

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año V - N° II (10/2004) 9 / 30 pp.

Niños de edad preescolar en la escuela pública. ¿Qué retos proponen?

Fernando Marmolejo-Ramos
Universidad del Valle
e-mail: fermarra@univalle.edu.co

Resumen

Para acercarse a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la relación alumno-maestro, es menester considerar tópicos que ofrezcan un terreno desde el cual ubicarse para comprender dichas diadas y sus implicaciones tanto pedagógicas como psicológicas. El primero de ellos remite al tópico de las concepciones educativas, i.e., los modos en que los maestros ofrecen experiencias de aprendizaje a sus alumnos; modos atravesados por presupuestos conceptuales que las definen. A este nivel deben considerarse las dos aproximaciones filosóficas que perduran hoy por hoy: la escuela (o aula) tradicional y la escuela nueva (o aula abierta). Luego de caracterizar cada una de las concepciones a la luz de sus bondades y dificultades, se opta por una de ellas a partir de algunas investigaciones que sustenten su pertinencia educativa.

En un segundo momento se revisan las demandas específicas que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (desde ahora M.E.N.) exige para el grado de preescolar y sus implicaciones en el desarrollo de niños de tales edades, específicamente, en el área del lenguaje y la comunicación y en la dimensión cognitiva. En esta instancia se traen a colación ciertos elementos actuales propuestos desde la psicología del desarrollo y la psicología cognitiva que permitan apreciar el desarrollo psicológico del niño en relación con la concepción educativa más pertinente.

Finalmente, se ofrecen algunos comentarios de cierre.

Abstract

The public school, usually linked to the concept of "traditional classroom", has been characterized to be not very flexible regarding practices that propitiate a literacy development of their pupils. Such inflexibility has been due more to a lack of

questioning and/or updating of the carried-out pedagogic practices, sustained largely in conceptual accounts coming from Psychology, than to a lack of necessary material resources to achieve it. This lacking does valuable the revision of some recent advances of Psychology that can throw suggesting ideas for being adapted to pedagogic practices in order to adopt a critical perspective on the teaching-learning processes and on the student-teacher relationship.

The revision revolve around the beginning of the formal education, i.e, the preschool grade, for being this the moment from which it begins to establish appropriate educational practices for children development that allow them to perform so in school as in daily contexts.

Palabras clave

niños de edad preescolar - desarrollo cognitivo - comprensión de textos narrativos - modelos de situación - cognición corporeizada - contextos escolares

Key words

preschool age children - cognitive development - narrative text comprehension - situation models - embodied cognition - school settings

Concepciones educativas. Perspectivas desde dos tipos de aulas

Dos de las concepciones educativas que han estado bajo continua investigación son la llamada aula tradicional y aula abierta. Estas difieren en lo que los niños aprenden, en lo que se les enseña y las formas como su progreso es evaluado, conteniendo a estos tres elementos distintivos, la concepción que adoptan sobre su aprendiz. Cada una de estas concepciones educativas tiene una postura diversa sobre el aprendiz al nivel del estilo de educación, actividad escolar, metodología, fines educativos, contenidos didácticos, criterios del aprender, fines que persigue, etcétera Sin embargo el asunto de fondo radica más en la forma de pensamiento que se trata de movilizar en los participantes; esto implica delinear el papel del maestro, del alumno, del proceso enseñanza-aprendizaje (modo en que se adquiere la información y la forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz, por ejemplo) (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 1998) y el acento que se coloque o bien sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje o sobre su producto (Flórez Ochoa, 1994).

A continuación se presentan de modo muy sintético las características centrales de cada tipo de aula sin pretender abordar el extenso debate que alrededor de estas concepciones se ha generado.

En la primera postura, la enseñanza esta basada en la concepción educativa que entiende a los niños como aprendices pasivos que adquieren información ya elaborada, que es transmitida por los maestros y donde su progreso es evaluado sobre la base de cuán bien ellos mantienen un ritmo de trabajo que debe ceñirse a una serie de estándares para todos los estudiantes en su grado. Aquí el maestro se presenta como la única autoridad del conocimiento, de las reglas, de la toma de decisiones, y su voz es la que más perdura en el ambiente del aula. Los niños son relativamente pasivos, prestos a la escucha, a responder cuando son interpelados a hacerlo -y a hacerlo correctamente - y a completar tareas asignadas por el maestro; quedando como única opción la respuesta correcta y sus variaciones descartadas. Bajo esta concepción los niños aprenden estrategias de memorización y de repetición para acceder al conocimiento.

En el otro tipo de concepción educativa, los estudiantes son vistos como agentes activos de su propio desarrollo. El maestro asume un papel de autoridad flexible y toma decisiones en conjunto con los niños, quienes aprenden a su propio ritmo. Los aprendizajes de los niños son evaluados considerando su progreso en relación con su propio desarrollo previo y cuán bien ellos se ajusten al ritmo de los otros niños de la misma edad, tiene poca importancia. Los trabajos en el seno de este tipo de aulas revelan centros de aprendizaje ricamente equipados: pequeños grupos de niños trabajando en tareas que ellos mismos eligen y un maestro que se mueve de un lado a otro, guiando y atendiendo en respuesta a sus necesidades individuales. A diferencia de la concepción anterior, los niños aprenden a través de la reflexión sobre el conocimiento -el conocimiento pensado puede estar más presto a la memoria que el conocimiento repetido- y no meramente por medio de repeticiones infructuosas cargadas de un sin sentido.

Como se puede apreciar las diferencias entre estas posturas son notorias, ante lo cual se espera que los resultados -a los que se llega tras procesos educativos- también lo sean. Según se sabe, hallazgos de algunos estudios (Walberg, 1986; Burts et al., 1992; Hart et al., 1998; citados en Berk, 2003) muestran que estudiantes de mayor edad respecto a sus pares y que se hallan en aulas tradicionales, tienen una leve ventaja en cuanto a logros académicos. No obstante, estudios realizados en aulas abiertas han mostrado que éstas están ligadas con otros beneficios: los estudiantes presentan grandes habilidades en cuanto al nivel de su pensamiento crítico y valoran y respetan las diferencias individuales de sus compañeros de clase. En las aulas "tradicionales" los niños emplean mucho tiempo sentados pasivamente llenando hojas de trabajo, en lugar de estar activamente enganchados en centros de aprendizaje. Estos niños tienden a desplegar

conductas de stress, tales como andar por todo el salón, mostrarse reticentes a las actividades y hacer ruido constante. Tales investigaciones también revelan que en estas aulas los niños presentan hábitos de estudio pobres y logros deficientes en los grados siguientes.

