



Ediciones
UCM

BASES PARA LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Mar^{ía} Teresa González Muzzio

TEXTO DE APOYO A LA DOCENCIA



Si encuentras esta figura en la esquina derecha de la pagina significa que tiene botones para moverte de una a otra con facilidad o que contiene [links para que puedas seguir estudiando.](#)



Capítulo 1

Introducción

Capítulo 2

¿Qué evaluar? Lenguaje, un aprendizaje complejo

Capítulo 3

Evaluación específica del lenguaje oral

Capítulo 4

Evaluación específica del lenguaje escrito

Bibliografía

*Para este texto, quiero agradecer a todos quienes
aportaron de una u otra forma:*

*A los niños y niñas que forman parte de estas páginas, con
registros, anécdotas y producciones orales y escritas, en
particular a Florencia Paz y María Jesús.*

*A las estudiantes y egresadas de la carrera de Educación
Parvularia de la UCM con quienes se han trabajado gran
parte de los temas aquí abordados.*

*A colegas de trabajo quienes han compartido ideas en el
área y han sido parte de las clases que dan origen a este
texto de apoyo a la docencia.*



Capítulo 1

Introducción



[Volver al índice](#)

Un aspecto relevante en el aprendizaje de los niños es el lenguaje, tanto en lo oral como en lo escrito. El niño, desde sus primeros meses de vida, aprende a escuchar y hablar, conociendo progresivamente sobre el lenguaje escrito, llegando a leer y escribir. Estas habilidades influyen en todo ámbito de experiencia, en todas las áreas. Por ello es que todo educador debe estar preparado para favorecer su aprendizaje, pero también para efectuar seguimiento y evaluación de esta área.

Es diversa la información que se puede encontrar al respecto, gran parte proveniente de la atención a necesidades educativas especiales, y otra parte importante orientada al aprendizaje de la lectura y escritura. No obstante, más allá de las dificultades que puedan existir en el proceso de aprendizaje, y de la evaluación más focalizada en la adquisición de las habilidades de lectura y escritura, todo educador debe tener una visión general del desarrollo del lenguaje y de cómo puede evaluarlo en lo cotidiano, desde el día a día del educador de párvulos con el grupo de niños.

En este escenario, el presente texto aborda la evaluación del lenguaje focalizándose en el periodo en que se adquieren y desarrollan las habilidades lingüísticas que llevarán al sujeto a ser competente en el uso de la lengua materna. Especialmente en los primeros cuatro años de vida, podremos observar cómo va adquiriendo el lenguaje y hacer un seguimiento, analizando si se encuentra dentro de los márgenes esperados a su edad. Sin embargo, difícilmente se podrá hacer un juicio respecto de la existencia de dificultades específicas en el área, excepto contadas situaciones que ante la duda deberán ser derivadas a los especialistas correspondientes para un diagnóstico específico. En este sentido, corresponde al educador de párvulos pesquisar, detectar señales de alerta, trabajar preventivamente, derivar los casos necesarios para su análisis, así como trabajar en equipo con especialistas.

Se parte de la base de que, al ingresar al establecimiento educacional, independiente del nivel educativo que se trate, los niños y niñas llegan con un cúmulo de aprendizajes y experiencias previas que han determinado

un avance particular en cada área. Por ello, es crucial para el educador poder identificar el nivel de aprendizaje de cada sujeto, con la finalidad de programar su acción pedagógica y ayudar en el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes. Esta tarea no puede detener el proceso educativo, al contrario, debe realizarse dentro del mismo, lo que obliga a contar con múltiples recursos para adaptar la evaluación a las particularidades de cada grupo y contexto educativo.

La evaluación de los niños y niñas en los primeros años será clave para detectar oportunamente indicadores de posibles dificultades a futuro, situaciones que requieren de intervención y seguimiento oportuno. Ello implica que la evaluación del área debe efectuarse con el aporte de diferentes agentes involucrados. Por ejemplo, ante una duda respecto del lenguaje oral del niño es posible, con los medios actuales, solicitar a los padres una grabación del niño en el entorno familiar para ser revisada en conjunto, la que puede ser contrastada con el registro de observación dentro del aula. O bien, se puede solicitar a otro educador que observe al sujeto dentro del aula, contando así con dos miradas diferentes y complementarias. Esto lleva necesariamente a pensar en la importancia de desarrollar un proceso de evaluación permanente y no centrado solamente en momentos específicos.

Debe cautelarse no etiquetar a los niños y niñas según los resultados del proceso de evaluación. Hacer esto no hace más que condicionar los posibles aprendizajes que estos podrían tener, muchas veces estableciendo previamente un techo bajo el supuesto de que los niños con un determinado nivel de aprendizaje no logran aprender lo mismo que los demás. Corresponde, al contrario, mantener siempre altas expectativas frente al aprendizaje, cada uno avanzará a su ritmo, y será labor del educador poner todos los esfuerzos para que el avance sea el óptimo en cada caso.

Las orientaciones y recursos para la evaluación que se exponen en las siguientes páginas pueden ser utilizados por cualquier especialista vinculado a la labor pedagógica, en particular por educadores de pár-

vulos, profesores de educación básica, psicopedagogos, fonoaudiólogos, educadores diferenciales, entre otros. Se busca efectuar una revisión de estrategias e instrumentos que efectivamente pueden aportar una mirada más cualitativa sobre el aprendizaje de los niños y niñas en las áreas de lenguaje oral y escrito. La revisión no se agota en ningún caso en este texto, ya que cada día surgen nuevas propuestas tanto en nuestro país como en otros lugares del mundo, pero sí resulta útil al docente para orientar la toma de decisiones al momento de organizar los procesos evaluativos.

¿Con qué competencias se relaciona este texto?

Dentro del proyecto formativo de la carrera de Educación Parvularia con mención de la UCM (2014b), este texto se relaciona con las siguientes competencias profesionales y actividades curriculares:

Competencias	Unidades de competencia	Actividades curriculares
<p>Crear contextos de aprendizaje, teniendo al juego como principio y sustento metodológico, aplicando saberes profesionales de acuerdo a las orientaciones del marco curricular de la Educación Inicial y actuando en concordancia con la fe cristiana.</p>	<p>Organizar los saberes del área de lenguaje y comunicación en educación inicial.</p>	<p>Módulo: EDP-225 Comunicación verbal y aprendizaje social en educación inicial.</p>

Competencias	Unidades de competencia	Actividades curriculares
<p>Argumentar su acción pedagógica a partir de la actualización y profundización de los contenidos de las áreas de Lenguaje y Comunicación en la Educación Inicial.</p>	<p>Dominar sustentos teóricos propios de Lenguaje y Comunicación Inicial para el desarrollo de aprendizajes en el lenguaje oral y escrito. Dominar estrategias metodológicas con sustento teórico para la enseñanza y aprendizaje de Lenguaje y Comunicación Inicial. Organizar la práctica pedagógica del área de Lenguaje y Comunicación, valorando su importancia.</p>	<p>Módulos: EDP-317 Teoría del aprendizaje del lenguaje oral y escrito en educación inicial. EDP-326 Contextos de aprendizaje para el desarrollo del lenguaje. EDP-416 Didáctica del lenguaje en educación inicial.</p>

Asimismo, en coherencia con el modelo formativo de la Universidad Católica del Maule, el texto está planteado de forma que favorece el aprendizaje autónomo, otorgando un marco de referencia a partir del cual el estudiante puede profundizar. Se plantean, además, una serie de tareas para orientar el estudio, que van dando insumos para posibles investigaciones que pudieran efectuar sobre el área en los contextos propios de su profesión. Lo anterior, atendiendo a las competencias transversales que busca la universidad, especialmente, a la de "realizar investigaciones que contribuyan al desarrollo del conocimiento científico y aplicado en el contexto propio de su proceso formativo" (UCM, 2014, p.21).

El texto igualmente puede ser consultado como referencia por futuros profesores de educación básica dadas las necesidades de articulación y continuidad de aprendizajes entre los diferentes niveles educativos. Es relevante que el profesor de primero básico conozca el quehacer educativo y las características del desarrollo y aprendizaje de los niños previo a su ingreso a educación básica. Así también, el educador de párvulos, debe proyectar su labor, con conocimiento de lo que deberá aprender el niño en los años posteriores.

El libro se organiza en tres grandes temas. El primero hace referencia al qué evaluar en el área de lenguaje. Con ello se aborda de forma sintética los hitos más relevantes del desarrollo y aprendizaje de los niños desde el nacimiento hasta aproximadamente los 6 años de edad. Con este referente se da paso a los dos siguientes temas que se focalizan en el cómo evaluar, por una parte, el lenguaje oral y, por otra, el lenguaje escrito. Por cada capítulo se presentan actividades y preguntas para orientar la reflexión y profundización del lector, sugiriendo también posibles lecturas complementarias.



Capítulo 2

¿Qué evaluar? Lenguaje, un aprendizaje complejo



[Volver al índice](#)

Aprendizajes esperados del capítulo

- Describir características del lenguaje del niño hasta los 6 años de edad, para visualizar el referente teórico que sustente los juicios evaluativos del educador.
- Distinguir hitos relevantes en el desarrollo y aprendizaje del lenguaje en los diferentes componentes, tanto a nivel oral como a nivel escrito.

Todo proceso de evaluación debe contar con un sustento que permita fundamentar los juicios y decisiones que se tomen. Al revisar el referente en el área de lenguaje, pueden encontrarse múltiples aportes teóricos que pueden ser útiles en este sentido. Por ello, a continuación, más que hacer un análisis en extenso de todos los aportes en el área, lo que claramente escapa al alcance de este texto, se efectuará una revisión de los aspectos centrales que resultan relevantes de tener en cuenta en tres áreas: lenguaje oral, lenguaje escrito, y comprensión oral/comprensión lectora.

El manejo de escalas de desarrollo, mapas de progreso o de hitos específicos del aprendizaje en un área, permite proyectar aprendizajes en el tiempo, dentro de rangos esperables evolutivamente, y optimizar las estrategias para el logro de los aprendizajes oportunamente. Posibilita también ajustar la acción pedagógica en función de la detección oportuna de aprendizajes que escapen a los parámetros estimados, sea por retrasos o por un avance más rápido.

Cabe agregar que la evaluación del lenguaje aborda habilidades expresivas y comprensivas. Las primeras resultan más observables y por ello su evaluación es más sencilla. Las habilidades comprensivas deben ser inferidas desde el comportamiento, a partir de respuestas que entrega el sujeto en una situación comunicativa o en una evaluación específica. Por ello, es necesario tener en cuenta no sólo un referente teórico para contrastar los aprendizajes, sino también un referente grupal y contextual que permita analizar adecuadamente el desempeño del sujeto. Asimismo, debe considerarse el referente individual, los progresos de cada niño en el tiempo, antes de extraer conclusiones.

2.1 El aprendizaje del lenguaje oral

Considerando los diversos aportes en esta área, es posible decir que el aprendizaje del lenguaje oral abarca varios aspectos, entre los que se encuentran *componentes fonéticos, fonológicos, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos*.

Como síntesis de lo que se expone en referentes teóricos del área, se presenta a continuación información de algunos hitos relevantes del aprendizaje del lenguaje oral, por cada uno de los componentes mencionados, buscando con ello contar con un sustento más certero desde la teoría, sin olvidar que, en el aprendizaje del lenguaje, así como en todas las áreas, encontramos importantes diferencias individuales que van más allá de las referencias establecidas como esperadas a una edad. Asimismo, se presentan algunos focos en los que se puede centrar la atención al momento de analizar cualitativamente el lenguaje.

2.1.1 Componente fonético

Este componente abarca información sobre la adquisición de los sonidos por parte del niño. Es un proceso de aprendizaje que comienza con las primeras emisiones de sonidos al nacer, a través del llanto, sonidos guturales y balbuceos, hasta que el sujeto puede dominar todos los sonidos de la lengua. Igualmente, en los hitos que se mencionan en la Tabla 1, se han incluido algunos aspectos perceptivos que es importante considerar en la secuencia evolutiva.

Tabla 1: Hitos del desarrollo componente fonético

Componente fonético	
Etapa prelingüística	
2 meses	El niño emite sus primeras producciones de sonido (arrullo y risas), las que aumentan en cuanto a la presencia del adulto (Bermeosolo, 2001).
4 meses	Las emisiones de sonido del niño comienzan a ser diferentes, según se deban a hambre, dolor o malestar (Clemente, 2006).
6 meses	Comienza a desarrollarse la etapa de balbuceo, el que se compone de una gran variedad de sonidos, que se irán restringiendo en los siguientes meses, hasta priorizar los sonidos propios de la lengua antes del año (Rondal, 2001). Balbucea con encadenamientos de vocales y consonantes (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2010).
7 meses	El niño atiende a la melodía o entonación de lo que dice (Bermeosolo, 2001).
8 meses	Se observa un "balbuceo reduplicado" que es fácil de reconocerlo ya que el niño produce reduplicaciones de sílabas idénticas en el espacio de algunos segundos (mamama, papapa, tititi). En su mayoría tienen la estructura: consonante-vocal (CV) (Rondal, 2001).
9 meses	El niño intenta reproducir la entonación del lenguaje en su balbuceo (Bermeosolo, 2001).
12 meses	El balbuceo se parece cada vez más al habla adulta y reproduce las principales entonaciones (Rondal, 2001).
Etapa lingüística – primer nivel lingüístico	
12 meses	Las vocalizaciones se hacen más precisas y mejor controladas, con sonidos y sílabas reproducidos acorde a su voluntad (Bermeosolo, 2001).
12 a 18 meses	Las primeras palabras tienen la siguiente configuración: Cadenas CV (consonante-vocal) o CVCV reduplicadas. Ej.: Mamá, Papá, Tata. Las primeras consonantes en esta cadena serían bilabiales (/b/, /m/, /p/).
24 meses	Inicia la comprensión de las características melódicas del lenguaje (Rondal, 2001).
24 a 30 meses	La mayoría domina los fonemas que se señalan a continuación: /m/, /p/, /b/, /t/, /d/, /l/, /n/ y los sonidos vocálicos (Bermeosolo, 2001).
ETAPA LINGÜÍSTICA – Segundo Nivel Lingüístico	

Hasta 6 años	El niño va dominando progresivamente la articulación de diferentes fonemas. En este proceso es común observar procesos fonológicos de simplificación: de sustitución, omisión y modificación de estructura silábica. Estos procesos disminuyen paulatinamente en este periodo a medida que se van articulando mayor número de fonemas (Pavez, 2009b).
4 años	Articula correctamente sílabas complejas (Pavez, 2009b).
5 a 6 años	Articula diptongos, triptongos y sílabas trabadas (Pavez, 2009b).

La adquisición de sonidos se desarrolla fuertemente en los primeros años de vida, culminando en torno a los 6 años aproximadamente. En este sentido, para el análisis de la observación del habla espontánea, es importante focalizar dos elementos: la adquisición de fonemas y los procesos de simplificación que lleva a cabo. Este último punto lo analizan en detalle los fonoaudiólogos, sin embargo, todo educador debe poder reconocer la presencia de estos procesos y pesquisar cuando son más frecuentes o complejos de lo común, para derivar oportunamente al niño a una evaluación específica que pueda determinar si requiere un apoyo especializado y/o la aplicación de estrategias diferentes para su caso.

Por tanto, al analizar el lenguaje de los niños desde un punto de vista fonético, el educador deberá efectuarse preguntas como las siguientes:

¿Qué fonemas articula el niño? ¿En qué tipo de combinaciones?

Al evaluar deberá considerar que es más sencilla la articulación de fonemas en sílaba directa que en sílaba indirecta, sílabas complejas (mixtas, trabadas, etc.), grupos vocálicos (diptongo). Para tener en cuenta, se presentan en la Tabla 2 los principales tipos de sílaba y combinaciones de sonidos que es posible encontrar en el español.

Tabla 2: Combinaciones de sonidos y tipos de sílabas

Combinaciones de sonidos y tipos de sílabas C=consonante V=vocal		Ejemplos En cada caso se destaca la sílaba indicada		
V	Sílaba vocálica	O -LA	FRÍ- O	DÍ- A
CV	Sílaba directa	MA-NO	CAN- TA	SO -PLA
VC	Sílaba indirecta	AL -TO	ÁR-BOL	IS -LA
CVC	Sílaba mixta	CAN -TO	PAN -TA- LÓN	MO- VER
CCV	Sílaba compleja (con grupo consonántico)	FLO -TA	A- BRE	TEM- PRA -NO
CCVV	Sílaba compleja, abierta, con grupo consonántico inicial y grupo vocálico final	AUS- TRIA	PLIE -GO	FLAU -TA
VV	Sílaba de grupo vocálico, abierta	AU -TO	AI -RE	OI -GO
VVC	Sílaba compleja, trabada con grupo vocálico inicial	AUN -QUE	AUS -TE-RO	HIER -BA
VCC	Sílaba compleja, trabada de inicio vocálico	INS -TI-TU-TO	OBS -TRU-IR	ABS -TIE-NE-
CVV	Sílaba compleja, abierta, con grupo vocálico	PIE	CIU -DAD	SA- BIO
CVVC	Sílaba compleja, trabada y con grupo vocálico	PUEN -TE	CA -MIÓN	CUEN -TO
CVCC	Sílaba compleja, trabada de inicio consonántico y con grupo consonántico final	CONS -TRU-IR	SUBS -TI-TU-TO	CONS -TI-PÓ
CCVC	Sílaba compleja, trabada y con grupo consonántico inicial	BLAN -CO	COM- PRAS	FRES -CO
CCVCC	Sílaba compleja, trabada, con grupo consonántico inicial y final	TRANS -POR-TE	COM- PRÉIS	TREIN -TA

A lo anterior se puede agregar información sobre el tipo de fonemas que articula el niño, considerando el punto de articulación (ej.: fonemas bilabiales, palatales, alveolar, interdental, dental, velar) y el modo de articulación (ej.: oclusivo, fricativo, africada, lateral, vibrante). Esta información es útil

por ejemplo al momento de elaborar informes a un especialista ya que le dará indicios para orientar su diagnóstico específico (Bermeosolo, 2000).

