

DESTREZAS LINGÜÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL: ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA CURRICULAR

Ana Lisett Rangel y María Teresa Guevara
Universidad Central de Venezuela

RESUMEN

La psicología conductual, comprometida con la búsqueda de explicaciones sobre el desarrollo del lenguaje individual y sus implicaciones para la práctica educativa, es el marco contextual de este trabajo. A partir de dicha perspectiva teórica, se analiza la versión inicial de un currículum funcional diseñado para la enseñanza del lenguaje a niños preescolares, inserto en un modelo de enseñanza individualizado que se aplica en un aula experimental. Asimismo, se presentan los propósitos y metas que conforman ese currículum y cómo, luego de su implementación y evaluación, esos propósitos y metas han sido reestructurados para facilitar el desarrollo de las habilidades y conocimientos pertinentes y/o funcionales que conduzcan a un desempeño efectivo del niño en su ambiente. En esta revisión, se examinan los contenidos a la luz de los elementos de la teoría general del comportamiento propuesta por Ribes y López (1985) y, finalmente, se describen los reajustes realizados al programa en su última actualización.

Palabras clave: lenguaje, educación preescolar, desarrollo curricular.

ABSTRACT

LANGUAGE SKILLS IN EARLY EDUCATION: ANALYSIS OF A CURRICULUM PROPOSAL

Behavioral psychology, in its search for explanations of individual language development and its implications for educational practice, is the contextual framework of this article, in which we report on the analysis of a functional language curriculum designed for preschool children as part of a model of individualized education in an experimental classroom. We also present the purposes and goals of this curriculum and show how these were restructured after implementation and evaluation, in order to facilitate the development of relevant and/or functional skills and knowledge, leading to effective child performance. Curriculum contents are examined from the point of view of the general theory of behavior proposed by Ribes and López (1985), followed by a description of the most recent adjustments made to the program.

Keywords: language, preschool education, curriculum development.

RESUMÉ

LES HABILITÉS LINGUISTIQUES DANS L'ÉDUCATION INITIALE: ANALYSE D'UNE PROPOSITION CURRICULAIRE

La psychologie du comportement, liée à la recherche d'explications du développement de la langue individuelle et ses implications pour la pratique éducative, est le cadre contextuel de cet article. A partir de cette perspective théorique, nous analysons un programme fonctionnel conçu pour l'enseignement de la langue aux enfants préscolaires, inséré dans un modèle d'éducation individualisée qui s'applique à une salle de classe expérimentale. Ainsi, nous présentons les objectifs qui conforment ce curriculum et comment, après son implémentation et évaluation, ces objectifs ont été réorganisés pour faciliter le développement de l'habileté et des connaissances pertinentes et fonctionnelles qui conduisent à une exécution effective de l'enfant dans son milieu. Les objectifs, les buts et les contenus du programme sont examinés du point de vue de la théorie générale du comportement proposé par Ribes et López (1985). Le programme a été évalué par des experts. Finalement, nous décrivons les réajustements les plus récents qui ont été fait au programme.

Mots-clé: langue, éducation préscolaire, développement curriculaire.

RESUMO

DESTREZAS LINGÜÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INICIAL: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA CURRICULAR

Este artículo baseia-se na psicologia conductual, comprometida com a busca de explicações sobre o desenvolvimento da linguagem individual e as suas implicações para a prática educativa. A partir de essa perspectiva teórica, analisa-se a versão inicial de um currículo funcional desenhado para o ensino da linguagem às crianças pré-escolares, inserido em um modelo de ensino individualizado aplicado em uma aula experimental. Igualmente, apresentam-se os propósitos e metas que conformam esse currículo e cómo, depois da sua implementação e avaliação, esses propósitos e metas têm sido reestruturados para facilitar o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos pertinentes e/ou funcionais que levem a um desempenho efetivo da criança no seu ambiente. Em esta revisão, examinam-se os conteúdos à luz dos elementos da teoria geral do comportamento proposta por Ribes e López (1985) e, finalmente, descrevem-se os reajustes realizados ao programa na sua última atualização.

Palavras chave: linguagem, educação pré-escolar, desenvolvimento curricular.

1. INTRODUCCIÓN*

Como parte del Centro de Desarrollo Infantil del Instituto de Psicología, se creó, en 1981, un aula preescolar adscrita a la Maestría en Análisis Experimental de la Conducta de la Universidad Central de Venezuela.¹ Su apertura favoreció la realización de investigaciones de carácter básico y aplicado, el ejercicio docente en niveles de preescolar, pre y postgrado en Psicología y, además, la puesta en marcha de labores de extensión universitaria a través de la asistencia a niños y a padres y representantes.

Podríamos decir que, a lo largo de estos años, uno de los propósitos fundamentales de este centro ha sido el desarrollo de un modelo de enseñanza preescolar (Dembo y Guevara, 2004). Este modelo se ha inspirado en proposiciones teóricas de las corrientes psicológicas descritas en la llamada “psicología naturalista” (Roca, 1993), vale decir, en planteamientos de autores como Kantor (1924-1926), Kantor y Smith (1975), Skinner (1953, 1957), Bijou y Baer (1978), Ribes y López (1985) y Ribes (1990a, 1990b, 1990c). El Centro de Desarrollo Infantil del Instituto de Psicología ha tomado en consideración también los hallazgos obtenidos en trabajos empíricos realizados en otros centros de investigación del desarrollo infantil, en especial en el Departamento de Desarrollo Humano y Vida Familiar de la Universidad de Kansas, en la Universidad de Arizona, y en nuestra propia aula preescolar experimental (Dembo y Guevara, 1992, 2000; Rangel y Lacasella, 1999).

Sería útil, para conocer los elementos que dan sentido a parte fundamental de este trabajo, presentar una breve descripción de sus principios básicos (Dembo, Villalba, Guevara, y Casado, 1981; Dembo y Guevara, 2000; Rangel y Lacasella, 1999) en los términos siguientes:

1. La programación de la enseñanza debe ser individualizada,² en consideración de las características particulares de cada niño y de su

* Una primera aproximación al tema desarrollado en este artículo fue presentada en el XIV Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta y II Congreso Inter e Iberoamericano de Análisis de la Conducta, Guadalajara, 26-28 de febrero de 1999.