Las anteriores son algunas de las diferencias que se marcan tras revisar ambos tipos de concepciones educativas; esto aún sin profundizar en asuntos como las habilidades socio-cognitivas que les permiten a los niños hacer grandes logros tanto al nivel de su desarrollo como al nivel de su desempeño académico. Pero este es un punto que más adelante se abordará en relación directa con la educación preescolar en Colombia.

Queda claro entonces que la concepción educativa que ofrece un mejor entorno para el aprendizaje del niño - elemento que actualmente se esta reconsiderando como tópico central en psicología del desarrollo -es la llamada aula abierta. Su consideración del niño como un agente activo en la construcción del conocimiento- a través de actividades entre pares y actividades alumno - maestro -, abre puertas a la instauración de prácticas que permitan desde el niño la creación de temas de interés, u objetivos significativos, y de metodologías que permitan abordarlos - además de los tipos de interacción ya mencionados, un marco de trabajo educativo a través del cual conseguir los objetivos propuestos -; siempre desde lo que el niño sabe hacer, puede hacer y gusta de hacer, obviamente en vínculo con los logros esperados en las áreas de conocimiento requeridas para estos grados.

La concepción educativa a la que apunta el M.E.N.

Lo anterior devela la idea de que un aula abierta representa el prototipo de aula que un maestro -y un alumno también!- desearía tener -o mejor, construir-. Ésta se caracterizaría por albergar tres hechos básicos: i) los maestros y los niños como compañeros en el aprendizaje (un aula rica en colaboraciones del tipo maestro - niño, niño-niño donde se transfieran formas de pensamiento valoradas culturalmente), ii) experiencias con muchos tipos de medios simbólicos en actividades significativas (a medida que el niño adquiera experiencia frente a la lectura y la escritura, toma conciencia de los sistemas de comunicación de su cultura, se vuelve reflexivo sobre su propio pensamiento y adquiere mayor control sobre éste) y iii) una enseñanza adaptada a la Zona de Desarrollo Próximo de cada niño -enseñanza sensible a los avances actuales del niño, pero que lo anime a tomar el paso siguiente; asegurando que cada estudiante haga el mejor progreso posible -.

Pero, ¿el M.E.N. propone algo como lo anterior para preescolar? Y si es así ¿cómo es posible llevarlo a cabo? Y ¿qué beneficios acarrearía? Pues bien, algunos de los documentos esenciales que el M.E.N. ha diseñado para aquellas personas comprometidas en un trabajo con niños en contextos educativos (M.E.N., 1998, 1998a, 1998b) y en especial con niños del grado preescolar (M.E.N., 1998c), se sitúan en una panorámica que guarda bastante correspondencia con la propuesta filosófica del aula abierta. Piénsese en la pregunta que desde la Psicología -pregunta que por cierto es vital encarar- se lanza para el grado de preescolar (M.E.N., 1998c): ¿Cómo generar espacios y procesos pedagógicos que posibiliten en el niño la construcción de mundos posibles? Esta pregunta envía directamente a revisar prácticas pedagógicas sustentadas en conceptualizaciones psicológicas; ante éstas el M.E.N. (1998c) responde con aseveraciones como: la educación debe ser vista como una relación complementaria entre la teoría y la práctica; se debe considerar la actividad del niño como punto de partida - acción sobre el mundo físico y el mundo social - y el juego como motor del proceso de desarrollo del niño -en todas sus dimensiones: social -afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética, por ejemplo-.

Lo que se puede inducir a partir de estas aseveraciones, es que el M.E.N. está en línea con un aula abierta, en tanto que busca propiciar espacios únicos donde se favorezcan el uso por parte del niño de herramientas psicológicas básicas como la inferencia, la anticipación, la planificación, entre otras. Estos espacios deben ser acordes con el desarrollo socio - cognitivo construido por los niños, constituyéndose en situaciones que lo “engranen” con los contenidos que las sustentan y las maneras en que éstas son abordadas, siempre aunando su principal medio de acceso al conocimiento, i.e., la lúdica, con un entorno y una guía - el maestro- que le ofrezcan elementos ricos en experiencias directas, i.e., pedagogías pertinentes.

¿Cómo llevar esto a cabo? O ¿Cómo crear un centro -o situación- de aprendizaje?

Se afirmó que en el grado preescolar se deben ofrecer herramientas básicas al niño para aprender a aprender; ello significaría que en el preescolar no hay áreas de conocimientos, ni mucho menos, asignaturas -idea clara para el M.E.N. (1998c)-. De este modo, surge la inquietud por saber a través de qué actividades abordar qué temas.

Primero se debe tener en cuenta que una situación de aprendizaje se caracteriza por ser una buena situación experimental que le permita al niño establecer planes para alcanzar un objetivo distante y, a su vez, proporcionarle amplia libertad para seguir sus propios procedimientos (Blanchet, 1977; citado en Duckwor-

th, 1996/1999). Este tipo de situaciones debe crear en el maestro un interés más sobre los procesos que sobre los resultados (ver M.E.N., 1998a); así, es vital que el maestro –como guía– observe en el aprendizaje de los niños características centrales como la amplitud con la que se aprende –que el niño relacione una experiencia con otra– y la profundidad que se le da a este aprendizaje –tipos de conexiones entre distintas experiencias– (Duckworth, 1996/1999). Tales características distinguen un trabajo educativo que se genere desde y hacia los intereses de los niños y que no se base en actividades programadas en la improvisación, sino que demande un tipo de investigación por parte de los maestros. Investigación que ha de girar sobre aquello que invita a ser atendido por la mente de los niños y sobre los modos en que se logrará desplegar esa mente ante tal invitación.

Este tipo trabajo educativo tiene nombre propio: Proyecto lúdico-pedagógico (M.E.N., 1998c). Dicho tipo de trabajo se caracteriza por permitirle al niño realizar actividades con propósitos claros; definiéndose entonces como un trabajo educativo más o menos prolongado (3 - 4 semanas de duración) con fuerte participación de los niños en su planteamiento, diseño y seguimiento y propiciador de la indagación infantil en una labor autopropulsada conducente a resultados propios (LaCueva, 1998).