¿Qué procesos de simplificación presenta el niño?

Entre los procesos de simplificación encontramos la omisión, la sustitución y la modificación de la estructura silábica. El primer proceso que comienza a desaparecer es la modificación de estructura silábica, por tanto, a mayor edad, se esperaría menor frecuencia de este proceso. Su persistencia a través del tiempo será un indicador para solicitar una evaluación de un especialista (Pavez, 2009a, 2009b).

2.1.2 Componente fonológico/Conciencia fonológica

En este componente se incluye el aprendizaje relacionado con los fonemas, es decir, con la unidad mínima del habla, ya no desde la articulación sino desde su conciencia y manipulación. Este componente apunta a que el sujeto debe ser capaz de identificar los fonemas de su lengua y manipularlos deliberadamente (Defior, Serrano y Gómez, 2011).

A diferencia de los demás componentes aquí revisados, la conciencia fonológica se comienza a desarrollar cerca de los tres años, ya que se requiere que el niño, primeramente, se haya familiarizado con su lengua materna y pueda articular la mayoría de los sonidos que ella comprende.

La secuencia de aprendizaje en este componente se da desde la sensibilidad a las regularidades de los sonidos de la lengua, hasta la conciencia fonémica, como se observa en la Tabla 3. Las edades propuestas son aproximadas, ya que las habilidades que ésta abarca son entrenables, por tanto, puede darse el caso que, con la intervención educativa adecuada, un niño avance rápidamente por cada paso. Igualmente se pueden pre-

sentar situaciones en las que el avance resulte más lento de lo esperado, observándose dificultades incluso en el periodo de educación básica, especialmente al iniciar el aprendizaje formal de la lectura.

Tabla 3: Hitos del desarrollo conciencia fonológica

Componente fonológico (Conciencia fonológica)	
Etapa lingüística – Segundo nivel lingüístico	
Desde 3 años	El niño atiende a las regularidades del lenguaje a través de la rima. Inicia la conciencia lexical, o conciencia de las palabras, lo que le lleva, por ejemplo, a identificar palabras largas y cortas o a identificar la cantidad de palabras de una oración.
4 años	Desarrolla conciencia silábica, es decir, conciencia de las sílabas que conforman las palabras. Esto implica, por ejemplo, segmentar una palabra en sílabas auditivamente, identificar auditivamente una sílaba en una palabra, reemplazar una sílaba por otra en una palabra que escucha, efectuar síntesis silábica, entre otras.
5 a 6 años	Desarrolla conciencia fonémica. Con ello puede identificar y manipular los fonemas de la lengua, es decir, cada uno de los sonidos que componen las palabras. Esto se evidencia, por ejemplo, en la posibilidad de identificar un fonema dentro de una palabra, nombrar palabras que comienzan o terminan con un determinado fonema, efectuar segmentación y síntesis fonémica, entre otras.

Por lo anterior, entre las preguntas que puede efectuarse el educador para focalizar la observación, se encuentra:

¿Qué nivel de conciencia en lo fonológico, ha alcanzado el niño?

Para dar respuesta a esta interrogante habrá que plantear juegos y actividades que lleven al niño a poner en práctica las habilidades fonológicas en los distintos niveles: lexical, silábico y fonémico. Ello siempre desde lo auditivo, sea con tareas que exijan comprensión o producción en cada caso. Mayor detalle al respecto será revisado en las páginas posteriores, al abordar la evaluación específica de este componente.

2.1.3 Componente morfosintáctico

Es posible encontrar información independiente tanto de aspectos morfológicos como sintácticos del lenguaje, sin embargo, ambos se encuentran muy relacionados y llevan a analizar la estructuración y organización del lenguaje a nivel expresivo y comprensivo. El conjunto de aprendizajes en esta línea permite al sujeto conformar un mensaje coherente, atendiendo a la estructura gramatical, al orden de las palabras y a cómo éstas se combinan en los enunciados. La Tabla 4 sintetiza los principales hitos del desarrollo en este aspecto.

Tabla 4: Hitos del desarrollo componente morfosintáctico

Componente morfosintáctico	
Etapa prelingüística	
0 a 12 meses	Las primeras emisiones del niño no evidencian un conocimiento gramatical (Bermeosolo, 2001). En este período no se observa lenguaje verbal propiamente tal, pues el niño aún no utiliza las palabras con sentido convencional (Bermeosolo, 2001).
Etapa lingüística – Primer nivel lingüístico	
12 meses	Surge la primera palabra reconocible en la mayor parte de los niños. Se inicia el período "holofrástico" o de una sola palabra (Clemente, 2006).
12 a 18 meses	Alterna sus primeras palabras con el balbuceo. Las primeras palabras generalmente son sustantivos propios, sustantivos comunes, y verbos que indican acciones o consecuencias observables en su campo inmediato (Bermeosolo, 2001). Utiliza verbos en forma imperativa para indicaciones o mandatos que expresa. Ej.: dame, ven. Utiliza algunos adverbios (más, mucho, sí, no), y la palabra "éste" para señalar (Bermeosolo, 2001).
18 a 24 meses	Utiliza palabras pivote (palabras abiertas). Son aquellas palabras de plaza fija (ej.: mío, no, quiero), que se comienzan a combinar con otras palabras de uso frecuente. Con ellas se forman los primeros enunciados de dos palabras, como: "Mío tete", "quiero pan", "no agua". Estas combinaciones se inician cuando ya han adquirido alrededor de 50 palabras (Rondal, 2001). Se observa un uso rudimentario de negaciones e interrogaciones (Owens, 2003). Utiliza adverbios de afirmación y negación (no, si), de lugar (aquí), de modo (bien, mal), de cantidad (mucho, más) (Bermeosolo, 2001).

24 meses	<p>Usa muchas frases de dos palabras (gramática pivote); ya no balbucea, quiere hablar (Papalia et al. 2010). Los enunciados pueden tener diferentes características morfológicas: Ej: nombre + nombre (mamá pan), nombre + verbo (tío dame), verbo + adverbio (quiero más), verbo + adjetivo (quiero grande), entre otras. Aparecen los pronombres "Yo" y "Tú" (Rondal, 2001). Las primeras preposiciones que aparecen son las que marcan posesión y el beneficiario. Ej.: "Mi", "mío", "a mí", "para mí" (Rondal, 2001). Combina dos o tres palabras en el mismo enunciado. Se evidencia un lenguaje telegráfico, caracterizado por el predominio de sustantivos, verbos y otras palabras esenciales para darse a entender, y escaso uso de palabras funcionales (Rondal, 2001). Aparecen artículos determinados (él, la) e indeterminados (un, una) (Bermeosolo, 2001).</p>
24 a 30 meses	<p>Muestra mayor competencia en el manejo de la sintaxis, es decir, de las reglas que indican cómo poner en orden las frases del idioma. Se acomodan a los artículos (un, el) preposiciones (en, sobre), conjunciones (y, pero) plurales, declinaciones verbales y tiempos compuestos (Papalia et al. 2010).</p>
30 meses	<p>Combina 4 palabras en un mismo enunciado (Rondal, 2001). Se expresa con oraciones simples de 4 palabras, siendo aún frecuente la omisión de palabras función, entre las que se cuentan: preposiciones, conjunciones, predominando el uso de sustantivos, verbos y adjetivos (Owens, 2003). Utiliza oraciones afirmativas, interrogativas, imperativas. Estructura enunciados yuxtapuestos, es decir, oraciones seguidas una a otra, sin nexos explícitos que las relacionen (Bermeosolo, 2001).</p>
Etapa lingüística – Segundo nivel lingüístico	
3 años	<p>Son frecuentes las generalizaciones de conjugaciones verbales en tiempo pasado, por lo que surgen situaciones como: "rompido", en vez de "roto", como conjugación esperada al hablar en tiempo pasado (Owens, 2003). Empieza a utilizar oraciones coordinadas, por ejemplo, con el nexos "y", uniendo dos oraciones (Bermeosolo, 2001). Utiliza adecuadamente artículos según género y número, adverbios de lugar (dentro, fuera, encima, debajo) y adverbios de cantidad (uno, dos, todo, etc.) (Bermeosolo, 2001).</p>

3 a 4 años	Su lenguaje se hace mucho más fluido, usando preposiciones como: debajo, sobre, cerca, adjetivos demostrativos y posesivos, pronombres personales, conjunciones, verbos auxiliares como ser, estar y tener (Bermeosolo, 2001). Usa oraciones coordinadas adversativas (pero), causales (porque), temporales (cuando, entonces), condicionales (si), entre otras (Bermeosolo, 2001).
3 a 6 años	Adquiere nuevas reglas para la formación de palabras y se estabilizan las previamente aprendidas. Utiliza correctamente los plurales (Bermeosolo, 2001). Aprende a derivar a partir de nombres, verbos y adjetivos. Incorpora más formas verbales. Realiza estructuras de oraciones más elaboradas. Se incluyen proposiciones subordinadas. Aprende la utilización de la forma pasiva (Bermeosolo J.2001).
4 a 5 años	Utiliza correctamente el tiempo pasado y utiliza frases en futuro como “el siguiente mes”, “mañana será mi fiesta”. Utiliza oraciones compuestas. Sus oraciones simples pueden tener entre 6 y 8 palabras. Se agregan oraciones subordinadas modales (como), comparativas (más que). Utiliza todos los artículos, pronombres personales y posesivos, así como la mayoría de las preposiciones. Aplica correctamente tiempos verbales pasado y presente, verbos en futuro y condicional (Bermeosolo, 2001).

A partir de lo expuesto, es posible focalizar la observación del lenguaje en torno a preguntas como:

¿Qué tipo de enunciados utiliza el niño?

Es importante tomar en cuenta la secuencia general de aprendizaje, más allá de las edades, visualizando en algunos casos más la evolución y avance que el referente etéreo de forma estricta. En síntesis, los principales tipos de enunciados que van aprendiendo los niños, secuenciadamente, son los que se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5: Ejemplos de tipos de enunciados

Tipo de enunciado	Ejemplos
Holofrase	"Upa"; "Dame"
Gramática pivote (enunciados de 2 palabras)	"Más pan"; "Mamá no"
Enunciados de tres palabras	"Ato mío no" (auto mío no)
Oraciones simples (sujeto y predicado)	"Gato hizo miau"; "Yo veo tele"
Oraciones yuxtapuestas	"El globo se infló harto. Voló hasta el techo. Era uno verde. ¡El globo hizo pum!"
Oraciones coordinadas	"Fui al cumpleaños del Daniel y jugamos fútbol en el patio"
Oraciones subordinadas	"Le pegué porque me quitó el juguete"
Oraciones en voz pasiva	"La bici fue llevada al taller porque estaba pinchada"

Igualmente es posible observar si elabora enunciados afirmativos, interrogativos, exclamativos, entre otros.

¿Qué tipo de palabras utiliza el niño?

El aprendizaje de las distintas palabras y de sus variaciones morfológicas y funcionales en la oración implica revisar el uso de sustantivos, verbos y los diferentes tiempos de conjugación en que se usan, adjetivos, preposiciones, artículos, pronombres, adverbios, conjunciones, etc.

¿Qué relaciones establece desde el punto de vista morfológico?

Por ejemplo, es posible detectar la concordancia de género y número entre distintas palabras en una oración, uso de aumentativos, diminutivos, así como la coherencia de las conjugaciones verbales con el tiempo al que se refiere.

2.1.4 Componente semántico

Este componente abarca aprendizajes respecto del contenido del lenguaje, comprendiendo tanto el significado de las palabras aisladas como el significado contextual que éstas adquieren en un discurso y situación comunicativa. La Tabla 6 presenta una síntesis de hitos más relevantes del desarrollo en este componente.

Tabla 6: Hitos del desarrollo componente semántico

Componente semántico	
Etapa prelingüística	
2 meses	Hay expresión y contenido, es decir gestos y sonidos que transmiten significados, pero sin utilizar aún palabras o estructuras lingüísticas (Bermeosolo, 2001).
8 meses	Responde a gestos emocionales, diferenciándolos (Clemente , 2006).
10 meses	Se inicia el uso de las primeras emisiones conocidas como prepalabras, sin base conceptual, puesto que no denotan significado (Clemente , 2006).
12 meses	El niño es capaz generalmente de comprender un pequeño número de palabras familiares, antes de poder reproducirlas (papá, mamá, comer, bebé, su propio nombre, el nombre de otras personas, "no", etc.). Esto se evidencia, por ejemplo, en que mira al familiar cuando es nombrado (Rondal, 2001). Entiende órdenes y prohibiciones por la entonación que se da, por ejemplo, más afectiva o de enfado (Bermeosolo, 2001).
Etapa lingüística –Primer nivel lingüístico	
12 meses	El bebé dice su primera palabra, con lo que inicia el habla lingüística: la expresión verbal que comunica significado. Al principio, el repertorio verbal total de un infante se reduce casi a "mama" o "papa". O es una sílaba simple que se refiere a más de un significado, el cual depende del contexto en que el niño la exprese (Papalia et al. 2010). Reconoce su propio nombre, sigue instrucciones sencillas y reacciona a la entonación del no (Owens, 2003).
15 meses	El niño comprende alrededor de 19 palabras (Bermeosolo, 2001).

18 meses	Comprende y dice aproximadamente 22 palabras. Reconoce objetos por su nombre. Acompaña el “no” con una sacudida de cabeza (Bermeosolo, 2001). Sigue órdenes simples que se relacionen con el contexto. Ej.: “Lleva el vaso a la mesa” (Bermeosolo, 2001).
20 meses	Emplea gestos para darse a entender (Farkas, 2007). Utiliza palabras para nombrar las cosas, y frecuentemente acompaña la palabra con la acción de señalar aquello que nombra (Papalia et al. 2010).
21 meses	El niño comprende y dice aproximadamente 118 palabras (Bermeosolo, 2001).
24 meses	Comprende y dice aproximadamente 272 palabras. (Bermeosolo, 2001). Sus frases expresan intención y acción, hacen lo que dicen y dicen lo que hacen. Sigue instrucciones simples (Owens, 2003).
30 meses	Comprende y dice aproximadamente 446 palabras (Bermeosolo, 2001). Responde a preguntas ¿Por qué? Usan preguntas: ¿cuándo?, ¿qué? y ¿dónde? (Owens, 2003).
36 meses	El niño comprende y dice aproximadamente 896 palabras (Bermeosolo, 2001). Sigue instrucciones de dos pasos o consignas. Dicen “palabrotas” (Owens, 2003).
Etapa lingüística – Segundo nivel lingüístico	
3 años 6 meses	Comprende y dice aproximadamente 1222 palabras (Bermeosolo, 2001). Expresa contenidos relacionados con acciones futuras y/o pasadas. Responde a preguntas del tipo ¿cuándo? Usan ¿Por qué? para preguntar (Owens, 2003).
4 años	Comprenden y dice aproximadamente 1540 palabras (Bermeosolo, 2001). Recuerda historias y el pasado inmediato. Comprende la mayoría de las preguntas sobre su entorno inmediato (Owens, 2003).
4 años 6 meses	Comprende y dice aproximadamente 1870 palabras (Bermeosolo, 2001).
5 años	Comprende y dice aproximadamente 2072 palabras (Bermeosolo, 2001). Comprende los términos antes y después, independientemente del orden en que aparezcan en la oración. Obedece instrucciones de tres pasos (Owens, 2003).
5 años 6 meses	Comprende y dice aproximadamente 2289 palabras (Bermeosolo, 2001).
6 años	Comprende y dice aproximadamente 2562 palabras (Bermeosolo, 2001).

A los hitos mencionados hay que agregar que se estima que, hasta los 6 años de edad, un niño añade cinco palabras diarias a su léxico. Para ello, van estableciendo relaciones, infiriendo significados, combinándolas en nuevas oraciones, etc. (Lonigan & Shanahan 2009; Spencer et al. 2012; Guarneros & Vega, 2014). Condición de esto es que los niños deben estar expuestos a un entorno en el que se utilice un vocabulario variado. Toda interacción con otras personas, conversaciones tanto con niños como con adultos, son instancias que forman parte del proceso de alfabetización inicial que enriquecerá el aprendizaje en este aspecto.

