

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE PROMUEVEN EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO, EN ESCUELAS MUNICIPALES: DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO

María Cristina Ponce Carrasco
Sandra Morales Soto
Académicas Universidad Metropolitana Ciencias de la Educación
Alumnos Ayudantes
Jessica Mardones Opazo
María José Ascencio Maldonado

Resumen

Una de las conclusiones derivadas de los resultados de las pruebas Simce aplicadas en los años 1999 y 2002, es que un número importante de niños y niñas, no alcanzan los aprendizajes esperados en Lenguaje y Comunicación al finalizar cuarto año básico (Mineduc, 2003). Tal situación, indujo al Ministerio de Educación a poner en marcha una campaña nacional de lectura, escritura y también del área de matemáticas, cuyo objetivo principal busca reducir significativamente la cantidad de estudiantes que no logran los aprendizajes básicos requeridos, haciendo posible que estos continúen exitosamente su trayectoria escolar y puedan desempeñarse en forma competente en su vida personal y social (Mineduc, 2003).

Por otra parte, un conjunto de leyes, políticas, programas e investigaciones, dan cuenta de la importancia de la Educación Parvularia en el éxito escolar de los niños y niñas en la Educación Básica. En este contexto, resulta relevante destacar las políticas de subvención para el primer y segundo nivel de transición de Educación Parvularia, la universalización del segundo nivel de transición, como también, el decreto de articulación (2004) que se promulgó, con el fin de generar condiciones que favorezcan el traspaso armónico entre la Educación Parvularia y la Educación General Básica. En efecto, uno de los considerandos del decreto aludido, señala que “la ampliación de cobertura de Educación Parvularia, especialmente en el segundo nivel de transición, el que es cursado por más del 90% de los niños y niñas de 5 a 6 años de edad, hacen necesario oficializar normas de tipo técnico pedagógico destinadas a apoyar y orientar el proceso de articulación entre la Educación Parvularia y la enseñanza básica, para asegurar el ingreso, retención y progreso de los niños y niñas en la enseñanza formal regular” (Decreto 011636).

Estos y otros antecedentes, han servido de base para plantear una propuesta de investigación acción, a desarrollar en escuelas municipales. A continuación, se presentan los propósitos para cada una de las etapas:

- *Primera etapa:* Desarrollar un diagnóstico participativo que permita describir y analizar las prácticas pedagógicas implementadas por educadoras de Párvulos y profesoras/es de Primer año básico para mejorar los aprendizajes de lenguaje escrito en los niños y niñas que asisten a escuelas municipales.
- *Segunda etapa:* Desarrollar y aplicar una intervención pedagógica en los niveles de transición, cuyo propósito central es la transformación de las didácticas utilizadas para la enseñanza del lenguaje escrito.
- *Tercera etapa:* Implementar un proceso sistemático de acompañamiento en el aula, que permita inducir y profundizar la necesaria acción reflexiva acerca de la propuesta implementada, mediante una acción conjunta con los/as profesores/as de educación básica, educadoras de párvulos, técnicas de educación parvularia, familias, docentes y estudiantes de la Umce.

El presente trabajo da cuenta de la primera fase del Proyecto de investigación, denominado “Prácticas pedagógicas que promueven el aprendizaje del lenguaje escrito, en escuelas municipales”, proyecto financiado por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Fie 7/2009-2010). En este, se da a conocer, los propósitos y características del trabajo investigativo. En segundo lugar, los análisis interpretativos realizados a partir de las categorías levantadas en la primera fase. Finalmente, se emitirán algunas conclusiones derivadas del estudio.

Abstract

This work shows the first stage of action research project called “teaching practices that promote learning of written language in municipal schools, funded by the Metropolitan University of Education (FIE 7/2009-2010).

This phase was aimed to develop a participatory analysis to describe and analyze teaching practices implemented by pre-school teachers and teachers from first grade to improve learning of written language in children attending municipal schools.

In this article, will be released, the purposes and characteristics of the legwork, the interpretive analysis made from the categories raised in the first phase. Finally, some conclusions will be issued from the study.

Palabras claves: Lectura- Escritura – prácticas pedagógicas- articulación curricular.

1. Objetivo de la primera fase del proyecto.

Comprender los supuestos pedagógicos que subyacen de las prácticas implementadas por los distintos actores de la comunidad educativa, en torno al lenguaje escrito.

2. Marco Teórico.

La reforma curricular en Educación Parvularia, se explicita y operacionaliza en las denominadas Bases Curriculares del nivel. Este documento técnico-pedagógico, constituye el marco orientador para la educación desde los primeros meses hasta el ingreso a la Educación Básica (Mineduc, 2001). La nueva propuesta curricular, ofrece al/la profesional de la Educación Parvularia, un conjunto de fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones pedagógicas que demanda re- mirar y repensar la Educación Parvularia para transformar las prácticas educativas instaladas desde los inicios de esta. A partir de este nuevo escenario, surgen diversas necesidades como lo son: La reflexión respecto a los sentidos de la Educación Parvularia, la reorientación y enriquecimiento de las oportunidades y contextos de aprendizajes que se ofrecen a niños y niñas y, la necesaria actualización pedagógica por parte de los/las profesionales vinculados con la educación infantil.

La investigación a nivel nacional, aporta datos que alertan sobre la baja competencia de los niños y niñas chilenos/as, respecto al dominio del lenguaje oral y escrito, señalando además, que esto constituye un problema mayor en niños y niñas de escasos recursos. (Ministerio de Educación, 2003).

En efecto, al observar los resultados del año 2007 de la prueba estandarizada Simce y compararlos con los del año 2006, no se aprecian variaciones significativas de los puntajes promedio obtenidos en el sub-sector de Lenguaje y Comunicación. (Resultados Simce, 2007). Tal es así, que en lectura, un 27% de los estudiantes evaluados se ubican en un nivel intermedio. Un 33% de los estudiantes de 4° Básico evaluados se ubican en nivel avanzado y un 40%, se ubican en una categoría inicial. Es decir, existe un 67% de niños y niñas que no alcanzan niveles de aprendizaje que les permita: Identificar información explícita de los textos, realizar inferencias indirectamente sugeridas en estos, reconocer relaciones de causalidad y comprender el significado de una palabra a partir de diversas claves del texto, entre otros.

Asimismo, el estudio de los niveles de alfabetización inicial de los niños/as al ingresar a la educación básica, muestra también un escaso desarrollo de estas destrezas en toda la población infantil. Dichas limitaciones son mayores, en los niños y niñas atendidos en el sistema municipal. Este factor explica en parte, los bajos niveles alcanzados en lectura, escritura y matemática, al término de cuarto año básico. (Bitar, 2004).

Por otra parte, estudios acerca de las prácticas pedagógicas de la Educación Parvularia en Chile, en diferentes estratos socio económicos, han puesto en evidencia, el insuficiente porcentaje de tiempo destinado al desarrollo del lenguaje oral y la alfabetización inicial en la jornada diaria, así como también, la falta de intencionalidad pedagógica en las actividades realizadas. (Villalón, et al, 2006). El desarrollo del lenguaje oral se observa como un proceso complejo, donde niños y niñas, necesitan estar en un ambiente de confianza, de respeto y escucha, con oportunidades para expresarse, sentirse acogido, valorado, querido (MINEDUC, 2005), comprender y ser comprendido utilizando el diálogo y la conversación permanentemente.

Por tal motivo, el Ministerio de Educación en Chile, ha impulsado diversas iniciativas tendientes a revertir esta realidad. Algunas de las estrategias utilizadas han sido la propuesta de articulación de los aprendizajes entre Educación Parvularia y Educación Básica y el inicio de la campaña L.E.M⁶¹. con la integración participativa de las familias. Así también, se han implementado diversos perfeccionamientos docentes orientados a desarrollar en las/os educadoras/es de párvulos competencias pedagógicas, que le permitan planificar y evaluar propuestas educativas tendientes a favorecer el lenguaje escrito. Sin embargo, no siempre estos perfeccionamientos alcanzan los resultados esperados.

