

COMUNICARSE Y CRECER: ANÁLISIS CRÍTICO DEL TRABAJO CON LA LECTURA, LA ESCRITURA, LA EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORALES EN LA ESCUELA COSTARRICENSE

*Marielos Murillo Rojas**

ABSTRACT

The objective of this article is to make a critical analyze of the Spanish teaching as first language in Costa Rican schools and to propose some general issues in order to support the children's communicative capacity: oral expression, listening, reading and writing.

It reviews the Spanish teaching programs for the first and second levels of basic general education and it analyze the theoretic and practical bases for Spanish teaching as first language according to Government's proposal.

Key Words: Spanish language didactics, study programs, linguistic education for Costa Rican primary school children.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar críticamente la enseñanza del español como lengua materna en la escuela costarricense y proponer algunas líneas generales para fortalecer la competencia comunicativa del niño, específicamente en expresión oral, escucha, lectura y escritura.

Palabras clave: didáctica de la lengua española, programas de estudio, educación lingüística para niños escolares costarricenses.

1. Introducción

Lamentablemente no es posible acallar las voces acusadoras de quienes denuncian el fracaso en lectura y en escritura que opaca el progreso escolar de niños y jóvenes costarricenses. Tampoco es posible obviar la contraparte que busca respuestas y señala culpables –maestros, padres, métodos, programas y políticas educativas-, y que rara vez ofrece propuestas adecuadas al proceso de desarrollo del alumno y al contexto sociocultural en que se desenvuelve.

Por otro lado, somos parte de una sociedad que promueve políticas gubernamentales que

apuntan hacia la de rendición de cuenta. En consecuencia, el sistema educativo como parte de ese engranaje político, debería también rendir cuentas sobre la eficacia de los logros alcanzados tanto a nivel macro como micro.

Las políticas educativas nacionales deben responder al modelo de ciudadano que requiere la sociedad costarricense de principios del siglo XXI, mediante planes y programas concretos, métodos didácticos específicos para cada disciplina y etapa de desarrollo del educando, infraestructura y materiales didácticos adecuados, además de contar con los recursos humanos idóneos que se encarguen de hacer realidad estas políticas.

* Profesora de la Escuela de Formación Docente, Universidad de Costa Rica. Correo electrónico: marielosmuro@yahoo.es

Respecto de la enseñanza de la lengua materna, quizá el problema fundamental es que no se atiende como “área instrumental de primer orden para la socialización y la adquisición de nuevos conocimientos” (Prado, 2004:21) En consecuencia, las destrezas comunicativas –hablar, escuchar, leer y escribir- se abordan de manera desarticulada y desigual, ya que no existe un programa de escucha que amplíe el rango de la comprensión oral, ni un periodo dedicado al enriquecimiento programado de la expresión oral, ambos bastiones de la lectura y la escritura.

En suma, el objetivo de este artículo es analizar críticamente la enseñanza del español como lengua materna en la escuela costarricense y proponer algunas líneas generales para fortalecer la competencia comunicativa del niño, específicamente en expresión oral, escucha, lectura y escritura, cuatro aspectos de un mismo proceso.

2. Lineamientos teórico-prácticos sobre la enseñanza de la lengua materna, según el Ministerio de Educación Pública

En el enfoque general de la enseñanza del español del Ministerio de Educación Pública (MEP), se reconoce que el adecuado dominio de las habilidades lingüístico-comunicativas constituye el cimiento de un proceso educativo exitoso, ya que tiene ingerencia directa en todas las otras áreas del currículum escolar.

Paralelamente se señala que el dominio deficiente de la lectura, escritura, expresión oral y comprensión oral, constituye la causa fundamental del fracaso escolar.

Ante este panorama cabría preguntarse qué hace la escuela para revertir esa situación; es de esperar que los planteamientos teórico-prácticos de los programas del MEP den alguna luz, pero lamentablemente no es así, pues al leerlos cuidadosamente se encuentran contradicciones y reducciones teóricas que entran en juego y podrían confundir al lector-maestro que sigue al pie de la letra esos lineamientos programáticos, por ejemplo, la noción de aprestamiento inicia

con la acertada recomendación de que se debe prestar especial atención a la estimulación lingüística del educando –motivación para la lectura, construcción del concepto de lectura y escritura, desarrollo de la expresión oral, estimulación del lenguaje escrito, aspectos perceptuales-; por tanto, es una labor de todo el proceso de escolarización, pero en el párrafo siguiente se dice: “aunque el aprestamiento es una tarea a largo plazo, que corresponde a la educación preescolar, el maestro de primer grado debe realizar una revisión del desarrollo del niño en este campo para determinar las áreas deficitarias en sus estudiantes y elaborar un plan de atención según las necesidades del estudiante.” (MEP, 2005:14)

Como puede verse, en la práctica cotidiana este planteamiento reduccionista produce un efecto directo en el aula, los maestros de primer grado trabajan casi todo el primer trimestre del año escolar con procesos intensivos de aprestamiento, centrado en aspectos preceptuales, básicamente relaciones espaciales y casi podría asegurar que dando énfasis al trabajo motriz. Cabría preguntarse qué pasa con la expresión oral, la escucha y la estimulación de la lectura y de la escritura, si se da la práctica de actividades de animación y promoción de la lectura y la escritura como prerrequisito para el desarrollo del placer por el texto escrito.

Si se está de acuerdo con esta observación y esa es la realidad, tendríamos que preguntarnos por qué la escuela costarricense sigue desconociendo el trabajo realizado en educación preescolar y la experiencia acumulada por el niño como miembro de un mundo globalizado y de la información que lo enfrenta día a día con nuevos retos cognoscitivos.