¹ Desde la época de la creación del aula experimental al presente, la referida maestría ha sufrido cambios en sus objetivos, contenidos y denominación. Actualmente se denomina Maestría en Análisis Conductual.

² En el modelo propuesto se recomienda *ajustar la enseñanza* a las características y peculiaridades de cada aprendiz –especialmente en el aula preescolar–, tanto en lo referente a

competencia en los contenidos que deben enseñarse. Este principio coincide también con las propuestas de Vygotsky (1978) y sus seguidores (Blanck, 1990; Rodríguez Arocho, 1994, 1997), quienes señalan la necesidad de que las acciones educativas tomen en cuenta el nivel de competencia o desarrollo del niño en la materia en cuestión y, a partir de lo que este último sabe y puede hacer, se le enseñen nuevas habilidades o conocimientos, vale decir, trabajar en lo que se conoce como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Desde dicha perspectiva, entonces, el adulto o persona más experta (bien sean padres, hermanos mayores, familiares o maestros, sobre todo estos últimos), actúa como mediador del aprendizaje del niño y debe proporcionar a este el apoyo y las herramientas necesarias para lograrlo. Dembo y Guevara (2001) tratan ampliamente sobre esta coincidencia de enfoques en lo relativo al aprendizaje y al desarrollo infantil.

2. La enseñanza y evaluación se conciben como procesos estrechamente relacionados, a través de los cuales pueden determinarse las adquisiciones del niño y la adecuación de las estrategias empleadas para enseñarle.
3. La situación de enseñanza se analiza integralmente, considerando sus componentes: las instrucciones; las forma de presentación de los materiales educativos y las ayudas proporcionadas por el maestro para promover el aprendizaje; el comportamiento mismo del niño mientras aprende; y los procedimientos que utiliza el maestro para reforzar adquisiciones y corregir errores.
4. El maestro se concibe como responsable del aprendizaje de los niños, promotor y facilitador de las condiciones para que este proceso ocurra. Como señalamos antes, el papel fundamental del maestro es el de mediador y, por lo tanto, le corresponde a él poner a disposición del educando todo lo necesario para que el aprendizaje tenga lugar.

Debemos mencionar, además, que una de las líneas de investigación de mayor trayectoria en nuestro centro de investigación ha tenido como principal

sus propósitos y contenidos, como en las situaciones y modos en los que se pone en práctica la programación. Por tanto, no debe entenderse como una sugerencia de enseñanza *uno a uno*, mas sí como la necesidad de tomar en cuenta lo que el niño requiere en cada momento y situación, cuando se hace la planificación. Para ampliar la información sobre el modelo de enseñanza al que hacemos referencia, remitimos al lector a la lectura de la *Guía curricular para preescolar: introducción* (Dembo y Guevara, 2004).

objetivo desarrollar guías de actividades para preescolar. Esta línea se ha sostenido en la idea de que un currículum escolar no se crea por casualidad, sino que es producto de convenciones sociales, práctica diaria, tradiciones y condiciones que predominan en un ambiente particular. Además, acordamos que debe ser planificado con la guía de la sistematización, el orden y la secuencia de los objetivos que lo componen (Etzel, Aangeenbrug, Nelson-Burford, Holt y Stella, 1982; LeBlanc, Etzel y Domash, 1978; Rangel, Lacasella, Guevara y Dembo, 2005a, 2005b; Dembo y Guevara, 2000, 2004; Rangel y Lacasella, 1999).

Visto así, un currículum funcional contribuye al desarrollo de las habilidades y destrezas que un niño necesita para desenvolverse efectivamente en su medio ambiente social y académico. Para su elaboración, hemos considerado tres componentes fundamentales (Dembo y Guevara, 2004): a) el desarrollo evolutivo del niño y las demandas de su medio, fundamentales para elegir las metas que lo conforman; b) las condiciones de la enseñanza en forma tal que favorezcan un aprendizaje óptimo; y c) los criterios y procedimientos de evaluación, definidos en condiciones en las que se evalúa al niño mientras se le enseña.

La elaboración de un currículum con las características mencionadas se inicia con la recolección de información, la cual provee la documentación necesaria para delimitar las áreas de enseñanza. Sigue a continuación la subdivisión de las áreas y la determinación de conductas meta; posteriormente, el plan elaborado es sometido a la validación empírica de sus contenidos y de la jerarquía provisional de los objetivos. La validación social, la etapa subsiguiente, permite conocer si los contenidos de cada una de las áreas del currículum concuerdan con las expectativas de la comunidad educativa y si se ajustan a los niveles escolares superiores. El proceso dinámico determinado por la evolución continua del currículum funcional obliga, de cuando en cuando, a someterlo nuevamente a evaluación y validación (Dembo y Guevara, 2000).

Como producto de esta línea de investigación, aparte de la definición de los fundamentos del modelo y de los principios para la elaboración del currículum (Dembo y Guevara, 2004), hemos elaborado currículum funcionales para las áreas de: motricidad fina (Rangel, Lacasella, Guevara y Dembo, 2005a); número, discriminación y lenguaje,³ para los contenidos predominantemente pre-académicos; y otros currículum para apoyar las

³ Estas guías curriculares están en proceso de publicación.

actividades de cocina, artes plásticas, motricidad gruesa, música y dramatización.

Las guías curriculares diseñadas para las áreas pre-académicas son la base para la programación individual de la enseñanza, que respeta el ritmo de aprendizaje y grado de competencia de cada niño. Su uso sugiere trabajar en dos modalidades: la primera, en pequeños grupos, siguiendo un plan individualizado sobre qué enseñar, de acuerdo con las habilidades de cada niño; la segunda, con grupos más grandes, en momentos menos estructurados de la rutina escolar, con el fin de que los niños puedan ejercitar sus aprendizajes “en contexto”. Los detalles de la planeación de las actividades del aula experimental, la distribución de las franjas horarias y su descripción, son extensamente reseñados en Rangel, Llindis, Velandia y Vargas (2000).

2. LENGUAJE Y DESARROLLO INFANTIL

La experiencia de investigación lograda en estos años nos permite reconocer con Ribes que “el ambiente es, desde un inicio, lingüístico por naturaleza” (1990b, p. 156); vale decir, desde su nacimiento, el niño crece y se desarrolla en un mundo donde la lengua, la comunicación, es un elemento indispensable.

