Se señala cada una y se pregunta **¿Qué es esta?**

Si el niño no responde: **¿Sabes el nombre de la letra?**

¿Qué sonido tiene?

¿Sabes una palabra que empiece así?

Para ñ y rr

¿Sabes una palabra que tiene ese sonido?

Enseñando otras letras **¿Qué es esta?**

¿Y ésta qué es?

Si el niño se resiste se puede iniciar con la primera letra de su nombre y luego avanzar en el orden que se presentan las demás

2. PRUEBA DE PALABRAS

(Se usa cualquiera de las tres listas de la página 82)

Se pide al niño que lea una sola de las listas, se le puede ayudar con la palabra de práctica (con, en, veo) si es necesario, pero ésta no recibe puntaje

3. PRUEBA DE VOCABULARIO DE ESCRITURA

Solamente se examinan las muestras de escritura de los pequeños y se buscan indicadores del a) nivel de lenguaje, b) calidad del mensaje c) principios direccionales (p. 84)

4. VOCABULARIO ESCRITO

Se utiliza el protocolo y un lápiz. Se le dan diez minutos al chavito pa' que lo haga

Quiero ver cuántas palabras puedes escribir

¿Puedes escribir tu nombre?

Se inicia el conteo de 10 minutos

Si el niño dice que no, se le pregunta si sabe escribir palabras de una o dos letras, por ejemplo, y, el, o, mi, la

Se pueden sugerir otras palabras como: yo, a, es, en, soy, papá, mamá, gusta, ve, gato, sube, mira, de, la, me, casa, amo, oso, se, veo.

Si el niño dice que sí se le dice: escribe tu nombre. Cuando termine decir: Bien, ahora piensa todas las palabras que tú sabes escribir y escribelas

Si para de escribir se le pueden sugerir las palabras arriba mencionadas o bien las siguientes categorías de palabras:

¿Sabes cómo escribir nombres de los miembros de tu familia?

¿Sabes cómo escribir nombres de tus amigos?

¿Sabes cómo escribir nombres de animales?

¿Sabes cómo escribir nombres de colores?

¿Sabes cómo escribir nombres de partes o cuartos de la casa?

¿Sabes cómo escribir nombres de comidas?

¿Sabes cómo escribir nombres de modos de transportación?

5. DICTADO

Se selecciona una de las 4 oraciones opcionales (Pág. 97)

y utilizando el protocolo se le dice

Te voy a leer un cuento. Cuando termine de leerlo una vez, volveré a leerlo otra vez muy despacio para que tú puedas escribir las palabras del cuento (leer el cuento con fluidez). Algunas de las palabras son difíciles. Dilo despacito a ti mismo y piensa despacito cómo las podrías escribir. Ahora empieza a escribir las palabras (Decir las palabras despacio, palabra por palabra).

Si el niño tiene alguna dificultad, decir: **Dilo despacito, ¿Cómo empezarías a escribirlo, qué sonido oyes, qué más puedes oír?.**

Si el niño no puede terminar la palabra decir: **Vamos a dejar de escribir esta palabra, la siguiente palabra es...** Si es necesario señalarle dónde escribir la próxima palabra

ANEXO 3. PROTOCOLO DE APLICACIÓN ESCALA DE COMPRENSIÓN (BELE)

Protocolo de Aplicación de la Escala de Comprensión

Forma A

<u>Enunciado</u>	<u>Dibujo correcto</u>
1. Este burro es el más grande.	B
2. El pájaro está adentro del nido.	A
3. Esta silla es la más grande.	C
4. El pastel está adentro de la caja.	B
5. Los teléfonos.	C
6. Los colchones.	A
7. Las tinas.	B
8. El gato está dormido	C
9. El señor con la chamarra negra	A
10. La ventana está cerrada.	C
11. La señora con la pulsera blanca.	B
12. La mamá la seca.	A
13. Los niños están jugando	C
14. La mamá la viste.	A
15. Las ranas saltan	B
16. Mira quien se cayó	A
17. Las señoras cocinan.	B
18. Mira a quien dibujé.	A
19. La mamá había terminado el pastel cuando llegó el papá	B
20. La niña hizo un pastel	B
21. El señor le dijo: no cierres la puerta	C
22. La señora fue al mercado	B

Forma A

<u>Enunciado</u>	<u>Dibujo correcto</u>
23. Este pie es el más ancho	C
24. Si el barco no fuera grande cabría bien.	C
25. La vaca patea al caballo	A
26. Si el soldado no fuera grande cabría bien.	C
27. La mamá besa a la niña.	B
28. El pájaro es atacado por el gato.	A
29. La niña planchó la blusa.	C
30. El caballo es pateado por el toro	B
31. La niña quiere que le compre un helado	A
32. El tren está roto	C
33. La niña quiere que la lave la ropa	A
34. El aviso está escrito.	B
35. La señora abre la puerta para que entre.	B
36. La señora regaña al niño que la niña moja.	C
37. La señora trajo el carro para que lo lavara	B
38. La señora le muestra el bombero al niño	C
39. La señora planchó la blusa para que se la pusiera.	A
40. Si el niño no hubiera entrado, el perro lo habría (hubiera)* mordido B	B
41. La niña no va a llegar a su casa, a menos que suba la montaña . . . A	A
42. Si no hubiera subido a la pirámide habría (hubiera)* visto a su papá . C	C
43. La niña se va a mojar, a menos que se baje de la banqueta. . . . A	A

En el protocolo de calificación las respuestas correctas de este forma se encuentran encerrados en un círculo. Por ejemplo 1. A **(B)** C .

* El examinador puede leer habría o hubiera

PROTOCOLO DE APLICACIÓN ESCALA DE DEFINICIONES (BELE)

Protocolo de Aplicación de la Escala de Definiciones

FORMA A

1. JABON
2. VACA
3. PAYASO
4. COCINA
5. LECHE
6. FALDA
7. DESAYUNO
8. TAMBOR
9. HOJA
10. CAFE
11. SOBRE
12. TEMPRANO
13. VALIENTE
14. DOLOR
15. PESADO
16. ENORME
17. TRANQUILO
18. CRUDO
19. CARO
20. REIR
21. DESTRUCCION
22. RESIDENCIA
23. PRECIO

FORMA B

1. RELOJ
2. ARROZ
3. PATO
4. LLAVE
5. MAESTRA
6. CASA
7. NIDO
8. ENCARCELAR
9. PASTEL
10. AMOR
11. SUCIO
12. CERRAR
13. EDAD
14. JUNTAR
15. CIUDAD
16. JOVEN
17. HIJA
18. DIFERENTE
19. CERCA
20. DIFICIL
21. ENEMIGO
22. ENCIMA
23. NUMERO

FORMA A

24. APOSTAR
25. CASCADA
26. PULGAR
27. ELEGIR
28. CALCULAR
29. BOSTEZAR
30. ARBUSTO
31. DISPARATE

FORMA B

24. EMPEZAR
25. PUNTUAL
26. ETIQUETAR
27. CRUEL
28. COSTO
29. AUSENTE
30. LOGICA
31. VACIO

PROTOCOLO DE APLICACIÓN ESCALA DE NARRACIONES (BELE)

Protocolo de Aplicación de la Escala de Narración

Reactivo 1: Evento del Coche y el tren

Objetos que se manipulan:

- El coche
- El tren

Situación al inicio del evento:

- Todos los objetos deben estar en el lugar especificado en el tablero.
- Se coloca el coche afuera de la casa 1.
- Se coloca el tren sobre las vías, enfrente de la estación del ferrocarril.

