



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación
Educación Inicial

SEMINARIO DE TÍTULO:

Alfabetización Inicial y Emergente en niños y niñas de 3 años a 4 años 11 meses que
asisten al Jardín Infantil:

Una propuesta de intervención en aula bajo el Enfoque de
La Psicogénesis de la Lengua Escrita.

Alumna:

Yasna Sívoli Henríquez

Profesora Patrocinante:

María Isabel Corvalán

Santiago, 2007

“...Los niños tienen la mala costumbre de no pedir permiso para empezar a aprender...”

Emilia Ferreiro.

AGRADECIMIENTOS

En la vida hay caminos largos, difíciles y muchas veces, llenos de obstáculos que no nos permiten llegar al final de la manera que esperamos. En el 2005, cuando comenzó el arduo trabajo en este proyecto, éramos dos las integrantes y por circunstancias de la vida, sólo una llega al final. Sin embargo, el trabajo se realizó codo a codo y ambas entregamos todo lo mejor por lo que no he querido excluir, en los agradecimientos, a Valeria, que en cada palabra esta presente, y cada nueva hoja redactada lleva un matiz característico de nuestro trabajo juntas. Gracias Valeria por el tiempo invertido, por tu comprensión, por tu dedicación, por tu cariño y por sobre toda las cosas, gracias por tu amistad.

Así también, me gustaría mucho destacar a personas que estuvieron presentes en el desarrollo de esta tesis y no figuran en las formalidades:

A mis padres; gracias por todo el tiempo invertido y por tener fe en mi, nunca dudaron que terminaría y estuvieron junto a mi cuando todo el mundo me dio la espalda, los quiero mucho.

A mi hija; tu sola presencia inspira en mí las ganas de llegar al final del camino. Se que aún eres muy pequeña para entender, pero sin ti, mi vida hubiese estado tan vacía. Gracias por darme las fuerzas para terminar.

A Alondra; durante mi formación tus clases me fueron de mucha utilidad y durante el tiempo que trabajamos juntas en la tesis, agradezco tu paciencia y dedicación. De todo corazón, muchas gracias.

Y a todas las personas que me ayudaron, amigos, familiares y especialmente a la profesora patrocinante y a la coordinadora de carrera. Gracias.

Yasna Sívoli Henríquez.

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen	7
Introducción	9
Capítulo I	
Descripción del problema	11
1.1 Problema y su importancia	11
1.2 Objetivo general	14
1.3 Objetivos específicos	14
Capítulo II	
Marco referencial	16
2.1 Alfabetización emergente e inicial	17
2.1.1 ¿Qué es la alfabetización?	17
2.1.2 ¿Cuándo empieza la alfabetización?	18
2.1.3 Alfabetización emergente	19
2.1.4 Alfabetización Inicial	23
2.1.5 El rol del maestro en la enseñanza de la lectura y escritura	24
2.1.6 Aportes de la alfabetización	26
2.2 Psicogénesis de la lengua escrita	28
2.2.1 Psicogénesis y el sujeto	28
2.2.2 Psicogénesis y el objeto de conocimiento	36
2.2.3 Psicogénesis y alfabetización	37
2.2.3.1 La escritura como sistema de representación	37
2.2.3.2 Las conceptualizaciones de los niños y niñas acerca del sistema de escritura	38
2.3 Propuesta didáctica	41
2.3.1 Didáctica, su objetivo y sus problemas	41
2.3.2 Ámbito de la didáctica	42
2.3.3 Didáctica tradicional y didáctica moderna	44
2.3.4 ¿Qué significa proponer?	45
2.3.5 Propuesta didáctica	46
2.3.6 Estructura de una propuesta didáctica	47

Capitulo III	
Metodología	49
Capitulo IV	
Propuesta para elaborar una intervención en el aula	52
4.1 Presentación	52
4.2 Introducción	52
4.3 Justificación de la propuesta	53
4.4 Contenido de la propuesta	54
4.4.1 Organización de la propuesta	55
4.4.2 Objetivos	55
a) Generales	55
b) Específicos	55
4.4.3 Plan de trabajo	56
a) Criterios generales para el desarrollo de una propuesta	56
b) Planificación de aula	57
c) Creación de contextos para el aprendizaje	58
4.4.4 Recursos	59
4.5 Actividades y experiencias posibles	60
4.5.1 Actividades y observaciones de desempeño con fines diagnósticos.	60
a) Acercamiento a textos	61
b) Relación grafía dibujo	62
4.5.2 Actividades de acercamiento al sistema alfabético	63
a) Presentación Grafías	64
b) Relación vocales dibujo	65
c) Conformación de letras	66
d) Nombre propio	67
4.5.3 Actividades de acercamiento a la lectura y escritura	68
a) Producción propia de textos	69
4.6 Conclusión de la propuesta	71
Capitulo V	
Conclusiones	72

Bibliografía	74
Anexo 1	77
Anexo 2	81
Anexo 3	98
Anexo 4	101
Anexo 5	117

RESUMEN

El presente seminario de título trata sobre la alfabetización inicial y emergente en niños y niñas que asisten al jardín infantil, y la propuesta para elaborar una intervención en aula bajo el enfoque de la psicogénesis de la lengua escrita.

La base teórica que sustenta esta propuesta de intervención aborda tres conceptos fundamentales: El concepto de alfabetización inicial y emergente, su aporte a la pedagogía de infancia, el rol actual del educador y de los niños y niñas en la enseñanza de la lectura y la escritura, y las diferencias con otros enfoques. El concepto de psicogénesis de la lengua escrita, teorías precursoras, presupuestos, proceso de adquisición de la lectura y escritura en niños y niñas pequeños, implicancias pedagógicas, etc., y finalmente, el concepto de propuesta didáctica, elementos que la componen, el sentido para su aplicación, etc.

En cuanto a la metodología, este seminario implica una investigación de tipo exploratoria, puesto que intenta lograr una mayor familiaridad con la perspectiva teórica que lo sustenta.

La propuesta en sí está formada por actividades de trabajo en aula que contemplan la participación activa de cada niño y niña perteneciente a un grupo curso, de forma individual o colectiva, y un apartado de sugerencias, en el que se ofrecen otros formatos de trabajo y/o variables a las situaciones pedagógicas planeadas. Así, la totalidad de las actividades está clasificada en tres ítems: actividades y observación de desempeño con fines diagnósticos, acercamiento al sistema alfabético; y actividades de acercamiento a la lectura y escritura.

Finalmente, cabe destacar que esta propuesta de intervención posee un valor intrínseco en su enfoque innovador y con aportes personales, sin embargo, no presenta resultados concretos producto de que no fue aplicada, y por tanto, actúa como un supuesto ideal de trabajo con niños y niñas preescolares, o en otras palabras, constituye un desafío para quien se proponga llevarla a cabo.

INTRODUCCIÓN

“La profesora solicita a los niños y niñas que dibujen una flor en sus cuadernos, éstos toman sus materiales y comienzan a trabajar. A medida que avanzan los minutos la profesora supervisa el trabajo de cada niño y niña deteniéndose especialmente en una en particular que dibuja una flor azul con hojas rojas, luego de observar el dibujo detenidamente, corrige a la niña y le dice que las flores no son así, sino que rojas con hojas verdes. Muy confundida la niña inicia otro dibujo siguiendo los parámetros indicados por la profesora.

Tiempo después la niña es cambiada de colegio, y la nueva profesora pide a todos que dibujen una flor, la niña pregunta de qué color la debo pintar, a lo que la profesora contesta, *del color que tú quieras*. Al terminar la clase, la niña entrega el dibujo de una flor roja con hojas verdes.” (Núñez, Isolda. 2004)

La educación tradicional muchas veces mitiga la acción innata de pensar de los niños y niñas, entregándoles estándares preestablecidos sobre lo que deben creer, aprender y reproducir posteriormente. La historia presentada es un claro ejemplo de lo que muchas veces se aprecia en los establecimientos educacionales, quizás con la sana intención de enseñar lo que se cree correcto, pero sin advertir el daño causado en la libertad y autonomía de pensamiento de los niños y niñas.

Esta historia nos lleva a interiorizarnos en un tema aún más profundo: ¿qué es lo que se debe enseñar?, o mejor dicho ¿de qué manera tenemos que enseñar?, ¿es correcto responder categóricamente a preguntas abiertas? La respuesta a estas interrogantes es muy amplia, debido a que no existe una manera única de enseñar; todos los niños y niñas son distintos y poseen diferentes ritmos de aprendizaje, lo que sí está claro es que no se puede coartar la capacidad del pensamiento propio, puesto que, ellos no son pasivos frente a nuevos conocimientos, exploran el mundo día a día adquiriendo grandes aprendizajes en distintos ámbitos de la vida, dentro de los cuales está el proceso de alfabetización, que se plantea como algo inherente al ser humano, presente en todos los aspectos de su desarrollo.

La alfabetización propiamente tal, ofrece a los niños y niñas una mirada distinta del mundo, todo lo que los rodea está letrado y el descubrir que ellos pueden participar de este mundo, despierta un interés cada vez mayor; buscan comprender, pensar en todo lo escrito, desarrollan una relación frente a los objetos y a través de sus experiencias, se posicionan ante ellos. No esperan que llegue el momento de aprenderlo para pensarlo, construyen representaciones por ensayo y error mucho antes de lo imaginado, que les permiten acercarse a la realidad del sistema de lectura y escritura.

Esto gatilla que cuando los niños y niñas son puestos en situaciones que les permiten tomar la iniciativa, son capaces de escribir, a su modo, palabras y frases, lo cual permite la creación de actividades, insertadas en un marco curricular innovador, donde se de espacio a la participación activa de los niños y niñas en su proceso de aprendizaje.

Según lo antes expuesto, el seminario pretende presentar una propuesta para elaborar una intervención en aula, basada en la alfabetización inicial y dirigida a niños y niñas de 3 años a 4 años 11 meses, a partir de los postulados de la psicogénesis de la lengua escrita. Para lo cual se expondrán aspectos centrales de dicha teoría, así como también se determinarán elementos centrales de una propuesta pedagógica.

CAPÍTULO I

DESCRIPCION DEL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

1.1 Problema

Las investigaciones de orientación psicogenética realizadas por Ferreiro (2003), Teberosky (2003) y otros en los últimos 20 años, señalan que el proceso a través del cual se construyen las bases para la apropiación de la lengua escrita, y el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura ocurre durante los años preescolares y escolares; este proceso se define actualmente como alfabetización inicial o primera alfabetización. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lectura y escritura se concibe como un proceso complejo, un logro cultural, social y cognitivo, que se desarrolla durante toda la vida y permite la formación de usuarios competentes de la lengua escrita.

Actualmente, existen proyectos nacionales de lectura y escritura, dentro de los cuales destaca el Programa de las 900 Escuelas que desarrolla una propuesta de lenguaje y comunicación, y busca principalmente desarrollar en niños y niñas competencias lingüísticas y comunicativas que favorezcan la comunicación en forma oral, el pensar críticamente, producir y procesar el significado de los textos escritos. Está destinada a niños y niñas de sectores económicamente desfavorecidos, en los niveles de 1º, 2º, 3º y 4º básico (Programa de las 900 Escuelas, 2002)¹.

Por otra parte, la Corporación Educacional ORT, más conocida como ORT-Chile, desarrolla una innovadora línea de acción destinada a mejorar sustancialmente la calidad de la alfabetización y del desarrollo inicial de la lectura y escritura en el país, difunde y diseña propuestas desde el constructivismo a partir de la Psicogénesis del Lenguaje, en los niveles de transición, 1º, 2º y 3º básico.²

¹ Anexo 2.

² Propuesta en: www.ort.cl. Anexo 1.

Los dos proyectos nombrados anteriormente representan macroproyectos, implementados en distintos establecimientos, la propuesta que promueve el Ministerio de Educación, a través del P900, se aplica en 1º y 2º ciclo de la enseñanza básica, por otro lado, la propuesta de la Corporación Educacional ORT, incursiona en los niveles de transición, 1º, 2º y 3º básico, pero no se aplica en todos los establecimientos educacionales ya que posee un costo.

Todo lo antes mencionado me a llevado a plantearme la siguiente interrogante:

¿Qué características debiera tener una propuesta didáctica de alfabetización inicial para niños y niñas de 3 años a 4 años 11 meses, que asisten al jardín infantil, bajo un enfoque psicogenético, que oriente a educadoras y permita el acercamiento de niños y niñas al sistema de lectura y escritura?

1.2 Importancia

Enseñar a leer y a escribir a todos los niños y niñas para que se transformen en ciudadanos de la cultura escrita, formar lectores y escritores competentes, autónomos y críticos es el desafío ante el cual se encuentra la escuela.

Tanto en las prácticas sociales como en las prácticas escolares, el saber se presenta bajo distintas formas: preguntas y respuestas, axiomas, cuadros, exposiciones, producciones escritas... Desde el punto de vista del uso del lenguaje y desde el análisis de la comunicación en el aula, se ha puesto en evidencia que forma y contenido son inseparables: las formas de presentación de los saberes no son neutras, sino que transforman el saber mismo (Edwards, 1990; Lerner, 2001; Rockwell y Mercado, 1989).

Decir que en las aulas las formas comunican contenidos implica asumir que la situación didáctica, como forma particular de presentación de un saber, requiere ser estudiada cuidadosamente. Supone preguntarse qué es “realmente” lo que se está comunicando y qué es lo que se logra comunicar a los niños y niñas a través de la situación, tanto por las transformaciones que se producen desde el docente -como representante de la institución- como por parte de los niños y niñas, en sus procesos

de asimilación.

Como ya se dijo, la alfabetización es un logro cultural, social y cognitivo, que abarca la apropiación de la lectura y la escritura, se desarrolla durante toda la vida y permite la formación de usuarios de la lengua escrita. En algunos niños y niñas parece que aprender a escribir y leer se produce de manera espontánea y natural, y algunas veces mucho antes de la escolarización formal.

“Se estima que en torno a los tres años los niños han alcanzado un desarrollo evolutivo que les permite participar más independiente y activamente de una mayor cantidad y variedad de experiencias educativas, integrándose a grupos más grandes y/o con niños mayores, que favorecen el logro de nuevos y más ambiciosos aprendizajes. Se produce un cambio significativo en sus necesidades de aprendizaje debido a una mayor autonomía en relación a los adultos, capacidad de integrarse con otros y expansión del lenguaje”. (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, pág. 30, 2005).

Muchas veces estos niños y niñas carecen de entornos letrados en sus hogares, por lo que es muy importante la inmersión temprana en la lectura y escritura por parte de los establecimientos educacionales, en contextos que le sean significativos, puesto que vivimos en un mundo letrado, donde el lenguaje es la base de la comunicación humana.

“La comunicación constituye el proceso central mediante el cual niños y niñas desde los primeros años de vida intercambian y construyen significados con los otros. La interacción con el medio, a través de los diferentes instrumentos de comunicación, permite exteriorizar las vivencias emocionales, acceder a los contenidos culturales, producir mensajes cada vez más elaborados y ampliar progresivamente la comprensión de la realidad. La comunicación en sus diversas manifestaciones involucra la capacidad de producir, recibir e interpretar mensajes, adquiriendo especial significado en el proceso de aprendizaje de los primeros años, ya que potencia las relaciones que los niños establecen consigo mismo, con las personas y con los

distintos ambientes en los que participan”. (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, pág. 56, 2005).

A través del proceso de enseñanza-aprendizaje constructivistas de la psicogénesis de la lengua escrita, el niño y niña crea su propio conocimiento que trascienden el trabajo en aula, razón por la cual nos hemos planteado el desafío de elaborar una propuesta de intervención en aula para niños y niñas, que estimule la alfabetización inicial antes de su ingreso a la educación básica, en donde dicho proceso se transforma en un contenido mínimo obligatorio.

No hay que olvidar que nuestra carrera plantea la educación continuada de 0 a 8 años, sin embargo en los establecimientos educacionales se hace una distinción entre el colegio y la educación previa a la enseñanza básica, por ende se pretende ayudar a que la transición sea paulatina, incorporando la lectura y escritura en niños y niñas de 3 años a 4 años 11 meses agilizando su metacognición, otorgando a su vez contextos significativos y prácticos.

1.3 Objetivo General

Presentar una propuesta de intervención en aula, basada en la alfabetización inicial, y dirigida a niños y niñas de 3 años a 4 años 11 meses, a partir de los postulados de la psicogénesis de la lengua escrita.

1.4 Objetivos Específicos

- Exponer aspectos centrales de la teoría de la psicogénesis de la lengua escrita y la alfabetización inicial, y su aporte a la labor pedagógica del educador de infancia en el área de la lectura y la escritura.
- Determinar elementos centrales de una propuesta pedagógica basada en estos postulados.

- Seleccionar y organizar dichos elementos en una propuesta pedagógica dirigida a niños y niñas de la edad determinada.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

El presente marco de referencia aborda tres variables fundamentales para la creación de una propuesta didáctica referida a la apropiación del lenguaje escrito, como son el concepto de alfabetización emergente e inicial, su aporte a la pedagogía de infancia, el rol actual del educador y de los niños y niñas en la enseñanza de la lectura y la escritura, y las diferencias con otros enfoques. Además, el concepto de psicogénesis de la lengua escrita, bases teóricas (Piaget, Vigotsky, Ausubel, Feuerstein, Ferreiro), presupuestos, proceso de adquisición de la lectura y escritura en niños y niñas pequeños, implicancias pedagógicas, etc. Y finalmente, el concepto de propuesta didáctica, elementos que la componen, el sentido para su aplicación, etc.

Hace ya más de dos décadas se vienen desarrollando en las aulas investigaciones y experiencias didácticas que se caracterizan esencialmente por lo siguiente: Estudiar e intentar instalar en el ámbito escolar las condiciones didácticas que favorecen la incorporación de todos los niños y niñas a la cultura escrita, enmarcando las situaciones de lectura y escritura en proyectos que permiten preservar el sentido social de estas prácticas, brindando oportunidades de interactuar con textos diversos para cumplir diferentes propósitos, así como de asumir diferentes posiciones como lectores.

Sostener que el escribir puede ser objeto de enseñanza y de aprendizaje en tanto se reemplace la enseñanza de la “redacción escolar” por la de la producción escrita -de acuerdo con las teorías de la actividad redaccional. Esto se plantea porque se concibe la escritura como un proceso cognitivo inserto en un contexto histórico y social. Escribir es entrar en una comunidad de discurso donde se desarrollan procesos de escritura en contextos específicos y enseñar a escribir es enseñar a participar en esa comunidad con tareas auténticas y en interacción con los otros.

2.1 ALFABETIZACIÓN EMERGENTE E INICIAL

2.1.1 ¿Qué es la alfabetización?

Cuando hablamos de alfabetización nos adentramos en un tema controvertido que plantea muchas preguntas aún no resueltas. El propio concepto de alfabetización no resulta fácil de explicar. Una definición rígida, que ha dejado secuelas y que aún no ha sido desterrada totalmente del campo de la educación, es la de la alfabetización como equivalente a conocer las letras del abecedario y saber cómo usarlas para leer y escribir. (RAE, 2001) Pero, estar alfabetizado significa mucho más que eso: incluye actitudes, creencias y expectativas respecto de la escritura y la lectura, y sobre el lugar y el valor de esas actividades en la vida de la persona. De esta manera, la alfabetización se transforma en un fenómeno complejo y de múltiples facetas.

Una idea central en muchos estudios recientes sobre la alfabetización es que la escritura y la lectura son formas de construir, interpretar y comunicar significados. Así, se concibe que leer y escribir es mucho más que la mera decodificación y codificación de lo impreso: son formas de construir y transferir significados mediante la lengua escrita. Evidentemente, no todos leemos ni escribimos con la misma facilidad ni fluidez, ni utilizamos la escritura o la lectura de igual forma o con idénticos fines. Quizás entonces, a la larga, convenga pensar en "alfabetizaciones múltiples". Según esta idea, existen muchas formas de estar y de llegar a estar alfabetizado, y el modo de desarrollarse la alfabetización y la forma de usarla dependen de las circunstancias sociales y culturales concretas. Es por esto que, para entender el desarrollo de la alfabetización, debemos estudiar y conocer el entorno en que crecen los niños y niñas, y la forma en que estos ambientes les ofrecen oportunidades de rodearse de libros, papeles y útiles para escribir. Las circunstancias ambientales no son solamente el entorno físico, sino también las relaciones humanas que determinan con qué frecuencia y en qué situaciones se pone en contacto a los niños y niñas con las herramientas, los materiales, los usos y los significados de la alfabetización. En algunas culturas el desarrollo de ésta se ve estrechamente unido a la escolarización, pero para muchos niños y niñas de las sociedades modernas occidentales, la

alfabetización empieza mucho antes de la educación formal, en casa y en otros ámbitos comunitarios, como los jardines infantiles, las guarderías y las parroquias. (Díaz, Alondra. 2003a)

La alfabetización es un logro social y cultural, así como también cognitivo, que les permitirá a las personas, en el presente y en el futuro, participar en diversos grupos de actividades que implican leer y escribir. Está íntimamente ligada a relaciones concretas y a actividades y circunstancias sociales y culturales determinadas como son leer el diario, pagar los impuestos, observar las indicaciones y carteles publicitarios en las calles, escribir y leer cartas, ampliar los conocimientos del mundo, abrir la mirada sobre éste y muchas otras actividades y derechos que nos hacen desarrollarnos como personas, ser críticos y conscientes respecto de la realidad que nos rodea y, a partir de allí, construir nuestra propia historia, nuestra sociedad.

2.1.2 ¿Cuándo empieza la alfabetización?

Si la alfabetización es un logro cultural, social y cognitivo, se nos plantea un interrogante: ¿cuándo empieza a desarrollarse? En algunos niños y niñas parece que aprender a escribir y a leer se produce de manera espontánea y natural, y algunas veces mucho antes de la escolarización formal. Algunos niños y niñas empiezan a leer libros ilustrados sencillos y a escribir palabras, como su nombre, el de los miembros de su familia y el de sus juguetes o sus sitios preferidos. Algunos, incluso, componen frases, cuentos y poemas en la etapa preescolar. A primera vista, puede parecer que estos logros son similares a otros del tipo biológico y de la madurez, sin ningún tipo de intervención especial del entorno. Sin embargo, si observamos las primeras actividades de alfabetización de los niños y niñas, descubriremos que éstos sienten más interés por la lectura y escritura si observan estas actividades y participan en ellas junto con escritores y lectores más competentes que ellos, en especial con los padres, hermanos mayores y los maestros. Por lo tanto, podemos decir que el desarrollo de la alfabetización constituye un proceso profundamente social que se inserta en las relaciones sociales, sobre todo en las de los niños y niñas con las personas más cercanas de su entorno. Estas personas les sirven de modelo, les ofrecen materiales,

crean expectativas y les ayudan, instruyen y animan. El desarrollo de la alfabetización empieza en las relaciones de los niños y niñas con sus cuidadores inmediatos, y se expresa y elabora en comunidades cada vez más amplias (Seminario Federal, 2002).

Las primeras actividades de escritura suelen ser más evidentes que las de lectura, porque suponen la producción de algo: normalmente signos en un papel. Los niños y niñas suelen realizar sus "experimentos" de escritura haciendo líneas onduladas y garabatos en forma de letras. Muchas veces mezclan la escritura y el dibujo creando un "medio mixto" que combina formas gráficas, letras y palabras. En estas primeras experiencias, los niños y niñas comienzan a darse cuenta que la escritura puede serles útil en sus relaciones sociales: pueden usarla para pedir cosas, para definir y dar nombre a su mundo, para expresar sentimientos de amistad y de enfado, para llamar la atención, etc. (Díaz, Alondra. 2003a).