Un proyecto presenta tres fases esenciales: i) preparación, en la que por medio de diálogos con los niños se proponga el tema del proyecto, al igual que sus propósitos de hacer el proyecto, las posibles actividades y los recursos necesarios para llevarlo a cabo; ii) desarrollo, que es la puesta en práctica del proyecto, puede concretarse en un trabajo de campo, una encuesta, un experimento, una visita a un lugar, etcétera, pero es un paso que siempre debe hallarse bajo constante consulta bibliográfica por parte de los participantes en el proyecto; i.e., niños, maestros y padres; y iii) comunicación, momento en el que se presenta lo hallado; bien sea a través de obras teatrales, exposiciones gráficas, presentaciones orales, etcétera. Cada fase del proyecto representa una parte esencial de un conjunto ordenado de acciones que se realizan en pos de dar cuenta de un contenido significativo para los niños. Como se comentaba en el pie de página no. 1, existen niveles de complejidad que enmarcan un trabajo educativo, en este caso el de un proyecto. Así, aunque un proyecto obliga a tener en cuenta sus fases, internamente se revelan aquellas estrategias educativas más aptas para dar cuenta de cada subnivel. Por ejemplo, en la fase de preparación, existe un subnivel caracterizado por dialogar con los niños sobre el tema del proyecto; los tópicos del diálogo deben incluir el propósito del proyecto, las posibles actividades a desa-

rollar, etcétera; ahora bien, ¿Cuál sería una estrategia pedagógica pertinente para dar cuenta del subnivel “diálogo sobre el tema del proyecto”? Podría ser una opción, formar grupos pequeños de niños donde se propongan temas de interés, luego que cada grupo nombre un vocero que exponga y argumente el tema elegido; luego de haber escuchado cada grupo, revisar los temas expuestos -cuáles temas coinciden pudiéndose abordar en un solo proyecto, cuál apunta a una temática digna de abordarse en otro proyecto, etcétera- y elegir entre todos el tema del proyecto que se va a realizar -podrían escribirse en el tablero los temas y mirar cuál de ellos tiene más adeptos, por ejemplo-. Teniendo el tema elegido puede preguntarse al grupo acerca de cuál sería el propósito de abordar ese tema -la maestra podría ofrecer a través de preguntas algunas propuestas-, conocido el propósito, armar un cronograma de actividades, incluso teniendo en cuenta el tiempo que podría tomar tal o cual actividad - pensar sobre el tiempo con los niños de edad preescolar es uno de los retos más significativos. Hay que recordar que el trabajo educativo *per se* devuelve a una revisión constante de actividades que se planean para un futuro y que luego se cumplen tras un tiempo, i.e., revisar prospectiva y retrospectivamente con los niños el proyecto es en sí misma una actividad de gran exigencia cognitiva, pues a esta edad los niños están iniciándose en la conciencia metalingüística, justo donde las marcas lingüísticas; por ejemplo, “mañana”, “ayer”, etcétera, cobran sentido y significado en relación con su experiencia sobre objetos y personas; que para el caso particular, sobre el tiempo se tiene - y finalmente, conversar sobre los elementos -o recursos- necesarios para llevar a cabo las actividades programadas.

De lo anterior se puede apreciar cuán inmiscuido se halla el lenguaje -a través de una de sus manifestaciones: El diálogo- en este tipo de actividades, afirmando esto tras sólo considerar la primera fase de un proyecto. Piénsese entonces cuando se logra imprimir moción a este tipo de trabajo educativo, sea cual sea el tema elegido por los niños, desde un elemento que permite discusiones de un orden que rebasan el *hic et nunc* (aquí y ahora) de las actividades en curso y que permite trasladarse a mundos posibles usando como medio privilegiado cierta organización lingüística particular: el texto narrativo.

Al volcarse de lleno sobre la narrativa (exponiéndose en el texto narrativo), como producto natural del lenguaje (Donald, 1991; citado en Nelson, 2000), se abre todo un panorama de opciones ante la que ésta se presenta como elemento organizador de un trabajo educativo (caso del proyecto lúdico - pedagógico) y como modalidad discursiva fácil de recordar dado que los temas y argumentos que la componen, reflejan los conflictos, resolución de problemas, humor y valo-

res de la cultura humana (Graesser & Ottati, 1996; Rubin, 1995; citados en Graesser, Olde & Klettke, 2002; Perinat, 2001; Lomas & Tusón, 2000; Calsamiglia Blancafort, 2000) y como género que más a disposición se tiene y que más temprano es adquirido en la infancia (Nelson, 2000).

Esta manifestación del lenguaje fue escogida adrede pues permite comprender el área del lenguaje en el grado de preescolar, vinculándola a otras áreas (por ejemplo, ciencias y matemáticas), además de dar cuenta de aspectos del desarrollo del lenguaje y la cognición en el niño propiciados al ejecutar un trabajo educativo como el que aquí se defiende. A continuación se revisan las exigencias del M.E.N. para el grado de preescolar en el área del lenguaje y a través de un proyecto lúdico - pedagógico hipotético, considerar cómo desde esta área se puede consentir una conjunción del niño con la adquisición de conocimientos esperados y con desarrollos psicológicos deseables.

¿Qué beneficios acarrearía un proyecto lúdico - pedagógico?

Para efectos de posibilitar al lector la oportunidad de crear su propio proyecto lúdico-pedagógico, se esbozan por medio de sólo tres escenarios de un trabajo educativo hipotético, lo que ciertas actividades demandan cognitivamente en el niño y los conocimientos que se esperan adquirir gracias a ellas.

Escenario 1: luego de haber elegido como tema del proyecto “la gallina” y haber revisado la fase de preparación de éste, se está ya en la fase de desarrollo. Uno de los primeros pasos consiste en la elección conjunta de un texto que pueda servir como eje articulador de este trabajo; el texto elegido es “La gallinita roja”. A partir del cuento se planean actividades como su reconstrucción a escala, una dramatización y una visita a un centro avícola; no sin antes realizar su lectura.

Implicaciones pedagógicas del primer escenario: La lectura del cuento involucra dos actores centrales; los niños y la maestra. La maestra bajo estas circunstancias debe conocer previamente el texto y haberlo analizado al nivel tanto de la narración -nivel sintáctico, gramatical, semántico- como de la historia -grados de coherencia y cohesión de la historia y pertinencia del tópico de la misma frente al bagaje de conocimientos de los niños y sus intereses de acuerdo a su edad- por lo menos. Conocido el texto, puede proceder con su lectura. Ahora la maestra debe adoptar el papel de “contador de cuentos” que, a su vez, se acompaña de la habilidad de saber cuestionar - preguntar - a los niños acerca del cuento. En este papel, la maestra lee la historia mientras los niños escuchan y responden al escu-

char la historia. La maestra motiva a los niños a predecir los eventos de la historia, hace preguntas acerca de la historia, les da suficiente tiempo para que los niños respondan, monitorea su comprensión y re-lee la historia para ayudarles a verificar sus respuestas y predicciones. Por su parte, los niños responden a través de predicciones acerca de lo que va a suceder, dando a la historia un orden secuencial, proveyendo ideas principales, identificando los personajes y describiendo el escenario ficcional donde sucede la historia (Saracho, 2002). Cuando la maestra monitorea la comprensión del texto por parte de los niños a través de preguntas, se estaría dando cuenta de los procesos de interpretación y producción de textos por parte del niño -el niño comprende lo que se le narra, relaciona lo que se le narra con su entorno y puede re-narrar aquello que se le ha leído o contado-, lo cual podría entenderse como aquello que el niño se esperaba aprendiera. También, se les da a los niños la oportunidad de construir sistemas de significación; por ejemplo, distinguir dónde dice y dónde no dice -letras vs. gráficas-; pero más importante aún, se les están ofreciendo elementos modelo para refinar su desarrollo en curso, dentro de un marco de actividades ancladas a sus intereses y no aisladas en especialidades que resultan sin sentido -por ejemplo, pronunciarle las consonantes y las vocales por separado -.