Representación:

El examinador dice: **¡FÍJATE EN LO QUE VA A PASAR AHORA.**

El examinador representa con mímica:

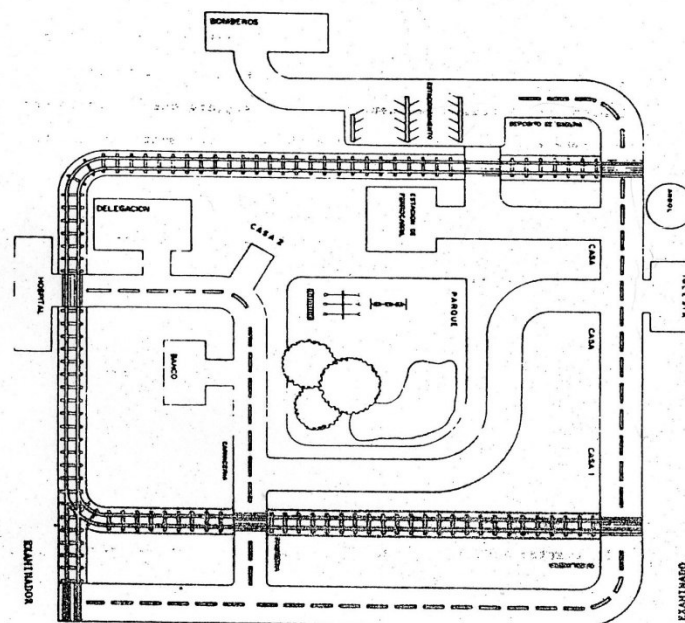
Suceso 1: El tren sale de la estación, en dirección al depósito de basura, pasa el depósito y se queda parado en el cruce de la carretera, obstruyéndolo (todo esto acompañado de los sonidos del tren).

Suceso 2: El coche sale de la casa 1 (junto a la gasolinera) con dirección a la iglesia, la pasa y llega a donde está el tren obstruyendo el camino y le toca el claxon (todo esto acompañado de los sonidos del movimiento del coche y del claxon).

Suceso 3: El coche se echa en reversa y se va por el camino que pasa junto a la estación de ferrocarril y llega al estacionamiento (todo esto acompañado de los sonidos del coche en movimiento).

49

MAPA DE LA MAQUETA DEL PUEBLO



45

Preguntas:

- 1.- ¿QUE FUE LO QUE PASO?
- 2.- ¿POR QUE SE FUE EL COCHE?
- 3.- ¿QUE OTRA COSA PODRIA HABER HECHO EL COCHE?

Reactivo 2: Evento del coche sin gasolina

Objetos que se manipulan:

- El coche
- El camión

Situación al inicio del evento:

- Todos los objetos deben estar en el lugar especificado en el tablero.
- Se coloca el coche afuera de la casa 2.
- Se coloca el camión en la carretera que lleva a la gasolinera pero, del lado del examinador.

Representación:

El examinador dice: FIJATE EN LO QUE VA A PASAR AHORA.

El examinador representa con mímica:

Suceso 1: El coche sale de la casa 2 (junto a la delegación) con dirección a la panadería, y al llegar a ésta se empieza a jalonear y se para (todo - esto acompañado de los sonidos del motor funcionando y del motor fallando).

El examinador dice: ¡AY, LA GASOLINA!

Suceso 2: El camión avanza por la carretera en dirección a la panadería, y empuja al coche hasta la gasolinera (todo esto acompañado de los sonidos del camión en movimiento).

Suceso 3: El coche carga gasolina y se va por la carretera que va a la - iglesia y se estaciona en cualquiera de las dos casas que están enfrente de la iglesia (todo esto acompañado de los sonidos del coche en movimiento).

Preguntas:

- 1.- ¿QUE FUE LO QUE PASO?
- 2.- ¿POR QUE SE PARO EL COCHE?
- 3.- ¿QUE DEBEMOS HACER PARA QUE NO NOS PASE ESOT?

Reactivo 3: Evento del accidente en el lago

Objetos que se manipulan:

- Dos muñecos (niños)
- La ambulancia

Situación al inicio del evento:

- Todos los objetos deben estar en el lugar especificado en el tablero.
- Se colocan los niños en el parque, junto al lago.
- Se coloca la ambulancia a la entrada del hospital.

Representación:

El examinador dice: FIJATE EN LO QUE VA A PASAR AHORA.

El examinador representa con mímica:

Suceso 1: Los dos niños juegan en el parque, cerca del lago (todo esto - acompañado de ruidos de niños gritando y riéndose).

ANEXO 4.

FORMATOS PARA LAS TAREAS DEL INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE LOS LOGROS DE LA LECTOESCRITURA INICIAL

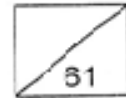
IDENTIFICACIÓN DE LETRAS.- Se presenta una hoja que incluye el total de las letras del abecedario, tanto mayúsculas como minúsculas ordenadas al azar y se le pregunta al niño ¿Qué son estas? Se le pide que diga cuáles conoce, ya sea por su sonido, por su nombre, o bien si conoce palabras que contengan esa letra. A cada renglón de mayúsculas corresponde uno de minúsculas. Pero en la hoja aparecen primero todas las mayúsculas y a continuación todas las minúsculas.

A	F	K	P	LL	Z
B	H	O	J	U	CH
C	Y	L	Q	M	Ñ
D	N	S	X	I	E
G	R	V	T	W	
a	f	k	p	ll	z
b	h	o	j	u	ch
c	y	l	q	m	ñ
d	n	s	x	i	a
e	g	r	v	t	w
rr	g				

Los resultados se registran en el siguiente protocolo y se registra el total de letras que el niño identifica, por sonido, por nombre o por palabras que la contengan.

Resultado

HOJA DE RESULTADOS SOBRE LA IDENTIFICACIÓN DE LETRAS



Fecha _____

Nombre _____ Escuela _____ Grado _____

Maestra de clase _____

Anotador _____

	A	S	Palabra	R.I.		A	S	Palabra	R.I.
A					a				
F					f				
K					k				
P					p				
LL					ll				
Z					z				
B					b				
H					h				
O					o				
J					j				
U					u				
CH					ch				
C					c				
Y					y				
L					l				
Q					q				
M					m				
N					ñ				
D					d				
N					n				
S					s				
X					x				
I					i				
					a				
E					e				
G					g				
R					r				
V					v				
T					t				
W					w				
					rr				
					g				
				Totales					

PRUEBA DE PALABRAS: Se muestra una lista al azar y se pide al niño que lea. Se cuenta el número de palabras correctas.

Resultado

HOJA DE RESULTADOS SOBRE LA PRUEBA DE PALABRAS

Fecha 22/06/10

20
20

Nombre _____ Escuela _____ Grado _____

Maestra de clase _____ Anotador _____

Anote respuestas incorrectas marque con respuestas correctas No responde

LISTA A

LISTA B

LISTA C

yo
pero
son
aquí
abajo
mi
es
soy
donde
feliz
también
da
una
me
bonito
toma
casa
sí
gusta
de

mira
y
el
tiene
como
la
dijo
corre
por
voy
está
grande
puedo
no
alto
que
más
busca
del
un

hace ✓
vamos ✓
come ✓
las ✓
muy ✓
jugar ✓
tu ✓
para ✓
fue ✓
tengo ✓
cada ✓
quiero ✓
ella ✓
al ✓
todo ✓
este ✓
rojo ✓
de ✓
lee ✓
se ✓

1. CONCEPTOS DEL TEXTO IMPRESO

Lleva 2 libritos de cuentos, pero se utiliza sólo uno elegido al azar

Te voy a leer este cuento, pero quiero que me ayudes

CUBIERTA

1. Enséñame la parte de enfrente del libro (se le da volteado al revés, es decir, la parte de atrás hacia arriba)

PAGINAS 2 Y 3

2. Voy a leer el cuento. Ayúdame, enséñame donde empezar a leer (Se lee esa página)

PAGINAS 4 Y 5

3. Enséñame donde empiezo (en la siguiente página)

4. Por dónde sigo

5. Y luego dónde me voy

6. Apunta con el dedo mientras leo

PAGINA 6

7. Enséñame la primera parte del cuento

7. Enséñame la última parte

PAGINA 7 : Se invierte el dibujo

8. Enséñame la parte de abajo del dibujo (no mencionar que está al revés)

PAGINAS 8 Y 9: Hay un texto invertido

9. Dónde empiezo

9. Por dónde sigo

9. Y luego dónde me voy

PAGINAS 10 Y 11: Se encuentran dos líneas con texto, pero el orden de las líneas está invertido

10. Qué tiene de mal esta parte

Se lee primero la línea de abajo y luego la de arriba, pero sin señalar el texto

11. Dónde empiezo a leer (Se pretende que el niño indique que se lee primero la página izquierda)

PAGINAS 12 Y 13

12. Qué tiene mal esta página (El orden de las palabras es incorrecto, pero se lee como si fuera correcto)

13. Qué tiene mal esta página (El orden de las letras en las palabras es incorrecto, pero se lee como si fuera correcto)

PAGINAS 14 Y 15

14. Qué tiene mal la escritura de esta página (Hay un orden incorrecto en las letras dentro de la palabra, pero se lee como si fuera correcto)