Respecto de las habilidades semánticas, existe consenso en su importancia e influencia en aprendizajes posteriores. Se ha planteado que la capacidad semántica, y en especial el conocimiento del significado de palabras en forma oral, es predictor de la comprensión lectora de los niños al finalizar la etapa preescolar y en primeros años de educación básica. Asimismo, se afirma que las habilidades semánticas predicen la comprensión lectora, existiendo entre ambas una fuerte correlación. Visto de otro modo, la falta de un vocabulario variado, es uno de los principales factores que limitan la lectura puesto que se van generando lagunas o espacios que detienen u obstaculizan la comprensión de un texto leído (Lonigan & Shanahan 2009; Portilla & Teberosky, 2010; Guarneros & Vega, 2014; Roskos, Tabors & Lenhart, 2009).

Considerando lo anterior, cobra especial relevancia favorecer el desarrollo de habilidades semánticas, y hacer seguimiento de estas. Para ello, se sugiere un análisis más cualitativo del lenguaje, considerando preguntas como:

¿Qué tipo de significados expresa el niño?

Por ejemplo, se pueden considerar significados de existencia, negación, recurrencia, atributos, causalidad, entre otros. Estos significados pueden

estar contenidos en una sola palabra, así también, en oraciones y discursos más amplios.

¿A qué categorías semánticas corresponden las palabras que comprende y/o expresa un niño?

Es posible establecer múltiples categorías semánticas. Entre las que más conocen los niños en los primeros años de vida se pueden mencionar: personas de la familia, objetos de la casa, animales, juguetes, vestuario, comida, partes del cuerpo, medios de transporte, plantas, oficios y profesiones, paisajes, personajes de ficción, herramientas, emociones, colores, figuras y formas, conceptos temporales, conceptos espaciales, etc. Lo importante es observar la variedad de categorías que utiliza y con ello, por ejemplo, focalizar la necesidad de incremento de vocabulario.

¿Qué tipo de relaciones semánticas entre las palabras comprende y/o utiliza?

Entre las relaciones semánticas es posible mencionar, por ejemplo, la oposición o antonimia, la semejanza o sinonimia, la hiponimia, entre otras. La antonimia se refiere a palabras que tienen significados opuestos, por ejemplo: alto/bajo, claro/oscurο, triste/feliz. La sinonimia alude a conceptos con significados semejantes, como es el caso de contento/feliz, frío/gélido, estudiante/alumno. La hiponimia hace referencia a palabras que están incluidas en otro término de mayor amplitud, es decir a palabras que forman parte de una categoría, como pueden ser los hipónimos “rojo, verde, amarillo, celeste”, en relación al hiperónimo o categoría “colores”. Por su parte, la polisemia se relaciona con palabras que pueden tener diferentes significados, como puede ser la “hoja de un árbol”, “la hoja de un libro” y la “hoja de una puerta”.

¿Qué palabras con significado figurativo utiliza?

Hay que tener presente que más allá del significado lexical de las palabras, el lenguaje cobra sentido en un contexto comunicativo, por tanto, el niño debe aprender también el uso de palabras con más de un sentido, así como la influencia del contexto en el significado de lo que expresa.

¿Qué tipo de definición elabora el sujeto?

El niño forma los conceptos y aprende sus significados desde la experiencia, a partir de múltiples situaciones en las que escucha, observa y participa de situaciones en las que se usa una determinada palabra. Por ello, al preguntar a los niños por el significado de un concepto (Ej.: ¿qué es una manzana?), es usual que las primeras definiciones estén centradas en sus características (Ej.: una manzana es roja), describiendo el concepto de que se trata, o bien en el uso o función de lo que se representa (Ej.: una manzana es para comer). Desde los 4 y 5 años los niños empiezan a establecer las primeras categorías conceptuales, lo que les permitirá ya no definir en función del contexto, sino en función de dicha categoría (Ej.: una manzana es una fruta).

2.1.5 Componente pragmático

Se refiere a las habilidades que llevan al sujeto a utilizar adecuadamente el lenguaje en un contexto social, por tanto, supone el aprendizaje de la funcionalidad del mismo y de las normas que orientan su uso. Algunos de los hitos más relevantes del desarrollo en este aspecto se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7: Hitos del desarrollo componente pragmático

Componente pragmático	
Etapa prelingüística	
2 meses	Ha aprendido a reconocer a su interlocutor privilegiado, es decir al adulto y su entorno (Rondal, 2001). El niño comprende a su nivel, que los gestos, los ruidos y los sonidos, lo mismo que la expresión facial, tiene que ver con la relación entre las personas y pueden ser utilizados para obtener alguna cosa del otro. Desde ese momento el bebé comienza a comunicarse con su entorno (Rondal, 2001).
5 meses	Sigue con sus ojos la mirada de su madre (Papalia et al. 2010).
4 meses	Se inician las rutinas preverbales, las que hacen referencia a los tipos de comportamiento que los niños desarrollan con los adultos durante tiempos de actividad conjunta (baño, comida, sueño, juegos, etc.) (Clemente, 2006).
6 meses	Se producen interacciones entre el bebé y los adultos, las llamadas "Protoconversaciones", entendidas como interacciones entre el niño y el adulto, en las que el niño utiliza sonidos para expresarse, alternando turnos con el adulto que le habla, adoptando roles de emisor y oyente (Bermeosolo, 2001).
9 meses	Se presenta la intención comunicativa o conducta intencional, donde el niño asegura la atención del adulto (Clemente, 2006). Imitan de manera intencionada sonidos sin entenderlos (Papalia et al. 2010).
9 a 12 meses	Aparecen los gestos deícticos, es decir, gestos con intención comunicativa que implican apuntar, mostrar, ofrecer, dar y realizar peticiones (Farkas, 2007).
Etapa lingüística – Primer nivel lingüístico	
12 a 15 meses	Desarrollan los gestos simbólicos, es decir, acciones físicas que pueden representar objetos, deseos, necesidades, eventos, pensamientos o emociones, con una función comunicativa y normativa. Sustituyen el habla. Pueden utilizar también gestos sociales, como mover la mano para saludar, y gestos simbólicos o inactivos como el gesto de mover alas como un ave (Farkas, 2007). Adquisición de las habilidades conversacionales. Se relaciona con coordinar acciones y construir confianza, mediante el cultivo de habilidades para comunicarse efectivamente (Bermeosolo, 2001).

18 meses	El niño suele disfrutar de sus monólogos (Bermeosolo, 2001). Comienza a comprender y aplicar algunas características de la conversación, por ejemplo, establecer turnos rápidos o hacer la conversación ágil, evitar interrupciones y superposiciones dejando que los demás terminen de hablar, observancia de la obligación de responder a las preguntas, de escuchar y parecer que escucha. Adopta turnos de conversación (Bermeosolo, 2001).
24 meses	Usa fórmulas sociales. Ej: "hola", "chao". (Clemente, 2006).
24 a 30 meses	Comienza a utilizar pequeñas narraciones, centradas en experiencias personales, realizando descripciones y conexiones lineales. Puede mantener el tema de conversación respetando algunos turnos, e iniciar o cambiar el tema (Bermeosolo, 2001).
36 meses	Espera el reconocimiento de lo que dice. Reconoce lo que el interlocutor dice. Empieza a dar respuestas que tienen que ver con el tema (Clemente, 2006).
	Una vez que el niño ya ha adquirido el lenguaje verbal, los gestos simbólicos o representacionales evolucionan hacia los gestos icónicos, que ahora acompañan el habla y no la sustituyen (Farkas, 2007).
Etapas lingüísticas – Segundo nivel lingüístico	
4 años	Aprende a introducir temas, a mantenerlos y a terminar una conversación (Bermeosolo, 2001).
4 años 6 meses	Adopta perspectivas sobre algún tema (Bermeosolo, 2001). Avanza en habilidades conversacionales al iniciar el tema de conversación, mantener turnos de conversación y dar información adecuada al interlocutor si éste pide aclaraciones (Bermeosolo, 2001).
5 años	Utiliza códigos diferentes según el contexto (familia u otros) (Bermeosolo, 2001).

El análisis de aspectos pragmáticos, puede comprender preguntas como las siguientes:

¿Qué componentes no verbales incorpora el sujeto al expresarse a través del lenguaje oral?

Un alto porcentaje de la comunicación y de su eficacia está dado por elementos no verbales que acompañan al habla. Miradas, gestos, movimientos, contacto visual, posturas, pueden influir en la comprensión de lo que se

pretende expresar, sea positiva o negativamente. Es importante que los aspectos verbales sean coherentes con los no verbales, de lo contrario, se generarán confusiones y la comunicación podría no ser efectiva y con ello no cumplir con su propósito.

¿Cómo es la participación del sujeto en la situación comunicativa?

Es relevante observar si el niño es quien toma la iniciativa en la comunicación o bien sólo se limita a responder o a participar de la situación comunicativa en momentos específicos. En este comportamiento influyen tanto características individuales como del contexto en el que se desenvuelve, el tipo de interlocutor con el que se relaciona, el manejo que pueda tener del tema, entre otros aspectos.

¿Con qué función/es utiliza el lenguaje?

Ante esta pregunta se cuenta con el aporte de diferentes teorías sobre las funciones del lenguaje. Entre ellas encontramos a Halliday (1982) de quien se destaca el detalle de las microfunciones que comienzan a hacerse presentes en el habla de los niños desde los primeros meses de vida (Tabla 9). Una visión diferente, pero al mismo tiempo complementaria es la de Jakobson (1981), quien asocia las funciones del lenguaje al proceso comunicativo que se desarrolla entre emisor y receptor (Tabla 8) y Vila (1984) quien da cuenta de una visión más global, pero con ejemplos aclaradores respecto de lo que se puede esperar de los niños (Tabla 10). Al contrario de lo que muchos piensan, el lenguaje, tanto verbal como no verbal, siempre tiene una intencionalidad, no sólo desde que se aprende a decir las primeras palabras, sino desde los primeros meses de vida. El llanto, por ejemplo, puede ser diferenciado a los pocos meses, siendo diferente según lo que éste exprese.

Tabla 8: Propuesta de funciones comunicativas según Jakobson (1981)

Funciones	Descripción
Representativa o referencial	Pretende transmitir información lo más objetiva posible.
Expresiva	Busca la expresión de sentimientos, se relaciona también con exclamaciones e interrogaciones al expresar el propio pensamiento.
Apelativa	Busca captar la atención del oyente y se espera una respuesta frente a lo que se dice, sea oral o de comportamiento.
Fáctica	El emisor busca comprobar que el receptor se mantiene atento a la conversación.
Metalingüística	El emisor habla sobre el lenguaje, a través de éste.
Estética	Permite que el mensaje se convierta en obra de arte.

Tabla 9: Propuesta de funciones comunicativas según Halliday (1982)

Funciones	Descripción
Instrumental	Permite al niño conseguir aquello que satisface sus necesidades (Ej: quiero...).
Reguladora	El niño usa el lenguaje para regular el comportamiento o la conducta de los demás (Ej.: Haz... - "Haz lo que yo quiero")
Interactiva	Implica una interacción que involucra a otras personas, estableciéndose una comunicación entre un yo y un tú. (Ej: Yo hago.... Y tú....).
Personal	Permite al niño manifestar su propia persona e identidad (Ej.: "Yo..." – aquí estoy).
Heurística	El niño utiliza el lenguaje para explorar e indagar respecto del mundo (Ej.: "¿Por qué...?").
Imaginativa	Permite al niño crear un mundo propio (Ej.: "Hagamos como si...").
Informativa	El niño se comunica para informar algo a otra persona, para comunicar algo que sabe (Ej.: "Tengo algo que decirte...", "Yo sé que...").

Tabla 10: Propuesta de funciones comunicativas según Vila (1984)

Categorías	Funciones que comprende
Regulación	Atención: busca dirigir la atención del otro hacia un objetivo. Requerimiento: pretende conseguir algo del otro. Vocativo: Solicita la presencia de la otra persona.
Información	Designación: nombra un objeto o persona. Descripción: busca informar sobre algo. Informativa: Informa más allá del aquí y ahora.
Expresión	Realización: describe una acción que el niño realiza. Determinación: expresa la intención de realizar algo. Rechazo: expresa rechazo u oposición al otro. Protesta: exagera para expresar su disgusto. Aceptación: acepta los deseos del adulto.
Diálogo	Imitación: repite la producción de otra persona sin intención de informar. Respuesta: producción que sigue a la pregunta del otro. Pregunta: expresión con la que solicita información. Continuación: procedimiento vocálico para mantener la conversación.
Variada	Incluye términos, fórmulas sociales y otras expresiones que no se ajustan a las categorías anteriores.

¿Cómo es la participación en diálogos?

Especial atención merece el manejo de turnos y temas en las conversaciones. Es un aprendizaje progresivo que está influido también por la capacidad del sujeto de ponerse en el lugar del otro. Se espera que el niño asuma función de locutor e interlocutor, y que paulatinamente incorpore ciertas prácticas sociales en este tipo de situación comunicativa, como puede ser el cambio sutil de tema en una conversación, en contraste a los primeros cambios que resultan ser abruptos y sujetos al interés personal.

2.2 El aprendizaje del lenguaje escrito

La referencia al lenguaje escrito probablemente lleve al lector a pensar en el aprendizaje de la escritura, las primeras letras, los trazos previos, actividades de motricidad fina, entre otros aspectos. No obstante, la postura que se plantea en este texto es más amplia que la mirada tradicional sobre este tema, y no sólo abarca la escritura.

En primer lugar, se habla de lenguaje escrito ya que se considera que éste reúne un conjunto de aprendizajes relacionados tanto con lectura como con escritura. En segundo lugar, se opta por esta mirada ya que, en los primeros años de vida, en especial en el periodo de educación parvularia, se requiere una visión integral del aprendizaje y la valoración de la experiencia del niño al respecto. El niño no aprende las bases de la lectura y escritura de forma independiente, al contrario, en los primeros años adquieren aprendizajes que resultan comunes a ambas formas de lenguaje escrito.

Para el análisis de los primeros aprendizajes sobre el lenguaje escrito, es posible considerar propuestas desde la perspectiva constructivista, así como otros aportes que enfatizan la relevancia de una alfabetización inicial como sustento para el aprendizaje posterior de la lectura y escritura con una mirada más funcional en la que se releva la influencia del contexto y el protagonismo del niño en su aprendizaje.

2.2.1 Perspectiva constructivista de Emilia Ferreiro

Este enfoque parte de la base que la lectoescritura es un producto cultural y que el niño, siendo un sujeto activo, intenta desentrañar las regularidades del lenguaje escrito a partir de su experiencia. Desde esta perspectiva, leer es comprender infinitos textos e infinitas ideas, al tiempo que escribir es poder trascender el espacio y el tiempo con un mensaje: es expresarse. La construcción del sistema de escritura pasa por diferentes etapas, a medida que el niño va generando ciertas hipótesis sobre cómo se estructura (Ferreiro & Teberosky, 2007).

Resulta interesante observar el aprendizaje del niño desde este enfoque ya que da cuenta de un sujeto activo, que piensa sobre la experiencia, que genera hipótesis y se cuestiona cuando éstas no le permiten resolver sus problemas de escritura o lectura.

Las principales características de estas etapas se presentan en la Tabla 11. El proceso de aprendizaje del niño le lleva a construir estas hipótesis naturalmente, bajo la condición de que debe enfrentarse en lo cotidiano a situaciones de lectura y escritura en el contexto en el que se desenvuelve.

Tabla 11: Niveles evolutivos de la construcción de la escritura en el niño

Niveles	Características principales
<p>I. Hipótesis pre-silábica: Hipótesis del nombre</p>	<p>Diferencia dibujo de escritura. La escritura no es considerada como portadora de significado, por lo que aún requiere del dibujo para significar los textos. La escritura intenta reproducir los rasgos típicos. Sólo es entendida por su autor. Hay relación entre el tamaño del referente y el tamaño de la palabra. Escrituras iguales pueden servir para nombres distintos.</p>
<p>II. Hipótesis pre-silábica: Hipótesis de cantidad mínima Hipótesis de variedad</p>	<p>Comienza a dar significado al texto escrito. Mayor definición de los rasgos (pseudoletras). Comienza a establecer correspondencia entre la emisión sonora y el texto escrito (recortes silábicos arbitrarios). Hipótesis de cantidad mínima (un texto para leer a su juicio debiera tener como mínimo tres o cuatro caracteres). Hipótesis de variedad: a nombres distintos le corresponden escrituras diferentes. Los niños rechazan textos con todas las letras iguales, un texto para leer debe tener variedad de caracteres.</p>
<p>III. Hipótesis silábica</p>	<p>Establece la primera relación sistemática entre los aspectos sonoros del lenguaje y la escritura. Los signos escritos (letras) poseen valor silábico. Puede usar pseudoletras o letras convencionales sin valor sonoro estable. Se contradice la hipótesis silábica con la de cantidad mínima.</p>
<p>IV. Hipótesis silábico/alfabética</p>	<p>Conviven en una misma palabra la hipótesis silábica y la alfabética.</p>
<p>V. Hipótesis alfabética</p>	<p>Relación uno a uno entre fonema y grafema. Aún resta descubrir algunas propiedades del lenguaje escrito (separaciones entre palabras, ortografía, puntuación...).</p>

El proceso y etapas por las que pasa el niño en la construcción del conocimiento sobre el lenguaje escrito, se basa en algunas regularidades, destacándose, según menciona Teberosky (2000), las siguientes:

- El niño construye hipótesis en la resolución de problemas y va elaborando conceptualizaciones sobre lo escrito.
- La construcción de hipótesis requiere de interacción con el material escrito, así como con lectores y escritores.
- El desarrollo de hipótesis se sustenta en conocimientos anteriores que son reestructurados dando lugar a nuevas construcciones.