Implicaciones psicológicas del primer escenario: a través del trabajo con textos se pueden cubrir los hitos en el desarrollo del lenguaje en el niño de 3 a 5 años; así, al nivel fonológico -justo cuando el niño esta mejorando en la pronunciación-, cuando la maestra les lee, está exhibiendo las pronunciaciones correctas en marcos discursivos significativos; al nivel semántico -cuando el niño acuña palabras para llenar palabras que aún no maneja y cuando comprende metáforas basadas en comparaciones concretas y próximas a la experiencia-, a través de la lectura se le están acercando ristas de nuevas palabras en oraciones completas, imbuidas éstas en temas; temas que a su vez deben remitir a la experiencia concreta del niño, cumpliéndose un bucle constante de retroalimentación. Al nivel gramatical -cuando el niño forma oraciones que reflejan las categorías gramaticales de los adultos, aprende nuevos morfemas y maneja estructuras gramaticales complejas-, el texto narrativo se convierte en una vía lúdico-instructiva para acceder a la refinación de las formas ya adquiridas, a la revisión de las que posee y/o a la adquisición de unas nuevas. Al nivel pragmático -el niño de esta edad maneja estrategias conversacionales en las que ya no sólo comenta acerca de lo que se acaba de decir, sino que adhiere preguntas para invitar a su interlocutor a responder al respecto; también empieza a comprender las intenciones de lo que su interlocutor quiere decir, aunque la forma de la oración no sea consistente con

ella; finalmente, está en el momento en que ajusta su habla de acuerdo a circunstancias sociales (tipo de voz de acuerdo a cuando va a pedir algo, o cuando está molesto, etcétera)-, cuando en un texto se citan las voces de los personajes, éstos exhiben perspectivas autónomas que son aclaradas tanto por la frase literal de su voz en el texto, por los comentarios que hace el narrador de la historia acerca del personaje, como por el lector -la maestra- quien añade cambios de voz, gestos, etcétera -i.e., elementos paralingüísticos-, lo que le permite al niño tener un referente pragmático que aunque descontextualizado, i.e., no hay acciones reales, ni voces reales, sí es reiterativo, en relación con las tres marcas indexicales que remiten al momento ficcional en que son citadas las voces de los personajes. Finalmente, al nivel de su conciencia metalingüística el niño está justamente iniciándose en ésta y la activa cuando la maestra pregunta acerca del texto, y dependiendo de la pregunta, obligando al niño a revisar aspectos que van desde lo fonológico hasta lo pragmático; por ejemplo, cuando la maestra pregunta acerca del diálogo entre dos personajes y pregunta por sus estados emocionales en tal o cual momento, el niño debe evaluar desde su bagaje experiencial si en esa situación las emociones en juego son propias de las circunstancias y las acciones en que se enmarca, remitiendo de este modo a que el niño haga conciencia metapragmática sobre los eventos de la historia.

Escenario 2: ya se han recopilado materiales necesarios para la reconstrucción a escala del texto -trozos de cartón, pinturas, palitos de madera, etcétera-. Ahora se está construyendo entre los niños y la maestra una granja donde han de aparecer los personajes del cuento además de otros animales típicos de una granja. La maestra quiere que el cuento sea re-presentado por medio de este modelo a escala del texto; para ello distribuye los personajes centrales de modo que cada niño quede a cargo de un personaje, además de tener en cuenta que los grupos estén conformados por el número de personajes que aparecen en el texto. Al trabajar con cada grupo, la maestra ayuda a cada niño a recuperar el diálogo que le corresponde, a la vez que hace la voz del narrador mientras los niños a través de los muñecos creados representan las acciones en el modelo a escala.

Implicaciones pedagógicas del segundo escenario: el maestro tiene en sus manos una tarea vital que Vygotski llamó Zona de Desarrollo Próximo; el maestro debe poder apoyar al niño en el rango de tareas que los niños no pueden aún manejar por sí solos, valiéndose de su experiencia y de las ideas de los otros niños. De este modo, modela en tanto que guarda coherencia entre los comentarios y discursos que propone y las conductas que exhibe frente a los niños y

moldea por medio de la pregunta como herramienta que promueve el aprendizaje en los niños (Renninger, 1998; citado en Chak, 2002) y que al ofrecer perspectivas que los niños quizá no se habían planteado, les invita a revisar la situación específica de trabajo educativo en la que se halla y de este modo descubrir su complejidad y novedad. Por otra parte, está llevando a los niños hacia un siguiente nivel en su desarrollo de relaciones entre pares, caracterizado por la conformación de grupos en donde se mejora la habilidad para comprender los papeles complementarios de los participantes en el grupo de juego, y donde el juego inicia un momento de transición al orientarse por reglas.

A través de una situación como ésta, la maestra cuenta con un espacio óptimo para trabajar sobre logros esperados en las áreas de matemáticas y ciencias para el grado de preescolar. Por ejemplo, cuando pide a los niños describir caminos y trayectorias dentro del modelo a escala, o cuando pide a los niños (especialmente en el momento de la construcción del modelo a escala) agrupar algunos de los objetos (animales, casas, etcétera) de acuerdo al tamaño y peso, estaría dando cuenta de algunos logros esperados en matemáticas; cuando les pide describir esos mismos objetos en términos de forma, tamaño, color y textura, o cuando pide a los niños socializar con sus compañeros las descripciones que hace de ese entorno, estaría trabajando requerimientos de ciencias. Sin embargo hay tareas que pueden demandar un poco más y que son exigencias comunes tanto en ciencias como en matemáticas, i.e., que los niños incluyan la noción de tiempo en las descripciones de sus actividades, y de las que se puede dar mayor cuenta por medio de un grado de simulación más próximo a aquella experiencia realizada con todo su cuerpo y vivida a través de él, y no sólo a través de algunas de sus extensiones -extremidades, como los brazos en conjunción con los muñecos-; pues ahora los niños están en la edad donde uno de sus logros cognitivos consiste en reemplazar creencias mágicas (por ejemplo, duendes, espíritus, etcétera) y eventos que violan expectativas, por explicaciones plausibles; demandando entonces mayores vías de acceso que les permitan representarse elementos abstractos desde su propia experiencia.