Leer supone un proceso menos visible, más interior, pero los niños y niñas realizan diversas actividades manifestando que están intentando entender la lectura y participar en ella. Realizan el papel de lector, utilizan libros y fingen que leen. Muchos aprenden a hacer "lecturas" de sus cuentos preferidos, guiándose por las representaciones gráficas, mucho antes de saber decodificar la letra impresa. Posiblemente la actividad lectora más importante para el niño y niña sea cuando el adulto le lee. Cuando se le lee a los niños y niñas, éstos adquieren una enorme información sobre la lectura y el mundo de los libros, aprenden qué son los libros, qué se hace con ellos y cómo se habla sobre ellos, aprenden que la lengua escrita tiene su propio ritmo y sus propias convenciones, que se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; y se forma en ellos la idea de que los libros son interesantes, divertidos y útiles (Seminario OEA, 2003).

2.1.3 Alfabetización Emergente

El término alfabetización emergente es más amplio que "aprender a leer y a escribir", pues implica que hay un desarrollo cognitivo y verbal que es continuado, entre el aprendizaje del lenguaje oral y la apropiación del lenguaje escrito. No hay una

demarcación definida entre los procesos de prelectura y de lectura, sino una continuidad, que para los niños y niñas de desarrollo y ambiente normales, tiene su culminación entre los 5 y los 6 años. La lectura formal emerge y se configura por la interacción de las habilidades cognitivas con los métodos pedagógicos y las oportunidades que aporta el ambiente familiar, proceso que empieza cuando aprenden a hablar (Ferreiro, 1998).

Es importante resaltar que el aprendizaje de la lectura es un proceso cultural y no natural. No deriva sólo de capacidades innatas que puedan ser activadas por el sólo contacto con un ambiente letrado. Es un proceso bastante más complejo, donde las habilidades y destrezas de orden cognitivo y neuropsicológico de los alumnos y alumnas necesitan ser activadas por métodos pedagógicos adecuados. Esta interacción permite que los niños y niñas establezcan procesos activos y mediadores entre los signos gráficos y su léxico personal. Con su dominio pueden monitorear su propio aprendizaje, con la ayuda de los profesores/as.

La mente del preescolar no es como una tabla rasa que pueda ser amoblada con letras y palabras escritas, presentadas visualmente por el medio social y escolar. Ellas solamente aportan una ocasión para aprender. Lo esencial sucede cuando el mismo niño y niña monitorea y realiza una búsqueda activa de significados entre los signos ortográficos. Para lograrlo, esos significados deben ser decodificados, es decir, trasladados desde el código del lenguaje escrito al código mental de su lenguaje oral. Para hacerlo se requiere que ya tengan desarrolladas las estructuras cognitivas que faciliten la transformación del código gráfico en código oral y en significado (Díaz, Alondra. 2003a).

El aprendizaje del lenguaje escrito requiere de la activación de habilidades cognitivas diferentes de las que son necesarias para hablar. Si aprender a leer fuera un aprendizaje natural, para nadie que sepa hablar sería difícil leer. El proceso de apropiación mental del lenguaje escrito, en los niños y niñas que ingresan al primer año básico, tiene mayor o menor éxito según sea el desarrollo cognitivo alcanzado por ellos en los años del jardín infantil (Caamaño, Carmen. 2003).

En la alfabetización emergente, podemos distinguir dos conjuntos de procesos cognitivos que sustentan el aprendizaje de la decodificación inicial y que es posible desarrollar en el jardín infantil. En primer lugar, un adecuado desarrollo del lenguaje oral y de la conciencia alfabética. Esta última consiste en la toma de conciencia que los fonemas del lenguaje hablado tienen una traducción gráfica, que se puede reconocer en el código escrito. El desarrollo de un buen lenguaje oral y de la conciencia alfabética son condicionantes para el aprendizaje lector, pues sin ellos los niños y niñas no tendrían las bases cognitivas ni la motivación necesarias para traducir el lenguaje escrito en su propio léxico mental. De ahí la importancia que tiene que la calidad del lenguaje oral sea consonante con el código escrito. No es una falta de respeto enseñarles a pronunciar bien. De otra manera los niños y niñas deben operar mentalmente con dos códigos fonémicos diferentes: el oral de uso común y el escrito de uso escolar. En algunos medios socioculturales hay un fuerte desfase entre ambos, lo que explica en parte la mayor dificultad que tienen muchos niños y niñas para iniciarse en la lectura.

En segundo lugar, otro nivel más complejo de procesos cognitivos, que comprende la alfabetización emergente, está formado, principalmente, por la conciencia fonológica y por la conciencia semántica. Ellas juegan un papel crítico en el aprendizaje lector inicial, pues activan los procesos cognitivos necesarios para decodificar y reconocer el significado de las palabras escritas. La conciencia fonológica es como el "motor de arranque" de la decodificación. La conciencia semántica, de la comprensión (Díaz, Alondra. 2003).

El desarrollo de los procesos que configuran la conciencia fonológica hace que los niños y niñas tomen conciencia de los componentes fónicos del lenguaje oral y su relación con el significado de las palabras. También facilita su asociación con el lenguaje escrito. En la medida en que toma conciencia que las palabras están compuestas por sonidos diferentes que contribuyen a su significado, que pueden rimar entre sí, tener inicios y finales semejantes o se pueden segmentar o añadir, empiezan a apropiarse del proceso de decodificación. La intervención mediadora de las educadoras y profesores va produciendo una transformación en las estructuras

cognitivas de los niños y niñas, que facilita el acceso al significado de las palabras y a sus componentes. Este logro depende en gran medida de la continuación que haya entre la enseñanza en el jardín infantil y el proceso de decodificación, el que habitualmente se inicia en el primer año básico. El trabajo psicolingüístico que efectúan los niños y niñas en algunos procesos tales como las rimas, los ritmos, la segmentación silábica y fonémica de palabras, la omisión de sílabas y fonemas, la integración de secuencias fonémicas, etc., contribuye a configurar esquemas cognitivos que facilitan el aprendizaje del código escrito. El proceso de interacción pedagógica debe conducir a la máxima aproximación entre las habilidades fonológicas de los niños y niñas y la enseñanza de los maestros, constituyendo una "Zona de Desarrollo Próximo" (Vigotsky, 1988) para el aprendizaje de la lectura inicial. La enseñanza de los fonemas en su asociación con las letras hace que los niños y niñas tomen mayor conciencia de que las palabras escritas están estructuradas en segmentos, cognitivamente separables y que están asociados con el lenguaje oral. Este proceso debe iniciarse en el jardín infantil, sin que implique necesariamente una enseñanza formal de la lectura y escritura, de modo que al ingresar los niños y niñas al primer año básico, tengan parcialmente desarrolladas la conciencia alfabética y la conciencia fonológica (Molina, Víctor. 2002).

En consecuencia, el concepto de alfabetización emergente es una innovación a la idea que el aprendizaje lector convencional se empieza en el primer año básico. Los procesos psicolingüísticos que los niños y niñas debieran traer desarrollados desde el jardín infantil configuran un umbral indispensable para construir el aprendizaje formal del código escrito. Es importante dejar en claro que no todas esas habilidades se desarrollan exclusivamente como efecto de una enseñanza explícita en el jardín infantil. Algunas de ellas se adquieren mediante aprendizajes implícitos, y su desarrollo contribuye a establecer el umbral necesario para iniciar la decodificación. Esta situación de aprendizaje implícito se da de preferencia entre niños y niñas de niveles culturales más favorecidos, donde la calidad del lenguaje familiar, la disponibilidad de libros, los juegos pedagógicos y la calidad de los jardines infantiles los acerca al umbral requerido. No es un aprendizaje explícito, pues no siempre las actividades son enseñadas intencionalmente.

Por último, el concepto de alfabetización emergente también implica que no hay un momento preciso en el cual se aprende a leer y a escribir, sino que este aprendizaje es un proceso que va construyéndose en la medida en que el desarrollo cognitivo de cada niño y niña permite hacerlo adecuadamente. Hay casos en los cuales un niño o niña "descubre" que lee, al articular y reconocer el significado de una palabra escrita que le interesó, al escucharse pronunciarla. Luego vendrán la automatización, la velocidad y la comprensión de oraciones (Ferreiro, 1998).

2.1.4 Alfabetización Inicial.

Una vez expuesta la alfabetización emergente, es importante dar una breve definición de que lo que es la alfabetización inicial.

Se entiende por alfabetización inicial al proceso que se desarrolla en los años iniciales de los niños y niñas que sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita (Díaz, A. 2003a).

La alfabetización, entendida como proceso democratizador, implica dar cabida en la escolarización a las minorías sociales, culturales y étnicas. En este proceso educativo y socializador de la escuela, se espera que el niño y niña transite hacia un progresivo y paulatino logro de competencias operativas y simbólicas que le faciliten el acceso al mundo de la cultura.

Retomando aportes teóricos que vienen desde el enfoque psicogenético y desde el enfoque socio histórico, se revaloriza la importancia de la función social de la lengua escrita y el lugar del docente como mediador para la apropiación de esa herramienta. Las propuestas didácticas se centran en conceptos tales como el uso didáctico del ambiente, la organización de los contenidos y la necesidad de tener en cuenta los criterios de diversidad y continuidad, facilitando el contacto con portadores y textos reales en situaciones reales.

Desde la teoría psicogenética, se considera que el niño y niña dispone de una precoz capacidad para leer y escribir, también se considera que vive en un mundo alfabetizado y, en consecuencia, elabora ideas propias al respecto y formula diversas hipótesis acerca del sistema de escritura. Por lo tanto cuando el niño o niña ingresa al jardín infantil es portador de un sin número de ideas sobre la palabra escrita. El niño y la niña urbano/a sale a la calle donde letreros y carteles diversos se convierten en informantes múltiples, se ha interesado por grafías diferentes y ha convivido con golosinas y envases de todo tipo. Los niños y niñas no urbanos tal vez tengan ideas previas diferentes, los portadores de textos tal vez no sean los mismos, pero de lo que no podemos dudar es de que pueden arribar a construcciones semejantes.

La alfabetización inicial desarrolla en forma progresiva las habilidades de lectura y escritura convirtiéndose en la puerta de acceso a la cultura escrita y letrada, facilitando, a su vez, el ingreso al mundo alfabético. Según Vigotsky (1988) la alfabetización es la máxima expresión de la creatividad del ser humano.

Así también, la alfabetización supone la secuenciación y articulación de dos procesos. Uno, el ingreso en el dominio de la lengua escrita, y el otro, el dominio de los procesos de comprensión y la forma de producción de los textos, siendo el primero de estos procesos el que se denomina alfabetización inicial o primera alfabetización, que se extiende a todo el primer ciclo (Seminario Federal, 2002).

2.1.5 El Rol del Maestro en la Enseñanza de la Lectura y la escritura (Díaz, Alondra 2003b).

Ha habido posiciones educativas ampliamente difundidas a lo largo de los años, que asignaban al maestro la función de centralizar y transmitir la información a los niños y niñas, destacando la importancia casi absoluta de su actuación. A los niños y niñas les correspondía, entonces, ser sujetos pasivos y acatar las directrices e indicaciones del docente.

Desde el inicio del siglo XX, y especialmente durante las últimas décadas, se han dado a conocer concepciones educativas que ponen en tela de juicio la postura antes citada, y hacen nuevas propuestas acerca de la función docente. En algunos casos, como todo planteamiento que surge ante una reacción opuesta, se adopta un punto de vista totalmente contrario: el maestro es una figura apenas complementaria, casi secundaria e incluso pasiva que deja el protagonismo a los niños y niñas y se limita a llevar a cabo las iniciativas y propuestas de estos.

Entonces, ¿cuál es el rol real que debería tener el maestro? El maestro es una figura clave en la dinámica del aula, es la persona que articula el trabajo educativo, coordina el proceso de enseñanza y hasta podemos pensar que lo que sucede en el aula está determinado, casi en su totalidad, por sus decisiones. Por lo tanto, no tendría que haber una disminución de su función, sino más bien un cambio cualitativo de ésta.

Es prioritario que el maestro se muestre ante los niños y niñas como un sujeto que lee y escribe cotidianamente; que se compromete al hacerlo y obtiene satisfacción de ambas actividades. Porque, especialmente en las regiones donde el maestro es uno de los pocos sujetos avanzados en el proceso de alfabetización con los que los niños y niñas interactúan, sería utópico suponer que si dicho maestro lee y escribe escasamente y con desagrado, los niños y niñas podrán establecer un vínculo con la lectura y escritura que sea sustancialmente diferente.

La revisión del docente de su propio vínculo con la lectura y la escritura contribuye a mejorar su relación con el lenguaje escrito y a ser un buen modelo de usuario ante los niños y niñas. En muchos sectores sociales, los niños y niñas no tienen ocasión de ver a los adultos leyendo y escribiendo; sólo lo hacen sus compañeros de escuela o sus hermanos que están escolarizados. De manera que esos niños y niñas suponen, con frecuencia, que leer y escribir es una actividad de la escuela y para la escuela, y que cuando uno ya no asiste a ella abandona esas actividades definitivamente. Si además el maestro no evidencia que lee y escribe, sólo se dedica a enseñar a hacerlo, se confirma la hipótesis de los niños y niñas, que podría expresarse así: los mayores no leen ni escriben, hay que dejar de ser niño para no hacerlo más. De manera que no

sólo es decisivo que los niños y niñas vean el sentido y obtengan placer al participar de las situaciones escolares de lectura y escritura, también es fundamental que verifiquen que los adultos, al menos algunos adultos, continúan haciéndolo, y a gusto, toda la vida.

También es deseable ofrecer a los niños y niñas algunas referencias acerca del autor o la autora de los libros que se llevan al aula. De esta forma, los niños y niñas se van familiarizando con la autoría como características de los textos y van conociendo autores de diferentes épocas, de distintos tipos de texto, de diferentes estilos y corrientes, al mismo tiempo que se van constituyendo ellos mismos en autores. El maestro también puede llevar el periódico del día, comentar una noticia que les resulte importante y atractiva para los alumnos y alumnas. También de un recetario puede mostrar una receta que haya utilizado recientemente. Es decir, se trata de compartir los propios actos lectores de diferentes tipos de texto y de distintas situaciones.

Con la escritura sucede algo parecido: el docente muestra a los niños y niñas algún texto propio, lo comenta y les consulta algunas dudas que le haya suscitado su producción. Esto se hace, por un lado, para que los niños y niñas se den cuenta que el maestro escribe y, por el otro, para que aporten alguna alternativa interesante al propio texto.

Una de las situaciones más significativas de la enseñanza de la lectura se da cuando el maestro lee en voz alta. A través de este tipo de lectura, los sujetos están leyendo a través de su voz, mediatizada por el texto que tiene en las manos, así el maestro logra comunicar la emoción que en él suscita el texto.

2.1.6 Aportes de la alfabetización.

En el período de 3 años a 4 años 11 meses, deben abordarse en forma prioritaria, en los niños y niñas, ciertos procesos relacionados con la lectura y escritura, sin olvidar que los niños y niñas son personas en constante desarrollo y ritmos de aprendizajes individuales.

En la edad señalada, los niños y niñas le dan mucho énfasis a la lengua oral como base para la lengua escrita, ya que los niños y niñas deben comenzar a desarrollar una conciencia fonológica donde descubran que todo lo que dicen lo pueden escribir. Es en este periodo que los niños y niñas comienzan a diferenciar los diferentes tipos de textos y sus usos, por lo que es muy importante proporcionar textos de uso social y cotidiano con la intención de familiarizarlos con el lenguaje escrito y comience a comprender que el lenguaje es parte importante de la comunicación (Díaz, A. 2003a).

Durante muchos años la práctica de la enseñanza y las propuestas didácticas eran deducidas de los aportes de los conocimientos psicológicos y/o lingüísticos, lo cual es importante, pero no suficiente.

La selección de los saberes es imprescindible, ya que nos resultaría imposible enseñarlo "todo". En esta selección debe haber una jerarquización de lo que se considere prioritario, sin descuidar el contexto donde están inmersos, evitando un alejamiento excesivo del objeto de enseñanza y el objeto social.

Uno de los propósitos de la enseñanza de la lectura y la escritura, según las bases curriculares de la educación Parvularia 2005, es la incorporación de los niños y niñas al mundo letrado y a ser participes activos de una sociedad alfabetizada. De acuerdo a este propósito, el objeto de enseñanza está constituido por las prácticas sociales de lectura y escritura.

Éstas existen desde hace tiempo, y no son independientes de los estudios lingüísticos. La contribución de las ciencias del lenguaje si bien, no nos suministra un objeto de referencia, hacen un aporte decisivo a la conceptualización de las prácticas.

2.2 PSICOGÉNESIS DE LA LENGUA ESCRITA

El término psicogénesis denota el origen y el desarrollo de la mente y de los fenómenos mentales, así como la teoría de la evolución mental (Piaget, 1972).

Las investigaciones realizadas por Piaget y posteriormente Emilia Ferreiro, han hecho un aporte invaluable y revolucionario: la perspectiva psicogenética puede explicar de manera cada vez más ajustada las ideas de los niños y niñas acerca de la escritura. La didáctica generada a partir de ella no sólo se ha afianzado como propuesta de trabajo en las aulas, sino que continúa dando y buscando respuestas a los problemas de enseñanza.

2.2.1 Psicogénesis y el Sujeto

Las investigaciones psicogenéticas acerca del sujeto de aprendizaje (Piaget, 1965) permitieron comprender que a propósito de la escritura, el niño y niña se formula preguntas acerca de ese objeto, busca regularidades, compara, construye teorías que le son útiles en ciertos momentos, y que abandona luego; pone a prueba sus anticipaciones, categoriza datos, revisa sus teorías y reformula sus hipótesis cuando considera que son insuficientes para explicar la realidad. Atreverse a centrar la mirada en el niño y niña favoreció comenzar a develar cuándo éstos inician su aprendizaje de la lectura y la escritura, de qué manera y cuál es el recorrido de ese proceso. Pasaron a ser más relevantes para los docentes los aspectos conceptuales que los figurales, es decir, que se le dio más importancia a lo que el niño o niña quiere representar y a las maneras utilizadas para crear diferenciaciones entre las palabras, que a la calidad de trazado, la orientación, la distribución en la hoja, etc. El trazado y reconocimiento de letras, los ejercicios de control motriz, dejaron de ocupar la escena central para dar lugar a los problemas cognitivos con los que los niños y niñas se enfrentan al tratar de comprender un sistema tan complejo como es la escritura.

Muchas nociones de la teoría de Piaget (1972), que habían sido estudiadas en otros contextos, pudieron resignificarse en este campo específico. Esquemas de asimilación,

errores constructivos, conflicto cognitivo, proceso de equilibración, proceso constructivo, reconstrucción, toma de conciencia, etc., se desplegaban a través del pensamiento de los niños y niñas a propósito de la escritura. Ver como los niños y niñas no reciben pasivamente las informaciones provistas por el medio ambiente, sino que al intentar comprenderlas las transforman, conocer como los niños y niñas pasan de un estado de menor a mayor conocimiento evidenciando sus estrategias, fueron revelaciones significativas para muchísimos maestros.

Piaget (1965), Ausubel (1983), Vigotsky (1988) y Feuerstein (2004) han inspirado y protagonizado el desarrollo de una concepción de aprendizaje constructivista–interactivo, el cual subyace en diferentes movimientos de reforma educativa en países de América y Europa. Si bien es cierto que ante algunos aspectos aparecen con ideas distintas e incluso divergentes, también es cierto que se complementan, permitiendo que sea la revisión crítica y creativa de cada docente, o grupo de docentes, la que favorezca el desarrollo de diferentes propuestas didáctico-pedagógicas, acordes con los principios más fundamentales.

El constructivismo aduce una idea que mantiene que el área cognoscitiva, social y afectiva del sujeto es producto de una construcción propia día a día como resultado de la interacción entre el medio ambiente y de las disposiciones internas.

La concepción del aprendizaje desde la mirada constructivista e interaccionista implica que el sujeto psicológico tiene estructuras que llevan a la reequilibración en la construcción de los aprendizajes, y los conocimientos que trae le llevan a la resignificación en la construcción de los aprendizajes, generando hipótesis y procedimientos en la acción del sujeto y el objeto.

Dentro de los planteamientos de la concepción de aprendizaje constructivista–interactivo, destacan Piaget (1965), Vigotsky (1988), Ausubel (1983) y Feuerstein (2004).

Por otro lado, la teoría de la Psicogénesis de la lengua escrita de Emilia Ferreiro (1998), se desprende directamente de algunos postulados de la teoría Piagetana.

Uno de los mayores exponentes de la concepción de aprendizaje constructivista-interactivo es **Piaget** (1972), el cual sostiene que lo que un niño o niña puede aprender viene determinado por su nivel de desarrollo cognitivo. Define así la inteligencia desde dos perspectivas: como organización y como adaptación.

Como organización, la inteligencia está formada por esquemas o estructuras de conocimiento, cada una de las cuales conduce a conductas diferentes en situaciones específicas. Los esquemas elementales se traducen en conductas concretas y observables. Los esquemas más abstractos son operaciones que se refieren a la capacidad de establecer relaciones entre objetos, sucesos e ideas. Estos esquemas son análogos a los conceptos, categorías y registros con los cuales el niño y niña organiza el conocimiento de los sucesos que experimenta, y los clasifica de acuerdo a las características comunes que posee.

Como adaptación, la inteligencia consta de dos procesos fundamentales, asimilación y acomodación.

La asimilación consiste en integrar nuevos acontecimientos e informaciones a los esquemas o estructuras cognitivas existentes o en evolución. A través de este mecanismo la persona adapta su conocimiento a su medio ambiente.

La acomodación es el proceso de cambio que experimentan dichos esquemas por incorporación de nuevos elementos que se asimilan. Este proceso de adaptación intelectual explica el desarrollo de la inteligencia.

La acomodación implica no sólo la modificación de los esquemas ya existentes, sino también una nueva asimilación de los conocimientos anteriores, en función de los esquemas que se presentan.

Al asimilar el estímulo de manera indiferenciada, hablamos de asimilación generalizadora. Cuando el estímulo es reconocido y finalmente integrado, hablamos de asimilación reconocitiva.

El proceso de equilibración es cuando el desarrollo intelectual propiamente tal se da a partir de la forma que toma la relación entre los procesos de asimilación y de acomodación, específicamente de las situaciones de equilibrio y desequilibrio que se producen entre ellas.

Cuanto mayor sea el equilibrio, menores serán los errores que se darán en la interpretación de los casos que se presentan en la experiencia de la persona. Pero, por otro lado, el aprendizaje o cambio cognoscitivo surge de situaciones de desequilibrio entre asimilación y acomodación.

Piaget (1965) clasifica en tres niveles o etapas, el equilibrio entre asimilación:

Nivel uno: Cuando no hay compatibilidad entre el esquema cognoscitivo del sujeto y las representaciones que asimila de los objetos de la realidad.

Nivel dos: Cuando el equilibrio se rompe se inicia la búsqueda de una explicación entre el conocimiento ya existente para resolver el conflicto cognoscitivo.

Nivel tres: Es el momento de reestablecer el equilibrio con la integración de un nuevo esquema cognoscitivo. Esta integración puede ser jerárquica, porque han sido diferenciados entre sí.