Muchos de los/las docentes al reanudar sus clases creen estar mejor preparados para utilizar nuevas técnicas y nuevos materiales, pero no obstante, una gran parte de dichos profesores/as antes de que puedan darse cuenta acaban enseñando de la misma forma que lo han hecho siempre (Briscoe, 1991). Se considera que para realizar mejoras en las prácticas pedagógicas, es fundamental que los/as docentes participen en la construcción de los nuevos conocimientos didácticos que se pretenden, mediante un proceso de cuestionamiento de sus concepciones previas sobre la enseñanza y de lo que siempre se ha considerado 'obvio' en educación. (Guisasola, 2004).

La lectura y escritura se han constituido como ejes centrales para desarrollar ciudadanos/as activos/as, puesto que se considera que las competencias lingüísticas de una persona inciden en gran medida en el rol que el/ella desempeña en la sociedad. Es decir, dichas competencias se constituyen en herramientas para comprender el mundo natural, social y cultural, en su forma de relacionarse con otros/as, en las posibilidades de defender sus derechos, de disfrutar de los beneficios que la sociedad ofrece y aportar a ella. (Ferreiro, 2003).

El énfasis en la lectura y escritura, se fundamenta en la relevancia que se le otorga a las experiencias tempranas en un entorno alfabetizado. La interacción de los niños/as en estos espacios de calidad durante los años previos a la Educación Básica, favorece una predisposición positiva hacia el aprendizaje y una comprensión

61 Campaña de lectura, escritura y matemáticas.

del sentido social de la lengua escrita. Aquellos niños y niñas que presentan un desarrollo pobre de estos componentes al inicio de la instrucción formal de la lectura y la escritura, progresan con mayor lentitud y de una manera más limitada, como resultado de la falta de oportunidades en su entorno cotidiano y no como una manifestación de su falta de madurez o de capacidad intelectual (Clay, 1991; Teale, 1995).

La enseñanza de la lectura y escritura dependen de cómo entendemos estos procesos: Como un sistema o como una facultad humana (Halliday, 1986). Si lo asumimos desde esta segunda perspectiva, nos centraremos fundamentalmente en examinarlo desde el punto de vista de las funciones que cumple el lenguaje, de las posibilidades que da a sus usuarios para referirse al mundo, actuar, expresarse, comunicarse consigo mismo y con los otros/as. En este sentido, el lenguaje escrito se considera como la extensión del lenguaje natural, real, funcional y relevante que los niños y niñas ya poseen. Por lo que es fundamental, para su aprendizaje, el poseer competencias en el lenguaje oral.

Una persona es “competente” socialmente, cuando es capaz de desenvolverse de manera idónea en diferentes situaciones y contextos, y además con diferentes interlocutores (Bermeosolo, 2000), por lo tanto, la competencia no solo implica conocimiento, sino también “actuación”. Estas oportunidades de aprendizaje deben ser abordadas desde las aulas, ofreciendo a los niños y niñas situaciones para desarrollar sus competencias lingüísticas en diferentes contextos y variados interlocutores.

La investigación que se proyecta, se fundamenta en un modelo integrado de lenguaje escrito, por ser este, el enfoque implícito en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y explícito en los Programas de estudio del primer subciclo de Educación Básica.

Este enfoque, considera que leer no es aprender destrezas para decodificar, ni escribir es el desarrollo de habilidades grafo motoras, sino, que se entiende el acto de leer y escribir como dos procesos complementarios, eminentemente cognitivos, mediante los cuales las personas pueden construir significados para producir e interpretar textos con claras intenciones comunicativas. Por lo que el énfasis del aprendizaje no está solo en el conocimiento del código, sino en la construcción de significados. Se considera que el acto de leer implica una interpretación de un texto, entendiéndose por esto, “Todas aquellas actividades de asignación de un significado a un texto que preceden a la lectura convencional”. (Ferreiro, 1986. Pág. 75) Por otra parte, la escritura es un proceso que se caracteriza por la constante construcción de sucesivas formas de diferenciación (Ferreiro, 1986), tanto en los aspectos cuantitativos como cualitativos (cantidad y calidad de marcas empleadas respectivamente).

Con la aplicación del modelo integrado de lenguaje escrito, se pretende incorporar a niños y a niñas a un mundo textualizado, que le signifique interactuar activamente

con los textos: Interrogándolos, buscando palabras conocidas, prediciendo sus contenidos, formulando hipótesis, descubriendo el significado de las palabras según el contexto, asociando fonemas con sus respectivos grafemas, como también, produciendo textos acordes a un contexto comunicativo.

3. Metodología de la investigación.

La investigación se ha desarrollado desde un paradigma cualitativo y la metodología seleccionada es la denominada investigación acción. En este sentido, se declara explícitamente la percepción que la enseñanza es una práctica investigadora. Siguiendo los argumentos de Stenhouse (Latorre, 2004), se asume que la práctica educativa se hace difícil de entender, sin hacer referencia a las teorías implícitas y a las intenciones del profesorado. Es decir, el profesorado debe ser un investigador de sí mismo y para esto, se requiere un/a docente capaz de reflexionar, analizar e indagar su práctica docente.

En el contexto de esta propuesta se pretende acompañar a docentes, tanto del Nivel de Transición como de Primer año Básico y también a técnicas en Educación Parvularia, en la identificación de fortalezas, problemas y/o dificultades vinculadas a su quehacer pedagógico, con el propósito de reflexionar sobre los supuestos didácticos que subyacen en dichas prácticas y a partir de esta reflexión, proponer acciones de intervención, comprensión y posible mejora de su desempeño.

Se pretende generar un conocimiento por el profesorado, acompañado por docentes de la universidad. Dicho conocimiento construido, será de carácter práctico y situacional, el cual será útil para dar respuesta a las situaciones problemáticas concretas que plantea la práctica educativa. Este conocimiento, se caracteriza por propiciar el manejo de los procesos interactivos del aula y afrontar las situaciones problemáticas que se presentan.

La finalidad de la investigación que se propone es mejorar, innovar y comprender las prácticas pedagógicas utilizadas, teniendo como meta contribuir desde su ámbito específico de acción, a mejorar la calidad de la educación. Presenta cuatro momentos o fases: Planificación, acción, observación y reflexión. El momento de la observación, la recogida y análisis de los datos de una manera sistemática y rigurosa, es lo que dará al estudio, el rigor científico. Como rasgos más destacados del diseño de esta investigación, se señala su carácter participativo y colaborativo. Es decir, requiere que las personas participantes se impliquen y desarrollen un rol transformador de sus prácticas, con la intención clara de mejorar su acción educativa.

En este sentido, se pretende potenciar comunidades autocríticas que participen en todas las fases del proceso investigativo y que logren teorizar sobre la práctica. Por ello, cada participante deberá registrar, analizar juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre en su práctica.

El plan de investigación, incluye la revisión o diagnóstico de los problemas percibidos en las prácticas pedagógicas de los/as docentes, respecto a la enseñanza del lenguaje escrito. Luego, contempla un plan de acción, la observación del mismo y la reflexión permanente del proceso.

La investigación se está realizando en dos escuelas municipales con la participación de docentes de educación parvularia, técnicas y educadores/as básicos y algunos/as representantes de las familias de los párvulos.

Los procedimientos que se utilizaron para recopilar información en la primera fase investigativa, fueron: **Entrevista a una muestra intencionada de padres, madres y educadoras de párvulos**, cuyo propósito fue conocer sus opiniones, percepciones, ideas, sentimientos sobre los problemas, hechos y situaciones de sus prácticas pedagógicas, además, se desarrollaron tres reuniones (**grupos focales**) con la participación de padres, madres, Técnicas en Educación Parvularia, Educadoras de Párvulos y profesores/as de Educación General Básica, para generar discusiones en torno a temas referidos con el foco de la investigación, de manera de profundizar sobre las percepciones que tienen sobre sus prácticas. Paralelamente, se desarrollaron **observaciones de carácter participativo**, durante las cuales las investigadoras de la universidad se integraron a las aulas para deliberar dentro de la escena de acción. (Erickson, 1989). Además, para profundizar sobre el tema en estudio, se utilizaron medios, como fotografías, videos, producciones de los párvulos y relatos de experiencias pedagógicas, como recursos movilizados de la reflexión.