La importancia fundamental de los primeros años de vida, como base para la formación de la persona, es ampliamente reconocida y está sustentada en una diversidad de trabajos empíricos y teóricos formulados desde distintos enfoques y diferentes disciplinas, tales como la psicología, la antropología, la filosofía, la educación, la psicolingüística y otras más, que tienen como uno de sus objetivos de estudio la ontología del desarrollo humano. Como se sabe, actualmente existe consenso en cuanto a una visión integral del hombre como unidad de factores biológicos, sociales y psicológicos en interacción, aunque se mantiene cierta polémica en torno al papel relativo que cumplen diferentes procesos –por ejemplo, el aprendizaje– en la conformación de ese ser integral. Sin embargo, no existen dudas acerca del rol determinante del lenguaje en el desarrollo individual y social. Se reconoce que la lengua es un instrumento básico para la incorporación del individuo a la sociedad y también es indispensable como propulsora del proceso de socialización de sus nuevos miembros. A través del lenguaje el hombre se conforma como individuo integrado a su medio sociocultural, como ser único y, a la vez, ciudadano pleno

del mundo donde vivimos, quien comparte ideas, sentimientos y emociones, y asimila valores, creencias y actitudes que le son transmitidos por su entorno psicosocial. En definitiva, todo esto le permite al hombre acceder a estadios psicológicos superiores, a comportamientos más complejos, realmente humanos. Cabe aquí citar al poeta Rafael Cadenas (1986), quien afirma que

en gran medida, el hombre es hechura del lenguaje. Este le sirve no sólo como medio principal de comunicación para pensar y expresar sus ideas y sentimientos, sino que también lo forma, está unido a lo más hondo de su ser, es parte suya esencial, propia, constitutiva. (p. 24)

De acuerdo con Skinner (1953, 1957), una de las características más sobresalientes del comportamiento verbal es que su adquisición y consolidación requieren la presencia de un mediador, así como de un contexto sociocultural apropiado. Los logros que se alcancen en este ámbito dependen, en gran medida, de la actuación de las personas significativas encargadas de la crianza y educación del niño, por lo que se torna esencial la influencia del hogar, de la escuela y de su comunidad cercana (Bijou, 1993). Esta aseveración ha sido reiteradamente confirmada. Así, en un estudio longitudinal y de amplio alcance realizado por Hart y Risley (1995), se encontró que los niños provenientes de sectores de la población en situación de desventaja sociocultural presentan un menor grado de desarrollo lingüístico, cuando se los compara con aquellos que provienen de hogares donde las personas con quienes conviven están más conscientes de su papel como propulsoras de este desarrollo e interactúan con sus niños de forma más cálida, con mayor frecuencia y empleando un lenguaje más elaborado. La importancia de hallazgos como este último resalta cuando se conoce que, por ejemplo, las lagunas en vocabulario que presentan los niños al momento de su ingreso a la escuela pueden afectar a su dominio de la lengua escrita y, en consecuencia, a su rendimiento académico (Barnett, 1995; Dickinson y Smith, 1994; Frede, 1995).

Queda claro que el aprendizaje de la lengua trasciende la escuela y que el niño, cuando ingresa al aula preescolar, generalmente domina destrezas básicas de lenguaje y lo que necesita es ampliar y refinar su uso como instrumento. Sin embargo, esta transición no es fácil, pues es en este período de su desarrollo cuando los alumnos suelen necesitar más el uso socializado del lenguaje y son más aptos para adquirirlo (Hart, 1982). Los requerimientos diferenciales de los niños pequeños –unos tienen que aprender a hablar más, otros menos, y hay quienes necesitan aprender a hablar con personas diferentes de cosas también

diferentes– se suman a la necesidad de ponerlos en contacto con el mundo de la palabra impresa. De allí que, en años recientes, la intervención a través de programas preventivos y remediales en el lenguaje, da evidencia de mayor efectividad e impacto en el desarrollo del niño en la medida en que esos programas se inician más tempranamente.

Se ha venido insistiendo en la conveniencia o, más bien, la necesidad, de poner en práctica estrategias educativas centradas en la preparación de padres y representantes (mediante campañas de educación de padres y redes de apoyo social), y de prestar especial atención a la formación de los maestros encargados de la educación inicial en el conocimiento y dominio del lenguaje. La propuesta sería la de realizar esfuerzos mancomunados entre padres, comunidades y entidades encargadas de la educación de los niños para poner en práctica planes que cumplan con tal cometido (Bernar, 2001; Asamblea General de las Naciones Unidas, 1959, 1989).

Con estas ideas como contexto, el sentido del currículum funcional cobra una fuerza instrumental determinante para el desarrollo del lenguaje infantil, desde los primeros años hasta su ingreso en la Etapa Básica. Su flexibilidad alcanza hasta la opción de utilizarlo en programas alternativos de atención integral al niño e, incluso, a adultos en programas especiales. Su estructura puede permitir que el *mediador* haga un uso versátil de su contenido, y su aplicación –como vemos– no se restringe al trabajo individual ni al trabajo en grupos. Bien puede su contenido promover el ejercicio de destrezas de orden social –adaptación, cooperatividad, automanejo–, comunicacional y afectivo, al igual que puede guiar el tratamiento de contenidos académicos, la adquisición de repertorios básicos, la iniciación al conocimiento del país, el cuidado y empleo de los recursos de la comunidad, así como la iniciación a la estética y al arte.

3. UN CURRÍCULUM FUNCIONAL PARA LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

Este artículo tiene por finalidad describir el proceso de evaluación de la guía curricular para preescolares en el área de lenguaje –elaborada bajo los principios de un currículum funcional–, a lo largo de varios años, en nuestro centro de investigación (Dembo y Guevara, 2004). Fue evidente la necesidad de ajustar su contenido a los resultados provenientes de las observaciones de su aplicación durante la práctica diaria en el aula y, también, a los cambios

ocurridos en las programaciones oficiales para los niveles de Educación Básica, motivo suficiente para iniciar una revisión de la guía, su contenido y sus métodos.