La representación inicial que se tiene de la nueva información y la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto son aspectos involucrados en la construcción. El sujeto actúa sobre la realidad por medio de los esquemas que ya posee.

Los esquemas son las representaciones de una situación concreta o de un concepto y que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas

en la realidad; la representación del mundo depende de estos esquemas. La interacción con la realidad hará que los esquemas del sujeto vayan cambiando: cuantas más experiencias, las personas van utilizando herramientas cada vez más complejas y especializadas (Piaget, 1972).

Una de las ideas centrales de Piaget es que la inteligencia atraviesa fases cualitativamente distintas. La diferencia entre un estadio y otro no es un problema de acumulación de requisitos que paulatinamente se van sumando, sino que existe una estructura completamente distinta que sirve para ordenar la realidad de manera también muy diferente. Cuando se pasa de un estadio a otro, también se da una reestructuración de los esquemas anteriores.

La teoría Piagetana nunca negó la importancia de los factores sociales en el desarrollo de la inteligencia, pero tampoco aportó al respecto. (Molina, V. 2002)

En este sentido, el aporte lo realizó **Vigotsky** (1988), el cual piensa que es el desarrollo cognitivo el que está condicionado por el aprendizaje. Así, el aprendizaje no es una actividad individual, más bien es social.

Las ideas de Vigotsky han sido fundamentales en el desarrollo del pensamiento en el ámbito educativo. Un pilar fundamental ha sido concebir al sujeto como un ser social, y al conocimiento mismo como un producto social. Uno de sus postulados mantiene que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan.

Los niños y niñas experimentan inicialmente desafíos y problemas cognitivos en presencia de los adultos. Los adultos, en principio, pueden modelar la resolución de problemas infantiles. En períodos posteriores, los niños y niñas intentan solucionar los problemas por sí mismos, y los adultos, si se hallan presentes, guían, corrigen, y los recompensan en estos intentos. Finalmente, los niños y niñas llegan a ser capaces de solucionar los problemas por sí mismos y requieren cada vez menos ayuda de los adultos.

Dicho de otra forma, la resolución de problemas en los niños y niñas está al principio regulada por los demás, pero cambia paulatinamente a autorregulada con la orientación apropiada de los adultos.

Un concepto de la teoría de Lev Vigotsky es el de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) definida como la distancia entre el nivel de desarrollo cognitivo, determinado por la capacidad de resolver un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o de un compañero más capaz. El estado de desarrollo mental de un niño o niña puede determinarse si se considera su nivel real de desarrollo y la zona de desarrollo potencial (Vigotsky, 1998).

Los niños y niñas aprenden en forma más eficaz cuando lo hace en contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros. De igual forma se reconoce actualmente la importancia e incidencia directa de las experiencias de aprendizaje mediado que recibe el niño y niña por parte del adulto en el desarrollo global (Feuerstein, 2004).

De esta forma, Vigotsky propuso otros medios de describir la capacidad que tiene un niño o niña, a la hora de aprovecharse de la interacción con el adulto o con el compañero más capaz dentro del proceso de resolución de problemas. Esta zona de desarrollo próximo es esencialmente un concepto social que describe la capacidad infantil para interiorizar las estrategias de resolución de problemas de que dispone en su ambiente social. Para que esta interiorización resulte efectiva, son necesarios dos factores:

1. Un ambiente social adecuado que incluya una instrucción en la resolución de problemas.
2. Una gran calidad en la interacción entre el ambiente social y el niño o niña.

Siguiendo en esta misma línea, destaca **Ausubel** (1983) el cual plantea desde una perspectiva constructivista, que el conocimiento no entra por partes sino por totalidades, a través de filtros y esquemas adquiridos. Las diferentes organizaciones

son posibilitadas por las estructuras cognitivas, pero no son expresión directa de ellas. Los sujetos desarrollan diferentes maneras de entender (teorías, hipótesis) y diferentes maneras de resolver.

La secuenciación de contenidos docentes debe tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y alumnas. Según Ausubel, el aprendizaje debe ser una actividad significativa, es decir, que se den relaciones entre el conocimiento nuevo y el que el alumno y alumna ya posee. El aprendizaje no se da por repetición mecánica de elementos aislados sino en la estructuración de un todo relacionado. Aprender es sinónimo de comprender.

La transmisión de conocimientos por parte del docente puede ser adecuada si se consideran los conocimientos previos y el grado de comprensión.

El desarrollo de la cognición del sujeto, es el resultado de la combinación entre el proceso de maduración del organismo y su interacción independiente autónoma con el objeto, además de la exposición directa a los estímulos del medio y la experiencia de aprendizaje mediada por la que se transmite la cultura.

Por otro lado, es importante mencionar a **Feuerstein** (2004), psicólogo rumano que agrega a la teoría del constructivismo–interactivo, aportes en la línea de la psicología cognitiva, principalmente basadas en el desarrollo de la inteligencia y de los procesos que en ella intervienen, como la percepción, atención, memoria y la generalización.

La teoría presentada por Feuerstein postula la modificabilidad de las estructuras cognitivas y propone programas para desarrollarlas.

“Hoy vivimos un periodo en que la necesidad de adaptarse es un desafío constante para nuestra inteligencia. Ya nadie decide por nosotros, debemos estar abiertos a las múltiples posibilidades que se nos presentan y optar personalmente por alguna de ellas. Debemos desterrar la actitud de aproximación pasiva a las cosas y a la vida. Vivimos una era en que podemos alcanzar lo más importante que es la capacidad, la

auto perfección a través del proceso de aprendizaje. Se busca que la persona “aprenda a aprender”, volverla un ser flexible. El ser humano puede desarrollar nuevas estructuras, nuevos sistemas, nuevos modelos que amplíen su repertorio para la experiencia del mundo. El hombre posee un alto grado de flexibilidad no sólo para aprender un nuevo idioma, desarrollar en cierta medida lo cognoscitivo, sino cambiar la estructura mental haciendo mejores condiciones de vida” (Feuerstein, entrevista Diario El Mercurio, 1991).

La modificabilidad es una de las características más propias del ser humano. “No hay nada más estable en el ser humano que su inestabilidad, no hay nada más predecible en el ser humano que su impredecibilidad. Esta visión sobre el hombre se base en diversas áreas. Una es la concepción del ser humano como el producto de una doble fuente de desarrollo. La primera es la fuente biológica. Somos una comunidad de células que interactúan entre si y con el mundo exterior. De modo que la individualidad es biológica. Pero hay una segunda fuente que es la social, cultural, educacional a la que pertenecemos, donde no somos individuos, sino el producto de la cultura que se nos ha transmitido, el producto del desarrollo de milenios. Son entonces dos las fuentes de transmisión, la cultural y la biológica. Los cromosomas existen y afectan al individuo, pero no lo condicionan ciento por ciento. La línea cultural de transmisión en el desarrollo del ser humano no es menos determinante que lo biológico. Si los genes fueran la causa de toda forma de inteligencia, de pensamiento, de emociones, podría esperarse mucho más homogeneidad en la sociedad humana. Y, sin embargo, hay tantas diferencias. Nosotros no tenemos la misma cultura que hace cien o doscientos años, es distinta y cada generación se va enriqueciendo con la vida y la experiencia de la anterior, porque los genes no pueden haber variado tanto” (Feuerstein, entrevista Diario El Mercurio, 1998)

Feuerstein plantea que todo ser humano que no responde cognitivamente a los requerimientos de las diferentes instancias sociales utiliza inadecuadamente las funciones cognitivas que son prerequisites de las operaciones mentales que determinan un funcionamiento cognitivo adecuado (Feuerstein, 2004).

Por otro parte, es importante mencionar que tanto Piaget, Ausubel, Vigotsky como Feuerstein han realizado una teoría general en base a los procesos de adquisición de conocimientos, no hacen una reflexión sistemática de los procesos de adquisición de la lectura y escritura. Esto es lo que investiga Emilia Ferreiro, partiendo de la teoría Piagetana.

Emilia **Ferreiro** (1998), se centra principalmente en los postulados sobre la forma de adquisición de la lengua escrita; hizo observable que los niños y niñas construyen ideas originales y sistemáticas sobre la escritura y que las ponen en acción tanto al intentar interpretar lo escrito como al tratar de escribir por sí mismos. Su teoría aporta una interpretación del proceso de transformación de la comprensión de la escritura, explica cómo el niño y niña transforma sus conceptualizaciones y se aleja definitivamente de una visión normativa que evalúa las escrituras infantiles sobre la base de la norma adulta.

A la vez, ha desarrollado su teorización sobre la adquisición de la escritura apoyándose en dos convicciones: los procesos de alfabetización implican mucho más que la adquisición de una técnica de transcripción y los sujetos de esos procesos poseen un pensamiento sobre la escritura que la educación no puede ignorar.

2.2.2 Psicogénesis y el Objeto de Conocimiento

Ferreiro (1998b) expresa que, se pasa de una visión puramente instrumental, donde la escritura era considerada como una técnica de transcripción y la lectura como una técnica de decodificación, a elevarlas al rango de "objeto de pensamiento", con una doble visión de objetos acerca de los cuales se piensa y objetos que permiten pensar acerca de lo representado por ellos mismos. Las investigaciones aportaron un marco científico a algo que sólo era una gran intuición: dejar atrás el objeto lengua escrita estereotipado, descontextualizado, sin sentido, de la enseñanza tradicional, para que saliera a la luz la lengua escrita como objeto social y cultural usado con fines de comunicación. La solidez de su fundamentación científica permitió una reflexión profunda sobre la relación que existe entre las prácticas de lectura y escritura de los

usuarios fuera de la escuela y dentro de ella. Considerar la lengua escrita como objeto social contribuyó notablemente al diseño de situaciones didácticas que contemplaran una amplia gama de materiales escritos que fueran más allá de la restricción de un único libro para leer.

2.2.3 Psicogénesis y Alfabetización

Tradicionalmente, la alfabetización inicial se ha planteado en función de la relación entre el método utilizado y el estado de “madurez o de “prontitud” del niño o niña. Los dos polos del proceso de aprendizaje (el que enseña y el que aprende) han sido caracterizados con ignorancia del tercer elemento de la relación: la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en este aprendizaje (Ferreiro, 1998).

2.2.3.1 La Escritura como Sistema de Representación

La escritura puede ser conceptualizada de dos maneras muy diferentes, como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras.

La diferencia esencial es la siguiente: en el caso de la codificación, ya están predeterminadas tanto los elementos como las relaciones: el nuevo código no hace más que encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones. Por el contrario, en el caso de la creación de una representación, ni los elementos ni las relaciones están predeterminados (Ferreiro, 1998).

La escritura se inventó a través de un proceso histórico de construcción de un sistema de representación. Se tiende a pensar que, una vez construido, la escritura es aprendida como un sistema de codificación. Sin embargo, esto no es así. Los niños y niñas se enfrentan a dificultades conceptuales similares a las de la construcción del sistema, por lo cual se puede decir que, tanto niños como niñas re-inventan el sistema de escritura, no los signos lingüísticos, sino que, para poder utilizar estos signos como elementos de un sistema, deben comprender su proceso de construcción y sus reglas

de producción.

La distinción de la escritura como sistema de codificación y sistema de representación no es meramente terminológica. Si se concibe a la escritura como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas. Los programas de preparación se centrarían, básicamente, en la ejercitación de la preparación para la lectura y la escritura, sin cuestionar su naturaleza. El lenguaje como tal pasaría a segundo plano, ya que es reducido a una serie de sonidos, y el aprendizaje de la escritura se entendería como la adquisición de una técnica. Si se concibe el aprendizaje de la lengua escrita como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación, aunque se sepa hablar adecuadamente, se hagan todas las discriminaciones perceptivas aparentemente necesarias, no se comprende la naturaleza de este sistema de representación. El aprendizaje de la escritura se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual (Ferreiro, 1998).

2.2.3.2 Las Conceptualizaciones de los Niños y Niñas acerca del Sistema de Escritura

Los indicadores más claros de las exploraciones que realizan los niños y niñas para comprender la naturaleza de la escritura, son sus propias producciones espontáneas, es decir, las que no son resultado de una copia.

Las primeras escrituras infantiles aparecen, desde el punto de vista figural, como líneas onduladas o quebradas (zig-zag), continuas o fragmentadas, o bien como una serie de elementos discretos repetidos (series de líneas verticales, o de bolitas). Esta apariencia no es garantía de escritura, a menos de conocer las condiciones de producción. El modo tradicional de considerar las escrituras infantiles consiste en atender solamente a los aspectos figurales de dichas producciones, ignorando los aspectos constructivos (Ferreiro, 1998).

Los aspectos figurales tienen que ver con la calidad del trazado, la distribución espacial de las formas, la orientación predominante (de izquierda a derecha, de arriba abajo), y

la orientación de los caracteres individuales (invenciones, rotaciones, etc.)

Los aspectos constructivos tienen que ver con lo que se quiso representar en la escritura, y los medios utilizados para crear diferenciaciones entre las representaciones.

Desde el punto de vista constructivo, las escrituras infantiles siguen una línea regular de evolución, a través de diversos medios culturales, de diversas situaciones educativas y de diversas lenguas. Son 3 los grandes periodos o niveles que pueden distinguirse:

- 1 Primer Nivel: Distinción entre el modo de representación icónico y el no icónico.
- 2 Segundo Nivel: La construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualitativos y cuantitativos).
- 3 Tercer Nivel: Fonetización de la escritura (que inicia con un período silábico y culmina en el período alfabético) (Ferreiro, 1998).

En el primer nivel, los niños y niñas comienzan a forjar una distinción de la representación gráfica, diferenciando lo no-icónico de lo icónico, es decir, distinguen entre las grafías y los dibujos, organizan las líneas y comprenden la arbitrariedad de éstas (la grafía no reproduce la forma de los objetos). Es en este nivel donde niños y niñas inician el desarrollo de los ejes cuantitativos y cualitativos, refiriéndose el primero a la cantidad mínima, y el segundo a las variaciones internas. Se entiende por cantidad mínima al número mínimo de grafías que debe tener una palabra para ser interpretable, en este caso 3 grafías. Y por variaciones internas, a la diferenciación de grafías que conforman una palabra, es decir, cada palabra debe tener grafías distintas.

En el segundo nivel, los niños y niñas comienzan a controlar las variaciones cualitativas y cuantitativas, logrando establecer que para cada objeto diferente existe una representación gráfica distinta. Aparece la "cantidad máxima", que es el número máximo de grafías que posee una palabra para ser interpretable, en este caso, 6 ó 7 letras. Los niños y niñas empiezan a crear hipótesis de escrituras, por ejemplo:

mientras más grande es el objeto, más grande es la palabra y por ende la cantidad de grafías que la componen. En este nivel, bajo el eje cualitativo, ocurre la diferenciación de las escrituras de tres formas distintas:

En palabras distintas:

- 1 Misma cantidad de letras, diferentes entre si.
- 2 Misma cantidad de letras, sólo cambia algunas.
- 3 Misma cantidad de letras, invierte el orden.

En el tercer nivel, los niños y niñas comienzan el período de fonetización, dentro del cual se generan tres hipótesis:

Silábica: Hay una correspondencia sistemática entre la cantidad de letras que se utiliza y la cantidad de sílabas que se quiere escribir, es decir, una relación entre el todo y las partes constituyentes. En algunos niños y niñas comienza a observarse la escritura silábica estricta con valor convencional. En este caso, las letras pertenecen efectivamente a la sílaba que se intenta representar.

Silábico-alfabética: Es un período de transición en el que el niño y niña trabaja simultáneamente con dos hipótesis diferentes: la silábica y la alfabética. Se comienzan a usar más letras para la escritura de una sílaba, pero no para otras. De esta manera, mariposa puede ser escrita como "maipoa". Si bien, obviamente no está escrito correctamente ya que hay dos letras omitidas, se considera un avance en la escritura del niño y niña con respecto a sus escrituras silábicas anteriores.

Alfabética: Hay correspondencia entre fonemas y letras. El niño y niña escribe como habla. Es muy probable que éste presente dificultades ortográficas, en las que trabajará e irá avanzando de forma individual.

Después de transitar por todas las hipótesis, los niños y niñas descubren que la sílaba no puede ser considerada como unidad sino que ella, a su vez, es divisible en elementos menores. Ingresan, entonces, en el último paso en la comprensión del

sistema socialmente establecido. Y, a partir de allí, descubre nuevos problemas: por el lado cuantitativo, que si bien no basta con una letra por sílaba, tampoco puede establecerse ninguna regularidad duplicando la cantidad de letras por sílaba (ya que hay sílabas que se escriben con 1, 2, 3 ó más letras); por el lado cualitativo, enfrentará los problemas ortográficos (la identidad de sonidos no garantiza identidad de letras, ni la identidad de letras la de sonidos) (Ferreiro, 1998).

2.3 PROPUESTA DIDÁCTICA

(En base a Alves de Mattos, 1963)

No hay una intención de adherirse a una u otra definición de didáctica, ni conformar otra acabada, sino caracterizar la didáctica contemporánea, esa que estamos haciendo día a día los docentes, la que necesitamos perfeccionar todos, la que se está por hacer.

2.3.1 Didáctica, su Objetivo y sus Problemas

La didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos y alumnas en su aprendizaje. Definida en relación con su contenido, la didáctica es el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor/a debe conocer y saber aplicar, para orientar con seguridad a sus alumnos y alumnas en el aprendizaje de las materias de los programas, teniendo en vista sus objetivos educativos (Alves de Mattos, 1963)

La primera definición sirve para distinguir a la didáctica de las demás disciplinas que componen la pedagogía moderna. La segunda es descriptiva y sirve para caracterizar su contenido específico. La didáctica es la única que estudia la técnica de enseñar en todos sus aspectos prácticos y operativos.

Para determinar cuál es, relativamente, la técnica más recomendable de enseñanza, la didáctica utiliza los principios, normas y conclusiones de la filosofía de la educación, los

descubrimientos y conclusiones de las ciencias educativas, como la biología, la psicología y la sociología de la educación, la experimentación y las prácticas de más comprobada eficacia de la enseñanza moderna, y los criterios y normas de la moderna racionalización científica del trabajo.

No existe una "mejor técnica de enseñanza" en términos absolutos y determinables a priori; pero, dentro de las circunstancias inmediatas de la realidad, es siempre posible determinar cuál es, en cada caso, la técnica de enseñanza más factible y aconsejable; para eso se exige comprender y discernir todos los datos de la situación real e inmediata sobre la que se va a actuar.

2.3.2 Ámbito de la Didáctica

Son cinco los componentes de la situación docente que la didáctica procura analizar, integrar funcionalmente y orientar para los efectos prácticos de la labor docente: el educando, el maestro, los objetivos, las asignaturas y el método (Alves de Mattos, 1963).

a) El educando, no sólo como alumno o alumna que debe aprender con su memoria y con su inteligencia, sino como ser humano en evolución, con todas sus capacidades y limitaciones, peculiaridades, impulsos, intereses y reacciones, pues toda esa compleja dinámica vital condicionará su integración en el sistema cultural de la civilización.

b) El maestro, no sólo explicador de la asignatura, sino como educador apto para desempeñar su compleja misión de estimular, orientar y dirigir con habilidad el proceso educativo y el aprendizaje de sus alumnos y alumnas, con el fin de obtener un rendimiento real y positivo para los individuos y para la sociedad.

c) Los objetivos, que deben ser alcanzados, progresivamente, por el trabajo armónico de maestros y educandos. Éstos son la razón de ser y las metas necesarias de toda la labor escolar, y deben ser el norte de toda la vida en la escuela y en el aula.

d) Las asignaturas, que incorporan y sistematizan los valores culturales, cuyos datos deberán ser seleccionados, programados y dosificados de forma que faciliten su aprendizaje, enriqueciendo y dando valor a la inteligencia y a la personalidad de los alumnos y alumnas. Las asignaturas son los reactivos culturales empleados en la educación y los medios para la formación de las generaciones nuevas.

e) El método de enseñanza, que fusiona inteligentemente todos los recursos personales y materiales disponibles para alcanzar los objetivos propuestos, con más seguridad, rapidez y eficiencia. De la calidad del método empleado dependerá, en gran parte, el éxito de todo el trabajo escolar.

Resumiendo los datos anteriores, podríamos decir que la didáctica procura responder a las cinco preguntas fundamentales siguientes, estableciendo normas operativas eficaces para la acción docente:

Didáctica Tradicional	Didáctica Moderna	
1) ¿A quién se enseña?	¿Quién aprende?	= Alumno
2) ¿Quién enseña?	¿Con quién aprende el alumno?	= Maestro
3) ¿Para qué se enseña?	¿Para qué aprende el alumno?	= Objetivo
4) ¿Qué se enseña?	¿Qué aprende el alumno?	= Asignatura
5) ¿Cómo se enseña?	¿Cómo aprende el alumno?	= Método

Hemos de considerar, por lo tanto, dos binomios fundamentales en la didáctica:

Primero, el binomio humano, constituido por la personalidad del maestro y la de sus alumnos en interacción activa y fecunda; segundo, el binomio cultural, formado por la materia y el método, al servicio de los agentes del binomio humano en función de los objetivos que éstos se proponen.

Será siempre grave distorsión de la perspectiva didáctica el atribuir importancia o énfasis exagerados a la materia o al método, como si fueran datos únicos o decisivos de la situación; en realidad, los componentes del binomio cultural (materia y método) desempeñan en el plano educativo la función, necesaria pero auxiliar, de instrumentos

para la educación; la preocupación por su perfeccionamiento nunca nos debe hacer perder de vista a los alumnos y alumnas, a quienes, por encima de todo, debemos servir. Materia y método no son valores absolutos, sino solamente relativos. Serán valiosos sólo en cuanto contribuyan a desarrollar y formar la personalidad de los alumnos y alumnas.

Didáctica no es sinónimo de metodología, la metodología estudia el "método en sí", y como tal, es sólo una parte de la didáctica. Ahora bien, el estudio del método, disociado de la configuración didáctica que acabamos de exponer, es una investigación abstracta y poco profunda, pues fragmenta la complicada realidad vital que caracteriza a la enseñanza moderna.

2.3.3 Didáctica Tradicional y Didáctica Moderna

Conviene resaltar las diversas maneras que la didáctica tradicional y la didáctica moderna tienen para formular las cinco preguntas fundamentales expresadas antes. No se trata de un simple juego de palabras; hay una diferencia fundamental de énfasis de actitudes y de modos de abordar prácticamente los problemas que se presentan a la consideración de los docentes.

En la didáctica tradicional, el maestro desempeñaba en la situación docente el papel del protagonista; es el déspota arbitrario, por imposición y por coacción, que no se preocupa por los problemas y dificultades que pueden afligir a los alumnos y alumnas, ni por las consecuencias resultantes; el alumno y alumna es el elemento pasivo, receptor del saber dictado por el maestro; su cometido es escuchar, repetir y obedecer servilmente; el objetivo, cuando llega a ser reconocido, es algo teórico y remoto, que no influye sobre la situación didáctica; las tareas escolares no se relacionan directamente con él, ni tampoco con la vida, presente o venidera, del alumno y alumna; las asignaturas, son un valor absoluto y autónomo con el que los alumnos y alumnas se deben conformar; las aprenden al pie de la letra; el método, se refiere sólo a la materia, y es un problema del profesor/a que la enseña y no del alumno y alumna que la aprende; el profesor/a no se preocupa porque sus alumnos y alumnas aprendan; los

vigila, únicamente.