El niño llega a la escuela con el afán de apropiarse de otras herramientas que le permitan integrarse plenamente al mundo como ser pensante, crítico y creativo y no a ejercitar destrezas motrices finas y gruesas, como lo señala en su primer objetivo el programa de español de primer grado.

Aquí radica el problema de base: nuestros niños llegan a primer grado con deseos de ser, hablar, leer y escribir, no de repetir actividades

que ya han experimentado en preescolar o en otros espacios.

Por otra parte, si según Rivers y Temperley (1978) y Gauquelin (1982), citados por Cassany, Luna y Sanz, 1997, respecto de la frecuencia de uso e importancia de las habilidades lingüísticas, el 45% del tiempo lo dedicamos a escuchar, el 30% a hablar, el 16% a leer y el 9% a escribir, me pregunto por qué la escuela no promueve la escucha como proceso activo de comprensión, íntimamente ligado a la apropiación o aprehensión del mundo en sus más diversas manifestaciones culturales, la oralidad como medio de comunicación por excelencia y la lectura y la escritura como herramientas para ensanchar las propias fronteras.

2.1. El proceso lector: programa de español de primero y segundo ciclos del MEP

Respecto a la propuesta del Ministerio de Educación Pública sobre la lectura, se parte del hecho de que es un proceso activo de construcción de significados; sin embargo, se pliega a una concepción de comprensión de lectura en la que el lector realiza diferentes tipos de operaciones, organizadas de manera ascendente, a saber: nivel literal, nivel inferencial, nivel de evaluación, nivel de apreciación, nivel de aplicabilidad y recreación.

Este planteamiento toma algunos de los componentes de la comprensión de lectura, considerados en las últimas investigaciones: literal, reorganizativo, inferencial y crítico. (Catalá y otros, 2001:16) Estos se agrupan básicamente para efectos de estudio y con el propósito de evidenciarlos al realizar las actividades de enseñanza y aprendizaje. No obstante, debe tenerse en cuenta que son simultáneos en el proceso lector y, por consiguiente, muchas veces inseparables y de ninguna forma deben ser la única guía orientadora de los procesos de lectura, sino más bien elementos por contemplar en la mediación pedagógica.

En el ambiente escolar costarricense, según mi modesta opinión y tomando en cuenta los desalentadores resultados de las pruebas

nacionales, considero que se han interpretado esos componentes como niveles jerarquizados y no como simultáneos en el proceso lector.

En vista de esta situación los objetivos específicos del área de lectura se redactan tomando como núcleo los niveles de comprensión de lectura presentes en el programa, sin considerar los otros aspectos que entran en juego en un proceso interactivo de lectura. De esta forma, de primero a sexto grados del programa, aparecen como objetivos y contenidos a la vez la aplicación de los niveles de lectura para elevar la comprensión de textos.

En fin, leer según este planteamiento es casi sinónimo de la apropiación de los diferentes niveles de comprensión, obviando claramente los otros aspectos que entran en juego en un proceso interactivo de lectura.

“La concepción actual de lectura se realiza en el interior del marco teórico general que explica cómo los seres humanos interpretan la realidad, cómo procesan la información”. (Colomer y Camps, 2000:34) En este sentido se habla de tres modelos sobre el proceso de lectura que han surgido a lo largo de las últimas décadas.

La lectura como proceso ascendente considera que, ante un texto, el lector procesa sus componentes empezando por las letras, las palabras, las frases, en un proceso ascendente que conduce a la comprensión del texto.

La lectura como proceso descendente parte de los conocimientos previos del lector –estrato mental- y sobre esa base formula predicciones acerca del texto, para posteriormente buscar la información necesaria en ese texto, con el propósito de confirmar o refutar las predicciones hechas.

“Las dos formas de proceder, de abajo arriba y de arriba abajo, quedan englobadas en la idea básica de que, cuando una persona lee, parte de la hipótesis de que el texto posee un significado y lo que busca a través tanto del descubrimiento de indicios visuales como de la activación de una serie de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un sentido, es decir, entenderlo. Lo que el lector ve en el texto y lo que él mismo aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia. Esta

visión del proceso constituye lo que se llama modelos interactivos de lectura.” (Colomer y Camps, 2000:35)

En fin, en el modelo interactivo el lector es considerado como un sujeto activo que utiliza conocimientos de tipo muy variado para obtener información del texto y construir significado, de acuerdo con sus propios esquemas conceptuales conformados a partir del conocimiento del mundo.

Dado este enfoque teórico, el planteamiento oficial desconoce parcialmente los verdaderos factores que condicionan la comprensión de lectura, o sea, el lector y el texto, pues no son tomados en cuenta en su totalidad.

Uno de los aspectos claves para continuar con este análisis es revisar el método de lecto-escritura inicial que promueve el programa y que utiliza la mayoría de los maestros costarricenses. Si bien, el método lo definiría el maestro, no obstante, implícitamente se trabaja con el método silábico, cuya secuencia es la sílaba, la palabra, la oración y pequeños textos. Como material auxiliar se cuenta con un libro de texto oficial de la Serie hacia el Siglo XXI, que define un método ubicado en la concepción de lectura como proceso ascendente.

Por otra parte, el texto se trabaja a partir de la oración como unidad de sentido –unidad sintáctica que se corresponde a la estructura gramatical constituida por sujeto y predicado-, obviando los aportes de la lingüística del texto, respecto de la consideración del enunciado como unidad de comunicación, o sea, unidad pragmática, que tiene sentido dentro de la situación donde se produce.