Lo anterior pone en evidencia que la lectura y escritura no son temas que se aprendan de forma exclusiva en el aula escolar, sino que existen en la vida cotidiana. Asimismo, los niños no se limitan a copiar modelos dados, sino que son aprendices activos desde temprana edad.

Sin embargo, el surgimiento de las hipótesis y conceptualizaciones que se indican, implican que el niño ha vivido en un entorno o contexto en el que observa actividades de lectura y escritura, en el que puede verse desafiado en lo cotidiano para querer descifrar algo que ve escrito. En otras palabras, la construcción de este proceso se basa en la experiencia del niño. No contar con instancias que lo aproximen a las actividades de lectura y escritura, y que le inviten a cuestionarse y a querer comprender cómo se desarrollan estos procesos en forma natural, afectará evidentemente un posible avance en este aprendizaje.

2.2.2 Proceso de alfabetización inicial

El proceso de alfabetización inicial comprende el aprendizaje sobre el lenguaje escrito que se da en la cotidianeidad, de forma significativa en el contexto en el que se desenvuelve el niño, y que lo lleva a descubrir el mundo de la lectura y la escritura, a construir los conceptos sobre dichos

procesos y a relacionarse con el material impreso que le rodea. Este proceso se presenta desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la enseñanza básica, o hasta el inicio formal de enseñanza de los procesos de lectura y escritura (Bravo, 2004; Villalón, 2008; González, 2013).

Es un proceso que se encuentra fuertemente influido por las familias y por el contexto en el que vive el niño. Por tanto, cualquier intervención educativa en el área, debe considerar estos factores. No obstante, antes de intervenir, corresponde valorar el proceso de alfabetización inicial que el niño ha vivido en sus primeros años de vida. Por ejemplo, si se observa a niños en la etapa de educación parvularia, se les verá firmando sus obras de arte, jugando a escribir en papeles, servilletas, libros, periódicos o simplemente en las paredes. Se les podrá encontrar anotando una lista de lo que quieren que se les regale, o escribiendo tarjetas para jugar con los amigos. Asimismo, es usual observarlos jugando a leer en su entorno. Este conjunto de aprendizajes nos refleja que son sujetos activos y que participan de actividades cotidianas y juegos que les van enseñando de qué se tratan las actividades de lectura y escritura (Roskos & Christie, 2002, González, 2013).

La alfabetización inicial sienta las bases para la adquisición de habilidades específicas de lectura y escritura, y en ella confluyen múltiples aprendizajes relacionados con habilidades metalingüísticas, conocimiento del alfabeto, conocimiento de lo impreso, entre otras. Todo ello, además de un adecuado desarrollo desde el punto de vista psicomotor, cognitivo, social y afectivo, genera las condiciones óptimas para que el niño aprenda a leer y escribir.

Habilidades metalingüísticas

Si se considera que la lectura es un proceso comprensivo, de forma similar que escuchar, y que la escritura es un proceso expresivo, de forma similar a hablar, resulta fácil comprender que el lenguaje oral será la base del lenguaje escrito. Las habilidades metalingüísticas son aquellas que permiten reflexionar al niño sobre su propio lenguaje, que le llevan a darse cuenta de sus errores y a mejorarlos, o a tomar las mejores decisiones al momento de elegir qué palabras usar, en qué orden decirlas, cómo y en qué momento expresarlas.

Este conjunto de aprendizajes implica haber desarrollado habilidades inicialmente a nivel oral de tipo fonológicas, morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, y poder utilizar lo aprendido al momento de comunicarse. Estos aprendizajes serán aplicados luego en el lenguaje escrito, agregando las reglas y formalidades propias de esta forma de comunicación. En otras palabras, para alcanzar un dominio del lenguaje escrito, es necesario desarrollar una conciencia de los diferentes componentes del lenguaje, lo que implica que se continúa desarrollando igualmente el lenguaje oral (Sepúlveda & Teberosky, 2011, Guarneros & Vega, 2014). Lo anterior fue comprobado, por ejemplo, por estudios en los que se encontró que un entrenamiento en lenguaje escrito para niños, los llevó a un mejor desarrollo del lenguaje oral (González & Delgado 2009).

Díaz (2006) plantea lo anterior señalando que leer y escribir implica dos códigos autónomos que tienen una competencia lingüística común. Un sujeto que aprende a escuchar y hablar adquiere conocimientos de tipo fonológico lo que le permite discriminar sonidos y producirlos en las cadenas correspondientes en las palabras y frases. Sin embargo, al avanzar en el aprendizaje del lenguaje escrito requiere además “del conocimiento explícito de la unidad que representa (cada unidad de sonido), para acceder al principio de organización de ese sistema” (p.60).

De modo similar, desde el lenguaje oral un sujeto aprende sobre las reglas de organización del lenguaje, su gramática. Sin embargo, pese a que las normas son las mismas que pueden aplicarse a lo oral y lo escrito, tratándose de una misma lengua, el soporte, la ausencia de un contexto compartido entre escritor y lector, y la funcionalidad de determinados textos escritos, determina la necesidad de aplicar ciertas reglas en lo oral y otras de forma más estricta en lo escrito (Díaz, 2006).

En una conversación, quien habla, además de tener una intención clara que le motiva a hacerlo, va recibiendo retroalimentación inmediata de parte del interlocutor que le permite ajustar su expresión, explicar de otra forma las ideas, abreviar información que se subentiende del contexto, entre otras situaciones. Sin embargo, en lo escrito, podrá tener igualmente un sentido o intención clara, pero no dispone del feedback inmediato, por tanto, las elecciones de conceptos, estructuras, formas de organización del texto, y otras decisiones similares, deberán ser analizadas en el proceso de escritura del texto (Cassany, 2003; Álvarez 2004; Díaz, 2003; González, 2013).

Es por ello que resulta determinante el seguimiento de cada uno de los aspectos del lenguaje oral revisados en las páginas anteriores. Es el educador el responsable de generar las mejores oportunidades de aprendizaje para que el niño desarrolle al máximo sus habilidades lingüísticas desde los primeros meses de vida, labor que comparte con la familia como primera educadora.

Dentro del conjunto de habilidades metalingüísticas, se destaca la conciencia fonológica, entendida como la habilidad para identificar y manipular deliberadamente los segmentos del habla (palabras, sílabas y fonemas). Al respecto, numerosos estudios han coincidido en que es un predictor importante del desempeño lector de los sujetos. Entre los consensos que existen sobre ésta, se destaca que se desarrolla progresivamente, comenzando con la sensibilidad a la rima, luego con la manipulación de palabras, seguida de las sílabas y finalmente, de los fonemas (Jiménez &

Ortiz, 1995, Defior et al. 2011). Se agrega que la complejidad de las tareas que implica la conciencia fonológica está influida por la posición que ocupa la sílaba o fonema en una palabra, y por el tipo de estructura silábica de ésta. La conciencia fonológica puede ser entrenada tempranamente a nivel oral, existiendo luego una relación de influencia bidireccional entre conciencia fonológica y lectura (Bravo, 2003, Alegría, 2005, Defior et al. 2011, González, 2013).

Conocimiento del alfabeto

Este conjunto de aprendizajes implica el conocimiento de todas las letras que componen el alfabeto, tanto en su forma mayúscula como minúscula. Es un aprendizaje relevante, entre otros motivos ya que se ha encontrado que el conocimiento de las letras es predictor del aprendizaje de la lectura, al evaluar el rendimiento lector, al menos hasta 4° básico (Villalón, 2008, Casillas & Goikoetxea, 2007). Los estudios al respecto han encontrado que el conocimiento del nombre de las letras se adquiere antes que el del sonido y que el conocimiento de las mayúsculas se adquiere antes que el de las minúsculas. Estas dos situaciones pudieran deberse, probablemente, al uso más frecuente de las mayúsculas en elementos contextuales como la publicidad, a la tendencia de muchos adultos de enseñar las letras por su nombre a los niños en contextos informales, y a la mayor diferencia que a primera vista se percibe entre las formas de las letras, especialmente de las mayúsculas.

Frente a la pregunta frecuente de muchos educadores respecto de qué letras aprenden o debieran aprender primero los niños, no existe una única respuesta. Hay posturas que señalan que deben aprenderse las letras comenzando con el propio nombre, y con palabras que resulten familiares para el niño, por tanto, el orden queda supeditado a su interés. Hay otras posturas que establecen un orden estricto para el aprendizaje de las letras,

respondiendo a métodos específicos para la enseñanza de la lectura. No obstante, más allá de una u otra postura, hoy se valora el aprendizaje en contexto, previo a la instrucción o enseñanza directa de la lectura y escritura. Por ello, mientras aún no se inicie la enseñanza sistemática de la lectura, dependiendo de sus propias experiencias, es probable y deseable que el niño aprenda sobre las letras, sus nombres, sonidos y formas, naturalmente. Esto se presenta, por ejemplo, al escribir un mensaje para quien está lejos, al intentar leer un mensaje de un juego en un dispositivo electrónico, al ver el logotipo de un producto en el supermercado, etc.

En consecuencia, los niños llegarán con muchos aprendizajes previos, unos más otros menos, pero con experiencias previas igualmente valiosas. El educador o docente a cargo deberá efectuar un diagnóstico, y según vea las necesidades de aprendizaje, podrá seleccionar la mejor forma de continuar y favorecer una efectiva adquisición de la lectura y escritura.

Reafirmando lo anterior, cabe mencionar que diversos estudios realizados en torno al conocimiento del alfabeto han permitido establecer que el almacenamiento fonológico de niños de tres a cinco años de edad (de habla hispana), se asocia con el conocimiento del nombre de las letras, su sonido y la conciencia fonológica. (Jason, Jeffrey & McDonald, 2006, Caycho, 2011, Guarneros & Vega, 2014). Lo anterior, por una parte, obliga a los educadores a centrar su atención en el proceso de alfabetización inicial del sujeto, y a procurar que éste sea lo más completo posible, atendiendo a que no es un solo factor el que conduce o facilita el aprendizaje, sino, como se ha visto, éste se nutre de múltiples factores.

Conocimiento sobre lo impreso

Implica el conocimiento que el niño y la niña adquieren sobre el mundo del lenguaje escrito, familiarizándose con el entorno letrado y numerado. Abarca también, el conocimiento de distintos tipos de textos de uso

frecuente en su entorno, sus características y estructura. En el proceso de alfabetización inicial se espera que el niño y la niña se interesen por el lenguaje escrito, interroguen textos y se animen a producir otros de acuerdo a sus intereses, explorando así las reglas y convenciones que les rigen. En otras palabras, “es el conocimiento inicial del lenguaje escrito e incluye aprender que lo escrito es permanente, organizado y sirve para un propósito” (Solís, 2016, p. 19).

El conocimiento sobre el mundo impreso lleva al niño a aprender sobre el lenguaje escrito y su conceptualización, sobre las convenciones que rigen la lectura y escritura y sobre su funcionalidad (González, 2013; Solís, 2016). Favorecer estos aprendizajes desde la sala cuna resulta relevante ya que permite al niño dar sentido a los actos de lectura y escritura desde sus primeras aproximaciones en situaciones reales en las que debe aplicarlos.

En la interacción con el material impreso los niños podrán ir aprendiendo a identificar un tipo de texto en particular, su autor, algunas palabras más frecuentes, la forma en que se lee y se escribe (ej.: de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), un título, una portada, así como diferentes elementos que es posible encontrar en los textos, como letras, palabras, signos de puntuación, números, dibujos, entre otros.

2.3 Comprensión oral y comprensión lectora

Para entender las bases de la comprensión lectora es importante rescatar algunos aportes sobre el aprendizaje de la comprensión oral desde los primeros años. Considerando lo que plantea Sticht (en Hirsch, 2007), la comprensión oral fija un límite superior a la comprensión lectora, es decir, si algo no es comprendido al escucharlo, tampoco será comprendido al leerlo. Consecuentemente, si se espera formar buenos lectores, deberá comenzarse con formar buenos oyentes. Sería más efectivo, por tanto,

destinar gran parte del tiempo a leer y escuchar diversidad de textos sobre un mismo tema y conversar sobre ellos.

Ahora bien, abordar la comprensión desde lo oral, implica desarrollar la habilidad de escuchar, es decir, “el proceso a través del cual el lenguaje hablado es convertido en significado en la mente” (Solís, 2016 p. 35). El tipo de escucha que el sujeto puede desarrollar es diferente, según sea el contexto y la intención del oyente. Siguiendo a Beuchat (1989), se distinguen cuatro formas de escuchar.

Una primera forma es la **escucha atencional**, aquella en que el oyente centra su atención en lo que oye para obtener información. Por ejemplo, para participar de un diálogo se requiere de este tipo de escucha, se obtiene información que permite intervenir en él. Lo mismo sucede cuando se deben seguir instrucciones.

Una segunda forma es la **escucha analítica**, muy relacionada con las actividades escolares, ya que se pone en acción cuando se debe oír algo, luego analizarlo para dar una respuesta. A medida que va escuchando, el sujeto puede ir efectuando un análisis del texto, hacer comparaciones, relaciones con otros hechos, inferir ideas, determinar lo más relevante, etc. Por ello, este tipo de escucha está muy relacionado con la comprensión lectora.

Una tercera forma es la **escucha apreciativa**, ésta se pone en práctica principalmente cuando el propósito de escuchar es disfrutar con ello. En este caso, la recreación y diversión es lo principal, por tanto, la mente no se dispone a responder preguntas específicas.

Una cuarta forma es la **escucha marginal**, aplicada cotidianamente cuando atendemos a estímulos que se encuentran en segundo plano, ruidos ambientales, música de fondo, conversaciones de personas cercanas.

Las diferentes formas de escuchar se ponen en acción frecuentemente, sin embargo, el niño debe aprender a elegir cuál de ellas le será más útil para enfrentarse a determinadas situaciones. Entendiendo que la escucha es un proceso personal, interno, el adulto debe buscar los

medios para saber si un niño escuchó atentamente un texto oral (en un diálogo, en una narración, etc.). Podremos acceder a esta respuesta, por ejemplo, a través de preguntas o comentarios que lleven a los niños a extraer información del texto, a parafrasear, expresar y argumentar una opinión sobre el texto. Estas habilidades son clave para el desarrollo de la comprensión tanto a nivel oral como escrito.

La comprensión de un texto implica una interacción entre lector y texto. En esta interacción el lector va construyendo el significado del texto, considerando para ello tanto lo que le aporta el texto como sus conocimientos previos y el propósito que éste tenga para interactuar con él. La comprensión se dará primeramente con aquellos textos que el niño escuche, desde comentarios, diálogos, música, hasta cuentos, cartas, mails, noticias, historias, leyendas, etc. Al aproximarse a los textos escritos el niño apoyará la comprensión oral con claves textuales que le aporta el texto, por ejemplo, su diagramación, la organización del texto, el tipo de imagen que le acompañe, su portada, entre otras. Una vez desarrolladas habilidades de decodificación, se enfrentará al texto desde lo escrito, encontrando además claves textuales en el mismo texto, por ejemplo, las entonaciones estarán dadas por signos de interrogación o exclamación, las pausas por puntos suspensivos, las exageraciones por aplicación de figuras literarias o por el uso de palabras que las evidencian.

Considerando lo anterior, es necesario revisar algunos factores que influyen en la comprensión tanto frente a textos orales como a textos escritos. Entre ellos, se destacan: la amplitud del vocabulario, el conocimiento del tema y la fluidez lectora, los que se revisan a continuación.

Vocabulario

Un factor relevante que influye en la comprensión que un sujeto pueda alcanzar sobre un texto es el manejo de vocabulario, lo que va más allá

de la cantidad de palabras que pueda conocer. Es necesario, además de conocer gran cantidad de palabras, saber sus posibles significados en diferentes contextos y deducir el significado de palabras desconocidas a partir de claves textuales y contextuales. Lo anterior ya que “la amplitud de vocabulario aumenta la comprensión y facilita un mayor aprendizaje” (Hirsch, 2007, p. 232).

Los estudios referentes a vocabulario y comprensión coinciden en que, para una comprensión adecuada del texto, el lector debiera conocer entre el 90% y 95% de las palabras que éste tiene. Esto permite al lector captar las ideas principales del texto e inferir el significado de aquellas palabras que no conoce. Aquellos niños que no capten el 90% de las palabras demorarán más en comprenderlo, es decir, serán menos eficaces en la tarea (Hirsch, 2007).

Lo anterior lleva a tener en cuenta tanto el aprendizaje de vocabulario que se presenta de forma incidental, desde la experiencia cotidiana, como el aprendizaje que se presenta desde la enseñanza directa o intencionada de éste. Resulta tan importante el entorno en el que se desenvuelve el niño como la labor educativa de los establecimientos educacionales, en especial en los primeros años, más aún si consideramos que la mayor parte del crecimiento del vocabulario se desarrolla a partir de una inmersión masiva en el mundo del lenguaje.