15. ¿Para qué son éstos? (Signos de interrogación)

PAGINAS 16 Y 17

16. ¿ Para qué son éstos? (El punto)
17. ¿Para qué son éstos? (coma)
18. ¿Para qué son éstos? (comillas)
19. ¿Para qué son éstos (acento)
- 20 **Busca una letra minúscula (chiquita) como ésta** (Se señala la mayúscula de la misma). Son 4 en total, dos de cada cuentito: *A a en ambos cuentos; Pp, Ee en Las Piedras ó Ee, Mm en Arena.*

PAGINAS 18 Y 19

21. Se lee el texto y se le pide al niño: **Enséñame la palabra “la”, enséñame la palabra “ya”** (*Las piedras*) ó

Se lee el texto y se le pide: **Enséñame la palabra “ya”, enséñame la palabra “las”** (*Arena*)

PAGINA 20

Se tienen unas tarjetas tamaño ficha bibliográfica que el niño pueda manipular fácilmente. Se dejan las tarjetas a la mano, pero se muestra todo el texto. **Este cuento dice:** Se lee el texto y se va moviendo las tarjetas. Tapar parte del texto, pero **OJO NO** dejar visibles una y dos letras y se le dice: **“Quiero que muevas la tarjeta así (se demuestra) para que lo que podamos ver sea sólo una letra”,** y se le dice:

22. **Enséñame una letra, enséñame dos letras**

23. **Enséñame una palabra, ahora enséñame dos palabras**

24. **Enséñame la primera letra de una palabra, Enséñame la última letra de una palabra**

25. **Enséñame una letra mayúscula**

Arena

del cuento "Sand"
por Marie Clay



Adaptado por Irene Rodriguez

Abrí un hoyo pequeño
y las olas
salpicaron dentro.

¿Debería hacer una imoa
onc una mata de coco (cocotero)
y una csaa para mí
y una estrella de mar amarllia?

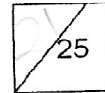
14

Otro día
busqué aquel hoyo
Todo lo que vi fue
arena plana, arena suave,
arena como sal, las olas
y arena mojada.
¡Pero ay, ya no está el hoyo!

18

CONCEPTOS DE TEXTO IMPRESO: Se utiliza un libro de cuentos (Las piedras o Arena) incluido en el material del instrumento. Conforme se lee el libro al niño, se hacen preguntas sobre los aspectos que se mencionan en el siguiente protocolo y se registra el total de aciertos:

HOJA DE RESULTADOS SOBRE CONCEPTOS DE TEXTO IMPRESO
Resultado



Fecha

Nombre _____ Escuela _____ Grado _____

Maestra de clase _____ Anotador _____

Use el escrito para administrar la tarea

Página	Resultado	Pregunta	Comentario
La cubierta	✓	1. La parte de enfrente	
2/3		2. El texto impreso lleva el sentido (no la ilustración)	
4/5	✓	3. Dónde empezar	
4/5	✓	4. Dónde seguir	
4/5	✓	5. Regresar a la izquierda	
4/5	✓	6. Aparear palabra por palabra	
6	✓	7. Concepto de inicio y fin	
7	✓	8. La parte de abajo	
8/9	✓	9. Empieza con "La" (Las piedras) o "Las" (Arena). Línea de abajo; Línea de arriba o voltea el libro	
10/11	✓	10. Cambio en el orden de las líneas	
12/13	✓	11. Página izquierda antes de la derecha	
12/13	✓	12. Un cambio en el orden de las palabras	
12/13	✓	13. Un cambio en el orden de las letras	
14/15	✓	14. Un cambio en el orden de las letras	
14/15	✓	15. Significado de los signos de interrogación	
16/17	✓	16. Significado del punto	
16/17	✓	17. Significado de al coma	
16/17	✓	18. Significado de las comillas	
16/17	✓	19. significado del acento	
16/17	✓	20. Encuentra Pp- Ee (Las piedras) Ee- Mm (Arena)	
18/19	✓	21. Palabras reversibles: la, ya (Las piedras) laś, ya (Arena)	
20	✓	22. Una letra, dos letras	
20	✓	23. Una palabra, dos palabras	
20	✓	24. La primera y la última letra de una palabra	
20	✓	25. Letra mayúscula	

HOJA DE RESULTADOS DEL VOCABULARIO DE ESCRITURA



Fecha: _____

Nombre: _____ Escuela: _____ Grado: _____

Maestro/a de clase: _____ Anotador: _____

Doble el encabezado hacia atrás antes de que el niño/la niña use la hoja

ANEXO V

Programa basado en la perspectiva del lenguaje integral para favorecer el desarrollo de habilidades orales y escritas en alumnos de preescolar

La mayor parte de las actividades comprendidas en este programa de intervención que se aplicaron en esta investigación, así como los materiales didácticos estuvieron elaborados a partir de las ideas y creatividad de las aplicadoras, sustentadas en la filosofía del lenguaje Integral planteado por Goodman y el enfoque comunicativo funcional planteado por Halliday.

El programa de intervención constó de 18 sesiones las cuales tuvieron una duración de 60 minutos cada una aproximadamente, distribuidas de acuerdo a 8 proyectos quedando de la siguiente manera:

Proyecto 1. Presentación

- *Sesión 1: Conociéndonos*

Duración: 60 minutos

Propósito: En esta sesión se hará uso de la conversación entre compañeros como medio para obtener información útil para crear un ambiente de integración entre niños y aplicadoras. Además se hace referencia a la utilidad de conocerse en la vida cotidiana y la importancia de comunicarse entre sí.

Objetivos específicos:

En esta sesión el niño (a):

- a) Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.
- b) Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.

Materiales: Tarjetas, marcadores, crayolas, seguros, estambre

Actividades

En el primer día de clase la aplicadora se presentará realizando un encuadre de la sesión saludando y estableciendo un pequeño rapport con los niños a través de una plática para expresar la necesidad de conocerse unos a otros. Se sugerirá que por parejas platiquen expresando gustos y actividades que les desagradan en relación con la escuela y aspectos familiares. Posteriormente se pedirá a cada niño que presente a su compañero comentando lo que le pareció más interesante.

Cuando exista alguna dificultad para presentar a algún compañero la aplicadora implementará ayuda haciendo algunas preguntas que propicie la interacción de los dos niños. Posteriormente la aplicadora entregará un gafete donde los niños escribirán su nombre de la forma en que ellos puedan y quieran representarlo, esto con la finalidad de que se identifiquen durante la siguiente actividad.

Dinámica “La telaraña”: En esta actividad la aplicadora pedirá a los niños que formen un círculo en el centro del aula, dará una pequeña explicación de la actividad utilizando un ejemplo, después tomará la punta del estambre y lo sujetara en la muñeca diciendo su nombre y algo que le gusta hacer por las tardes, posteriormente lanzará el estambre a un niño que tendrá que realizar lo mismo y así sucesivamente hasta que todos los niños se encuentren dentro de la telaraña y el último regrese el estambre al niño anterior diciendo el nombre de su compañero hasta llegar nuevamente al docente.

El cierre de la sesión se realizará recuperando los aspectos más importantes y sobresalientes en la realización de cada actividad, así como también se cuestionará a los niños acerca de la importancia de conocernos para una mejor integración en el trabajo. Con la finalidad de constatar el cumplimiento de los objetivos planteados para esta sesión, la aplicadora intervendrá en la reafirmación de algunos aspectos importantes que hayan sido mencionados en las respuestas que los niños emitan. Además la aplicadora pedirá que todos

los niños coloquen en un fichero el gafete que construyeron para que diariamente cada uno al inicio de la sesión tome el suyo y se lo coloque.

Proyecto 2. Las mascotas

- *Sesión 2: El nombre de mi mascota favorita*

Duración: 60 minutos

Propósito: Esta sesión pretende promover el uso del lenguaje oral y escrito para determinar su importancia como medios para dar a conocer algunas de las preferencias del niño o niña (mascota favorita) reconociendo que sus verbalizaciones y escritos deben tener una estructura y sobre todo una función dentro del grupo.