En cambio, la didáctica moderna se caracteriza por su paidocentrismo predominante, el alumno y alumna son el factor personal decisivo en la situación escolar; son activos y emprendedores; para ellos se organiza la escuela y se administra la enseñanza; los profesores/as están a su servicio, para orientarlos e incentivarlos en su educación y aprendizaje, con el fin de desenvolver su inteligencia y formar su carácter y personalidad; el maestro/a actúa como elemento que estimula, orienta y controla el aprendizaje de los alumnos y alumnas, adaptando la enseñanza a su capacidad real y a sus limitaciones, aclarando sus dudas y ayudándoles en sus vacilaciones y dificultades; el objetivo es el factor decisivo, que dinamiza todo el trabajo escolar, dándole sentido, valor y dirección; todo el trabajo del profesor/a y de los alumnos y alumnas se desarrolla en función de él, con la vista en las metas propuestas, bien definidas; la asignatura es el reactivo específico de la cultura que el profesor/a emplea en su obra educativa; está en función de las necesidades y de la capacidad real del alumno y alumna para aprender, dependiendo de éstas su selección, programación, dosificación y presentación en términos didácticos; el método pasa a ser un problema de aprendizaje y no directamente de enseñanza; el buen método es la mejor manera de hacer que el alumno y alumna aprenda y no la de permitir que el profesor/a exhiba u organice sus conocimientos para imponérselos a los alumnos y alumnas dentro de las estructuras lógicas de los adultos. Está en parte condicionado por la naturaleza específica de la materia, pero se relaciona principalmente con la psicología especial del alumno y alumna que va a aprender.

2.3.4 ¿Qué significa proponer?

Proponer es idear, disponer o proponer un plan para ejecutar algo (RAE, 2001). Así, una propuesta podría ser una imagen anticipada de una situación o estado al que podría llegar lo que uno se propone hacer. De acuerdo con esto, podemos deducir dos componentes fundamentales en la noción de "propuesta": Un componente de creatividad e inventiva, de sueños, deseos, utopía; y, un componente de acción y organización necesarios para construir ese futuro deseable y posible. Por tanto,

consideramos propuesta un conjunto de acciones organizadas, creativamente, por un grupo de personas que persiguen una finalidad común.

2.3.5 Propuesta Didáctica

Las prácticas de planificación normativa han otorgado al término "propuesta" una connotación programática. Es necesario dejar en claro que, en su fundamento, una propuesta es de naturaleza filosófica y política, y sólo posteriormente es programática. Es decir, a partir de la traducción estratégica de los fines e intencionalidades en objetivos y medios, se construye una fuerza coherente de acción o programa organizacional.

Una planeación efectiva necesariamente debe partir de una definición precisa de los propósitos educativos, lo que exige a los educadores y educadoras tener una idea clara de lo que los niños y niñas necesitan aprender y no priorizar la adopción de un determinado método de trabajo. Esto le permitirá valorar las diferentes formas de trabajo docente que pueden favorecer una enseñanza eficaz de cada niño y niña y del grupo en su conjunto, considerando la diversidad entre los infantes, las diferencias en conocimientos y experiencias previas, así como los ritmos, procesos y estilos de aprendizaje pero, sobre todo, los conocimientos, habilidades y actitudes que es necesario que los niños y niñas adquieran.

Para que una propuesta didáctica contenga los elementos básicos que les permitan favorecer con eficacia el aprendizaje de un grupo de niños y niñas, deben considerarse ciertos criterios tales como: el conocimiento del grupo y de los niños y niñas; propósitos educativos; contenidos educativos; actividades didácticas; organización del tiempo y recursos; diseño del plan general de trabajo para cada periodo de trabajo docente; diseño de los planes de clase y disposición de información sistemática (<http://normalista.ilce.edu.mx>, 2006).

2.3.6 Estructura de una Propuesta Didáctica

(En base a Antonio Olivar Zúñiga, extraído en Mayo 25, 2005)

Introducción

Hay que referirse al tema siendo breves, explícitos y prácticos, referirse a la persona o a nuestra propia persona, si es que se va a hablar de éstos, de una manera que refleje modestia y sinceridad, formular una interrogante. Ya que este puede ser uno de los métodos más seguros y sencillos para abrir la mente de los receptores y capturarla, enunciar un aserto sorprendente llamado "choque técnico", el cual consiste en expresar un comentario aventurado acerca de determinados hechos y opiniones, emplear una cita de un autor o bien anónimas.

Justificación

Relevancia del tema en algún área de conocimiento específico o relevancia social. Explicación de por qué la elección de dicho tema, desde el punto de vista personal o base teórica.

Contenido

Esqueleto del guión, desarrollo del tema en base a claves mencionadas anteriormente, presentación de metodología, actividades, sugerencias metodológicas.

Conclusión

Es el punto estratégico de un discurso o texto, pues lo que se diga al final, las últimas palabras que se expresen quedan sonando en la memoria del auditorio o receptores por un largo tiempo, ya sea de manera acertada o de reflexión. Por lo que es recomendable que contenga los siguientes aspectos:

- El recuerdo breve de las diversas etapas recorridas.
- Formular el punto de vista del autor y valorar los méritos que éste dé ante una

solución.

- Si la naturaleza del tema requiere concluir con un reto o consejo, es válido.
- Usar como broche final una frase vigorosa, una fórmula valiente, una cita elocuente, una pregunta en donde los receptores piensen la solución, reflexionen o analicen lo que se le está pidiendo, o bien hacer una exhortación.
- Fijar la idea central mediante un objetivo concreto y preciso del mensaje, preguntándonos qué es lo que el autor quiere decir al receptor.
- Resolver la idea que sea presentada utilizando criterios cronológicos, lógicos, tácticos o estratégicos que se utilicen para que sea entendible el tema.
- Descansar la idea en donde existan puntos principales que el autor pueda incluir frases fáciles de entender y recordar (3 o 4 ideas bases).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

El presente seminario de título está referido a la elaboración de una propuesta de intervención en aula bajo el enfoque de la psicogénesis de la lengua escrita, intención surgida a partir de las experiencias vividas en el primer período de mi práctica profesional realizada en un jardín infantil perteneciente a la Junta Nacional de Jardines Infantiles, en base a las competencias cognitivas evidenciadas por una muestra accidental de niños y niñas, y manifestadas en su desempeño en diversas actividades pedagógicas convencionales sobre apropiación de lenguaje escrito llevadas a cabo por la auxiliar de párvulos a cargo.

De ahí que este seminario implique una investigación de tipo exploratoria, puesto que intenta lograr una mayor familiaridad con la perspectiva teórica que lo sustenta y un diseño de investigación de tipo no experimental transeccional descriptivo, debido a que recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único (Hernández, R.; Fernández C. Y Baptista P.; 1998), culminando en una propuesta de intervención en aula que contenga situaciones posibles, sugerencias de materiales, formas de organización y otros, necesarios para su puesta en acción.

Cabe destacar que este tipo de estudio servirá para aumentar el grado de familiaridad que se tiene con este tema relativamente desconocido, como es la psicogénesis del lenguaje escrito, y para obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación posterior más compleja y completa, ya que los estudios exploratorios en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos, más bien, determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables, y establecen el tono a seguir en investigaciones relacionadas cada vez más rigurosas (Hernández, R.; Fernández C. Y Baptista P.; 1998).

Según esto, para llevar a cabo este seminario, un primer paso en mi accionar fue la recolección y análisis de bibliografía existente, relacionada directa o indirectamente con el tema en estudio, a modo de elaborar un marco de referencia amplio y completo.

Dicha recolección y análisis de información implicó lectura y fichaje de textos, revisión de páginas web, resumen de información conforme a conceptos y temas centrales, etc. Es importante mencionar que la lectura y fichaje de textos, que busca una base teórica consistente, abarca las ideas y conceptos desarrollados por diversos autores, tales como: Emilia Ferreiro, Jean Piaget, Lev Vigotsky, David Ausubel, Reuven Feuerstein.

El segundo paso necesario fue elaborar dicha propuesta de intervención en aula en base a la bibliografía consultada y a los antecedentes recogidos en mi experiencia de práctica profesional, en el primer semestre de 2005, en la cual se trabajó un proyecto de lectura y escritura³ que orientó los primeros pasos a seguir en la elaboración de la propuesta.

Es importante mencionar, que dado el tipo de estudio y diseño de investigación, no existe una muestra representativa, sino accidental: un grupo de niños y niñas entre 3 y 4 años pertenecientes a un jardín infantil estatal, que sirvieron como referencia y posibilitaron enfocar adecuadamente los términos de la propuesta. Ellos asisten, en forma regular, al Jardín Infantil “Los Magnolios”, ubicado en la comuna de La Granja, pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Santiago de Chile.

A modo de referencia, el grupo curso que actúa como muestra referencial está conformado por 30 niños y niñas matriculados, pero la asistencia diaria no supera los 26. Cabe destacar que del total matriculados hay 5 niños y niñas que se quedan después de la jornada, que culmina a las 16:30 hrs., y otros 4 que asisten después de la jornada a una escuela de lenguaje ubicada cerca del establecimiento.

Finalmente, y debido a la no implementación de la propuesta creada, se recomienda, con el fin de validar internamente el trabajo, la colaboración y evaluación a través del criterio de jueces expertos.

Es fundamental recordar que la validez de contenidos por criterio de jueces sólo

³ Anexo 6. Propuesta de intervención en aula.

representa lo que un grupo de expertos piensan, no se tiene la seguridad de que sus juicios coincidan con la realidad.

Para este proceso se buscarán profesionales que conozcan el tema, tengan dominio en su desarrollo y estén dispuestos a colaborar.

Como es un seminario de título de pre grado, se trata de una experiencia a nivel micro, con carácter de validez de aproximación, no representativa de la problemática, ni posible a generalizar a casos similares.

Se aconseja la aplicación de un instrumento de validación estructurado⁴ a 7 profesionales entre los cuales se presenten profesores de aula que trabajen cotidianamente con la psicogénesis y profesionales que manejen teóricamente el tema.

La validación se presenta tomando en cuenta los distintos criterios planteados en la propuesta de intervención en aula como lo son la presentación del proyecto, introducción y justificación del tema, el contenido de la propuesta, sugerencias, actividades pedagógicas y conclusiones.

Posee una pregunta por cada tema surgido, la que cuenta a su vez con tres alternativas: Apropiado, donde lo expuesto es válido tal como se presenta. Apropiado, donde se introducirían modificaciones o se agregaría información. Y por último, rechazada, donde lo presentado no alcanza el nivel deseado.

Los resultados obtenidos orientaran el trabajo futuro, introduciendo las sugerencias pertinentes como mejoras al estudio.

⁴ Anexo 4. Pauta de Validación.

CAPITULO IV

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN AULA

4.1. Presentación.

En este capítulo se presenta una propuesta de intervención en aula, elaborada bajo el enfoque constructivista de la psicogénesis de la lengua escrita, componentes de la didáctica moderna planteadas en el marco teórico y estructurada sobre la base de los criterios definidos en esta investigación para una propuesta.

La propuesta se divide en 4 apartados generales: introducción, justificación, contenido y conclusión.

En la introducción se abordará principalmente la descripción breve del trabajo realizado. En la justificación, la relevancia del desarrollo del lenguaje oral y escrito en los niños y niñas. En el contenido de la propuesta, la estructura de ésta, actividades y sugerencias metodológicas para su realización. En la conclusión, aportes personales a la realización de la propuesta.

4.2. Introducción.

Este trabajo intentó responder a los aprendizajes esperados para el segundo ciclo de Educación Parvularia, contenido en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005)⁵. En el ámbito de Comunicación se encuentra el núcleo de aprendizaje denominado Lenguaje Verbal, que se ha estructurado en torno a dos categorías: el lenguaje oral y el lenguaje escrito: iniciación a la lectura y a la escritura, y sus objetivos (p. 57, Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2005).

Este programa educativo presenta una modalidad curricular abierta, es decir, permite aproximarse a ella desde diversos enfoques teóricos pertinentes a su postura, entre

⁵ Anexo 3.

ellos la perspectiva constructivista y psicogenética, que destaca 3 elementos en permanente relación en el proceso de aprendizaje: el sujeto de conocimiento, el objeto de conocimiento y el mediador (Ferreiro, 1998b).

Es por esto que en la propuesta presentada se intentó seleccionar y organizar un conjunto de criterios, actividades o experiencias que respondieran a la dinámica planteada.

4.3. Justificación de la propuesta.

Sabemos que muchos niños y niñas en edad preescolar, presentan distintos niveles e evolución en el proceso de apropiarse del lenguaje oral y escrito. Esta diversidad y la falta de familiaridad y gusto por el lenguaje, puede tener consecuencias para el aprendizaje posterior de los niños y niñas, como la repitencia, la deserción escolar y los obstáculos para incorporarse y participar en la vida social y cultural de su comunidad y del país. Una manera de prevenir esta problemática, es empezar el desarrollo del lenguaje de una manera sistemática desde los primeros años escolares, y desarrollar en ellos el gusto por escuchar cuentos, conversar, escribir y descubrir el sentido de las palabras; en síntesis: de convertirse en usuarios competentes de la lengua oral y escrita.

Por otra parte, un currículum con énfasis en lenguaje oral y escrito permite potenciar capacidades y habilidades fundamentales para el desarrollo pleno e integral del ser humano, ampliar la comprensión del mundo y tener una participación activa y significativa en él. Es necesario favorecer la inmersión temprana e intensiva del niño y niña en el mundo letrado, ya que de esta manera ellos podrán ir descubriendo las reglas de la comunicación verbal y escrita. La inmersión temprana considera el acercamiento sistemático al mundo de los símbolos escritos (libros con textos e imagen, logos, avisos publicitarios, símbolos escritos de la TV., etc.), y con los usos significativos para la vida diaria de diferentes tipos de comunicaciones escritas que se manejan en nuestra cultura. (Periódicos, revistas, avisos de productos o servicios, correspondencia, invitaciones, recetas médicas, recetas de cocina, etc.).

Es por esto que las prácticas de enseñanza deben sustentarse en el manejo de conocimientos sólidos sobre el tema y el desarrollo de la sensibilidad necesaria para poder intervenir de una manera idónea en la sala de clases; son estos requisitos los que harán posible la creación de un ambiente de aprendizaje que desafíe a los niños y niñas a resolver situaciones potencialmente conflictivas, en las puedan usar elementos que ya conocen, pero donde lo conocido es insuficiente para resolver la tarea. (Vernon y Garbus. 2001).

Para progresar en el proceso de alfabetización es fundamental el conocimiento del sistema de escritura. El niño necesita tomar conciencia de que las unidades de la palabra (fonemas o sílabas) se corresponden con un sonido. Debe tomar conciencia de que las palabras están formadas por segmentos. Esta capacidad se denomina conciencia fonológica, la cual se define como la capacidad de ser conciente de las unidades en que puede dividirse el habla. Abarca las habilidades de identificar y manipular de forma deliberada las palabras que componen las frases (conciencia léxical), las sílabas que componen las palabras (conciencia silábica), hasta llegar a la manipulación de las unidades más pequeñas del habla, los fonemas (conciencia fonémica) (Universidad La Salle, 2005).

4.4. Contenido de la propuesta.

Esta Propuesta está organizada en 2 áreas:

1. Organización de la propuesta y sus fundamentos.

- Los objetivos planteados para la propuesta en general y para la propuesta de intervención en aula.
- Plan de trabajo, donde se presenta en forma más detallada los criterios a considerar para el desarrollo de un trabajo con orientación psicogenética y la implementación de las actividades.
- Recursos, en los cuales se plantea todo lo necesario para el buen funcionamiento de la propuesta.

2. Descripción de un conjunto de actividades y experiencias posibles donde se presenta su descripción, fundamentación, criterios y sugerencias para su puesta en práctica.

4.4.1. Organización de la propuesta

La Propuesta y sus Fundamentos.

Las actividades que se incorporan en esta propuesta fueron diseñadas en base a los postulados del ámbito de Comunicación y núcleo de Lenguaje Verbal del segundo ciclo de Educación Parvularia, establecidos por el Ministerio de Educación en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia Chilena (2005), los cuales se sustentan en el proceso central mediante el cual los niños y niñas desde los primeros años de vida intercambian y construyen significados con los otros, es decir, se comunican.

4.4.2. Objetivos

a) Objetivos Generales:

- Aportar criterios básicos para llevar adelante una propuesta de intervención orientada a favorecer el proceso de apropiación del lenguaje oral y escrito, bajo un enfoque psicogenético.
- Proponer actividades y recursos para potenciar este proceso.

b) Objetivos Específicos:

- Promover la participación activa y conciente de los niños y niñas en las actividades propuestas.
- Posibilitar la incorporación de conocimientos nuevos a partir de la exploración y el bagaje experiencial de cada niño y niña.
- Impulsar la producción propia y con sentido, de grafías de parte de los niños y niñas.

4.4.3. Plan de trabajo

En la intervención pedagógica se concibe el aprendizaje de la lectura y la escritura como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación, los problemas aparecen bajo un ángulo muy diferente. Comprender la naturaleza de este sistema de representación quiere decir particularmente, comprender por qué ciertos elementos esenciales a la comunicación oral (la entonación, por ejemplo) no son retenidos en la representación, incluso cuando deben ser reintroducidos en la interpretación de esta representación; comprender que la escritura adopta una definición de la unidad “palabra de la lengua” que no corresponde necesariamente a las intuiciones lingüísticas del sujeto pre alfabetizado; comprender que todas las palabras son tratadas como equivalentes al nivel de la representación, incluso si pertenecen a clases muy diferentes; comprender que la centración privilegiada sobre las diferencias sonoras en el significante –necesaria para construir una representación alfabética– debe ser compensada por una centración en el significado al momento de la interpretación. No se trata de buscar un “nuevo método” que reemplace a los viejos. Se trata de reintroducir en el primer plano al sujeto activo, inteligente y creador, el que construye para comprender (Ferreiro, 2000).

a) Criterios Generales para el Desarrollo de una Propuesta.

Vernon (2001) y Garbus (2201) destacan que en las prácticas de enseñanza es importante tomar en cuenta ciertos criterios a la hora de trabajar con grupos de niños y niñas, dentro de los cuales se presentan los siguientes:

Por ejemplo,

- Crear ambientes ricos de aprendizajes; ambientes físicos donde pueda existir el orden y la movilidad que permitan crear diferentes organizaciones de aula, emocionales y sociales tranquilos, de respeto, en donde se promueva la interacción constructiva entre pares y de niños con los adultos.
- La consideración de rincones de aprendizaje, talleres, biblioteca en aula, juegos ligados a la solución de problemas o la creatividad, entre otros, pueden

proporcionar, tanto a niños y niñas como a adultos, un ambiente que les permita problematizar, descubrir o comprender alguna situación desde distintas perspectivas.

- Trabajar en forma permanente la planificación, tanto en lo general como en cada una de las áreas específicas.
- Realizar una intervención directa con los niños y niñas, incitando la realización de preguntas, dando respuestas a sus interrogantes de manera tal de que construyan conocimientos más avanzados.
- Concebir el error como parte esencial del aprendizaje
- Utilizar todos los tiempos para el aprendizaje, reforzando el lenguaje verbal en todas las actividades cotidianas realizadas, verbalizando y letrando su entorno inmediato. Por ejemplo en la recepción, saludar a los niños y niñas uno a uno incitándolos al diálogo. Tanto en el desayuno como en el almuerzo, verbalizar cada acción realizada, nombrando cada alimento sin descuidar su pronunciación. Y en los momentos de juego y baño.
- Incitar permanentemente al diálogo y a la verbalización de las propias acciones.
- La educadora, y los adultos en general, deben tener bastante certeza de lo que los niños y niñas saben y lo que se intenta enseñar.
- En el trabajo en aula, hay que tener siempre presente actividades que impliquen leer y escribir con distintos propósitos, trabajar con distintos tipos de textos y la intervención debe hacerse de tal manera que los niños y niñas puedan comprender y hacer uso de aspectos textuales a través del establecimiento pertinente de relaciones, buscando semejanzas y diferencias, relaciones entre el todo y las partes, etc. (Vernon y Garbus, 2001).

b) Planificación de Aula

La planificación constante y permanente de experiencias de aprendizaje permite la obtención de información sobre lo que se quiere lograr tanto diariamente, semanalmente como anualmente.

En la propuesta se recomienda el trabajo de experiencias de aprendizaje bajo 3 divisiones, organizando así, el tipo de trabajo y el aprendizaje esperado cuando corresponda.

En una primera instancia se presentan actividades y observaciones de desempeño con fines diagnósticos. Posteriormente, actividades de acercamiento al sistema alfabético. Y, finalmente, actividades de acercamiento a la lectura y escritura.

Cabe destacar que las experiencias de aprendizaje propuestas, representan sólo sugerencias de trabajo, de posibles ideales para aplicar en aula.

c) Creación de un contexto para el aprendizaje

Integración de contenidos.

Bien sabido es que la lectura y la escritura no son conocimientos aislados, por lo que es necesario la integración de contenidos de diferentes áreas de aprendizajes, puesto que tanto la lectura como la escritura, están presentes en todas las áreas de conocimientos.

Distribución del tiempo.

Según lo antes dicho, es apropiado aplicar las experiencias de aprendizaje sugeridas en conjunto con las demás áreas de conocimiento.

Por ejemplo, en un día normal de trabajo se recomienda la aplicación de una de las actividades de la propuesta conjunto con actividades de relación lógico- matemática y de formación personal, más específicamente autonomía.

Así también trabajar en forma paralela la convivencia, grupos humanos y su forma de vida, acontecimientos relevantes, seres vivos y su entorno, identidad, lenguajes artísticos, entre otros.

De esta misma manera, se trabajaban todos los tiempos dentro de la jornada escolar, integrando el lenguaje oral y escrito en todas las actividades realizadas en el día a día.

4.4.4. Recursos

Debemos entender que los establecimientos educacionales nos ofrecen algunos recursos básicos y necesarios para EL buen funcionamiento de una propuesta, como lo es una infraestructura adecuada, recursos humanos suficientes, recursos financieros, tecnológicos y materiales que den abasto a la demanda educacional.

A su vez, para el desarrollo de la propuesta, es necesario contar con recursos imprescindibles para su óptimo desempeño a nivel de aula. Éstos son:

Recursos Humanos: Es necesaria la presencia en aula de niños y niñas y 2 profesionales en el área de la educación, una educadora de párvulos y una asistente de párvulos.

Recursos Físicos: Una silla para cada niño y niña, mesas, pizarra, servicios higiénicos y patio.

Recursos Materiales: Se necesitan revistas, diarios, cuadernos, libros, cuentos, hojas blancas, lápices mina, lápices de colores, lápices de cera, lápices script, papel craft, cartulina, plumones, cinta adhesiva transparente, pegamento en barra, goma de pegar, cartón piedra, tijeras, lana, papel lustre, pinturas y pinceles.

Recursos Financieros: Los ingresos provienen principalmente de la comunidad educativa, tanto a nivel institucional (jardín infantil, subvención del estado, etc.) como a nivel de padres y apoderados.

Recursos Tecnológicos: Para el óptimo desarrollo de las actividades es necesario, a lo menos, un equipo de sonido y un computador o máquina de escribir.

4.5. ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS POSIBLES.

4.5.1. Actividades y observación de desempeño con fines diagnósticos.

Este trabajo nos acerca a la exploración de los usos que los niños y niñas hacen del habla y de los materiales de lectura y escritura; busca crear situaciones para promover respuestas espontáneas y no guiadas o predeterminadas por repetición mecánica de actividades. Permite, en niños y niñas, una participación libre, resolviendo las situaciones planteadas desde su propio bagaje experiencial, es decir, desde sus propios conocimientos (Ausubel, 1983).