El cambio de perspectiva de la oración al enunciado podría tornar la lectura más funcional y a su vez favorecer la expresión escrita y el proceso de adquisición de la puntuación.

Si bien en los objetivos, contenidos y procedimientos del programa en comentario, no se visualizan propósitos claros de promoción, animación y desarrollo del gusto por la lectura, en los valores y actitudes se explicita el amor, aprecio e interés por la lectura, la percepción de la lectura como fuente de placer y conocimiento y los deseos de llegar a ser un lector independiente, pero no es suficiente enunciarlo como

valor si no existen objetivos que conduzcan a actividades de mediación pedagógica que impliquen afectivamente al educando, o sea, que creen vínculos entre la lectura de textos literarios y no literarios y la experiencia de los alumnos. Me pregunto cuántas veces a la semana nuestros maestros leen textos variados a sus alumnos, cuántas veces usarán la narración como recurso y si darán la posibilidad al niño de elegir lo que deseen leer. A juzgar por el programa y las estadísticas nacionales, esto no sucede en las aulas.

Por otra parte, es importante llamar la atención sobre dos aspectos fundamentales desde el punto de vista del lector: la intención de la lectura y los conocimientos previos, con el objetivo de confrontarlos con los tipos de textos literarios y no literarios que propone el programa.

Detengámonos, primero, en cada uno de estos aspectos:

La intención de la lectura determinará la forma en que el lector abordará el texto escrito y el nivel de comprensión que asumirá para dar por buena su lectura. “No es lo mismo, por ejemplo, leer para retener una información, para aprender y reestructurar conocimientos, que leer para formarse la idea general, para saber de qué va un libro.” (Colomer y Camps, 2000:55). Igualmente el lector no se acerca con la misma intención a una narración, un libro de cocina, una revista de entretenimiento, una enciclopedia, un diccionario, un libro de texto, entre otros.

Respecto de los conocimientos aportados por el lector, este debe poseer información y vivencias de tipo muy variado para poder abordar con éxito su lectura. En consecuencia, es preciso conocer la situación comunicativa, qué objetivo tiene el texto, desde qué lugar y tiempo se produce; características textuales y formales del texto escrito, conocimientos previos, o sea, la información que el lector posee sobre los acontecimientos de que trata la lectura, ya que el grado de conocimiento compartido entre el emisor y el receptor asegura la comprensión del texto.

Ahora bien, los tipos de textos que aparecen en los programas del primer ciclo son: el cuento, la poesía, la fábula, la noticia periodística, relatos personales, historietas gráficas y también se propone escuchar e interpretar adivinanzas,

trabalenguas, rimas, bombas, refranes, frases célebres, dichos populares. En segundo ciclo se agregan el artículo de revista y el texto dramático.

Sería conveniente develar cuál es la intención del educador al acercar esos tipos de texto a los alumnos y si considera sus experiencias previas, aquello que forma parte de su mundo, con el propósito de implicarlos en la lectura y ofrecerles actividades de mediación que amplíen el corpus de textos literarios y no literarios. Por otra parte, es imperativo ampliar la temática sugerida (derechos del niño, importancia de la salud, equidad de género, ecología, sostenibilidad ambiental, derechos humanos, desastres naturales y el entorno familiar y social), a partir del interés del niño en cada etapa de desarrollo. Es claro que a los niños de primer grado no les interesará leer lo que sí interesa a los de sexto.

En suma, es urgente replantear el enfoque anquilosado de la lectura promovido en los programas del Ministerio de Educación y planificar una intervención pedagógica que produzca de manera eficiente buenos lectores.

2.2. Expresión escrita en el programa de español de primero y segundo ciclos del MEP

Desde el punto de vista teórico, la propuesta del MEP sobre expresión escrita parte de la concepción de escritura como un hecho lingüístico, que consiste en producir significados por medio de un sistema de símbolos gráficos estables. Se explicita como tarea de orden conceptual y como una operación compleja de la inteligencia. Igualmente, se afirma que se aprende a escribir escribiendo. A partir de estos postulados se visualiza una intervención docente promotora de situaciones de escritura de índole práctica y creativa, en las que los alumnos comparten y mejoran sus escritos.

Este planteamiento destaca la ortografía y su importancia como proceso sistemático progresivo y gradual; sin embargo, no aparece ningún lineamiento claro que oriente la labor del docente en este aspecto, ya que a lo interno del programa lo que aparece es una secuencia de reglas sin relación aparente.

Respecto de los otros subcomponentes lingüísticos – pragmático, discursivo, semántico, léxico, morfológico y sintáctico- que intervienen en el proceso de expresión escrita, no son planteados ni descritos en los fundamentos teóricos; no obstante, se asoman superficialmente entre los objetivos de cada ciclo y en el cuerpo del programa.

En el proceso de producción de textos, la secuencia presente en los programas oficiales es la siguiente: palabra (personas, animales y cosas), oración (escribir oraciones que contengan nombres de personas, lugares o cosas), párrafo, pequeños textos narrativos o descriptivos (denotación y connotación), el resumen, la síntesis, el diálogo en oposición a otras formas de escritura y la construcción de pequeños textos aplicando los signos de puntuación.

En vista de lo anterior, el programa en comentario le da más énfasis al conocimiento del código escrito respecto del proceso de composición del texto, ya que se trabaja fundamentalmente en tres líneas: ortografía, morfología y sintaxis y léxico y en algunas reglas básicas de cohesión y coherencia, pero se obvia totalmente la adecuación textual, el aporte del lector y del texto.