Objetivos específicos:

En esta sesión el niño (a):

- a) Explica sus preferencias hacia las mascotas de manera oral
- b) Se inicia en el proceso de reconocer características de las palabras (si es más o menos larga, si tiene más o menos letras o dibujos).

Materiales: Cartulinas, crayolas o colores, cuaderno

Actividades

La aplicadora iniciará realizando un encuadre de la sesión saludando a los niños, y explicando que en esta ocasión se hablará de nuestras mascotas, durante esta parte de la actividad es importante que la aplicadora estimule a los niños cuestionándolos acerca de ¿qué mascota tienen en casa? ¿Por qué les gusta esa mascota? ¿Cómo se llama? y ¿por qué le escogieron ese nombre? para posteriormente entregar a cada niño una cartulina y

solicitarles que escriban el nombre de su mascota utilizando los elementos que ellos crean necesarios.

En un segundo momento los niños pasarán a pegar su cartel al frente y cuando los nombres de las mascotas estén a la vista de todos, la aplicadora sugerirá que entre todos se construirá una lista de nombres de las mascotas para poder llevarlas al salón de clases (en forma de dibujo o fotografía). Posteriormente será necesario que cada niño pase a identificar su cartel y mencione en voz alta lo que dice para después dictarlo a sus compañeros quienes lo escribirán en su cuaderno, en el transcurso de esta actividad la aplicadora intervendrá haciendo algunos comentarios como “Miren este nombre de la mascota de ... contiene más letras que esta otra de... además también tiene dibujos se fijan” posteriormente pedirá que los niños comparen y consideren si los nombres que escribirán después tienen la misma cantidad de letras (o su representación) y si alguna de ellas les sirve para escribir los siguientes nombres.

El cierre de la sesión se realizará recuperando aspectos importantes sobre la actividad efectuada haciendo preguntas a los alumnos acerca de ¿Fue fácil escribir el nombre de nuestras mascotas? ¿Cómo se sintieron al pasar al frente y dictar el nombre de su mascota a sus compañeros? es importante que la aplicadora propicie un ambiente de reflexión para que los niños consideren útil la elaboración de la lista de nombres y que además expresen de manera verbal lo que escribieron tanto en su cartulina, así como en el cuaderno. Finalmente se debe hacer referencia que en la siguiente sesión la lista guiará el orden en que todos conocerán a las mascotas de cada niño mediante el dibujo que cada niño realizará con la ayuda de sus padres o la fotografía que lleve de su mascota y que formará parte del “álbum de mascotas“ que al final construirán.

- *Sesión 3.* ¿Como es la mascota de mis compañeros?

Duración: 60 minutos

Propósito: Esta sesión pretende generar que los niños(as) atribuyan utilidad y significados a sus escritos a través del reconocimiento de sus representaciones plasmadas, además de utilizar el lenguaje oral para externar a los demás la descripción de un elemento de su entorno que tiene significado para el niño (a) y en donde es posible distinguir semejanzas y diferencias.

Objetivos específicos:

En esta sesión el niño (a):

- a) Confirma o verifica información acerca del contenido del escrito, mediante la relectura que hace la maestra y compañeros.
- b) Recurre a la descripción de su mascota, lugares, hábitos y fenómenos de su entorno, de manera cada vez más precisa, para enriquecer la narración de sucesos reales e imaginarios.

Materiales: Lista de nombres de mascotas, dibujo o fotografía de mascota, hojas, crayolas y/o colores.

Actividades

La aplicadora iniciará esta sesión realizando un encuadre de las actividades a trabajar saludando a los niños y propiciando una lluvia de ideas acerca de la actividad que se llevo a cabo en la sesión anterior planteando preguntas como ¿recuerdan lo que hicimos acerca de nuestras mascotas favoritas? ¿Qué fue lo que construimos? ¿En esta ocasión para que nos servirá la lista con los nombres de nuestras mascotas que hicimos todos juntos?

Posteriormente se iniciará la presentación de la mascota de cada niño con su dibujo o fotografía que haya llevado frente a sus compañeros, siguiendo el orden en que se anotaron los nombres en la sesión anterior, es importante señalar que la aplicadora deberá propiciar que los niños (as) traten de retomar sus escritos para señalar el nombre de las mascotas cuestionándolos acerca de ¿Quién empieza? ¿Qué nombre tienen anotado primero todos en su lista? ¿Cómo dice?

En la presentación de las mascotas, la aplicadora propondrá que cada niño comente con ayuda de su dibujo o foto las características de su mascota, como color de pelo y partes del cuerpo. Además comentarán sobre su alimentación, cuidado diario, hábitos, algunas travesuras que hace constantemente su mascota, así como la forma en que la mascota llegó a su casa (la compraron, se las regalaron, etc)

Cuando todos terminen de presentar a sus mascotas la aplicadora solicitará que en parejas los niños comparen a sus mascotas y en una hoja escribirán en que se parecen y en otra las diferencias que existen entre sus mascotas, en esta actividad la aplicadora tratará de que los niños hagan comparaciones verbalizadas, además de poner atención a los aspectos que plasman en el papel y lo que expresan de forma oral con sus compañeros.

El cierre de la sesión se llevará a cabo retomando aspectos como ¿el porque es importante conocer a nuestras mascotas? ¿Les gusto conocer a las mascotas de los demás? ¿Para que nos sirvió la lista de nombres de mascotas? ¿Fue fácil escribir las diferencias o semejanzas de las mascotas?. Además con las fotos o dibujos de las mascotas se dispondrá a organizarse para

Proyecto 3. Estados de ánimo

- *Sesión 4. ¿Cómo nos sentimos hoy?*

Duración: 60 minutos

Propósito: Hacer uso de los distintos estados de ánimo para propiciar en el niño(a) su participación en actividades que le permitan expresar sus sentimientos y emociones ante los demás de forma oral y escrita, tratando de apoyar la construcción del lenguaje a través de formas cotidianas que desarrollen su creatividad para construir explicaciones y sobre todo de posibles soluciones ante problemas o conflictos relacionados con los estados de ánimo.

Objetivos específicos:

En esta sesión el niño (a):

- a) Identifica estados de animo a través de máscaras
- b) Expresa sentimientos e ideas en diferentes situaciones

Materiales: Máscaras de fomi que representen expresiones tristes, enojadas, contentos, etc, crayolas y/o colores, hojas blancas.

Actividades:

La aplicadora iniciará la sesión preguntando a los niños ¿cómo se sienten en ese momento? y ¿por qué? Posteriormente mostrará las mascaras y preguntará a los niños ¿cómo creen que se siente?, ¿quién de las personas que conocen frecuentemente se encuentra así?, ¿cómo lo saben? (características), así como ¿qué los hace a ellos sentirse de esa forma?.

Después se pedirá que los niños expresen como se sienten el día de hoy a través del medio que ellos quieran (dibujando o señalando las imágenes proporcionadas por las aplicadoras).

Posteriormente la aplicadora solicitará al resto del grupo que propongan a sus compañeros una solución para aquellos niños que se sienten enojados o tristes para que cambien de estado de ánimo cuestionándolos acerca de ¿qué pueden realizar para sentirse mejor?, ¿A que lugares pueden ir para sentirse contentos?, ¿Qué hacen los demás para no sentirse así?, ¿Con quien pueden platicar para que les ayude a no sentirse así?, etc.

El cierre de la sesión se realizará recuperando aspectos importantes sobre la actividad efectuada haciendo preguntas a los alumnos acerca de ¿Cómo se sintieron al expresar su estado de animo ante sus compañeros?, ¿Fue sencillo manifestar como se sentían en ese momento?, ¿Les resulto fácil o difícil identificarse con las mascaras de fomi que la aplicadora presento al inicio de la clase?, ¿Les gustó poder ayudar a sus compañeros para que ya no se sintieran tristes o enojados? ¿Es fácil proponer soluciones para no sentirse así?

- *Sesión 5. ¿Cómo averiguar lo que sienten los demás?*

Duración: 60 minutos

Propósito: Hacer uso de la entrevista para propiciar en el niño(a) su participación en actividades comunicativas que le permitan expresar sus sentimientos y emociones a través del lenguaje oral para externar información a los demás compañeros y por medio del lenguaje escrito para tratar de registrar la información obtenida acercándolo cada vez más a la realidad.