Implicaciones psicológicas del segundo escenario: Un elemento primordial en esta instancia, pero que no se excluye nunca de un trabajo educativo de este tipo, es la interacción entre pares y la interacción niño - adulto. Acerca del primero; si bien al nivel del desarrollo de las relaciones entre pares en la edad comprendida entre los 2 y 6 años, el niño de esta edad está ya en la capacidad de realizar juegos cooperativos como los juegos socio - dramáticos en donde la amistad es vista concretamente en términos de jugar y compartir juguetes, éste

es un hito del desarrollo que es fomentado a través de actividades como la propuesta en este escenario. Cuando los niños se ven abocados a coordinarse de acuerdo a una estructura preestablecida -el texto- para ser re-presentada, deben conocer por lo menos dicha estructura -momento que debe haber sido en parte resuelto por un trabajo como el esbozado en el escenario 1-; conocida la estructura general del texto -estructura narrativa que da orden a la estructura discursiva oral en la que se sitúan ahora-, pueden entonces entrar a resolver particularidades que suceden al interior del texto y que pueden o no contar con indicios textuales que los sustenten; por ejemplo, el caso del tiempo que la mayoría de las veces no es explicitado en la literatura infantil y que es un elemento de disonancia cognitiva para los niños. En la tarea propuesta en este escenario, los niños deben manejar un cierto número mínimo de variables que deben ser coordinadas; por ejemplo, la estructura narrativa del cuento que está en marcha bajo la guía de la maestra como narradora, su turno en relación con el momento de la narración, su diálogo en relación con los diálogos de los otros niños y un conocimiento pragmático donde se engranen los modos de decir -conocimientos semánticos y gramaticales- con los actos de decir -actitudes en el tono de la voz, movimientos impresos a su muñeco, intenciones, etcétera-, y que a su vez permiten clarificar aquellos indicios textuales ocultos -como el caso del tiempo- a través de su re-presentación. Se presenta pues este escenario como una secuencia análoga a lo que es un juego estructurado, dónde aunada a la lúdica se anclan unidades comunicativas complejas que permiten a los participantes pasar desde los niveles más centrales, i.e., el tema mismo a ser representado, hasta niveles más periféricos, i.e., cómo se van a decir y a hacer los diálogos, y donde están en curso valoraciones de la situación a escala cognitiva, afectiva y social por parte de los niños, a la vez que se pasa revista de aquellos elementos de mayor dificultad para los niños de esta edad, como lo son las entidades abstractas -llámense marcas lingüísticas referidas al tiempo, situaciones conversacionales, actos de habla, etcétera-.

Escenario 3: la fase de desarrollo concluye con una visita a un centro avícola; los niños han apreciado cómo es reproducida la gallina en cautiverio y cómo son aprovechados sus productos. Ahora se llega el momento de la fase de comunicación; para ello se planea realizar una dramatización del cuento ante toda la escuela.

Implicaciones psicopedagógicas del tercer escenario: Otro logro cognitivo propio de esta edad, consiste en que los niños logran hacer mejores representaciones en cuanto a problemas en la dupla apariencia - realidad. Para el caso, ellos saben entonces qué elementos del cuento nunca estarán presentes al momento de

conocer una granja real y que las reglas de lo real no coinciden siempre con las reglas de lo ficcional. Al momento de hacer una representación del cuento han de saber qué elementos pueden ser traídos a colación desde aquello aprendido en la visita al centro avícola. Sin embargo tratándose de una situación que está más en ligazón con el texto narrativo -una dramatización-, preponderarán los grados de libertad que este tipo de texto permite. Así la dramatización exige entonces diferenciar lo real de lo abstracto y otorgar sus respectivos valores de acuerdo a las circunstancias y acuerdos que se propongan para tal trabajo. Pero hay que tener en cuenta otras piezas que permiten discernir los funcionamientos cognitivos circunscritos a esta actividad.

Actualmente se está abogando por la idea de que la comprensión del lenguaje implica una referencia a la acción humana, especialmente a sus cualidades sensorio - motoras (De Vega, 2002; Stanfield & Zwaan, 2001), esto significa que para comprender marcas lingüísticas referidas al tiempo, por ejemplo, es necesario tener una experiencia real en éste para poder comprender las definiciones a las que remitan dichas marcas. De este modo, la dramatización no sólo estaría invocando los marcos discursivos en que se instaura un texto narrativo, sino también toda la experiencia del niño -conocimientos escolares y de otros entornos- para poder comprender y actuar las circunstancias a que remite el texto -marcas lingüísticas que envían a un modelo a pequeña escala de la historia que se va a representar-. Al situar los discursos (lenguaje) en acción, se les permite a los niños acceder a vías reales a través de las cuales explicitar un lenguaje abstracto -marcas verbales sobre el tiempo, por ejemplo- en un marco de acción en curso. Sin embargo, y como valor agregado, se deben tener en cuenta además otras implicaciones que esta dramatización exige.

Al interior de este trabajo hay ciertas palabras claves que abren un nuevo panorama que posibilitan asir más claramente este escenario al enmarcarse desde la lente del juego socio - dramático como actividad análoga a la dramatización: la creatividad y el lenguaje.

La mayoría de las veces se ha considerado el juego como una actividad netamente física que permite un consumo de energía que luego se traduce en la capacidad del niño para centrarse en actividades netamente mentales o en las que sí piensa; sin embargo esta óptica bastante en desuso, adolece de no considerar la actividad psicológica como intrínseca a la actividad de juego, eliminando así la simbolización como su rasgo distintivo. La dramatización, como juego simbólico estructurado, exige por parte del niño actividades cognitivas de alto orden -i.e., descentración del pensamiento, flexibilidad en el pensamiento, cambio de lo

simbólico a lo real, y viceversa, descontextualización al definir el tema y el contenido del juego y al redefinir los juguetes y accesorios necesarios -transformaciones lingüísticas, habilidades de comprensión y conversación, la habilidad para comprender a sus pares de juego, meta - representación y meta - comunicación- y que son mejor apreciadas en este tipo de actividades que a través de situaciones formales (Marjanović-Umek & Lesinik-Musek, 2001).