Por otra parte, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita deben incorporarse cinco estrategias básicas: conciencia de los lectores, planificación –estructura del texto, notas previas-, relectura –leer los fragmentos escritos para evaluar su correspondencia con la imagen mental del texto-, correcciones –retoque del contenido y orden de las ideas- y recursividad –interrumpir el proceso en cualquier punto y empezar de nuevo con la reformulación de la escritura- (Cfr. Cassany, 1999) La apropiación de estas estrategias asegurará una mediación pedagógica pertinente y apegada al crecimiento del niño como escritor; de lo contrario, seguiremos enfrascados en el conocimiento del código como fin y no como medio para hacer de los niños escritores expertos.

Bajo esta línea teórica es necesario que los programas ofrezcan herramientas que permitan al niño y al maestro descubrir motivos para escribir y que se trascienda del simplismo temático actual, ceñido básicamente en aspectos

relativos a los ejes transversales, a la construcción de una intención y un sentido.

A la luz de los programas y de los resultados de las pruebas nacionales en primaria y secundaria, en el área redacción y ortografía, pareciera que la mayoría de las actividades de escritura no conducen al aprendizaje de estrategias de composición. O bien como sucede en otras realidades socioeducativas se centran en la sugerencia de “una producción intuitiva espontánea (que no se enseña), o se exige la aplicación meticulosa de la normativa lingüística explicada. En cualquiera de los dos casos se pueden hacer muchas redacciones sin aprender a escribir, y lo que se aprende está desvinculado de experiencias comunicativas reales.” (Casaseca, 2004:21)

En esencia, el objetivo de la escritura en la escuela debe ser despertar el interés del alumno y mantenerlo, al escribir textos con una intención y un destinatario definidos. Sin esta motivación el alumno no se esmerará en pensar qué interesará al lector, ya que la tradicional forma de enseñar expresión escrita ceñida únicamente a la escritura de textos dirigidos a un profesor corrector que califica y clasifica, olvida que el proceso de composición implica la construcción y la transformación del pensamiento mediante el compartir textos que se leen y se escriben.

Se hace necesario en este punto retomar lo que podríamos considerar la directriz principal del MEP, respecto de la composición: se aprende a escribir escribiendo. Este enunciado es parcialmente cierto, porque “escribir es necesario para aprender a escribir, pero no es suficiente. Leer y escribir es participar en la comunicación verbal humana. Para aprender a leer y a escribir hace falta que los alumnos participen en actividades variadas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos” (Camps, 2004:33).

Bajo esta concepción es necesario desarrollar actividades de aprendizaje que atiendan los conocimientos específicos vinculados a las particularidades de los géneros escritos que deben ser aprendidos en la escuela primaria y proporcionar oportunidades para escribir en diversas situaciones.

Como puede observarse el planteamiento teórico-metodológico oficial no ha madurado lo suficiente como para entender el área de lengua y literatura como un área instrumental de primer orden para la socialización y adquisición de nuevos conocimientos.

Al concluir este apartado me apropio de las palabras de Chaves (2004) en el sentido de que las propuestas pedagógicas sobre lectura y escritura presentes en la escuela costarricense responden a prácticas que se alejan, en mayor o menor medida, de una concepción de niño como persona en proceso de desarrollo, que precisa de ambientes enriquecidos para construir, con la ayuda del medio, su propio aprendizaje a partir de oportunidades reales de lectura y escritura. Igualmente insto a mis lectores a que descubran conmigo cómo se vive en las aulas costarricenses el enunciado “se aprende a escribir escribiendo” y si el maestro es conciente de que debe enmarcar su práctica pedagógica dentro de una posición teórica constructivista.

2.3. Expresión oral y comprensión oral en el programa de español de primero y segundo ciclos del MEP

El desarrollo de la expresión oral en el Programa en comentario se fundamenta en el diálogo maestro-alumno, para lo cual es preciso que el educador ofrezca espacios que ejerciten en el educando las diferentes funciones de la comunicación oral y, a la vez se favorezca la reducción de la voz. Además se pretende desarrollar una actitud crítica mediante la discusión sobre temas generales y específicos de interés escolar y comunal. Para tal efecto se proponen como actividades las siguientes:

1. Describir oralmente objetos, personas y lugares.
2. Construir mensajes y textos mayores relacionados con los intereses particulares de cada uno y que promuevan el respeto y la equidad de género.
3. Usar las técnicas: la conferencia, el comentario oral de noticias, la narración, el debate, la dramatización, el diálogo y la entrevista.
4. Análisis y comentario de textos populares.

Igualmente, se pretende enriquecer del vocabulario mediante la producción del texto oral y el proceso de comprensión de textos varios. Además se recomienda cuidar la pronunciación, la altura de la voz, las pausas, el apoyo gestual y otros elementos paralingüísticos.

Si bien las intenciones son muy buenas, la distribución de objetivos por ciclo y año escolar desdibujan esos propósitos, pues no existe un hilo conductor que le permita al educador visualizar un programa de expresión oral que guíe el trabajo por realizarse desde primero a sexto grados, como parte de una secuencia lingüística curricular que responda a la estructura interna de este tipo de texto, a las metas que pretende lograr el sistema educativo y al desarrollo del educando.

Otro aspecto por considerar es la falta de explicitación del objetivo último de la formación lingüística escolar, o sea, el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, y por tanto de la producción y comprensión de discursos adecuados a cada situación comunicativa y finalidades específicas.