Objetivos específicos:

En esta sesión el niño (a):

- a) Expresa y comparte lo que le provoca tristeza, alegría, enojo y temor a través de expresiones cada vez más complejas.
- b) Conoce la función social del lenguaje escrito y utiliza marcas graficas o letras con diversas intenciones (informa acerca de algo o alguien)

Materiales: Crayolas y/o colores, hojas blancas.

Actividades

La aplicadora iniciara la sesión saludando a los niños y planteando que en esta ocasión se hablará de las entrevistas, se solicitará que ellos platicuen acerca de lo que conocen de las entrevistas cuestionando ¿Para qué podemos hacer una entrevista?, posteriormente la aplicadora recordara que en la sesión anterior se hablo de algunas situaciones en las cuales nos podemos sentir tristes, contentos, enojados, entonces para investigar que nos hace sentir todas esas emociones podemos hacer una entrevista como una forma de buscar información.

En un segundo momento la aplicadora retomará las respuestas y comentarios de los niños para establecer que la entrevista es útil para averiguar datos personales y otro tipo de

cosas, posteriormente se les invitará a que entre todos averigüen que les hace sentir felices, contentos y enojados, para lo cual se propondrá ¿ustedes han visto como se entrevista o ustedes han hecho una entrevista? ¿Cómo suponen que se hace una entrevista? ¿Qué se necesita para poder entrevistar a alguien?, después la aplicadora hará referencia a las respuestas que los niños hayan dado estableciendo que para esta actividad entre todos debemos recordar lo que cada compañero dijo durante la entrevista para lo cual se organizarán en parejas y anotaran las preguntas que estarán previamente escritas en el pizarrón y que dirán: ¿Qué te hace sentir feliz?, ¿Qué te hace sentir triste?, ¿Qué te hace sentir enojado? (se señalará la importancia de que cada niño recuerde muy bien las preguntas que hará a su compañero y la importancia de anotar como puedan lo que les hayan contestado).

El cierre de la sesión se hará recuperando los aspectos más importantes y sobresalientes en la ejecución de la actividad, cuestionando a los niños acerca de la importancia que tiene el poder entrevistar a los demás y averiguar información acerca de ¿qué es lo que ocasiona que se enojen, estén contentos o tristes?, así como algunos aspectos que clarifiquen el sentido específico de cada uno de sus respuestas, además de tomar en cuenta como se sintieron al escribir lo que cada compañero les contestó y saber si se les facilitó o dificultó.

Proyecto 4: Actividades cotidianas

- *Sesión 6:*

Duración: 60 minutos

Propósito: Favorecer la conversación y diálogo entre los niños y las aplicadoras para tratar de observar sucesos relevantes acaecidos en su vida cotidiana de los que se pueda obtener información útil para transmitir a los demás, mientras se desarrollan actividades que implican decidir como estructurar el discurso para ser expuesto ante los demás compañeros. El diálogo y la conversación implican comprensión, alternancia en las descripciones y sobre todo coherencia en la estructura lingüística de los niños, de esta manera se busca

propiciar el interés y el intercambio de experiencias para el desarrollo del lenguaje oral de cada alumno.

Objetivos específicos:

En esta sesión el niño (a):

- a) Recuerda y explica las actividades que realiza durante una actividad concreta
- b) Diferencia un texto de otro a partir de sus características gráficas y del lenguaje que usa (instructivo)

Materiales: Hojas blancas, crayolas

Actividades

La aplicadora iniciará realizando un encuadre de la sesión saludando a los niños, explicándoles a grandes rasgos el tema a trabajar en esta ocasión y mencionará la importancia de que todos participen en las actividades que se llevaran a cabo. Una vez efectuado este encuadre se dará comienzo a las actividades entregando nuevamente los gafetes con los nombres de cada alumno. (Que ellos mismos escribieron).

La aplicadora solicitará a los alumnos que recuerden una actividad que realizan de manera cotidiana como por ejemplo bañarse, vestirse, cepillarse los dientes, servir agua en un vaso o comer un helado. Posteriormente se le propondrá que cada niño explique como hace este tipo de actividades a través de algunas actuaciones, diciéndoles lo siguiente “para cepillarme los dientes lo que necesito es mi cepillo, pasta y agua, lo primero que hago es abrir la pasta, después aprieto, no muy fuerte para que no salga mucha, y se la pongo al cepillo”

Se invitara a los niños a explicar como realizan cada actividad diciéndoles situaciones concretas como: subir una escalera, masticar chicle, bañar al perro, barrer y marrarse las agujetas.

En esta ocasión se realizará el cierre de la sesión recuperando los aspectos más importantes y sobresalientes en la ejecución de la actividad, cuestionando a los niños acerca de la importancia que tiene el poder expresar adecuadamente lo que han realizado durante todo un día y saber cuales son los pasos a seguir, pidiéndoles que para la siguiente sesión elijan una situación concreta plasmándola en un papel bond.

- *Sesión 7: ¿Cómo publicamos lo que hicimos?*

Duración: 60 minutos

Propósito: Hacer uso de la publicación como medio a través del cual los niños expresan y utilizan las formas de comunicación oral y escrita para que otra persona entienda lo que tratan de decir mediante sus representaciones plasmadas, así como también propiciar un acercamiento a la necesidad de utilizar ciertos elementos para organizar la carta y que esta pueda llegar a su destinatario.

Objetivos específicos:

En esta sesión el niño (a):

- a) Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito
- b) Conoce la función social del lenguaje escrito y utiliza marcas graficas o letras con diversas intenciones (expresar lo que siente, informa acerca de algo o alguien) y explica “que dice su texto”.

Materiales: Hojas blancas, distintos recortes de revistas y periódicos, sobres y un buzón.

Actividades

Durante esta sesión la aplicadora comenzará por hacer énfasis en lo realizado en la clase anterior con el propósito de activar el interés por la nueva actividad a ejecutar,

cuestionándolos acerca de la actividad cotidiana que describieron y como lo pudieron realizar.

Posteriormente se reflexionara acerca de las instrucciones que siguió cada uno para ayudarlos a construir las ideas lo mas completa posibles para que se entienda lo que tienen que hacer. En caso de que no se llegue a poner de acuerdo con las instrucciones o los pasos a seguir será necesario proponer alternativas de solución.

Posteriormente se les invitara a que cada niño lea en voz alta las indicaciones que plasmaron en su papel bond, para que las realicen y comprueben, que se entienda y de no ser así realizar correcciones necesarias.

Después de haber compartido con sus compañeros el instructivo elaborado se les invitara a formar una publicación titulada ¿sabes como? En el que se incluirán todos los instructivos elaborados y así publicar más en el periódico mural de la escuela para invitar a sus compañeros de otros grupos a realizarlo.

Proyecto 2: La cocina

- Sesión 8. Hablemos de comida

Duración: 60 minutos

Propósito: Esta sesión se hará uso del lenguaje oral para que los niños expresen sus gustos hacia determinados alimentos, expresando los elementos que se encuentran en la cocina de su casa, así como de quien se encarga de su preparación para generar la reflexión y emitan sus comentarios de acuerdo a sus experiencias previas.

Objetivos específicos:

En esta sesión el niño (a):

- a) Solicita la palabra y respeta turnos para hablar con los demás
- b) Explica sus preferencias por los alimentos y las plasma de forma escrita

Materiales: Mesas, Sillas, Pizarrón, Dibujos alusivos a los diferentes utensilios de cocina, a algunos platillos, y al uniforme que utilizan los cocineros, Cinta adhesiva

Actividades

Se iniciara la sesión saludando a los niños y realizando un breve encuadre sobre las actividades a desarrollar en esta ocasión.

Posteriormente se iniciara una discusión guiada sobre los conocimientos de los niños sobre la cocina, haciendo preguntas guiadas como: ¿Cuál es su comida (platillo) favorito?, ¿Quién cocina en tu casa?, ¿Qué instrumentos utiliza?, ¿En donde cocina?. Al mismo tiempo se colocaran dibujos alusivos a las respuestas de los alumnos o comentarios de las aplicadoras.