Conocimiento del tema

Otro factor que influye en la comprensión es el conocimiento que un sujeto tenga sobre el tema que se aborda en un texto. “El conocimiento del tema aumenta la fluidez, amplía el vocabulario y permite una comprensión más profunda” (Hirsch, 2007, p. 232). Además de conocer conceptos y sus significados, el lector debe contextualizar las palabras según el tema del que se hable. Esto le llevará a dar sentido a oraciones o frases que, sin

este contexto, podrían resultar confusas o incoherentes. Este conocimiento queda aún más en evidencia cuando el lector (u oyente) se enfrenta a ironías, metáforas u otras figuras literarias.

En tanto mayor sea el conocimiento del tema y los conocimientos previos que el sujeto tenga sobre éste, mayor será el conocimiento del significado de las palabras y su capacidad para predecir o hacer inferencias en la lectura, logrando con ello una mejor comprensión (Pérez, 2005). Esta afirmación lleva a pensar en la comprensión como un proceso por el cual el lector elabora el significado en su interacción con el texto, diferente a visiones más clásicas y restringidas al respecto.

Fluidez lectora

La fluidez lectora se entiende como la habilidad de leer un texto (que puede contener palabras y pseudopalabras), con expresividad y ritmo adecuado. Una lectura fluida permite atender dirigiéndose a la comprensión de lo que se lee. Esta habilidad, bien desarrollada, permite al lector enfrentarse a cualquier tipo de texto, aunque sea la primera vez que lo lea.

Lograr una fluidez lectora implica haber automatizado muchos de los procesos que subyacen a la lectura, lo que permite que la mente no se ocupe conscientemente de ellos, sino más bien, que se ocupe de la comprensión misma del texto. En otras palabras, "la fluidez permite a la mente concentrarse en la comprensión" (Hirsch, 2007, p.232).

Es posible afirmar que, si la decodificación no se produce rápidamente, aquello que se va decodificando se olvidará antes de poder llegar a comprenderlo. Para lograr una lectura fluida se requiere de práctica y entrenamiento en la decodificación, lo que visto desde educación parvularia, exige el abordaje temprano de la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras. Asimismo, para aumentar la fluidez también se requiere conocimiento del tema y con ello, de la posibilidad de hacer conexiones

rápidas entre aquello que ya sabe y la nueva información que se ofrece en el texto.

Procesos de la comprensión

Sin desconocer que existen diversos enfoques que explican los procesos implicados en la comprensión lectora, en este texto se ha focalizado el análisis de uno en particular, que es el que ha orientado la práctica educativa desde los lineamientos ministeriales en los últimos años en Chile. A partir de la taxonomía de Barret, Allende y Condemarín plantean la existencia de cinco procesos de la comprensión que son revisados a continuación (Pérez, 2005; Allende & Condemarín, 1986).

a. Comprensión literal

Es el primer proceso o nivel e implica que el lector reconoce y recuerda información del texto. Para evaluar este nivel de comprensión es posible realizar preguntas orientadas, por ejemplo, al reconocimiento de nombres, personajes, tiempo, ideas principales, rasgos de los personajes, hechos, entre otras. Esto exige al lector recordar información que se ofrece en el texto e identificar el tipo de datos que se le solicita.

b. Reorganización de la información

Es un segundo nivel en la comprensión y plantea al lector la tarea de reordenar las ideas, aplicando procesos mentales, por ejemplo, de clasificación y síntesis. En este sentido, se le puede solicitar efectuar categorizaciones de objetos, lugares, personajes, hacer resúmenes, elaborar síntesis de ideas, entre otros.

c. Comprensión inferencial

Este tercer nivel de comprensión implica que el lector debe establecer relaciones entre lo que ya ha identificado del texto con su propia experiencia personal. Las relaciones que establezca le llevarán a realizar inferencias e hipótesis sobre el texto. Esto le permite, por ejemplo, hacer inferencia sobre elementos que el autor no ha dicho explícitamente como hechos, rasgos de personajes o enseñanzas que se derivan de éste. En esto es muy relevante el conocimiento del mundo y del tema en específico que tiene el lector ya que éste será el sustento de posibles inferencias que realice.

d. Lectura crítica o juicio valorativo

Un lector que llega a este nivel es aquél que puede realizar, a partir de la lectura, una reflexión sobre el contenido del texto, lo que se traduce en un juicio, sobre lo que éste expone, pudiendo centrarse, por ejemplo, en sus personajes, en las ideas que propone, en los valores que se entregan, en hechos o situaciones específicos, etc.

e. Apreciación lectora

Este quinto nivel hace referencia al impacto psicológico y estético del texto. Efectuar una apreciación conlleva una reflexión sobre la forma de texto, una evaluación crítica y la apreciación sobre el impacto que éste puede producir en el lector.

ACTIVIDADES

Un referente teórico respecto del desarrollo y aprendizaje de los niños sobre el lenguaje, tendrá sentido sólo si el educador es capaz de aplicarlo en su labor educativa. Por ello, más que aprender de forma memorística las características de cada edad, debe ser capaz de vincularlas con su labor, sea para explicar lo que observa en los niños como para vincular o sustentar su acción educativa.

En esta línea se presenta una serie de actividades, entregando luego las respuestas correctas, para facilitar la actividad y posterior autoevaluación del lector.

1. Asocie cada enunciado o expresión con lo que ésta representa respecto del desarrollo del lenguaje:

Expresiones de los niños		Desarrollo del lenguaje	
1	Una niña dice lo que hizo el fin de semana: "Yo fui a los juegos".	A	Utiliza conceptos concretos referidos a situaciones cotidianas.
2	A un niño de 4 años le preguntan: ¿qué es un camión? El niño dice: "es para llevar las cosas a la construcción".	B	Utiliza oraciones coordinadas.
3	Una niña de 20 meses, mira a la mesa y dice: "pan", al tiempo que estira su mano hacia la bandeja de pan que se encontraba en ella.	C	Se expresa con oraciones simples.
4	Un niño de 4 años y medio, dice a un amigo con el que jugaba a construir: "Estos bloques son míos, los azules y verdes, y los de allá son los tuyos".	D	Presenta procesos de simplificación fonológica de sustitución.
5	Una niña de 3 años y medio cuenta lo que hace en su casa y dice: "en la casa está el espejo. Ahí te ve la cadita y te lavas".	E	Se expresa con holofrase.
6	Un adulto pregunta a un niño qué está haciendo, y él dice: "hice esto, con la pintura y con eso" (señala un atril donde hace una pintura, mientras sostiene un pincel en la mano).	F	Se encuentra en la etapa prelingüística.
7	Un niño de 3 años y medio dice: "juguemos con los monos...ellos comen pátano y saltan así en los árboles"	G	Presenta procesos de simplificación fonológica con omisión de fonema y modificación de estructura silábica.
8	Una niña de 5 años ve a otra niña llegar a la sala llorando. Entonces, dice al educador: "Mira, parece que tiene penita... ¿le duele algo?, ¿está triste?"	H	Comprende palabras con significados opuestos.

9	Un niño se encuentra en su silla nido, mira unos móviles que se mueven y ríe, el adulto los mueve otra vez y se ríe nuevamente. Al rato se le escucha balbucear mientras está con el adulto cerca.
---	--

I	Define por uso y/o función.
J	Utiliza el habla con función reguladora.
K	Define por categoría.
L	Utiliza conceptos abstractos.

2. Usted ha preparado una experiencia de aprendizaje en la que presenta tres imágenes con escenas diferentes a los niños. En el inicio de la experiencia usted los invita a observarlas y a decir: “¿Qué ven aquí?, ¿Qué hay?”. Ante las respuestas usted parafrasea lo que dicen los niños, extendiendo las oraciones que ellos hacen. Por ejemplo, si un niño dice: “un sol”, usted dice, “cierto, hay un sol que ilumina todo el cerro”. Luego, en el desarrollo, usted ofrece un títere de palo a cada niño, a elección, y les pide que cuenten qué podría hacer ese personaje en la primera escena, luego qué podría suceder en la segunda escena, y también en la tercera. Entonces, usted parafrasea igualmente lo que dicen los niños, ayudando a ordenar una idea secuenciada y coherente, con más conectores. Finalmente, en el cierre, pide a los niños que elijan uno de los personajes y cuentan la historia que más les gustó, pidiendo que participen en ello sexta vez sólo 3 niños, uno por cada escena o momento de la historia.

En este caso, ¿qué componente/s del lenguaje favorece usted? ¿Por qué?

3. Un niño menor de un año, al mirar los juguetes en el suelo dijo lo siguiente: “Mío ato, Mío piii piii, ato va”. El tipo de estructura que utiliza para expresarse corresponde a:

- a. Holofrase
- b. Gramática Pivote
- c. Balbuceo
- d. Gorjeo

4. Un niño menor de un año, al mirar los juguetes en el suelo dijo lo siguiente: "Daaa, Daaa (silencio) Ma Paa Ma". El tipo de estructura que utiliza para expresarse corresponde a:

- a. Gramática Pivote
- b. Holofrase
- c. Balbuceo
- d. Gorjeo

5. Cuando un niño o niña utiliza el lenguaje para informar algo a otra persona, para comunicar algo que sabe, por ejemplo, al disertar frente a sus compañeros sobre un tema, está usando el lenguaje con función:

- a. Reguladora
- b. Heurística
- c. Informativa
- d. Relacional o Interactiva

6. Cuando un niño o niña encuentra un insecto en el patio del establecimiento y comienza a indagar sobre éste, haciendo preguntas sobre su alimentación, características, hábitat u otro aspecto de su interés, está usando el lenguaje con función:

- a. Reguladora
- b. Imaginativa
- c. Informativa
- d. Heurística

7. Un educador de párvulos se encuentra planificando para un primer nivel de transición, y ha seleccionado desde las bases curriculares del nivel el objetivo de aprendizaje N°3: "Descubrir en contextos lúdicos,

atributos fonológicos de palabras conocidas, tales como conteo de palabras, segmentación y conteo de sílabas, identificación de sonidos finales e iniciales”. Su colega del nivel paralelo le entregó algunos objetivos específicos que había utilizado, pero éstos sólo venían en un listado, sin un orden lógico. Indique usted el orden en que deberían trabajarse, considerando la secuencia lógica que se plantea desde la teoría para el desarrollo de esta habilidad (1 pto.):

- OAE N°1: Descubrir en contextos lúdicos, atributos fonológicos de palabras conocidas, tales como conteo de sílabas.
- OAE N°2: Descubrir en contextos lúdicos, atributos fonológicos de palabras conocidas, tales como conteo de palabras de una oración.
- OAE N°3: Descubrir en contextos lúdicos, atributos fonológicos de palabras conocidas, tales como aislar sonido inicial.

- a. OAE N°: 2-1-3
- b. OAE N°: 1-3-2
- c. OAE N°: 3-1-2
- d. OAE N°: 1-2-3

8. Está comprobado que los niños que ingresan a segundo nivel de transición pudiendo segmentar palabras en fonemas y que conocen nombres o sonidos de letras, avanzan más rápidamente que los niños que no cuentan con esas habilidades. Lo anterior se explica porque se desarrolla una habilidad predictora del aprendizaje de la lectura, denominada conciencia fonológica. Considerando lo anterior, y pensando en estrategias para trabajar conciencia fonológica al momento de salir al patio **¿cuál de las siguientes actividades sería deseable que desarrollaran los niños iniciando segundo nivel de transición?**

- a. El educador dice: "va a salir el niño cuyo nombre inicia con lgonl". Entonces, se para el niño que corresponde y sale (ej. Gonzalo).
- b. El educador juega con los niños y dice: "adivinen quién sale ahora al patio...estoy pensando en una persona que tiene un nombre que termina con los mismos sonidos que Camila", ¿quién será? (ej. Paula).
- c. El educador dice: "van a salir los niños de la mesa del niño que nombro ahora: lml lal ltl lil lal lsl... ¿descubrieron quién es?
- d. El educador juega diciendo... "¿quién puede decirme con qué sonido empieza su nombre y cómo se escribe la letra para ese sonido?... el que lo va diciendo sale al patio".

RESPUESTAS

1. 1-C; 2-I; 3-E; 4-B y J; 5-D; 6-A; 7-G; 8-L; 9-I. Quedan sin asociación: H y K.
2. Si bien en la experiencia propuesta se pone en juego el lenguaje verbal en todos sus componentes, es necesario detenerse en las acciones que realiza el educador especialmente en los tres momentos de la experiencia. La acción de parafrasear, extender el discurso y efectuar preguntas que llevan al niño a seguir una lógica y un orden, son las que orientan más a favorecer el componente morfosintáctico, por el énfasis en la organización del discurso, la búsqueda de enunciados más complejos, primero modelando oraciones en el desarrollo, y luego en el cierre buscando evidenciar los avances de los niños al respecto.
3. Alternativa B. La expresión del niño refleja el uso de una palabra de enunciados de dos palabras, característicos de la gramática pivote.
4. Alternativa C. La expresión del niño es de tipo prelingüística, con sonidos consonánticos alternados con sonidos vocálicos, sin conformar aún palabras. Este juego de sonidos es característico del balbuceo.
5. Alternativa C. El niño utiliza el lenguaje para informar algo. Si el énfasis estuviera en la interacción, podría considerarse igualmente la función relacional, pero según lo indicado el énfasis está en lo que se informa.
6. Alternativa D. Las preguntas del niño, su curiosidad y afán de indagación, en el lenguaje evidencian la función heurística, de acuerdo a lo expuesto por Halliday.
7. Alternativa A. Los tres objetivos son especificaciones que apuntan a diferentes habilidades dentro de la conciencia fonológica. El objetivo N°1 se focaliza en conciencia a nivel de la sílaba, el objetivo N°2 aborda la conciencia lexical o de la palabra, y el objetivo N°3, la conciencia a nivel de fonemas. Por tanto, el orden, de acuerdo a la complejidad, desde el más básico al más complejo, es 2-1-3, desde lo lexical, pasando por lo silábico y finalizando en lo fonémico.
8. Alternativa D. Esta opción abarca los dos aprendizajes que se mencionan: segmentar palabras en fonemas y conocer nombres o sonidos de letras, ambos esperables en segundo nivel de transición y relacionados con el posterior aprendizaje de la lectura.

LECTURAS PARA PROFUNDIZAR

Sobre desarrollo del lenguaje en todos sus componentes:

- Bermeosolo, J. (2000). *Psicología del lenguaje*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.
- Sobre conciencia fonológica:
- Jiménez, J. & Ortiz, M. (1999). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Cabeza, E. (2007). *Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica*. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Valencia Universitat. [Internet]. 2: 27-38. Disponible: <http://www.uv.es/perla/VOLUMEN2.htm>
- Sobre comprensión lectora:
- Hirsch, E. (2007). La comprensión lectora requiere de conocimiento de vocabulario y del mundo. *Estudios Públicos*, 108, pp.229-252.
- Sobre alfabetización inicial, lectura y escritura:
- Solís, M., Suzuki, E. & Baeza, P. (2016). *Enseñar a leer y escribir en educación inicial*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Chile: Universidad Católica de Chile.



Capítulo 3

Evaluación específica del lenguaje oral



Volver al índice

Aprendizajes esperados del capítulo

- Identificar estrategias e instrumentos de evaluación que puede aplicar un educador de párvulos en el área de lenguaje oral.
- Analizar el lenguaje oral de niños hasta 6 años, identificando sus logros y aprendizajes a partir de la observación.
- Emitir juicios acerca del desarrollo del lenguaje oral del niño, sustentados en referentes teóricos.

3.1 Registros de observación

La tarea de observar a los niños y niñas es una responsabilidad diaria del educador. La observación es una inagotable fuente de información sobre sus aprendizajes, sus dificultades, sus logros, sus desafíos, intereses, sentimientos. Específicamente, en el caso del lenguaje, la observación y el registro de lo observado, en la medida que sea riguroso y sistemático, permitirá contar con información válida para determinar los avances de cada sujeto en las distintas habilidades lingüísticas.

Aproximarse al proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje oral de los niños, además del conocimiento de sus características, requiere del manejo de algunas estrategias que faciliten su observación, con el fin de detectar las habilidades que presenta cada sujeto y, posteriormente, utilizar dicha información para organizar la acción pedagógica de modo de favorecer el aprendizaje y la consiguiente adquisición de habilidades más complejas en cada uno de los aspectos considerados.

Para la observación del lenguaje oral, existen diversos instrumentos, unos más específicos que otros, los que permiten analizar en detalle, por ejemplo, habilidades relacionadas con la conciencia fonológica, el nivel de vocabulario pasivo o la complejidad sintáctica de los enunciados. La mayoría de los instrumentos creados para observar el lenguaje oral requieren de un trabajo individual, fuera del contexto cotidiano, situación

que generalmente es difícil lograr en los establecimientos educacionales. Si bien estos instrumentos son muy útiles en casos particulares de niños y niñas sobre quienes se necesita información más detallada y precisa respecto de su aprendizaje y desarrollo, no siempre son aplicables al trabajo que el educador realiza diariamente con los niños, dentro de su sala de actividades, dado el tiempo y condiciones que exigen.

Si se considera que el educador y los niños pasan varias horas al día juntos, trabajando, jugando, compartiendo múltiples experiencias que, por lo general, varían día a día, incluyendo en casi la totalidad de ellas, el uso del lenguaje oral como forma de comunicación, más que aplicar pruebas específicas para observar el lenguaje oral en los niños, los adultos deberían aprovechar sus interacciones con ellos y la posibilidad que éstas ofrecen para desarrollar un proceso de observación constante que permita apreciar los logros que van alcanzando.