Por consiguiente deben crearse espacios adecuados dentro de la rutina diaria de la escuela, con el propósito de que el docente programe actividades concretas que conlleven al desarrollo de las habilidades lingüísticas orales del educando. “La enseñanza de la expresión oral en la escuela debe tender a mejorar los usos lingüísticos orales de los alumnos y a que éstos aprendan, conforme vayan avanzando en su formación, a expresarse en otras situaciones comunicativas más formales” (Prado Aragonés, 2004:177).

La comprensión oral supone un complejo proceso de recepción e interpretación de la información por parte del escucha en un contexto de comunicación concreto; por lo tanto, es menester ofrecer un programa sistemático que desarrolle esta competencia específica, en el que se trabajen diferentes niveles de texto mediante estrategias varias, según la etapa de desarrollo del niño, a saber: textos singulares –una voz-, duales y plurales –más de una voz-, privilegiando siempre la conversación, el diálogo, la discusión, el debate, la exposición, la narración, entre otros.

Respecto de la comprensión oral o escucha, el Ministerio de Educación sugiere “la práctica de actividades y técnicas que permitan discriminar los mensajes; reaccionar ante estímulos sensoriales; separar la idea principal del contexto y permanecer en silencio mientras otras personas hablan.” (MEP, 2005:16) Me pregunto dónde está en ese modelo de comprensión el contexto, el propósito, el tema de la situación de comunicación y el trabajo con los procesos de comprensión implícitos: reconocer, anticipar, inferir, retener, interpretar, seleccionar.

En el cuerpo del programa está prácticamente ausente el trabajo con la escucha, pues aparecen aisladamente unos cuantos objetivos sin enlaces anteriores o posteriores, por lo que nos atreveríamos a afirmar que en la escuela costarricense no se enseña al alumno a escuchar, pese a que es la actividad lingüística más utilizada por el ser humano (Cfr. Prado Aragonés, 2004:144).

Además, los pocos objetivos que incorporan específicamente la escucha son confusos, pareciera que no hay claridad conceptual en el manejo y tratamiento de esta habilidad lingüística, pues se proponen como objetivos: “Ejercitar la escucha mediante la repetición de sustantivos comunes y sustantivos propios” y “Ejercitar la escucha mediante listas de números cardinales”; según nuestro entender así no se estimula la escucha, ya que esta debe ser selectiva y el texto por trabajar debe interactuar con las experiencias previas del niño, con el propósito de que se dé una verdadera retroalimentación y confrontación con el material almacenado en la estructura cognoscitiva como fruto de las experiencias vividas.

En suma, tanto la expresión oral como la comprensión oral se ven relegadas, en el mejor de los casos, a pequeños espacios, ya que no existe una propuesta clara que induzca al maestro de la educación general básica a contemplar dentro de la rutina diaria un espacio específico para la ejercitación de estas habilidades, o sea, un espacio para compartir un período de conversación, como lo tiene la educación preescolar, por ejemplo.

Conscientes de la ausencia de este espacio de escucha e interacción, surgen algunas

interrogantes: ¿cómo hace el maestro para saber qué está pasando con los procesos de desarrollo del alumno?, ¿cómo está procesando la información?, ¿qué papel está jugando su experiencia de vida?, o bien, ¿cómo asume el maestro su papel –viejo- y el nuevo que se está queriendo dar a conocer?, o sea, ¿cuál es su papel en esa zona de desarrollo próximo de la que habla Vigosky?

Por lo tanto, al ser la experiencia acumulada un elemento vital para construir el significado de un texto, nos volvemos a preguntar cómo se logra esto sin trabajar conscientemente la expresión y comprensión orales, qué éxito se puede lograr en los procesos de comprensión de lectura sin asumir responsablemente el trabajo con las cuatro áreas básicas que intervienen en el desarrollo de la competencia comunicativa del educando.

3. Orientaciones generales para elaborar una propuesta para la enseñanza de la lengua materna en la escuela costarricense

En primer lugar deben definirse los objetivos que guiarán los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna como área instrumental y de primer orden para la socialización y adquisición de nuevos conocimientos, bajo un enfoque comunicativo y funcional que privilegie el aprendizaje constructivo y significativo.

Al iniciar este apartado hago eco de las palabras de Lomas (2001) en el sentido de que el objetivo esencial de la educación lingüística y literaria en la enseñanza primaria y secundaria es el desarrollo de la competencia comunicativa (expresiva y comprensiva) de los alumnos y de las alumnas, es decir, de su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos.

Es necesario definir qué se va a entender por competencia comunicativa en el contexto de nuestra propuesta:

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

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

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

Habrà también un cambio de actitud, de saberlo todo a saber solo un poco y a plantearse preguntas y buscar soluciones junto con los niños; cambio de perspectiva profesional, de la preocupación por un resultado a la ocupación por el proceso de desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños; de un conocedor del código lingüístico y su enseñanza de manera desvinculada de la

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

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

Con el propósito de organizar la labor del docente es imprescindible que se detallen las microhabilidades que debe desarrollar el alumno en las áreas antes citadas, tal y como lo presentaba el programa de español de primero y segundo ciclos del MEP del año 1995 y que lamentablemente se omitió en programas posteriores, hecho que no favoreció su actualización a la luz de las necesidades de hoy. Esto permitirá ofrecer planteamientos específicos graduados de acuerdo con el nivel de desarrollo del educando y las particularidades de cada área. No omitimos manifestar que esto no significa que deba trabajarse de forma desintegrada sino más bien que esta organización dará la posibilidad al educador de visualizar cada microhabilidad e incorporarla de forma planificada al planeamiento didáctico de la lengua y la literatura desde una perspectiva integral.