Estas actividades buscan observar el nivel de evolución que presenta cada niño y niña, ya que, desde el punto de vista psicogenético, las escrituras infantiles siguen una línea regular de evolución distinguiéndose 3 grandes periodos o niveles: primer nivel de distinción entre lo icónico y lo no icónico de la escritura; segundo nivel de construcción de formas de diferenciación y tercer nivel de fonetización de la escritura (Ferreiro, 1998).

También, se busca observar el comienzo de la fonetización de la escritura, la descomposición en partes de las palabras reconociendo sílabas, ya sea repitiéndolas, juntando letras u omitiéndolas (Ferreiro, 2000).

El objetivo de realizar las actividades y observaciones con fines diagnósticos es conocer el nivel y modalidades de las competencias que traen los niños y niñas y de la comunidad a la cual pertenecen, obtener datos relevantes para planificar los momentos subsiguientes de la enseñanza, determinar las prioridades en los objetivos, las actividades que se enfatizarán, las estrategias a emplear, etc. (Martínez)

Experiencias posibles.

Dentro de las experiencias relacionadas con actividades de observaciones con fines diagnósticos, se establecen dos tipos de experiencias de aprendizaje, las cuales se describen a continuación.

a) Acercamiento a textos y útiles de escritura y lectura.

El objetivo de esta actividad es el acercamiento a textos y útiles usados en el proceso de lectura y escritura.

Es recomendable que la educadora ponga los materiales a disposición de los niños y niñas, guiando la exploración, observando las reacciones, incitando al diálogo para conocer el grado de familiaridad y sus conocimientos acerca de la utilidad y los usos de estos elementos. Para esto organizará los materiales tales como: revistas, diarios, cuadernos, libros, cuentos, hojas blancas, lápices mina, lápices de colores, lápices de cera, etc. dentro del espacio de aula, creando un ambiente propicio de trabajo que estimule la exploración.

Término:

Los niños y niñas podrán juntarse en grupos y exponer lo observado a modo de compartir la información con los compañeros y compañeras.

Evaluación:

Lo más importante a observar en los niños y niñas es la reacción ante portadores de textos y materiales utilizados en el proceso de leer y escribir.

Sugerencias:

- Solicitar a cada niño y niña que elija uno de los materiales ofrecidos y explique a sus compañeros su descripción y uso, dando la oportunidad de realizar preguntas y refutar o reafirmar la información.

- Es recomendable que al momento del diálogo la educadora no intervenga dando las respuestas correctas, puesto que la actividad se repetirá en forma más compleja y, los niños y niñas deben ser los encargados de corroborar la información entre ellos.

- Debe ofrecerse a los niños y niñas la mayor variedad de materiales y experiencias, sin omitir ningún tipo, por obvio que parezca.

- Es recomendable para una segunda aplicación utilizar una distribución distinta de los materiales dentro del aula.

- Para complementar la actividad y lograr que los conocimientos sean significativos, incitar que los niños y niñas reconozcan útiles y textos en otros sectores del establecimiento educacional, por ejemplo un recorrido por el jardín infantil.

b) Relación grafía-dibujo

El objetivo de estas actividades es observar que tipo de relaciones establecen los niños y niñas entre las grafías y los dibujos, tomado en cuenta los siguientes aspectos:

- Relación que establecen entre una palabra y un objeto.
- Relación que establecen entre varias palabras y un objeto.
- Relación que establecen entre el largo de las palabras y el tamaño del objeto.
- Relación que establecen entre el color de las palabras y el color de los objetos.
- Relación que establecen entre un conjunto de palabras (oración) y un conjunto de imágenes (dibujo)

Es recomendable que la educadora ponga a disposición los materiales necesarios, guiando la exploración, incitando al diálogo y a la formulación de preguntas en los niños y niñas, movilizand o la reflexión y obteniendo las respuestas que permitan al adulto acceder, en una primera aproximación, a las hipótesis y razonamientos elaborados por niños y niñas.

Término:

Los niños y niñas podrán juntarse en grupos y exponer lo observado a modo de compartir la información con los compañeros y compañeras.

Evaluación:

Lo más importante a observar son las relaciones que establecen los niños y niñas en base a los aspectos antes mencionados, e hipótesis que elaboran acerca del funcionamiento del sistema de escritura.

Sugerencias:

- Se recomienda que la educadora muestre distintos dibujos significativos para los niños y niñas con su respectivo texto alusivo.
- Pegar sobre la pizarra u/o mural un papelógrafo con el dibujo de objetos, y sus nombres en láminas individuales.
- El material debe prepararse con anterioridad a modo de favorecer la atención.
- Los dibujos y nombres de éstos deben ser lo suficientemente contrastantes para evidenciar que se trata de dos palabras distintas.
- Pueden utilizarse más de dos dibujos.
- Para posteriores aplicaciones, utilizar dibujos y grafías distintas, variando la distribución del espacio en aula.
- es importante que los niños y niñas verbalicen cada acción realizada y realicen lecturas de todos sus trabajos sin importar que dicha lectura no corresponda a la realidad.

4.5.2. Actividades de acercamiento al sistema alfabético.

Este trabajo apunta a la intervención con fines de apoyo a la apropiación paulatina de conocimientos, acercando a niños y niñas al sistema alfabético propiamente tal y al nombre propio como una especie de alfabeto que permite a los niños contar con un repertorio de grafías que conducen a las primeras escrituras.

El nombre propio, desde el punto de vista personal, nos identifica y forma parte de nuestra identidad. Aprender a reconocerlo y a escribirlo es acceder a un saber especial y con sentido para el niño. Pero además de este sentido personal, conocer su escritura posibilita a los niños plantearse y resolver problemas en el mundo de las letras. Desde el punto de vista de su función, diversas investigaciones han demostrado que el

nombre propio es una valiosa fuente de información para el niño: indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; les ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre dicho; le ayuda a comprender el valor sonoro convencional de las letras. No puede, pues, minimizarse la importancia de esta adquisición (Ferreiro y Gómez Palacios, 1982).

Experiencias posibles.

Dentro de las experiencias relacionadas con actividades de acercamiento al sistema alfabético, se establecen cuatro tipos de experiencias de aprendizaje, las cuales se describen a continuación.

a) Presentación de grafías.

El objetivo de este tipo de actividades es que los niños y niñas establezcan relaciones entre el sonido de las letras, su representación gráfica y un objeto alusivo, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Relación entre vocales, su sonido e imagen alusiva.
- Reconocimiento de las vocales dentro de un contexto letrado.
- Relación entre las consonantes, su sonido e imagen alusiva.
- Reconocimiento de las consonantes dentro de un contexto letrado.

Es recomendable que la educadora ponga disposición de los niños y niñas todos los materiales necesarios organizando un ambiente de aprendizaje propicio y permitiendo la movilidad de los materiales.

Término:

Los niños y niñas podrán juntarse en grupos y exponer lo aprendido a modo de compartir la información con los compañeros y compañeras y estos aporten en la adquisición de conocimientos.

Evaluación:

En este tipo de actividades lo más importante es que los niños y niñas comiencen a establecer relaciones entre el fonema de la letra, su grafema y un objeto que lo represente. Además de comenzar a diferenciar la forma gráfica de las letras.

Sugerencias:

- Se recomienda la presentación de las vocales y consonantes a través de láminas donde se muestre un objeto relacionado en su sonido inicial con la letra trabajada.
- Se recomienda mostrar las láminas de las letras al inicio de cada actividad.
- Dependiendo del grado de conocimiento de los niños y niñas, pueden presentarse inmediatamente las láminas compuestas por vocales y dibujos.
- Puede complementarse el aprendizaje de pronunciación con escritura en la pizarra, ofreciendo la posibilidad a los niños y niñas de escribir en ella la vocal que deseen, luego de nombrarla en voz alta y siguiendo o no el modelo pegado.
- Otra forma de complementar la actividad es entregar, a cada niño y niña, una hoja con el mismo formato de las láminas grafía-objeto, pegadas en la sala, para que las coloreen.
- Incluir en las hojas elementos distractores, como dibujos.

b) Relación vocales-dibujo.

El objetivo de estas experiencias de aprendizaje es el reconocimiento y relación entre el nombre de un objeto y el sonido de una vocal, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Relación del nombre de un objeto con el sonido de una vocal.
- Relación del nombre de distintos objetos con el sonido de las distintas vocales.
- Reconocimiento del sonido de una vocal con el sonido inicial de un objeto.

Es recomendable que cada niño y niña posea sus propios materiales, la educadora podrá organizar el espacio de aula para facilitar el trabajo en grupos pequeños o en forma individual, permitiendo la libre participación en las experiencias.

Término:

Una vez terminado el trabajo con los materiales ofrecidos, los niños y niñas podrán exponer y explicar lo realizado, verbalizando y leyendo sus actividades.

Evaluación:

Lo más importante a considerar en este tipo de trabajo es la relación que establecen los niños y niñas frente a la representación gráfica de las vocales, su fonema y el sonido inicial de los objetos.

Sugerencias:

- Se recomienda facilitar a cada niño y niña material donde aparezca un dibujo y las cinco vocales.

- Para complejizar las actividades, facilitar material donde aparezcan imágenes correspondientes a cada vocal y laminas con las vocales en forma individual a modo de que el niño o niña establezca las relaciones correspondientes.

- Una vez identificadas las vocales, se recomienda presentar láminas donde los niños y niñas deban unir una imagen con la vocal correspondiente.

- Se recomienda facilitar hojas donde sólo aparezca una imagen permitiendo así la libre creación de texto.

c) Conformación de letras.

El objetivo de esta actividad es que los niños y niñas examinen las letras percibiendo en detalle su escritura.

Es recomendable que la educadora cree un ambiente propicio de aprendizaje, facilite los materiales necesarios y permita la libertad de creación, reconociendo la producción propia.

Término:

En este tipo de actividades es muy importante la lectura e indicación de lo realizado, verbalizando, ya sea frente al grupo curso o a la educadora en forma particular.

Evaluación:

En este tipo de trabajos se espera que niños y niñas comiencen a crear letras, es importante observar si para la realización de éstas, las copian, usan moldes o propia creación.

Sugerencias:

- Comenzar a trabajar en primera instancia con las vocales para ir introduciendo en forma paulatina la demás letras.

- Reconocer letras dentro de un contexto, por ejemplo, identificar letras en portadores de textos, recortándolas y explicando porque la elección.

d) Nombre propio.

El objetivo de esta actividad es que niños y niñas comiencen a considerar el nombre propio como una especie de alfabeto que permite contar con un repertorio de grafías que conducen a las primeras escrituras, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Presentación del propio nombre.
- Conocimiento de las letras que componen el nombre propio.
- Utilización de las letras que componen el nombre propio para la creación de palabras.
- Reconocimiento de las letras que componen en el nombre propio dentro de varias posibilidades.

Termino:

Los niños y niñas podrán leer lo que escriben, indicando con el dedo la lectura que realizan.

Evaluación:

Lo más importante es la propia producción, sin importar que la creación se aleje de la realidad.

Sugerencias:

- Es recomendable que cada niño posea un lápiz propio para trabajar y hojas.

- Puede aprovecharse esta actividad para destacar, de alguna manera, las vocales presentes en el nombre de cada niño y niña o la letra inicial de éste, por ejemplo, destacándola de las demás.

- Para complejizar la actividad puede realizarse un rompecabezas con las letras que conforman el nombre propio o una sopa de letras.

- Es recomendable solicitar la libre escritura del nombre propio.

- Para una mayor asimilación de la escritura del nombre propio, se recomienda colocar el nombre en la silla de cada niño y niña e incitar a la búsqueda de esta, diferenciándola de los demás sillars.

- Reconocer el nombre propio en una gama de palabras.

4.5.3. Actividades de acercamiento a la lectura y escritura.

Estas actividades intentan la incorporación de conocimientos a partir de la exploración y descubrimiento voluntario y conciente de parte de los niños y las niñas, sobre las características que conforman el sistema alfabético existente y su uso (Ferreiro, 1998). Es importante, que niños y niñas, reconozcan el carácter comunicativo del lenguaje,

tanto oral como escrito. Produciendo textos que comunique cosas y discriminando la entrega de información a través textos escritos.

Experiencias posibles.

a) Producción propia de textos.

El objetivo de esta actividad es que niños y niñas produzcan grafías contextualizadas y con una intención comunicativa.

Es recomendable que la educadora provea los materiales necesarios, creando un ambiente de trabajo adecuado que estimule la participación activa de niños y niñas y la propia producción de textos.

Término:

En este tipo de trabajo, el niño y niña podrá presentar lo realizado ante el grupo, leyendo sus producciones y señalando cada palabra leída.

Evaluación:

Lo más importante es la producción propia, contextualizada, con significado y una intención comunicativa.

Sugerencias:

- Realizar dictado de palabras significativas para los niños y niñas, por ejemplo el nombre propio.

- Que niños y niñas escriban palabras en el pizarrón de clases.

- Colocar nombre a objetos.

- Hacer un cuento. Se recomienda que la educadora explique el formato a través de una historia popular.

- Entregar una imagen y solicitar a los niños y niñas la creación de un texto relacionado con ésta.
- Realización de una revista, donde el niño y niña integren grafías, dibujos, producciones propias, recortes. Otorgándole una intensión comunicativa, leyéndola frente a los demás y explicando que es lo que quieren expresar en su escrito.
- Realizar cartas a amigos, parientes, profesoras, etc.

4.6. CONCLUSIÓN DE LA PROPUESTA

Después de realizar esta propuesta de intervención en aula bajo un enfoque constructivista psicogenético, me di cuenta que muchas veces nos presentamos frente a los niños y niñas sin tener claridad absoluta de lo que enseñamos. Difícilmente podemos enseñar algo que no dominamos a cabalidad, es cierto que todos los profesores sabemos leer y escribir, pero ahí se plantea mi interrogante. ¿Hasta qué punto lo que hacemos esta bien? Hemos sido enseñados a través de un sistema que ve la escritura y lectura como un proceso de adquisición de una técnica, sin preocuparse del proceso mental que hay detrás de todo esto. Si no entendemos como se produce el aprendizaje ¿cómo podemos enseñar a leer y a escribir?

Trabajando el tema percibí que no hay formas incorrectas de escribir o leer, cada niño y niña presenta sus propias producciones y sus propias interpretaciones del proceso de lectura y escritura, somos nosotros mismos los que nos debemos contextualizar a la realidad cotidiana de cada niño o niña, debido a que el bagaje experiencial de éstos nos entrega información muy valiosa a la hora de introducirlos al mundo letrado.

Simplemente, después de estudiar el tema, llegué a la conclusión que no existe una manera única de enseñar, ni actividades estructuradas que nos entreguen una herramienta infalible, hay que recordar que estamos trabajando con seres humanos, con propios pensamientos y razonamientos que difieren mucho uno de otros. Más bien, se pueden entregar criterios a considerar al momento de enseñar a leer y escribir, que nos faciliten la llegada a los niños y niñas otorgándonos un clima agradable de trabajo y situaciones apropiadas para el buen desempeño de ambos.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

El presente seminario de alfabetización inicial y emergente ofrece una propuesta de intervención en aula bajo un enfoque innovador, como es la psicogénesis del lenguaje, con *aportes personales* y distintivos provenientes de mi experiencia de práctica profesional. Cabe destacar que esta mirada distinta se contrapone con las sugerencias metodológicas del sistema tradicional actual de educación prebásica, evidenciadas en dicha práctica, ya que el trabajo de aula tradicional presenta al niño y niña como un receptor pasivo de información, cuyo proceso de enseñanza aprendizaje fluctúa entre lo que recibe de la profesora y lo que ésta quiere que aprenda.

Con respecto al proceso de lectura y escritura, el concepto de alfabetización inicial y emergente me permitió descubrir que no hay una demarcación definida entre los procesos de prelectura y de lectura, sino una *continuidad*, que para los niños y niñas de desarrollo y ambiente normales, tiene su culminación entre los 5 y los 6 años.

Según esto, es prioritario que el profesor se muestre ante los niños y niñas como un sujeto que lee y escribe cotidianamente; que se compromete al hacerlo y obtiene satisfacción de ambas actividades, actuando como un *modelo* permanente a seguir. Los niños y niñas, ante esto, llegarán a convertirse en *usuarios*, con herramientas eficaces para actuar en un mundo letrado.

Bajo esta misma línea, el enfoque psicogenético del lenguaje nos explica que, los indicadores más claros de las exploraciones que realizan los niños y niñas para comprender la naturaleza de la escritura, son sus propias *producciones espontáneas*, es decir, las que no son resultado de una copia.

Es por esto, que mi propuesta busca dar mas importancia a lo que el niño o niña quiere *representar* y a las maneras utilizadas para crear diferenciaciones entre las palabras, que a la calidad de trazado, la orientación, la distribución en la hoja, etc. El trazado y reconocimiento de letras, los ejercicios de control motriz, dejaron de ocupar la escena

central para dar lugar a los problemas cognitivos con los que los niños y niñas se enfrentan al tratar de comprender un sistema tan complejo como es la lectura y la escritura.

La experiencia en mi práctica profesional me entregó elementos relevantes para la elaboración de la propuesta, puesto que cotidianamente, la educadora desempeña un papel protagónico, basado en una pedagogía tradicional, correspondiendo a los alumnos y alumnas un rol pasivo, receptores de saber, siendo su cometido escuchar, repetir y obedecer.

El aporte fundamental de mi propuesta, es centrar la adquisición de la lectura y escritura, en el aprendizaje de los niños y niñas, ya que son entes *activos* y emprendedores; para ellos se organiza la escuela y se administra la enseñanza; las educadoras median, orientan, incentivan y guían el proceso, con el fin de estimular el desarrollo cognitivo, *afectivo* y motor. En esta propuesta la educadora actúa como un agente facilitador en el aprendizaje de la lectura y escritura, respetando la diversidad en la sala de clases.

Finalmente, cabe destacar que esta propuesta de intervención en aula, no paso a la fase experimental, pudiendo constituir a futuro, una alternativa de seminario de título. El estudio presentado constituye un supuesto ideal de trabajo con niños y niñas que asisten a jardín infantil, representa un desafío de ejecución para todo aquel que recoja todas o algunas de las actividades sugeridas e intente incorporarlas a una propuesta curricular.

BIBLIOGRAFÍA

- Alves de Matos (1963). *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Ausubel, David Paul (1983). *El Desarrollo Infantil*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Caamaño, Carmen. Evaluación del lenguaje. Revista de la Educación del Pueblo. (Nº 89). Aula, Montevideo, 2003.
- Dale, Philip (1980). *Desarrollo del Lenguaje*. México: Editorial Trillas.
- Díaz, Alondra (2003a). ASIGNATURA Lenguaje y Comunicación. Santiago, Chile. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Pre Grado, Carrera Educación Parvularia y Básica Inicial.
- Díaz, Alondra (2003b). *Lenguaje Escrito: Lectura y Escritura. Conceptos y evolución en niños pequeños*. Santiago, Chile. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Pre Grado, Carrera Educación Parvularia y Básica Inicial.
- Diccionario de la lengua española RAE, 2001. Vigésima segunda edición, <http://buscon.rae.es/draeI/> , extraído mayo 25, 2005.
- Edward/Assael/López s. (1990). El concepto de rol. Informe final de investigación sobre la mediación de la escuela municipalizada en la configuración del rol docente. Santiago de Chile, PIIE
- Entrevista en Diario “El Mercurio” (Santiago de Chile) genes, tradiciones y estímulos... Feuerstein, Domingo 18 de Noviembre de 1998, realizada por Maria de los Angeles Covarrubias Claro.
- Entrevista en Diario “El Mercurio” (Santiago de Chile), ¿Podemos ser mas inteligentes?, Feuerstein. Domingo 22 de Diciembre de 1991, Realizada por Maria de los Angeles Covarrubias Claro.
- Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, M. (1982) *Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura*. México, Dirección de Educación Especial.
- Ferreiro, Emilia (2002a) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México, Fondo de Cultura Económico.
- Ferreiro, Emilia (2002b) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, Editorial Gedisa.

- Ferreiro, Emilia (1999) *Vigencia de Jean Piaget*. México: Editorial Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, Emilia (1998a) *Alfabetización: Teoría y Práctica*. México: Editorial Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, Emilia (1998b) *Yo me llamo...tú te llamas*. Colombia: Ministerio de Educación. Capítulo: Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (2003). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Editorial Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, Emilia (2000), *La Escritura antes de la Letra*, Revista de Investigación Educativa. <http://leerycomprender.blogspot.com>, Extraído Noviembre 16 de 2006.
- Feuerstein, Reuven (2004) *La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de la inteligencia*.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (1998) *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw Hill Internacional. 2º edición.
- <http://normalista.ilce.edu.mx> Programa de Estudios, 7º y 8º Semestres, Licenciatura en Educación Secundaria /Especialidad / Telesecundaria / Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II Diseño de propuestas didácticas. Extraído octubre 23, 2006)
- Kandel, Eric (1997) *Neurociencia y Conducta*. Madrid: Editorial Prentice Hall.
- Lerner Delia (2001) "Didáctica y Psicología: una perspectiva epistemológica" en: Castorina (Comp) *Desarrollos en Psicología Genética*.
- Luria, Alexander (1981) *Lenguaje y Cognición*. Washington D.C.: Editorial Winston and Sons.
- MERCADO, Ruth. "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria", en: *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, Elsie Rockwell y Ruth Mercado. DIE-CINVESTAV-IPN. México, 1989. [2a. edición].
- Molina, Victor (2002). ASIGNATURA Desarrollo y Aprendizaje II. Santiago, Chile. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología.
- Núñez, Isolda (2004). ASIGNATURA Construcción de Ambientes de Aprendizaje III. Santiago, Chile. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Pre Grado, Carrera Educación Parvularia y Básica Inicial.

- Olivar Zúñiga, Antonio. *Análisis del discurso*.
<http://www.monografias.com/trabajos13/discurso/discurso.shtml>. Extraído Mayo 25, 2005.
- Piaget, Jean (1972) *Estudios de Psicología Genética*. Buenos Aires: Editorial Emecé.
- Piaget, Jean (1969). *Psicología del Niño*. Madrid: Editorial Morata.
- Piaget, Jean (1966). *La Formación del Símbolo en el Niño*. Madrid: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, Jean (1965). *El lenguaje y el Pensamiento del Niño Pequeño*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. La formación Inicial. El currículum del nadador. Cuadernos de Pedagogía. Nº 220(50-54): 1993.
- SEMINARIO Federal (Septiembre 2002) La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora. *La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaria de Educación. Subsecretaria de Equidad y Calidad. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Buenos Aires, Argentina.
- SEMINARIO OEA Alfabetización. (Septiembre 2003). Santiago, Chile. Casa Central, Universidad de Chile.
- Universidad de Salle, curso a distancia, apoyo a la intervención pedagógica en jardines de niños, 1 - 5 agosto de 2005. "Posibles Intervenciones desde el Constructo Teórico de Conciencia Fonológica."
- Vernon, Sofía y Gabus, Sabina (2001), Universidad de Querétaro, Departamento de Psicología, México.
- Vigotsky, Lev (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

ANEXO 1

ORT CHILE

www.ort.cl

PROYECTO DE LECTOESCRITURA

ORT Chile se encuentra desarrollando una innovadora línea de acción destinada a mejorar sustancialmente la calidad de la alfabetización y del desarrollo inicial de la lectoescritura en el país. La amplia difusión dada a los resultados del SIMCE 2000, permitió el inicio de un debate nacional sobre la baja calidad de los aprendizajes en lectoescritura de un porcentaje importante de los niños chilenos. Esta discusión, había sido iniciada en ORT a partir del año 95. Desde ese entonces, y conscientes de la importancia del tema, nuestro equipo de Lenguaje y Comunicación empezó a estructurar una estrategia que permitiera enfrentar los problemas que habíamos detectado. Después de tomar contacto con las últimas investigaciones y experiencias relacionadas con el área de la enseñanza del lenguaje y con especialistas de otros países, establecimos una propuesta que replantea el enfoque del proceso de alfabetización inicial y el desarrollo de la lectoescritura.