Un educador, difícilmente, podrá recordar todos los detalles de lo que dijeron uno o dos niños durante el día, por lo que, al desarrollar el proceso de observación para el análisis del lenguaje oral de los niños, es necesario crear alguna forma de registro que permita almacenar fácilmente la información, para poder acceder a ella, y realizar los análisis correspondientes.

Al respecto, es posible diferenciar entre los registros del habla espontánea en situaciones de juego o actividad de los niños, en los que el observador se mantiene al margen de la situación, de aquellos registros en los que se intenciona una situación o experiencia con el fin de observar algún aprendizaje o habilidad en particular. Por ejemplo, el registro de lo que dicen los niños al crear o contar cuentos. Ambas formas de observación, requieren que el educador se encuentre cerca del niño para poder registrar correctamente lo que dice, sin tener que solicitar que repita algo. Cabe mencionar que las formas de registro que se revisan en estas páginas permiten obtener información principalmente respecto de la capacidad expresiva. El nivel de comprensión se podrá analizar en la medida que los registros se enfoquen a situaciones en las que éste se encuentre

claramente comprometido y reflejado, como es el caso de la ejecución de instrucciones o la respuesta a preguntas específicas. Algo similar ocurre en el caso de la conciencia fonológica, la que puede ser observada en diversas instancias, principalmente propuestas por el adulto o en la interacción con otros niños o, por ejemplo, en situaciones de producción de textos escritos, de lectura o interpretación de textos.

Es posible afirmar que efectuar una observación continua de los niños y niñas, con registros de habla espontánea o registros de habla en situaciones específicas, atendiendo principalmente a su lenguaje oral, presenta para el educador importantes ventajas (Verdugo 1994; Becerra & Valenzuela, 2011; Contreras & Toro, 2009):

- Entrega información individualizada, de uno o más niños en cada registro según sea la situación, lo que permite centrar la atención en cada persona, tanto en sus logros como en aquello que aún no ha alcanzado y, a partir de ello, buscar las estrategias que permitan potenciar su aprendizaje especialmente en los aspectos que más requiera.
- Ofrece la posibilidad de observar el lenguaje en situaciones de interacción entre pares y con adultos, permitiendo al educador valorar el lenguaje espontáneo en contextos comunicativos reales.
- Ofrece información de carácter cualitativo, permitiendo manejar elementos de juicio fundamentales que permitan la toma de decisiones sobre la continuidad o eventual modificación de las estrategias aplicadas en el proceso educativo. Esta misma información cualitativa puede focalizarse en un aspecto del lenguaje y contribuir al pesquizaje o seguimiento de eventuales dificultades en el área.
- El proceso de observación se puede desarrollar en forma continua, en la misma interacción diaria, sin requerir de la creación de un ambiente especial o de la realización de tareas que muchas veces resultan tediosas para los niños y niñas o que guardan escasa relación con su experiencia.

- Permite observar al niño en situaciones espontáneas, pudiendo recoger información certera sobre sus aprendizajes, eliminando factores como la angustia, ansiedad o timidez que demuestran algunos frente a la aplicación de pruebas específicas.
- Es un procedimiento flexible en cuanto al tiempo que necesita para su realización, siendo el educador quien determina, según su propósito, posibilidades y necesidades, su periodicidad y la duración de cada observación.
- El registro de lo que expresan los niños y niñas, siendo utilizado en educación parvularia así como en 1° y 2° año básico, puede constituirse también en una mirada de continuidad de aprendizajes, efectuando un seguimiento de los niños y niñas desde la sala cuna, y en el paso de un ciclo a otro, no olvidando que es el mismo niño que va avanzando y que el cambio de ciclo es más un cambio administrativo que una transformación del sujeto en esta edad.
- La información que se puede extraer de registros de la expresión oral del sujeto puede aportar al análisis del lenguaje oral y habilidades lingüísticas, pero también puede focalizarse a otras relacionadas con la iniciación a la lectura y la escritura, dependiendo de la situación observada. Todo recae en el propósito del educador que observa y en buscar el momento propicio para hacerlo.
- El uso de registros de habla no es una técnica de uso reciente, sin embargo, en el último tiempo se ha visto una priorización de otros instrumentos (por ejemplo, estandarizados), dejando estos registros en segundo plano. En este sentido, sin desconocer el aporte de instrumentos formales, validados y estandarizados, se rescata, la vigencia de la observación, del registro sistemático y su aporte al proceso evaluativo, especialmente en el área de lenguaje. En otras palabras, una expresa invitación al educador a ser observador e investigador respecto de los aprendizajes de los niños y niñas, especialmente en el proceso de educación inicial.

3.1.1 Registros de habla espontánea

Diferentes autores relevan los aspectos positivos que tiene la realización de registros de habla espontánea, en contraste con procedimientos de evaluación estandarizados. Se recomienda este tipo de instrumento ya que puede ser utilizado en el mismo contexto escolar, por los educadores y por otros especialistas. Se agrega que estos registros aportan una valoración cualitativa de las habilidades lingüísticas y competencia comunicativa del sujeto. Por ello se sugiere su uso también para la detección de dificultades en el aprendizaje del lenguaje que pueden surgir en especial hasta los primeros años de educación básica, y como apoyo en el seguimiento de niños con dificultades previamente diagnosticadas (Verdugo, 1994).

El registro de observación de habla espontánea ha sido utilizado, por ejemplo, en una investigación de estudiantes que cursaron su seminario de título (Becerra & Valenzuela, 2011) como herramienta de observación para la recolección de datos sobre el lenguaje de niños y niñas, tanto en niveles transición de educación parvularia como en 1° y 2° año básico. Desde esta experiencia fue posible evidenciar que el registro de habla espontánea constituye un instrumento factible de ser utilizado en ambos niveles, especialmente hasta primer año básico. Sin embargo, en segundo año básico, los niños se muestran más conscientes de ser observados, inhibiendo su comportamiento y expresión ante la presencia de un adulto, pese a que no se les ha dicho que serán observados ni evaluados. Una precaución que debe tenerse al utilizar este registro al interior del aula es que efectivamente se den los espacios para la expresión del sujeto, por lo que sugiere combinar observación tanto en periodos libres como el recreo o patio como en la sala de actividades, mientras trabajan, por ejemplo, en pequeños grupos.

Si bien el uso de esta herramienta exige el tiempo de observación y registro, las experiencias mencionadas permiten afirmar que, utilizándola frecuentemente, la observación y seguimiento del lenguaje se hace más

fácil y válida, pudiendo rescatar incluso pequeños y relevantes avances, que, ante una evaluación general, no son percibidos.

Cómo hacer registros de habla espontánea

En primer lugar, es importante definir el sentido de esta observación y para qué se requiere la información lingüística del niño o niña. Podremos aplicar este tipo de registro con intencionalidad diagnóstica, para identificar las habilidades que ha alcanzado un sujeto, por ejemplo, al iniciar el proceso educativo, o para complementar una evaluación diagnóstica general, y precisar en ésta el lenguaje oral. O bien podremos aplicar una evaluación de este tipo como seguimiento, con una intencionalidad formativa para ir tomando decisiones de ajuste de nuestra práctica educativa. También es posible utilizar estos registros para complementar información de una evaluación final o sumativa, por ejemplo, para evidenciar los cambios y avances que ha tenido un sujeto luego de un semestre o año.

Ya definida la intención que nos lleva a recoger la información, se debe pensar en las condiciones reales del contexto y en la forma más apropiada de registro. Por ejemplo, es posible que, por tiempo, convenga efectuar pequeñas grabaciones de video o audio y luego transcribir lo observado realizando el registro escrito de la situación e interacciones verbales. O bien, hacer registros en el momento mismo, apuntando en una pequeña libreta o cuaderno usando abreviaciones para mayor rapidez. Lo más relevante es que la forma de registrar la información sea lo menos invasiva posible, y no afecte la naturalidad de la situación observada.

Habrá que tener en cuenta aspectos formales de los registros de habla, entre los que se sugieren:

- Escribir textualmente lo que dicen los sujetos observados y aquellos con los que interactúa, incluyendo omisiones, pausas, errores de articulación.
- Incluir signos de interrogación, exclamación u otras situaciones que resulten aclaradoras de la intención comunicativa.
- Agregar información gestual, corporal, de los sujetos, por ejemplo, cuando acompaña con gestos lo que dice, cuando apunta, responde asintiendo o negando con la cabeza, u otros casos similares.
- Registrar en lo posible situaciones comunicativas completas, en lo posible diálogos o interacciones desde su inicio a término, para poder contar con una visión de contexto que sirva al analizar en especial aspectos semánticos y pragmáticos. No se requiere una situación muy extensa para recoger información relevante, pero sí, en lo posible, de una situación comunicativa completa.
- En caso de hacer seguimiento a uno o más sujetos, se sugiere registrar en diferentes contextos, por ejemplo, una vez en juego libre, otra en una actividad grupal, otra al llegar a la sala, otra en interacción con adultos, etc. Esto permitirá contar con información más confiable, evitando el sesgo que puede generar observar siempre en un mismo contexto.
- Para contextualizar el registro de habla es importante dar a conocer datos del contexto en el que se sitúa. Por ejemplo, fecha, lugar, hora, presencia de otras personas con las que interactúa, referencia a objetos o situaciones que ocurren en el contexto y que influyen en lo observado.

Ejemplo de registro de habla espontánea N°1

El siguiente es un ejemplo de registro de habla espontánea en situación de juego, utilizado como aporte al proceso de evaluación diagnóstica de un grupo de niños y niñas.

- Nombre de los sujetos observados: Francisco José (3 años 6 meses) y María Paz (3 años 3 meses).
- Situación observada: período de juego libre al interior de la sala. Hay 12 niños jugando en diferentes sectores que han elegido libremente.
- Duración: 6 minutos.

Francisco José se encuentra de pie en la alfombra junto a la caja de bloques de madera. Se acerca María Paz y mira los bloques. Francisco José le dice: "¿Hagamos un hoyo?"... María Paz sonríe y ambos se agachan junto a la caja y comienzan a sacar los bloques que había dentro, tirándolos uno a uno hacia la alfombra.

De pronto, María Paz saca un bloque y dice: "Uno", saca otro y dice "Dos", con el siguiente dice "Tres", y al sacar el próximo dice "Cuatro". Francisco la mira y dice: "Otra vez". Entonces, él dice los números mientras saca uno a uno los bloques: "Uno, Dos, Tres, Cuatro, Cinco, Seis, Ocho, Nueve, Seis, Diez".

Luego de unos minutos, María Paz dice: "¡Mira el hoyo grande!..." Francisco contesta: "sí muy grande, ¿cierto que es grande...? ... Hagamos un hoyo chico, chiquitito". María Paz luego dice: "¿Nos podemos meter al hoyo?... así adentro no nos pilla el lobo". Francisco contesta: "Sí pero primero hay que hacerlo más grande... después nos metemos ¿ya?". María Paz añade: "Bueno, pero hagámoslo rápido antes que llegue el lobo".

En el registro 1, se puede analizar las características del lenguaje de dos niños: Francisco José y María Paz. Para efectuar dicho proceso de forma más sencilla, conviene destacar lo que cada uno dice, y revisar uno a uno los diversos componentes de la lengua. Por ejemplo, analizando lo que expresa Francisco José, por cada uno de los componentes, se observa lo siguiente:

- Componente fonético: adecuada articulación de todos los fonemas involucrados en el registro, incluyendo fonemas vocálicos (|a|, |u|, |o|) y consonánticos (|g|, |m|, |s|, |n|, |l|), (|s|, |p|, |r|, |k|, |t|, |d|, |t|, |ch|).

- Componente sintáctico, elabora oraciones simples, incluye adverbios, artículos, sustantivos, verbos auxiliares, adjetivos calificativos.
- Componente pragmático: uso del lenguaje con función interactiva, establece un diálogo a través del lenguaje.
- Componente semántico: expresa contenido de recurrencia; expresa contenido de atribución, utiliza palabras con significado opuesto (antónimos).

En el caso de María Paz, a partir del registro se puede efectuar un análisis similar, por cada componente de la lengua, pudiendo destacarse en este caso, por ejemplo, la presencia de procesos de simplificación fonológica, en el caso de “adento”, “tes” y “cuato”, modificando su estructura silábica al omitir el fonema |r| en el grupo consonántico |tr|, y en el caso de la palabra “dápido” (rápido), sustituyendo el fonema inicial vibrante múltiple por el fonema |d|.

Puede ocurrir que, de un registro o de una parte de él, se pueda extraer información de todos los aspectos del lenguaje o solamente de uno o dos componentes. Es por ello que resulta necesario contar con varios registros de cada niño para reunir información suficiente sobre sus habilidades. Lo importante es que el educador, a partir del análisis de estos registros, pueda llegar a establecer qué ha aprendido un niño o niña respecto del lenguaje y qué debe aprender a continuación, vislumbrando, además, si se encuentra dentro, bajo o sobre lo esperado para su edad.

Ejemplo de registro de habla espontánea N°2

El registro de observación centrado en el habla puede ser utilizado también con niños menores, de niveles sala cuna. Cabe señalar que un registro que se centre en el habla de los sujetos, debe igualmente recopilar información del contexto para poder comprender cabalmente la situación en la que se

encuentra el sujeto observado y así interpretar correctamente su expresión. Esto se hace aún más necesario cuando se trata de niños o niñas pequeños que empiezan recién a utilizar formas de expresión como el balbuceo y las primeras palabras.

Es ése el caso del siguiente registro, en el que se observó a Camila, una niña de 1 año 5 meses, en la sala del nivel sala cuna heterogénea de un jardín infantil.

En el momento de la experiencia de aprendizaje, la educadora ayuda a ubicar a los niños(as) sentados en una colchoneta y dice: "vamos a ver lo que hay en la caja niños", colocando su mano en su boca, haciendo una señal de silencio. Camila observa e imita a la educadora diciendo: "shuu" para ello coloca su dedo índice en su boca.

Luego, la educadora comienza a nombrarles y sacar las cosas que hay en la caja. Camila la observa sentada y en silencio; la educadora coloca en un lado un elemento de la vida cotidiana (teléfono). Camila mira y dice: "mmm", luego coloca sus dos manos en su cabeza y bosteza.

La educadora dice "¿vas a hablar por teléfono Camila?"; ella asiente con la cabeza. Luego la educadora coloca el celular en su oído y ella no dice nada. Entonces la educadora dice "Aló Camila" y ésta la observa, luego deja el teléfono y toma un sartén de su mango, lo deja entre sus piernas y lo vuelve a tomar, luego le coloca una tapa al sartén, lo deja, toma una tetera y le coloca la tapa. Se acerca nuevamente la educadora y le pregunta: "¿estás cocinando Camila? Camila fija su mirada en ella y dice "chuchudada".

Si bien la niña observada se expresa oralmente muy poco, en comparación a lo que podría expresar un niño o niña mayor como era el caso del registro anterior, igualmente lo que ella manifiesta nos da evidencia de sus logros. Esto resulta muy importante de considerar, por ejemplo, para comunicar a los padres los aprendizajes que van alcanzando sus hijos respecto del

lenguaje, valorando esta etapa que muchas veces es poco reconocida en cuanto a los aprendizajes que implica.

Efectuando el análisis del registro anterior, es posible destacar evidencia para el aspecto pragmático, semántico y fonológico, como se evidencia en la Figura 1. Respecto de lo morfosintáctico, se destaca que la niña sólo se expresa a través de balbuceo, por tanto, no corresponde efectuar un análisis en esta línea.

Figura 1: Análisis del registro de Camila, 1 año 5 meses

En el momento de la experiencia de aprendizaje, la educadora ayuda a ubicar a los niños(as) sentados en una colchoneta y dice: "vamos a ver lo que hay en la caja niños", colocando su mano en su boca, haciendo una señal de silencio. Camila observa e imita a la educadora diciendo: "**shuu para ello coloca su dedo índice en su boca**"¹.

Luego, la educadora comienza a nombrarles y sacar las cosas que hay en la caja. Camila la observa sentada y en silencio; la educadora coloca en un lado un elemento de la vida cotidiana (teléfono). Camila mira y dice: "mmm", luego coloca sus dos manos en su cabeza y bosteza.

La educadora dice "¿vas a hablar por teléfono Camila?", **ella asiente con la cabeza**². Luego la educadora coloca el celular en su oído y ella no dice nada. Entonces la educadora dice "Aló Camila" y **ésta la observa**³, luego deja el teléfono y toma un sartén de su mango, lo deja entre sus piernas y lo vuelve a tomar, luego le coloca una tapa al sartén, lo deja, toma una tetera y le coloca la tapa. Se acerca nuevamente la educadora y le pregunta: "¿estás cocinando Camila? Camila **fija su mirada en ella**"⁴ y dice "**chuchudada**"⁴.

-
1. Expresa gestual y verbalmente una idea imitando al adulto.
 2. Expresa contenido de afirmación.
Responde gestualmente a una pregunta.
 3. Establece contacto visual con el interlocutor.
 4. Se expresa en respuesta a intervenciones verbales de un adulto: función interactiva.
En su balbuceo, la niña utiliza fonema vocálico cerrado "u", y abierto "a".
Utiliza también fonema bilabial "m", fonema dental "d", y fonema palatal "ch".