Ahora bien, sobre la base de Lomas (2001), Prado Aragonés (2004), MEP (1995, 2001, 2003, 2005), Murillo (2004,2005), se proponen los siguientes objetivos generales para la educación lingüística y literaria en la enseñanza primaria costarricense:

1. Comunicar oralmente ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo las reglas propias del intercambio comunicativo.
2. Desarrollar las estrategias de comprensión oral necesarias para interpretar y analizar crítica y objetivamente los mensajes escuchados como producto de diferentes interacciones orales.
3. Expresar por escrito de forma coherente ideas, experiencias y sentimientos, teniendo

en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua.

4. Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico personal.

5. Reflexionar sobre el uso de la lengua, mediante el establecimiento de relaciones entre los aspectos formales y los contextos e intenciones comunicativas a los que responden, para mejorar las propias producciones.

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

A manera de ejemplo se señalan algunas de los aspectos por trabajar en cada área y que deberían estar contemplados en los objetivos específicos:

Expresión oral:

- Crear espacios comunicativos que favorezcan la circulación de la palabra.
- Disponer de un espacio de tiempo para practicar las diferentes conductas discursivas.
- Mejorar los usos lingüísticos orales de los alumnos, mediante la participación en situaciones comunicativas formales: exposiciones, debates, reuniones, discusiones, entrevistas, exámenes orales.
- Crear situaciones de comunicación que motiven a los alumnos a expresar sentimientos y pensamientos.
- Propiciar interacciones con temas cercanos a la experiencia de los alumnos.
- Conocer los diferentes tipos de textos –narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo- y géneros discursivos –cuento, leyenda, fábula, novela, poesía, informe-.

- Conocer y practicar las diferentes normas de los intercambios comunicativos: distribución y construcción de turnos, la cortesía verbal, la cooperación con los interlocutores, coherencia interna y organización del discurso.
- Usar adecuadamente los diferentes elementos lingüísticos: léxico, fonético y morfosintáctico.
- Usar adecuadamente los elementos paralingüísticos: la voz –intensidad o volumen, ritmo, vocalizaciones- y el lenguaje no verbal.

Comprensión oral

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

Lectura

- Propiciar procesos de lectoescritura inicial a partir de la comprensión del texto escrito.
- Considerar en los procesos de comprensión lectora: la intención de la lectura –silenciosa, selectiva, exploratoria, informativa, etc.- y los conocimientos aportados por el lector –conocimientos sobre el escrito y conocimientos sobre el mundo-.
- Conceptualizar junto con los educandos la importancia de la lectura y sus funciones en la sociedad moderna.

- Omitir el uso de textos superficiales o simplificados como material de lectura en las aulas.
- Propiciar la experimentación con diversidad de textos y lecturas.
- Crear en las aulas situaciones reales de lectura, o sea, leer no para aprender a leer sino por un claro interés por lo que dice un texto.
- Ofrecer la lectura de textos relacionados con la tarea escolar y con la vida de la escuela.
- Ofrecer una gran variedad de textos literarios, con el propósito de que el alumno desarrolle gusto y placer por la obra literaria.
- Ofrecer la posibilidad al educando de progresar en interpretaciones literarias cada vez más complejas.
- Propiciar el desarrollo del imaginario personal a partir de la apreciación de la obra literaria y de la propia interpretación.
- Ampliar el corpus de obras literarias a que tendrá acceso el educando, de acuerdo con sus necesidades, intereses y gustos particulares.

Expresión escrita

En este apartado se deben contemplar aspectos específicos del código escrito y otros propios de la composición, por lo que se distinguirán los siguientes sub-apartados: proceso de composición –coherencia, cohesión y adecuación del texto-, morfosintaxis, ortografía y léxico.

Proceso de composición

- Familiarizar a los alumnos con los diferentes usos sociales de la escritura a partir de prácticas discursivas diversas y con finalidades distintas.
- Partir en el proceso de composición de textos de la definición de objetivos concretos, de la claridad sobre lo que se va a decir y como se va a decir.
- Proyectar siempre los escritos a un destinatario real.
- Despertar en el alumno el interés por la comunicación escrita.
- Seguir el enfoque de la enseñanza de la expresión escrita como proceso y, por tanto utilizar los borradores como parte esencial del trabajo por desarrollar.

- Crear motivos para escribir, o sea, posibilitar situaciones que empujen a escribir.
- Apoyar los procesos de escritura en el diálogo, base de una actividad reflexiva imprescindible para asumir el control de los procesos de composición escrita.
- Promover la producción de auténticos textos de uso social en el aula.
- Incorporar las propiedades del texto –gramática, cohesión, coherencia, adecuación, variación y presentación- en los procesos de composición de cada alumno, según el nivel de cada uno.

Morfosintaxis

- Aprovechar el conocimiento de las formas de las palabras y cómo se combinan para expresarse y comprender mejor los textos.
- Desarrollar la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua como hecho global.
- Relacionar la corrección gramatical con las fases de elaboración del texto.
- Estudiar los enunciados como unidades pragmáticas de comunicación.
- Practicar la producción de enunciados, oraciones, frases y palabras.

Ortografía

- Estudiar la ortografía mediante el vocabulario básico cacográfico, reglas ortográficas rentables y el entrenamiento de la memoria.
- Fomentar la conciencia ortográfica como actitud positiva hacia el aprendizaje y uso de la ortografía de la lengua española.
- Conceptualizar la ortografía como recurso al servicio de la lengua escrita.
- Considerar los aprendizajes previos al estudio de las reglas de acentuación, a saber: división silábica, posición de la sílaba en la palabra –última, penúltima y antepenúltima, secuencias vocálicas –diptongo, hiato, triptongo-, sílaba con acento de intensidad y sin ella.
- Introducir tipos de palabras acentuadas en este orden: graves, agudas, esdrújulas.
- Introducir la puntuación –punto, coma, punto y coma- como elemento fundamental de cohesión textual.