3.1. Una primera versión

La primera versión de la guía se inició con la revisión de bibliografía especializada y de diversos programas de educación preescolar, además de las características de las tareas que hasta el momento habían servido para ejercitar contenidos asociados con el área de lenguaje. De allí se obtuvo una lista tentativa de las sub-áreas de enseñanza, la cual se utilizó como guía para un reordenamiento lógico de los objetivos y contenidos incluidos en ella. Cuatro maestros de preescolar juzgaron la pertinencia de estos contenidos y sugirieron la jerarquía provisional de los objetivos considerados en el programa (Ladrón de Guevara, Rangel, Guevara y Moreno, 1990).

La guía obtenida estaba compuesta por 21 sub-áreas; especificaba, además, algunos procedimientos generales para su aplicación. Se presentaba en un formato que contenía los siguientes elementos:

- el detalle de las metas u objetivos del programa, donde se especifica con claridad lo que el niño debe aprender;
- indicaciones o sugerencias sobre los contextos o actividades en las que puedan enseñarse y evaluarse las habilidades y conocimientos especificados en las metas;
- la descripción de las instrucciones y orientaciones que el maestro puede proporcionar al niño en cada caso;
- las sugerencias de recursos o materiales; y
- los criterios considerados para la evaluación de las metas.

En la guía también se trataban detalladamente aspectos relacionados con los procedimientos instruccionales –método extenso y método abreviado– que guiaban al docente en la puesta en práctica de las tareas, dependiendo de las particularidades de la situación. Adicionalmente, se daban recomendaciones para la planificación de las tareas, y se señalaba la necesidad de considerar el tratamiento de los contenidos incluidos en el currículum en las restantes actividades del aula.

Esta primera versión fue sometida a un estudio de validación social. Siete validadores (dos lingüistas, tres psicólogos y dos maestras de preescolar) evaluaron el programa en relación con las siguientes categorías (Ladrón de Guevara, Rangel, Guevara y Moreno, 1990):

1. Pertinencia, jerarquía y alcance de las áreas de enseñanza así como de los objetivos incluidos en cada una de ellas.
2. Conveniencia de la eliminación y/o adición de objetivos.
3. Claridad en la formulación de los objetivos.
4. Pertinencia y significación del programa, tomando como base las demandas socioculturales de nuestro contexto.

Entre los resultados obtenidos, destacó la sugerencia de programar situaciones que favorecieran la competencia lingüística de los niños para garantizar la comunicación oral y la adquisición de conocimientos generales. También se señaló la importancia de dar lugar al área de lecto-escritura en el preescolar, así como establecer pautas e incorporar sugerencias para el trabajo grupal en las distintas áreas del currículum. Todas las observaciones realizadas redundan en la necesidad de desarrollar en los niños su capacidad de comunicación y de asignar al lenguaje, en primera instancia, un carácter funcional.

4. LA NUEVA PROPUESTA CURRICULAR

4.1 Análisis de contenidos programáticos

En primer lugar, se escogió como guía fundamental para la revisión de los contenidos del currículum el examen de lo que podríamos llamar *coherencia externa e interna* del programa. En el primer caso, se intentó conocer si su contenido es consistente con la tendencia actual de la enseñanza de la lengua en el preescolar; en el segundo, detectar repeticiones de propósitos y metas; evaluar su pertinencia en el marco del análisis que se realiza; y, adicionalmente, evaluar la conveniencia de incluir nuevos objetivos (Ladrón de Guevara e Hidalgo, 1998).

Los textos que se publican acerca de cómo enseñar el lenguaje coinciden en dos ideas principales: i) concebir la lengua como herramienta, lo que destaca su valor funcional, con énfasis en la comunicación, y ii) en consecuencia, promover la adquisición de destrezas en el marco de la lengua escrita.

Actualmente, el programa venezolano para la enseñanza de Lengua y Literatura para Primer Grado de Educación Básica (Ministerio de Educación, 1997) contempla cuatro bloques principales:

- “Intercambio oral”: agrupa contenidos dirigidos a promover el desarrollo de competencias orales de comunicación (comprensión y producción verbal en tareas relacionadas con narrar, argumentar, describir, interrogar e informarse).
- “¡A leer y a escribir!”: hace hincapié en la función social del uso de la escritura como sistema de signos convencionales, y contiene objetivos relacionados con la comprensión y expresión escrita, aun para niños que no hayan adquirido totalmente esta competencia.
- “Reflexiones sobre la lengua”: agrupa contenidos relacionados con los aspectos normativos del lenguaje escrito, y sugiere promover la observación y estudio de los textos a través de comparaciones, clasificaciones y relaciones establecidas por forma y significado.
- “Literatura: el mundo de la imaginación”: invita al disfrute de la lectura y producción oral y escrita de tal manera que, además de promover el disfrute, garantice el contexto adecuado para trabajar las prescripciones encontradas en los bloques descritos anteriormente.

En la nueva guía curricular se consideró, entonces, programar la enseñanza del lenguaje haciendo un uso más preciso de la combinación de estrategias de enseñanza grupal e individual, dada la claridad de los objetivos que se persiguen así como de la necesidad de exponer los niños a intercambios que favorezcan las situaciones de comunicación propiciadas en grupo (ver anexo A).

4.2. Análisis del contenido de la guía a la luz de la Teoría general del comportamiento

Esta categoría para el análisis surge, en parte, debido a nuestra preocupación por no incurrir en lo que algunos autores han calificado como “práctica antiteórica” (Losada, 1987), en el sentido de que podríamos sumergirnos en el ejercicio cotidiano de la psicología sin una clara conciencia de las bases teóricas que lo fundamenten. Sin embargo, estamos conscientes también de que – dado el estado del arte de nuestra disciplina– resulta difícil

alcanzar el ideal de que toda aplicación psicológica o actuación profesional esté firmemente cimentada en conocimientos y principios teóricos sólidos.