El año 97, iniciamos en Cerro Navia un proyecto destinado a implementar la propuesta diseñada en los niveles de Transición, 1°, 2° y 3° básico de diez escuelas de la comuna. El proyecto, aún en desarrollo, incluye capacitación para los docentes, apoyo técnico en terreno y dotación de material didáctico. Los buenos resultados obtenidos, nos llevaron a ofrecer el curso "Alfabetización Inicial desde una Perspectiva Constructivista" a otras comunas y docentes interesados en el tema

EL PROYECTO DE LECTOESCRITURA EN CERRO NAVIA CONOZCA UNA EXPERIENCIA CONCRETA.

Teniendo en consideración los problemas detectados en el desarrollo de las habilidades para el uso del lenguaje en nuestro país y la existencia de una propuesta sólida y probada con éxito en otros países, ORT- Chile comenzó a buscar la posibilidad de desarrollar iniciativas al respecto.

El año 97 se realizaron los primeros encuentros en torno al tema con la municipalidad de Cerro Navia. Como fruto de ellos, se acordó iniciar un proyecto piloto de aplicación de la nueva metodología en cinco escuelas de la comuna. Para tal efecto, se contrató a la experta argentina señora Ana María Kaufman, una de las pioneras en el desarrollo de esta propuesta en América Latina. La señora Kaufman dirigió un seminario abierto de tres días para luego abocarse a la primera etapa de capacitación de los docentes que participarían del proyecto. Con posterioridad realizó un promedio de tres visitas anuales durante dos años a las escuelas participantes.

El proyecto se propuso intervenir en los procesos de alfabetización inicial a nivel de transición y primero básico en las cinco escuelas seleccionadas. Para su ejecución, aparte de la asesoría técnica antes mencionada, se nombró a un coordinador encargado de trabajar semanalmente con los docentes en terreno y de estructurar los espacios de capacitación y de encuentro necesarios para su desarrollo. Del mismo modo, se dotó a los profesores de material didáctico especialmente preparado y de material fungible para el desarrollo de los proyectos.

Esta primera etapa se desarrolló durante los años 98 y 99, implicando a 23 profesores y un total de 920 niños. Ya a mediados del año 99 las mismas escuelas, a la vista de los resultados obtenidos, solicitaron la ampliación del proyecto a los segundos básicos. Esto hizo necesaria la ejecución de un nuevo curso de perfeccionamiento y una reestructuración del proyecto en sus aspectos cuantitativos

El número de profesores participantes se elevó a 40 y el número de alumnos a 1500.

La evaluación realizada al finalizar la etapa arrojó resultados de gran interés tanto respecto a la adquisición de habilidades por parte de los niños como en relación con el desarrollo de los equipos docentes. Respecto a lo primero, alrededor del 40% de los alumnos de transición habían terminado el año ya alfabetizados. En los primeros básicos, la mayoría de los alumnos no sólo había abandonado la tendencia a escribir palabras inconexas, como ocurre una vez realizada la alfabetización por medios tradicionales, sino que, además, eran capaces de producir con propiedad desde textos enciclopédicos hasta narraciones completas, pasando por recetas de cocina, entrevistas, cartas, etc. Es decir, aparte de manejar el sistema de la lengua, mostraron capacidades para reconocer y reproducir, tanto la estructura básica, como el estilo discursivo, el tipo de lenguaje y las estructuras sintácticas propias de diversos tipos de textos. Estas constataciones resultaron especialmente significativas al compararlas con los resultados del diagnóstico realizado al grupo control al iniciarse el proceso. En dicha oportunidad se pidió a los alumnos de un segunda básico que relataran por escrito el cuento de "Caperucita Roja". Los textos resultantes presentaron, en algunos casos, simples listados de palabras relacionadas con el tema. En otros casos algunas frases desarticuladas que se referían a episodios del cuento sin respetar una secuencia de desarrollo. En ninguno de los textos se encontró el uso de figuras literarias, lenguaje descriptivo o diálogos entre los personajes. Resultaba evidente que en dicho grupo, los niños sabían escribir palabras, pero no textos como sí se evidenciaba en los resultados de los alumnos de los cursos participantes en el proyecto

Estos resultados, medidos a través de pruebas especialmente diseñadas, se vieron concretizados en la donación, por parte de cada uno de los cursos, de los frutos de su trabajo a la biblioteca del establecimiento o a los cursos inferiores.

En algunos de los casos se trató de una revista, en otros de antologías de cuentos o enciclopedias de animales, editadas a través del desarrollo de los proyectos que cada curso realizó.

Respecto a los docentes, se constató un mayor nivel de trabajo en equipo, una notable disminución de la resistencia al cambio y un importante avance en el nivel técnico de la reflexión sobre los procesos de aprendizaje. Estos mejoramientos aparecen vinculados a la capacitación, a la experiencia de innovación en el aula y a la práctica sistemática de reuniones de análisis y planificación con el apoyo de la coordinación del proyecto.

A partir del año 2000, se acordó la incorporación de los terceros básicos de las escuelas iniciales a la vez que se amplió el proyecto a cinco nuevas escuelas de la comuna. Estas últimas han comenzado la fase inicial con los niveles de transición y primero básico y continuarán durante el año 2001 con los segundos y terceros. Al finalizar el proceso habrán sido beneficiados alrededor de 3000 niños de la Comuna de Cerro Navia.

ANEXO 2

TRAYECTORIA DE UNA DECADA EL PROGRAMA DE LAS 900 ESCUELAS PÁGINAS 87 A 108.

LA PROPUESTA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EL LENGUAJE COMO HERRAMIENTA CULTURAL DE EQUIDAD

Actualmente, el manejo del lenguaje oral y escrito constituye un factor determinante de la existencia social y cultural de las personas y de su capacidad para ejercer sus derechos básicos de ciudadanía. Por esta razón, el Programa de las 900 Escuelas incorporó desde sus comienzos una propuesta de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los niños y niñas pertenecientes a los sectores pobres, como uno de los principales objetivos de una política de equidad.

NECESIDADES DE LA MODERNA CIUDADANÍA

Durante el siglo XX, la mayor parte de los países impulsó la incorporación de sus habitantes a la escuela para enseñarles a leer y escribir mínimamente. Bastaba muchas veces que las personas supieran escribir su propio nombre y efectuaran algunas operaciones aritméticas.

Un obrero podía desenvolverse en su trabajo con unas cuantas herramientas simples de este tipo. De hecho, hacia comienzos de siglo, un certificado de educación básica consistía principalmente en saber leer y escribir de manera elemental. En el mundo de hoy el conocimiento está al centro de la producción y del desarrollo de los países y es vital para acceder a un trabajo bien remunerado. En este escenario, con un mundo crecientemente letrado y tecnologizado, donde el conocimiento se encuentra prodigiosamente disponible, el “moderno ciudadano” debe tener distinciones lingüísticas para percibir y comprender la complejidad del mundo, enfrentarse a situaciones complejas y mirarlas sistémicamente a través de un pensamiento crítico.

También debe poder tomar la palabra para expresar afectos, comunicar experiencias, dar a conocer su cultura, defender sus derechos, buscar y procesar críticamente la

información y comunicarse eficazmente por escrito. También un ciudadano moderno debe ser capaz de trabajar en equipo, coordinar acciones, planificar en conjunto, responsabilizarse de las tareas, comprometerse con el grupo y utilizar los avances tecnológicos de manera eficiente. En un mundo donde la información se vuelve rápidamente obsoleta, se requiere estar capacitado para continuar aprendiendo durante toda la vida. Desde este punto de vista, quien no maneja estas competencias es tempranamente segregado en la escuela y pasa a formar parte de aquellos olvidados dentro de su sala de clases; más tarde, es marginado de la sociedad y tiene dificultades para gozar en plenitud de sus derechos básicos de ciudadanía.

LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LAS 900 ESCUELAS

Son niños de sectores económicamente desfavorecidos, cuyas familias poseen un enorme capital de valores, saberes, tradiciones, ricas y variadas experiencias. Sin embargo, tienen menores competencias en el manejo del lenguaje escrito, puesto que pertenecen a una cultura preferentemente oral.

Sabemos que no existen lenguajes pobres de culturas pobres, sólo existen lenguajes funcionalmente diferentes. Por ejemplo, un mariscador tendrá un lenguaje rico para hablar de mareas, de corrientes, de implementos de pesca, de técnicas para sumergirse y para encontrar los bancos de moluscos; pero ese mariscador no domina el lenguaje que utiliza la escuela, el lenguaje que vehiculiza la cultura universal, la historia, la tecnología, la ciencia o la literatura. Así, la propuesta proporciona un marco teórico, estrategias y materiales educativos para apoyar al niño a construir y enriquecer progresivamente sus competencias lingüísticas, teniendo especial cuidado de hacerlo a partir de las fortalezas de su cultura oral, de sus saberes y experiencias.

ENFASIS EN EL LENGUAJE COMO UNA FACULTAD

Para poner en práctica una política de equidad que facilite el acceso a los derechos básicos de ciudadanía y ofrezca a los niños y niñas de las 900 escuelas oportunidades semejantes a los niños de sectores privilegiados, se necesita, entre muchas otras cosas, abrir mayores y mejores espacios para que ellos desarrollen competencias lingüísticas y comunicativas que les permitan construir aprendizajes útiles para

participar efectivamente en la vida social y económica; para mejorar la calidad de vida propia y colectiva a través del cuidado de su salud y alimentación, de su recreación, del cuidado del ambiente; y para aprender durante toda la vida.

Tradicionalmente, el lenguaje ha sido enseñado en la escuela como un sistema; es decir, como un conjunto de mecanismos que deben ser aprendidos desde los más simples hasta los más complejos; desde los sonidos, las letras, las palabras, hasta las partes de la oración, las conjugaciones verbales, las reglas ortográficas, la estructura de una obra literaria. Esta forma de enseñar el lenguaje como un objeto de estudio olvida, o deja en segundo plano, su carácter portador de significados inherentes al contexto sociocultural donde ocurre y provoca dificultades en los niños y niñas al no permitirles establecer las relaciones necesarias entre los contenidos escolares y sus conocimientos previos, sus intereses y propósitos de sus vidas cotidianas.

Consistentemente con las nuevas comprensiones sobre el aprendizaje, la propuesta de desarrollo del Lenguaje del Programa de las 900 Escuelas, enfatiza la enseñanza del lenguaje como una facultad, es decir, concibe el lenguaje como comportamiento humano, como herramienta cultural que permite enfrentar auténticas situaciones de comunicación.

Tomar un bus con un destino determinado, disfrutar leyendo una novela, enterarse de quién ganó un partido de fútbol, hacer funcionar un computador, buscar el nombre de un amigo en la Guía de teléfonos o comparar propuestas políticas, constituyen actos de lenguaje a los que diariamente se enfrentan niños y adultos. Ser miembro de una sociedad significa desempeñar un rol social, y es justamente a través del lenguaje que las personas pueden llegar a ejercerlo en una sociedad democrática.

Se trata entonces de que la escuela abra los espacios y cree los contextos necesarios para que los alumnos vivan el lenguaje como una facultad; que aprendan a hablar, leer y escribir, hablando, leyendo y escribiendo diferentes textos en situaciones reales.

Esta forma de enseñar el lenguaje como una facultad, no desestima la importancia de estudiarlo como un sistema coherente que posee sus propias convenciones y normas. Sin embargo, para que estas normas y convenciones adquieran sentido para los alumnos, deben ser enseñadas dentro de situaciones comunicativas auténticas. Por ejemplo, si los alumnos realizan un proyecto para instalar un acuario en su sala de clases, deberán escribir cartas para solicitar autorización al director de la escuela, leer información sobre los peces, completar fichas de observación de sus hábitos, extender invitaciones a los padres para asistir a una exposición, etc. Todas estas actividades constituyen interesantes ocasiones para tomar conciencia de las características que deben tener los escritos, su estructura, la ortografía de las palabras, la sintaxis, la diagramación, etc.

EL LENGUAJE COMO UNA PRÁCTICA CULTURAL

Contribuye a la equidad de los aprendizajes, la idea de concebir el lenguaje como una práctica cultural, una actividad llevada a cabo por un grupo social o étnico determinado, en situaciones que les son propias y para cumplir funciones particulares. Se sabe que cada comunidad se relaciona de manera diferente con el lenguaje escrito y que sus motivaciones y objetivos son determinantes de la forma en que lo utiliza (Cf.: Anderson, A.; Teale, W., 1986). Este hecho reviste una alta importancia en el caso de los niños y niñas de las 900 Escuelas, dado que la relación de las personas con el lenguaje escrito se construye a través de los usos que observa en su familia y su comunidad, así como en los que observa y vive en la escuela (Cf. Rockwell, E., 1986). Apoyarse en dichas prácticas culturales específicas como base de los nuevos aprendizajes de los alumnos, constituye un requisito fundamental para la construcción de competencias lingüísticas de calidad y para prevenir dificultades de aprendizaje basadas en las carencias teóricas y metodológicas de los procesos de enseñanza aprendizaje.

LENGUAJE PARA LA COMUNICACIÓN

Según esta perspectiva, los aprendizajes lingüísticos de calidad se construyen cuando el profesor genera situaciones comunicativas que estimulan a los alumnos a relacionarse entre sí, con propósitos definidos e interesantes para ellos. El lenguaje en sí mismo carece de significado; ya que su sentido surge de las relaciones sociales

dentro de las cuales se manifiesta. Los individuos construyen el sentido del lenguaje en el marco de sus interacciones con los otros, sobre la base de sus historias personales y de su memoria colectiva.

Esto implica que el profesor no debe monopolizar la palabra, sino que debe crear un ambiente participativo y utilizar las experiencias y saberes de los alumnos como base de sus aprendizajes. Fundamentalmente, la propuesta pretende contribuir a que los niños y niñas de escuelas P-900, desarrollen progresivamente competencias para comunicarse en forma oral, pensar críticamente, producir y procesar el significado de textos escritos. Considera también que el aprendizaje del lenguaje constituye una instancia personal y social que se facilita cuando se realiza en contextos reales y funcionales; cuando se conciben las salas de clases como comunidades de aprendizaje que aceptan a los alumnos en su totalidad, incluyendo su lengua materna, su cultura y experiencias; cuando se utilizan textos auténticos, se integra el lenguaje oral, la lectura y la escritura y se establece una mediación eficiente que facilite la construcción y la expresión de significados por parte de los alumnos.

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA PROPUESTA:
INTEGRACIÓN DE DOS MODELOS DE COMPRENSIÓN
DE LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS**

Estos planteamientos sobre el lenguaje y la comunicación se han ido estructurando gradualmente en una propuesta, mediatizada a través de los Talleres de Profesores y de un conjunto de manuales, documentos, cuadernos y fichas de trabajo para los alumnos, biblioteca de aula y otros materiales educativos.

Las bases teórico-prácticas de la propuesta se han construido y enriquecido progresivamente sobre la base de la revisión de la bibliografía especializada en el área, las observaciones de las buenas prácticas educativas de los profesores, las investigaciones etnográficas sobre los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del contexto de las escuelas de sectores pobres y los aportes de supervisores y profesores participantes en los Talleres.

La indagación en las fuentes bibliográficas se tradujo en un marco teórico que integra la práctica tradicional del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura o modelo de destreza, con un modelo holístico o constructivista, estructurado con los aportes de la psicología cognitiva, del lenguaje integral, de la sociolingüística, la pragmática y la teoría del discurso.

PRINCIPALES IDEAS FUERZA

La integración de los modelos holístico y de destreza que sustenta la propuesta de Lenguaje, se explicita a través de las siguientes ideas fuerza y estrategias:

Niños y niñas que valorizan, desarrollan y expanden su lengua materna.

La valoración, desarrollo y expansión de la lengua materna implica abrir espacios a la expresión del mundo interior de los niños, a sus experiencias y sus saberes, y favorecer interacciones en las que primen los sentidos y propósitos surgidos de sus proyectos personales y grupales. La propuesta plantea basar el aprendizaje y desarrollo del lenguaje y la comunicación en las fortalezas de la oralidad de niños y niñas, dada por el dominio de una amplia gama de funciones lingüísticas que ellos revelan en sus interacciones naturales. Cuando los niños ingresan a la escuela, independientemente de su nivel socioeconómico o etnia, ya conocen y utilizan las estructuras lingüísticas de su habla materna, perciben intuitivamente que el lenguaje es funcional y que pueden usarlo para obtener lo que desean, para regular su conducta y la de los otros; para hacerse de amigos, reclamar, agradecer, felicitar, pedir excusas, darse a conocer, indagar sobre objetos, seres, hechos, ideas, contar a alguien las cosas que saben, crear mundos imaginarios a través de sus propias fantasías, etc. Concretamente, se trata de utilizar las narraciones que ellos hacen de sus juegos y de la vida en su familia y su barrio, sus anécdotas, su historia familiar, sus noticias, sus deseos, fantasías, aspiraciones, etc., como temas para ser conversados y comentados, acogiendo también su repertorio de canciones, sus fórmulas de juego, adivinanzas, trabalenguas, chistes, poemas, cuentos, etc. Todos estos recursos de la oralidad constituyen una «cantera» de textos auténticos y significativos para ser utilizada en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Niños y niñas inmersos en un mundo letrado. Tal como la gran mayoría de los niños es capaz de abstraer las reglas de funcionamiento del lenguaje oral por el hecho de estar inmersos desde su nacimiento en la comunicación oral significativa, el contacto permanente y significativo con el lenguaje escrito facilita que los alumnos descubran las reglas que lo rigen, aunque no dominen las claves de la decodificación. Incluso sin saber decodificar, un niño puede reconocer si un texto dado es una carta o un cuento, saber que las noticias se encuentran en los diarios o que una ciudad puede ubicarse en un mapa. La inmersión en el lenguaje escrito desde la más temprana edad se requiere de manera especial en el caso de los niños de sectores socioeconómicamente desfavorecidos, puesto que sus hogares generalmente carecen de libros, periódicos u otros materiales letrados, y no utilizan el lenguaje escrito como una práctica frecuente.

Dicha inmersión se facilita cuando el profesor enriquece los espacios educativos con libros y variados textos y cuando invita a los alumnos a letrar la sala con material escrito que responde a los proyectos y actividades de los alumnos, tales como cuadros de responsabilidades, gráficos del tiempo, de libros leídos, de resultados escolares; cuadros de organización del tiempo, productos de investigaciones y proyectos, exposiciones, objetivos de aprendizaje, aspectos específicos de los aprendizajes en curso, escritos de los alumnos, etc. También se favorece esta inmersión en el mundo letrado cuando se llama la atención de los alumnos y se les familiariza con los textos presentes en su entorno letrado, invitándolos a realizar caminatas de lectura y a interrogar los textos auténticos presentes en el entorno de la escuela, con el fin de construir su significado y tomar conciencia de sus usos y funciones en la sociedad.

Especial mención merece en este sentido, la práctica de la lectura silenciosa sostenida que permite que los alumnos desarrollen el gusto por la lectura y visualicen esta actividad como una fuente de entretenimiento, de aprendizaje y de enriquecimiento personal.

Niños y niñas que leen y escriben textos personal y socialmente significativos.

Consistentemente con lo planteado, se concibe el lenguaje como una práctica cultural,

en la cual el niño accede al mundo escrito para leer y escribir variados tipos de textos personalmente significativos, por cuanto responden a sus propias necesidades y propósitos. Es decir, textos auténticos, que forman parte de su entorno social y son necesarios para vivir en comunidad. En la medida que los alumnos se ven enfrentados a leer y escribir textos con sentidos y propósitos claros y no unidades fragmentadas del lenguaje, se les da la oportunidad de poner en juego sus conocimientos previos sobre el lenguaje y sobre las diferentes situaciones comunicativas, favoreciendo la construcción de significados. Lo anteriormente dicho implica poner a disposición de los alumnos y estimularlos a leer y producir una amplia gama de textos que respondan a distintas funciones y situaciones comunicativas, como se muestra en el cuadro, los cuales deben responder a necesidades de reconocimiento de su propia identidad cultural y a sus diversas necesidades de comunicación.

¿PARA QUÉ LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA?

Estimular la imaginación	Informar (se)	Confeccionar algo	Interactuar
Cuentos	Noticias	Recetas	Cartas
Novelas	Entrevistas	Instrucciones	Telegramas
Poemas	Biografías	Programaciones	Avisos
Leyendas	Informes		Invitaciones
	Gráficos		Afiches
Convivir	Responder interrogantes	Registrar sus experiencias	
Cuadros de tareas	Folletos	Diario de vida	
	Catálogos	Autobiografía	
Normas	Entrevistas	Registros de	
Calendario	Diccionarios	experiencias	

La literatura juega también un importante rol en este sentido, dado que contribuye al enriquecimiento del bagaje lingüístico de los alumnos y, por ende, a ampliar sus

distinciones para percibir y comprender la realidad. Por otra parte, la literatura es una vía para comprender nuestra realidad interior y la de los otros; proporciona distintas perspectivas para examinar nuestros pensamientos, sentimientos, creencias, prejuicios y acciones; enseña que hay múltiples posibilidades, muchas verdades y ninguna resolución definitiva. Por último, la literatura estimula la imaginación, lo cual es muy importante si consideramos que ella constituye la base de la creatividad. La escuela puede favorecer este contacto del niño con textos literarios, ofreciendo variadas ocasiones de lectura; por ejemplo, abriendo espacios para la audición y lectura de textos literarios interesantes y cuidadosamente elegidos por su calidad de lenguaje, invitando a practicar la lectura silenciosa sostenida y proporcionando oportunidades para analizar los textos literarios desde sus propios conocimientos, experiencias, sensibilidades y emociones y dar respuestas personales a la literatura a través de dramatizaciones, dibujos, resúmenes, comentarios o apreciaciones. Los niños, junto con familiarizarse con la literatura, se introducen con naturalidad en el vocabulario y estructuras propias del lenguaje escrito y toman conciencia del libro como un objeto portador de un contenido atractivo, que se actualiza cada vez que se abre y que vuelve a ser leído.