Por otra parte, los contextos de juego ofrecen espacios donde se pone en escena la creatividad social de los niños; entendida ésta como un grupo de capacidades que le permiten a una persona comportarse de formas novedosas y adaptativas en ciertos contextos, pero en especial en el contexto de las interacciones cotidianas (Mouchiroud & Lubart, 2002). De modo que los escenarios de juego se convierten en momentos en los que se actualizan problemas del diario vivir en situaciones donde sus soluciones no demandan los niveles de tensión que tendrían bajo la situación real -ello no significa dejar de lado ni la inteligencia práctica en la solución de problemas, ni un manejo de habilidades verbales-, y ofrecen luces acerca de los beneficios de estos espacios de ficción donde de una forma u otra las demandas de la realidad -o el contacto con ella- hacen que ésta se resuelva de otros modos; requiriendo siempre de la creatividad social. La idea de la creatividad social como ingrediente agregado al juego, se hace patente cuando Mouchiroud & Lubart (2002; p. 68) afirman:

“Como las sociedades modernas son inherentemente sociales, la habilidad para lidiar con el mundo social, representa un aspecto sustancial del desarrollo psicológico del niño”. (Berg, Meegan, & Deviney, 1998; Compas, 1998; Losoya, Eisenberg, & Fabes, 1998; Skinner & Edge, 1998).

En este contexto, la habilidad para conectarse de manera segura con los otros representa un recurso significativo desde los primeros años de vida hasta la adultez., convirtiéndose entonces el juego en una antesala segura donde se ofrecen los precursores para las habilidades de conexión con los otros.

En línea con la inteligencia práctica requerida en el juego y en la creatividad social, se hace importante rescatar algunas operaciones psicológicas esenciales que saltan al escenario cuando un niño asume un papel en un juego socio-dramático y que se pueden considerar como precursores necesarios para esta actividad: la reversibilidad, que es la conciencia del niño acerca de que él o ella puede retornar desde su papel a la realidad en cualquier momento; la descentración, es la comprensión del niño acerca de que él en el juego continúa siendo realmente él y, al mismo

tiempo, el personaje cuyo papel está interpretando; la conservación, el niño debe preservar la identidad imaginaria de los juguetes o los materiales de juego a pesar del hecho de que ellos son perceptualmente y/o funcionalmente inadecuados; y la comprensión del lenguaje, pues el niño debe diferenciar las funciones de su papel de aquellas propias de los objetos involucrados en el juego; de modo que él debe definir esas transformaciones simbólicas verbalmente, para que tengan un significado claro (reconocible) tanto para sí mismo como para sus compañeros de juego (Marjanovici-Umek & Lesinik-Musek, 2001).

Esta comprensión del lenguaje puede ser mejor entendida en el marco de esta situación si se revisa desde lo que Bronckart (2002) denomina “arquitecturas textuales” y que se hace extensible para la mayoría, sino todas, las situaciones de comunicación.

En algunos párrafos anteriores a propósito del escenario 2, se introdujo brevemente el concepto de “unidades comunicativas complejas” al referirse a los procesos comunicativos implicados en una situación de juego estructurado. Pues bien, el término remite a textos orales o escritos, en tanto que cadena lingüística hablada o escrita que forma una unidad comunicacional, ya se trate de una secuencia de oración, de una única oración, o de un fragmento de oración y que se expande en el concepto de discurso, en tanto que conjunto de enunciados emitidos por un enunciador caracterizados por girar alrededor de un tópico (o tema). Hay pues una cierta similitud entre texto y discurso pues son unidades comunicativas complejas que se caracterizan por poseer coherencia y cohesión, pero que tratándose del tipo de texto con el que se iniciaron estos escenarios, un texto narrativo, se rige por un tipo de características discursivas que le son propias y que van desde las formas básicas de expresión, como lo sería un nivel gramatical -marcando una estructura prototípica; estado inicial, programa narrativo, estado final-, hasta sus formas de mayor orden; el nivel pragmático, por ejemplo -remitiendo a estructuras de orden funcional, como serían los tópicos tratados-. Ahora bien, el paso del trabajo de lectura del texto, a su representación en el modelo a escala y finalmente a su dramatización, está sostenido por un discurso narrativo; discurso que al actualizarse *in situ* debe tener en cuenta ciertos niveles -o arquitecturas- que se enmarcan en las características ya estipuladas sobre lo que significa un texto, o discurso, que es de tipo narrativo. El nivel más profundo se conoce como “infraestructura” definiéndose por poseer una planificación general del contenido temático, por los tipos de discursos movilizados y por sus modalidades de articulación. Para el caso de la dramatización, éste nivel apuntaría a retomar la estructura narrativa como tipo de discurso que guía la dramatización y

que a su vez trae consigo un contenido temático -la historia misma del cuento- y unos modos de decir (y de hacer) que están enmarcados por dicha estructura. El segundo nivel está constituido por los “mecanismos de textualización” que dan al texto coherencia lineal -o temática- y cohesión nominal y verbal. En la dramatización, los niños recuperan la gramática de la narración (partes del cuento), su orden secuencial y sus sub - contenidos, para saber qué diálogos incluir y en qué momento, a la vez que recuperan las estructuras lingüísticas básicas propuestas en el texto -diálogos no sólo en su orden de presentación, sino en su forma lingüística original: sujeto, verbo, objeto, anáfora, etcétera-. Finalmente, en el nivel más superficial o de “responsabilidad enunciativa y de modalización se hace explícito el tipo de compromiso enunciativo que obra en el texto, confiriéndole una coherencia interactiva. Para la situación en cuestión, éste nivel podría relacionarse con la dimensión pragmática de la dramatización, por ejemplo, en la concesión de los turnos de habla entre los niños, la coordinación entre los modos de decir y los modos de hacer al poner las palabras en acción y en donde se da relevancia a las intenciones de los personajes de la historia en relación con las acciones que podrían ser llevadas a cabo.

Son pues éstas algunas de las actividades psicológicas que los niños deben poner en funcionamiento al enfrentarse a tareas como las aquí propuestas y que tienen posibilidad de emerger sólo en la medida en que se anclen a proyectos de aula.

Algunos apuntes finales

Se espera entonces que los anteriores escenarios hayan permitido dar una nueva mirada sobre los procesos implicados en un trabajo educativo edificado desde el área del lenguaje, al reivindicar las actividades psicológicas que están en curso tras poner en marcha trabajos educativos de esta índole; sin embargo no sobran unos apuntes finales.

El contexto escolar se le presenta al niño como uno de los ámbitos en los que se le permite adquirir todos los instrumentos para leer la realidad de referencia y las habilidades para vivir en dicha realidad (Di Nicola, 1994), siendo éstas últimas traducidas específicamente en habilidades socio-cognitivas que potencian la inteligencia práctica; a saber, cómo hacer preguntas, buscar ayuda y obtener suficiente información para resolver problemas (Nelson - Le Gall & Resnick, 1998).

Estas habilidades permiten al niño reconocer un grupo de prácticas sociales a través de las cuales adaptar su conducta a los contextos inmediatos de desem-

peño y, de golpe, incorporarse a una comunidad. No obstante estos pasos que son llevados a cabo por el niño, solicitan al maestro como adulto experto que lo guíe; invitándolo de este modo a embarcarse en un itinerario de revisión (o en su defecto, de cambio) conceptual acerca de cómo los procesos de enseñanza-aprendizaje influyen en esta tarea, y en especial acerca de qué es constitutivo de la relación alumno - maestro.

Dentro de este itinerario algunos tópicos esenciales tienen que ver con aquello que los niños deben estar aprendiendo; otro con las prácticas apropiadas para el desarrollo en relación con la evaluación; y finalmente uno con la restitución del trabajo con textos en el aula.

Hablar sobre lo que los niños deben estar aprendiendo remite inmediatamente al concepto de desarrollo; no obstante hay que tener en cuenta que éste incluye dos dimensiones. La dimensión normativa que trata sobre las capacidades típicas o normales y también las limitaciones de la mayoría de los niños de una edad determinada, en un ambiente cultural determinado. Y la dimensión dinámica que trata sobre la secuencia y cambios que ocurren en todos los aspectos de funcionamiento del niño con el paso del tiempo y la adquisición de experiencias, y cómo estos cambios interactúan dinámicamente (Saarni, Mumme & Campos, 1998; citados en Katz, 2000). Ambas dimensiones deben ser consideradas a la luz de categorías como el conocimiento, las habilidades, las disposiciones y los sentimientos (Katz, 2000; Dunn & Kontos, 1998), que determinen y evalúen los objetivos de aprendizaje de los niños teniendo en cuenta su desarrollo en relación con el tema de interés.

El desplegar prácticas educativas que se ajusten a estas consideraciones conlleva a plantear fines evaluativos definidos como pueden ser: I) determinar el progreso en términos de logros significativos en relación con el desarrollo general del niño, II) permitir la colocación del niño en programas particulares o en términos de promoción a grados superiores, III) diagnosticar problemas de aprendizaje y enseñanza, IV) ayudar en la toma de decisiones relacionadas con la instrucción y los programas de estudio, y/o v) servir como base para el contacto con los padres del niño y asistir al niño con la evaluación de su propio progreso. En consonancia con esto, la evaluación que se realice de estas prácticas, que se traducen en un proyecto lúdico - pedagógico, debe considerarse bajo un análisis cualitativo (tipo informe descriptivo) que apunte a uno de los fines ya mencionados, pero en especial a evaluar los procesos ocurridos a lo largo del proyecto y en donde maestros y padres de familia logren I) reconocer las limitaciones de los boletines de notas y las notas mismas (pues se trata de niños que no se han

consolidado fuertemente en su nivel de desarrollo, acarreado esto que el cumplimiento de metas académicas sea aún inestable, maleable y variado), II) evaluar los aspectos del funcionamiento del niño verdaderamente importantes (las metas educativas ya tratadas), III) alentar al niño a evaluar su propio trabajo (que los niños evalúen sus trabajos bajo los criterios de claridad, nivel de interés, cualidades estéticas del trabajo o expectativas en términos del cumplimiento de estos criterios), IV) alentar al niño a evaluar su propio progreso (preguntando al niño, por ejemplo, en qué trabajo le parece que progresa, en qué trabajo le parece que debe concentrarse más, dónde precisa más ayuda, etcétera) y V) involucrar al niño en la evaluación de su clase como comunidad (preguntándoles como ellos quieren que su clase sea; por ejemplo, un grupo solidario y cooperativo que respete las diferencias individuales de sus miembros, un grupo estudioso que colabore con sus colegas, o uno que cumpla con otras dimensiones de la vida escolar que parezcan importantes) (Katz, 1998). Lo anterior, junto con ayuda de herramientas recomendadas para ello -como lo es la Escala de Valoración y Desarrollo del I.C.B.F. (1995) que permite evaluar el nivel de desarrollo psicológico de niños menores de 6 años, a la vez que sistematizar, interpretar información y reorientar modos de relación, prácticas de socialización en el medio familiar y planear acciones pedagógicas con grupos de niños-, posibilita un encuentro feliz entre prácticas apropiadas al desarrollo de los niños y la adquisición de conocimientos esperados en ellos, tras convertir estos trabajos educativos en criterios *per se* de evaluación acordes a las demandas, tanto del trabajo como de los participantes, a la edad de los mismos y a los contextos inmediatos relacionados con dicho trabajo -lo que incluye también a los actores educativos-.

Por último, un elemento que permite articular los elementos tratados y aquel que se ha propuesto en este escrito, es el texto narrativo. El trabajo con este tipo de texto posibilita una enseñanza del lenguaje que sea eminentemente funcional; es decir, que sirva a las necesidades comunicativas de los niños y a los contextos del entorno de éstos (Barca Lozano & Porto Rioboo, 1998), además de crear contextos de trabajo donde se creen espacios particularmente sensibles al desarrollo simbólico; por ejemplo en la escritura colectiva cuando las interacciones envuelven usos y relaciones con los objetos, en particular, la narrativa escrita como objeto intelectual y abstracto (Daiute, 2002). Lo anterior tras enmarcarse en lo que se llamaba en apartados anteriores "situaciones de aprendizaje": Donde la actividad psicológica del niño desplegada al operar sobre un texto, evoluciona necesariamente en una actividad psicológica que amarra a los procesos psi-

cológicos básicos, los conocimientos adquiridos en la experiencia social, permitiéndole sólo entonces comprender realmente un texto.