Pensamos que es necesario que la actuación del psicólogo en el campo educativo debe dirigirse hacia la creación de condiciones que promuevan el desarrollo psicológico de los estudiantes. Puesto que la conducta verbal es el comportamiento que impulsa al sujeto hacia sus niveles más elevados de funcionamiento y competencia social (Vygotsky, 1978; Ribes, 1990a), nos hemos propuesto emprender un análisis tentativo de los propósitos y contenidos del plan de modificación de la Guía curricular de lenguaje, a la luz de la teoría general del comportamiento (Ribes y López, 1985; Ribes 1990a, 1990b, 1990c, 1999), con miras al enriquecimiento de sus metas y actividades para garantizar una programación que cumpla cabalmente con el cometido de contribuir al desarrollo del niño. Hemos considerado que las propuestas teóricas de Ribes y López (1985), y más específicamente de Ribes (1990a, 1990b, 1990c, 1999), para el estudio del comportamiento humano en general y, sobre todo, para el estudio del lenguaje desde la perspectiva del psicólogo, son bastante interesantes y heurísticas, entre otras razones, porque en ellas se concibe el lenguaje como “una abstracción de relaciones concretas que involucran conducta convencional, ya como evento o como producto” (Ribes, 1990b, p. 150). Este abordaje constituye un enfoque evolutivo de la adquisición y desarrollo del lenguaje a partir de comportamientos prelingüísticos y, por tanto, hace posible un estudio ontológico del mismo; contempla su interrelación con los otros tipos de comportamiento desplegados por el hombre. También considera que el lenguaje es “*una práctica social [...] [que] evoluciona en tanto y a partir de una convención*” (Ribes, 1990b, p. 155, en cursivas en el original), un comportamiento idiosincrásicamente humano que hace posible el surgimiento de conductas más complejas, que trascienden tanto el tiempo como el espacio donde ocurren los eventos. Ribes adjudica al lenguaje un carácter convencional y mediador de otros procesos psicológicos; hace énfasis en la importancia y el papel del contexto sociocultural y, además, sugiere categorías de análisis o, para usar sus términos, “taxonomías” para el estudio de las interacciones lingüísticas. Presentamos los resultados del análisis en lo que sigue.

Creemos, junto con Ribes, en la necesidad de crear una historia interactiva “promotora de patrones de mediación sustitutiva” (1990b, p.156). Este concepto alude a interacciones donde se establece contacto con situaciones, objetos y conceptos no presentes en el momento de la misma, gracias a su “sustitución” por referentes verbales. Concordamos con el autor en que para la comunicación del

individuo es indispensable que este se desarrolle en un ambiente sociocultural que le facilite interacciones con miembros más experimentados de su entorno, quienes lo pondrían en contacto con situaciones no contemporáneas, así como con objetos no presentes y conceptos abstractos. Por ello, consideramos importante examinar el conjunto de preparaciones didácticas previstas para el área de lenguaje, con el objeto de verificar si en ellas se contemplan situaciones interactivas en las que el comportamiento de los niños participantes no resulte constreñido por las contingencias presentes –aquí y ahora–, sino que esas interacciones puedan impulsar respuestas desligadas de los eventos concretos y de las situaciones inmediatas. Vale decir, el análisis se centró, en una primera instancia, en el examen de las actividades propuestas con el fin de identificar los niveles funcionales presentes en las interacciones, así como en las posibilidades que tales actividades ofrecen para propiciar la adquisición y generalización de las competencias fonéticas, gestuales, gráficas y estilísticas propia del ambiente sociocultural de los niños.

Es conveniente destacar que el ejercicio que presentamos no constituye un análisis exhaustivo de todos los factores implicados en el campo contingencial –propuesto en esta teoría– para el análisis de las interacciones lingüísticas o como “conducta sustitutiva de contingencias” (Ribes, 1990b, p. 151). Más bien, el ejercicio pone de relieve los elementos fundamentales que permiten identificar el nivel funcional de la interconducta, así como las competencias que esta demanda. Cabe señalar que el denominado *campo contingencial* contempla, de acuerdo con esta perspectiva, un complejo conjunto de factores multirrelacionados, entre los cuales destacan: la historia interactiva de los sujetos con los estímulos presentes en la situación, el contexto en que tiene lugar la interacción que se analice, las características peculiares de las personas que interactúan, así como de los objetos y conceptos a los que se haga referencia, además de otros elementos moduladores de la relación.⁴

Además, con propósitos analíticos, presuponemos – tal como lo plantean Mares y Rueda (1993)– que, en las interacciones con intenciones de enseñanza, uno de los participantes (el adulto o par más experto) delimita “las

⁴ Remitimos a los lectores interesados en ampliar su información sobre la Teoría del comportamiento utilizada como base para nuestro análisis a la lectura de las obras incluidas en la lista de referencias, pues un tratamiento más detallado de la misma trasciende los objetivos del presente artículo.

posibilidades y las formas de relación permitidas con los diferentes objetos, personas y situaciones que conforman la interacción” (p. 45). Tomamos también en consideración que los objetivos de la enseñanza previstos en el currículum están suficientemente definidos.

A manera de ilustración, presentamos como ejemplos algunos de los propósitos y metas de la propuesta curricular:

PROPÓSITO: <i>Reproducir eventos</i>
METAS: <ul style="list-style-type: none"> • reproducir acciones a partir de instrucciones • relatar (canciones, poesías, chistes, trabalenguas)

Las actividades programadas para *reproducir acciones a partir de instrucciones*, pueden dar lugar, en primera instancia, a interacciones que se ubiquen en un nivel funcional *selector*. Esto ocurre cuando las instrucciones están referidas a condiciones contemporáneas, es decir, a objetos, personas o eventos presentes en la situación en la que tiene lugar la interacción, porque, aunque se trate de actos de hablar y escuchar, tales comportamientos “se organizan bajo procesos mediadores directos de contingencias” (Ribes, 1990c, p. 201). Si bien los estímulos o eventos provenientes de otros organismos son los determinantes de la relación, el sujeto todavía interactúa con eventos concretos del contexto inmediato. En segundo lugar, cuando se propician interacciones que procuren que el niño realice algunas acciones siguiendo instrucciones, el nivel de organización funcional que alcancen dichas interacciones puede ser del tipo *sustitutivo referencial*. Esto sucede cuando, a partir de las instrucciones, el maestro ponga al niño en contacto con objetos o eventos no presentes en la situación donde tiene lugar la interacción. En cuanto a las competencias cuya adquisición o generalización puedan promoverse mediante la programación de actividades que requieran el seguimiento de instrucciones por parte del niño, señalamos –a manera de ejemplo– las siguientes: estilos de comunicar órdenes socialmente aceptados; fórmulas de cortesía habituales; vocabulario de uso común en el ambiente social inmediato; articulación de fonemas; responder diferencialmente en situaciones contingenciales reguladas funcionalmente por estímulos convencionales; modificar situaciones contingenciales contemporáneas mediante respuestas; responder diferencialmente a eventos u objetos no aparentes o no presentes en la situación contextual inmediata.