3.1.2 Registros ante solicitudes específicas

El registro de observación de habla ante tareas de descripción de escenas y/o narración de historias o cuentos, ha sido utilizado igualmente por estudiantes que cursan la mención de lenguaje y comunicación de la carrera de Educación Parvularia de la UCM, como una forma de evaluación del discurso de niños y niñas. Al respecto, cabe destacar como factores que influyen positivamente, la creatividad y espontaneidad de los párvulos, quienes con frecuencia quieren contar sus experiencias e inventar cuentos, a diferencia de los niños de educación básica, quienes tienden a cautelar más su expresión en presencia del adulto. Si bien, en los niveles de educación parvularia es esperable apreciar un discurso principalmente descriptivo, los niños demuestran una fuerte inclinación por desarrollar el discurso narrativo, especialmente a partir de sus propias experiencias.

Otra instancia en la que se ha utilizado el registro de observación de habla espontánea es en las prácticas pedagógicas de estudiantes de la carrera de educación parvularia (Contreras & Toro, 2009), como una fuente más de información para la evaluación de aprendizajes en el área de lenguaje, tanto en primer como en segundo ciclo, enriqueciendo otras vías de recolección de datos, por ejemplo, para el diagnóstico de un grupo de niños y niñas, su evaluación final, y/o para el llenado de pautas de cotejo requeridas en el proceso educativo. Asimismo, para la observación y seguimiento de niños o niñas que presentan alguna dificultad, por ejemplo, un trastorno específico de lenguaje, constituyéndose también en valioso aporte al momento de elaborar informes a especialistas.

A continuación, se revisan dos tipos de solicitudes específicas que dan paso al registro del habla: el discurso narrativo y la definición de conceptos.

a. Discurso narrativo

Como se mencionaba, otra posibilidad es solicitar una tarea específica a los niños, por ejemplo, crear un cuento, situación que resulta bastante familiar para ellos y que realizan con agrado, generalmente sin grandes inhibiciones en su expresión. Sin embargo, es importante tener algunas consideraciones sobre el desarrollo de este tipo de discurso. Según Owens (2003), el discurso narrativo es autogestionado, lo que lo hace más complejo que una conversación espontánea. Al mismo tiempo resulta esencial para que los niños puedan interactuar socialmente y comprender el mundo que les rodea, además de vincularse fuertemente al proceso de alfabetización, por ejemplo, en situaciones en que se comparten historias familiares o narraciones fantasiosas como son algunos cuentos (Bustos & Crespo, 2014).

La evaluación a través del discurso narrativo puede ser desde una narración espontánea o bien una tarea de recontado. La primera presenta como ventaja que no está condicionada a la comprensión de un texto inicial, sino que evidencia la habilidad productiva del sujeto de un discurso de este tipo, desde su propio conocimiento. La segunda presenta como ventaja que al evaluar un grupo de sujetos se pueden establecer comparaciones entre ellos, ya que se parte de un mismo texto para ser recontado luego individualmente (Bustos & Crespo, 2014).

En este caso, valorando la búsqueda de estrategias que permitan al educador aproximarse de forma cotidiana a los aprendizajes del niño, sin necesariamente establecer una situación de prueba o evaluación directa, nos centraremos en el discurso narrativo espontáneo. Se parte de conceptualizar las narraciones como historias sobre eventos que pueden ser reales o imaginarios. En su construcción se van uniendo enunciados, personajes, motivaciones, acciones, emociones, resultados (Gillam & Pearson, 2004). Desde sus primeros años los niños utilizan diversas formas narrativas, acorde a sus propósitos, empezando por elaborar narraciones autobiográficas de sus propias experiencias alrededor de los 3 años de

edad, siguiendo por utilizar guiones para describir rutinas u otras acciones con criterios temporales y lógicos, para agregarse luego las narraciones ficticias, muy asociada a la experiencia con la lectura de libros (McCabe & Bliss, 2004).

Ejemplo de registro de discurso narrativo N° 1

A continuación, un ejemplo, que da cuenta de que es igualmente posible utilizar este tipo de registro con niños y niñas de primer ciclo.

- Nombre de la niña: Alexandra (2 años 5 meses).
- Situación: en una experiencia, se le entregan animales en miniatura (pescado, oso, elefante, jirafa, mono) y se le invita a contar un cuento sobre ellos. Ante esto la niña dice:

El oso a comió a pez. E tiburón a comió al oso. Pescamo un gande pescao. Pasó un elefante en el camino. A comió a fante el oso.

En este registro sólo participa una persona, limitándose la posibilidad de extraer información respecto de las habilidades de tipo pragmático desde una eventual interacción. Es por ello, que este tipo de registro resulta más conveniente cuando se quiere analizar el lenguaje en los componentes fonológico, sintáctico o semántico, o en una forma específica de discurso.

Según lo registrado, Alexandra presentaría, entre otras, las siguientes habilidades lingüísticas:

- Aspecto fonético: articula correctamente fonemas vocálicos (todos) y consonánticos (ll, ls, lk, lm, lp, lt, lr, ln, lg, ld, lf). Presenta procesos de simplificación característicos de su edad.

- Aspecto sintáctico: elabora oraciones simples, yuxtapone enunciados, incluye verbos en tiempo pasado, artículos en concordancia de género y número con sustantivos, preposiciones y adjetivos.
- Aspecto semántico: expresa contenidos de localización y atribución.

Respecto del discurso narrativo mismo, se aprecia que Alexandra incluye personajes y varias acciones, sin embargo, aún no es posible analizar con certeza las relaciones que entre ellas se establecen ya que no se dispone de los nexos que las evidencien. Lo anterior puesto que se trata de un discurso compuesto principalmente por enunciados yuxtapuestos.

Si bien, como se puede apreciar en este caso, a partir del registro se puede obtener información importante, se debe tener la precaución de corroborar lo observado en otras instancias, y no extraer conclusiones apresuradas, que puedan no reflejar realmente las capacidades del sujeto. Es necesario, por tanto, contar con varios registros de una misma persona.

Una de las mejores estrategias que puede poner en práctica un educador, es observar atentamente y registrar, sea en forma escrita o audiovisual, el comportamiento lingüístico de los niños y niñas. Observar dichos registros, en conjunto con otras personas (educadores, padres), será un ejercicio que permitirá detectar detalles que a veces pasan desapercibidos. Así también, contribuye a visualizar necesidades específicas de intervención, más allá de la generalidad o de aquello que es común al grupo curso.

Ejemplo de registro de discurso narrativo N°2

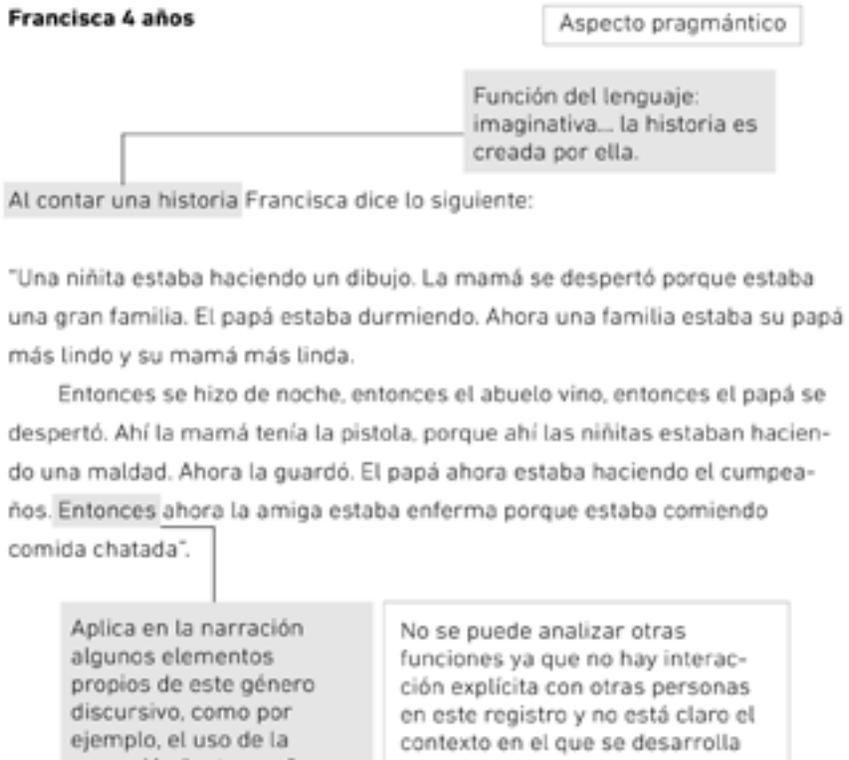
La profundidad del análisis de cada registro dependerá del objetivo del evaluador. En este sentido, se revisa otro ejemplo, en esta oportunidad, la respuesta dada por Francisca, una niña de 4 años, al solicitarle que cuente un cuento, el que narró sin la intervención del adulto y fue escrito textualmente a partir de lo dicho por la niña.

“Una niñita estaba haciendo un dibujo. La mamá se despertó porque estaba una gran familia. El papá estaba durmiendo. Ahora una familia estaba su papá más lindo y su mamá más linda.

Entonces se hizo de noche, entonces el abuelo vino, entonces el papá se despertó. Ahí la mamá tenía la pistola, porque ahí las niñitas estaban haciendo una maldad. Ahora la guardó. El papá ahora estaba haciendo el cumpleños. Entonces ahora la amiga estaba enferma porque estaba comiendo comida chatada”.

Una primera lectura del registro da la impresión de una narración aún básica, la que no cuenta con la conexión expresa de las ideas, mezclando hechos narrados en diferentes tiempos verbales. No obstante, dada la edad de la niña, estas “carencias” a vista de un adulto, son propias del proceso de aprendizaje que le corresponde a su edad. Si nos quedamos entonces con la primera impresión, podríamos efectuar un juicio erróneo respecto de sus logros. Para ello, y como una forma de hacer más evidente y detallados los aprendizajes que ella demuestra, se puede efectuar una revisión componente por componente, destacando en el mismo registro aquellas muestras relevantes de algún aprendizaje, como se muestra en la Figura 2 para el aspecto pragmático.

Figura 2: Análisis del Registro del cuento de Francisca desde el aspecto Pragmático



De modo similar, se puede efectuar un análisis más detallado desde lo semántico, pudiendo ver la riqueza y diversidad de los conceptos utilizados por ella (Figura 3).

Figura 3: Análisis del Registro del cuento de Francisca desde el aspecto Semántico

Francisca 4 años

Aspecto semántico

Al contar una historia Francisca dice lo siguiente:

"Una *niñita*¹ estaba haciendo un dibujo. La *mamá*¹ se *despertó*² porque estaba una *gran familia*³. El *papá*¹ estaba *durmiendo*². *Ahora*⁴ una *familia*¹ estaba su *papá*¹ más *lindo*⁵ y su *mamá*¹ más *linda*⁵.

*Entonces*⁴ se hizo de *noche*¹, entonces el *abuelo*¹ vino, entonces el *papá*¹ se *despertó*². Ahí la *mamá*¹ tenía la *pistola*¹, porque ahí las niñitas estaban haciendo una *maldad*⁵. Ahora la guardó. El *papá*¹ *ahora*⁴ estaba haciendo el *cumpeños*¹. *Entonces*⁴ ahora la *amiga*¹ estaba *enferma*¹ porque estaba comiendo *comida*¹ *chatada*⁵".

-
1. Utiliza conceptos referidos a situaciones cotidianas.
 2. Utiliza conceptos con significados opuestos.
 3. Expresa contenido de exageración.
 4. Expresa contenidos de secuencia.
 5. Menciona cualidades que caracterizan los conceptos utilizados.
 6. Utiliza concepto abstracto asociados a situaciones cotidianas.

Ahora bien, el mismo registro puede ser revisado en detalle desde el aspecto morfosintáctico, lo que, en el caso de Francisca, vuelve a reiterar la riqueza de su expresión. Esto se observa en las Figuras 4 y 5.

Figura 4: Análisis del Registro del cuento de Francisca desde el aspecto Morfosintáctico (1)

Francisca 4 años

Aspecto morfosintáctico (1)

Al contar una historia Francisca dice lo siguiente:

"Una niñita estaba haciendo un dibujo¹. La mamá se despertó² porque estaba una gran familia. El papá estaba durmiendo³. Ahora una familia estaba su papá más lindo y su⁴ mamá más linda.

Entonces se⁴ hizo de noche, entonces el abuelo vino, entonces el papá se⁴ despertó. Ahí la mamá tenía la pistola, porque ahí las niñitas estaban⁵ haciendo una maldad. Ahora la guardó. El papá ahora estaba haciendo el cumpleaños⁶. Entonces ahora la amiga estaba enferma porque estaba⁶ comiendo comida chatada".

-
1. Utiliza oraciones simples.
 2. Utiliza oraciones en tiempo pasado.
 3. Utiliza pronombre posesivo.
 4. Utiliza pronombre reflexivo "se".
 5. Utiliza verbo auxiliar "estar".
 6. Utiliza conjunción copulativa "y" para enumerar.

Figura 5: Análisis del Registro del cuento de Francisca desde el aspecto Morfosintáctico (2)

Francisca 4 años

Aspecto morfosintáctico (2)

Al contar una historia Francisca dice lo siguiente:

"Una niñita¹ estaba haciendo un dibujo¹. La mamá² se despertó porque estaba una gran familia². El papá estaba durmiendo. Ahora una familia³ estaba su papá más lindo y su mamá más linda.

Entonces⁴ se hizo⁴ de⁵ noche, entonces el abuelo⁶ vino⁶, entonces el papá se despertó⁷. Ahí la mamá² tenía la pistola², porque ahí las niñitas² estaban haciendo una maldad. Ahora⁸ la guardó⁷. El papá³ ahora estaba haciendo el cumpleños⁷. Entonces ahora la amiga² estaba enferma porque estaba comiendo comida chatada⁹."

-
1. Utiliza artículos indefinidos, en coherencia con el género y número de los sustantivos.
 2. Utiliza artículos definidos en coherencia con el género y número de los sustantivos.
 3. Utiliza adverbio de tiempo: entonces.
 4. Utiliza verbo irregular "hacer" en tiempo pasado conjugado correctamente.
 5. Utiliza preposición: de.
 6. Utiliza verbo irregular "venir" en tiempo pasado conjugado correctamente.
 7. Utiliza verbos regulares en tiempo pasado conjugados correctamente.
 8. Utiliza adverbio de tiempo: ahora.
 9. Se expresa con oraciones subordinadas adverbiales causales.

Por último, en cuanto al aspecto fonético y articulatorio, el análisis puede efectuarse, por una parte, centrándose en aquellos fonemas que la niña demuestra articular, lo que puede ser contrastado con lo que se espera para su edad y, por otra parte, atendiendo a los procesos fonológicos de simplificación que la niña presenta.

Figura 6: Análisis del Registro del cuento de Francisca desde el aspecto

Francisca 4 años

Aspecto fonético

Al contar una historia Francisca dice lo siguiente:

"Una niñita estaba haciendo un dibujo. La mamá se despertó porque estaba una gran familia. El papá estaba durmiendo. Ahora una familia estaba su papá más lindo y su mamá más linda.

Entonces se hizo de noche, entonces el abuelo vino, entonces el papá se despertó. Ahí la mamá tenía la pistola, porque ahí las niñitas estaban haciendo una maldad. Ahora la guardó. El papá ahora estaba haciendo el *cumpeaños*¹. Entonces ahora la amiga estaba enferma porque estaba comiendo comida *chatada*².

1. Presenta procesos de simplificación fonológica de:

- Omisión del fonema l en combinación CVV (ple), lo que lleva a la modificación de la estructura silábica de dicha palabra.
- Sustitución de vibrante múltiple (rr) por fonema "d"

2. Articula correctamente los siguientes fonemas en sílaba directa CV: n, ñ, t, d, b, m, p, g, l, s...

Articula correctamente el grupo consonántico: gr.

Articula correctamente los fonemas vocálicos en sílaba CV, VC y en combinaciones VV, CVV.

Claramente, un análisis con este nivel de detalle es útil ante casos específicos en los que haya que detectar alguna situación particular y emitir un informe a un especialista. Por otra parte, este tipo de ejercicio para el análisis de un registro nos pone en alerta y hace valorar pequeños detalles de la expresión de los niños y niñas que, de otra forma, pasan inadvertidos.

b. Definiciones

Específicamente, es posible solicitar a un niño o niña que “defina” un concepto o palabra. Con este requerimiento se puede observar cómo progresa en la formación de conceptos y en qué medida va pasando de un pensamiento más bien enumerativo y descriptivo a una conceptualización más jerarquizada de la realidad. Basta con preguntar: ¿Qué es...? y pedir que se refiera a conceptos concretos como una naranja, un árbol o una polera, o bien a conceptos abstractos como la felicidad o el dolor?

Ejemplos de repuestas que han dado sujetos de diferentes edades (que se señalan entre paréntesis) son:

¿Qué es un árbol?

- “Subí a un árbol” (3 años).
- “Tiene hojas, tiene manzanas, espues se come una” (4 años).
- “Una planta” (8 años).
- “Naturaleza” (42 años).