En un segundo momento la aplicadora pedirá que cada niño escriba en forma de lista sus platillos preferidos empezando por el mejor, después el que le sigue y así sucesivamente, para que en un tercer momento cada niño intercambie por parejas sus listas con otros compañeros y le explique lo que dice su lista para saber si hay alguna comida que a los dos les gusta o en ninguna coinciden, la aplicadora deberá propiciar que por parejas se inicie el dialogo poniendo especial atención a la lectura de las palabras o representaciones que cada niño emitió.

El cierre de la sesión se efectuara retomando aspectos como la importancia de saber lo que hay en la cocina de nuestra casa, así como de la comida que más nos gusta probar, cuestionando a los niños acerca de ¿Cómo les pareció hablar de la comida? ¿Cómo se sintieron al construir sus listas de platillos preferidos? ¿Fue sencillo o difícil explicarle a nuestros compañeros lo que escribimos en nuestras listas? ¿En que coincidieron?. Por

ultimo se pedirá a los alumnos que investiguen y traigan por escrito la receta del platillo favorito de cada niño (la tarea deberá ser elaborada con la ayuda de los padres).

- *Sesión 9.* Los platillos

Duración: 60 minutos

Propósito: Esta sesión pretende acercar a los niños a la estructura de otro tipo de textos que en este caso son las recetas, analizándolas con ayuda de la aplicadora y propiciando su participación oral para llegar a acuerdos respecto a la preparación de un platillo en el aula, empleando recursos como el dictado para externar sus propuestas.

Objetivos específicos:

En esta sesión el niño (a):

- a) Identifica la receta como un tipo de texto y su utilidad
- b) Interpretar el contenido del texto (receta) a partir del sistema de escritura
- c) Solicitar la palabra y respeta turnos para hablar con los demás

Materiales: Mesas, Sillas, Pizarrón, Recetas de los alumnos, Gises o marcadores para pizarrón.

Actividades

La sesión se iniciará recordando las actividades que se llevaron a cabo en la sesión anterior recabando y estimulando una lluvia de ideas para poder establecer el encuadre de las actividades a desarrollar en esta ocasión.

Posteriormente se pedirá a todos los niños que por turnos expliquen en que consiste su platillo favorito, basándose en la receta que llevan. La aplicadora realizara anotaciones sobre los platillos que vayan mencionando los niños.

Después de pasar todos los niños en grupo, elegirán el platillo que mas les haya gustado de acuerdo a lo que platicaron sus compañeros, por medio de votaciones. La aplicadora solicitara que cada niño vaya haciendo anotaciones en el pizarrón de los votos que reciban los platillos propuestos por sus compañeros.

Cuando se haya determinado el platillo que se elaborara en la escuela, por medio de una discusión guiada se preguntara a los alumnos y se realizara un listado de las respuestas a las preguntas como: ¿Qué ingredientes (alimentos) necesitamos?, ¿Qué utensilios necesitamos?, ¿Cómo creen que se realiza?, ¿en donde compraremos lo que vamos ha necesitar? La aplicadora realizara anotaciones sobre las respuestas y/o comentarios de los alumnos pidiéndoles que ellos mismos le dicten sus propuestas.

El cierre de la sesión se realizara estableciendo que durante las actividades efectuadas fue importante que todos los niños cooperarán ya que el platillo que se realizara será producto de la colaboración de todos y por tanto para su preparación se requerirá que tengan presente los ingredientes que se necesitaran, los utensilios y el procedimiento para prepararlo, así como el lugar donde se compraran lo que se necesita.

Así mismo se pedirá la colaboración de los padres para adquirir parte de lo que se necesita para realizar la actividad, con el fin de hacer participes a los niños para adquirir el material que se necesita.

- **Sesión 10.** Preparándonos para comer

Duración: 60 minutos

Propósito: Esta sesión pretende que los niños (as) utilicen los escritos como medio para llevar a cabo una actividad determinada atribuyéndole significados, así como favorecer la construcción de reglas para poder llevar a cabo las actividades en forma organizada plasmando sus propuestas de forma oral y escrita, además se propicia la participación del niño (a) para describir objetos determinados (ingredientes.)

Objetivos específicos:

En esta sesión el niño (a):

- a) Comprende y explica los pasos a seguir para preparar alimentos y establecer reglas.
- b) Conoce la función social del lenguaje escrito y utiliza marcas graficas o letras con diversas intenciones. (expresa reglas).

Materiales: Mesas, sillas, cartulinas, recetas de los alumnos, papel china para la elaboración del uniforme, pegamento, ingredientes para la elaboración del platillo, platos, servilletas.

Actividades

Esta sesión se iniciara retomando las ideas más relevantes de la sesión anterior, así como estableciendo el encuadre necesario para explicar las actividades a los alumnos que esta ocasión implican la elaboración del platillo elegido en la clase anterior.

La aplicadora iniciará preguntando por la ropa que se necesita para poder cocinar (uniforme), y después se procederá a realizar la elaboración de los uniformes (delantal, guantes, gorro). Posteriormente se efectuará una serie de propuestas por los alumnos con respecto a las actividades de higiene antes y después de la elaboración del platillo, anotándolos en algunas cartulinas que serán pegadas en la puerta del salón.

Después se analizara la receta (escrita), para recordar los ingredientes que necesitamos y el proceso de elaboración del platillo, en este momento cada niño pondrá sobre la mesa que estará al centro los ingredientes que les toco llevar describiendo el peso, color, textura, y cantidad de ingrediente que su mama o papá compro, así como el lugar donde lo adquirieron.

En un tercer momento se analizara nuevamente la receta con los alumnos para que conozcan el proceso y paso a paso se realice el procedimiento de elaboración del platillo en colaboración de todos los alumnos en pequeños subgrupos de trabajo.

Al término de la actividad los alumnos podrán ingerir los alimentos, además se les recordarán las actividades de higiene que ellos mismo escribieron con respecto a limpiar el lugar donde se realizo la actividad.

El cierre de la sesión se realizará recuperando aspectos importantes sobre la actividad efectuada haciendo preguntas a los alumnos acerca de ¿Cómo se sintieron al colaborar en la preparación del platillo?, ¿Fue sencillo describir los ingredientes que cada quien trajo?¿Les resulto fácil o difícil escribir las reglas de higiene y limpieza para ser pegadas en la puerta y dentro del salón? ¿Para que nos sirvió la receta? ¿Para que nos sirvió el delantal, el gorro y los guantes que construimos?

Proyecto 3: El cuento

- **Sesión 11.** Cambiemos los cuentos y representémoslos

Duración: 60 minutos

Propósito: Hacer uso de la dramatización para que los niños representen y reconstruyan cuentos que ya conocen, con máscaras y material no muy costoso, con el fin de favorecer y

desarrollar las destrezas del lenguaje y la creatividad imaginativa de los niños aunado a la capacidad de lograr acuerdos con sus compañeros, además de propiciar el uso del lenguaje escrito para guiar la construcción de sus ideas y así poder recordarlas.

Objetivos específicos:

En esta sesión el niño (a):

- a) Comenta con otros el contenido de textos que ha escuchado leer (las actitudes de los personajes, otras formas de solucionar el problema, lo más interesante, lo que cambiaría a la historia) y lo expresa gráficamente.
- b) Crea de manera individual o colectiva un cuento
- c) Representa o dramatiza cuentos apoyándose en el lenguaje, la entonación y el volumen de la voz, así como de otros recursos necesarios en la representación de un personaje.

Materiales: Cuento conocido por los niños, hojas blancas, colores y/o crayolas, mascararas, ropa, disfraces, u otros materiales que a los niños les pueda servir para realizar su cuento.

Actividades

Al inicio de la sesión la aplicadora después de saludar a los niños y realizar un encuadre de las actividades, leerá un cuento en voz alta dando la entonación adecuada y haciendo énfasis ante el grupo de los personajes principales que ilustran el cuento. Posteriormente se cuestionará a los niños si reconocen el cuento que se leyó, si recuerdan algunos datos y de que trata la historia con preguntas como ¿Quiénes son los personajes? o ¿Qué personajes recuerdan? ¿Qué fue lo que sucedió? ¿Cómo termina la historia?.