Por su parte, *las actividades que exigen a los niños relatar (canciones, poesías, chistes, trabalenguas)* pueden tipificarse como interacciones prelingüísticas, ya que no procuran respuestas desligadas de las condiciones presentes y aparentes en los contextos situacionales donde fueron adquiridas. En términos kantorianos, constituyen «ajustes secundarios» (Kantor, 1977). No obstante, tales actividades dan la oportunidad de que se sucedan procesos de moldeamiento e imitación.

Para resumir, las actividades mediante las cuales se pretende cumplir con los propósitos del bloque denominado *reproducir eventos* contribuyen a la instauración de repertorios interactivos convencionales, puesto que propician episodios en los que los niños, en su condición de escuchas y referidos, pueden adquirir competencias conductuales útiles en su contexto sociocultural.

Otro de los propósitos es el de *anticipar eventos a partir de información determinada*:

PROPÓSITO: *Anticipar eventos a partir de información determinada*

METAS:

- Anticipar eventos a partir de imágenes y con ayuda de la pregunta ¿Qué pasaría si...?
- Relatar historias cortas a partir de ilustraciones y/o títulos o enunciados cortos.

Se considera que las metas incluidas en este bloque propician interacciones que podrían tipificarse como del nivel *sustitutivo referencial*, puesto que en los episodios previstos los maestros han de diseñar situaciones en las que los niños, al actuar como referidores, pongan en contacto a sus interlocutores con sucesos y objetos no presentes o no aparentes en la situación. En otras palabras, estas ocasiones permiten el desligamiento de las condiciones concretas en las que ocurren las interacciones; en ellas el lenguaje es el elemento crítico en la mediación. También en este caso, las actividades por medio de las cuales se busca el logro de las metas propuestas dan lugar a la adquisición de repertorios reactivos no convencionales, tales como los mencionados para el bloque dedicado a *anticipar eventos a partir de información determinada*:

Con esta muestra reiteramos la condición preliminar del presente análisis en términos de su exhaustividad e, incluso, en relación con la exactitud de las

implicaciones que en él se destacan. El ejercicio realizado ha mostrado ser una alternativa para sustentar nuestra práctica didáctica y de investigación sobre la base de categorías teóricas de mayor flexibilidad y capacidad explicativa. Seguramente, constituye las bases para profundizar en el estudio de las condiciones facilitadoras del desarrollo lingüístico.

4.3. Una versión actualizada de la guía

Hemos mencionado que, dentro de las características propias del proceso de desarrollo de un currículo funcional están su dinamismo así como la necesidad permanente de actualizar sus contenidos, estrategias y métodos (Dembo y Guevara, 2000). Es así como la Guía curricular de lenguaje se ha sometido nuevamente al análisis crítico de sus diseñadores, con el fin de afinar algunos aspectos relacionados con la consistencia interna de sus propósitos y metas, y de adecuar sus estrategias a la luz de la revisión de las referencias especializadas de los últimos cinco años. En efecto, la “propuesta curricular” presentada en 1998 –la cual, como explicamos previamente, surgió, a su vez, de la modificación y ajuste de una versión anterior– fue objeto de una nueva revisión y sufrió algunos cambios. Así, se mantuvieron el formato y los lineamientos generales tomados en cuenta para la preparación de la guía: trabajar con el lenguaje no solo como instrumento, vale decir, desde una perspectiva funcional, sino también, destacar sus características de sistema regido por reglas. Sin embargo, se ampliaron las actividades relativas a la sub-área de relatar eventos y las sugerencias para el trabajo con grupos. Tales modificaciones intentan, entre otras cosas, seguir las recomendaciones de especialistas en enseñanza del lenguaje a niños de temprana edad. Atendimos a la recomendación de que en el aula tengan lugar actividades tales como:

- Narrar eventos o sucesos que traten sobre experiencias personales del narrador o bien sobre ficciones inventadas por este, o basadas en videos o películas que el niño haya visto previamente. Tales experiencias les proporcionan a los niños la base para aprender a situarse tanto en su propia perspectiva como en la de los personajes que intervienen en la narración; capacitan además a los niños para usar no solo el “lenguaje factual” (Shiro, 2000), sino las “cláusulas evaluativas” (*ibidem*), es decir, aquellas expresiones que refieren emociones, actitudes, creencias y afectos y que, por tanto, hacen posible la comunicación de sentimientos, pensamientos e ideas.

- Realizar diálogos *uno a uno*, entre pares, o entre el maestro y cada uno de sus alumnos. Se considera que los diálogos son una buena vía para propulsar el desarrollo lingüístico del niño, sobre todo si resultan cognitivamente retadores para los niños.
- Adoptar la estrategia de enseñanza incidental como una herramienta de uso cotidiano, aprovechando de esta manera todas las oportunidades que se presenten en el ámbito escolar, para proporcionar al niño ocasiones de adquirir y consolidar destrezas lingüísticas. Incorporamos, por lo tanto, a nuestra práctica la aplicación sistemática de esas estrategias (Barreat, Díaz y León, 1993), a través de las cuales el adulto aprovecha las oportunidades que brindan ciertas situaciones cotidianas para que el niño aprenda a utilizar nuevas palabras, expresar ideas o preguntas en una forma grata y casual (Hart y Risley, 1982). En tales oportunidades destaca lo que Bredekamp (2002), siguiendo a Adger, Snow y Christian (2002), describe como el “papel de interlocutor” (*conversational partner*) que le corresponde asumir al maestro, y que es “tal vez, el rol más importante para el desarrollo del lenguaje” (p. 61). Se le exige al maestro la permanente disposición para atender a las iniciaciones de los niños y a la habilidad para incitarlos a hablar con diferentes adultos y compañeros, sobre distintos temas en diversas circunstancias.
- Considerar el nivel preescolar como un período idóneo para iniciar a los niños en el mundo de la palabra escrita e, idealmente, ponerlos en contacto con las herramientas tecnológicas con que se cuenta actualmente para las comunicaciones. Esto último dependerá, por supuesto, de las instalaciones de que se disponga en la institución donde se esté aplicando el programa propuesto, o de las que se puedan utilizar acudiendo a centros comunitarios.
- Procurar la debida continuidad entre evaluación y enseñanza.
- Tener siempre presente la importancia de planificar las sesiones de aprendizaje.