Niños y niñas que acceden progresivamente a mejores niveles de construcción del significado de los textos. La propuesta conceptualiza la comprensión de la lectura como un proceso estratégico a través del cual los estudiantes construyen el significado mediante su interacción con el texto, utilizando las claves del propio texto, sus propósitos, sus conocimientos previos, y el contexto. Así, cuando se activan y desarrollan los conocimientos previos y se establecen propósitos para leer, se mejora la construcción del significado. Del mismo modo, la comprensión se amplía cuando los profesores actúan como mediadores eficientes, proporcionando a los alumnos estrategias directas de desarrollo de la comprensión y cuando éstos desarrollan destrezas metacognitivas; es decir, toman progresiva conciencia de sus propios procesos cognitivos referidos a comprender, recordar y procesar la información y de su habilidad para controlar tales procesos. Consistentemente con lo anterior, la escritura en su concepción amplia, es vista como un proceso que va más allá de la caligrafía, la ortografía o la sintaxis. Escribir es más bien producir un texto que responda a las

necesidades surgidas de la situación comunicativa: la intención comunicativa (convencer, fundamentar, solicitar, seducir, etc.), la relación con el destinatario (jerarquía), el contenido del texto, el soporte (papel de carta, cartulina, cuaderno, etc.), el instrumento para escribir (lápiz, plumón, procesador de texto, etc.), las opciones de enunciación (persona, tiempo verbal, etc.). Para que los niños enfrenten el desafío de producir variados textos adaptados a la situación comunicativa, es necesario que éstos sean socializados o leídos por sus destinatarios. Es en este caso que el escritor toma conciencia real de la situación comunicativa, del desafío que implica responder a una intención específica frente a un destinatario determinado, de la relación entre los textos y la intención comunicativa, de la importancia del soporte en el cual se escribe o de cuidar aspectos formales tales como la ortografía, la caligrafía o la diagramación.

Niños y niñas que leen y producen textos en contextos significativos. La propuesta plantea que la lectura y la escritura adquieren su pleno sentido cuando se abordan en contextos significativos y con propósitos claros. Asimismo la investigación muestra que cuando ambas se enseñan juntas, los beneficios para los alumnos son superiores que cuando ambas modalidades son enseñadas en forma separada; la escritura mejora el rendimiento lector, la lectura conduce a un mejor desempeño escritor y su enseñanza integrada se traduce en el mejoramiento de ambas. La investigación también evidencia que los lectores que participan en una amplia variedad de experiencias integradas de lectura y escritura, desarrollan niveles de pensamiento más alto que cuando cada proceso es enseñado en forma aislada. En la práctica, este planteamiento se traduce en estimular la lectura y la producción de textos dentro de situaciones integradas en las cuales los alumnos perciban claramente los propósitos de sus lecturas y producciones al vivenciar diferentes situaciones comunicativas. Esto ocurre cuando en la escuela se abren espacios para que ellos reflejen en sus escritos su identidad y sus experiencias personales; envíen recados, felicitaciones, invitaciones, cartas, para interactuar con otros; creen poemas, cuentos, leyendas para expresar su imaginación y creatividad; describan instrucciones para hacer funcionar un artefacto o para realizar un paseo; informen a los otros sobre sus noticias, conocimientos o indagaciones. Para que los niños lean y produzcan textos significativos, es necesario crear situaciones que inviten a hacerlo. Una ocasión ideal de lectura y escritura

integrada y significativa la ofrecen los proyectos de curso, los cuales satisfacen el objetivo de proporcionar un contexto para el aprendizaje y enriquecimiento del lenguaje. Por ejemplo, un proyecto como la realización de un diario de curso o la investigación sobre las historias de sus familias, proporciona situaciones para hablar, leer o escribir con propósitos reales o para usar el lenguaje tal como se utiliza en la vida real, ya que estimula a que los niños conversen entre sí, planteen lluvia de ideas, debatan, lean, copien, escriban avisos, noticias, chistes, anécdotas, resultados de investigaciones y entrevistas; exhiban dibujos, caricaturas, poemas, cuentos y otras manifestaciones de escritura creativa.

Niños y niñas que aprenden las destrezas de decodificación a través de la enseñanza explícita. La aplicación de estrategias de “inmersión” no excluye considerar los aportes del modelo de destrezas, utilizado tradicionalmente por los profesores para enseñar a leer y escribir. La atención a las destrezas implica, principalmente, la aplicación de estrategias destinadas a desarrollar la conciencia fonológica y el descubrimiento de las relaciones entre los sonidos de las palabras y las letras (aprendizaje de los fónicos) en cuanto éstos apoyan a la mayoría de los niños a construir el sentido de los textos. La enseñanza explícita de destrezas no puede realizarse de forma aislada, sino que requiere ser contextualizada dentro de actividades de lectura y escritura auténticas y significativas para los niños. Los datos de la investigación confirman que la temprana e intensiva enseñanza de los fónicos, da como resultado un mejor logro general del rendimiento lector. El análisis fonológico, destinado a orientar al niño dentro del sistema de sonidos del habla, favorece la «ruptura del código» y facilita la toma de conciencia (metacognición) por parte del niño de los elementos constitutivos del lenguaje escrito y de su funcionamiento. El punto clave reside en que su enseñanza no prescinda del significado.

EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE LOS APRENDIZAJES

La propuesta plantea la evaluación como una parte integral del proceso de enseñanza aprendizaje del lenguaje. Recomienda validar las acciones y las interacciones reales que ocurren realmente dentro de la sala de clases como un procedimiento válido y objetivo para evaluar los avances de los alumnos, dado que ellas constatan lo que los

profesores y los estudiantes hacen y expresan dentro de situaciones reales. A nivel práctico, se recomienda tener un portafolio o carpeta que contenga los registros de observaciones de las acciones de los alumnos, colecciones de sus trabajos, productos de proyectos de curso, textos creativos o formales, grabaciones, anotaciones sobre entrevistas realizadas, sus comentarios en círculos de literatura, el número de libros leídos, inventarios de lectura informal, pruebas elaboradas o seleccionadas por el profesor, etc. Esta perspectiva frente a la evaluación involucra la autoevaluación y la coevaluación; evita el riesgo de evaluar sólo subdestrezas aisladas que no reflejen los reales desempeños de los alumnos, y da oportunidad para que profesores y alumnos puedan reflexionar en forma colaborativa frente a lo que se ha aprendido bien y lo que se necesita continuar aprendiendo. En esta misma perspectiva de evaluación formativa y auténtica, se utiliza una ficha de observación de la puesta en práctica de la propuesta de lenguaje, con el fin de que los profesores tomen distancia, observen sus propias prácticas, las analicen y tomen decisiones para mejorarlas.

EVOLUCIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

CUATRO ETAPAS PRINCIPALES DEL DESARROLLO DE LA PROPUESTA

La propuesta de Lenguaje comenzó a aplicarse en las escuelas del Programa a partir de 1990 y su evolución teórico-práctica puede observarse a través del análisis de los contenidos de los documentos, manuales para supervisores y profesores y cuadernos para los alumnos elaborados por el equipo.

En una **primera etapa**, los contenidos se centraron en establecer las bases para integrar los modelos holístico y de destreza, explicados anteriormente. Esto implicó fundamentalmente valorar el habla materna y el entorno cultural de los alumnos y recomendar estrategias referidas a la inmersión en el mundo letrado junto con el desarrollo de las destrezas de decodificación, tradicionalmente utilizadas por los profesores. Durante esta etapa se dotó a las salas de clases de una biblioteca de aula, letras móviles, naipes fónicos, loterías y dominós para los niños de 1º a 4º año básico y se elaboró el manual para profesores “Tugar, tugar ...”. En una **segunda etapa**, la propuesta se enriqueció con los aportes de la perspectiva sociocognitiva que enfatiza la importancia de desarrollar el lenguaje en contextos reales y significativos para los

estudiantes. Esto se concretizó en materiales tales como el manual para profesores “Leer el mundo”, “Lenguaje Integrado I”, el documento “Metodología de proyectos”, el cuaderno para niños “Había una vez un circo” y las “Fichas para niños”. En esta etapa se incorporan tres contenidos principales: la implementación de la **metodología de proyectos** que contextualiza el desarrollo de las cuatro modalidades del lenguaje, otorgándoles significatividad y propósito y evita su enseñanza aislada o fragmentada; la **reestructuración del espacio educativo** como una respuesta a la necesidad de enriquecer los espacios educativos y de introducir nuevos modelos didácticos alternativos al modelo frontal tradicional. Este contenido se desarrolla en el documento “Reestructuración del espacio educativo y de la vida escolar: una necesidad de la Reforma”. El tercer contenido introducido en esta etapa es la **interrogación de textos auténticos** como una respuesta a la necesidad de desarrollar las competencias lectoras de los alumnos, sobre la base de textos personal y socialmente significativos provenientes de su entorno. Este contenido se concretiza en la publicación del rotafolio llamado “Interrogación de textos auténticos”. En esta etapa se enfatiza especialmente la necesidad de leer y producir variados textos en situaciones reales de comunicación.

En una **tercera etapa** se estructuraron los contenidos de la propuesta a través de la implementación de un Programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas que enfatiza la enseñanza del lenguaje como una facultad. Este programa propone un modelo que integra la creación de espacios para tomar la palabra e interactuar, la implementación de un ambiente letrado, la enseñanza explícita de estrategias de desarrollo de las competencias lingüísticas, la creación de un taller permanente de producción de textos, la evaluación auténtica -vía portafolios-, y enfatiza la necesidad de modificar las expectativas de los profesores acerca del lenguaje de los niños de sectores pobres y la importancia de la comunicación con la familia como soporte del desarrollo del lenguaje de sus hijos. Los contenidos de esta etapa se explicitan en el manual “Lenguaje Integrado II”, para profesores de 2º ciclo y los cuadernos de trabajo para niños “En equipo” y “El diario en la escuela”.

Finalmente, **una cuarta etapa** actualmente en desarrollo, surge principalmente de la observación directa de salas de clases por parte del equipo central y de los

supervisores, así como del estudio de corte etnográfico realizado durante 1999. A partir del análisis de estas observaciones de las salas de clases y de los contenidos de lenguaje abordados en los Talleres de Profesores, se publicó, junto con el equipo de Desarrollo Profesional Docente, un conjunto de módulos llamados “Reflexión/ Acción”, que abordan tanto aspectos pedagógicos generales, como los contenidos más relevantes de la propuesta y que invitan, sobre todo, a la reflexión y a la planificación conjunta del equipo de profesores. En esta etapa también se profundiza en el modelo de evaluación auténtica como una estrategia que favorece los aprendizajes y se publica el libro “Evaluación de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas”. Igualmente, se elaboró el video “El espejo”, con el fin de invitar a los profesores a observar sus propias prácticas y tomar decisiones pertinentes para mejorarlas.

EVALUACIÓN DE PROCESOS Y RESULTADOS

La evaluación de la propuesta de Lenguaje se ha realizado principalmente a través de procedimientos cuantitativos, como pruebas rendidas por los profesores para su certificación del CPEIP, y a través de los resultados de los alumnos en el SIMCE. Sin embargo, gradualmente se ha ido otorgando especial relevancia a procedimientos cualitativos tales como evaluación de corte etnográfico realizada por el CIDE, pautas de observación de la puesta en práctica de la propuesta de Lenguaje elaborada por el equipo en 1995 para ser aplicada en el 10% de las escuelas; un estudio etnográfico de la utilización de materiales de Lenguaje; testimonios dados por los supervisores durante las Jornadas; observación directa de la aplicación de la propuesta en Talleres de Profesores, salas de clases, encuentros interescolares; recepción de productos del trabajo de los niños: muestra literaria de cuentos y poemas, diarios de curso, recopilaciones de las tradiciones, leyendas y otras manifestaciones de la cultura oral, recopilación de cuentos, poemas y otros textos creativos. El análisis de los resultados de las informaciones cuantitativas revela un aumento en el porcentaje de logro en el SIMCE en el área de Lenguaje y Comunicación. Por otra parte, los procedimientos cualitativos revelan un cambio importante al superar la concepción asignaturista, centrada en contenidos, avanzando hacia una concepción centrada en la utilización de las distintas modalidades del lenguaje dentro de situaciones auténticas y significativas

para los alumnos. Este cambio de concepciones se refleja tanto en el discurso de los profesores como en sus prácticas en el aula, en la reestructuración del espacio educativo y en los materiales creados por ellos. También constituyen evidencias del impacto de la propuesta de Lenguaje la inclusión de sus principales proposiciones en los nuevos programas de estudio del Subsector de Lenguaje y Comunicación para la Educación General Básica, su influencia en los Proyectos de Mejoramiento Educativo, dado que la mayor parte de ellos no sólo se focaliza en el desarrollo del lenguaje de los alumnos, sino que plantea sus estrategias y actividades utilizando el modelo sugerido por la propuesta del P-900 y, finalmente, su efecto modelador en los textos escolares licitados.

PROYECCIONES Y DESAFÍOS

Las observaciones directas en salas de clases han revelado importantes avances en las estrategias y modos de gestión de las actividades de Lenguaje de los profesores; por ejemplo, valorización de la lengua materna y la cultura de los alumnos y de su entorno y su utilización como base de los aprendizajes, presencia frecuente de proyectos de aula como contextos para desarrollar las competencias lingüísticas de los alumnos, diversificación de las situaciones de lectura y producción de textos que incluyen la aplicación del Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, presencia de actividades de reescritura y edición de textos, salas letradas, etc.

Esta observación directa de las salas de clases también ha revelado algunas debilidades en el trabajo pedagógico de los profesores, especialmente referidas a: la falta de explicitación de los objetivos de aprendizaje y de los criterios de logro; la priorización en las actividades más que en la construcción de los aprendizajes de los alumnos; la organización de situaciones de aprendizaje cuyos objetivos son de bajo nivel cognitivo; la escasa utilización de los materiales distribuidos por el Programa, especialmente las Guías para el profesor; la falta de intencionalidad pedagógica en la utilización de los materiales; excesivo protagonismo del profesor en el desarrollo de la clase; la escasa utilización de portafolios o carpetas como soportes para la evaluación auténtica de los aprendizajes de los alumnos.

La superación de estas debilidades implica importantes desafíos, puesto que el cambio de paradigma frente al proceso de enseñanza aprendizaje se enfrenta a resistencias de parte de los actores del sistema, tanto por su formación inicial y sus propias experiencias de enseñanza, como por la forma en que ellos mismos aprendieron a leer y escribir. Otra fuerte resistencia proviene de las representaciones de los actores sobre el lenguaje y la cultura de los alumnos; por lo general, la cultura escolar considera que los niños de sectores desfavorecidos poseen un lenguaje y una cultura pobres, lo que genera bajas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.

La superación de las debilidades detectadas en el trabajo pedagógico de los profesores, implica desafíos como los siguientes:

- Realizar un acompañamiento/seguimiento más frecuente a los Departamentos Provinciales, mejorando la calidad de los encuentros de formación.
- Promover un cambio de la cultura evaluativa, ubicando la evaluación al centro de la actividad pedagógica, en cuanto ella permite visualizar los logros y debilidades en la construcción de los aprendizajes de los alumnos y la búsqueda de posibles estrategias para compensarlos.
- Apoyar a los profesores a:
 - Precisar los objetivos o competencias más relevantes planteados en los programas de estudio; es decir, que ellos tengan claridad sobre qué se espera que los estudiantes sepan o sean capaces de hacer respecto al lenguaje oral y escrito.
 - Crear situaciones de aprendizaje, estrategias y materiales que permitan desarrollar tales competencias.
 - Promover la realización permanente de actividades integradas que articulen distintas áreas del conocimiento y que permitan leer y producir textos en situaciones comunicativas reales.
 - Abrir espacios para que los alumnos lean y produzcan diariamente variados textos, los comenten, reescriban y socialicen, apoyados en criterios y estándares de calidad construidos colectivamente.
 - Utilizar eficientemente las bibliotecas de aula y otros materiales educativos distribuidos por el Programa y las guías que los acompañan.
 - Utilizar procedimientos diversificados para evaluar las competencias de los alumnos,

estableciendo criterios y estándares de calidad.

- Reflexionar permanentemente sobre sus prácticas, tomar decisiones para mejorarlas y socializar por escrito sus hallazgos y aprendizajes pedagógicos.

- Abrir espacios para la lectura y el estudio personal y grupal y para sistematizar por escrito sus experiencias pedagógicas.

La superación de las debilidades referidas a las bajas expectativas de los profesores, implica desafíos tales como:

- Contribuir a que los profesores conozcan y valoricen los saberes y la cultura de los alumnos a través de la realización de proyectos, investigaciones, visitas, recopilaciones.

- Fomentar la realización de concursos de cuentos, poemas y otros textos creados por los alumnos.

El logro de estos desafíos forma parte de los objetivos de equidad, dado que el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas es un factor importante para la superación de la segregación y la marginación social. Cuando los niños del Programa de las 900 Escuelas toman la palabra, leen y producen textos de manera eficiente están utilizando herramientas para actuar en su mundo, ejerciendo autónoma y creativamente su incipiente ciudadanía.

ANEXO 3

A continuación se enunciarán los aprendizajes esperados para el segundo ciclo de la educación parvularia en el núcleo Lenguaje Verbal.

LENGUAJE VERBAL

Aprendizajes esperados, 2º ciclo.

Lenguaje oral

1. Mantener una actitud atenta y receptiva en relación a los mensajes verbales, gestuales y corporales de diferentes interlocutores.
2. Expandir progresivamente su vocabulario explorando los fonemas (sonidos) y significados de nuevas palabras que son parte de sus experiencias.
3. Expresarse en forma oral en conversaciones, narraciones, anécdotas, chistes, juegos colectivos y otros, incrementando su vocabulario y utilizando estructuras oracionales que enriquezcan sus competencias comunicativas.
4. Disfrutar de obras de literatura infantil mediante la audición atenta de narraciones y poemas para ampliar sus competencias lingüísticas, su imaginación y conocimiento del mundo.
5. Comprender los contenidos y propósitos de los mensajes en distintas situaciones, identificando la intención comunicativa de diversos interlocutores, mediante una escucha atenta y receptiva.
6. Iniciar progresivamente la conciencia fonológica (sonidos de las palabras habladas) mediante la producción y asociación de palabras que tengan los mismos sonidos iniciales (aliteraciones) y en sus sonidos finales (rimas).

7. Comunicarse con distintos propósitos, en diferentes contextos y con interlocutores diversos usando argumentos en sus conversaciones, respetando turnos y escuchando atentamente.

8. Expresarse en forma clara y comprensible empleando patrones gramaticales y estructuras oracionales adecuados según su lengua materna.

9. Producir oralmente sus propios cuentos, poemas, chistes, guiones, adivinanzas, dramatizaciones, en forma personal o colectiva.

10. Distinguir las intenciones comunicativas de las personas, mediante una actitud atenta y receptiva para reconocer expresiones, funciones y significados del lenguaje.

11. Diferenciar el sonido de las sílabas que conforman las palabras habladas avanzando en el desarrollo de la conciencia fonológica.

12. Comprender y expresar algunas palabras y frases básicas de otras lenguas contextualizadas en costumbres y prácticas que son de interés para los niños / as.

Lenguaje escrito: iniciación a la lectura y la escritura

1. Descubrir que los textos escritos pueden ofrecer oportunidades tales como: informar, entretener, enriquecer la fantasía y brindar nuevos conocimientos.

2. Producir sus propios signos gráficos y secuencias de ellos, como una primera aproximación a la representación escrita de palabras.

3. Comprender que las palabras, grafismos, números, notas musicales, íconos y otros símbolos y signos convencionales pueden representar los pensamientos, experiencias, ideas e invenciones de las personas.

4. Iniciarse en la interpretación de signos escritos en contextos con significado, asociando los fonemas (sonidos) a sus correspondientes grafemas (las palabras escritas), avanzando en el aprendizaje de los fónicos.
5. Reproducir diferentes trazos: curvos, rectos y mixtos de distintos tamaños, extensión y dirección, respetando las características convencionales básicas de la escritura.
6. Representar gráficamente símbolos y signos (palabras y números) para iniciarse en la producción de textos simples que le son significativos, respetando los aspectos formales básicos de la escritura: dirección, secuencia, organización y distancia.
7. Interesarse en el lenguaje escrito a través del contacto con textos de diferentes tipos como cuentos, letreros, noticias, anuncios comerciales, etiquetas, entre otros.
8. Interpretar la información de distintos textos, considerando algunos aspectos claves como formato, diagramación, tipografía, ilustraciones y palabras conocidas.
9. Iniciarse en la representación gráfica de palabras y textos simples que cumplen con distintos propósitos de su interés, utilizando para esto diferentes diagramaciones.

ANEXO 4

PAUTA DE VALIDACIÓN

“PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN AULA BAJO EL ENFOQUE DE LA PSICOGÉNESIS DE LA LENGUA ESCRITA”

I. PRESENTACIÓN:

Esta pauta tiene como propósito apoyar el proceso de validación de la propuesta de intervención en aula “Alfabetización Inicial y Emergente en niños y niñas de 3 años a 4 años 11 meses que asisten al Jardín Infantil: Una propuesta de intervención en aula bajo el Enfoque de La Psicogénesis de la Lengua Escrita”, por parte de los especialistas cuya colaboración como jueces expertos ha sido solicitada.

Contiene preguntas organizadas según los temas o apartados que componen la estructura de la propuesta, presentando alternativas para su mejor evaluación.

De antemano muchas gracias por su tiempo y dedicación.

Yasna Sívoli

Alumna de Seminario de Título Universidad de Chile

Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial

Teléfonos: 6210635 / 09-83657939

e-mail: yasmaliz@hotmail.com

II. IDENTIFICACIÓN:

Nombre evaluador:

Grado académico:

Institución educacional en la que trabaja:

Rol que desempeña:

III. A CONTINUACIÓN SE PRESENTA UN LISTADO DE CONSIGNAS, DE ACUERDO A LOS APARTADOS Y TEMAS DE LA PROPUESTA QUE ESTOY EVALUANDO, ANTE LAS CUALES LE SOLICITO A USTED SU PRONUNCIAMIENTO, JUSTIFICANDO SU PUNTO DE VISTA.

1. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA.

Se entiende como la presentación de los apartados que componen la propuesta.

a) Apropriada tal como se presenta

Justificación:

b) Apropriada, pero introduciría modificaciones o agregaría información

Justificación:

Modificaciones o cambios sugeridos:

--

c) Rechazada,

Justificación

Cambios sugeridos.

2. INTRODUCCIÓN DE LA PROPUESTA.

Se entiende por introducción a la definición del trabajo realizado en la propuesta.

a) Apropriada tal como se presenta

Justificación:

b) Apropriada, pero introduciría modificaciones o agregaría información

Justificación:

Modificaciones o cambios sugeridos:

c) Rechazada,

Justificación

Cambios sugeridos.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA.

Se entiende por justificación a la argumentación del trabajo realizado.

a) Apropiaada tal como se presenta

Justificación:

b) Apropiaada, pero introduciría modificaciones o agregaría información

Justificación:

Modificaciones o cambios sugeridos:

c) Rechazada,
Justificación

Cambios sugeridos.

4. CONTENIDO DE LA PROPUESTA.

Se entiende por contenido todo lo que abarca la realización de la propuesta, su organización, objetivos, plan de trabajo, criterios, planificación, creación ambientes de aprendizaje y recursos para su aplicación.

PRESENTACION DE OBJETIVOS

a) Apropiaada tal como se presenta

Justificación:

b) Apropiaada, pero introduciría modificaciones o agregaría información

Justificación:

Modificaciones o cambios sugeridos:

c) Rechazada,
Justificación

Cambios sugeridos.

PRESENTACIÓN DEL PLAN DE TRABAJO

a) Apropriada tal como se presenta
Justificación:

b) Apropriada, pero introduciría modificaciones o agregaría información
Justificación:

Modificaciones o cambios sugeridos:

c) Rechazada,
Justificación

Cambios sugeridos.

PRESENTACION DE CRITERIOS GENERALES PARA EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA.

a) Apropriada tal como se presenta

Justificación:

b) Apropiaada, pero introduciría modificaciones o agregaría información

Justificación:

Modificaciones o cambios sugeridos:

c) Rechazada,

Justificación

Cambios sugeridos.

PRESENTACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DE AULA.

a) Apropiaada tal como se presenta

Justificación:

b) Apropriada, pero introduciría modificaciones o agregaría información

Justificación:

Modificaciones o cambios sugeridos:

c) Rechazada,

Justificación

Cambios sugeridos.

CREACIÓN DE UN CONTEXTO DE APRENDIZAJE.

a) Apropiaada tal como se presenta

Justificación:

b) Apropiaada, pero introduciría modificaciones o agregaría información

Justificación:

Modificaciones o cambios sugeridos:

c) Rechazada,

Justificación

Cambios sugeridos.

PRESENTACIÓN DE RECURSOS

a) Apropiaada tal como se presenta

Justificación:

b) Apropiaada, pero introduciría modificaciones o agregaría información

Justificación:

Modificaciones o cambios sugeridos:

c) Rechazada,

Justificación

Cambios sugeridos.

5. DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES

Se entiende por descripción de actividades al conjunto de experiencias presentadas en la propuesta, separadas en 3 aspectos:

ACTIVIDADES Y OBSERVACIONES DE DESEMPEÑO CON FINES DIAGNÓSTICOS.

a) Apropia tal como se presenta

Justificación:

b) Apropia, pero introduciría modificaciones o agregaría información

Justificación:

Modificaciones o cambios sugeridos:

c) Rechazada,

Justificación

Cambios sugeridos.

ACTIVIDADES DE ACERCAMIENTO AL SISTEMA ALFABÉTICO.

a) Apropriada tal como se presenta

Justificación:

b) Apropriada, pero introduciría modificaciones o agregaría información

Justificación:

Modificaciones o cambios sugeridos:

c) Rechazada,

Justificación

Cambios sugeridos.

ACTIVIDADES DE ACERCAMIENTO A LA LECTURA Y ESCRITURA.

a) Apropia tal como se presenta

Justificación:

b) Apropia, pero introduciría modificaciones o agregaría información

Justificación:

Modificaciones o cambios sugeridos:

c) Rechazada,

Justificación

Cambios sugeridos.

6. CONCLUSIONES DE LA PROPUESTA.

Se entiende por conclusiones a los aportes personales a la realización de la propuesta.

a) Apropiaada tal como se presenta

Justificación:

b) Apropiaada, pero introduciría modificaciones o agregaría información

Justificación:

Modificaciones o cambios sugeridos:

c) Rechazada,
Justificación

Cambios sugeridos.

FECHA: _____

FIRMA: _____

ANEXO 5



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación
Educación Inicial

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN AULA

“Apropiación del lenguaje verbal y escrito en niños y niñas en edad preescolar”

Alumnas: Yasna Sívoli.
Tutora: Alondra Díaz
Fecha: Julio de 2005.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN AULA

TEMA:

“Apropiación del lenguaje verbal y escrito en niños y niñas en edad preescolar”

OBJETIVO DE LA PROPUESTA

Estimular la apropiación del lenguaje verbal y escrito en niños y niñas en edad preescolar.

JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Sabemos que muchos niños y niñas, en edad preescolar, presentan atrasos en la apropiación del lenguaje verbal y escrito. Este atraso y la falta de gusto por el lenguaje, tanto verbal como escrito, tienen graves consecuencias para el aprendizaje posterior de los niños y niñas, como la repitencia y la deserción escolar. Una manera de prevenir estos problemas, es empezar el desarrollo de lenguaje de una manera sistemática desde los primeros años escolares, y desarrollar en ellos el gusto por escuchar cuentos, conversar, escribir y descubrir el sentido de las palabras.

MARCO REFERENCIAL

La Representación del Lenguaje y el Proceso de Alfabetización

Tradicionalmente, la alfabetización inicial se ha planteado en función de la relación entre el método utilizado y el estado de “madurez o de “prontitud” del niño y niña. Los dos polos del proceso de aprendizaje (el que enseña y el que aprende) han sido caracterizados con ignorancia del tercer elemento de la relación: la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en este aprendizaje. (Ferreiro, 1998)

La escritura como sistema de representación

La escritura puede ser conceptualizada de dos maneras muy diferentes, como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras.

La diferencia esencial es la siguiente: *en el caso de la codificación, ya están predeterminados tanto los elementos como las relaciones*, el nuevo código no hace más que encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones. Por el contrario, *en el caso de la creación de una representación, ni los elementos ni las relaciones están predeterminados*. (Ferreiro, 1998)

La escritura se inventó a través de un proceso histórico de construcción de un sistema de representación. Se tiende a pensar que, una vez construida, la escritura es aprendida como un sistema de codificación. Sin embargo, esto no es así. Los niños y niñas se enfrentan a dificultades conceptuales similares a las de la construcción del sistema, por lo cual, se puede decir que, tanto niños como niñas re-inventan el sistema de escritura, no los signos lingüísticos, sino que, para poder utilizar estos signos como elementos de un sistema, deben comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción.

La distinción de la escritura como sistema de codificación y sistema de representación no es meramente terminológica. Si se concibe a la escritura como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, los programas de preparación se centrarían, básicamente, en la ejercitación de la preparación para la lectura y la escritura, sin cuestionar su naturaleza. El lenguaje como tal pasaría a segundo plano, ya que es reducido a una serie de sonidos, y el aprendizaje de la escritura, se entendería como la adquisición de una técnica. Si se concibe el aprendizaje de la lengua escrita como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación, aunque se sepa hablar adecuadamente, se hagan todas las discriminaciones perceptivas aparentemente necesarias, no se comprende la naturaleza de este sistema de representación. El aprendizaje de la escritura se

convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual. (Ferreiro, 1998)

Las conceptualizaciones de los niños y niñas acerca del sistema de escritura.

Los indicadores más claros de las exploraciones que realizan los niños y niñas para comprender la naturaleza de la escritura, son sus propias producciones espontáneas, es decir, las que no son resultado de una copia.

Las primeras escrituras infantiles aparecen, desde el punto de vista figural, como líneas onduladas o quebradas (zig-zag), continuas o fragmentadas, o bien como una serie de elementos discretos repetidos (series de líneas verticales, o de bolitas). Esta apariencia no es garantía de escritura, a menos de conocer las condiciones de producción. El modo tradicional de considerar las escrituras infantiles consiste en atender solamente a los aspectos figurales de dichas producciones, ignorando los aspectos constructivos. (Ferreiro, 1998)

Los aspectos figurales tienen que ver con la calidad del trazado, la distribución espacial de las formas, la orientación predominante (de izquierda a derecha, de arriba abajo), y la orientación de los caracteres individuales (invenciones, rotaciones, etc.)

Los aspectos constructivos tienen que ver con lo que se quiso representar en la escritura, y los medios utilizados para crear diferenciaciones entre las representaciones.

Desde el punto de vista constructivo, las escrituras infantiles siguen una línea regular de evolución, a través de diversos medios culturales, de diversas situaciones educativas y de diversas lenguas. Son 3 los grandes periodos o niveles que pueden distinguirse:

- Primer Nivel: Distinción entre el modo de representación icónico y el no icónico.
- Segundo Nivel: La construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualitativos y cuantitativos)

- Tercer Nivel: Fonetización de la escritura (que inicia con un período silábico y culmina en el período alfabético), (Ferreiro, 1998)

En el primer nivel, los niños y niñas comienzan a forjar una distinción de la representación gráfica, diferenciando lo no-icónico de lo icónico, es decir, distinguen entre las grafías y los dibujos, organizan las líneas y comprenden la arbitrariedad de éstas (la grafía no reproduce la forma de los objetos). Es en este nivel donde, niños y niñas, inician el desarrollo de los ejes cuantitativos y cualitativos, refiriéndose el primero a la cantidad mínima, y el segundo a las variaciones internas. Se entiende por cantidad mínima al número mínimo de grafías que debe tener una palabra para ser interpretable, en este caso 3 grafías. Y por variaciones internas, a la diferenciación de grafías que conforman una palabra, es decir, cada palabra debe tener grafías distintas.

En el segundo nivel, los niños y niñas comienzan a controlar las variaciones cualitativas y cuantitativas, logrando establecer que para cada objeto diferente existe una representación gráfica distinta. Aparece la “cantidad máxima”, que es el número máximo de grafías que posee una palabra para ser interpretable, en este caso, 6 ó 7 palabras. Los niños y niñas empiezan a crear hipótesis de escrituras, por ejemplo: mientras más grande es el objeto, más grande es la palabra y por ende la cantidad de grafías que la componen. En este nivel, bajo el eje cualitativo, ocurre la diferenciación de las escrituras de tres formas diferentes:

En palabras distintas:

- Misma cantidad de letras, diferentes entre si.
- Misma cantidad de letras, sólo cambia algunas.
- Misma cantidad de letras, invierte el orden.

En el tercer nivel, los niños y niñas comienzan el período de fonetización, dentro del cual se generan tres hipótesis:

Silábica: Hay una correspondencia sistemática entre la cantidad de letras que se utiliza y la cantidad de sílabas que se quiere escribir, es decir, una relación entre el todo y las

partes constituyentes. En algunos niños y niñas comienza a observarse la escritura silábica estricta con valor convencional. En este caso, las letras pertenecen efectivamente a la sílaba que se intenta representar.

Silábico-alfabética: Es un período de transición en el que el niño y niña trabaja simultáneamente con dos hipótesis diferentes: la silábica y la alfabética. Se comienzan a usar más letras para la escritura de una sílaba, pero no para otras. De esta manera, mariposa puede ser escrita como "maipoa". Si bien, obviamente no está escrito correctamente ya que hay dos letras omitidas, se considera un avance en la escritura del niño y niña con respecto a sus escrituras silábicas anteriores.

Alfabética: Hay correspondencia entre fonemas y letras. El niño y niña escribe como habla. Es muy probable que éste presente dificultades ortográficas, en las que trabajará e irá avanzando de forma individual.

Después de transitar por todas las hipótesis, los niños y niñas descubren que la sílaba no puede ser considerada como unidad sino que ella, a su vez, es divisible en elementos menores, ingresa, entonces, en el último paso en la comprensión del sistema socialmente establecido. Y, a partir de allí, descubre nuevos problemas: por el lado cuantitativo, que si bien no basta con una letra por sílaba, tampoco puede establecerse ninguna regularidad duplicando la cantidad de letras por sílaba (ya que hay sílabas que se escriben con 1, 2, 3 ó más letras); por el lado cualitativo, enfrentará los problemas ortográficos (la identidad de sonidos no garantiza identidad de letras, ni la identidad de letras la de sonidos). (Ferreiro, 1998)

IMPORTANCIA DE LA PROPUESTA EN LA INFANCIA

Un currículum con énfasis en lenguaje verbal y escrito permite potenciar capacidades y habilidades fundamentales para el desarrollo pleno e integral del ser humano, que ampliarán su comprensión del mundo y le permitirán tener una participación activa y significativa en él.

En edad preescolar las áreas que debemos trabajar y apoyar son:

- Conciencia fonológica
- Enseñanza de fónicos (relación letra-sonido)
- Vocabulario
- Comprensión de lectura

La conciencia fonológica se refiere a la capacidad de reconocer y representar correctamente los fonemas que corresponden a la palabra escuchada, leída o escrita. Y también, de reproducirla adecuadamente, sin alteraciones en su composición fonémica. La habilidad para discriminar los elementos que componen el habla es una capacidad básica requerida para el éxito en la adquisición de la lectura y la escritura.

Una vez adquirida una conciencia fonológica, es importante lograr que niños y niñas establezcan relaciones entre las letras y su sonido, en donde, transversalmente, se va ampliando el vocabulario que maneja el niño y niña y desarrollando la capacidad de comprender y nominar su entorno.

Es necesario favorecer la inmersión temprana e intensiva del niño y niña en el mundo letrado, ya que de esa manera podrá ir descubriendo las reglas de la comunicación verbal. Esto significa familiarizar tempranamente al niño y niña con los símbolos escritos (libros con texto e imagen, logos, avisos publicitarios, símbolos escritos de la t.v., etc.), y con los usos significativos para nuestra vida diaria de diferentes tipos de comunicaciones escritas que se manejan en nuestra cultura (periódicos, revistas, avisos de productos o servicios, correspondencia, invitaciones, recetas médicas, recetas de cocina, etc.). Así también, leerles escritos de diversas índoles para ir desarrollando la capacidad de comprensión lectora.

SUGERENCIAS METODOLOGICAS

(Actividades Propuestas)

A continuación se presentarán un listado de posibles actividades a trabajar en edad preescolar.

Actividad 1: “Construcción del Nombre Propio”

Ámbito: Comunicación

Núcleo de Aprendizaje: Lenguaje Verbal

Orientación Pedagógica: Lenguaje Escrito (iniciación a la lecto-escritura)

Aprendizajes Esperados: Producir sus propios signos gráficos y secuencias de ellos, como una primera aproximación a la representación de palabras, comprender que las palabras pueden representar objetos y nombres y iniciarse en la alfabetización, utilizando el nombre propio como mini alfabeto.

Sugerencias metodologicas:

Inicio: Las educadoras proporcionarán a los niños y niñas una hoja con su nombre escrito en letra imprenta, y tarjetas con las mismas letras.

Desarrollo: Los niños y niñas trabajarán en la hoja, pegando bajo el modelo del nombre las tarjetas correspondientes a cada grafía. Además, el nombre escrito en letra imprenta tendrá contorno para que los niños y niñas puedan pintar cada letra.

Término: Los niños y niñas entregarán los trabajos realizados a las educadoras para su posterior evaluación a través de una escala de apreciación.

Actividad 2: “Relación Grafía y Dibujo”

Ámbito: Comunicación

Núcleo de Aprendizaje: Lenguaje Verbal

Orientación Pedagógica: Lenguaje Escrito

Aprendizajes Esperados: Discriminar signos gráficos unos de otros, como aproximación a diferenciación inicial entre dibujo y palabra, y comprender que las letras

en conjuntos pueden representar nombres de objetos.

Sugerencias metodológicas:

Inicio: Las educadoras proporcionarán a los niños y niñas hojas con las cinco vocales y un dibujo alusivo en su inicial a una de ellas.

Desarrollo: Los niños y niñas deberán discriminar la letra correcta pintándola, además deberán pintar el dibujo.

Término: Los niños y niñas devolverán los trabajos a las educadoras para su posterior evaluación a través de escala de apreciación.

Actividad 3: “Repaso de las Vocales”

Ámbito: Comunicación

Núcleo de Aprendizaje: Lenguaje Verbal

Área: Lenguaje Escrito

Aprendizaje Esperado: Reconocimiento y distinción de grafías según su forma.

Sugerencias Metodológicas:

Inicio: Presentación de la grafía correspondiente a cada vocal, los niños y niñas deberán reconocerla y nominarla en voz alta.

Desarrollo: Se entregará a cada niño y niña una lámina con las vocales repetidas, en desorden y en distintas orientaciones, para que éstos coloreen las iguales del mismo color.

Término: Los niños y niñas entregarán el producto final a las educadoras para una posterior evaluación.

Actividad 4: “Relación Grafía y Dibujo”

Ámbito: Comunicación

Núcleo de Aprendizaje: Lenguaje Verbal

Área: Lenguaje Escrito

Aprendizaje Esperado: Relacionar grafías con letras iniciales de nombres de objetos

alusivos.

Sugerencias Metodológicas:

Inicio: Se les proporcionará a los niños y niñas láminas con las cinco vocales en secuencia y sobre éstas un recuadro en blanco, además se les entregarán cinco tarjetas con dibujos alusivos en nombre a cada una de las vocales.

Desarrollo: Los niños y niñas deberán pegar cada tarjeta en el recuadro correspondiente a la vocal alusiva.

Término: Los niños y niñas entregarán el trabajo a las educadoras para su posterior evaluación.

Actividad 5: “Trazado de Vocales”

Ámbito: Comunicación

Núcleo de Aprendizaje: Lenguaje Verbal

Área: Lenguaje Escrito

Aprendizaje Esperado: Reconocimiento de grafías según su forma

Sugerencias Metodológicas:

Inicio: Se les proporcionará a niños y niñas una hoja con las vocales a la cabecera, y posteriormente las mismas vocales en consecución hacia abajo pero con el contorno trazado sólo con puntos.

Desarrollo: Los niños y niñas deberán seguir, con un plumón, las líneas punteadas a modo de alcanzar la forma de cada grafía.

Término: Los niños y niñas entregarán el trabajo a las educadoras para su posterior evaluación.

Actividad 6: “Encuentra tu Nombre”

Ámbito: Comunicación

Núcleo de Aprendizaje: Lenguaje Artístico

Área: Lenguaje Escrito

Aprendizaje Esperado: Reconocimiento de grafías según su forma

Sugerencias Metodológicas:

Inicio: Se les proporcionará a los niños y niñas una hoja con su nombre escrito a la cabecera, y posteriormente las mismas letras en consecución hacia abajo pero trazadas sólo con puntos.

Desarrollo: Los niños y niñas deberán seguir, con un plumón, las líneas punteadas a modo de alcanzar la forma de cada grafía, y obtener el nombre completo, para luego, dibujarse ellos mismos.

Término: Los niños y niñas entregarán el trabajo a las educadoras para su posterior evaluación.

Actividad 7: “Escribe tu Nombre”

Ámbito: Comunicación

Núcleo de Aprendizaje: Lenguaje Verbal

Área: Lenguaje Escrito

Aprendizaje Esperado: Producción propia de grafías

Sugerencias Metodológicas:

Inicio: Las educadoras explicarán la actividad a través de un ejemplo, es decir, escribirán cada una su nombre en un papel, verbalizando la escritura y estimulando la producción propia de cada niño y niña.

Desarrollo: Se entregará a cada niño y niña una hoja en blanco y un plumón para que escriban su nombre en forma espontánea o guiándose del modelo en la silla.

Término: Los niños y niñas entregarán el trabajo a las educadoras, y éstas preguntarán al curso que dice cada hoja y quien es el creador de las grafías.

Actividad 8: “Carta a un Amigo”

Ámbito: Comunicación

Núcleo de Aprendizaje: Lenguaje Verbal

Área: Lenguaje Escrito

Aprendizaje Esperado: Producción gráfica de palabras y frases a través de propia creación.

Sugerencias Metodológicas:

Inicio: Las educadoras explicarán el formato del texto a trabajar, a través de una carta escrita en la pizarra dirigida a una de ellas.

Desarrollo: Se entregará a cada niño y niña una hoja en blanco y distintos lápices, para que éstos produzcan una carta dirigida a un compañero de curso, basándose en el ejemplo.

Término: Los niños y niñas entregarán las cartas a las educadoras para una posterior actividad.

Actividad 9: “Dictado”

Ámbito: Comunicación

Núcleo de Aprendizaje: Lenguaje Verbal

Área: Lenguaje Escrito

Aprendizaje Esperado: Producciones gráficas propias de objetos cotidianos.

Sugerencias Metodológicas:

Inicio: Se les proporcionará a niños y niñas una hoja enumerada del 1 al 5 y con encabezado que diga dictado.

Desarrollo: Los niños y niñas deberán escribir los nombres de los objetos que las educadoras les muestren.

Término: Los niños y niñas entregarán la hoja con las palabras a las educadoras para su posterior evaluación.

Actividad 10: “Nombre a Objetos”

Ámbito: Comunicación

Núcleo de Aprendizaje: Lenguaje verbal

Área: Lenguaje Escrito

Aprendizaje Esperado: Producciones gráficas propias de objetos cotidianos.

Sugerencias Metodológicas:

Inicio: Se les proporcionará a niños y niñas una hoja con tres dibujos y una línea debajo de cada uno para que ellos escriban el nombre de los objetos.

Desarrollo: Los niños y niñas deberán escribir el nombre de los objetos dibujados, sobre la línea señalada para cada uno y, posteriormente pintar los dibujos.

Término: Los niños y niñas entregarán el trabajo a las educadoras para su posterior evaluación.

Actividad 11: “Unir con Líneas”

Ámbito: Comunicación

Núcleo de Aprendizaje: Lenguaje Verbal

Área: Lenguaje Escrito

Aprendizaje Esperado: Relacionar objeto con grafía inicial.

Sugerencias Metodológicas:

Inicio: Las educadoras darán las instrucciones.

Desarrollo: Se entregará a cada niño y niña una hoja con cinco dibujos alusivos en nombre a las vocales dispuestos linealmente en forma vertical, y las vocales en la misma disposición pero en el margen contrario. Éstos deberán unir con una línea el dibujo cuyo nombre se inicie con la vocal correspondiente, y posteriormente colorear los dibujos.

Término: Los niños y niñas entregarán las hojas a las educadoras para su posterior evaluación.

Actividad 12: “Punteo Vocales”

Ámbito: Comunicación

Núcleo de Aprendizaje: Lenguajes Verbal

Área: Lenguaje Escrito

Aprendizaje Esperado: Desarrollo de la motricidad fina.

Sugerencias Metodológicas:

Inicio: Las educadoras darán las instrucciones.

Desarrollo: Se entregará a los niños y niñas una hoja con las vocales escritas hacia abajo, seguidas cada una de izquierda a derecha por puntos conformando las mismas. Éstos deberán seguir los puntos a modo de conseguir dichas grafías.

Término: Los niños y niñas entregarán los trabajos para su posterior evaluación.

Actividad 13: “Reconociendo el Nombre”

Ámbito: Comunicación

Núcleo de Aprendizaje: Lenguaje Verbal

Área: Lenguaje Escrito

Aprendizaje Esperado: Discriminar el nombre propio dentro de variedad.

Sugerencias Metodológicas:

Inicio: Las educadoras organizarán al curso en semicírculo y mostrarán tarjetas con los nombres de cada uno de los niños y niñas presentes.

Desarrollo: Los niños y niñas deberán discriminar dentro de la variedad de nombres el propio y leerlo en voz alta.

Término: Las educadoras evaluarán el diálogo a través de observación.

Actividad 14: “Escribe un Cuento”

Ámbito: Comunicación

Núcleo de Aprendizaje: Lenguaje Verbal

Área: Lenguaje Escrito

Aprendizaje Esperado: Desarrollo del imaginario infantil.

Sugerencias Metodológicas:

Inicio: Las educadoras darán las instrucciones y explicarán el formato a seguir para escribir un cuento.

Desarrollo: Se entregará a los niños y niñas una hoja con el dibujo de una mariposa en el lado izquierdo, y el siguiente encabezado: “Había una vez...” Los niños y niñas deberán escribir un cuento a partir del dibujo.

Término: Los niños y niñas entregarán los trabajos a las educadoras, para posteriormente leerlos en voz alta frente al curso, de uno a la vez.

Actividad 15: “Recortar Letras”

Ámbito: Comunicación

Núcleo de Aprendizaje: Lenguaje Verbal

Área: Lenguaje Escrito

Aprendizaje Esperado: Reconocer letras en un contexto letrado (revista)

Sugerencias Metodológicas:

Inicio: Las educadoras ubicarán a los niños y niñas en semicírculo, para realizar un diálogo de repaso de vocales con su dibujo relacionado.

Desarrollo: Se entregará a cada niño y niña revistas y tijeras para que recorten las letras que aparezcan.

Término: Los niños y niñas pegarán las letras encontradas en una hoja en blanco que será proporcionada por las educadoras. Posteriormente se entregarán los trabajos terminados a las educadoras para evaluarlos.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

- Ferreiro, Emilia “Yo me llamo... tú te llamas”, Ministerio de Educación, Colombia, 1998. Capítulo: “Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis”