



*Pedagogía en Educación Diferencial*

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DESDE UN  
ENFOQUE COMUNICATIVO

Alumnas: Carvajal Cruz, Paula  
Jara Reyes, Suelen  
Sepúlveda Casas, Jocelyn  
Villalobos Peña, María Antonieta

Profesor Guía: Luis Pincheira Muñoz

Monografía para optar al grado de Licenciada en Educación  
Monografía para Optar al Título de  
Profesora en Educación Diferencial con Mención en Trastorno Específico del Lenguaje Oral.

Santiago, 2016.

## ÍNDICE

	Página
Agradecimientos	4
Introducción	5
<b>Capítulo I: Problematización</b>	7
I.1. Antecedentes.	7
I.2. Planteamiento Del Problema.	10
I.3. Justificación.	12
I.4. Pregunta De Investigación.	15
I.5.- Objetivos:	15
I.5.1. Objetivo General.	15
I.5.2. Objetivos Específicos.	15
<b>Capítulo II: Metodología De La Investigación.</b>	16
III.1. Tipo y diseño de la investigación.	16
<b>Capítulo III: Marco Teórico</b>	18
III.1. Adquisición de la lectoescritura desde el enfoque comunicativo.	18
III.2. Ciencias que nutren al enfoque comunicativo.	20
III.2.1 Psicolingüística:	20
III.2.1.1 Pensamiento y lenguaje.	21
III.2.1.2 Teoría Conductista.	22
III.2.1.3. Teoría Constructivista.	23
III.2.1.4. Psicogénesis de la adquisición de la escritura.	25
III.2.1.5. Conceptualizaciones de los niños acerca de la escritura.	27
III.2.1.6. Los procesos de interpretación de la escritura antes de iniciarse la lectura convencional.	33
III.2.2. Lingüística textual:	34
III.2.2.1. Niveles de procesamiento en la comprensión del lenguaje.	34
III.2.2.2. Niveles de procesamiento en la comprensión de la lectura.	35
III.2.2.3. Sociolingüística.	37
III.3. Tensión epistemológica de los procesos de lectura y escritura en el	

nivel inicial.	40
III.4. Leer y escribir desde un enfoque comunicativo: Conceptos y estrategias.	44
III.4.1. ¿Qué es leer?	44
III.4.2. ¿Qué es escribir?	46
III.5. Beneficios de las prácticas pedagógicas desde un enfoque comunicativo.	47
III.5.1. Prácticas pedagógicas desde el enfoque comunicativo proveedoras de experiencias significativas y aprendizajes de calidad.	47
III.5.1.1. ¿Qué entendemos por prácticas pedagógicas?	47
III.5.1.2. Recorrido por las diferentes prácticas de lectoescritura, en la búsqueda de un método significativo para la construcción de conocimientos lectoescritos.	50
III.5.1.3. Alfabetización temprana.	54
III.5.1.4. Experiencias de aprendizajes lectoescritos en la etapa inicial.	60
III.6. Prácticas pedagógicas desde el enfoque comunicativo.	64
III.6.1. Como iniciar el conocimiento del sistema de escritura desde un enfoque comunicativo.	64
III.6.2. Sugerencias de experiencias educativas en el aula para mediar un vínculo significativo con el mundo lectoescrito.	65
III.6.3. Ambiente, espacio y material en las prácticas de lectura y escritura.	67
III.6.3.1. El ambiente como generador de aprendizajes lectoescrito desde un enfoque constructivista	67
III.6.3.2. Espacio y material en las prácticas de lectura y escritura en el enfoque comunicativo.	69
<b>Capítulo IV Conclusiones</b>	73
<b>Bibliografía.</b>	77
Libros	77
Documentos	79
Webgrafía	80

## AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestras familias por su valioso apoyo, motivando así, el logro del objetivo fijado.

A cada profesor a cargo de los diferentes módulos impartidos, por ser mediadores de aprendizajes y creer en la necesidad de la formación continúa.

A todas las personas que participaron de alguna u otra forma en la realización de esta investigación y ayudaron con sus aportes bibliográficos, sustentando de gran manera esta monografía.

El Equipo

## INTRODUCCIÓN

La observación de las prácticas pedagógicas en la actualidad revela que, muchas veces, éstas, son aplicaciones de una concepción instrumental de la lectura y la escritura, que no responde a las necesidades de un niño/a actual. La formación de un lector activo, que procesa, contrasta, valora, disfruta o rechaza la información del texto que lee, es una actitud reciente y aún lejos de ser generalizada en los establecimientos educacionales (Solé: 2001 en Medina: 2006a). De forma general, el eje central de las actividades pedagógicas es el desarrollo de la grafomotricidad y de las habilidades perceptivo motrices.

Frente a esta problemática se originó este estudio, el cual busca dar a conocer los fundamentos y beneficios que conllevan las prácticas pedagógicas de lectoescritura sustentadas desde un enfoque comunicativo, considerando que actualmente el niño/a está inmerso en un mundo letrado, en donde las palabras y las imágenes tienen un significado relevante para él/ella, permitiéndole así, apropiarse del sistema de lectoescritura.

La monografía consta de cuatro capítulos, que evidencian el proceso llevado a cabo para responder a nuestras inquietudes, todas ellas, originadas en la necesidad de describir los fundamentos y beneficios de las prácticas pedagógicas desde el enfoque comunicativo

De acuerdo a lo anterior, en el primer capítulo, se presenta la problemática a investigar en la cual se detallan los antecedentes, justificación y planteamiento del problema.

El segundo capítulo está centrado en precisar el tipo y diseño de investigación. Se hace hincapié en la necesidad de una cobertura teórica al tema seleccionado, dada la calidad de monografía del estudio realizado, se deja ver que los apoyos bibliográficos fueron de gran importancia para desarrollar la indagación.

En tanto que el tercer capítulo, correspondiente al marco teórico, desarrolla el enfoque respecto a la adquisición de la lectura y escritura, el cual sustenta la investigación, enriqueciendo con teorías y fundamentos que apoyan dicha perspectiva, las que explicitan el cómo, el cuándo y el por qué iniciar este vínculo con el lenguaje de forma significativa, temprana y oportuna.

Finalmente, en el cuarto capítulo, se presentan las conclusiones, confeccionadas con el análisis profundo del material teórico recopilado, tanto sobre el enfoque comunicativo como en sus beneficios en las prácticas pedagógicas.

## CAPÍTULO I

### PROBLEMATIZACIÓN

#### I.1. ANTECEDENTES

En Chile, se ha generado, en los últimos años, un cambio progresivo en la manera de entender la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura; cambio que refleja que el lenguaje está siendo comprendido como un pilar relevante para el desarrollo humano y social del niño/a, dado a que es la base que permite formar una gran gama de aprendizajes posteriores. Esta visión ha sido nutrida gracias a numerosas investigaciones (Ferreiro: 1996, Jolibert: 1998, Medina: 2006, entre otras) las que dan cuenta, que el lenguaje, es una actividad intelectual y cultural, el cual es entendido como un sistema de representación que permite a las personas conceptualizar objetos y eventos no inmediatos y que está influido por procesos culturales de un medio social determinado (Bravo: 1990).

Congruente con las posturas de estos investigadores en torno al lenguaje, se desprende el enfoque comunicativo; el que se ha formado por la consecuencia de los cambios experimentados en las ciencias de la lengua, y centra la atención en la comunicación y el uso que se hace con el lenguaje, buscando incentivar en edad inicial de la alfabetización, la cual surge en la vida real, utilizando el lenguaje para construir significados. A su vez, investigaciones realizadas con numerosos niños/as entre la etapa de educación inicial y la enseñanza básica, demuestran la existencia de un conjunto de procesos de carácter cognitivo que comienzan años antes del aprendizaje asumido por la escuela, los que son determinantes para su éxito posterior (varios autores en Bravo: 2001), y dan mayor sustento a la relación existente entre el lenguaje y el hombre social.

Ferreiro (1982), Inostroza (2003), Kaufman (1982), Medina (2006), Teberosky (1995), presentan la lectoescritura como un proceso complejo de construcción de diferente procedencia, particularmente desde el lector y el texto, cuyo objetivo final es la obtención del significado. Por lo tanto, éstas autoras, proponen que el lector debe relacionar la información del texto con sus

experiencias y conocimientos previos, teniendo como referencia que los niños/as no son sujetos vacíos que hay que llenar, sino personas activas que se van apropiando de la lengua escrita de una forma natural, mediante experiencias de lenguaje que se presentan en situaciones de la vida cotidiana con sentido para ellos. En relación a la escritura, Ferreiro (1982) (citada por Fons 2004), señala que, es la construcción de un sistema de representación, mediante el cual se produce el texto. La misma autora destaca la importancia de la producción del texto escrito, ya que requiere de un proceso cognitivo en el cual el niño/a se basa en sus experiencias personales y el significado que le da al texto observado, por lo tanto, no se debe alejar al niño/a de la escritura, sino que se debe proveer de las más variadas y enriquecedoras oportunidades para interactuar con la lengua escrita.

También, Ferreiro (1997) plantea que la lectura y la escritura se inician con el entorno que rodea al niño/a, mediante las representaciones gráficas encontradas en su medio, como por ejemplo; envases de galletas, bebidas, carteles de tiendas y empresas, periódicos, libros, etc.

Las prácticas de iniciación a la lectura y escritura deben suscitarse desde la etapa inicial, en donde la secuencia no debe ser desde la letra a la palabra y de la palabra al texto, como es realizado desde el método tradicional. Desde un enfoque comunicativo, es casi un proceso inverso, primero es necesario vincular a los niños con la comunicación, ya sea oral o escrita. Lo cual se logra abriendo espacios comunicativos, de diálogo, opinión, lectura; compartiendo opiniones referente a lo trabajado. Así mismo, es necesario el contacto con diferentes portadores de textos, leyendo, compartiendo, manipulando, creando, etc. Una vez familiarizado con dichos portadores se hace necesario mediar en el entendimiento de que las emisiones vocálicas se pueden transformar en palabras escritas; comprendiendo que lo que pienso, lo puedo decir, pero también, escribir. Familiarizarse y diferenciar el acto de leer y escribir, lo cual se logra nominando la acción cada vez que lo realice en sala frente a ellos.

Ante las propuestas de lectura y escritura Sulzby (1989) menciona que el ambiente letrado no significa que cada centímetro de la sala tiene que estar cubierto de letras y textos, sino que se debe favorecer un aula rica en alfabetización que potencie oportunidades para que los niños y niñas interactúen con la lectura y escritura durante todo el día y de diversas formas.

## I.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hoy en día, en las prácticas pedagógicas, para desarrollar el lenguaje lector y escrito, se utilizan métodos como el apresto, basado en el enfoque de madurez escolar, en el cual se desarrollan actividades para desplegar capacidades motoras finas, siendo el adulto quien decide cuando se inicia el proceso de lectoescritura y de cómo será el entorno en el cual se desarrollará este proceso. Existen pocos espacios de diálogo, de un real intercambio comunicativo. Las prácticas se entienden desde la enseñanza de lo micro a lo macro, esto quiere decir, que se inicia desde la letra a la palabra y luego al texto, alejando este proceso de las experiencias y conocimientos previos.

Ante esto, es importante destacar que la comunicación constituye un proceso mediante el cual niños y niñas intercambian mensajes desde los primeros años de vida, teniendo la capacidad de producir, recibir e interpretar mensajes, potenciando así las relaciones que establecen consigo mismos, con las personas y con los distintos ambientes en los que participan. Este intercambio puede realizarse a través de diferentes formas comunicativas, como lo son el lenguaje oral y escrito.

Ante esta situación, surgió la necesidad de investigar y dar a conocer nuevos enfoques sobre la adquisición del lenguaje lector y escrito, con la finalidad de promover la concepción del enfoque comunicativo, el cual concibe la comunicación oral y escrita como un acto indisoluble, en relación con el hombre social, definiéndolo como la facultad del niño y niña para construir significados y comunicarlos con los demás, con propósitos definidos. Esto quiere decir, que se utiliza el lenguaje oral y escrito para vivir, conversar, debatir, convivir y aprender, como niños que hoy ejercen múltiples interacciones y procesan diversas informaciones, en un mundo complejo, letrado, tecnológico y globalizado, ya que el trabajo aislado en situaciones educativas que exigen a los párvulos hacer tareas

sólo en sus cuadernos sin propósitos comprensibles para ellos, no constituye un contexto que favorezca la construcción de aprendizajes de calidad. (Medina: 2006)

Es importante destacar, a partir de lo expresado, que la intención de esta monografía es compartir los beneficios y fundamentos de las prácticas pedagógicas desde el enfoque comunicativo

Dicho de otro modo, por medio de esta monografía, buscamos presentar diversos fundamentos que ponen de manifiesto las maneras de acercar al niño/a al mundo lectoescrito desde un enfoque comunicativo, que conciba el aprendizaje como un proceso global, que está relacionado con sus intereses, experiencias y conocimientos previos al enfrentarse a una situación de aprendizaje permitiendo que el niño/a sea el constructor/a de aprendizajes, y el adulto un mediador de experiencias significativas y de calidad.

### I.3 JUSTIFICACIÓN

El motivo que impulsa esta monografía, surge de los cuestionamientos y reflexiones que se han ido presentando en el transcurso del ejercicio docente en el aula de formación inicial; de consejos técnicos pedagógicos, de textos de apoyos que forman parte de las herramientas pedagógicas y desde el diálogo entre docentes en donde se comparte la metodología con la cual se abordan los aprendizajes en el ámbito de comunicación, dejando ver entre líneas el enfoque de destrezas que aún predomina en las aulas, cuando hablamos de iniciación a la lectura y escritura; surgiendo la necesidad de difundir el enfoque comunicativo, como una alternativa significativa del como vincular a niños y niñas con el lenguaje oral, lector y escrito. Promoviendo prácticas pedagógicas que relacionen conocimientos previos, intereses, necesidades; en donde el uso sea real y el lenguaje cumpla su función social.

En tal sentido, el enfoque comunicativo entrega un importante sustento para llevar a cabo prácticas pedagógicas de lectoescritura en contextos con significado, tomando en cuenta que los niños, desde muy pequeños, están continuamente interactuando con el significado de los textos escritos que se encuentran en las etiquetas de los productos como, juguetes, carteles en la calle, signos en restaurantes y en comercios, etc. en este ambiente rico en materiales impresos, los niños comienzan a comprender las funciones particulares que la lectura y la escritura tienen en su grupo social.

El educador, dentro del enfoque comunicativo, toma un rol importante, porque es uno de los entes que colabora en la adquisición de los conocimientos acerca del lenguaje lectoescrito por parte del niño/a, dado su rol modelador y responsable de responder a los intentos de comunicar.

Así mismo, el enfoque comunicativo, sitúa como foco central el texto o el discurso como instrumento de comunicación. Por lo tanto, las propuestas de hoy en día defienden el uso de textos en las salas, además de los relatos de experiencias, cartas, instrucciones de juego, descripciones, etc.

“Esto se puede llevar a cabo a través de la lectura de cuentos y otros textos, con la intención de compartir con los niños el placer de leer, se pueden visualizar los textos del entorno letrado y utilizarlos, explicitando sistemáticamente sus características, también se puede cultivar un huerto, criar caracoles o escribir un libro sobre los trabajos de los padres, son instancias que plantean a los niños desafíos reales, tanto referidos al lenguaje oral, como respecto a la lectura y a la producción de textos” (Medina: 2006)

Por lo tanto, el propósito del adulto, no debiese estar centrado en enseñar al niño/a el desarrollo de las destrezas perceptivo motrices, como se ha realizado durante años en aulas de nuestro país; ni tampoco iniciar el proceso de lectura y escritura por medio de la enseñanza de vocales o grafemas, los cuales no refieren ningún significado, sino, desde la lógica de generar aprendizajes significativos.

Jugar a leer etiquetas, letreros, marcas, entre otros. Favorecen la comprensión de este proceso, del mismo modo que jugar a escribir por medio de elaboración de cartas, palabras claves o significativas de sus experiencias. Entender como educador, que el proceso de la iniciación a la lectoescritura inicia de lo macro a lo micro; desde textos, a frase, luego a palabra y finalmente a grafemas, lo que es fundamental para las prácticas desde el enfoque comunicativo.

El objetivo principal de las prácticas pedagógicas, desde un enfoque comunicativo, es que el niño o niña participe y se involucre en situaciones de lectura y escritura con sentido. La misma autora plantea que “el proceso de aprendizaje de la lectoescritura se ve influenciado en gran medida por el contexto” sociocultural y la función social que tiene la lengua escrita ya que por medio de esta se transmite lo que el niño piensa, cree, conoce y siente. Por lo tanto, “la habilidad de leer y escribir no emerge de un vacío, sino que se fundamenta en el conocimiento preexistente del niño sobre el lenguaje, que se construye mediante un proceso dinámico en el cual interactúa y se apoya en los cuatro procesos de lenguaje: escuchar, hablar, escribir y leer.” (Ruiz: 1996 en Chávez, 2001, pp 03)

A pesar de estas nuevas concepciones sobre la adquisición de la lengua escrita y lectora, se continúa vinculando al niño/a con este mundo, desde un enfoque determinado, que consideramos tradicional, maduracional o de destrezas, el cual está centrado en la ejercitación motriz fina, conocimiento del valor sonoro del fonema y la gratificación del fonema; en donde lo categórico del inicio de los aprendizajes de la lectura y escritura, están determinado por la edad y el ingreso al sistema escolar.

Estas acciones pedagógicas a las que hacemos referencia, parecieran ignorar el rasgo fundamental de la lectura y escritura; su carácter de aprendizaje lingüístico y por ende, esencialmente, portador de significados. Estarían dejando de lado, a nuestro parecer, prácticas pedagógicas que conjuguen el conocimiento del lenguaje, con el enfoque comunicativo, con los intereses de los niños/as y con el aprendizaje significativo.

#### I.4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los fundamentos y beneficios que conllevan las prácticas pedagógicas de lectoescritura sustentadas desde un enfoque comunicativo?

#### I.5. OBJETIVOS

##### I.5.1. OBJETIVO GENERAL

Describir los fundamentos y beneficios de las prácticas pedagógicas desde el enfoque comunicativo

##### I.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Establecer las características del enfoque comunicativo
- b) Caracterizar las prácticas pedagógicas de lectura y escritura desde el enfoque comunicativo

## CAPÍTULO II

### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

#### II.1 TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La monografía es el medio utilizado para realizar dicha investigación, la cual se define como un informe escrito, relativamente extenso, argumentativo, con función informativa, en el cual se presenta y organiza los datos acerca de una determinada temática, obtenido de diversas fuentes; las características mencionadas permiten describir el enfoque comunicativo y su aplicación en el aula, develando los fundamentos y beneficios de las prácticas pedagógicas basadas en este enfoque.

Para la recopilación de información, se recabaron datos en una exhaustiva búsqueda de fuentes bibliográficas, mediante la revisión sistemática y analítica de elaboraciones realizadas por diversos autores que abordan el tema del lenguaje desde una perspectiva comunicativa para la educación.

La indagación bibliográfica, se centró tanto en autores nacionales como internacionales, es decir, de segunda y tercera fuente (libros y documentos de internet), concentrando esta búsqueda en la posible existencia de estrategias pedagógicas que promovieran situaciones educativas de lectoescritura significativas. Por tanto y en relación a todo lo anteriormente descrito, se define este informe como una monografía de compilación.

Para la elaboración de este trabajo ejecutamos diferentes pasos, en una primera fase, se realizó la elección del tema por el cual nos acercamos al análisis del mismo, reflexionar críticamente desde diferentes perspectivas teóricas y profundizar el tema de estudio, planteando así, el problema de investigación.

En una segunda fase se determinaron las fuentes de información; etapa centrada en la búsqueda de distinta bibliografía; tanto libros, como artículos nacionales e internacionales, los cuales fueran un aporte a la temática abordada en la monografía.

Como tercera fase, se realizó un barrido bibliográfico, que permitió seleccionar aquellas fuentes de información de utilidad, en esta etapa se clasificaron aquellos textos que serían “estudiados”, utilizando el siguiente criterio: presencia de teoría y estrategias referidas a lectoescritura desde un enfoque comunicativo en textos e investigaciones nacionales y de américa latina.

Como cuarta y última fase, se encuentra la redacción del escrito, y síntesis de la bibliografía, para esto fue necesario realizar lecturas individuales y grupales, sintetizando textos y clasificando según su utilidad, en concordancia a la problematización y objetivos. Este proceso permitió describir los fundamentos y beneficios de las prácticas pedagógicas desde el enfoque comunicativo

Todo lo mencionado permitió sustentar y conformar el marco teórico de la monografía para formular tensiones epistemológicas, así la información y el análisis de la misma permitieron finalizar la propuesta de forma satisfactoria.

## CAPÍTULO III

### MARCO TEÓRICO

Este marco teórico aborda una serie de fundamentos teóricos que apoyan el informe, incorporando elementos claves para este estudio. Para esto se ha efectuado una revisión de diferentes autores que abordan la construcción de conocimientos lectores y escritos, desde un Enfoque Comunicativo, iniciándose con la explicitación de conceptos claves que favorezcan la comprensión del tema abordados en este estudio.

Así mismo, se presentan ciencias de la comunicación, que aportan a la comprensión del desarrollo del lenguaje, desde una perspectiva psicolingüística, lingüística textual y sociolingüística, integrando el proceso de construcción de conocimientos lectores y escritos, desde el pensamiento del niño/a, la forma en que el adulto media en el proceso de apropiación de este aprendizaje y como el medio influye en la construcción de estos conocimientos.

#### III.1 ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA DESDE EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Desde los supuestos el enfoque de madurez o destrezas, la lectura y escritura como objeto de conocimiento ha sido visualizada como un aprendizaje memorístico, el cual, a través de la ejercitación motriz, va siendo pulido hasta la correcta producción de sus signos. Desde esta perspectiva el docente cumple el rol de productor de frases y oraciones aisladas, las cuales carecen de significación para el niño/a, repitiendo esta acción en contextos estructurados, monótonos, olvidando la relevancia de este aprendizaje para la vida en sociedad.

El enfoque comunicativo propuesto en esta monografía, concibe al niño/a como un ser naturalmente social, el cual está en contacto desde los primeros años de vida con situaciones comunicativas, permitiendo que éste conozca de forma

progresiva y a través de su uso, en situaciones de la vida cotidiana, conociendo las implicancias del lenguaje oral y escrito para su vida en sociedad.

Este aprendizaje, en las propuestas del enfoque comunicativo, plantea que el niño/a accede al mundo del lenguaje lector y escrito a través de la interacción y uso de éste, en respuesta a sus necesidades y propósitos surgidos de su vida en sociedad y en forma colaborativa con sus pares y adultos. En ese aspecto, el educador forma parte importante en el proceso de vinculación con la lectura y escritura, debido a que es una de las personas que colabora en el proceso de adquisición de este aprendizaje por parte del niño/a, dado su rol mediador.

Este rol pedagógico debe procurar integrar principios, de tal manera, que oriente cada experiencia educativa ofrecida al niño/a, configurando la construcción de aprendizajes del lenguaje lector y escrito de calidad, significativos y desafiantes en situaciones cotidianas, permitiendo que la escuela ofrezca condiciones que permitan incluir el aprendizaje del lenguaje oral y escrito en situaciones reales, evitando la enseñanza memorística de éste. (Orellana: 1996)

Es importante mencionar que el enfoque comunicativo se sustenta sobre bases expuestas en campos de la psicolingüística, lingüística textual y la sociolingüística; ciencias, que a través de sus investigaciones generó un aporte esencial para la fundamentación de este enfoque. En ellas, se demuestran nuevas concepciones sobre el proceso de adquisición del lenguaje lectoescrito, lo que facilita al docente abordar metodologías apropiadas para el proceso de enseñanza - aprendizaje desde edades tempranas, considerando las construcciones mentales que el niño y la niña van elaborando al enfrentarse al lenguaje lector y escrito, las cuales se detallan a continuación.

## III.2. CIENCIAS QUE NUTREN AL ENFOQUE COMUNICATIVO

### III.2.1. PSICOLINGÜÍSTICA

Para efectos de esta monografía, se concibe; psicolingüística como la comprensión de los estudios realizados ligados con la relación e interacción entre el lenguaje y los procesos psicológicos superiores, esto hace referencia a la atención, memoria y pensamiento, el cual sostiene tres procesos fundamentales para la adquisición del lenguaje: abstracción, que es de donde se adquiere la idea, generalización que es cuando la relaciona con ideas o conceptos ya adquiridos; y categorización que es cuando los clasifica. En esta teoría las estructuras mentales son la clave para comprender y generar el lenguaje, determinando así la manera en que la persona utiliza el lenguaje y hace juicios sobre éste. La psicolingüística plantea como objetivo esencial el estudio del lenguaje como comunicación en el más amplio sentido: “No solo como código lingüístico, sino que también el no lingüístico, los aspectos sociales involucrados, los participantes, la información y el mensaje que estos intercambian el contexto y otros.” (Galdames, Domínguez y Schkolnik, 1990, p 48)

Según esta teoría el niño/a concibe el lenguaje de acuerdo a las interacciones con el mundo, es decir, si su entorno es sociable y acogedor tendrá más posibilidades de desarrollar el lenguaje en forma fluida y veloz, siempre que este ambiente sea constante. A medida que desarrolla y consolida el lenguaje lo incorpora como función interna que facilita el pensamiento. Por lo que es de vital importancia la interacción con los otros.

Vigotsky (1992) explica que el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas, dicho de otra forma plantea que: “El pensamiento puede compararse a una nube que arroja lluvia de palabras.” El pensamiento y el lenguaje se determinan y conforman mutuamente.

Desde la mirada de Vigotsky, el lenguaje es propio de la especie humana y prácticamente universal, por lo que poseemos una capacidad innata y específica para el lenguaje.

### III.2.1.1. PENSAMIENTO Y LENGUAJE

Una contribución de la obra de Vigotsky es la conexión entre el desarrollo del lenguaje y el pensamiento. Esta idea desarrollada en su libro *Pensamiento y Lenguaje* (1992), reconoce la clara y profunda interconexión entre el lenguaje oral (habla) y el desarrollo de los conceptos mentales. Él, plantea que pensamiento y palabra están totalmente ligados, y que no es correcto tomarlos como dos elementos totalmente aislados, como lo hacen teóricos y lingüistas que sólo buscan equivalentes exactos entre los dos elementos. Si bien pensamiento y lenguaje tienen raíces genéticas diferentes, en un determinado momento del desarrollo (hacia los dos años) ambas líneas se entrecruzan para conformar una nueva forma de comportamiento: el pensamiento verbal y el lenguaje racional.

Ante esto se sostiene que:

“En la filogenia del pensamiento y el lenguaje son claramente discernibles una fase preintelectual en el desarrollo del habla y una fase prelingüística en el desarrollo del pensamiento...El pensamiento verbal no es una forma innata, natural de la conducta pero está determinado por un proceso histórico-cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no pueden ser halladas en las formas naturales del pensamiento y la palabra”. (Vigotsky, 1992, p 08)

“Es importante el desarrollo del lenguaje del niño/a porque es una de las evidencias concretas del desarrollo infantil, ya que claramente existe relación entre pensamiento y lenguaje es decir el desarrollo del lenguaje va a la par con el desarrollo cognitivo, el niño aprende lo que habla y habla lo que aprende.” (Vigotsky, 1992, p 08)

Hay muchas ciencias que estudian la adquisición del lenguaje, el cual tiene aspectos diferentes tanto para socio lingüistas como para psicólogos. Para los socio lingüistas es importante conocer la estructura con la que hablan los niños/as, las reglas y sus usos, dentro del contexto cultural en el que se desempeñan. Por su parte los psicólogos desde la postura conductista, no toman importancia a la estructura del lenguaje, sino, que enfatizan en los estímulos en el contexto en el que se produce el lenguaje y se centran en el tipo de respuestas que dan los niños y de cómo se podría determinar un aumento o una disminución en el número de respuestas.

### III.2.1.2. TEORÍA CONDUCTISTA

Esta teoría desde la mirada psicolingüística, considera que el lenguaje es simplemente una conducta más, que tiene que ser aprendida, tomando un conjunto de asociaciones entre el significado y la palabra, la palabra y el fonema; la declaración y la respuesta, por lo tanto, puede ser aprendido mediante la asociación estímulo y la respuesta subsiguiente.

Siguiendo esta misma línea teórica, se origina una categoría denominada condicionamiento operante, el cual expone que la conducta cambia a partir de sucesos que la siguen o que son circunstanciales con ella. Dicho de otra forma, la conducta va a cambiar si se ubica un suceso u objeto que aumente la probabilidad de que ocurra la conducta (reforzador); también va a cambiar si se encuentra un suceso u objeto que disminuya la conducta (castigo), el cambio resultante de esto se denomina condicionamiento operante. Por lo tanto, el lenguaje procede del papel activo que ejercen los estímulos del entorno, siendo el entorno el espacio para provocar el suceso que cambie la respuesta del niño/a frente a una situación particular, mientras que el niño/a queda como un actor secundario de ese proceso, esta categoría le resta importancia al aporte del niño al aprendizaje, ya que centra su análisis en la producción y resta importancia a la comprensión que tiene el niño de esta situación y las ideas que subyacen de esto.

### III.2.1.3. TEORÍA CONSTRUCTIVISTA

Dentro de esta postura aprender es igual a elaborar una representación, a construir un modelo propio de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje. Es decir, cada persona se acerca a aquello nuevo que quiere aprender con sus representaciones previas.

La explicación del aprender significativamente, no es acumular conocimiento, sino establecer relaciones de forma no arbitraria y sustantiva entre lo que se sabe y lo que se quiere aprender.

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

En otras palabras, el constructivismo considera el aprendizaje de la lectura y la escritura como procesos realizados sobre la base de la competencia sociolingüística. Se parte del supuesto que el niño/a, es un ser activo durante la lectura; su conocimiento del lenguaje y sus experiencias previas le ayudarán a captar directamente el significado.

Los cambios sobre el proceso de la enseñanza-aprendizaje han sido producto del análisis y aportaciones de los psicólogos que han conceptualizado el aprendizaje como el aprender, lo que equivale a elaborar una representación y a construir un modelo propio, para ello precisaremos los postulados de tres grandes psicólogos.

- Piaget: El niño/a no almacena conocimientos, sino que los construye mediante la interacción con los objetos circundantes, esto se produce desde el momento en que nace, por una intención innata a contactarse con los otros.
- Vigotsky: Detrás de cada sujeto que aprende hay un sujeto que piensa. Para ayudar al niño/a debemos acercarnos a su zona de desarrollo próximo; partiendo de lo que el niño/a ya sabe, definiendo la zona de desarrollo próximo

como la experiencia en donde el niño/a es capaz de hacer y resolver problemas con la mediación del adulto.

- Ausbel: Los aprendizajes han de ser funcionales (que sirvan para algo) y significativos (estar basados en la comprensión). Para ello se debe tener elementos para entender aquello de lo que me hablan (experiencias previas).

Gracias a los aportes de la psicolingüística basados en estos autores y otros investigadores mencionados y citados en el libro “Leer y escribir para vivir” de Montserrat Fons Estévez (2004), nos situamos en la perspectiva del sujeto que aprende, y los procesos que se colocan en marcha para leer y escribir: “A leer se aprende leyendo” y “a escribir se aprende escribiendo.” ( Fons, 2004, p 30)

Dicho de otra forma, la única manera de aprender es haciendo las cosas, como el niño/a aprende a leer en contacto con texto y con un ambiente que favorece día a día ricas oportunidades, siendo capaz de adaptar ideas y luego reconstruirlas según sus propias experiencias.

La autora explica la importancia del educador/a en favorecer experiencias significativas y relevantes para los niños/as, en organizar, planificar, actuar y evaluar las diferentes actividades para la potenciación de la lectoescritura, asimismo, debe facilitar el proceso de enseñanza y crear situaciones de aprendizaje en el cual el párvulo sea el constructor de éste.

La concepción de la enseñanza-aprendizaje, en general, que maneje el educador dentro del aula, determinará su concepción del mismo proceso para la lengua escrita. Es evidente que los conocimientos sobre el aprendizaje y el lenguaje han experimentado profundos cambios en los últimos años, de ahí que cada día se haga más necesario que los educadores se actualicen en las teorías que tratan de explicarlo, con la finalidad de que orienten la construcción de experiencias didácticas para facilitar, por parte del niño/a, la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura como importante herramienta de aprendizaje.

La psicolingüística, desde la mirada constructivista, sostiene que el sujeto tiene conocimientos los cuales se resignifican al construir nuevos aprendizajes generando hipótesis y procedimientos en la acción del sujeto y el objeto, de igual forma, el enfoque comunicativo señala que el aprender a leer implica aprender a interrogar textos a través de la activación de los esquemas cognitivos, la anticipación, la formulación de hipótesis y la verificación de estas. (Piaget: 1965).

#### III.2.1.4. PSICOGÉNESIS DE LA ADQUISICIÓN DE LA ESCRITURA.

Desde el libro “el lenguaje del niño pequeño”, escrito por el investigador Jean Piaget (Buenos Aires, 1965), se describe a la psicogénesis de la lectura y escritura como una mirada psicológica que explica como el sujeto adquiere el aprendizaje. Del mismo modo intenta explicar el origen y desarrollo de la mente de las personas y de los fenómenos naturales que se producen en él.

La psicogénesis de la lengua escrita, es definida comúnmente como la construcción del conocimiento de la escritura por parte del niño/a. Este hecho parte desde el origen, las causas y luego de los hechos de cómo se va produciendo la escritura.

Piaget (1965) fue uno de los primeros autores en referirse a este concepto, contribuyendo así a una visión innovadora respecto al conductismo, en relación a como se construye el conocimiento, desde esta perspectiva el sujeto es el constructor de su propio conocimiento en interacción con el medio que lo rodea.

Del mismo modo, Piaget considera que el niño/a dispone de una temprana capacidad para leer y escribir; también toma en cuenta que el niño/a vive en un mundo alfabetizado y como consecuencia elabora ideas al respecto y formula hipótesis acerca del sistema de escritura (Grunfeld: 1993 en Diaz y Manjón: 2004).

Lev Vigotsky (1992) en su libro “Pensamiento y lenguaje” plantea el deber de significar las prácticas pedagógicas de lectura y escritura, respecto a la

intervención educativa, señalando la importancia del adulto en el proceso de aprendizaje. Dice que hay que generar situaciones y actividades que despierten en el niño/a la necesidad de escribir y que lo incentiven a leer, de tal manera, que la escritura sea algo que el niño necesite y que le permita experimentar sobre sus múltiples propósitos. También en esta línea Bruner (1989; 1991) defiende la importancia de factores culturales y sociales en el desarrollo humano, en la adquisición del conocimiento y en el aprendizaje.

Las investigaciones efectuadas por Emilia Ferreiro, respecto al lenguaje, mencionadas en Díaz y Manjón (2004) y que toman como base, las realizadas por Jean Piaget, revelan de mejor manera las ideas de los niños/as acerca de la escritura. Por lo tanto, la educación al nutrirse de estas investigaciones ha consolidado una propuesta de trabajo en las aulas.

Emilia Ferreiro se centra en los procesos sobre la forma en que se adquiere la lengua escrita. Ella hizo visible como los niños/as construyen ideas nuevas y metódicas sobre la escritura, las que ponen en ejercicio cuando interpretan lo escrito y tratan de escribir por sí mismo. Su supuesto aporta una interpretación del proceso de transformación de la comprensión de la escritura, expone como el niño/a transforma sus conceptualizaciones y se aleja de una visión que evalúa las escrituras infantiles sobre la base de la norma adulta.

La psicogenética explica que en el proceso de la escritura el niño/a se formula preguntas acerca del objeto, busca métodos, construye teorías, anticipa, revisa sus teorías y reformula hipótesis. Esto ayudó a centrar la mirada en el niño/a y revelar cuándo éstos inician el aprendizaje de la lectura y escritura, cómo se produce y cuál es el recorrido del proceso. De ahí se sustenta que para los educadoras pasarán a ser más importantes los aspectos conceptuales (lo que el niño quiere representar y a las formas que utiliza para establecer diferenciaciones entre las palabras) que los figurales (la calidad del trazado, la orientación, la distribución en la hoja).

“El conocimiento de la psicogénesis del lenguaje escrito permite orientar la acción educativa, como también es un aporte a las metodologías o didácticas porque sabiendo como conoce el niño/a podemos explicarnos mejor sus respuestas y estructurar estrategias adecuadas a las estructuras cognitivas que operan en un determinado momento de aprendizaje.”( Eugenia Orellana (1993: 05b)

Finalmente la psicogénesis, logró esclarecer que el niño/a se percata de la existencia de la escritura mucho antes de descubrir que son objetos simbólicos y que son portadores de significado, queriendo decir entonces, que la alfabetización no comienza necesariamente en la escuela. En una sociedad alfabetizada, los niños aprenden cosas del lenguaje escrito no como resultado de la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela, sino porque han sido miembros de una sociedad alfabetizada durante varios años (Ferreiro y Teberosky: 1979; Ferreiro: 1986; Goodman: 1992 y Teberosky y Tolchinsky: 1995).

### III.2.1.5 CONCEPTUALIZACIONES DE LOS NIÑOS ACERCA DE LA ESCRITURA

El aprendizaje del lenguaje escrito consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño/a (Vygotski: 1992). Antes de comenzar la educación formal, el autor resalta unos momentos claves por los que atraviesa el niño y la niña en su camino hacia la asimilación de la escritura, para lo cual investigó cuándo y por qué el niño le atribuye una función simbólica al complejo sistema de signos de la escritura.

La línea de desarrollo que marca los procesos en la conceptualización de la escritura, según el autor, se inicia con la aparición de los gestos como escritura en el aire, es decir, los gestos se muestran como una versión primitiva de los signos escritos futuros, son signos visuales que han quedado fijados en el niño/a.

Los niños, se enfrentan inicialmente al lenguaje escrito como un sistema de signos que rememoran los sonidos de las palabras, y estas últimas, encaminan hacia entidades u objetos, es decir, se analiza el lenguaje escrito convirtiendo los signos escritos en signos verbales, y de esta forma se encuentra el significado. Posteriormente, el desarrollo del lenguaje escrito permite el manejo de un simbolismo directo, donde los signos escritos remiten directamente a los objetos o entidades referidos, sin necesidad de recurrir a intermediarios para llegar al significado.

Desde muy corta edad los niños/as muestran en sus juegos iniciativas por aprender los códigos escritos de su propia cultura. En familias alfabetizadas, muchos niños/as aprenden a leer y escribir de manera natural, sin asistir a una enseñanza formal (Molina: 1998 en Chávez: 2002).

Por ende ellos para conocer, iniciarse y construir su propio sistema de escritura, exploran todo lo que se encuentra en su entorno más cercano y como aprendices activos tratan de comprender el lenguaje escrito que está a su alrededor, preguntando, formulando y comprobando hipótesis cuando intentan comunicarse con el mundo.

Los iniciales acercamiento del niño/a hacia la escritura son por medios de trazos que son denominados garabateos. Estas líneas son producciones espontáneas, desordenadas y que generalmente no tienen sentido alguno.

Las primeras escrituras son figuras como líneas onduladas, quebradas, continuas, fragmentadas o serie de elementos discretos repetidos (líneas verticales, horizontales o bolitas), sin embargo este modo no es “garantía” de escritura. El modo tradicional de considerar la escritura infantil es conocer los aspectos figúrales como la calidad del trazado, la distribución espacial, la orientación de caracteres, ignorando los aspectos constructivos que tienen que ver con lo que quiso representar en la escritura y los medios utilizados para crear diferenciaciones entre las representaciones (Ferreiro: 1997).

De acuerdo a la clasificación que realiza Emilia Ferreiro 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. Esta línea de evolución presenta tres niveles los cuales se detallan a continuación:

- Primer Nivel: Distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico.
- Segundo Nivel: La construcción de formas de diferenciación (control progresivo sobre los ejes cualitativos y cuantitativos).
- Tercer Nivel: Fonetización de la escritura (empieza con período silábico y culmina con el período alfabético) (Ferreiro: 1997).

En el primer nivel los niños/as empiezan a realizar una distinción de la representación gráfica, diferenciando lo no-icónico de lo icónico, es decir, diferencian las grafías de los dibujos, organizan las líneas y comprenden la arbitrariedad de éstas frente a un material compuesto por distintas marcas gráficas. Además en este nivel los niños inician el desarrollo de los ejes cuantitativos y cualitativos refiriéndose el primero a la cantidad mínima, es decir, el número mínimo de grafías que debe tener una palabra para poder ser interpretada y el segundo a las variaciones internas o sea a la diferenciación de grafías que conforman una palabra.

El segundo nivel se caracteriza por la búsqueda de diferenciaciones objetivas entre las escrituras producidas, por lo tanto los niños/as empiezan a controlar las variaciones cuantitativas y cualitativas, logrando establecer que para cada objeto diferente existe una representación gráfica distinta. En este nivel también aparece la “cantidad máxima”, que es el número máximo de grafías que posee una palabra para ser interpretada, 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 el tercer nivel los niños/as comienzan el período de fonetización, o sea, es la atención a las propiedades sonoras de la palabra en relación a lo que puede leerse en un material compuesto por grafías.

Estos niveles han detallado brevemente lo que conforma el proceso de la psicogénesis de la escritura. Además, éstos permiten comprobar como ya mencionamos, la hipótesis de que los niños/as poseen conceptualizaciones sobre la escritura mucho antes de la intervención de una educación formal.

Desde esta perspectiva, Hugo Salgado (2000), detalla que este proceso de comprensión por parte de los niños/as, conlleva a cuatro hipótesis las cuales siguen la línea de Emilia Ferreiro y que, permiten comprender el sistema de escritura propio de su cultura. Las cuales son detalladas a continuación:

**Hipótesis Presilábica:** En esta etapa el niño/a no alfabetizado cree que para leer o escribir algo es suficiente con que aparezcan varias letras, unas al lado de las otras y no establece mayores relaciones entre la cadena sonora que pronuncia cuando dice la palabra y el conjunto de las letras empleado en su escritura.

Sin embargo, este tipo de escritura no es totalmente indiferenciada: pareciera responder a ciertos principios de cantidad y variedad que el niño/a no alfabetizado presupone que deben existir. Esto ha dado origen a la diferenciación de dos hipótesis distintas:

- **Hipótesis de cantidad:** es probable que el niño no alfabetizado no escriba una sola letra, pues considera que una sola letra no se puede leer y no sirve para transmitir un significado; por tal motivo, es posible que el niño/a necesite un mínimo de dos o tres letras para poder leer o escribir una palabra.
- **Hipótesis de variedad:** la cantidad mínima que debe tener un texto debiera tener rasgos diferentes, es decir, por lo menos dos letras debieran ser distintas. Para un niño/a no alfabetizado dos o más letras iguales no portan significado.

Más allá de los desconocimientos que tenga el niño/a no alfabetizado y a pesar de que su lógica no coincida con el sistema de escritura formal, estas

hipótesis permiten comprobar que el niño/a sabe perfectamente que escribir es construir un significado y leer es reconstruir un significado (Salgado: 2000).

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. “Por ejemplo si un niño/a no alfabetizado escribe OEP por manzana es factible que él ya esté estableciendo una relación entre la cadena sonora que articula oralmente cuando pronuncia la palabra y la cadena gráfica que utiliza para la escritura.” (Salgado, 2000, p 77)

Hipótesis Silábica-Alfabética: Es un período de transición en el que el niño/a 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.

Hipótesis Alfabética: En este aspecto Salgado (2000: 79) señala: “En este período el niño no alfabetizado comienza a descubrir que la relación entre la grafía y la articulación oral es de tipo alfabética y no silábica, es decir, que para escribir es necesario representar mediante una letra cada uno de los fonemas que conforman la palabra articulada.” Esto quiere decir básicamente, que el niño/a en el proceso de construcción de la escritura, escribe como habla.

Después de transitar por todas las hipótesis, los niños/as descubren que la sílaba no puede ser considerada como unidad, sino, que ella a su vez, es divisible en elementos menores. 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 una, dos, tres o 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: 1997).

Todas estas hipótesis, anteriormente expuestas, planteadas por Ferreiro, sirven para visualizar como el niño/a se va apropiando del sistema de escritura y como se ha podido observar estas tienen poca relación con las estrategias que se utilizan tradicionalmente en la Educación Parvularia. Pues hoy en día, estos métodos insisten en mostrar letras aisladas, tratan de ignorar los conocimientos previos del niño/a acerca del sistema de escritura, suelen iniciar la enseñanza a partir de la escritura obligada, tratan de que el niño/a reflexione directamente sobre las palabras que aparecen escritas e intentan mostrar una supuesta pronunciación correcta (Salgado: 2000).

Hoy en día los nuevos procedimientos para apropiarse del sistema de escritura tratan de reflexionar sobre la relación que existe entre la oralidad y los elementos que conforman el sistema de escritura, también orientan la construcción del conocimiento de la lengua escrita como una totalidad en íntima relación con el significado de la palabra y por último, tratan de que el niño/a reflexione en torno a su propia pronunciación. Por lo tanto, partiendo de lo que el niño/a sabe del significado de la palabra que sabe reconocer, en la articulación real de su lengua, comienza a buscar las relaciones que se establecen con el sistema de escritura.

“Estos hallazgos revelan que existe una serie de pasos ordenados antes que el niño comprenda la naturaleza del sistema alfabético del lenguaje escrito. La historia de este proceso no ocurre al azar, sino que tiene una dirección constructivista, que no puede ser explicada por la maduración. Cada paso resulta de la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto a conocer, en un proceso permanente de asimilaciones y acomodaciones sucesivas que lo llevan a una organización cognitiva superior frente al lenguaje escrito.” (Eugenia Orellana (1993: 04a)

### III.2.1.6 LOS PROCESOS DE INTERPRETACIÓN DE LA ESCRITURA ANTES DE INCIARSE LA LECTURA CONVENCIONAL

Los niños/as en su diario vivir interpretan textos (libros, envases comerciales, carteles en las calles, títulos del televisor, comics, etc.) mucho antes de leer y estas interpretaciones que realizan, sirven para comprender los procesos de lectura por tres razones:

1. La asimilación implica aceptar que ningún aprendizaje empieza de cero, el niño trae su bagaje de esquemas interpretativos antes de una enseñanza escolarizada.
2. Para obtener significado el lector recurre a fuentes de información visuales (construcción de letras, disposición espacial, los signos de puntuación, etc.) y no visuales (conocimientos, temas que se trae).
3. El acto de lectura es un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia, cuyo objetivo final es la obtención de significado expresado lingüísticamente.

Los niños/as antes de comenzar el proceso de interpretación de textos, indagan sobre lo que pueden decir las palabras, y durante su investigación concluyen lo siguiente: las palabras representan el nombre de los objetos. Por lo tanto, la información relevante que toman los niños/as al tratar de interpretar diferentes textos es la proximidad espacial entre la imagen y el texto (Ferreiro: 1997). Esto quiere decir, que el niño/a en el proceso de interpretación toma dos condiciones que son dependientes: una externa (que es el contexto donde está la imagen) y otra interna (la idea del nombre que está escrito).

Finalmente, algunas veces los niños/as elaboran distinción entre lo que está escrito en un texto y lo que puede leerse en ese mismo texto. Como por ejemplo "Si el texto dice: EL PATO NADA los niños dicen: PATO Y AGUA" (Ferreiro: 1997).

### III.2.2 LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Para esta investigación consideraremos a la lingüística textual como “aquella que se interesa en estudiar el texto o el discurso y que se propone estudiar el proceso global de la comunicación humana, sin limitarse a uno de sus factores, para ello se aproxima a otras disciplinas ajenas al terreno del estudio del lenguaje.” (Vieytes y López, 1992, p 52)

Según la lingüística textual el texto es “una unidad lingüística comunicativa” esto sólo es posible con ayuda de categorías pragmáticas, es decir, depende de la intención comunicativa del hablante. “Será la intencionalidad y el contexto pragmático en el que se produce.” (Vieytes y López, 1992, p 52)

La psicolingüística efectúa valiosos aportes a los modelos generales del sistema cognitivo del pensamiento del niño, más claramente elabora modelos funcionales del comportamiento verbal humano basándose en el nivel de representación mental, es decir, que el niño/a utiliza el lenguaje según las redes conceptuales que se han formado según las relaciones que tiene entre éstas, expresando su manera de ver las cosas en base a sus propios conocimientos.

#### III.2.2.1 NIVELES DE PROCESAMIENTO EN LA COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE

Si entendemos el lenguaje como conjunto de procesos que intervienen en la recepción de los estímulos y la atribución a los mismos de un significado, esta tarea se puede descomponer en varios procesos, cada uno de los cuales se encarga de realizar una función específica.

En el lenguaje se distinguen niveles de estructura:

- a) Las unidades sub-léxicas (fonemas, letras)
- b) Las palabras
- c) Las oraciones

d) El texto o discurso

En la psicolingüística se postula que existen procesos cognitivos específicos para la comprensión de cada uno de ellos y esos procesos se denominan: niveles de procesamiento en la comprensión del lenguaje. Esta comprensión implica agrupación de información lingüística externa al sistema cognitivo con información almacenada en la memoria, es decir, desde el conocimiento perceptual léxico hasta el conocimiento general del mundo y creencias.

### III.2.2.2 NIVELES DE PROCESAMIENTO EN LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA

- Comprensión de unidades sub-léxicas

Nivel de Procesamiento: Análisis Perceptivos Primarios, el mensaje debe ser recogido y analizado por nuestros sentidos (fonética fonológica), ya sea en el caso del lenguaje oral o el escrito, la operación de identificación consiste en comparar información externa con información de la memoria a largo plazo. En otras palabras, estudia la realización del sonido desde el punto de vista articulatorio y las diversas formas de sonido que pueden tener algunos fonemas (letras) en nuestro idioma. Tiene que ver mucho con la entonación que hacemos al expresarnos o al crear oraciones. Sus unidades mínimas de estudio son Fonética-fono (sonido real, realización del fonema) Fonología- fonema (Es el sonido ideal, tiene una función distintiva).

Ejemplo: Cárcel --- La "C" a veces suena como "K", pero otras como "S": CESAR (1)

- Comprensión de palabras o semántica

Nivel de Procesamiento: Procesamiento Léxico, implica el significado del signo lingüístico (de las palabras). Su unidad mínima de estudio es el sema, reconocer la palabra y su significado (o sea, el procesamiento léxico), la necesidad

de contrastar la información sub-léxica procesada en el nivel anterior con las representaciones de las palabras almacenadas (léxico mental). Sobre el reconocimiento de las palabras influye el contexto. La semántica estudia los rasgos significativos de las palabras y las relaciones que éstas contraen al interactuar, así:

Cima- sima -- tienen una relación de homofonía y antónimos

Afable y amable -- tienen relación de paronimia y sinónimas

Tosco y hosco—tienen relación de parónimas y sinónimas

Como hemos visto la semántica aplica los significados para apreciar tanto los rasgos comunes de algo, como también los rasgos diferenciadores.

- Comprensión de oraciones o morfología

Consideraremos como una disciplina lingüística que estudia la constitución interna de las palabras, así como su formación desde el punto de vista individual. Su unidad mínima de estudio es el morfema, lo que definiremos como la unidad mínima con significado. Ejemplos:

- Flor- es

- Mar- ítimo

Los morfemas son las partes constitutivas de la palabra y la clasificación tradicional las llama AFIJOS.

Cabe señalar que:

- Prefijos: Ubicados antes de la raíz o lexema

- Sufijos: Ubicados después de la raíz o lexema

Posee unos Niveles de Procesamiento: procesamiento sintáctico y semántico.

- Sintáctico: Descubrir relaciones entre palabras dentro de la oración

- Semántico: Descubrir el significado de la oración en su conjunto.

- Comprensión del texto o discurso o sintaxis

La sintaxis se ocupa de analizar las palabras ya no individualmente, sino en sus funciones e interrelaciones cuando forman enunciados. En consecuencia, cuando hablamos de sujeto y predicado, núcleo, modificadores, etc. estamos refiriéndonos a un análisis sintáctico. También la sintaxis trata sobre el orden lógico de las palabras dentro de la oración o texto. Posee un nivel de Procesamiento: Integración del texto o discurso, objetivo final de la comprensión. Comprender el lenguaje requiere procesar individualmente los contenidos de oraciones e integrar la información en unidades más globales de significado.

El significado del discurso no es la suma del significado de sus oraciones individuales. Es necesaria la integración. Lo que interesa es cómo los lectores identifican relaciones entre las diversas partes del texto y establecen lazos entre el texto y el propio conocimiento previo.

En general las proposiciones hechas por la lingüística textual, muestran la preocupación de los investigadores por situarse en un plano de uso real del lenguaje, en su complejidad, en su ambigüedad, pero también en su carácter de función cognitiva (Vieytes y López: 1992).

### III.2.3 SOCIOLINGÜÍSTICA

El aporte que genera la sociolingüística al enfoque comunicativo, es situar al lenguaje dentro de un contexto comunicativo, el cual influya en la relación que se establece al comprender las interacciones comunicativas observadas en las salas de clases. Es decir, el ambiente social donde se establece el lenguaje (Galdames, Domínguez y Schkolnik: 1990).

El énfasis puesto por la sociolingüística en el lenguaje es de carácter funcional e incide en relacionar las funciones de éste, con los contextos reales de la comunicación, además demuestra la interdependencia entre las modalidades de la expresión lingüística. A su vez, lo aprendido a través del lenguaje hablado influye en la expresión escrita y viceversa. En contraposición a lo antes señalado los “métodos de enseñanza actuales aún utilizan técnicas que parecen ignorar el rasgo fundamental de leer y escribir, cuál es su carácter de aprendizaje lingüístico y por ende, esencialmente, portador de significados, inherentes al contexto sociocultural donde ocurren.” (Herbrard: 1977 y Kalman: 1996 en Medina y otros, 1997, p 02)

Por otra parte la sociolingüística ha puesto énfasis en la “pragmática”, esto quiere decir en los efectos comportamentales de la comunicación. Hace referencia a un sistema que otorga significado a lo que ocurre dentro de un contexto que permite tomar conciencia a los educadores sobre el uso del lenguaje de manera intralingüística y extralingüística, exigiendo una competencia comunicativa homogénea no sólo centrada en el uso de los códigos, sino también, en una convergencia de aspectos pragmáticos, por lo tanto socioculturales, cognitivos y afectivos (Galdames, Domínguez y Schkolnik: 1990).

Con respecto a lo anterior, el Programa de las Novecientas Escuelas del Ministerio de Educación de Chile, enfatiza en la perspectiva del lenguaje como una facultad del niño para construir significados y comunicarlos a otros con propósitos definidos, es decir, utilizar el lenguaje para vivir, para convivir y aprender, no como futuros ciudadanos, sino como niños que ejercen hoy, múltiples interacciones y procesan diversas informaciones, en un mundo complejo, letrado, computarizado y globalizado. En relación a lo anterior, se piensa que:

“Aprender a leer y escribir, implica aprender a participar en eventos comunicativos determinados por elementos contextuales de la situación específica, por las experiencias de los participantes y por la transacción que se produce entre ellos. En tal sentido la actividad reviste una gran importancia respecto a los aprendizajes, es decir, no sólo se aprenden contenidos, sino que

también se aprende a actuar con ellos.” Kalman (1996) en Medina y otros (1997:02)

En definitiva la sociolingüística aporta el concepto entendido como la competencia del lenguaje, para la comunicación y la significación, dicho de otra manera, se concibe la lectura y escritura como prácticas culturales, es decir, como actividades que son llevadas a cabo por grupos determinados, en situaciones específicas, para cumplir funciones particulares. De este modo, se supera el hablante oyente ideal para acceder al hablante oyente real con sus perfiles y configuraciones sociales, culturales, ideológicas y personales. Al proponer este hablante, se abandona el concepto de comunidad lingüística y se reemplaza por el de comunidad de habla, cuya actuación ya no es meramente lingüística, sino comunicativa.

### III.3 TENSIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL NIVEL INICIAL

Para aproximarnos al objetivo de este estudio, es necesario considerar “qué entendemos por leer y escribir” y la existencia de una diversidad de enfoques han contribuido a conceptualizarla de diferentes maneras.

Leer y escribir están interrelacionados fundamentalmente porque hacen referencia a un mismo hecho que es objeto de conocimiento: el texto escrito. El texto escrito, entendido no como un código de transcripción del habla, sino como un sistema de representación gráfica del lenguaje (Ferreiro: 1986 y Tolchinsky: 1993 en Fons: 2004).

Cabe señalar que ambos procesos “leer y escribir”, si bien tienen elementos en común y persiguen los mismos fines serán definidos como procesos independientes, ya que sus concepciones varían según diversos autores.

Gloria Inostroza (2003) desde un enfoque comunicativo, concibe la escritura como un sistema para expresar pensamientos propios, es decir, escribir es producir ideas a través de un sistema escrito, en aras de la comunicación y la lectura como un acto de movilización de la inteligencia para construir los significados de los textos en niveles crecientes de comprensión.

Para efecto de esta estudio, se postula que el uso real de la lengua escrita en el aula, provoca situaciones de lectura y escritura que permiten a los niños y niñas en edad inicial, con una adecuada intervención pedagógica, aprender a leer y escribir con sentido, para vivir en sociedad alfabetizada, entendida esta última como la capacidad que va más allá de leer y escribir. Ser alfabetizado implica presentar o exhibir comportamientos de alfabetización, comparar, secuenciar, argumentar, interpretar y crear trozos amplios de lengua escrita y oral en respuesta a un texto escrito, en el cual se han establecido la comunicación, la comprensión, la reflexión y la interpretación (Vigotsky: 1992).

Asimismo, leer y escribir son actos de construcción y comunicación de significados, se sabe que la lectura no consiste sólo en “sonorizar unos signos”; la lectura es fundamentalmente un acto en que el lector moviliza su inteligencia con el fin de construir los sentidos de un texto, lo cual sólo ocurre si éste posee conocimientos, experiencias previas y esquemas cognitivos que permitan otorgarle un significado (Varios autores en Medina, 2006a). Durante la lectura, se produce una transacción entre el lector y el texto en la cual el lector, a partir de las claves del contexto y del texto, activa sus conocimientos y experiencias previas para aportarlos al proceso lector, establece relaciones, anticipa el contenido del texto, formula hipótesis, realiza inferencias, se plantea interrogantes, elabora y reelabora respuestas (Varios autores en Medina, 2006a).

Tal como se mencionó en el párrafo anterior, leer no es sólo “sonorizar signos” ya que enseñar a leer requiere abordar toda la complejidad y comprensión del lector. Del mismo modo, escribir tampoco es “caligrafiar”, sino expresar ideas para ser comunicadas a otros. En tal sentido Medina (2006: 06a) plantea que:

“El desafío de la escritura es producir un texto que responda a una situación comunicativa determinada; es decir, que se adapte al destinatario, a la intención comunicativa en que será escrito, a la situación en que será leído, etc. Esto implica que para aprender a escribir, es indispensable que el niño o niña, desde la Educación inicial, se vean enfrentados a situaciones reales que lo lleven a tomar decisiones sobre el tipo de texto, las opciones de enunciación o las palabras y expresiones que empleará de acuerdo a la intención comunicativa que se plantee.”

Siguiendo las primeras concepciones de Mabel Condemarín (1984) es importante destacar que si bien esta autora fue incorporando otros enfoques en sus nuevas ediciones del libro “Madurez Escolar”, muchas educadoras se han formado con estas ideas, concibiendo que el aprendizaje de la lectura era la decodificación del texto escrito donde el lector, recibía pasivamente el contenido del mismo, es decir, leer era identificar letras y ponerlas juntas para obtener un

significado, también ha sido interpretada como una asociación entre respuestas sonoras y estímulos gráficos.

Igualmente, desde el enfoque de madurez, se cree que escribir era la actividad inversa a leer, se decía que era el derecho y el revés de un mismo aprendizaje. Leer era recibir, escribir era producir. Para ello se enseñaba lo que decía un texto, una palabra o cómo sonaba una grafía, después se escribía; lo que aún no se había enseñado no se podía escribir, toda esta idea de leer y escribir se fundamentaba únicamente en concebir la lectura y escritura en habilidades perceptivo motriz, como por ejemplo; las funciones visuales, motoras, auditivas y espaciales.

“Si bien son variables que conciernen a los actos de leer y escribir y forman parte de ellos, no es la totalidad, esto implica que el niño puede realizar actividades verdaderas de lectura y escritura desde muy temprana edad, aunque no haya accedido al dominio del mecanismo de la decodificación o su lateralidad no esté aún bien definida.” (Erena, 1987 en Medina, 2006, p 6)

Respecto a la escritura, tradicionalmente su enseñanza se ha basado en la adquisición de los aspectos básicos de la lengua escrita, dejando así para una etapa posterior la producción de textos escritos. La expresión escrita se ha pensado desde un enfoque de destrezas que se centra en repetir fórmulas estereotipadas y con la reproducción de escrituras fuera de contexto sin ninguna función comunicativa real, un ejemplo de ello es la práctica tradicional de escritura, en donde se ha puesto énfasis en la copiar, decodificar, transcribir, memorizar vocales, abecedario y la realizar grafismos sueltos sin significado alguno para el niño/a, haciendo monótonas las prácticas de lectoescritura.

Tal como está expuesto en páginas anteriores, el aprendizaje de la lengua escrita se inicia antes de que el niño/a ingrese a la escuela. En el mismo momento en que descubre que unas marcas gráficas lo identifican como persona, estas mismas marcas permiten distinguir productos de limpieza, alimentos, dulces, tiendas, medicinas y muchas otras cosas que lo rodean; de esta manera, se puede

afirmar que sus primeros contactos con la lengua escrita están impregnados de significado relevantes para el niño/a.

La propuesta del enfoque comunicativo rescata la función social de la escritura y el desarrollo de las operaciones mentales que implica la producción de un texto significativo. Se centra la enseñanza de ésta, considerando la lengua en uso y siempre en una situación comunicativa; esto es lo que debe vivenciar el niño desde muy pequeño aunque aún no pueda apropiarse del sistema de escritura, para ello es necesario dejar escribir al niño/a fijando la atención más en la intención que en el producto final, pues es allí donde se pueden evidenciar los verdaderos avances en la asimilación y adquisición del lenguaje escrito. De igual forma, un elemento indispensable en la adquisición de la lengua escrita desde este enfoque, es la reconstrucción del conocimiento que realiza el niño/a al desarrollar, comprobar o refutar hipótesis de la lectoescritura, de esta forma será capaz de aprender la lectura y escritura.

Finalmente el concepto de lectoescritura desde un enfoque comunicativo planteado por Ferreiro, Kaufman y Teberosky, es definido como formas de construir, interpretar y comunicar significados. Así leer y escribir es mucho más que la mera decodificación y codificación de lo impreso: Es forma de construir y transferir significados mediante la lengua escrita, es decir, el niño produce grafismos espontáneamente, al principio es trazo continuo e indiferenciado, luego toma formas diferenciadas, con un orden lineal de elementos y una progresiva incorporación de letras convencionales para así asignarles significados a sus escritos.

Frente a ello podemos concluir que la lectoescritura es una actividad cognitiva que crea conocimiento, lo que implica un proceso de pensamiento en el que el niño/a, reflexiona, explora, comunica, construye, reconstruye, y da significado}

## III.4 LEER Y ESCRIBIR DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO: CONCEPTOS Y ESTRATEGIAS

### III.4.1 QUÉ ES LEER.

La nueva concepción de leer coloca el acento en la participación activa del lector, quien aporta todo su bagaje, experiencias, vivencias y expectativas, para la comprensión y recreación del significado de lo que lee. Frente a esta propuesta se define:

“Es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito. De esta definición de lectura basada en el modelo interactivo, se destaca la relevancia que tiene el término comprensión, ya que sobre este concepto de lectura se basa el enfoque comunicativo.” (Montserrat Fons, 2004)

Esto implica que a la hora de leer se presentan una serie de elementos que configuran la comprensión del texto escrito según lo plantea Fons en su libro *Leer y escribir para vivir: Alfabetización Inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*:

- Leer es un proceso activo, esto quiere decir que el significado que un escrito tiene para quien lo lee no es una réplica del significado que el autor quiso darle, sino una construcción propia en la cual se ven implicados los conocimientos previos del lector.
- Leer es conseguir un objetivo: la interpretación que hacemos de los textos que leemos depende en gran medida del objetivo a lograr.
- Leer es un proceso de interacción entre quien lee y el texto. Esto quiere decir de quien lee transforma sus conocimientos previos en función de las aportaciones del texto.
- Leer es un proceso de predicción e inferencia continúa: Lo que le permite al lector anticipar el contenido del texto, las inferencias resultan imprescindibles para

comprender y /o interpretar información no explícita, que se deduce del contenido del texto así como de las experiencias previas del lector.

Cabe señalar que para que este proceso se haga presente en el niño, es importante la elección del material a leer, el cual debe reunir determinadas condiciones para favorecer el interactuar del niño/a con el contexto y su comprensión, debe ser:

- Adecuado: a la edad, a su lenguaje y lo más importante, que responda a sus intereses.
- Comprensible: El texto debe responder a un nivel adecuado para el párvulo, en los que se debe evitar frustración y subestimación.
- Atractivo: La elección del texto debe provocar la motivación por su contenido y presentación, involucrando afectividad y emotividad como también el aspecto cognitivo y social.

Todo lo expuesto anteriormente representa un largo proceso, fases a través de las cuales la persona pasa, de necesitar a los otros para comprender el mundo escrito, a ser totalmente autónoma.

- La primera fase está constituida por el reconocimiento global de palabras y textos, esto se da en buena parte gracias al contexto y por el inicio del descubrimiento de la escritura.
- En la segunda fase, el niño llega a comprender las correspondencias entre la cadena escrita y la oral; esta etapa representa la conquista de la autonomía, ya que, una vez asimilados los secretos del código, el niño no necesita del adulto para descubrir el mundo escrito.
- En la tercera fase, la lectura es básicamente un reconocimiento global de configuraciones escritas.

“Leer es, ante todo, comprensión, es decir, construcción de una representación mental coherente de lo que lee” (Solé, 1987 en Medina, 2006, p 03)

parte de la idea de que la lectura tiene como objetivo la comprensión de un texto, se infiere en la idea de que el código se ha de enseñar en marcos significativos, ya que se trata también de enseñar a comprender.

#### III.4.2 QUÉ ES ESCRIBIR

“Es el proceso mediante el cual se produce el texto escrito. De esta definición de escritura, destaca la relevancia que tiene la palabra producción del texto escrito, porque es sobre este concepto de escritura sobre el que se sustenta la propuesta comunicativa.” (Fons, 2004, p 22)

El aprendizaje de la escritura es un proceso cognitivo; en el que percepción y memoria no juegan el rol fundamental que le adjudicó durante mucho tiempo la enseñanza tradicional. Asimismo la escritura es un hecho lingüístico cuya esencia consiste en producir significados de un sistema de signos gráficos estables (Vieytes: 1992).

Es importante saber que escribir es un proceso que va más allá de poner letras y signos sobre un papel en blanco, es dar significado a las construcciones propias del niño, es decir, desde el simple garabateo hasta la escritura convencional.

Se puede considerar a la escritura de dos modos: como una representación del lenguaje o un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras. Sin embargo la discrepancia esencial es que en el caso del código de transcripción ya están establecidos los elementos y las relaciones, porque el código no hace más que encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones. En cambio en el caso de la representación ni los elementos ni las relaciones están establecidos (Ferreiro: 1997).

Para Vygotsky (1981 en Ribera: 2007), cuando se escribe, el sujeto se ha de representar el contexto de comunicación y el destinatario sin que estos estén presentes, puesto que la comunicación no se establece hasta el momento en que

el texto llegue al lector. Por lo tanto, el proceso de planificación de la escritura se interioriza.

Los modelos cognitivos de composición del texto (Flower, L. S. y Hayes, J. R., 1980 en Ribera: 2007) señalan la existencia de los procesos implicados en la producción escrita. En primer lugar, la planificación, es decir, la selección y organización de las ideas. En segundo lugar, la elaboración del texto. En tercer lugar, la revisión, implicada no sólo en el escrito final, sino en todo el proceso de producción. Las estrategias implicadas en estos procesos pueden ser desarrolladas desde que el niño/a es pequeño. El aprendizaje no es lineal y aditivo, sino que procede por reorganizaciones de conocimientos de distinto contenido y nivel: la progresión en la enseñanza de la escritura se ha de hacer en espiral, de manera que se vuelva a lo ya trabajado, pero de forma cada vez más compleja.

### III.5 BENEFICIOS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO:

#### III.5.1 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE EL ENFOQUE COMUNICATIVO PROVEEDORAS DE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS Y APRENDIZAJES DE CALIDAD

##### III.5.1.1 ¿QUÉ ENTENDEMOS POR PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS?

La práctica pedagógica se compone de acciones que la Educadora realiza con el fin de facilitar el aprendizaje del niño/a con respecto al objetivo planteado.

La estrategia pedagógica es un conjunto de acciones que realiza la educadora con el propósito de facilitar el aprendizaje en los diferentes ámbitos del desarrollo del niño/a. Para que no se reduzcan a simples técnicas y recetas, debe apoyarse en una rica formación teórica, pues en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza–aprendizaje.

Sin duda a partir del momento en que el niño o niña entra en contacto con otros.

Desde el momento de la gestación, el entorno se hace presente a través de los ruidos, voces y melodías. Desde los primeros meses es muy arduo el trabajo que realiza el niño/a para reconocer, interpretar y clasificar, estas invasiones que lo rodean. De todo esto se privilegia la voz, los susurros la carga emocional y afectiva que contiene el ritmo propio de la palabra, de aquellos que lo rodean, esto es el nuevo cordón que lo unirá al mundo. Si a un ruido le acompaña la voz que confirma lo ocurrido, la inseguridad y sorpresa que experimenta se transforma en confianza, ayudando al niño o niña a nombrar lo que sucede a su alrededor (Pugliese: 1999).

Las intenciones comunicativas del niño/a en los primeros años de vida se manifiesta a través de lo gestual: señales para indicar, vocalización con rasgos expresivos. Organizan de este modo un universo conceptual en categorías o clases para distinguir acciones, agentes y objetos, es en esta instancia en donde el adulto debe iniciar la enseñanza, por medio de la interacción con el niño/a, para que así, progresivamente adquiera su lengua materna (dialecto propio de su cultura), es en base a la interacción e imitación de parte del niño, como se va construyendo su lenguaje. El adulto guía la actividad lingüística del niño/a proporcionando la oportunidad de observar y dominar los diferentes sentidos de la palabra y sus diferentes usos (Pugliese: 1999).

Desde que el niño/a nace está en contacto con su lengua materna, el que su producción no se asemeje a la del adulto no le quita su capacidad de comunicador, el niño/a escucha, repite y memoriza cada gesto y palabra que percibe de su entorno, cada una de las interacciones que el niño/a establece es un peldaño a la adquisición total de su dialecto. Entonces ¿Por qué no potenciar el lenguaje como tal desde los primeros balbuceos?

El lenguaje oral es la base para la adquisición del conocimiento sobre el lenguaje escrito, es desde esta base que se debe afirmar cada uno de los aprendizajes posteriores del lenguaje escrito, primero debe aprender a hablar, a producir cada uno de los fonemas que componen el sistema, para así posteriormente llevarlos a la escritura.

Esta apropiación del lenguaje oral, como primera instancia, requiere esfuerzos importantes tanto del niño/a como el adulto y el ambiente que éste le provee. El adulto en su rol como referente posee la labor de proveer al niño/a un dialecto rico en palabras, que le permitan ir conociendo el mundo a través de estas producciones. Es importante que en los primeros años el adulto nombre cada cosa que rodee, puesto que si el adulto no la nombra, para el niño/a no existe (Pugliese: 1999).

En las experiencias tempranas es necesario generar situaciones en que el niño/a pueda desarrollar capacidades comunicativas, desplegando las competencias lingüísticas desde las primeras palabras. Para esto es necesario crear instancias comunicativas desde la sala cuna hasta el nivel de transición. Esto posiblemente suceda en niveles de segundo ciclo, con o sin intención pedagógica, pero ¿ocurrirá en el nivel de sala cuna?

Es importante que el docente de Educación, comprenda que el escuchar y hablar deben tener un espacio privilegiado en el aula, independiente del ciclo; al igual que la literatura y la escritura, ya que la oralidad formal se nutre de ellos.

Desde que el niño/a interactúa se encuentra en condiciones de comunicarse con su medio, es importante que el adulto que acompaña sus experiencias interactúe con él, desde el lenguaje no verbal hasta la producción verbal que ayude a conocer su entorno.

### III.5.1.2 RECORRIDO POR LAS DIFERENTES PRÁCTICAS DE LECTOESCRITURA, EN LA BÚSQUEDA DE UN MÉTODO SIGNIFICATIVO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS LECTOECRITOS.

“Hace ya muchos años algunas civilizaciones inventaron ciertos sistemas de escritura: desde entonces, seguramente hubieron quienes sintieron el deseo o la necesidad de buscar los medios más adecuados para enseñar sus secretos a otros....Cuando un grupo humano dispone de un sistema que permite “dibujar” su idioma, necesariamente surge la inquietud de conocer cuáles pueden ser las formas más convenientes para que otros también aprendan a leer y a escribir. A si fue como apareció la primera intención, de las que se tiene registro: si la escritura es el dibujo de la lengua, debemos enseñar esos dibujos. Trasladando esto a nuestra realidad actual, a nuestro sistema de escritura vigente, aparece la primera y gran fascinación de casi todos los alfabetizadores: enseñar las letras.” (Salgado, 2000, p 27)

Las primeras prácticas de lectoescritura vivenciadas en las escuelas particulares o municipales, se relacionan con el mismo método, por medio de la enseñanza de las letras. Lo que hace pensar que a lo largo de la historia de la alfabetización en el país ha predominado una propuesta metodológica que inicia el conocimiento de la lengua escrita, a través de una lógica alfabética.

El sistema de escritura es de tipo alfabético, lo cual desde la lógica de adultos alfabetizados, no presenta mayor problema, puesto que cada cadena sonora (palabra) del dialecto se divide en unidades mínimas (letras), que permiten esta conjugación, el problema mayor esta en como presentar estas letras a un niño pequeño que no ha tenido mayor contacto con este sistema de escritura, ¿Cuál es el orden de este proceso? Ante esta pregunta hay muchos docentes que optan por seguir sencillamente el orden de nuestro alfabeto y así comenzar con la A (a), después con la B (be), posteriormente con la C (ce), para luego presentar la efe, la hache, la jota y finalmente la zeta.

El método alfabético dejó rápidamente en evidencia algunas dificultades:

P E L O T A

Pe E Ele O Te A

Claramente se lee peeeleotea ¿Es posible entender desde esta metodología?

Sin duda fue un proceso difícil y marcó los primeros años de lectura y escritura, el que no siempre facilitó la comprensión y la relación valor sonoro grafema.

“Sin embargo son muchas las posibilidades de que no sea así, que no se logre establecer esa relación entre el valor sonoro y el significado del conjunto en la palabra. Puede suceder que se quede en un deletreo carente de sentido, es decir, en la mera acción de ir pronunciando por separado las letras que conforman esos vocablos, significado que conoce sin duda por ser hablante de la lengua.” (Salgado, 2000, p 31)

Aunque este método en la actualidad se ha alejado de las prácticas pedagógicas aún es posible de observar. No es extraño que diversos docentes inicien la alfabetización a través de la enseñanza inicial de las vocales, y que en sus aula se encuentren láminas del abecedario con sus respectivas ilustraciones, estas señales son un claro ejemplo de que esta tradición aún no se aleja de nuestras aulas.

Se cree que es más sencillo enseñar aquella letra en la cual su valor sonoro coincide con su nombre; como por ejemplo una vocal, para la cual se elabora un plan con diversas formas de presentarla y trabajar con ella, entre las acciones se puede mencionar: recortar en diarios y luego graficar, buscar palabras en que aparezca la letra de la cual se habla y unir puntos para formar la letra.

Es aquí donde surge el problema, puesto que muchos docentes piensan que parte del reconocer implica graficar correctamente, y disponen horas de prácticas grafomotoras en busca de motricidad fina que bajo su parecer es una condición para poder escribir. Y para esto comienzan trabajo de unir puntos, reiterativos y aburridos, pintar sin salir de los borde, entre otras. ¿Serán estas metodologías, centradas en la destreza motriz una condición necesaria para la alfabetización, será esta una forma adecuada y significativa de acercar al niño/a al mundo lectoescrito?

Según Hugo Salgado (2000) en la actualidad no existe ninguna investigación que postule, que estas concepciones son necesarias en la adquisición de la lectoescritura. Se reafirma entonces, que no existe relación alguna entre el conocimiento que se necesita para leer y escribir, y el despliegue de las capacidades motoras finas que se pretenden potenciar por medio del aprestamiento.

El iniciar de esta perspectiva el aprendizaje de las letras, puede ser de cierta forma una metodología más fácil de aprender para el niño/a que se enfrentan a este conocimiento, puesto que el nombre de la letra es el mismo que el fonema (sonido de la letra), pero dicha metodología ignora algo muy importante, los conocimientos previos de los niños/as. Una letra, es una unidad sin significado, es un sonido llevado a un grafema, es una representación gráfica, que carece de total significado desde el dialecto de un niño/a que se enfrenta a este objeto de conocimiento.

Hay otros que inician este vínculo desde el trabajo con sílabas, partiendo desde la premisa que el niño/a que se enfrenta a este objeto de conocimiento ha aprendido anteriormente las vocales; al presentar las consonantes junto con la vocal, por medio de la conformación de una sílaba, ma, me, mi, mo, mu siendo sólo necesario decir esto se lee así, sin necesidad de precisar en el nombre de la letra.

De este modo a medida que conoce otras consonantes, el niño/a irá ampliando el repertorio, se trata de enseñar sílabas, formadas por una consonante y una vocal, esto se debe complementar con la enseñanza de sílabas complejas, en donde entran en juego los grupos consonánticos, como bla ble bli; y como si se tratara de un trabajo acumulativo, se muestran cada una de las diversas sílabas, esperando que en algún momento el niño/a descubra el secreto del sistema de escritura utilizado, que por lo demás es alfabético y no silábico.

Desde este método es posible que el niño/a aprenda a leer y a escribir conjugando sílabas simples (consonante+ vocal), pero ¿qué sucederá si se le presenta la silaba (cre), y el considera que no la ha aprendido, puesto que no logra el conocimiento aislado de las letras que conforman esta silaba?

El sistema de escritura al que se enfrenta el niño/a es de tipo alfabético, lo que debe descubrir el niño/a es que cada grafema o letra está representada por un fonema o sonido que se articula para la producción de una palabra, y por tanto no en las sílabas o tipos de silabas en las cuales se puede dividir ésta.

Además de esto, desde este método se sigue enseñando a leer por medio de la acción de descifrar sonidos escritos, independiente que sean fonemas o silabas, al fin y al cabo sonidos, autónomos del significado que estos puedan o no transferir.

Tanto la sílaba como el fonema no involucran los conocimientos previos del niño/a, puesto que para él son “unidades no significativas” del lenguaje, entonces si es posible entender esta afirmación, es necesario que el docente que pretende vincular al niño/a con el mundo lectoescrito de manera “significativa”, inicie este conocimiento desde la palabra misma, una palabra que sea parte de su habla, cercana a su vocabulario y lo más importante que para él exista un conocimiento previo y un significado, que ayude a iniciar esta interacción con el mundo lectoescritura e incentiven este proceso.

Una vez identificada, la idea de unidad significativa de lenguaje, de la cual es oportuno iniciar la relación con la lectoescritura, se describen algunas sugerencias posibles de aplicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para favorecer el vínculo con el mundo lectoescrito durante los primeros años de vida.

Antes de continuar, es necesario mencionar que todas las estrategias anteriormente nombradas, han tratado de presentar el sistema de escritura de las más variadas maneras posibles, con el sano propósito de lograr que el niño/a lo aprenda; sin dejar de considerar que cuando se elaboraron todos estos conocidos “métodos tradicionales”, no se sabía cuál era el proceso que el niño/a llevaba a cabo para construir el conocimiento; sólo se discutía cuál debía ser la forma en que se presentara el sistema de escritura (Salgado: 2000), es decir, cómo “enseñarlo”; ahora hay mucha información sobre cómo se aprende.

Por lo tanto, el análisis no se centra en sobrevalorar perspectivas, sino más bien, en esclarecer un tema tan controversial en las prácticas educativas actuales, a partir de todos los aportes que diversas disciplinas presentan en la actualidad, para mejorar las prácticas pedagógicas referidas al lenguaje.

### III.5.1.3 ALFABETIZACIÓN TEMPRANA

Antiguamente se pensaba que el sistema formal de educación debía iniciar el aprendizaje de la lectura y escritura a una determinada edad, así como también se creía que la alfabetización se iniciaba al momento de ingresar al sistema escolar, esta última es entendida como: “una parte íntegra de la conciencia humana, es nuestra capacidad de comunicarnos efectivamente unos con otros, intercambiar conceptos e ideas, y funcionar en el contexto social de nuestras vidas.” (Vigotsky y Luria: 1992) La edad promedio que se determinó por ley para enseñar la lectura y escritura obligatoriamente fluctuaban entre los 6 y 8 años según los países, en el caso de Chile el acceso a Primero Básico es el momento propicio para comenzar con la lectura y escritura, pero hoy en día se sabe que (gracias a investigaciones científicas) los primeros años de vida de “El niño desde

el nacimiento hasta los ocho años es lo más importante para el desarrollo de la alfabetización” (IRA Y NAEYC, 1998) , ya que es en esta edad donde se producen las mayores conexiones neuronales, en donde es preciso potenciar al máximo la capacidad cognitiva del niños/a, pues constituye el pilar fundamental para los aprendizajes.

Es así como cobra importancia la teoría presentada por Feuerstein quien 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....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”, que sea un ser flexible. El ser humano puede desarrollar nuevas estructuras, nuevos sistemas, nuevos modelos que amplíen su repertorio para la experiencia del mundo” (Feuerstein, 1991)

A raíz de lo anteriormente señalado, es preciso destacar una vez más que a lo largo de la historia se han generado cambios en los conceptos y en las formas de iniciar el aprendizaje de la lengua escrita, en el siguiente análisis, se presenta el concepto de madurez para la lectura y escritura que ha sido actualmente desplazada por el nuevo concepto de alfabetización temprana, en el proceso de adquisición de la lectoescritura.

Por consiguiente, el concepto biológico de madurez perceptiva y motriz, hace referencia a la ejercitación funcional lo que originó al aprestamiento definido como “estar listo para... determinado aprendizaje” (Condemarin, 1984, pp 13), asimismo en el caso de la lectura, “Implica maduración en varios aspectos: entre otros, el niño debe poseer una edad visual que permita ver con claridad objetos tan pequeños como una palabra, requiere también una maduración de la percepción auditiva que permita discriminar sonidos tan próximos como el de un

fonema. En el caso de la escritura, implica que el niño debe poseer un desarrollo de la motricidad fina, especialmente a nivel de las manos y dedos y una relación tónico-postural general, como también un desarrollo del lenguaje que de paso a comprender lo que escribe así como transmitir significado.”

Aún sigue vigente el concepto de madurez y los ejercicios de aprestamiento en numerosas escuelas y jardines infantiles de nuestro país. Sin embargo, autores de renombre como Cyril Burt en Inglaterra y María Montessori en Italia mencionados por Berta Braslavsky (2005) creían que la edad para empezar con aprendizajes significativos era desde los tres años, Vigotsky (1984) por su parte sostiene que la edad adecuada para iniciarse se debe trasladar antes del ingreso a la escuela y que la lectura y la escritura debe ser algo que el niño/a necesite, ya que han de ser importantes para su vida Vigotsky (1984). Además plantea que la función social del lenguaje se manifestaba claramente durante el primer año de vida. Vigotsky (1984). Dicho esto, tanto el concepto de madurez perceptivo motriz como el de aprestamiento han sido considerados como actividades importantes, pero no las fundamentales respecto al lenguaje por las diversas investigaciones realizadas sobre el proceso de lectura y escritura en la Educación Parvularia, ya que ambos aspectos limitan el contacto del niño/a con la lectoescritura y pierden el sentido esencial del lenguaje el cual se presenta de forma natural y por medio de situaciones sociales cotidianas que otorgan un sentido para él y ella. Es así que la teoría de la alfabetización temprana demuestra que estos conceptos no presentan significado alguno a la hora de posibilitar aprendizajes significativos a los niños/as.

Cabe destacar que a partir de la década del '50, el proceso de alfabetización ya había alcanzado grandes mayorías, siendo relativamente frecuente que llegaran niños/as de cuatro años sabiendo leer, esto conllevó a ciertos docentes a indagar sobre características comunes que se presentaban en diversos estudios de casos, lo que concluyó que en totalidad ciertos hogares producían y generaban “ambientes alfabetizados” (Durkin:1958 en Braslavsky, 2005, pp 107), donde se encuentran padres “letrados” que pasan tiempo de

calidad con sus hijos, leían, respondían a sus preguntas y potenciaban a seguir preguntando (Braslavsky: 2005).

A lo anterior se suma que diez años más tarde, se crea el concepto de alfabetización emergente el cual sitúa al niño/a en el papel de constructor/a de su propia alfabetización (Sulzby y Teale: 1989 en Braslavsky: 2005).

A raíz de lo anteriormente expuesto después de años de investigación, estudios de Teale y Sulzby (1989 en Braslavsky 2005) describen las características que debiesen poseer los ambientes para el niño o niña dentro de un proceso integral de alfabetización temprana:

1. El niño desde los primeros meses necesita estar rodeado de libros y otros materiales de lectura, por lo general aquel que leen regularmente, a los dos o tres años ya pueden identificar signos, rótulos, logos y palabras. A su vez tiene oportunidad de experimentar con papel y lápiz, realiza su propio garabateo y la escritura aparece antes de aprender la escritura convencional.
2. La alfabetización surge en la vida real, donde la lectura y la escritura se usan para cumplir con determinadas funciones. Es así como el niño ve a los adultos leer diarios, guías, recibir tarjetas, cartas o facturas y hacer listas para las compras. Por lo tanto el niño o niña es introducido en la lectura y escritura como parte de la cultura de su medio, la vive como parte de su vida no como un conjunto abstracto o de habilidades aisladas sin sentido para ser aprendidas en la escuela.
3. Los actos de leer y escribir se desarrollan de forma concurrente e interrelacionada con los actos de hablar y escuchar. Se debe hablar de alfabetización y no de prerrequisitos, prelectura o aprestamiento.
4. La lectura y la escritura se construyen activamente, potenciando la comprensión de la lengua escrita por ejemplo cuando se lee a un niño/a un cuento en reiteradas ocasiones, los pequeños lo “leen” no se trata de una mera memorización, ya que el niño reconstruye el significado del cuento aún cuando estén utilizando otras palabras.

En general, las investigaciones observacionales demuestran (Teale y Sulzby: 1989, en Braslavsky: 2005) que en un ambiente rodeado de lectura, los niños/as aprenden del siguiente modo:

- Desarrollan las experiencias de lectura y escritura como actividades orientadas por propósitos.
- Cuando encuentran en sus experiencias diarias lenguaje escrito se imaginan como funciona.
- Formulan hipótesis para la diferenciación entre escritura y dibujo.

Es posible establecer entonces que las estrategias de aprendizajes de lectoescritura en el niño/a son diferentes a la del adulto, por lo tanto tiene su propia lógica, la cual es comprensible si se adopta la perspectiva de alfabetización.

Por lo anterior que se hace necesaria la intervención del adulto como mediador en esta perspectiva, dicha intervención consiste en la demostración implícita que ellos hacen de la alfabetización cuando escriben y leen con distintos propósitos y en diversas situaciones.

Es así como se desglosa, en resumen, que la alfabetización temprana del niño o niña depende de múltiples experiencias cotidianas que se integran en una exploración independiente del lenguaje escrito.

Gracias a la alfabetización temprana muchos educadores enfatizan en el protagonismo del niño/a en cuanto al aprendizaje del lenguaje, por lo tanto, es evidente la emancipación de diversas teorías o supuestos que intentan desarrollar un ambiente letrado, la dispersión del niño/a sobre su propia actividad y la libertad de ellos en desmedro de la influencia de los adultos.

Cabe destacar que algunos de estos investigadores, por ejemplo Goodman y otros, acuden a prestigiosas teorías como el constructivismo de Piaget y el innatismo de Chomsky. Está claro que estos investigadores se opusieron a la

intervención del maestro para enseñar la lengua escrita, sobre todo al momento de enseñar las “habilidades” que descomponen la palabra o la oración, en algunos casos señalaron que no se debe “enseñar” a leer, sino que sólo habría que estimular las lecturas que el niño pequeño realiza espontáneamente cuando empieza a leer señales y carteles (Goodman: 1992 en Braslavsky: 2005). Es entonces que se produjo un desprestigio hacia el término “enseñar” a favor del “aprender” en definitiva este hecho generó el mencionado movimiento del lenguaje total o integral que involucro a numerosos maestros y tuvo una considerable extensión (Braslavsky: 2005).

Este movimiento culmina con la publicación de Teale y Sulzby (1989 en Braslavsky: 2005), donde comienza otra orientación que termina en el nuevo concepto de alfabetización temprana, como fue escrito en el libro de Neuman y Roskos en el año 1998.

Es importante destacar que el niño o niña cuando comienza su escolaridad, se interesa por leer y requiere de la ayuda de sus compañeros más competentes, pero los docentes suelen coartar esta espontaneidad que surge en ellos y se exige que guarde silencio y que trabaje solo sin hablar ni compartir en las situaciones de aprendizaje. Dichos docentes no entienden que la alfabetización es un proceso predominantemente social que requiere de situaciones comunicativas compartidas en relación con sus pares y con adultos en general.

Es necesario entonces establecer que según (Neuman, 1998 en Braslavsky: 2005) se presentan ciertas características básicas de alfabetización en las primeras edades, es así como se presentan nuevas descripciones de las características primordiales de ese desarrollo las cuales se destacan a continuación:

1. La diversidad como inherente al desarrollo de la lengua escrita en los niños/as pequeños.
2. Interacción social necesaria para la motivación y las habilidades en el uso de las actividades de lectura y escritura.

3. La necesidad de los niños por conocer, los propósitos de lectura y escritura así como también cómo es el funcionamiento de signos de la lengua escrita.
4. El papel activo tanto de la educadora, como del niño/a.
5. Predominio de programas inclusivos para niños/as con necesidades especiales.
6. Calidad de la enseñanza, responsabilidad de la educadora y del jardín infantil.
7. Continuidad de la evaluación focalizada en la variedad de conductas en múltiples contextos

Es claro, entonces, entender la alfabetización temprana como un proceso que se adapta a los propósitos de la educación para la diversidad, otorga un protagonismo central al niño/a, el cual es el propio constructor de su conocimiento referido a la lengua escrita, por lo tanto hay que dejar que extienda su propia actividad en relación al conocimiento del lenguaje, siendo ésta la mejor manera en que construye su propia alfabetización, esto permite que enfrente tempranamente su contacto con la lectoescritura.

#### III.5.1.4 EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJES LECTOESCRITOS EN LA ETAPA INICIAL.

En nuestro país, las bases curriculares constituyen un marco de referencia para generar experiencias de aprendizajes en la primera etapa de vida del niño. Dicho texto orienta el trabajo de los primeros niveles educativos en Chile.

Los primeros niveles de educación poseen la ardua misión de mediar la mayor cantidad de experiencias de aprendizajes institucionales, para el niño y niña entre los 0 y 5 años, 11 meses de nuestro país, en lo cual se contempla un desarrollo integral por medio de diversas experiencias, entregando aprendizajes

significativos y acorde a sus características e intereses. En este proceso concibe al niño como:

“Una persona en crecimiento, que desarrolla su identidad, que avanza en el descubrimiento de sus emociones y potencialidades en un sentido holístico; que establece vínculos afectivos significativos y expresa sus sentimientos; que desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias e ideas, y que se explica el mundo de acuerdo a sus comprensiones, disfrutando plena y lúdicamente de la etapa en que se encuentra.” (Bases Curriculares, 2001, p 14)

El que por sobre todo requiere de la mediación de su entorno para el despliegue de sus potencialidades en una etapa crucial para el desarrollo humano, los primeros años de vida.

En este proceso hay cabida para diferentes áreas de conocimiento las cuales apuntan al desarrollo cognitivo afectivo y social, donde cobra relevancia el desarrollo del lenguaje verbal, el que se presenta como ámbito de aprendizaje a desarrollar. En este ámbito de comunicación se plantean aprendizajes esperados y orientaciones pedagógicas, divididas en dos ciclos los cuales abarcan situaciones de aprendizaje para el niño desde los 84 días a los 6 años de edad pasando desde la potenciación de los primeros balbuceos hasta el reconocimiento de grafemas y fonemas de nuestro dialecto.

Estas orientaciones conciben la comunicación como el proceso central mediante el niño/a desde los primeros años de vida intercambia y construye 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, 2001, p 56)

Del mismo modo las Bases Curriculares de la Educación Parvularia consideran que (2001: 57):

“La apropiación de las distintas formas de lenguaje, con especial énfasis en el lenguaje oral y escrito, depende de la amplitud, diversificación y calidad de las experiencias comunicativas que el niño tenga en su entorno, siendo ejemplo de ello las conversaciones, las lecturas de cuentos, jugar a leer, escuchar narraciones, reproducir rimas, interrogar textos con sentido para ellos y participar en ambientes letrados. En consecuencia, en la medida que se enriquezca la posibilidad para desarrollar la práctica comunicativa, a través del uso progresivo y adecuado de las diferentes expresiones lingüísticas orales y escritas, se alcanzarán mayores niveles de comunicación y representación.”

Lo expuesto coincide con los fundamentos del enfoque comunicativo que se ha planteado.

Existe una relación entre lenguaje y educación inicial, la cual está marcada por la relevancia que poseen las primeras experiencias lectoescritas durante los primeros años de vida, en como el niño o niña establece por primera vez ese vínculo indisoluble a lo largo de su vida.

En otras palabras, la experiencia temprana para el niño/a es determinante en su vida adulta, lo mismo ocurre con las experiencias que el niño/a experimenta con el lenguaje pues, al ser experiencias generadoras de aprendizajes significativos, donde se despierte el interés por conocer este mundo letrado y disfrute de dichas experiencias, sin duda el niño/a establece una relación positiva con este conocimiento, otorgando significación, lo que ayudará al niño/a a enfrentarse a conocimientos posteriores con motivación intrínseca (aspiraciones personales) por aprender y no por arbitrariedad. Un ejemplo claro, son las experiencias como estudiantes, siempre existió un ramo que preferíamos ante otro, en el que existían mejores notas, en el cual se participaba con mayor agrado,

en el que las tareas a realizar más que una labor tediosa resultan ser una instancia de entretención y aprendizaje a la vez y esto simplemente ocurría porque de alguna forma u otra esta área vinculaba los intereses, necesidades o fortalezas personales, resultando ser significativo.

Por lo tanto, en relación a lo anterior, surge la necesidad de generar instancias de aprendizajes lectoescritos que promuevan el interés por aprender, por medio de experiencias significativas en esta primera instancia tan determinante en nuestra vida adulta.

Por ende la educación inicial y aquellos docentes que pertenecen a esta área en Chile poseen la misión de vincular al niño o niña con el mundo lectoescrito desde una metodología que involucre los requerimientos y deseos de niños/as, para así, generar el gusto de aprender por aprender, donde el niño(a) sea el constructor de su propio aprendizaje.

La escritura y la lectura, como aprendizajes no poseen un momento específico para su aparición, ya que estos son procesos que el niño o niña va formando de acuerdo a su desarrollo cognitivo. “El desarrollo psicológico es un proceso continuo, en el cual se adquieren niveles progresivos en las habilidades cognitivas e intelectuales, y su evolución no se corta entre los cinco y los seis años cuando se ingresa a primer año.”( Bravo, 2003, p15)

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001), destacan los procesos pre lectores y el desarrollo del lenguaje oral y escrito del niño a temprana edad, a su vez la investigación realizada en numerosos niños/as entre la etapa inicial y la enseñanza básica, muestra la existencia de un conjunto de procesos de carácter cognitivo que se inicia años antes del aprendizaje formal de la lectura y la escritura y que es determinante para su éxito posterior, citado por diversos autores en Bravo (2003).

El aprendizaje se despliega a través de las habilidades cognitivas y verbales que el niño o niña va desarrollando a medida que interactúan con el mundo lectoescrito. Parte de esta interacción está dada por estrategias

pedagógicas necesarias de mediar en la etapa inicial, donde se vincule al niño/a con el lenguaje escrito convencional, los portadores de textos, y palabras significativas. Así se configura aprendizaje en interacción con metodologías de enseñanza donde la forma de construir aprendizajes lectoescritos, provean experiencias de calidad y significativas para el niño.

### III.6 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE EL ENFOQUE COMUNICATIVO

#### III.6.1 CÓMO INICIAR EL CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO

Al momento de enfrentarse con el niño que inicia el vínculo con el mundo lectoescrito, se presentan diferentes variables que entran en juego, unas de ellas son las claras diferencias, características e intereses personales, que debemos contemplar; el contexto que envuelve dicho proceso, el docente que alfabetiza y el método que este utiliza. Es en este aspecto se debe colocar atención: “No podemos dejar de considerar de suma importancia que el alfabetizador logre construir un puente de goce y satisfacción, de placer y resarcimiento, entre la cultura oral del individuo no alfabetizado y el mundo de la lectura y la escritura.” (Salgado, 2000, p 20)

El cómo enseñar, implica metodologías y estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales se sustentan en una teoría o enfoque. La investigación aborda el enfoque comunicativo como eje principal de las prácticas.

Desde este enfoque, pretendemos abarcar este proceso de la iniciación a la lengua escrita de modo que involucre tanto las características como las necesidades con énfasis en los principios pedagógicos que se esperan para cada práctica educativa en el nivel de Educación Parvularia, siendo estos la singularidad, bienestar, actividad, potenciación, relación, unidad, significado y juego.

Sin duda que en las historias de las prácticas educativas de lectoescritura, para llegar a este enfoque, es necesario experimentar diferentes estrategias pedagógicas asertivas o no. Es por esto que a continuación se presentan diferentes estrategias relacionadas con el enfoque comunicativo..

### III.6.2 SUGERENCIAS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL AULA PARA MEDIAR UN VÍNCULO SIGNIFICATIVO CON EL MUNDO LECTOESCRITO

- Espacios

El espacio de diálogo es indispensables en el aula de Educación Parvularia, puesto que desde estas prácticas el lenguaje comienza paulatinamente a nutrirse de aspectos fonológicos, semánticos, morfosintácticos y pragmáticos, y es desde este último apartado donde el niño/a logra comprender el sentido del uso de su lengua.

Usar el lenguaje, escuchar, observar el uso de éste, reflexionar acerca del lenguaje va acrecentando las competencias comunicativas del niño o niña.

La experiencia de aprendizaje debe ofrecer al niño o niña oportunidades de interactuar con otros, recurrir al lenguaje para informar, reclamar, pedir, jugar y fantasear, incrementan su lenguaje en experiencias directas con éste. Es así, que se torna indispensable abrir espacios al diálogo en las prácticas pedagógicas, en donde el niño/a pueda poner en juego sus competencias lingüísticas, con diferentes interlocutores. De llevarse esto a cabo junto con la comprensión de la finalidad significativa del uso del lenguaje como constructor de realidades y pensamientos, el niño/a establecerá en una primera instancia un acercamiento significativo a las prácticas del uso del lenguaje oral.

- Portadores de texto, como instancias de acercamiento al lenguaje lectoescrito

“En primer lugar se tiene que poner a disposición de INA (individuo no alfabetizado) todo el material impreso que pueda llegar a interesarle, teniendo en cuenta edad, predilecciones, entorno y posibilidades. Cuanto más cerca este de la cultura impresa” más probabilidades habrá de que se ponga en marcha el deseo o la necesidad de apropiarse de ella. Cuanto más alejada sea su convivencia con las palabras escritas, mayores serán las dificultades: menos interés habrá en apropiarse de algo que, prácticamente “no existe” a su alrededor.” (Salgado, 2000, p 91)

- Experiencias de lectura compartidas

Es indispensable promover experiencias de lectura compartidas, cercanas a sus deseos y/o necesidades. Leer un cuento, una poesía, una leyenda o una canción, con el sólo objeto de disfrutar y compartir un mundo lleno de fantasías o musicalidad. Leer algún texto que haga referencia a un tema de interés producto de la actualidad; pudiendo revisar revistas, diarios, diccionarios o enciclopedias.

Si se logra que el niño/a pueda acercarse a los portadores de textos que existen a su alrededor tal como el educador lo hace y que a través de ese acercamiento puede satisfacer algunas de sus necesidades o pasar un momento placentero, se encuentra un paso fundamental para el desarrollo del aprendizaje de la lectoescritura (Salgado: 2000).

- Experiencia de escrituras compartidas

Es necesario promover experiencia de escritura compartida, escribir en la presencia de los niños/as así como verbalizar que se realizaer que en su hogar alguien escriba, sociabilizando lo que sucedió el día de su nacimiento o alguna historia interesante de su familia para después compartirla con los demás.

Escribir en una hoja el reglamento del juego que a realizar, una receta, un chiste que recuerden, invitamos a los niños a jugar escribir, valorando sus producciones. Escribir juntos algo que está cerca de sus intereses y que se hace

necesario leer más tarde por algún motivo, incentivando al niño/a a dictar y escribir tal como lo dice.

Si se descubre que la escritura permite reestructurar más acabadamente las propias ideas y nuestros pensamientos, se habrá dado un paso esencial en el futuro desarrollo del proceso a favorecer (Salgado: 2000).

- La palabra como unidad con significado, un punto de partida

La palabra tal como se explicó, a diferencia de las letras o sílabas aislada, es una unidad que sin duda remite un significado para el niño/a, los que pueden identificarla a través de ilustraciones, por tanto queda de manifiesto que no es necesario iniciar el conocimiento partiendo de letras aisladas que carecen de significado.

Cuando se inician las prácticas desde esta unidad, es importante que mostrar con total claridad cuál es la relación que contempla la formación de una palabra, explicitando cuando se considere oportuno, como la palabra puede descomponerse en sílabas, como estas sílabas pueden descomponerse en letras, como esas letras son utilizadas para representar cada sonido de nuestra articulación oral, como esos sonidos se unen para conformar la sílaba y como las sílabas se van uniendo para formar nuevamente una palabra (Salgado: 2000).

### III.6.3 AMBIENTE, ESPACIO Y MATERIAL EN LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA.

#### III.6.3.1 EL AMBIENTE COMO GENERADOR DE APRENDIZAJE LECTOESCRITO DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA:

El constructivismo postula que el aspecto cognoscitivo, social y afectivo es producto de una construcción social, la cual es resultado de la interacción entre el medio ambiente y las disposiciones internas, tal y como lo menciona Vigotsky (1992), quien señala que el desarrollo cognitivo lleva al aprendizaje del sujeto en sociedad. Este planteamiento lleva a la educación a concebir que todos los

procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento) se adquieren primero en un contexto social y luego son apropiados por el niño/a.

Vigotsky (1992) propuso que el niño/a es capaz de solucionar problemas a través de la interacción con sus pares, adultos y ambientes potenciadores, interiorizando estas estrategias para llegar a una zona de desarrollo próximo, lo cual quiere decir que con ayuda de un ambiente mediador, que presente instancias comunicativas de calidad, el párvulo logre apropiarse de las competencias lingüísticas y comunicativas de una manera significativa, acorde a sus características, necesidades y vida en sociedad.

La interiorización de los aprendizajes lectoescritos resultan necesarios: Un ambiente social adecuado, que incluya aprendizajes en la resolución de problemas, y una gran calidad en la interacción entre el ambiente social y el niño/a, que ofrezca al párvulo explorar, descubrir y utilizar las características que poseen el mundo letrado que lo rodea.

La lectura y escritura, como lo destaca Vigotsky (1992), es un proceso cultural complejo, donde la habilidad y destreza de orden cognitivo y neuropsicológico del niño necesita ser potenciada por parte de estrategias pedagógicas adecuadas, que favorezca el vínculo con el mundo oral y escrito, partiendo de la realidad y las experiencias que este posee.

El conjunto de letras y palabras que el entorno ofrece al niño/a genera en las estructuras cognitivas una búsqueda activa de significados entre los signos, “permitiendo de esta manera que el pensamiento y el lenguaje se unan, para generar así la necesidad de otorgar significado a las palabras y signos, permitiendo además tomar conciencia de que las palabras escritas están estructuradas en segmentos, cognitivamente separables y que están asociados con el lenguaje oral” (Vigotsky: 1992). Esta toma de conciencia se complementa si el ambiente forma parte importante dentro de esta otorgación de significado, ya que a medida que el niño/a se vincule en forma positiva con los materiales educativos, situaciones de resolución de problemas, aspectos físicos y funcionales

del aula y/o de los más diversos escenarios donde se organizan y desarrollan las experiencias educativas, se generarán oportunidades ricas y variadas que favorecerán el juego, la interacción, la exploración y la curiosidad del párvulo, lo cual lo vinculará con el aprendizaje de la lectura y escritura en forma integral, llevándolo paulatinamente a la adquisición del aprendizaje del mundo lectoescrito.

De esta manera, el proceso de interacción pedagógica debe conducir a la máxima aproximación de los procesos psicolingüísticos del niño/a y la enseñanza de los educadores, configurando una "Zona de Desarrollo Próximo" (Vigotsky, 1934) para el aprendizaje de la lectura y escritura inicial, la cual se fortalezca a través de la utilización del ambiente que rodea al párvulo en forma variada, significativa, consistente y desafiante para el desarrollo del aprendizaje lectoescrito.

### III.6.3.2 ESPACIO Y MATERIAL EN LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Para promover experiencias oportunas y significativas el espacio educativo, incluyendo en él, materiales, mobiliario y agrupamiento del niño; deben ser apropiados para la adquisición de aprendizajes significativos y de calidad, los cuales respondan en forma integral a los diversos contextos de aprendizaje. En tal sentido el ambiente en el aprendizaje de la lectura y escritura deben poseer características que toman en cuenta condiciones y calidad del espacio y del material educativo

El espacio educativo debe “proveer un conjunto de condiciones básicas que garanticen la integración, la seguridad, el bienestar y la exploración confiada de las niñas y niños.” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, pp 101). En donde se favorezca el juego, desplazamiento, exploración, interacción y la creatividad del niño y la niña, con la finalidad de entregar la posibilidad de participar en forma activa en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura.

Para que el espacio permita al niño o niña acercarse al mundo lector y escrito es necesario que se favorezca las interacciones otros niños en pequeños grupos, grupos mayores, con el grupo total y con los adultos, dado a que el lenguaje es un proceso social y colaborativo.

A su vez los espacios internos y externos, áreas o rincones deben ofrecer diversas alternativas de actividades lectoras y escritas que proporcionen experiencias incentivadoras, que hagan que el niño/a comprenda los propósitos y la utilidad de la lectura y escritura. Esto dado a que se verá beneficiado si es el ambiente, permite potenciar el aprendizaje de la lectura y escritura. “La relación del niño con el lenguaje escrito se construye en los usos que ha observado de su familia y en comunidad, así como también a través de lo observado y ha vivido en su escuela.” (Cf. Rockwell (1986) en Medina (1997, p 04)

Por otra parte, el material educativo, que es fuente importante dentro del trabajo pedagógico, debe estar adecuadamente organizado y seleccionado de acuerdo a las características del párvulo, precisando que estos puedan relacionarse con amplia variedad de recursos. Este material debe ubicarse, disponerse y organizarse para enriquecer su relación el niño o niña proporcionado un crecimiento paulatino del desarrollo lingüístico, lo cual, unido a las experiencias previas y a los conocimientos que poseen las educadoras acerca de los procesos de la lectura y escritura, permitirán que los niños y niñas comprendan el mundo que les rodea, lo valoricen, sean comunicadores eficientes y que gocen del leer y escribir.

En las Bases Curriculares se expresa que es conveniente ubicarlos a su altura (2001, p 102), organizarlos y disponerlos en función de criterios compartidos, de manera que incentiven su manipulación experimentación y posterior orden”, con la finalidad de mantener la organización dinámica y funcional de estos, para generar diversas actividades e interacciones.

Los elementos visuales, auditivos, táctiles permiten al niño/a vincularse con el lenguaje lectoescrito en diversas situaciones, logrando favorecer el uso de éstos en diversas situaciones comunicativas.

Las investigaciones, demuestran que “el niño no sólo escucha cuentos, sino que, además, posteriormente realiza actividades que permite el uso activo del lenguaje, tales como imitaciones, representaciones teatrales, cuenta cuentos, y conversaciones en grupo, aumenta el control del lenguaje en forma significativa” (Cullinan y Strickland, citadas por Vieytes (1992, p 104). Esta manera de vincular al párvulo con la lectura y escritura permite que este aprendizaje sea afectivamente significativo y agradable, siendo una valiosa oportunidad para que lo sientan más propio y cercano.

Otras situaciones educativas que favorecen la lectura y escritura son:

- “Sala letrada Funcional” Forma de letrar la sala, en la que los letreros utilizados tienen un “objetivo comunicacional y utilitario para el niño o niña y adultos que trabaja en ese lugar.” (Orellana, 1993, p 2)
- La producción de textos significativos y en variadas instancias, sean “textos que reflejen sus propias prácticas culturales en relación al lenguaje escrito; es decir, que se lean y escriban, textos que cumplan funciones y respondan a intenciones comunicativas propias de la vida cotidiana de los niños con que se está trabajando.” Anderson y Teale W. (1986) y Castedo (1995) citados por Medina (1997, p 03)
- “Interacciones a través de cartas, invitaciones, avisos y afiches.” (Medina, 1997, p 4)
- La socialización de textos entre pares y adulto, a través de la creación de textos, los que puedan ser leídos para otros y por otros.
- Bibliotecas de aula, que presenten al párvulo cuentos, textos escritos por los párvulos, videos, CD.

- Organización del espacio y mobiliario para el incentivar la utilización del material educativo dirigido a potenciar el aprendizaje de la lectura y escritura por medio de la interacción con sus pares.
- “Creación de espacios para comunicar los productos del niño o niña.” (Condemarín (1995) en (Medina, 1997, p 6)

Esta organización, adaptación y creación de espacios y utilización de materiales educativos, proporciona un crecimiento paulatino del desarrollo lingüístico, unido a las experiencias previas del párvulo y a los conocimientos que poseen los educadores acerca de los procesos de la lectura y escritura permitirán que los niños y niñas comprendan este mundo que les rodea, lo valoricen, sean comunicadores eficientes, que gozan del leer y escribir.

## CAPÍTULO IV

### CONCLUSIONES

La siguiente conclusión se presenta como una manera de tensionar el ejercicio docente y la necesidad de indagar en un tema atinente a las necesidades actuales en las prácticas de lectoescritura desde el enfoque comunicativo. El cual provee de conocimientos que fortalecen el perfil profesional y a la vez permite contribuir a un cambio necesario en las prácticas del ámbito comunicativo en las aulas.

Se piensa que el haber optado por la realización de una investigación de tipo monográfica, la cual posee un carácter informativo, permite entre otras cosas diferentes fuentes, generando un pensamiento reflexivo y constante búsqueda, lo anterior permite un despliegue de competencias necesarias como educadoras diferenciales, en la construcción y potenciación de conocimientos, desde una perspectiva crítica y reflexiva, aspectos relevantes para la formación docente y posterior labor pedagógica.

Por otra parte, a pesar de que el enfoque comunicativo está presente en diversas investigaciones aún es posible concluir que existen docentes que lideran sus prácticas desde un enfoque tradicional, el cual concibe la adquisición del lenguaje lectoescrito, fundamentalmente como el conocimiento de letras aisladas, a través de sonorización, aprendizajes mecanizados del abecedario, utilización estereotipada del cuaderno; como también el desarrollo de actividades, habilidades, destrezas y adquisición de hábitos como modalidades de trabajo frente a la escritura siendo éstas, a nuestro parecer, prácticas erróneas que no vinculan al párvulo con el mundo lectoescrito de forma significativa y oportuna.

Esto, según nuestra opinión, puede deberse a la forma en que las educadoras comprenden la alfabetización, sus conocimientos y concepciones limitan las capacidades de interacción verbal y las producciones espontáneas que

realiza el niño o niña, limitando también, el ambiente en el cual se realiza la práctica pedagógica, olvidando que el uso de la lectura y escritura debe formar parte de la vida cotidiana del niño/a. En consecuencia, el rol mediador de los aprendizajes lectoescritos que poseen las educadoras se ve reducido, debido a que los espacios para que el niño/a sea constructor de su propio aprendizaje, mediante la exploración y resolución de problemas desde los primeros años, es restringido.

De esta manera, es posible concluir que el trabajo desarrollado en el ámbito de comunicación, en prácticas de lenguaje oral, escrito y lectura, son poco significativos, si se mira desde el enfoque comunicativo, debido a que las situaciones pedagógicas están centradas en trabajos reiterativos de grafomotricidad, en donde el uso real y significativo del lenguaje se utiliza más bien fuera del aula, que en ella misma.

Así mismo, el espacio en donde se desarrollan las situaciones pedagógicas y los materiales didácticos que se utilizan, apuntan a un enfoque tradicional, el cual, como se explicó en capítulos anteriores, favorece el aprendizaje memorístico de letras aisladas, puesto que su ambientación está provista de silabarios, abecedario y vocales aisladas sin referentes. Y en ocasiones en donde existe espacios letrados estos carecen de funcionalidad.

Lo señalado, disipa del eje central de la educación en torno al lenguaje, el que se concibe como la capacidad de comunicar su mundo interior a través del uso continuo y adecuado del lenguaje no verbal y verbal, mediante la ampliación del vocabulario, el enriquecimiento de las estructuras lingüísticas, la iniciación a la lectura y escritura, mediante palabras, textos pertinentes y con sentido.

Permite pensar que existe un desconocimiento o bajo uso del enfoque comunicativo, ya que además de lo expuesto, la normativa de educación considera que la edad cronológica es un factor importante en el proceso de

enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, la edad adecuada para comenzar con este aprendizaje es desde los tres años, sin considerar que la potenciación se puede lograr desde la sala cuna. Las prácticas tradicionales creen que la alfabetización comienza cuando el niño/a presenta interés por leer y escribir, ignorando los conocimientos y experiencias previas.

Todo lo anteriormente descrito no considera los principios pedagógicos fundamentales de la educación, como eje central del trabajo pedagógico, los cuales establecen una educación predominantemente humanista, holística y potenciadora del niño/a, como persona que aprende confiado y capaz.

Bajo nuestras concepciones, formadas de acuerdo al cruce de fuentes informativas de esta monografía; el enfoque comunicativo sostiene que el niño/a es una persona naturalmente social y desde que nace, está en contacto con situaciones comunicativas, que serán importantes al insertarse en la sociedad. Esto es sólo posible si el niño/a está en constante interacción con el lenguaje lectoescrito y situaciones comunicativa desarrollando capacidades interactivas que den respuesta a sus necesidades y propósitos que nacen desde su interés para la vida diaria.

Para la educación es fundamental en el proceso de vinculación del niño/a con la lectoescritura, dado su rol mediador en el transcurso de la adquisición de este aprendizaje. Además en su quehacer pedagógico debe considerar los principios pedagógicos, los que sirven para orientar experiencias educativas de calidad, significativas y desafiantes.

Por lo tanto, en base a lo expuesto, se puede decir que la pregunta de investigación fue respondida a cabalidad, al igual que las inquietudes y cuestionamientos desarrollados en el tema de la lectoescritura logrando un nivel completo de satisfacción personal y grupal, gracias a la indagación realizada en el

último periodo de formación en la carrera de educación diferencial en la Universidad Académia de Humanismo Cristiano.

En consecuencia, conforme a los objetivos propuestos, se concluye que fueron cumplidos, ya que se logró conocer, describir, promover y analizar las concepciones y estrategias utilizadas en el proceso de mediación y construcción de aprendizajes lectoescritos.

A su vez, esta monografía realizada es un aporte en la constitución de un sustento teórico para la educación, ya que es un material de apoyo utilizable para la labor docente y así realizar prácticas de lectoescritura desde un enfoque comunicativo.

Por último, consideramos que la formación profesional entregada por la Universidad Académia de Humanismo Cristiano y el cuerpo docente presente en el proceso nos proporcionan herramientas, conocimientos y experiencias sobre un área relevante en las situaciones educativas. Lo que permite poseer una concepción de la construcción de conocimientos lectoescritos desde un enfoque de experiencias significativas.

## BIBLIOGRAFÍA

### LIBROS

- Aroca, C., Grabivker, M., Hernández, C., Mujica, E. (2004). *Fortalecimiento Docente Comités Comunales de la Educación Parvularia*. Viña del Mar: Universidad del Mar Chile.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Edición Prentice Hall 2° Edición.
- Braslasky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee La Alfabetización en la Familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bravo, L. (2003). *Lectura inicial y Psicología Cognitiva*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Condemarín, M. (1984). *Madurez Escolar*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Condemarín, M. (1989). *Lectura temprana*. Santiago: Andrés Bello.
- Condemarín, M., Galdames, V. y Medina, A. (1995). *Taller de Lenguaje "Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito"*. Santiago: Dolmen Ediciones S.A.
- Ferreiro, E. (1991). *Proceso de alfabetización: la alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Editorial de América Latina.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización Teoría y Práctica*. México: Siglo Veintiuno Editores S.A. de C.V.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización: Teoría y Práctica*. México: Editorial Siglo XXI
- Fons Steve, M. (2004). *Leer y Escribir para vivir: Alfabetización Inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Editorial Grao.
- Galdames, V., Domínguez, P., y Schkolnik, S. (1990). *Sonabras y palabridos*. Santiago: Poc Teleduc.
- Hernández, R., Baptista, P. y Fernández, C. (2003). *Metodología de la Investigación*. Santiago: Mc Graw Hill 3° Edición.
- Jolibert J., Jacob J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago: Dolmen Ediciones S.A.
- Jolibert, J. y Grupo Ecoen. (1995). *Formar niños productores y lectores de textos*. Santiago: Dolmen Ediciones S.A.
- Kaufman, A., *entrevistada por Herminia Mérega (2001)*. *Leer y escribir: un enfoque constructivista de la enseñanza y del aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Santillana S.A.

- Malajovich, A. (2000). *Diseño Curricular para nivel inicial niños de 2 y 3 años*. Buenos Aires: MCBA.
- MINEDUC. (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Documento oficial. Santiago: Impreso en Maval Ltda.
- MINEDUC. (2002). *Trayectoria de una década: El Programa de las 900 escuelas*. Santiago.
- Piaget, J. (1965). *El lenguaje y el Pensamiento del Niño Pequeño*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula: ¿una tarea posible?..* Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso y MINEDUC.
- Pugliese, M. (1999). *Nombrar el mundo. La lectura y la escritura en el nivel inicial*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Rebeco, O., Cid S., Díaz, P., De la Riva, R. (2000) *Investigación Educativa* .LOM Ediciones 2° Promoción.
- Salgado, H. (2000). *Como enseñar a leer y escribir, propuestas Reflexiones y fundamentos*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- Sulzby, E. y Barnhart, J. (Adaptación) de Spitler, J. (1990). Capítulo 6: La evolución de la competencia académica: todos nuestros niños emergen como lectores y escritores en *El desarrollo de Pre-escolar: programas, los niños y los maestros* (150-177). Michigan: Assn.
- Vieytes, M. López, S. (1992). *Experiencias de lectoescritura del nivel inicial*. Actilibro Colombia GRAO.
- Vigotsky, L. (1992). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto
- Wittrock, M. (reimpresión 1997) *La observación como indagación y método*” en. (compilados) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. España: Paidós Educador.

## DOCUMENTOS

- Díaz, C. (1997). *Aprendizaje de la lectura y escritura en la etapa inicial: ayer y hoy*, Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Díaz, M. y Manjón, A. (2004). *Lingüística y Psicogénética de la lectoescritura. E.U. de Magisterio de Toledo, Universidad de Castilla - La Mancha*.
- Ferreiro, E. (1982). *¿Se debe enseñar a leer y escribir en el jardín de niños? Un problema mal planteado*. México: Boletín DGEP.
- Gómez, M. (2000). Ponencia en Simposio Mundial de Educación Parvularia. *La educación infantil en el nuevo milenio*. Santiago, Marzo.
- Grabivker, M. (2000). *¿Sala Letrada? La posibilidad de producir e interpretar mensajes significativos o solamente un cambio de cassette*". Ponencia en seminario interregional "de la constitución a la acción". Punta de Tralca, Mayo.
- Kaufman, A. (1982) *Una experiencia didáctica basada en el proceso de adquisición de la lengua escrita*. México: DGEE-SEP- OEA.
- Medina A. y otros (1997). *Didáctica de la lengua escrita para formar niños lectores y escritores*. Quinto Taller Seminario. Red chilena para la transformación docente inicial a partir de la lengua materna. Universidad Católica de Temuco.
- Medina, A. (1997). *Leer y escribir para leer a otros y para ser leídos por otros; algunos planteamientos centrales de la reforma curricular en el área de lenguaje y Comunicación*. Temuco: MINEDUC.
- Medina, A. (2006 a). *Ponencia: Leer y escribir desde la sala cuna: entrar en el mundo del lenguaje escrito. Primer encuentro de Educación Inicial*. Pontífice Universidad Católica de Chile. Santiago: MINEDUC.
- Medina, A. (2006 b). *Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes?* .Santiago: MINEDUC: Abril.
- MINEDUC, UNICEF (2002). *Cuadernillos para la reflexión pedagógica ámbitos y núcleos, Lenguaje oral y escrito*, Santiago de Chile, Diciembre.
- Orellana, E (1996). *El desarrollo del lenguaje oral y sus implicancias en el aprendizaje lector*", Chile: MECE.
- Orellana, E. (1993a). *Estrategias que promueven el desarrollo del lenguaje oral en el jardín Infantil*. Programa Elea. Santiago: MECE.
- Orellana, E. (1993b). *La importancia del lenguaje escrito a nivel preescolar.*, Santiago: MECE.

- Orellana, E. (1993c). *Estrategias que promueven el conocimiento del lenguaje escrito en el Jardín infantil* Programa Elea. Santiago: MECE.
- Rebeco, O, Villalón, M y otros (1993). *Articulación entre Educación Parvularia y la Educación General Básica un desafío*. Artículos de. Editorial norma OMEP-UNICEF-SERNAM-MINEDUC. Marzo.

## WEBGRAFÍA

- Cuadernillos de Reflexión Pedagógicas en pág: <http://www.junji.cl>, Visitado el 2 de mayo de 2014.
- Chávez, A. (2002). La apropiación de la lengua escrita un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. (Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación). *Actualidad investigativa en Educación*. Pág:[hppt://revista.inieucr.ac.cr/articulo/1-2001/archivos/apropiación.pdf](http://revista.inieucr.ac.cr/articulo/1-2001/archivos/apropiación.pdf). Visitado el 3 mayo de 2014.
- Feuerstein, R. (domingo 22 de diciembre de 1991). Entrevista en diario “El Mercurio” (Santiago de Chile) realizada por María de los Ángeles Covarrubias claro disponible en Pág:[http://matosas.typepad.com/escuelas\\_que\\_piensan\\_naci/2006/09/entrevistasar2.html](http://matosas.typepad.com/escuelas_que_piensan_naci/2006/09/entrevistasar2.html). Visitado el 7 de Mayo de 2014
- Medina E. (2001). El Jardín de Niños y el Desarrollo del lenguaje oral y escrito en los niños”. (Caso México) extraído de: “*Revista Digital de Educación y otras Tecnologías*”. Pág.: <http://contexto-educativo.com.ar/2001/2/nota-08>. Visitado el 12 de mayo de 2014.
- Mendoza, R. (2007). *Problemática de la lectoescritura en el distrito de salitral: una aproximación al problema y sugerencias de solución*. Pág: [http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?ld\\_articulo=1446](http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?ld_articulo=1446). Visitado el 15 de mayo de 2014.
- Orellana, E. Revista N°8 “*El inicio del conocimiento del lenguaje escrito escuela de Educación Parvularia*”. Universidad Central de Chile, trabajo realizado con financiamiento FONDECID. Pág:<http://biblioteca-digital.ucentral.cl/publicaciones/revista/numero8/rev8a5.htm>. Visitado el 1 de agosto de 2014.

- Oyarce, C. (2000). *Una propuesta constructiva para el aprendizaje de la lectoescritura; Fundamentos, principios y sugerencias*. Pág. <http://www.psicopedagogia.com>. Visitado el 30 de Abril de 2014.
- Ribera, P. (2007). *Leer y escribir un enfoque comunicativo constructivista*. Blog de: Didáctica de la Lengua, introducción del niño a la alfabetización <http://xfransittax.blogspot.com/2007/05/leer-y-escribir-un-enfoque-comunicativo.html>. Obtenido el 5 Marzo de 2014.
- Significado e importancia de Bases Curriculares de la Educación Parvularia, Cuadernillos de Apuntes, Bases Curriculares de Educación Parvularia en Pág:[www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl). Visitado el 11 de mayo de 2014.
- Trayectoria de una década: Programa de las 900 escuelas en pág: [http://www.mineduc.cl/biblio/documento/libro\\_p900\\_decada.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/libro_p900_decada.pdf)/. Visitado el 10 de mayo de 2014.
- <http://www.monografias.com/trabajos93/concepto-monografia/concepto-monografia.shtml#pasosdelaa#ixzz456mlBjYD> visitado el 05 de Marzo del 2016