Posteriormente se pedirá que los niños se organicen en equipos para proponerles que cambien lo que sucede en la historia, en esta actividad es necesario que la aplicadora señale la necesidad de ponerse de acuerdo para saber ¿Qué es lo que quieren cambiar de la historia?, ¿Qué les gustaría agregar o quitar? ¿El cuento se seguiría llamando de la misma forma? ¿Qué sucedería?, además es de especial importancia que constantemente la

aplicadora escuche y favorezca la confrontación de puntos de vista entre los niños a través de las reflexiones que los mismos niños emitan.

En un segundo momento se solicitará que cada equipo dibuje o escriba el nombre de los personajes principales de la historia que reconstruyeron, así como las cosas que desearían agregar o quitar, para que entre todos vuelvan a leer la nueva historia y en un tercer momento pasen al centro del salón y junto con las modificaciones que le hicieron al cuento lo representen con la ayuda de algunos materiales como mascararas, ropa, disfraces, etc. (en el caso de que no sea posible la implementación de este material los niños pueden representar a cada personaje).

El cierre de la sesión se llevara a cabo recuperando aspectos sobre la forma en que se estructuran los cuentos haciendo referencia a la manera en que iniciaron los cuentos de los niños, después sobre lo más emocionante de las historias que se reconstruyeron en el salón y por ultimo la manera en que terminaron.

Por otra parte la aplicadora formulará preguntas acerca de los personajes que conformaron las historias como ¿Qué nombres utilizaron ahora en su cuento? ¿Cómo los escribieron en sus cuadernos? ¿Alguien puede recordar como se llamaban originalmente los personajes? ¿Para que les sirvió escribir los nombres y aquéllas que deseaban cambiar para después representarlos ante sus compañeros? ¿Les ayudo a recordar? ¿Les resulto agradable poder cambiar el cuento original por otro que ellos mismos hicieron? ¿Fue sencillo quedar de acuerdo con sus demás compañeros?

- *Sesión 12.* ¡Entrevistemos a los personajes principales de un cuento!

Duración: 60 minutos

Propósito: Hacer uso de la entrevista para propiciar en el niño(a) su participación en actividades comunicativas que le permitan expresar sus dudas acerca de las historias que son contadas en el aula, además de propiciar la interacción entre los personajes y los niños

quienes serán capaces de formular sus preguntas por escrito a través de representaciones que adquirirán significado cuando las utilicen para entrevistar a los personajes y cuando plasmen las respuestas obtenidas.

Objetivos específicos:

En esta sesión el niño (a):

- a) Escucha la narración de cuentos y formula preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o alguien, al entrevistar a los personajes del cuento.
- b) Utiliza el conocimiento que tiene de las graffias para escribir otras palabras que quiere expresar.

Materiales: Títeres, escenografía, hojas blancas, crayolas, lápices, colores

Actividades:

El inicio de esta sesión se realizara retomando algunos aspectos de la sesión anterior, la aplicadora guiara a los niños cuestionándolos con preguntas como ¿recuerdan lo que hicimos la ocasión anterior? posteriormente establecerá que ahora las aplicadoras les contarán un cuento con la ayuda de títeres, es importante que se estimule su atención y el interés para que escuchen la historia atentamente.

Posteriormente las aplicadoras representaran la historia con el material necesario y con el escenario apto para que los niños identifiquen los elementos básicos del cuento, así como las características de los personajes principales. Antes de comenzar a contar la historia la aplicadora señalará que cada niño durante el cuento tendrá la oportunidad de escribir preguntas que quieran hacer a uno de los personajes principales y al final del cuento realizarán una entrevista.

En esta parte de la actividad se debe propiciar que los niños reflexionen acerca de la necesidad de realizar la entrevista por turnos para que todos tengan la oportunidad de entrevistar a los personajes y además de anotar las respuestas que los personajes les den para saber más acerca de ellos y de la historia.

Para el cierre de la sesión, se les harán preguntas a los alumnos como: ¿Cuáles fueron las preguntas más importantes que les hicieron a los personajes del cuento?, ¿Les gusto entrevistar a los personajes principales del cuento y por que?, ¿Cómo se sintieron al entrevistar a los personajes? ¿Fue fácil pensar las preguntas que le hicieron a los personajes? ¿Fue sencillo o difícil anotar lo que cada personaje les contesto?

Al final de la sesión se les dirá a los alumnos que para la siguiente sesión cada uno deberá traer un cuento el que más les guste.

- *Sesión 13.* ¡Compartamos nuestros cuentos!

Duración: 60 minutos

Propósito: Esta sesión pretende que el niño (a) exprese de manera libre el cuento que haya elegido para contárselo a sus compañeros mediante la implementación del lenguaje oral para externar lo que dice su cuento y a su vez favorecer el uso del lenguaje escrito para tratar de leer las palabras que contiene el cuento, así como su relación con las imágenes que presenta el texto y el significado que el o ella le atribuye.

Objetivos específicos:

En esta sesión el niño (a):

- a) Explica sus preferencias por los cuentos (el que mas le gusta)
- b) Solicita la palabra y respeta los turnos de habla de los demás
- c) Identifica la función que tienen algunos elementos gráficos incluidos en los textos (imágenes).

Materiales: Diversos cuentos que lo niños hayan llevado al aula, hojas, colores.

Actividades:

Al inicio de la sesión la aplicadora realizara el encuadre saludando a los niños, y explicándoles que en esta ocasión vamos a compartir los cuentos que más nos gustan con los demás compañeros.

Posteriormente se formaran equipos dependiendo del número de alumnos en el grupo, y una vez conformados los sub- grupos se sentaran en pequeños círculos y después se les pedirá que narren a sus compañeros el cuento que llevaron, mostrándoles como es y diciendo por que les gusta mucho ese cuento, la aplicadora deberá propiciar que los niños respeten el turno de sus compañeros y escuchen atentamente por que cuando todos hayan terminado de contar su cuento en los sub-grupos deberán de elegir el cuento que más les gusto de todos los que llevaron sus compañeros y representarlo en una hoja como ellos puedan (ya sea con dibujos, letras, garabatos, etc) para pasar a contarlo a todo el grupo y explicar por que eligieron ese cuento

El cierre de la sesión se efectuará comentando la importancia de la actividad realizada preguntando ¿si les gusto contar cuentos a los demás? ¿Por qué eligieron el cuento de algunos de sus compañeros o porque no lo eligieron? ¿Qué es lo que más les gusto de los cuentos que les contaron sus compañeros? ¿Por qué? ¿Cómo se sintieron durante la actividad? Además de hacer referencia a la utilidad de haber representado el cuento cuestionándolos con preguntas como ¿Qué dice tu dibujo o graffias? ¿Para que te sirvió?-

- *Sesión 14.* ¡Hagamos nuestro propio cuento!

Duración: 60 minutos

Propósito: Esta sesión pretende que los niños (as) tengan la oportunidad de realizar la construcción de un cuento colectivamente teniendo como punto de partida una intención, el reconocimiento de alguna de las partes del cuento y el uso de las características de este tipo

de textos, además se busca propiciar que los niños (as) intercambien opiniones y escriban sus ideas a través del dictado a la aplicadora.

Objetivos específicos

En esta sesión el niño (a):

- a) Recuerda y explica las actividades que ha realizado (durante una jornada escolar, una experiencia concreta).
- b) Produce textos de manera individual o colectiva mediante el dictado a la aplicadora, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios.

Materiales: Varios cuentos, Hojas de diferentes colores, Papel Bond, Imágenes, Plumones, colores, Pegamento, Tijeras

Actividades

Al inicio de la sesión la aplicadora invitará a los niños a sentarse en semicírculo y conversará con ellos sobre los cuentos que hasta el momento han leído, posteriormente se colocarán varios cuentos a la vista de todo el grupo, se los mostrará y pedirá que digan el título, también que señalen la portada, el nombre del autor y de que tratan algunos de los cuentos.

Posteriormente la aplicadora leerá el título y el nombre del autor o autora de algún libro seleccionado. En caso de que los niños no recuerden el título o lo digan de forma incorrecta, la aplicadora lo leerá y los señalará. En un segundo momento la aplicadora propondrá que entre todos construirán un cuento y para ello necesita que los niños propongan cual será el título del cuento, cada niño dictará su propuesta a la aplicadora pausadamente donde es necesario explicar que no se puede escribir tan rápido como se habla, después se establecerán los personajes del cuento y de igual manera se registraran las propuestas, es importante que la aplicadora constantemente lea y relea lo que los niños le dicten para que digan si se entiende y si están las ideas que querían decir.