Si no es en casa, es en la escuela donde se ofrecen elementos que le permitan al niño propasar la inmediatez de lo concreto para situarse en la descontextualización de lo abstracto. El lenguaje descontextualizado, se expresa a través de un modo de pensamiento narrativo (Bruner, 1986; citado en Ely, 2001) que le permite al niño enfocarse en las intenciones humanas a la vez que construir su propia historia de vida cuando participa en discursos donde se hace referencia a personas, eventos y experiencias que no son parte del contexto inmediato. Así, un trabajo desde la narrativa, realizada en el texto narrativo además de lo anterior, le permite al niño de esta edad entrar a una alfabetización emergente (lectura y escritura) al “entrenarse” en el uso del lenguaje descontextualizado; lenguaje que caracteriza al lenguaje escrito. Sin embargo, y para el caso del aula, el maestro debe crear situaciones que “anclen” al niño y donde se use el texto narrativo como eje articulador que promueva el desarrollo de la función comunicativa –i.e., conversaciones, renarraciones-, representativa -i.e., planificación de actividades- y lúdica -i.e., rimas, rondas- del lenguaje (Bigas, 2000; Fernández Paz, 2000). Visto esto, uno de los retos primordiales que proponen los niños de edad preescolar en la escuela pública, que debe ser encarado por quienes se encarguen de ellos y que contornea la anterior discusión, consiste en conocer lo que se ha investigado acerca de la mente del escolar y de cómo desarrollarla. 

Referencias bibliográficas

Barca Lozano, A. & Porto Rioboo, A. M. (1998). Desarrollo y aprendizaje del lenguaje en contextos educativos. En M. P. Uzquiano, B. J. Gómez Durán, R. Santórum Paz, & M. García Fernández (Eds.), *Desarrollo del lenguaje y cognición* (pp. 83 - 94). Madrid: Pirámide.

Berk, L. E. (2003). *Child development (canadian ed.)*. Ontario, Toronto: Allyn & Bacon

Bigas, M. (2000). El lenguaje oral en la escuela infantil. En M. Bigas & M. Correig (Comps.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 43-70). Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Bojacá, B. & Pinilla, R. (1996). *Talleres para la producción y evaluación de textos. Cuarto. El cuento*. Santafé de Bogotá: Trazado e Imagen.

Bronckart, J.-P. (2002). La explicación en psicología ante el desafío del significado. *Estudios de Psicología*, 23, 387 - 416.

Calsamiglia Blancafort, H. (2000). Estructura y funciones de la narración. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 25, 9 - 21.

Chak, A. (2002). Understanding children's curiosity and exploration through the lenses of Lewin's Field Theory: On developing an appraisal framework. *Early Child Development and Care*, 172 (1), 77 - 87.

Correa Restrepo, M. (2003). Yo me sé el cuento de... En B. C. Orozco Hormaza (Comp.), *El niño: Científico, lector y escritor, matemático* (pp. 99 - 131). Santiago de Cali: Artes Gráficas del Valle Editores-Impresores Ltda.

Daiute, C. (2002). Social relational knowing in writing development. En E. Amsel & J. Byrnes (Eds.), *Language, literacy, and cognitive development: The development and consequences of symbolic communication* (pp. 193 - 229). Mahwah, N.J.: L.E.A.

De Vega, M. (2002). Del significado simbólico al significado corpóreo. *Estudios de Psicología*, 23(2), 153 - 174.

Di Nicola, P. (1994). El niño, un creativo a toda costa. En A. Álvarez & P. del Río (Eds.), *Education as cultural construction* (pp. 71 - 77). Madrid: Aprendizaje S.L.

Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.

- Duckworth, E. (1999). *Cuando surgen ideas maravillosas. Y otros ensayos sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Editorial Gedisa. (Trabajo original publicado en 1996).
- Dunn, L. & Kontos, S. (1998). *Las prácticas apropiadas para el desarrollo. ¿Qué nos dice la investigación?*. Digest del ERIC, Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. EDO-PS-98-16.
- Ely, R. (2001). Language and literacy in the school years. En J. Berko Gleason (Ed.), *The development of language* (5th ed., pp. 409 - 454). Boston: Allyn & Bacon.
- Fernández Paz, A. (2000). Estrategias para contar cuentos y escribir relatos en la escuela primaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 25, 23 - 33.
- Florez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill Interamericana, S.A.
- Graesser, A. C., Olde, B. A. & Klettke, B. (2002). How does the mind construct and represent stories?. En M. Green, J. Strange, & T. Brock (Eds.), *Narrative impact: Social and cognitive foundations* (pp. 231 - 263). Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (1995). *Escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil*. Santafé de Bogotá: I.C.B.F.
- Katz, L. G. (1998). *Midiendo el desarrollo de los niños: un acercamiento*. Digest del ERIC, Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. EDO-PS-98-15.
- Katz, L. G. (2000). *Otra perspectiva sobre lo que los niños deben estar aprendiendo*. Digest del ERIC, Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. EDO-PS-00-1.
- LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿Mito o reto?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 165 - 187.
- Lomas, C., & Tusón, A. (2000). La narración. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 25, 5 - 8.
- Marjanovici-Umek, L. & Lesinik-Musek, P. (2001). Symbolic play: Opportunities for cognitive and language development in preschool settings. *Early Years*, 21 (1), 55 - 64
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Estándares para la excelencia en la educación. Estándares curriculares para las áreas de matemáticas, lengua castellana y ciencias naturales y educación ambiental para la educación preescolar, básica y media. Documento de estudio*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educa-

ción Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (1998a). *Indicadores de logros curriculares. Hacia una fundamentación*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (1998b). *Lengua castellana. Lineamientos curriculares*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (1998c). *Preescolar. Lineamientos pedagógicos*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Mouchiroud, C. & Lubart, T. (2002). Social creativity: A cross-sectional study of 6- to 11- year-old children. *International Journal of Behavioral Development*, 26(1), 60 - 69.

Nelson, K. (2000). The developmental psychology of language and thought. En M. Bennett (Ed.), *Developmental psychology. Achievements and prospects* (pp. 185 - 204). Hove, East Sussex: Psychology Press.

Nelson-Le Gall, S. & Resnick, L. (1998). Help seeking, achievement motivation, and the social practice of intelligence in school. En S. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: implications for learning and teaching* (pp. 39 - 60). Mahwah, N.J.: L.E.A.

Orozco Hormaza, B. C. (2003). ¿Lee el niño preescolar?. En B. C. Orozco Hormaza (Comp.), *El niño: Científico, lector y escritor, matemático* (pp. 77 - 97). Santiago de Cali: Artes Gráficas del Valle Editores-Impresores Ltda.

Perinat, A. (2001). Mitos y metáforas como formas de conocimiento y saber. En R. Rosas (Ed.), *La mente reconsiderada. En homenaje a Angel Rivière* (pp. 103 - 119). Santiago de Chile: Ediciones Psykhe.

Saracho, O. N. (2002). Teacher's roles in promoting literacy in the context of play. *Early Child Development and Care*, 172 (1), 23 - 34.

Stanfield, R. A. & Zwaan, R. A. (2001). The effect of implied orientation derived from verbal context on picture recognition. *Psychological Science*, 12 (2), 153 - 156.

Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: Características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 41 - 60.