

Concepciones educativas de las educadoras de párvulos sobre la alfabetización inicial¹

Educational conceptions of early childhood educator about initial literacy

Patricia Arenas González*
Mariela Casas Uribe**
Marcela Cruzat Arriagada***

¹ Este trabajo es producto de la investigación DIULA 0508 (2008-2009): “Conocimiento profesional de la Educadora de Párvulos en la enseñanza del lenguaje escrito en niños y niñas de 4 a 6 años”, financiada por la Dirección de Investigación de la Universidad de Los Lagos, Osorno.

* Magister en Psicopedagogía, Educadora de Párvulos. Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. parenas@ulagos.cl

** Magister © en Educación Parvularia, Educadora de Párvulos. Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. mcasas@ulagos.cl

*** Licenciada en Educación, Educadora de Párvulos. Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. mcruzat@ulagos.cl

Resumen

Es reconocida la influencia del medio sobre el aprendizaje del lenguaje escrito, así como la dinámica cultural dentro de la cual ocurre dicho aprendizaje. Existen evidencias que la calidad del centro pre-escolar es predictiva para el desempeño posterior de niños y niñas en enseñanza básica (Mathiesen et al., 2004), por lo que es especialmente importante conocer el rol educativo que las educadoras de párvulos asumen en los procesos de alfabetización inicial. Este artículo se centra en analizar las concepciones educativas que subyacen al discurso de las educadoras de párvulos sobre el sentido de la alfabetización inicial, los modos de enseñanza del lenguaje escrito y las formas en que los párvulos aprenden. Bajo un enfoque de investigación de tipo interpretativo, se han identificado tres concepciones educativas que coexisten en los discursos docentes, sustentadas en la función de la educación parvularia en la alfabetización inicial, las potencialidades de aprendizaje de los párvulos, y las oportunidades objetivas que las educadoras brindan a los niños y niñas para el aprendizaje de la lengua escrita.

Palabras clave: Alfabetización inicial, Concepciones educativas, Educación Parvularia.

Antecedentes

Una problemática que afecta a la educación chilena actual lo constituyen los resultados deficientes en el área de lenguaje, acrecentada en sectores de mayor vulnerabilidad socio-económica, según mediciones sistemáticas en diferentes niveles del sistema educativo. La obtención de una continuidad de resultados deficientes en el sector municipal en Reforma, sitúan entre algunas variables de peso, el rol significativo de los docentes en el contenido a enseñar y la comprensión y la capacidad del niño de resolver variadas situaciones en aula. En el nivel de Educación Parvularia, estudios a nivel nacional respecto de las prácticas pedagógicas de las Educadoras de Párvulos han puesto en eviden-

Abstract

It is well known that the environment, as well as the cultural dynamics involved, has an influence on the learning of the written language. There is evidence that the preschool center's quality is predictive for the subsequent performance of boys and girls during the elementary education (Mathiesen et al., 2004). Therefore, it is especially important to know the educational role assumed by the educators of preschoolers during the processes of initial literacy. This article focuses on analyzing the educational conceptions underlying the discourse of educators of preschoolers referred to the meaning of the initial literacy, the ways of teaching written language and on how preschoolers learn. Using the method of an interpretative investigation, three educational conceptions have been identified that coexist in the educational discourses. They are supported by the function of the preschool teaching of early literacy, the learning abilities of preschoolers, and the unbiased opportunities that the educators offer boys and girls to learn the written language.

Key words: Initial literacy, Educational conception, Preschool education.

cia que un escaso porcentaje de tiempo de la jornada diaria es dedicado al desarrollo cognitivo de los niños y niñas, incluidas ahí las actividades que favorecen el desarrollo del lenguaje escrito (Mineduc, 1999).