Hacemos especial mención a los trabajos de Adger, Snow y Christian (2002); Cadenas (1997); Hart (1982); Hart y Risley (1995); Ribes (1990a, 1990b, 1990c, 1999); Richelle y Moreau (1990), Shiro (2000, 2003), Vilaseca y del Río (1997), por lo útil e interesante que estas obras han sido en la preparación de la versión actualizada del currículo.

El anexo B contiene el nuevo esquema estructural de la guía.

5. PALABRAS FINALES

La evaluación de la guías curricular y de sus respectivos ajustes nos lleva a confirmar, por una parte, que la lengua se aprende a través de la amplia gama de actividades que se desarrollan en el preescolar (en distintos momentos y ambientes) y que el maestro debe aprovechar toda oportunidad para enseñar y consolidar las destrezas lingüísticas de sus alumnos. Las propuestas de esta guía pueden servir de apoyo para fortalecer destrezas y conocimientos usualmente incorporados en otras áreas de enseñanza, al igual que pueden tratarse varias perspectivas e información sobre un mismo tema en las actividades de toda la rutina escolar (Rangel, Lacasella, Guevara, Dembo, 2005b).

Por otra parte, es necesario reafirmar que la guía puede utilizarse en momentos de enseñanza individual sistemáticamente planificada y evaluada, y también obliga a considerar propuestas de actividades grupales que complementen las proposiciones relativas al trabajo individual. Más aún, la guía invita a reconocer que la adquisición del lenguaje en el preescolar en modo alguno se circunscribe a las situaciones propuestas en ella, alertando sobre la necesidad de que padres y maestros reconozcan tanto la importancia de los primeros años en el desarrollo lingüístico e integral de los niños como la necesidad de ser activos en su participación como mediadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADGER, C., SNOW, C., y CHRISTIAN, D. (eds.). (2002). *What teachers need to know about language*. McHenry, IL: Delta Systems.
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. (1959, noviembre). *Declaración de los derechos del niño*. Disponible en <http://www.margen.org/ninos/derech4h.html> [consulta: 17 de mayo de 2003].
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. (1989, noviembre). *Convención sobre los derechos del niño*. Disponible en <http://www.margen.org/ninos/derech8b.html> [consulta: 17 de mayo de 2003].
- BARREAT, M., DÍAZ, M. y LEÓN, A. (1993). Enseñanza incidental: una estrategia para facilitar la adquisición y desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Trabajo especial de licenciatura inédito, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

- BREDEKAMP, S. (2002). Language and early childhood programs. En C. Adger, C. Snow y D. Christian (eds.), *What teachers need to know about language*, (55-70). McHenry, IL: Delta Systems.
- BERNARD, A. K. (2001). *Education for All and children who are excluded*. París: Unesco.
- BARNETT, W. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5, 25-50.
- BIJOU, S. (1993). *Behavior analysis of child development*. Reno: Context Press.
- BIJOU, S. y BAER, D. (1978). *Behavior analysis of child development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BLANCK, G. (1990). Vygotsky: The man and his cause. En L. C. Moll (ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology*, (31-58). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CADENAS, R. (1986). *En torno al lenguaje*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana y Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- DEMBO, M. y GUEVARA, M. T. (1992). *Investigación en análisis conductual: 1978-1991*. Caracas: Vicerrectorado Académico y Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- DEMBO, M. y GUEVARA, M. T. (2000). Estudios del comportamiento de niños en edad preescolar: una experiencia venezolana. En M. Dembo y M. Guevara (comps.), *Aportes a la psicología del comportamiento infantil y educación preescolar*, (21-36). Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Venezuela.
- DEMBO, M. y GUEVARA, M. T. (2001). Desarrollo psicológico, aprendizaje y enseñanza: una comparación entre el enfoque socio-cultural y el análisis conductual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (2), 141-147.
- DEMBO, M. y GUEVARA, M. T. (2004). *Guía curricular para preescolar: introducción*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- DEMBO, M., VILLALBA, D., GUEVARA, M. T. y CASADO, J. (1981). Programación individualizada y evaluación continua en un preescolar. Ponencia presentada en la XXXI Convención Anual de la Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia (AsoVAC), Maracaibo, noviembre de 1981.
- DIKINSON, D. y SMITH, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 104-122.
- FREDE, E. (1995). The role of program quality in producing early childhood program benefits. *The Future of Children*, 5, 115-132.
- ETZEL, B. C., AANGEENBRUG, M. H., NELSON-BURFORD, A. L., HOLT, N. J. y STELLA, M. E. (1982). Cognitive skill deficiencies: Behavioral assessment and intervention. En K. Allen y E. Goetz (eds.), *Early childhood education: Special problems, special solutions*, (253-305). Rockville, MD: Aspen Systems.