- Estudiar progresivamente las primeras 500 palabras del vocabulario cacográfico costarricense (Murillo, 2004).

Léxico

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

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

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

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

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

Una posible organización es la concreción de los objetivos mediante la estrategia de módulos específicos, que serían trabajados integralmente por el maestro; no obstante, para efectos de visualización se presentan por separado. Bajo esta perspectiva sería factible un módulo de escucha que permita al maestro ampliar el rango de atención de los niños, mediante el trabajo con las microhabilidades antes señaladas; otro de expresión oral que se trabajaría de forma paralela con el anterior y que requiere de la creación de un período de conversación dirigida, tal como lo tiene la educación preescolar; la creación de un espacio diario de lectura, en el cual el maestro modele al niño los diferentes tipos de texto y ejerza la práctica de la narración oral; la organización de talleres de escritura dentro de la rutina del aula.

Por otra parte, es necesario habilitar los talleres escolares, de tal modo que se abra un abanico de posibilidades hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, dirigidos por los mismos maestros, por ejemplo: clubes de narración, de escritura

creativa, círculos de lectura, el periódico escolar, entre otros.

Igualmente, es urgente la reactivación de las bibliotecas escolares y comunales, realzando la figura del bibliotecario y de los miembros de la comunidad que pueden aportar en este campo.

Quizá uno de los aspectos más importantes por considerar en el cambio de orientación de la enseñanza de la lengua materna es el sembrar las semillas del espíritu crítico en el educando, pues esto permitirá no solo otorgar mayor fuerza al estudio y reflexión de la lengua como área instrumental base de todo aprendizaje y socialización, sino que fortalecería los sentimientos de identidad cultural y nacional mediante la lengua.

A manera de ejemplo se presentará un esbozo de una propuesta de taller de escritura para niños escolares:

Taller de escritura dirigido a niños de primer ciclo de la educación general básica

I Objetivos

1.1. Objetivo general

1. Desarrollar en los niños de primer ciclo de EGB el gusto por la escritura mediante el descubrimiento de motivos para escribir.
2. Desarrollar en los niños participantes la actividad escritora mediante la interacción con un tutor.

1.2. Objetivos específicos

1. Crear un espacio de dinamización de dos prácticas básicas del uso escrito: la comprensión lectora y la composición escrita.
2. Propiciar el desarrollo de situaciones de escritura que permitan el diálogo entre textos.
3. Favorecer la integración de los procesos de expresión y comprensión orales y expresión escrita.

4. Ofrecer a los niños participantes un espacio de interacción y enriquecimiento de las prácticas culturales escritas.

II. Principio o teoría científica que se toma como marco de referencia teórico

1. Método comunicativo de la enseñanza de la lengua materna.
2. El aprendizaje de la escritura
- 2.1. La evolución de los niños como escritores.
- 2.2. La tutoría en el proceso de construcción del texto escrito. Las entrevistas de escritura.
- 2.3. Propuestas para empezar a escribir.
- 2.4. El taller de escritura
3. El docente como mediador
- 3.1. El docente como lector y escritor en la vida cotidiana.
4. La educación literaria: lectura y escritura.
- 4.1. Leer y escuchar
- 4.2. El diálogo y la conversación

III. Metodología

El taller se concibe como un espacio en el que se hacen cosas con palabras, o sea, con textos orales o escritos.

3.1. Organización de los talleres

Los talleres tendrán tres momentos claramente diferenciados, a saber:

1. Lectura oral o narración de textos literarios
 "... una vez leído el cuento en el aula, no hay que hacer ninguna actividad que intente desarrollar saberes declarativos o procedimentales, contenidos o derivados del propio relato. El cuento se lee para la memoria y para el olvido; para avivar viejos esquemas narrativos y despertar el deseo de regresar, por sí mismo, a ese espacio y tiempo que ya pasaron a mejor vida, pero cuyos testimonios escritos siguen estando ahí, esperando que alguien les pose la mirada y vuelva a recordar." (Moreno, Víctor, 1999:50)

El punto de partida de nuestra propuesta es leer en voz alta o narrar un cuento para que sea escuchado. Sin más.

2. Momento para compartir: conversación dirigida

Desarrollo de estrategias para empezar a escribir -el humor, el juego, la lectura-

Rosales (1987) señala que la conversación constituye quizás el ejercicio de comunicación oral con mayores valores didácticos; ya que mediante esta el alumno desarrolla habilidades de carácter mental, de carácter social y de carácter lingüístico.

En virtud de la potencialidad didáctica de la conversación, durante cada sesión de trabajo se desarrollará un período de conversación dirigida o específica, con el fin de crear colectivamente motivos para escribir, compartir experiencias varias y definir, cuando sea necesario, las características específicas de los tipos de textos que se desee trabajar.

3. Fase de la escritura individual o en grupo pequeño

La escritura puede ejercitarse individualmente, en pequeño grupo o en grupo grande. "Las ventajas del pequeño grupo estriban en que se favorece una interacción muy dinámica y enriquecedora. El texto colectivo se elabora entre todo el grupo y exige una intervención muy atenta del coordinador." (Delmiro Coto, 2002:66)

En vista de lo anterior, se trabajará con proyectos individuales y grupales, dependiendo de los intereses particulares y las características personales de cada miembro del grupo.

El tiempo y la organización del espacio físico dependerá de la actividad, por ejemplo habrá momentos en que se trabaje en el suelo y con papeles grandes, en otros, en módulos grupales o individuales.

El tutor estará ejerciendo su papel de mediador y potenciando las zonas de desarrollo próximo en cada uno de los participantes.

3.2. Programación de cada taller

Tiempo probable: Las sesiones trabajo se desarrollarán dos veces por la semana, en períodos de dos horas cada uno.

Participantes: Niños de primero, segundo y tercer grados escolares.

Espacio: Aula de una escuela. La disposición del aula requiere de un espacio central libre que posibilite la organización de círculos de conversación y áreas para trabajar en el suelo. Además, es necesario contar con mesas organizadas en módulos de trabajo grupales.

Estrategias de evaluación: se visualiza en tres fases.

- Diagnóstico sobre procesos de escritura.
- Seguimiento del proceso evidenciado en cada sesión.
- Evaluación final, cuyo fin es valorar el proceso de crecimiento en cada participante.

Materiales y recursos

Como equipo básico se requieren los siguientes materiales: estante para libros, libros de literatura infantil, revistas, periódicos, láminas, calendarios, marcadores, lápices, papel de carta, hojas blancas y de colores, pliegos de papel periódico, goma, tijeras, grabadora, cassetes -vírgenes y con texto oral-, música.

A manera de conclusión

1. En vista de que la enseñanza de la lengua y la literatura debe orientarse al dominio de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y representación que constituyen la base de toda interacción comunicativa, fundamento de cualquier aprendizaje escolar y social, urge la presencia de políticas de investigación acerca del capital lingüístico que poseen los alumnos, la modificación sustancial de los programas de estudios y la creación procesos

de formación permanente dirigidos hacia los educadores en servicio.

2. Debe planificarse de manera proporcional el trabajo y estudio de las cuatro destrezas y habilidades lingüísticas, de acuerdo con el nivel y desarrollo de los educandos, ya que el solo hecho de omitir una afecta el desempeño lingüístico integral.

3. Es necesario realizar modificaciones en la rutina diaria del escolar, de tal forma que se cree un período de conversación diario, en el que se estimule la expresión oral y los procesos de escucha selectiva.

4. Respecto de la composición, la escuela debe centrarse en el seguimiento del proceso de escritura y no continuar con el estudio del código escrito, sin ocuparse de lo sustantivo, o sea, de que el educando se exprese de manera adecuada en función del tipo de texto del que se ocupa.

5. El educador debe ser una elemento activo y reactivo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, ya que debe despertar en los niños el gusto por la interacción, la lectura y la escritura, y solo si él lo vive intensamente es capaz de transmitirlo con ese mismo grado.

6. Para finalizar me permita plantear algunas preguntas: ¿alguien escucha las voces de los niños costarricenses?, ¿quién interpreta esos mensajes?, ¿el niño tiene la oportunidad de elegir sus libros de lectura?, ¿para quién escriben nuestros niños? Son algunas de las interrogantes que debemos plantearnos quienes estamos comprometidos con la educación de este país.

Bibliografía

Camps, Anna. 2004. Motivos para escribir. En: La composición escrita (de 3 a 16 años). Barcelona: Graó.

- Casaseca, Salustiano. 2004. El aprendizaje cooperativo de la escritura. En: La composición escrita (de 3 a 16 años). Barcelona: Graó.
- Castro, Castro. 2002. La intuición de leer, la intención de narrar. Barcelona: PAIDÓS.
- Cassany, Daniel, Marta Luna y Glória Sanz, 1997. Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Cassany, Daniel. 1999. Escribir para leer y viceversa. En: Animar a escribir para animar a leer. Jornadas de Bibliotecas Infantiles. Universidad de Salamanca.
- Catalá, Gloria; Mireia Catala; Encarna Molina y Rosa Monclús. 2001. Evaluación de la comprensión lectora. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. y Camps A. 1996/2000. Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste/M.E.C.
- Chaves, Ana Lupita. 2004. Los procesos iniciales de lecto-escritura desde la filosofía del lenguaje integral. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Delmiro Coto, Benigno. 2002. La escritura creativa en las aulas. Barcelona: Graó.
- Lomas, Carlos. 2001. Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Vol I y II. Barcelona: Paidós.
- McCormick Calkins, Lucy. 2001. Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria. Buenos Aires: Aique.
- Ministerio de Educación Pública. 1991. Programa de estudios. Español I y II ciclo de la Educación General Básica. San José: Departamento de publicaciones Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. 1995. Programa de estudios. Español I y II ciclo de la Educación General Básica. San José: Departamento de publicaciones Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. 2005. Programa de estudios. Español I y II ciclo de la Educación General Básica. San José: Departamento de publicaciones Ministerio de Educación Pública.
- Moreno, Víctor. 1999. A la lectura por la escritura. En: Animar a escribir para animar a leer. Jornadas de Bibliotecas Infantiles. Universidad de Salamanca.
- Murillo Rojas, Marielos 2004. Estudio sobre el lenguaje de los escolares costarricenses. El léxico básico. La ortografía y sus características. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura, España.
- Murillo Rojas, Marielos 2005. La lectura en la escuela costarricense. Algunas reflexiones. En: Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Vol.5, no.2.
- Prado Aragonés, Josefina. 2004. Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI. Madrid: La Muralla.
- Rosales, Carlos. 1987. Didáctica de la comunicación verbal. Madrid: Narcea.