4.1 Análisis descriptivo e interpretativo

La primera fase de esta investigación se desarrolló durante el primer semestre del año en curso. Los agentes de las comunidades educativas que participaron, fueron: 8 Educadoras de Párvulos, 2 profesores de Educación General Básica, 9 Técnicas en Educación Parvularia, 12 integrantes de familias de los párvulos que asisten al nivel transición y por último, 4 estudiantes investigadoras que desarrollaban práctica profesional en dichas escuelas.

Para la recopilación de información, se desarrollaron 6 talleres en las mismas escuelas, entrevistas a 12 integrantes de las familias de los párvulos y, observaciones participantes de prácticas pedagógicas, en cuatro aulas de los niveles de Transición.

Una vez recopilada y transcrita la información, se desarrollaron diversos procesos de análisis, a partir de los cuales, se levantaron 10 categorías.

A continuación, se presenta la sistematización de la primera fase del estudio.

4.1.1 El/la profesional/a de la educación y sus problemáticas.

Las/os participantes del estudio, manifiestan que les genera incertidumbre, los cambios y propuestas didácticas para el aprendizaje de la lectura y escritura que se están proponiendo actualmente, desde el sistema de la

Educación Parvularia. Esto, pues se contrapone con sus concepciones de lo que es la lectura y escritura, construidas a partir de su experiencia y con los requerimientos que les realizan los/as docentes de educación general básica.

“Se nos exige mucho que los niños trabajen con material concreto, cosas grandes, que se de énfasis al lenguaje... Entonces, se contrapone totalmente con el apresto que nosotros hacíamos... esto de hacer palitos, puntitos... actividades que me gustan mucho realizar... porque los niños afirman la aguja, pican papel... estas actividades, se dicen que ya están obsoletas y es mal mirado que uno lo haga... pero yo igual lo hago... uso un cuaderno chiquitito para que los chicos se lo lleven a la casa, es un cuaderno de apresto... mi papá que era profesor de básica me decía, que estas actividades sirven mucho para el aprendizaje de la escritura”.

La ambigüedad, falta de control e incertezas, en una realidad cambiante, dinámica y donde conviven diversas posturas Educativas, genera en los/as educadores/as la búsqueda de soluciones inmediatas, que se apoyan fundamentalmente en sus concepciones previas respecto al aprendizaje, transformando la enseñanza, en prácticas rutinarias y apegadas a didácticas tradicionales. El cambio, genera confusión y temor de arriesgar la credibilidad profesional, por lo cual, los/as docentes se apegan a las tradiciones pues les generan certezas y sentido de control.

Por otra parte, el/la profesional de la educación, específicamente, las educadoras de párvulos, demuestran una posición de acatamiento e inseguridad, respecto a las demandas didácticas de los/as docentes de Básica. Es por esto, que aún cuando, han participado en diferentes cursos de perfeccionamiento, mantienen prácticas pedagógicas requeridas desde la Educación Básica, específicamente, en el desarrollo de destrezas motoras para el aprendizaje de la escritura y el conocimiento de las letras, para el aprendizaje lector. En los discursos tanto de las Educadoras de Párvulos y Técnicas, se evidencia una valorización a la metodología usada por los/as docentes de Básica, por el control que les permite tener sobre la enseñanza. *“Nos interesa más la metodología a utilizar, que en el modelo que lo fundamenta”.*

Otra de las barreras que dicen tener los participantes del estudio, son las excesivas demandas generadas en la escuela: Jornadas extensas de trabajo, labores administrativas, asistencia a variados cursos, entre otros.

“el proyecto me parece interesante y bueno para realizar, pero tenemos demasiadas tareas, estamos estudiando un diplomado.... No nos encontramos preparadas para enfocarnos a más....preferimos hacer una de la mejor manera. No tenemos tiempo, no tenemos horas para planificar... son todas horas de reflexión o de contacto directo con niños y niñas”.

4.1.2 ¿Para qué enseñar a leer?

Las familias y el personal técnico, mencionan que la lectura y la escritura sirven *“para poder comunicarse en esta sociedad, porque es la base de la vida”*. Además señalan que *“debe existir la comprensión de esta”*. Coherente con esta postura, las Educadoras de Párvulos participantes, señalan que *“el lenguaje está en todo, sirve para la integración al mundo, porque todo lo que el mundo le puede entregar a una persona, es a través de la lectura”*. Es decir, que consideran al lenguaje escrito como una herramienta importante para la inserción social. Al respecto la UNESCO (2003) señala que: *“la alfabetización es un elemento clave para propiciar la expresión de la identidad y la participación en los debates de la sociedad contemporánea basada en el conocimiento”*. Por otra parte, se plantea que aprender a leer *“es el acto de descubrir estrategias, metodologías para poder comprender e interpretar, otorgarle sentido a un determinado texto”* (Inostroza, 1996. p.75). Esto significa que se construye a partir de la interrogación del lector con el texto.

Incongruente con este planteamiento, algunas participantes señalan que se lee para *“decodificar mensajes”*, para que memorice y junto con esto, aprenda a leer. En estos planteamientos, se vislumbra una visión de la adquisición de la lectura como una instancia de aprendizaje de los códigos convencionales, más que relevar el proceso de comprensión. Al respecto Inostroza (1996) plantea que leer *“es un hecho dinámico en el que el lector entra en una relación directa con el texto e intenta sumergirse en él, para encontrar su significado. Para lo cual, utiliza diversas pistas tales como: dibujos, tipos de letras, tamaños de las siluetas (...) En otras palabras el acto de leer, no consiste en “deletrear palabras aisladas con la esperanza de que al sumarlas linealmente se pueda llegar poco a poco a una comprensión penosamente elaborada del texto”*.

Algunas prácticas y espacios educativos observados, nos entregan la siguiente información:

“La educadora señala la pared donde se encuentra una lámina con una letra imprenta A, acompañada de un dibujo de un avión. Les pregunta (a los/as niños/as): ¿Qué letra es? Un niño, responde “la avión”. La educadora señala avión es una palabra, la letra que comienza es la A, a ver... qué letra es esta (mostrando nuevamente la A)”.

“Luego que los niños/as escriben su nombre, se muestran algunas letras con el fin que las reconozcan. Si los niño/as se equivocan, la educadora les dice: pero como dices que es eso, fíjate de nuevo. En algunas ocasiones, ella responde por los niños/as”

“En una de las paredes de la sala, hay láminas con dibujos y la vocal de inicio de la palabra. Estas están escritas con letra imprenta y manuscrita, mayúscula y minúscula. Los objetos de la sala están rotulados, tales como:

Puerta, pizarra, mesa, etc. Existe una zona donde hay cuentos”

En consecuencia, podemos inferir tanto de los discursos como de las prácticas pedagógicas observadas, que conviven saberes y prácticas disímiles entre sí, respecto al sentido que se le otorga al aprendizaje de la lectura. Es decir, por una parte, se concibe la lectura como una facultad para el desarrollo de la ciudadanía, y por otra, como sistema atribuyéndole gran relevancia, a la enseñanza de los códigos.

4.1.3 ¿Para qué enseñar a escribir?

Las/os distintos participantes del estudio: Educadoras de Párvulos, Técnicas y profesores/as Básicos, plantean diversos argumentos respecto a la importancia de la enseñanza de la escritura. En efecto, los profesores/as, centran su discurso en la importancia de la adquisición de habilidades motoras y en la transcripción de grafemas.

“cuadriculé mi pizarra con cartón, le hice hasta el margen con plumón rojo permanente, después con huincha, y yo cuando quiero que escriban algo de la pizarra al cuaderno les digo ya: contamos el primer cuadro arriba, bajamos uno, ponemos un puntito y escribimos ahí, entonces yo creo que esos hábitos uno sabe que en primero tiene que enseñar, pero son poco hábitos como de orden y de actitud hacia la clase, lamentablemente, muchas cosas que se hacen en la pre- básica son juegos”.

Otra profesora señala:

“me fijo que al empezar a escribir la manuscrita cursiva, ellos manejen bien su lateralidad izquierda- derecha, trabajen muy bien la cursiva, si ellos ven algo letrado que ellos sean capaces de dibujar, ni siquiera aprender la letra, sino que dibujar la letra y transcribir a manuscrita (..) Para nosotros es muy importante que el niño incluso pueda llevar la mano, que no tenga uno que llevarle la mano para que pueda trabajar para que pueda escribir letras”.

Es decir, ambos docentes, centran su visión en la enseñanza de la técnica más que en la producción de textos auténticos.

Por otra parte, algunas Educadoras de Párvulos y Técnicas, señalan la importancia de producir textos más que transcribir los mismos, enfatizando el sentido de la facultad del lenguaje escrito, como extensión del lenguaje oral. Sin embargo, en sus discursos, también manifiestan la importancia de que los niños y niñas transcriban palabras y ejerciten su motricidad fina.

“Lo primero que se enseña son ejercicios de transcripción, para que sepa manejar el lápiz, llevar la manito, después empezar a transcribir palabras, frases y después la oración. Otra educadora señala que “las oraciones no, ese es el primer paso para que pueda transcribir y después ya logre hacerlo en forma solo”.

En consecuencia, podemos vislumbrar que tanto en los discursos y prácticas,

prevalece el propósito de enseñar una técnica, tendiente a desarrollar habilidades motoras finas.

4.1.4 El hogar y la escuela.

En esta categoría, es posible evidenciar dos sub categorías relacionadas fundamentalmente con la exclusión de las familias analfabetas, la participación familiar y sus expectativas respecto a los aprendizajes de sus hijos e hijas. A continuación, se realiza la interpretación de cada una de ellas.

Exclusión de las familias analfabetas.

Educadoras de párvulos y profesores de primer año básico, señalan que uno de los principales problemas que tienen en la enseñanza de la lectura y escritura, es la existencia de familias analfabetas. Manifiestan que estas familias *“se avergüenzan y retraen de participar en actividades o funciones dentro del nivel o del colegio”*, y que por ende, otro de los roles que deben asumir, es el de enseñar también a los apoderados. Este hecho es considerable, ya que de acuerdo a los datos arrojados por el Censo del año 2002, se estima que hay un 4,4% de personas analfabetas en nuestro país, sin embargo, la alfabetización se mide por los años de escolaridad de la persona y no por el acto comprensivo de los textos. Según la UNESCO, (2003) *“La alfabetización es un elemento clave para propiciar la expresión de la identidad y la participación en los debates de la sociedad contemporánea basada en el conocimiento. La generación de ciudadanos activos del mañana supone una alfabetización de calidad para los niños de hoy”*. En efecto, la alfabetización, permite a las personas, hacer valer sus derechos y cumplir sus deberes como ciudadanos/as.

Una Educadora de Párvulos y un profesor de Primer año Básico, relatan algunas experiencias con estas familias. La educadora plantea, que le enseñó a leer a una madre analfabeta debido a que esta, demostraba sentirse avergonzada por no saber leer. Por su parte, el profesor de Primer año Básico señala *“cuando uno les pide leer, ellos se ponen nerviosos y eso afecta en que no quieran participar o se sientan aislados de los demás”*. Al respecto, en un informe de UNESCO se señala que

“la alfabetización como comunicación escrita, en la lengua materna y en otras lenguas, dota a cada persona de la capacidad de expresar y compartir su propia forma de percibir la realidad que la rodea)”.

En consecuencia, podemos inferir que existen familias que no son parte de una comunidad alfabetizada, lo que genera el aislamiento y la exclusión en la participación de las decisiones escolares. Asimismo, la escuela muchas veces desconoce esta situación y no desarrolla acciones sistemáticas y coordinadas para transformar dicha realidad.

Participación de las familias en la escuela.

Específicamente, las Educadoras de Párvulos, hicieron referencia a la importancia que tiene la familia en el proceso educativo de los niños/as. Una de ellas, señala: *“uno les entrega las herramientas que necesiten, pero lo demás depende de ellos como padres, porque es un trabajo conjunto, uno puede tener todas las expectativas y ganas posibles, pero sin la ayuda de la familia no se puede”*. Otra, señala *“que más que desarrollar un trabajo en conjunto con las familias, le da instrucciones de trabajo, señalándoles lo que deben hacer con sus hijos”*. Por su parte, las Técnicas comparten la idea que la familia es importante en los aprendizajes de los niños y niñas, señalando: *“que deben integrarse. Mientras más caso le hagan los padres a los educadores/as, más aprendizajes logran los hijos”*.

Es decir, aún cuando, señalan la relevancia de la familia en la educación, el rol que le asignan es de colaboradora de la escuela, desperfilando así, su rol como principal agente educativo. Por otra parte, del discurso y la práctica de las Educadoras y Técnicas, subyace una concepción bancaria de la educación, al considerar que su rol es el de depositar en las familias, saberes que ellas determinan que son relevantes, generándose una relación segada y vertical, de quien supone enseña al otro pero no aprende con el otro, sino que impone y deposita algo que ni siquiera él /ella comprende. (Saul, 2002).

Las familias también se perciben como colaboradoras de los/as profesores/as. Mencionan que muchas veces existen problemas en los aprendizajes de los niños/as, porque ellas no apoyan ni acompañan la labor educativa del/la educador/a, como también, porque no entienden muchas veces las tareas que mandan para la casa. Una apoderada dice, *“que es ella quien tiene que obedecer a todo lo que haga la educadora y estar siempre apoyando lo que ésta hace”*.

Cuando la Educadora y la Técnica asumen que el rol de las familias, es de un colaborador en la educación de sus hijos/as, no existen aparentemente problemas en la relación entre familia y escuela. Sin embargo, cuando las familias exigen un rol más participativo y además plantean sus expectativas respecto a los resultados de la enseñanza, los/as docentes, lo perciben como una amenaza a su rol educador. *“Uno de los problemas que tengo, es que los apoderados me exigen ciertos aprendizajes de lectura y escritura que deben alcanzar los niños/as”*. Al respecto, Jolibert (1997) plantea: *“las demandas de los padres, incluso cuando son expresadas con agresividad, nos parecen legítimas: no se están entrometiendo en lo que no les corresponde, sino que cumplen con su oficio de padres (...) entre padres y educadores solo queda buscar la voluntad deliberada y tenaz de crear condiciones para una coeducación constructiva”* (p.146).

4.1.5 La lectura en transición y en primer año básico.

Las familias señalan que enseñan la lectura mediante el ejemplo, es decir, que realizan acciones como leer el diario, la Biblia y cuentos para que los/as niños/as aprendan, ya que favorece la imitación. También, inventan historias, leen en forma compartida, señalando que para ellos/as, lo más importante, es la comprensión del contenido de los textos y no la decodificación.

Por su parte, las Técnicas en Párvulos, plantean que algunas formas de enseñar la lectura, es mostrar láminas para que se expresen libremente y las relacionen con los grafemas. Además, señalan que el uso de una sala letrada, el reconocimiento de vocales, como también, la modulación y pronunciación de palabras, son relevantes para el proceso de aprendizaje de la lectura, es decir, vinculan la lectura con el lenguaje oral.

En concordancia con estas acciones, las Educadoras de Párvulos, también destacan la importancia de tener una sala letrada, la utilización de láminas para reconocer las escrituras, la potenciación de la fono articulación y la separación de sílabas. Asimismo, nombran otras estrategias, tales como la lectura de cuentos, revistas, caminatas de lectura, interpretación de logos y dramatizaciones. Señalan que los niños y las niñas miran revistas y sacan conclusiones sobre lo que ven y paulatinamente van reconociendo las letras que hay, planteando que los párvulos: “juegan a leer”.

Los/as profesores/as de Primer año Básico, al igual que las Educadoras y las Técnicas, mantienen la idea de la sala letrada, de contar cuentos, hacer rimas y mímicas, comentar portadas de acuerdo a su formato, señalando también, que los niños/as “juegan a leer”. Además, mencionan que van “pasando las letras de forma individual, para que luego las busquen en los textos”.

En consecuencia, podemos inferir que las familias asumen que el ambiente alfabetizado en el hogar, incide en el interés de los niños/as, por la lectura. Es por ello, que relevan ciertas actividades lectoras, haciéndolos partícipes de esta comunidad alfabetizada. Jolibert (1997) señala: “subrayamos el interés que tiene leer con naturalidad junto a sus hijos todo aquello que forma parte de la vida familiar y responde a una necesidad: las etiquetas de los alimentos, afiches de tiendas, los programas de TV (...)” (p.148). Es importante destacar, que las familias son el principal referente de sus hijos/as, por lo tanto, demostrando su interés por la lectura, ellos/as, van generando hipótesis sobre el contenido que los textos tienen. Al respecto, Jolibert (1997) plantea: “no se trata ni de leerles todo ni de hacerles decodificar sílaba por sílaba, sino ayudarles a adivinar cada vez con mayor exactitud el significado de lo que atrae su interés” (p.148).

Por otra parte, en la escuela, se reconoce que “los/as niños/as no aprenden necesariamente a leer en primero básico, sino que desde mucho antes, desde los dos años hacia arriba, por ejemplo, en los juegos de rincones ellos juegan a leer, miran revistas y sacan sus propias conclusiones por medio de las

imágenes y después van viendo las letras y las van reconociendo”. Por otra parte, dicen: “la lectura se enseña a través de cuentos, a través de logos, dramatizaciones, relatar láminas ilustradas.

A través de una ilustración pueden relacionar el dibujo con lo que está escrito... ellos relacionan la palabra con el dibujo. Además, la utilización de diferentes textos en los rincones, la lectura de cuentos, fábulas, recetas, diarios, exposiciones, separación de sílabas, praxias, algo que también importa, es el ejercicio de fonología. Además, enseñamos la lectura a través de la asociación de grafemas con fonemas”.

De lo anterior, se puede inferir que existe un reconocimiento por parte de todos/as los/as participantes del estudio, que los niños/as, tienen un conocimiento previo de la lectura, adquirido a través de experiencias auténticas con textos en el ambiente del hogar y comunitario al cual pertenecen. Sin embargo, las prácticas pedagógicas, muchas veces, no consideran dichas experiencias y conocimientos, centrando la enseñanza, fundamentalmente en el aprendizaje de destrezas para el reconocimiento de grafemas, así como también, en la adquisición de hábitos en el uso de los cuentos, más que en la comprensión de su contenido. Por otra parte, la interacción de los niños/as con los cuentos, la asumen como un juego, más que como la búsqueda activa de significados de los textos. Es decir, las prácticas en Educación Parvularia priorizan formalidades y técnicas que den resultados visibles e inmediatos tales como, que los párvulos tomen bien los cuentos, se sepan todas las letras y memoricen algunos textos, pues al parecer, esto, les genera cierto reconocimiento profesional por parte de los profesores/as de Educación General Básica.

4.1.6 La escritura en transición y primer año básico.

Existe una visión compartida, respecto a que la escritura se enseña como una técnica, donde lo relevante es el desarrollo de las destrezas motoras finas. En efecto, de los discursos de los/as participantes del estudio, se puede inferir que estos/as, coinciden en valorizar la potenciación de la motricidad fina para aprender a tomar el lápiz, el desarrollo de la lateralidad y el apresto. Dicen: “*lo primero que se enseña son ejercicios de transcripción, para que sepa manejar el lápiz, llevar la manito, después empezar a transcribir palabras, frases y después la oración*”. Asimismo, consideran relevante desarrollar actividades en las cuales los párvulos copien y transcriban desde la pizarra. Una Educadora dice: “*ejercicios de inscripción, transcribir palabras grandes, copiar títulos de acuerdo al tema*”. “*la copia a través del modelo*”.

Por su parte, el profesor de Primer año Básico utiliza como estrategia la cuadrícula de la pizarra, para que los/as niños/as de esta forma transcriban

y se ubiquen en las líneas del cuaderno, lo cual también demuestra que se centra en las destrezas y en la motricidad. Asimismo, la profesora de primer año, señala que para ella lo más importante es que los niños/as aprendan a transcribir la “manuscrita cursiva” y menciona que *“lo principal es dibujar la letra y no reconocerla”*.

Para esto, ella utiliza la estrategia de tomarle la mano a los niños/as para que puedan lograrlo. También, se refiere a la importancia de diseñar un ambiente “letrado” para que los niños/as puedan transcribir. Inostroza, realiza una diferencia entre escribir y producir textos, señalando: *“el acto de escribir se refiere a la escritura alfabética de un texto, que, generalmente, es una copia. En cambio, el acto de producir un texto es un proceso complejo que incluye la planificación, la elaboración textual y la revisión”* (Inostroza, 1996. Pág.85). Continúa señalando: *“comúnmente no se estimula la producción escrita de los niños mientras no dominan la escritura – caligrafía, limitándose con eso tanto su capacidad de comunicación social, como la expresión de su creatividad y su dominio progresivo de la redacción escrita”* (Inostroza, 1996. Pág. 77). En definitiva, podemos vislumbrar que las prácticas pedagógicas de los/as docentes se relacionan con saberes en los que se ha asumido al niño y niña como un/a escriba.

Es decir, se releva el aprendizaje de una técnica y la búsqueda de un método que propicie la perfección de la transcripción. En consecuencia, la escritura no se concibe como un proceso mediante el cual el niño/a construye significados y donde la producción de textos, se realiza con una función social y ciudadana, puesto que las prácticas priorizan la adquisición de destrezas, la coordinación y la memorización.

4.1.7 El niño/a y su aprendizaje lector y escritor.

Las familias señalan que sus hijos/as aprenden mediante el ejemplo, porque cuando los ven leyendo se van interesando por saber qué es lo que los textos dicen. Las Técnicas por su parte, señalan que aprenden a leer al ser *“estimulados”* mediante cuentos y canciones y al ser *“reforzados y guiados en los aprendizajes”*, es decir, asumen un rol de guía, quienes señalan el camino a seguir para el aprendizaje.

Por otra parte, se utilizan recursos como estímulos condicionantes, asumiendo que los niños y niñas son vasijas vacías que se llenan de aprendizajes externos. En relación con esto, Jolibert (1997) plantea: *“En la medida en que se vive en un medio en el cual se puede actuar, en el cual se puede discutir, decidir, realizar, evaluar.. con los otros -, se crean situaciones más favorables para el aprendizaje (...) desarrollar personalidades que tengan a la vez sentido de la iniciativa y de la solidaridad; dejar de infantilizar a los niños y, de esta manera dejar de subdesarrollarlos”*.

Las educadoras por su parte, reiteran que los niños y niñas aprenden la

escritura mediante la transcripción de palabras, y la lectura, mediante la memorización de letras, es decir, privilegian el aprendizaje de la técnica, por sobre la producción e interpretación de textos escritos. Los/as profesores/as de Primer año Básico, también sostienen que el aprendizaje del lenguaje escrito consiste en la copia de las letras y en su memorización. Además señalan que los niños/as aprenden a escribir cuando se les potencia la caligrafía de las palabras escritas, al *“llevarles la mano para que produzcan signos gráficos”*.

Como se mencionó anteriormente, el aprendizaje es un proceso intencionado, donde el principal actor es quien construye, de forma activa, sus conocimientos y no quien recibe y memoriza acciones efectuadas por los otros, ya que este aprendizaje no tiene mayor significado para su vida ni para su participación social. Al respecto y en relación con los aprendizajes de escritura, se demuestra que estos están mayoritariamente centrados en el niño/a como un ser pasivo/a.

Al respecto, Jolibert (2003) señala: *“se trata que para cada alumno el escribir no sea sinónimo de aburrimiento, bloqueo o fracaso, sino que evoque más bien a proyectos realizados gracias a la escritura, o proyectos de escritura de ficción llevados a cabo: es necesario que las imágenes que les vengan a la cabeza cuando se les habla de escribir sean “hacer un afiche” para anunciar una exposición, “escribir un libreto” para un espectáculo al final de una estadía escolar en la nieve (...) en vez de “hacer ejercicios de gramática”, “copiar instrucciones”*. (p.25)

Por otra parte, las educadoras de párvulos también señalan que los niños y niñas aprenden el lenguaje escrito, cuando se les lee un cuento (desde los 2 años aproximadamente), cuando miran textos y reconocen letras, cuando juegan a leer y comprenden el contenido de algunos textos y del mundo letrado. Además señalan que para que estos aprendizajes se consoliden, ellas efectúan un monitoreo, un refuerzo y retroalimentación. Es decir, hay una visión compartida de un niño/a pasivo frente a su aprendizaje, y de un rol de modeladoras/es de determinadas conductas necesarias para el aprendizaje del código y las técnicas, por parte de los docentes.

En consecuencia, se puede determinar que los participantes del estudio, plantean una concepción conductista del aprendizaje, por cuanto, señalan que los niños/as deben aprender destrezas motoras, como también, desarrollar las funciones básicas para lograr un continuum de los aprendizajes con Educación General Básica. Por otra parte, en este nivel, no se validan los aprendizajes previos adquiridos por los párvulos en el nivel de Transición, señalando que es mejor *“partir de cero”*, puesto que estos conocimientos previos, interfieren en una metodología pensada paso a paso y de lo más simple a lo más complejo.

Por otra parte, los/as participantes, demuestran incoherencias entre su

discurso referido a cómo aprenden los párvulos y las acciones efectivamente realizadas. En efecto, en el discurso manifiestan que los niños/as aprenden en forma activa, pero sus prácticas obedecen a una concepción pasiva del niño/a, puesto que privilegian acciones tales como la reproducción de letras y copias.

4.1.8 Articulación de Transición y Primer año Básico.

Las Educadoras de Párvulos participantes, plantean que para lograr una adecuada articulación, es importante considerar los requerimientos que tienen los/as profesores/as de básica, respecto a qué enseñar y cómo enseñar. Es decir, asumen una posición dependiente y pasiva respecto al rol de la Educación Parvularia en el proceso educativo. Por otra parte, los/las profesores/as de básica, asumen que el rol del nivel de Transición es el reforzamiento de hábitos que se consideran necesarios para el aprendizaje. Además señalan, que ambos profesionales deben planificar en conjunto, para lograr los objetivos del Primer año Básico.

Un profesor señala: *“La forma en que llegan a primero les cambia el esquema inmediatamente (a los niños/as), de partida el orden de la sala, filas, en parejas. Ellos están acostumbrados a trabajar en grupos en el Kinder... entonces, uno pasa entre comillas, peleando con ellos cuarenta minutos de la clase, solo para lograr que reconozcan cual es su puesto”*. Asimismo, destaca que lo que se espera que los niños/as aprendan en Transición es: *“reforzamiento de hábitos y trabajo de apresto... sería lo ideal que llegaran al hábito de estar tranquilos para realizar actividades en grupos”*.

Es decir, los/as docentes de ambos niveles, perciben la articulación como un proceso de transición desde la Educación Parvularia a la Educación Básica, donde la primera está subordinada a la preparación del niño/a para la escuela, desconociendo en esta postura el sentido y naturaleza del nivel de Educación Parvularia. Implícitamente, se puede inferir que se desvaloriza y se desconocen los propósitos de este nivel, por lo tanto, es la Educación Básica la que verticalmente impone lo que los niños y niñas deben aprender en la escuela. Esta postura, genera incertidumbre en las Educadoras de Párvulos, quienes expresan que *“las/os profesoras/es no conocen a los niños/as y tampoco saben la forma de cómo estos aprenden, por lo tanto, sería importante que los docentes se acercaran más a las educadoras, para que el trabajo fuese más continuo”*.

En documentos de reflexión pedagógica (2002) se señala que: *“es fundamental develar los temores y creencias de los Educadores de ambos niveles, hacia la articulación. Investigaciones recientes realizadas en el país, demuestran que en los Educadores de Párvulos hay cierta reticencia a la articulación por temor a que se formalice el nivel, pierda su flexibilidad, el carácter lúdico y la integralidad de los aprendizajes. A su vez, entre los Profesores de*

Educación Básica hay algunas críticas en cuanto a que los niños no lleguen con los aprendizajes que ellos esperan que tienen mucha relación con lo lecto-escritor, las matemáticas y con la disciplina escolar”. (p. 7).

Uno de los nudos críticos que incide en el proceso articulador de las escuelas, son las contradicciones y confusiones respecto a la enseñanza del lenguaje escrito. En efecto, por una parte, los/as profesores/as de Primer año Básico recomiendan una enseñanza basada en un modelo de destrezas, y por otra, las Educadoras de Párvulos se ven enfrentadas en sus prácticas, a diversas concepciones del lenguaje escrito. A modo de ejemplo, se puede señalar, que en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se infiere la propuesta de un modelo Integrado para la enseñanza, sin embargo, los establecimientos Educativos, solicitan que desarrollen una didáctica que condice con un modelo fundamentalmente de destrezas.

Así también, otros documentos técnicos emanados del Ministerio de Educación, privilegian el modelo de destrezas por sobre el Integrado, que se propone en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (ejemplo: Pautas de evaluación, Mapas de Progreso, evaluación propuesta para Educadoras/es de Párvulos en el Programa Inicia). Al respecto, en los cuadernillos para la reflexión pedagógica (2002) se señala: *“es importante revisar algunas medidas que se han implementado para articular, como el apresto tradicional de aprendizajes estrictamente lineales, carentes de sentidos y consideración a las diversidades de los niños, concebido como un preuniversitario centrado sólo en ciertas habilidades grafo – motrices y memorísticas”* (p.7).

Otro de los nudos críticos percibidos por la Educadoras de Párvulos, son las demandas que realizan los apoderados y la comunidad, quienes exigen a la educación parvularia una preparación a primer año básico.

Por último, los/as educadores/as presentes señalaron la inexistencia de un proyecto de articulación curricular en las escuelas. Sin embargo, el Mineduc establece en la Ley 18.575 Orgánica Constitucional, en el artículo 1 lo siguiente: *“Los establecimientos Educativos que cuentan con el nivel de educación parvularia deberán desarrollar actividades técnico pedagógicas destinadas a mejorar la articulación entre el currículo de este nivel educativo con el de la enseñanza básica”*. Un profesor de primer año básico, señala que la falta de un proyecto de articulación curricular y acciones al respecto, produce conflictos en la adaptación de los niños y niñas al nuevo nivel, ya que menciona que el cambio es muy brusco y que no tienen los hábitos necesarios para ello.

4.1.9 La historia de vida y visión de la educación.

Los/as diferentes participantes dan a conocer sus historias de vida y como sus vivencias han incidido en su visión Educativa. Al respecto, algunos

relatos manifiestan que cuando las familias son muy permisivas, se tienen resultados poco gratificantes con los/as hijos/as, y que estos errores, ellos/as los cometen nuevamente como padres. Jolibert plantea: *“existe una mayoría de padres que se muestran angustiados ante la incertidumbre de las perspectivas del futuro escolar y profesional de sus hijos, preocupados por los “métodos modernos” frente a los cuales no encuentran referentes en su propio pasado escolar”*.

Por otra parte, cuando las familias *“son estrictas”*, los niños/as se demuestran con más responsabilidad en el estudio. Una de las ideas que transmiten las familias es que *“la escuela es para portarse bien”*. Es decir, se construye un saber sobre lo que significa ser *“alumno”*, como el que obedece, acata, escucha, desarrolla las actividades que le señalan, perdiéndose un rol activo en sus aprendizajes.

Por otra parte, se construye una visión de escuela basada en exigencias académicas y la sobre valoración del autoritarismo como forma de enseñanza. En consecuencia, existe una visión de educación basada en el miedo y en la obligación de estudiar por sobre todo. Asimismo, se visualiza que en el seno familiar debe iniciarse esta disciplina rígida, más que el propiciar actuar, reflexionar y aprender. Freire (2006) señala: *“No hay disciplina en el inmovilismo, en la autoridad indiferente, distante, que entrega sus propios destinos a la libertad. En la autoridad que renuncia en nombre del respeto a la libertad (...) Es por esto por lo que la autoridad que se hipertrofia en el autoritarismo o se atrofia en el libertinaje, perdiendo el sentido del movimiento, se pierde a sí misma y amenaza a la libertad”*. (p.129).

La disciplina, tiene importancia dentro de los procesos educativos, en la medida que nos permite vivir en un ambiente normalizado y cumplir con deberes que son básicos para el respeto y la vida social y ciudadana. Sin embargo, la disciplina autoritaria o permisiva, tiene implicancias que no son coherentes con ello, puesto que atentan contra la libertad y sin libertad no es posible visualizar a los educandos como agentes activos y constructores de su aprendizaje.

El proceso educativo, no es relevante por ser una obligación, sino, porque forma parte del proceso de vida de quien aprende, de una forma constructora y desafiante, donde la disciplina debe ser democrática, y la democracia debe ser participativa. Freire (2006) señala: *“el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores”* (p.28).

Conclusiones

Acorde al análisis de los discursos y de las observaciones realizadas en el aula referidas a la potenciación del lenguaje escrito, fue posible develar algunos supuestos pedagógicos que subyacen en las prácticas profesionales de los docentes. Así también, se detectaron ciertas fortalezas y nudos críticos que inciden en la calidad de las prácticas pedagógicas. A modo de síntesis, se consideraran algunos planteamientos centrales:

Concepto de lectura

Los agentes educativos comparten en su discurso, una visión enriquecida del significado de esta, pues la asumen, fundamentalmente como una facultad humana, que se va desarrollando al ser parte de una comunidad alfabetizada. En este sentido, relevan las experiencias de comunicación auténtica que tienen los niños y niñas y la construcción de aprendizajes que realizan a través del cuestionamiento e interrogación de diversos textos. Sin embargo, en las prácticas pedagógicas desarrolladas en las escuelas, se asume la lectura como un sistema, siendo lo relevante la enseñanza del código, para lo cual se utilizan métodos que priorizan la graduación del aprendizaje lector. Es decir, se asume que la enseñanza se debe realizar parcializada y que la sumatoria de aprendizajes, dará como resultado la adquisición de la lectura comprensiva.

Los docentes de básica, manifiestan una mayor convicción respecto a adoptar una metodología basada en la segmentación de destrezas “lecto-escritoras”, adquiridas a través de la memorización, la copia y la repetición de modelos. Por otra parte, las agentes educativas de Educación Parvularia, demuestran una mayor inseguridad en su quehacer pedagógico, pues advierten que existe una contradicción, del sentido de la lectura que se explicita en las Bases curriculares a través de los aprendizajes y orientaciones pedagógicas que se proponen, y, las demandas de los docentes de básica, como también, de algunos requerimientos provenientes del Ministerio de Educación y de la comunidad escolar. En cierta medida, esta situación incide en el mantenimiento de prácticas que no condicen con el marco curricular vigente de la Educación Parvularia y con sus propios discursos respecto a lo que significa la lectura.

Concepto de escritura:

Tanto los docentes de las escuelas como los/as integrantes de las familias, comparten una visión de la escritura, como una técnica de codificación, que se desarrolla a partir de diversas actividades que van de lo más simple a lo más complejo. En este sentido, se espera que en el nivel Transición, los niños/as aprendan destrezas motoras, tales como, tomar el lápiz, desarrollar trazos, copiar modelos, transcribir palabras. Luego que realicen transcripción de frases y por último, de oraciones. Se otorga mayor relevancia a la copia más que a la comprensión del lenguaje escrito.

En consecuencia, se pretende formar un niño/a, pasivo que aprenda algunas técnicas de la caligrafía, desconociendo las hipótesis previas que los niños/as ya han ido desarrollando respecto a la escritura.

Estas primeras escrituras, se conciben como un juego sin sentido para estos aprendizajes de carácter más formal, por lo cual, no se validan ni incorporan al currículo. No obstante lo anterior, es posible visualizar que las agentes educativas del Nivel de Transición, han incorporado en sus discursos y prácticas el reconocimiento de las primeras escrituras que realizan los niños y niñas, a partir del análisis de los aprendizajes esperados de lenguaje escrito explícito en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Saberes respecto a la enseñanza de la lectura y escritura.

Existe coincidencia en los participantes al declarar que la escritura se enseña para desarrollar una técnica que les permita a los niños/as, desarrollar la escritura cursiva. Por el contrario, no se visualizan coincidencias en el discurso, respecto al sentido de la enseñanza de la lectura. En efecto, las familias y agentes educativas del nivel de Transición, manifiestan que la lectura se enseña para comprender los significados de los textos. Sin embargo, las prácticas pedagógicas no sostienen esta idea, puesto que se le otorga mayor relevancia a la enseñanza de la decodificación.

Los aprendizajes que se relevan en el Nivel Transición, se relacionan fundamentalmente con la enseñanza de una serie de ejercicios grafo motores y memorización de las letras. Por otra parte, en primer año básico, se prioriza los ejercicios de copia de letras y palabras y, conocimiento del alfabeto. En el caso de la Educación Parvularia, no se utiliza como referente las Bases Curriculares del nivel, sino que las profesionales, diseñan una serie de ejercicios de destrezas.

La enseñanza tanto en el Nivel Transición como en el Primer año Básico, se organiza, desarrollando una secuencia graduada de destrezas, desde las que se consideran más simples a las más complejas. En esta metodología, generalmente, no se consideran los aprendizajes previos de los niños/as en relación a la lectura y escritura, sin embargo, en los discursos de las agentes de Educación Parvularia, estos son reconocidos.

Los espacios educativos de Educación Parvularia y Educación general Básica, se diseñan en función de esta concepción del lenguaje escrito, exponiendo como elementos centrales: el abecedario en las paredes, las vocales escritas en imprenta y cursiva, el pizarrón cuadriculado. Por otra parte, los textos presentes en la sala son principalmente cuentos los cuales, no están al alcance o disposición libre de los niños/as.

La evaluación en el nivel de Transición se realiza con el propósito de constatar el desarrollo de las funciones básicas, utilizando procedimientos de prueba individual

y descontextualizada de las situaciones de aprendizaje. En primer año básico, la evaluación se centra en la calidad de la caligrafía manuscrita.

En consecuencia, de los discursos y prácticas de los participantes, subyace la idea que tanto la escritura como la lectura son destrezas y se enseña, para el dominio de esta.

Estos saberes, lo fundamentan en sus propias experiencias de vida escolar y familiar, la que validan y utilizan para argumentar sus prácticas. Es decir, los docentes en el momento de desarrollar su práctica pedagógica, más que prevalecer su formación profesional y los perfeccionamientos realizados, tienden a desarrollar acciones vinculadas con sus propias experiencias de estudiante en la escuela, o bien, tienden a someterse a las demandas del contexto en el cual trabajan, de lo que se infiere que estos/as, desaprenden lo aprendido en su formación inicial y continua o bien, reaprenden a partir de su propia experiencia práctica, desde un punto de vista estratégico. Es decir, en las prácticas prevalece el saber del sentido común y el saber experiencial no sometido a crítica y por tanto, emplean un estilo de enseñanza tradicional tal como lo aprendieron en su período escolar.

De este modo, se visualiza que los/as docentes tienden a mantener en sus prácticas pedagógicas, una lógica de la reacción y de la reproducción, basada en creencias y valoraciones que se justifican en sí mismas y que son muy resistentes al cambio y al cuestionamiento.

Concepción de cómo aprenden los niños/as:

Se advierte una coincidencia tanto en los discursos como en las prácticas de los/as participantes, que el niño y la niña aprende a través del ejemplo, repetición, memorización, refuerzos y por medio de la estimulación que le entregan los adultos. En el proceso educativo, se concibe un rol docente de guía el cual diseña una serie de actividades que obedecen a un método que se desarrolla año tras año, lo que le otorga al docente, validación de su práctica y por lo tanto, su actuar, no es sometido a cuestionamiento.

En el discurso de las agentes educativas de Nivel Transición, se privilegia un rol activo por parte de los párvulos, reconociendo el juego, como fundamental para el aprendizaje. Sin embargo, las prácticas que implementan, se ajustan más a la visión de un niño pasivo y reproductor, que acata las instrucciones de las adultas, más que a un sujeto constructor de sus propios aprendizajes. Por otra parte, los/as docentes de Básica, manifiestan la expectativa de párvulos disciplinados, habituados y normalizados, puesto que señalan que son condiciones necesarios para el aprendizaje lector y escritor.

En este sentido, tanto el juego, como el trabajo colaborativo, son vistos como una amenaza al buen desarrollo de una clase.

Supuestos referidos al rol de la familia como agente educativo.

Existe una visión compartida respecto al rol de las familias, asumiéndolas como colaboradoras del proceso educativo que se desarrolla en la escuela, más que agentes fundamentales en la educación de sus hijos e hijas. En efecto, tanto sus expectativas como demandas no son validadas como aportes necesarios para el mejoramiento de la calidad de la educación, sino más bien, son concebidas como una amenaza a la credibilidad y empoderamiento del docente.

En el discurso de los agentes educativos, se manifiesta la importancia de las familias en la educación de los niños y niñas. Sin embargo, se invisibiliza su presencia, desfigurando su diversidad, lo cual incide en la construcción de una concepción de familia tipo, caracterizada fundamentalmente por sus carencias, pobreza y desinterés en la educación de los hijos e hijas. Es, desde esta concepción de familia carente, que los/as profesionales de la escuela, asumen un rol de guía, determinando las acciones que las familias, deben realizar con sus hijos e hijas. Por otra parte, estas, se someten a una relación vertical actuando en función a las demandas de los/as educadores/as, o bien, excluyéndose de la participación escolar.

Visión acerca de la necesidad y problemas que existen en la articulación entre Educación Parvularia y Educación General Básica.

Los agentes educativos comparten una visión de articulación concebida como "transición" de un nivel a otro. Es decir, el nivel Transición se percibe como una preparación para la Educación Básica, desconociendo de esta manera los propósitos y sentidos que este tiene en la educación de niños y niñas. Es por ello, que las profesionales de la Educación Parvularia, priorizan en su quehacer pedagógico el desarrollo de ejercicios y actividades coherentes con las demandas que les realizan tanto los/as docentes de Básica, como las mismas escuelas. Por su parte, los profesores/as de Educación Básica solicitan a las educadoras que realicen actividades que faciliten el desarrollo de destrezas necesarias para el aprendizaje "lecto-escritor", señalando explícitamente que las expectativas de ellos respecto a los aprendizajes previos de los párvulos para insertarse con éxito en el primer año básico, son que los niños y niñas tengan cierto control motor fino, así como también hábitos de orden, propios de una disciplina vertical, donde el docente es quien enseña y los niños y niñas son los que deben escuchar y seguir instrucciones.

Uno de los problemas que visualizan tanto los docentes de Básica como de Educación Parvularia, que la falta de un proyecto de articulación en las escuelas, dificulta los procesos colaborativos entre los niveles. Otro de los problemas que destacan fundamentalmente las educadoras de párvulos es que la diversidad de documentos técnicos pedagógicos, muchas veces contradictorios entre sí, así como también, las demandas de las escuelas contrarias al enfoque del lenguaje escrito explícito en las Bases Curriculares del nivel, desconcierta y confunde su quehacer

pedagógico, por lo cual van asumiendo un rol más técnico y estratégico para adaptarse al sistema.

Aportes del diagnóstico participativo en el mejoramiento de las prácticas.

La relevancia de haber desarrollado un diagnóstico participativo en las escuelas, ha favorecido la inclusión de agentes educativos muchas veces ausentes en las jornadas de reflexión, tales como las Técnicas en Educación Parvularia y las familias. Dicha inclusión se ve reflejada en las oportunidades que tuvieron para emitir sus opiniones, dudas y exponer sus saberes previos en un ambiente de confianza y respeto a la diversidad. Las estrategias utilizadas propias de una educación participativa y democrática, también contribuyeron a reflexionar sobre sus propios saberes previos y el contexto en el cual se construyeron. Esta participación y reflexión en torno a sus propias prácticas ha ido generando cuestionamientos del quehacer docente, como también transformaciones de ciertas prácticas instaladas y nunca cuestionadas en profundidad.

El acompañamiento del grupo de investigadoras en este proceso ha permitido que se realicen cambios en las prácticas curriculares del nivel de Transición, como también ha permitido el intercambio de puntos de vista entre los diferentes actores de los procesos articularios.

Bibliografía

- Alliende, F. Y Condemarin, M.; (2002), "La lectura: teoría, evaluación y desarrollo", Editorial Andrés Bello, Chile.
- Bermeosolo, J.; (2000), "Psicología del Lenguaje: Fundamentos para Educadores y Estudiantes de Pedagogía", Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bravo, Valdivieso. L (2003). Lectura inicial y psicología cognitiva. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Calero, Pérez. (1999). Acceso a la lectura en Educación Infantil. Editorial Praxis. España.
- Condemarín, M. (1991): "El programa de lectura silenciosa sostenida", Editorial Andrés Bello. Chile.
- Condemarín, M. (1999) Lectura temprana Editorial Andrés Bello. Santiago, Chile.
- Condemarín, M., Galdames, V y Medina, A.(2001) Lenguaje integrado, Mineduc, Chile
- Condemarín, M. Y Chadwick, M.(1986) "La Escritura Creativa y Formal", Editorial Andrés Bello, Santiago
- Da Silva, T.(1998), Cultura y currículo como prácticas de significación. *Revista de estudios del Currículum*, I (1), 59-76
- Evans, J.; Myers, R.; 2002: "La evaluación en programas de desarrollo infantil temprano". Bernard van Leer, Argentina.
- Ferreiro, E. Y otros (2003) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires, Argentina.
- Ferreiro, E (2003). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de cultura económica. Argentina.

- Jolibert, J (1992) *Formar niños lectores de textos*. Dolmen Ediciones. Santiago, Chile.
- Inostroza, Gloria (1997) *“Aprender a formar niños lectores y escritores”*. Editorial Dolmen. Chile
- Kaufman, Castedo, Teruggi. (2001) *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Didáctica Aique. Argentina.
- Marchant, T. Y Tarky, I.; 1998: *“Cómo desarrollar el Lenguaje oral y escrito”*, Editorial Universitaria. Chile. Ministerio de Educación, Bases Curriculares de Educación Parvularia.
- Pugliese, M (2005) *Las competencias lingüísticas en la educación infantil* Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.
- Dirección Académica CEPECH; 2004: *“Lenguaje y Comunicación”*, CEPECH S.A.. Chile.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico O.C.D.E.; 2002: *“Niños pequeños, grandes desafíos. Educación y atención en la Infancia Temprana.”* Edición Fondo de Cultura Económica, México.