Es reconocida la influencia del medio sobre el aprendizaje del lenguaje escrito, así como la dinámica cultural dentro de la cual ocurre dicho aprendizaje: niños que leen tempranamente pertenecen a familias que otorgan oportunidades alfabetizadoras, cuentan con textos diversos, sus familias tienen mayores niveles de escolaridad y ofrecen a sus hijos actos de lectura de manera cotidiana, mientras que para los niños de sectores vulnerables las dificultades para acceder al lenguaje escrito son evidentes. Para estos niños, el jardín infantil se transforma en la principal fuente de oportunidades de aprendizaje, avalando su derecho de recibir una educación de calidad y en condiciones de equidad. Por esta razón, adquiere relevancia una práctica pedagógica de calidad, con educadoras que adoptan un estilo de enseñanza en que predominan la organización, la estructuración y la riqueza de situaciones educativas, con énfasis en situaciones de interacción y comunicación permanentes, situaciones complejas e interesantes de lectura y producción de variados textos que contribuyan a una mayor riqueza del lenguaje y provoquen su curiosidad por el conocimiento, es decir, educadoras con un conocimiento profesional en el ámbito de la comunicación acorde a su rol y que les permita desarrollar una didáctica con sentido.

En el contexto de la Reforma de la Educación Parvularia, las Bases Curriculares (Mineduc, 2002), los Programas Pedagógicos para el segundo ciclo de este nivel (Mineduc, 2008) y los Mapas de Progreso (Mineduc, 2008), constituyen nuevos referentes y lineamientos para orientar las prácticas pedagógicas de las educadoras. Por una parte, determinan los aprendizajes esenciales, y por otra, su progresión para una formación plena de niños y niñas. Específicamente, para el lenguaje escrito se describen situaciones de aprendizaje para que ellos construyan la lengua escrita en situaciones reales y significativas, relevando el rol de la educadora como facilitadora de estas construcciones, en situaciones naturales y auténticas. Como señala Vigotsky: “la enseñanza natural de la lectura y escritura requiere una influencia adecuada del medio circundante y que tanto leer como escribir deben ser elementos de juegos” (Vigotsky, citado en Lerner, 2008). Al respecto cabe preguntarse ¿cómo estas nuevas orientaciones curriculares se transfieren al aula?, ¿qué significaciones le otorgan las educadoras a estos lineamientos curriculares?

El desarrollo de la alfabetización es tan complejo, dinámico e importante para la historia del individuo como lo ha sido para la historia de la humanidad. La lengua escrita fue desarrollada, y sigue siéndolo, por la sociedad humana en respuesta a diversas necesidades sociales, culturales, económicas y políticas. El análisis histórico de la evolución de los métodos, en casi veinticinco siglos, se puede entender por la necesidad que tenían los maestros de responder a las exigencias internas de su acción educativa (Braslavsky, 2005). En las últimas décadas, las investigaciones han centrado la mirada en cómo los niños aprenden. Los aportes de importantes teóricos han influido fuertemente en la pedagogía, entre ellos la teoría naturalista Piagetana, la concepción socioconstructiva de Lev Vigotsky y la teoría psicossocial de Paulo Freire, entre otros. Basándose en estas teorías se han realizado diversas investigaciones y se han formulado nuevas propuestas pedagógicas para el aprendizaje del lenguaje escrito. En esta línea investigativa, Ferreiro y Teberosky (1979) dejaron de preguntarse por los métodos, para indagar sobre

los procesos de aprendizaje de la lengua escrita en el niño. Las implicancias pedagógicas de los resultados de sus investigaciones entregan información importante acerca de cómo los niños pasan por diferentes niveles y subniveles para apropiarse del objeto de conocimiento: “la lengua escrita”. El niño se aproxima a lo escrito como se aproxima a otros objetos: para conocer sus propiedades, sus convenciones y reglas, sus funciones en la sociedad (Teberosky, 2000). Por lo tanto, al ingresar a la escuela poseen concepciones sobre la escritura, es decir, que desde edades muy tempranas los niños se han apropiado de la información escrita transmitida por diversas fuentes que el medio les proporciona. Las investigaciones de Ferreiro aportaron un marco científico a algo que era sólo una gran intuición: “dejar atrás ese objeto estereotipado, descontextualizado, sin sentido de la enseñanza tradicional para que saliera a la luz la lengua escrita como objeto social y cultural utilizado como medio de conocimiento, como organizador del pensamiento” (Grunfeld, 2000, pp.67-68), permitiéndole a niños y niñas “leer el mundo”.

Los estudios acerca de las prácticas pedagógicas de la Educación Parvularia en Chile han puesto en evidencia la relevancia del rol de la Educadora de Párvulos como dinamizadora de situaciones de aprendizaje contextualizadas y con sentido (Mineduc, 2002). Las evidencias de los estudios de Mathiesen et al. (2004) sostienen que la calidad del centro preescolar es predictiva para el desempeño posterior del párvulo en enseñanza básica. En esta misma línea de observación de la didáctica desarrollada en aulas preescolares, Domínguez et al. (2005) concluyen que las Educadoras le dan mayor importancia al rol protector del adulto, a las competencias sociales y a la autonomía del niño y la niña, mientras que le dan una mediana importancia a las habilidades escolares, como por ejemplo, que sepa leer, que sepa contar y que saque buenas notas en el colegio. Las autoras de este estudio infieren que las Educadoras consideran estas habilidades como objetivos de la Educación General Básica.

En esta misma línea, Arenas (2006) exploró en Educadoras de Párvulos y profesoras de NB1 la importancia que ellas le asignan a la enseñanza de la lengua escrita en aulas de Nivel Transición. En los resultados de este estudio, las Educadoras de Párvulos declaran que la motivación de los niños y niñas en el tema las ha llevado a incluir cotidianamente actividades de lenguaje escrito, las que se relacionan con la escritura del nombre propio y escritura y lectura de la fecha correspondiente al día. Declaran conocer los textos que usarán los niños y niñas en NB1, aun cuando no existe una articulación entre las profesionales de ambos niveles. Los hallazgos de las investigaciones señaladas nos llevan a cuestionarnos acerca de ¿cuáles son las oportunidades de alfabetización inicial que se le otorgan a los niños y niñas?, ¿qué oportunidades tienen de recibir una educación de calidad, en condiciones de equidad?

Sobre esta problemática, Medina (2006) señala que “los niños y niñas más vulnerables de nuestro país escriben mal, leen poco y carecen de las habilidades básicas para decodificar, pero lo más grave es que no comprenden lo que leen” (p. 46). El año 2009, la Sra. Ministra de Educación destacó el avance en seis puntos que mostraron en la prueba SIMCE 2008 los alumnos de cuartos básicos con respecto al examen 2007, especialmente los buenos resultados en Lenguaje y Comunicación, los mejores de los últimos 10 años. A pesar de esta buena noticia, informó que el “62% de los niños sale de 1° básico sin el nivel lector necesario” (El Mercurio, 16 de Abril, 2009).

Estudios realizados en escuelas pertenecientes a las Zonas de Educación Prioritaria (ZEP) en Francia (Chauveau, 2000, citado por Medina, 2006), postulan que el fracaso en la adquisición de la lectura y la escritura se explica en mayor medida por determinadas prácticas pedagógicas que por las condiciones sociales o culturales y familiares de los alumnos.

Lerner (2008), por su parte, señala que “para que los niños reconstruyan la lengua escrita, para que lleguen a ser lectores y productores de textos, es imprescindible la intervención activa de usuarios competentes de la lectura y la escritura. Gran parte de este proceso de apropiación se desarrolla –o debería desarrollarse– en el ámbito escolar, y el papel que el docente cumple –o debería cumplir– en esta adquisición es insustituible” (p. 91). Por lo tanto, y en este sentido, cabe preguntarse sobre ¿cuáles son las concepciones educativas sobre la enseñanza del lenguaje escrito que sustentan las intervenciones pedagógicas de las Educadoras de Párvulos?

En este trabajo nos avocaremos a responder esta interrogante, que forma parte de una investigación mayor acerca del conocimiento profesional de las Educadoras de Párvulos en la enseñanza del lenguaje escrito. Uno de los objetivos específicos de esta investigación es el de “Descubrir las concepciones educativas acerca de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito que subyacen al discurso y a la práctica pedagógica de las Educadoras de Párvulos”.

Sustentamos que las concepciones educativas de los docentes se encuentran en la base de la configuración del conocimiento profesional, conocimiento que guía, estructura y da sentido a la práctica pedagógica en cuanto experiencia y en cuanto acción. El constructo teórico *concepciones educativas*, es producto de diversas elaboraciones en el campo educativo, que, desde diferentes acercamientos epistemológicos y disciplinares, centran su atención en las formas en que los educadores conocen y entienden la enseñanza, el aprendizaje, las interacciones y otros elementos constitutivos del quehacer docente. El supuesto de partida desde el cual se sustenta el abordaje de las concepciones educativas de las educadoras, se relaciona principalmente con la idea de que “una parte importante de las concepciones y actuaciones de los docentes reflejan una determinada visión epistemológica y dicha visión juega un papel estructurador” (Porlán et.al., 1997, en: De la Cruz, 1998, p. 33).

Metodología

El diseño se enmarca en una metodología cualitativa, en el marco del paradigma interpretativo, puesto que pretende construir interpretaciones desde los sentidos y significados que los propios sujetos actores transparentan en sus discursos sobre la enseñanza y sobre sus propias prácticas docentes. El muestreo es de tipo teórico (Groundy Theory) y el análisis de la información se basa en el Método de Comparación Constante (Strauss y Corbin, 2002).

Los casos del estudio corresponden a Educadoras de Párvulos de escuelas municipales de la provincia de Osorno que se desempeñan en el nivel transición mayor (párvulos de 5 a 6 años) y/o en grupos heterogéneos de 4 a 6 años, y que han participado en cursos de perfeccionamiento entregados por el Mineduc sobre la Reforma Educativa.

El trabajo de campo nos permitió acceder a 47 Educadoras de Párvulos que representan un 82,76% de la población que abarca este estudio. Con este grupo se aplicó la técnica de Entrevista Exploratoria y Registro de los contextos educativos (ambientes de aprendizaje). En una segunda etapa se realizaron Entrevistas en Profundidad y Análisis Documental con un grupo de 8 Educadoras de Párvulos, seleccionadas a partir de los criterios de tipicidad y heterogeneidad de los casos.

El contexto escolar en que se desempeña el grupo total de las Educadoras estudiadas corresponde a 35 escuelas municipales de la provincia de Osorno con las siguientes características: i) Índice de vulnerabilidad promedio de 85%, considerando como universo 28 escuelas de las cuales se tiene este dato. Dentro de este grupo, 21 escuelas (75%) se encuentran dentro del rango mayor de vulnerabilidad (sobre el 90%), ii) 22% de escuelas insertas en zonas de alta concentración mapuche williche. La experiencia profesional de las Educadoras de Párvulos es de 24 años en promedio, dentro del cual un 52,3% tiene sobre 25 años de experiencia, un 19,04% está en el rango de 21-24 años de experiencia, un 14,28% en un rango de 11-20 años, un 9,52% en un rango de 1-10 años y un 4,76% menor a 1 año de experiencia en aula. El 100% de ellas ha participado en más de un curso de perfeccionamiento de la Reforma Curricular y un 56,25% de las educadoras ha participado en cursos de perfeccionamiento de otro tipo.

Presentación de Resultados

A partir del análisis del discurso de las educadoras, se han identificado tres concepciones educativas acerca de los procesos de enseñanza y de las formas en que los párvulos aprenden, que diferencian los modos de concebir este proceso, y que, en la mayoría de los casos, tensionan sus decisiones curriculares y didácticas. Las concepciones que se presentan deben ser entendidas, por una parte, como el resultado de un doble proceso de interpretación (la primera interpretación es la que los mismos sujetos elaboran a partir de su experiencia), y por otra, como una trama de significados en la cual coexisten entrelazadamente unas y otras concepciones. En algunos casos la coexistencia se manifiesta de manera contradictoria, y en otros de manera ambigua, desdibujándose los límites entre unas y otras. Los posicionamientos más claros, más resueltos y con menores grados de tensión se encuentran en los extremos de las concepciones educativas: i) en la idea que niños y niñas deben superar etapas de maduración motriz “maduracionista” para iniciarse en la lengua escrita; ii) en la concepción que entiende la alfabetización temprana como un proceso socioconstructivo que tiene lugar en contextos con significado.

En todos los casos, estas concepciones están nutridas por discursos teóricos provenientes de su formación inicial, por los nuevos discursos pedagógicos de la Reforma Curricular del Nivel, y, por convicciones profesionales y personales (creencias y valoraciones) que han construido a partir de la propia experiencia docente.

La primera *concepción educativa* que sustenta el discurso de un grupo de educadoras se relaciona con el propósito que persigue la Educación Parvularia en el Nivel Transición, y se vincula a una de las hipótesis de trabajo iniciales de esta investigación que señala: “Las Educadoras de Párvulos poseen preconcepciones definidas acerca de que el lenguaje escrito en los niños y niñas debe enseñarse en los niveles superiores de escolaridad”. Esta concepción educativa se sustenta en dos ideas centrales que emanan

del discurso de las educadoras referidas al propósito de la Educación Parvularia: i) “el objetivo es preparar a los párvulos para primero básico”, y ii) “el jardín infantil debe ser un lugar de esparcimiento”.

En el primer caso, se hace una marcada diferenciación entre lo que significa el nivel de Educación Parvularia y la escolarización que se desarrolla desde primer año básico. La función principal de la Educación Parvularia estaría centrada en actividades previas o preparatorias, principalmente de aprestamiento en habilidades psicomotrices, de aprendizaje de vocales, y en general, de sensibilización hacia el lenguaje escrito, para una posterior formalización de su enseñanza en la educación básica.

De lo anterior se interpreta que, como proceso preparatorio para la enseñanza formal, este propósito tiene incorporado explícitamente la intención de que los niños aprendan algunas habilidades de escritura y desarrollen un acercamiento más o menos sistematizado a la lectura. Sin embargo, por ser concebido como un propósito preparatorio, en la mayoría de los casos no incluye la enseñanza propiamente tal, intencionada, del lenguaje escrito, a excepción de un grupo pequeño de educadoras que ha optado por reproducir las formas de enseñanza de los profesores de primer año básico, atendiendo a los intereses e inquietudes de los niños y niñas, pero con límites auto impuestos que tienden a no atravesar la línea divisoria que separa la función educativa preparatoria que le corresponde al nivel de Educación Parvularia, con la función educativa formalizada que le compete al primer año básico.

Al igual que el caso anterior, se postula que “el jardín infantil debe ser un lugar de esparcimiento” como una forma de distanciamiento de la educación básica y de los procesos de escolarización. En este postulado se desliza la hipótesis que la Educación Parvularia debe centrar su labor en actividades de juego, principalmente en el plano de lo social y afectivo, y en actividades que propicien el vínculo del niño y la niña con situaciones de su entorno más cercano, incorporando el lenguaje escrito de manera aislada, con cierto énfasis en ejercicios grafomotrices y de desarrollo de las “funciones básicas”. Esta no sistematización de actividades de alfabetización inicial se sustentaría en la percepción que cualquier actividad pedagógica intencionada hacia la enseñanza del lenguaje escrito, estaría contraviniendo la función principal de la Educación Parvularia relacionada con el desarrollo armónico del párvulo, sin presiones que limiten su libertad y entretenimiento.

Esta concepción educativa es concordante con lo señalado por Domínguez et al. (2005) en el sentido que las Educadoras dan una mediana importancia a las habilidades escolares, como por ejemplo, que sepa leer, que sepa contar y que saque buenas notas en el colegio. Las autoras infieren que las educadoras consideran estas habilidades como objetivos de la Educación General Básica.

La segunda *concepción educativa* se relaciona con la forma de entender y sustentar las potencialidades de aprendizaje de los párvulos. Las ideas transitan entre *concepciones maduracionistas* y *concepciones ambientalistas del aprendizaje*. La primera se vincula principalmente con la enseñanza de la escritura y la segunda con la iniciación a la lectura.

Un grupo de educadoras responsabilizan el inicio del proceso a los factores ambientales, entre ellos, las demandas de los niños en algunos casos y la de los padres en otros. Para estas educadoras los antecedentes que niños y niñas traen desde sus hogares,

las experiencias motivacionales, y en algunos casos la estabilidad emocional, sumada al deseo de aprender a leer las lleva a incluir en sus prácticas situaciones de aprendizaje para aproximar a los niños al lenguaje escrito. Concordante con esto, Arenas (2006) señala que las Educadoras de Párvulos declaran que la motivación de los niños y niñas en el tema las ha llevado a incluir cotidianamente actividades de lenguaje escrito.

Dentro de este grupo, algunas educadoras señalan tener altas expectativas sobre los niños y niñas, por lo que trabajan de manera conjunta tanto la escritura como la lectura, independientemente de la maduración motriz de los párvulos para la escritura. De estos planteamientos se puede deducir que el sentido que se le otorga a las actividades de lenguaje escrito para este grupo de educadoras es de “facilitadoras para futuros aprendizajes”

La *concepción maduracionista* que prevalece en un grupo importante de Educadoras, se caracteriza por la enseñanza de la formalidad de la escritura, para lo cual se requiere que niños y niñas superen etapas de maduración motriz. Entre sus apreciaciones, se transparentan las ideas que las educadoras poseen sobre los procesos de aprendizaje y los procesos de enseñanza del lenguaje escrito:

“la mecánica de la escritura es más difícil que la lectura, por eso es importante ejercitar los movimientos de la mano”, además, “no se deben acelerar los procesos madurativos”, “en kinder hay que reforzar el lenguaje escrito, no se les va a limitar el avance, pero no se acelerarán los procesos” (extractos de entrevistas).

Sin pretender profundizar extensamente sobre este asunto, es necesario mencionar que las investigaciones actuales sobre el tema (Ortiz, 2007) coinciden en señalar que el proceso de aprender a leer y escribir “... se desarrolla como un continuo supereditado a las experiencias de interacción con el lenguaje escrito en el medio social. Se entiende así el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso que forma parte del desarrollo cultural del niño y de la niña, y no una habilidad visomotora que exige la maduración previa de ciertas funciones motoras y perceptivo-sensoriales” (Ortiz, 2007, p. 25).

La *tercera concepción educativa* se relaciona con la forma de entender y sustentar las posibilidades de aprendizaje de los niños y niñas reconociéndolos como seres sociales en relación con su medio (Braslavsky, 2005). Esta concepción se construye desde las últimas investigaciones que sustentan la importancia de los primeros años de vida. Estas nuevas ideas relevan a la Educación Parvularia, que no representa únicamente una etapa de preparación para el ingreso a la escuela, sino un lugar donde las múltiples interacciones tienen sentido para quien aprende.

En este enfoque, que algunos teóricos denominan “alfabetización temprana”, las ideas se centran en que las capacidades para el lenguaje escrito el sujeto las construye en interacción con el medio social alfabetizado y a partir de experiencias de aprendizaje sustentadas en situaciones naturales y reales. Las oportunidades objetivas que brindan las Educadoras tienen sustento en que los niños y niñas encuentren sentido a los escritos desde situaciones cotidianas con significado. Por lo tanto, es el Educador quien desencadena, a través de experiencias de aprendizaje, oportunidades de interacción con el lenguaje escrito. El trabajo pedagógico incentiva que “*todo lo que se habla*

puede ser escrito, y todo lo que se escribe puede ser leído". "El entorno social (...) es verdaderamente educativo en sus fines en la medida en que el niño comparta o participe en algún tipo de actividad conjunta" (Dewey, en: Braslavsky, 2007). Este grupo de Educadoras está consciente de que *"los niños conocen más de lo que se cree y son ellos quienes expresan sus deseos de leer"* (extracto de entrevistas).

Los discursos que se encuentran en esta categoría corresponden a Educadoras que son buenas lectoras, no poseen un método específico de enseñanza y son autodidactas. Declaran buscar información desde diversas fuentes, incluida sus propias experiencias. Como lo afirma Mercado (2002), "La posibilidad de los maestros de llevar ideas y propuestas para la enseñanza desde otros ámbitos muestra también que el aula no es un espacio "cerrado", como se le ha concebido en muchas ocasiones (Descombe, 1980). Más bien, el espacio de la enseñanza sería uno hacia el cual los profesores y los alumnos llevan constantemente las influencias culturales diversas de las que son objeto desde fuera" (p. 89).

Las Educadoras bajo esta concepción trabajan en sectores vulnerables, y en sectores con una alta concentración de población mapuche willeche, por lo tanto, crean condiciones más equitativas para que estos niños y niñas pueda iniciar la educación formal (NB1) con un bagaje de conocimientos que les permita tener éxito escolar. Diversas investigaciones señalan la importancia de iniciar tempranamente a niños y niñas al mundo escrito, por lo que la equidad de oportunidades educativas, en el ámbito específico de la lectura y la escritura, no puede aplazarse hasta el ingreso al sistema educativo formal, pues está demostrado que las carencias lingüísticas y comunicativas durante los tres primeros años de vida afectan la calidad de la alfabetización posterior (Medina, 2006).

Conclusiones

Con respecto a las fuentes de conocimiento en la construcción de significados sobre la enseñanza del lenguaje escrito, se aprecia que un grupo importante de Educadoras se declara autodidacta en el tema y que han desarrollado sus conocimientos a partir de las orientaciones dadas en el marco curricular para la Educación Parvularia (Mineduc, 2002). Estos nuevos lineamientos las llevan a comprender la importancia de incorporar en sus prácticas el lenguaje escrito:

"Observo a los niños y sé que ellos juegan a leer y a escribir palabras, eso me lleva a trabajar más el tema", aún cuando declaran que han orientado su práctica pedagógica en este tema, "las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (BCEP) especifican lo que el niño debe lograr pero el cómo facilitar ese logro es insuficiente". Opinan que necesitarían ampliar sus saberes en el tema y conocer "métodos de enseñanza", eso "facilitaría nuestro quehacer pedagógico" (extractos de entrevistas).

Estas opiniones resaltan la importancia dada al "método de enseñanza", ideas que han conformado su conocimiento práctico y que dan sentido a su actuar pedagógico.

Se podría inferir que para un grupo importante el sentido de la enseñanza del lenguaje escrito tiene su sustento en el método y no en el cómo el niño(a) aprende, vale decir, los “métodos” determinarían el proceso de aprendizaje de niños y niñas y no sus capacidades cognitivas. Estas ideas discrepan con los postulados de la psicología genética que sustenta una concepción en la cual los métodos simplemente “pueden favorecer o dificultar los mecanismos de aprendizaje del sujeto mismo, mecanismos que son propios del sujeto y que el método no puede crear mágicamente” (Avenidaño, en: Ferreiro, 2000, p. 96). Discrepa igualmente con concepciones socioconstructivas de la alfabetización temprana que sostienen que la lectura y la escritura son procesos que se inician desde el hogar, mucho antes del ingreso a la Educación Inicial y que se dan de manera natural (Braslavsky, 2005) “cuando se comprenden las acciones de los hombres que la practican, cuando se comprende la significación que la lectura y la escritura tienen para ellos...” (Medina, 2006, p. 48).

Para otro grupo importante de Educadoras aún prevalecen las ideas señaladas por Medina (2006b): “Hasta hace algún tiempo, la sola mención de las palabras “lectura” o “escritura” en el contexto de la Educación Parvularia, despertaba un infranqueable rechazo: se consideraba que los niños no habían ‘alcanzado la madurez’ para leer y escribir y que no era adecuado ‘escolarizar’ el jardín infantil o el kinder, considerados como espacios preferentemente enfocados hacia el juego, la socialización de los niños y niñas y el desarrollo de prerrequisitos o funciones básicas para abordar posteriormente la lectura y la escritura” (p. 1). Si bien las Educadoras no rechazan la idea de incluir en sus prácticas el lenguaje escrito, prevalecen en la mayoría de ellas las nociones de enseñanza y aprendizaje como procesamiento de la información de manera ascendente, vale decir, el niño(a) aprende las unidades básicas y elementales del sistema de escritura determinadas, en este caso, por la educadora. Al respecto, podríamos adelantarnos en interpretar que en estas nociones “... hay huellas de prácticas provenientes de otros espacios sociales y momentos históricos que se actualizan en la práctica de cada profesor” (Mercado, 2002, p. 23), y que, por lo tanto, el peso de las nuevas ideas impulsadas por la Reforma Educativa del Nivel no ha llegado a ser lo suficientemente importante para transformar las concepciones y prácticas educativas arraigadas en la tradición, las que, en este caso, se transfieren a los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito.

En relación al cuándo incluir en las prácticas pedagógicas el lenguaje escrito, se desprenden distintos factores que inciden en esta decisión. Por un lado, las propias convicciones de las Educadoras, y por otro, las demandas de niños y niñas, de sus familias, y de las políticas educativas emanadas desde la dirección de la escuela, quienes en muchos casos solicitan que niños y niñas finalicen el Nivel Transición Mayor leyendo y escribiendo. Estas demandas las han llevado a utilizar “el silabario” como apoyo a las actividades de lectura y escritura, y han sido los padres quienes han recomendado su utilización en base a sus propias experiencias.

Las opiniones permiten afirmar que las Educadoras de Párvulos que son parte del estudio declaran estar “atentas a los cambios y adaptar el trabajo pedagógico a las nuevas tendencias y motivaciones de niños y niñas”, “ellos quieren descubrir otras cosas” y “La Educadora debe prepararse para las necesidades actuales: ellos quieren saber más de las letras” (extractos de entrevistas). La mayoría de ellas considera importante incluir

actividades de lenguaje escrito en sus prácticas, aún cuando están supeditadas a distintas variables relacionadas con las demandas del medio.

Por otra parte, se observa claramente en sus aulas rótulos, carteles, abecedarios, tableros, libros, entre otros. La presencia de estos elementos no garantizan por sí mismos los propósitos que cumplen, aún cuando del análisis del discurso se evidencia en un grupo de ellas el compromiso de asumir y brindar a los niños un ambiente alfabetizador con sentido.

Ahora bien, es necesario aún conocer cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas, cuáles son las oportunidades reales que tienen los niños y niñas para que interactúen con la lectura y la escritura durante el desarrollo de situaciones de aprendizaje variadas en un entorno educativo que le otorgue sustento. En el espíritu de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia, la educación preescolar debe ser ante todo un lugar donde el niño se desarrolle plenamente como persona, en un ambiente de calidad. El ambiente educativo debería brindar oportunidades para descubrir el lenguaje escrito como objeto de conocimiento en situaciones reales y significativas, con una Educadora mediadora de este proceso y consciente de que el lenguaje escrito se construye a través de variadas experiencias con sentido, vale decir, niños y niñas en situación de necesitar leer o escribir con un criterio funcional para él o ella.

Referencias

- ARENAS, P. (2006). "Articulación entre Educación Parvularia y Educación General Básica: Interconexiones valorativas para la didáctica de la Lectoescritura". *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 5, Nº 9, 51-59. Concepción, Chile.
- AVENDAÑO, F. (2000). "Las investigaciones acerca de la psicogénesis de la escritura en el niño: aportes para una didáctica de la lectura y la escritura". En: Ferreiro, E. et al. *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. Rosario, Argentina: HomoSapiens, pp. 93-105.
- BRASLAVSKY, B. (2007). *¿Primeras letras o primeras palabras? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- BRASLAVSKY, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- DE LA CRUZ, M. (1998). "La enseñanza: Ejes y concepciones". *Estudios Pedagógicos*, Nº 24, 31-41. Valdivia, Chile.
- DOMÍNGUEZ, P.; MATHIESEN, M.E. Y HERRERA, M.O. (2005). "Orientaciones educativas de educadoras de párvulos: un aspecto de calidad educativa preescolar". *Paideia* Nº 38 (29-42), 29-42. Concepción, Chile.
- FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- GRUNFELD, D. (2000). "La alfabetización inicial: una mirada sobre el estado de las prácticas". En: Ferreiro, E. et al. *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. Rosario, Argentina: HomoSapiens, pp. 67-92.

- LERNER, D. (2008). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En: Castorina, J.A., Ferreiro, E., Kohl de Oliveira, M. y Lerner, D.: *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, 4ª reimpresión. Buenos Aires: Paidós Educador, pp. 69-118
- MATHIESEN, M.E.; HERRERA, M.O.; MERINO, J. Y RECART, M. (2004). "Efectos longitudinales de calidad de los ambientes educativos preescolares sobre el desempeño del niño en primer ciclo básico". *Investigación Educativa*, 19, N°1, 119-134. Santiago de Chile.
- MEDINA, A. (2006). "Enseñar a leer y a escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes?". *Psykhé*, vol 15, N°2, 44-55.
- MEDINA, A. (2006b). "Leer y escribir desde la sala cuna: entrar en el mundo del lenguaje escrito". Primer encuentro de educación inicial. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- MERCADO, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MINEDUC. (2008). Programas pedagógicos de primer y segundo nivel de transición, y Mapas de progreso del aprendizaje en Educación Parvularia. En: <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/programas-de-estudios/educacion-parvularia/>
- MINEDUC. (2002). *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Salectianos.
- MINEDUC. (1999). *Evaluación de programas de educación parvularia en Chile: Resultados y desafíos*. Santiago, Chile: Autor.
- ORTIZ, M. (2007). *La alfabetización inicial en la escuela*. Serie Desarrollo del lenguaje y la comunicación, N°11. Caracas: IESALC UNESCO.
- STRAUSS, A. Y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- TEBEROSKY, A. (2000). "Relectura de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". En: Ferreiro, E. et al. *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. Rosario, Argentina: HomoSapiens, pp. 25-41.