A continuación dirán de que hablará el cuento (también se dictaran las sugerencias) y la aplicadora tratará de fusionar sus propuestas para que al final el texto sea escrito por ella en un pliego de papel bond que será colocado al frente de todos y que implicará una revisión final en la que la aplicadora preguntará ¿Esta todo lo que quieren decir? ¿Se entiende? ¿Es necesario quitar o agregar información?, si existen correcciones la aplicadora las podrá señalar con otro color en el papel bond, esto con el objetivo de que los niños se den cuenta de que los escrito se puede corregir.

Finalmente la aplicadora sugerirá que el cuento será publicado en el periódico mural que se expone en su escuela, para lo cual también será necesario contar con dibujos para complementar el cuento, de esta manera los niños construirán las imágenes o dibujos en una hoja de papel auxiliándose con los recortes, hojas de colores, etc. y se anexaran a la publicación del cuento.

Al cierre de la sesión la aplicadora les preguntara ¿Cómo se sintieron durante la actividad?, ¿Les gusto trabajar en equipo con sus compañeros para construir su cuento? ¿Fue sencillo dictar lo que queríamos decir a la aplicadora? ¿De que nos sirvió hacer primero un cuento que después se paso a limpio? ¿Para que creen que será publicado el cartel en el periódico mural de la escuela?

Proyecto 4: Las profesiones y oficios

- *Sesión 15. ¡Conociendo las profesiones y oficios!*

Duración: 60 minutos

Propósito: Favorecer la conversación y dialogo de los niños (as) a través de las diferentes profesiones de su comunidad y la importancia que tienen. Además pretende despertar en los niños el deseo de investigar acerca de la profesión que quieren ser cuando sean grandes a

través de la obtención de información útil para transmitir a los demás sus deseos o gustos utilizando el lenguaje oral y escrito.

Objetivos específicos:

En esta sesión el niño (a):

- a) Conocer y reflexionar acerca de las diferentes profesiones y su importancia para su comunidad.
- b) Expresa sus ideas acerca de la profesión u oficio que ellos consideran la más importante de forma escrita.

Materiales: Hojas, Colores y/ o crayolas, lápices

Actividades

La aplicadora iniciara saludando a los alumnos e introducirá al tema explicándoles lo importante que es para la comunidad las diferentes profesiones que hay como: los policías, doctores, Ingenieros, Maestros etc. posteriormente se les preguntara lo siguiente ¿Quién me quiere decir en que trabajan sus papas? Se hará mención que el trabajo que desempeñan sus padres es importante para la comunidad y se les pedirá que mencionen los materiales que sus padres necesitan para realizar su trabajo.

Posteriormente se les pedirá que hagan un dibujo con la profesión que creen que es la más importante para su comunidad, y se les pedirá que también agreguen de forma escrita el porqué creen que esa profesión u oficio es importante para la comunidad.

Posteriormente se solicitará que los niños realicen una exposición de sus dibujos ante sus demás compañeros del grupo. El cierre de la sesión implicará una serie de como: ¿Por qué elegiste esa profesión?, ¿Por qué consideras que esa profesión es importante para tu comunidad? ¿Por qué es importante conocer las distintas profesiones u oficios?

Al final de la sesión se les dejara de tarea investigar acerca de lo que a ellos les gustaría ser cuando sean grandes, y preparar con la ayuda de sus padres una breve exposición por escrito, además también se les solicitará que vayan vestidos de acuerdo a la profesión u oficio que hayan elegido para su exposición.

- *Sesión 16. ¿Que quiero ser cuando sea grande?*

Duración: 60 minutos

Propósitos: Promover en los niños y niñas el trabajo en equipo a través de oportunidades comunicativas donde expresen sus preferencias hacia lo que les gustaría ser de grandes, además de favorecer la función social de los escritos.

Objetivos específicos:

En esta sesión el niño (a):

- a) Expone información sobre un tema, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno.
- b) Identifica la escritura en un texto y sabe que lee de izquierda a derecha.

Materiales: Carteles elaborados previamente por los alumnos y un lazo largo que simule un tendedero en el patio

Actividades

Al inicio de la sesión se motivara a los niños para que pasen a exponer la profesión que quieren ser cuando sean grandes, cada alumno tendrá el tiempo adecuado para poder exponer libremente a sus compañeros lo que investigaron.

Posteriormente se construirá el tendedero de las profesiones y oficios, donde cada alumno colgara su dibujo, el cual tendrá los siguientes datos: nombre, profesión y lugar en

el que trabajara para que todos puedan identificar que les gustaría ser de grandes y comenten quien tiene las mismas preferencias y se reunirán por equipos los que coincidan para escribir que harían juntos para cumplir con su trabajo, en dado caso que no haya coincidencias formaran un equipo mixto y planearan por escrito como van ayudar a las personas que soliciten su servicio.

En el cierre de la sesión se realizaran preguntas como ¿Por qué crees que es importante que existan personas que realicen trabajos para ayudar a los demás? ¿Por qué es necesario poner datos en nuestros carteles? Se dará un tiempo para que los niños jueguen con las diferentes profesiones y oficios.

Proyecto 5: La fiesta

- *Sesión 17. Organizando la fiesta*

Duración: 60 minutos

Propósito: Promover en los niños y las niñas el uso de listas para organizar un evento de la vida cotidiana a través de la confrontación de puntos de vista y diálogo entre compañeros para la toma de decisiones a partir de un acuerdo escrito,

Objetivos específicos:

En esta sesión el niño (a):

- a) Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.
- b) Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula.
- c) Produce textos de manera individual o colectiva mediante el dictado a la aplicadora

Materiales: Mesas, sillas pizarrón, gises o marcadores para pizarrón

Actividades

Al inicio de la sesión se hará un recuento de las actividades que se han realizado anteriormente para conocer la opinión de los alumnos, es decir saber si les han agradado o no dichas actividades. Se les invitara a la fiesta que se realizara haciendo énfasis que ellos tendrán que organizar las listas de las cosas que se necesitaran para poder llevarla a cabo.

Posteriormente se realizara una lluvia de ideas para conocer que elementos identifican como necesarios para hacer la fiesta por medio de preguntas como: ¿han ido a una fiesta?, ¿les gustan las fiesta?, ¿Por qué se hacen las fiestas?, ¿Qué hay en una fiesta?

A continuación se elaborara un listado de los elementos necesarios para la fiesta y la aplicadora los anotara en el pizarrón, a partir de esta planeación grupal se les pedirá a los niños que anoten en una hoja lo que llevaran para la siguiente sesión.

El cierre de esta sesión consistirá en retomar la importancia de hacer una lista de lo que necesitamos para hacer algo y de esta manera no se nos olvide ningún detalle.

- *Sesión 18. Festejemos*

Duración: 60 minutos

Propósito: Propiciar que los niños expresen de manera oral y escrita las vivencias que experimentaron durante el desarrollo de las actividades.

Objetivos específicos:

En esta sesión el niño (a):

- a) Proponer ideas y escuchar las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula.
- b) Conoce la función social del lenguaje escrito y utiliza marcas, graficas o letras con diversas intenciones (expresa lo que siente e informa acerca de algo o alguien).

Materiales

Hojas, papel bond y todos los elementos considerados en las listas para la organización de la fiesta (mesas, sillas, alimentos, adornos, cinta adhesiva, música, globos, serpentinas, etc.)

Actividad:

Se iniciara la sesión preguntando cuales fueron los pasos que se organizaron anteriormente para llevar acabo la fiesta propiciando la reflexión acerca de la utilidad de las listas que elaboramos. Después de este encuadre se realizara la fiesta y se invitara a los alumnos a participar en diversas acciones como: organizarse en quipos para escribir en un papel bond quienes estarán encargados de realizar cada actividad antes, durante y después de la fiesta, lavarse las manos, limpiar el lugar donde se colocaran los alimentos, etc.

Posteriormente se les pedirá a los niños que escriban en una hoja lo que mas les gusto de las actividades que se realizaron con las aplicadoras del programa de intervención. Cabe mencionar que en esta última sesión se agradecerá la colaboración de los alumnos, maestras y padres de familia por haber brindado el tiempo necesario para aplicar las sesiones diseñadas que conforman dicho programa.