- HART, B. (1982). Language skills in young childrens, and the management of common problems. En K. Allen y E. Goetz (eds.), *Early childhood education*, (173-198). Rockville, MD: Aspen Systems.
- HART, B. y RISLEY, T. (1982). *How to use incidental teaching for elaborating language*. Lawrence, KS: H & H Enterprise.
- HART, B. y RISLEY, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore: Brookes.
- KANTOR, J. (1924-1926). *Principles of Psychology*. Nueva York: Alfred Knopff.
- KANTOR, J. (1977). *Psychological Linguistics*. Chicago: Principia Press.
- KANTOR, J. y SMITH, N. (1975). *The science of Psychology. An international survey*. Chicago: Principia Press.
- LADRÓN DE GUEVARA, I. e HIDALGO, C. (1998). Informe de la evaluación inicial del currículum de lenguaje. Texto inédito. Laboratorio Infantil, Instituto de Psicología, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- LADRÓN DE GUEVARA, I., RANGEL, A., GUEVARA, M. y MORENO, R. (1990). Validación de un currículum en el área de lenguaje para la enseñanza preescolar. Ponencia presentada en la XL Convención Anual de la Convención Anual de la Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia (AsoVAC), Cumaná, noviembre de 1990.
- LEBLANC, J., ETZEL, B. y DOMASH, M. (1978). A functional curriculum for early intervention. En K. Allen, V. Holm y R. Schiefelbusch (eds.), *Early intervention. A team approach*, (331-381). Baltimore: University Park Press.
- LOSADA, J. (1987). Algunas notas sobre el «Problema del método» en orientación. En E. Casado (comp.), *De la orientación al asesoramiento psicológico: una selección de lecturas*, (19-28). Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Venezuela.
- MARES, G. y RUEDA, E. (1993). El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: desarrollo horizontal. *Acta Comportamentalia*, 1 (1), 39-62.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1997). Programa de Lengua y Literatura. Educación Básica. Primera Etapa. Primer Grado. En *Currículo Básico Nacional. Nivel de Educación Básica*, (95-114). Caracas: Fedupel.
- RANGEL, A. y LACASELLA, R. (1999). Un modelo individualizado de enseñanza preescolar: propuesta para su aplicación en aulas regulares. En A. Rangel, L. Sánchez, M. Lozada y C. Silva (comps.), *Contribuciones a la Psicología en Venezuela*, tomo III, (56-74). Caracas: Fondo Editorial de Humanidades, Universidad Central de Venezuela.
- RANGEL, A., LACASELLA, R., GUEVARA, M. T., y DEMBO, M. (coords.). (2005a). *Guía curricular para preescolar: motricidad fina*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- RANGEL, A., LACASELLA, R., GUEVARA, M. T., y DEMBO, M. (coords.). (2005b). *Guía curricular para preescolar: lenguaje*. Texto inédito. Centro de Desarrollo Infantil, Instituto de Psicología, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

- RANGEL, A., LLINDIS, C., VELANDIA, M. y VARGAS, L. (2000). Programación de actividades preescolares: un modelo alternativo. Ponencia presentada en la L Convención Anual de la Convención Anual de la Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia (AsoVAC), Caracas, noviembre de 2000.
- RIBES, E. (1990a). *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano*. México: Trillas.
- RIBES, E. (1990b). *Psicología general*. México: Trillas.
- RIBES, E. (1990c). Las conductas lingüística y simbólica como procesos sustitutivos de contingencias. En E. Ribes y P. Harzem (eds.), *Lenguaje y conducta*, (193-207). México: Trillas.
- RIBES, E. (1999). *Teoría del condicionamiento y lenguaje. Un análisis histórico y conceptual*. México: Universidad de Guadalajara y Taurus.
- RIBES, E. y LÓPEZ, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- RICHELLE, M. y MOREAU, M. (1990). La adquisición del lenguaje: ¿dónde ocurrió la revolución conductista? En E. Ribes y P. Harzem (eds.), *Lenguaje y conducta*, (31-59). México: Trillas.
- ROCA, J. (1993). *Psicología. Un enfoque naturalista*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara y Universidad de Barcelona.
- RODRÍGUEZ AROCHO, W. (1994). Vygotsky, el enfoque sociocultural y el estado actual de la investigación cognoscitiva. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 28, 455-472.
- RODRÍGUEZ AROCHO, W. (1997). Integración social y mediación semiótica: herramientas para reconceptualizar la relación desarrollo-aprendizaje. Ponencia presentada en el XXVI Congreso Interamericano de Psicología, São Paulo, Brasil.
- SHIRO, M. (2000). Diferencias sociales en la construcción del yo y del otro: expresiones evaluativas en la narrativa de niños caraqueños en edad escolar. En J. Bustos Tovar, P. Charaudeau, J. Girón, S. Iglesias y C. López, *Lengua, discurso, texto. Simposio Internacional de Análisis del Discurso*, vol. I, (1303-1315). Madrid: Universidad Complutense y Visor Libros.
- SHIRO, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30, 165-195.
- SKINNER, B. (1953). *Science and human behavior*. New York: Mac Millan.
- SKINNER, B. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- VILASECA, R., y DEL RÍO, M. (1997). La intervención en el área de lenguaje: un modelo interactivo y naturalista. *Infancia y aprendizaje*, 77, 3-17.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ANEXO A

Lista de metas del currículum de lenguaje (Ladrón de Guevara e Hidalgo, 1998)

A. Reproducir eventos

- A.1. Reproducir acciones a partir de instrucciones
- A.2. Relatar (canciones, poesías, chistes, trabalenguas)
- A.3. Decir datos personales.

B. Describir

- B.1. Identificar objetos y/o acciones, a partir de instrucciones
- B.2. Describir objetos según sus características, con apoyo de preguntas: ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuál?
- B.3. Describir objetos según su función, con apoyo de preguntas: ¿para qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿quién?
- B.4. Describir acciones, con apoyo de preguntas: ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿por qué? ¿cuándo?

C. Clasificar material escrito

- C.1. Clasificar números, letras y dibujos
- C.2. Clasificar palabras según características determinadas
- C.3. Clasificar diferentes tipos de textos

D. Establecer relaciones

- D.1. Establecer relaciones entre objetos, dibujos y/o palabras, a partir de criterios libres o específicos como: términos opuestos, sinónimos, género y número.
- D.2. Establecer relaciones entre las partes y el objeto completo (o palabra completa)
- D.3. Establecer semejanzas y diferencias entre imágenes y/o material escrito (o combinación de éstos)

E. Ordenar secuencias

ANEXO B

Nueva estructura de objetivos y propósitos de la *Guía curricular para preescolar: lenguaje* (Rangel, Lacasella, Guevara y Dembo, 2005b).

SUB-ÁREAS	PROPÓSITOS
Reproducir eventos	<ul style="list-style-type: none"> • Reproducir acciones a partir de instrucciones • Relatar
Ordenar secuencias	<ul style="list-style-type: none"> • Relatar una historia, a partir de una secuencia temporal • Ordenar secuencias temporales
Anticipar eventos	<ul style="list-style-type: none"> • Anticipar eventos, a partir de información determinada
Describir	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar objetos y/o acciones • Describir objetos • Describir acciones
Establecer relaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer relaciones entre objetos, dibujos y/o palabras • Establecer relaciones entre las partes y el objeto completo (o palabra completa)
Utilizar e interpretar información de diferente naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> • Usar información personal • Interpretar información relativa a convenciones sociales • Interpretar sonidos
Clasificar material escrito	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificar material impreso de diferente naturaleza