¿Qué es el dolor?

- “Cuando uno se cae...cuando uno se cae y se quebra” (4 años).
- “Cuando te pegái en un dedo” (6 años).
- “Cuando uno le pega a alguien y cuando uno le quita una cosa a otra persona” (8 años).
- “Pena” (42 años).

Como se observa, en cuanto a conceptos concretos los niños y niñas avanzan desde una asociación a su experiencia cotidiana, la enumeración de sus características, usos y/o funciones, hasta la definición según la categoría a la que pertenecen. En el caso de los conceptos abstractos el avance resulta más lento por la complejidad de los mismos y el tipo de pensamiento requerido, sin embargo, es posible observar el mismo inicio en

los niños, es decir, la “definición” asociando el concepto a su experiencia o enumerando situaciones características que se relacionan con el concepto indicado.

3.2 Evaluación de la conciencia fonológica

La conciencia fonológica es considerada como un importante predictor de la capacidad lectora de un sujeto. Por ello, resulta muy importante su abordaje desde los niveles de educación parvularia, e incluso una vez iniciado el aprendizaje formal de la lectura, ya que, según confirman las investigaciones, existe una relación de influencia recíproca entre la lectura y la conciencia fonológica (Bravo, 2003; Villalón, 2008; Jiménez & Ortiz, 1995; Defior et al. 2011).

Existen pruebas específicas para evaluar la conciencia fonológica, desarrolladas en diferentes países. Todas ellas se basan en la evaluación de habilidades o tareas específicas como las que revisamos a continuación, con la intención de que el lector tenga la capacidad de comprender un instrumento en particular o de crear actividades evaluativas puntuales según requiera.

Defior plantea que la conciencia fonológica es parte de la conciencia metalingüística, es decir, de la capacidad del sujeto de reflexionar sobre su propia lengua, especificando que:

En un sentido amplio, abarcaría las habilidades identificar y manipular de forma deliberada las palabras que componen las frases (también llamada consciencia lexical), las sílabas de las palabras (consciencia silábica), hasta llegar a la manipulación de las unidades más pequeñas del habla, los fonemas (consciencia fonémica) (Defior, 1996: 51).

Algunos autores agregan la tarea de reconocimiento y producción de rimas, otorgándole un lugar preponderante en los primeros pasos respecto del aprendizaje de la conciencia fonológica, planteando que ésta debe fomentarse, creándose la sensibilidad a la rima desde los tres años de edad. En este sentido, es importante poder determinar, por ejemplo, si un niño o niña ha alcanzado un grado de conciencia fonológica a nivel lexical, silábico o fonémico, y si presenta la sensibilidad a la rima de las palabras. Para ello se pueden generar tareas que apunten a uno u otro nivel y presentarlas al sujeto según su grado de dificultad, en orden creciente, considerando, por ejemplo, las siguientes tareas, extraídas de los estudios al respecto (Defior, 1996; Cabeza, 2007; Mejía & Eslava, 2008).

Sensibilidad a las rimas

- Reconocer o producir rimas: se puede solicitar a los niños y niñas que mencionen si dos palabras dadas oralmente riman o no. Ej.: ¿riman gato y pato? O ¿riman camión y botón? Asimismo, se le puede pedir que diga una o más palabras que terminen igual que otras (que rimen). Ej.: ¿qué palabra termina igual que rosa y babosa? La condición en este caso, es seleccionar preferentemente palabras que sean relativamente conocidas para el sujeto, de alta frecuencia o factibles de asociar a imágenes.

A nivel de conciencia lexical

- Juzgar la duración acústica de las palabras: se presentan al niño o niña, en forma oral, dos palabras, una larga y una corta. Se espera que el sujeto indique cuál palabra es más larga (según su duración al pronunciarla). Para ello se apoyan de tarjetas en las que se encuentran las imágenes correspondientes a ambas. En este caso, conviene utilizar palabras como: sol/mariposa, pan/edificio, u otras que tengan una notoria diferencia en su duración acústica.
- Identificar las palabras de una frase: se presenta al niño o niña una frase, oralmente, y se le pide que diga cuántas palabras hay en ella. No es necesario una frase muy extensa, con tres o cuatro palabras es suficiente para saber si el sujeto tiene la noción de lo que es una palabra y de cómo identificarla en un enunciado. Para ello se puede apoyar de palmas, marcas u otra forma de ir señalando las palabras al contarlas. Ejemplos de frases posibles de utilizar son: Pablo juega fútbol, Mi perro está comiendo.

A nivel de conciencia silábica

- Reconocer una sílaba en una palabra: se solicita al niño o niña que diga si una determinada sílaba se escucha en la palabra que se le dice. Por ejemplo, que diga si se escucha la sílaba “sa” en “pisada”. La sílaba requerida puede estar en posición inicial, intermedia o final. También se le pueden mostrar las imágenes relacionadas a diferentes palabras y pedirle que señale cuál de ellas tiene una sílaba específica en su nombre. Ejemplo, la sílaba “na” en tres opciones: manzana, pera, plátano.
- Agrupar palabras según una de sus sílabas: implica presentar al niño las palabras en forma oral o a través de imágenes y solicitar que

agrupe aquellas que comienzan con una sílaba determinada que se le menciona. Se pueden realizar preguntas como: ¿empiezan igual gorro y gota? O ¿de estas palabras, cuál no tiene la sílaba "to": gato, moto, tomate, pelo?, y, con ello, solicitar que las reúna o separe según corresponda.

- Efectuar síntesis silábica: consiste en decir al niño dos o más sílabas y solicitarle que diga qué palabra se forma si se juntan esas sílabas. Por ejemplo: ¿qué palabra resulta si junto las sílabas: "sa" – "po"? La complejidad estará dada principalmente por la cantidad de sílabas que se solicite asociar, a mayor número de sílabas, mayor complejidad. De modo similar a las demás tareas se pueden utilizar imágenes para que el niño muestre aquella que represente la palabra que se forma al efectuar la síntesis silábica.
- Aislar una sílaba de una palabra: se solicita al niño o niña que mencione, por ejemplo, cuál es la primera sílaba de una palabra determinada. En este caso, la tarea exige que el niño tenga la noción de "sílaba" para poder responder correctamente. Similar tarea se puede pedir con sílabas en posición inicial, intermedia o final.
- Contar las sílabas de una palabra: consiste en pedir al niño o niña que cuente el número de sílabas que se escucha en una palabra determinada. Para ello puede apoyarse en palmas, marcas, u otro apoyo similar. Se aplica a palabras entre una y cinco sílabas generalmente, siendo las más sencillas, aquellas que presentan dos a tres sílabas. Ej.: ¿cuántas sílabas tiene la palabra "carrito"?
- Descomposición silábica de palabras: se pide al niño o niña que diga en orden todas y cada una de las sílabas que forman una palabra determinada. Por ejemplo, ¿qué sílabas se escuchan en "mochila"? (mo-chi-la). La tarea varía en complejidad según aumente el número de sílabas y según la estructura de las sílabas sea poco frecuente o más compleja.

- Agregar una sílaba a una palabra: consiste en pedir al niño o niña que diga qué palabra resulta si agrega una determinada sílaba en una palabra, sea en posición intermedia, inicial o final. Por ej.: ¿qué palabra resulta si a “misa” le agregamos “ca” al principio?
- Sustituir una sílaba en una palabra: consiste en pedir al niño o niña que reemplace una sílaba de una palabra por otra dada. Por ejemplo: ¿qué palabra resulta si en la palabra “dado” cambiamos “do” por “me”?
- Suprimir una sílaba de una palabra: se solicita al niño o niña que diga una palabra omitiendo una sílaba determinada. Por ejemplo: ¿qué resulta si a la palabra “candado” la quitamos la sílaba “can”?

A nivel de conciencia fonémica

- Reconocer un fonema en una palabra: se solicita al niño que diga si un determinado fonema o sonido se escucha en la palabra que se le dice. Por ejemplo, que diga si se escucha el sonido “f” en la palabra “jirafa”. El fonema puede encontrarse en posición inicial, intermedia o final. De modo similar que al trabajar esta tarea con sílabas, se le pueden mostrar las imágenes relacionadas a diferentes palabras y pedirle que señale cuál de ellas tiene un sonido específico en su nombre. Ejemplo, el sonido “s” en tres opciones: sapo, perro, gato.
- Agrupar palabras según uno de sus fonemas: implica presentar al niño las palabras en forma oral o a través de imágenes y solicitar que agrupe aquellas que comienzan con un fonema determinado que se le menciona. Se pueden realizar preguntas como: ¿empiezan igual foca y fuego? O ¿de estas palabras, cuál no tiene el sonido “a”: pato, casa, cerro?, y, con ello, solicitarse que las reúna o separe según corresponda. Debe cautelarse el tipo de fonema requerido ya que, por ejemplo, un fonema consonántico resulta más complejo que uno vocálico y, además,

entre los fonemas consonánticos hay algunos que son más difíciles de identificar.

- Efectuar síntesis fonémica: consiste en decir al niño dos o más fonemas y solicitarle que diga qué palabra se forma si se juntan dichos fonemas. Por ejemplo: ¿qué palabra resulta si junto estos sonidos: “m” “a” “p” “a”? Entre cada sonido debe dejarse un segundo antes de decir el siguiente. También se pueden utilizar imágenes, solicitando al niño o niña que muestre la imagen según la palabra que se forma al juntar los sonidos que escucha.
- Aislar un fonema de una palabra: se pide al niño que mencione sólo el primer sonido de una palabra, o el sonido que va después de otro que se le menciona, o sólo el último, siendo ésta, una tarea que puede aplicarse tanto a fonemas iniciales como intermedios o finales.
- Contar los fonemas de una palabra: se pide al niño que diga cuántos sonidos se escuchan en una determinada palabra. Al igual que en otras tareas se puede apoyar de marcas, palmas, u otro sistema para el conteo. Ej.: ¿cuántos sonidos escuchas en la palabra “mesa”?
- Descomposición fonémica de palabras: se pide al niño que diga en orden todos y cada uno de los fonemas que forman una palabra determinada. Por ejemplo, ¿qué sonidos se escuchan en “casa”? (c-a-s-a). De forma similar a otras tareas, la complejidad está dada por la extensión de las palabras y por el tipo de fonemas que se incluyen en las palabras, en cuanto a que algunos resultan más fáciles de aislar para la descomposición que otros.
- Añadir un fonema a una palabra: se solicita al niño que agregue un fonema determinado a una palabra dicha, mencionando qué palabra resulta. La solicitud puede implicar añadir el fonema en posición inicial, intermedia o final. Por ejemplo, ¿qué palabra resulta si a “sal” le agregas una “e” al final?

- Sustituir un fonema de una palabra: se solicita al niño que reemplace un fonema de una palabra dada por otro que se menciona. Por ejemplo, ¿qué sucede si a la palabra “palo” le cambiamos el sonido “l” por “s”?
- Suprimir un fonema de una palabra: se solicita al niño que diga una palabra omitiendo un fonema dado. Por ejemplo: ¿qué resulta si a la palabra “pera” le quitamos el sonido “p”?

Si bien son numerosas las tareas que se han utilizado para evaluar la conciencia fonológica de los sujetos, no es necesario aplicarlas todas en un único momento. Al contrario, como se ha planteado, el avance por cada una de ellas, deriva de un proceso de varios años de aprendizaje y práctica. El educador deberá analizar los conocimientos y habilidades previas de los niños y niñas al respecto, y evaluar lo que corresponda a partir de dicho diagnóstico, considerando además su edad y lo que se espera para ellos en un determinado curso. Por tanto, las diferentes tareas que puede realizar un sujeto variarán según su grado de avance.

Se destaca que varias de las tareas que se pueden desarrollar a nivel silábico tienen su símil a nivel fonémico. Al respecto no se debe pensar en un avance lineal una por una, más bien, debe considerarse el tipo de exigencia cognitiva que se impone al sujeto. Logrando una tarea a nivel silábico, será fácil para el sujeto proyectar ese mismo procesamiento a nivel de los fonemas.

Un ejemplo de cómo abordar las tareas anteriores en soporte de papel y lápiz, se presenta respecto de la rima o coincidencia de sonidos finales en las palabras, en la Figura 7, en la que se pide al niño o niña identificar qué palabras, representadas a través de dibujos, tienen iguales terminaciones, pudiendo para ello mostrarlas o marcarlas. Cabe mencionar que las siguientes tareas se presentan con imágenes que deben ser primeramente nombradas, asegurando con ello que tanto el niño como el educador piensan en la misma palabra. Por ejemplo, frente al caso de la “torta” que pudiera nombrarse como “pastel” o al “mouse”, que podrían

decirle "ratón". La forma de nombrar una determina imagen puede alterar la respuesta y con ello el resultado en la tarea solicitada.



Figura 7: Tarea para evaluación de sensibilidad a la rima

Respecto de conciencia lexical, se muestra la Figura 8 en la que se pide al niño o niña que marque según se le indique la imagen que represente la palabra más larga o más corta al pronunciarla. En este caso, las palabras pueden ser dichas por el adulto al mostrar las imágenes o pueden ser nombradas por el mismo sujeto evaluado.



Figura 8: Tarea para evaluar la discriminación acústica de la longitud de las palabras.

Respecto de conciencia silábica, se observa la tarea de la Figura 9, en la que se pide al niño o niña que pinte un recuadro por cada una de las sílabas que tengan las palabras representadas por la imagen en cada fila. Pudiera también, solicitar que escribiera el número de sílabas en cada caso, acompañando lo anterior o en su reemplazo.

¿Cuántas sílabas tienen las siguientes palabras?

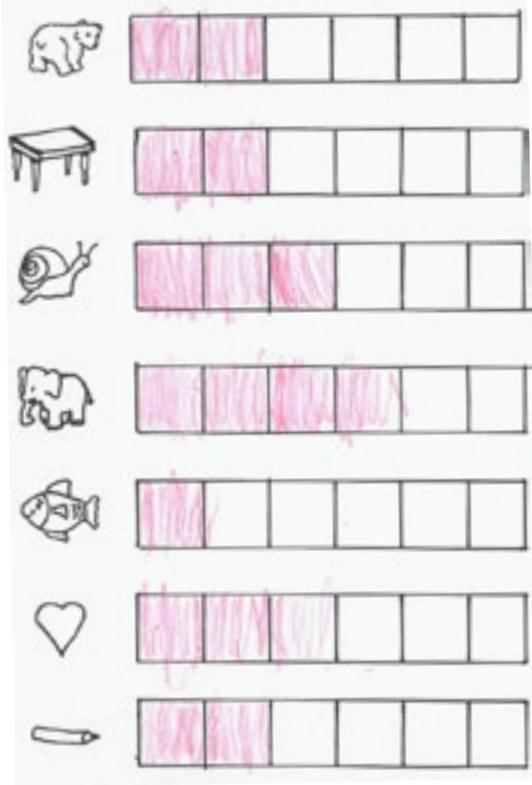


Figura 9: Tarea para evaluación de Segmentación silábica

Una tarea, algo más compleja que la anterior es reconocer palabras que tienen igual número de sílabas, pudiendo agruparlas, señalarlas o marcarlas en una hoja, tal como se muestra en la Figura 10.



Figura 10: Tarea para la evaluación del reconocimiento de palabras con igual número de sílabas

En cuanto a conciencia fonémica, una tarea para evaluarla es la expuesta en la Figura 11, en la que se solicita al niño o niña unir cada imagen con la letra que representa su sonido inicial, considerando en este caso sólo los sonidos vocálicos. Esta tarea exige sí que el sujeto tenga, además, conocimiento de la relación fonema/grafema.



Figura 11: Tarea para evaluación de la identificación del sonido inicial de las palabras.

Asimismo, en la Figura 12 se presenta una tarea similar en exigencia, que apunta a identificar el sonido inicial de las palabras, en este caso con sonido consonántico. A diferencia de la tarea anterior no se exige al niño o niña conocer la relación fonema/grafema, pero sí se requiere que el educador dé la instrucción claramente, mencionando el fonema inicial correspondiente.



Figura 12: Tarea para la evaluación de identificación del sonido inicial de la palabra

Para la evaluación de la síntesis fonémica, se presenta como ejemplo la Figura 13 en la que el educador debe mencionar los fonemas uno a uno, y pedir al niño que señale la imagen que representa la palabra que se forma con ellos. Actividad similar se puede solicitar para la síntesis silábica.



Figura 13: Tarea para evaluación de síntesis fonémica.

3.3 Instrumentos de evaluación

Considerando la diversidad de instrumentos de evaluación que existen actualmente, se presentan a continuación antecedentes orientadores de algunos de los más relevantes para el educador de párvulos. Hay que tomar en cuenta que un número importante de instrumentos existentes han sido diseñados para ser aplicados por especialistas desde el área de necesidades educativas especiales, como sucede con aquellos destinados a identificar trastornos específicos de lenguaje en los primeros años de vida. De modo similar, existen otros que pueden ser aplicados por los educadores, y que pueden ser un aporte importante en el proceso educativo, sea que se apliquen a sujetos específicos o al grupo curso.

En este contexto, la referencia que se expone a continuación recoge algunos instrumentos creados en la realidad chilena en los últimos años, aplicables por todo educador, ofreciendo información básica para su toma de decisiones, por ejemplo, en un proceso de diagnóstico al iniciar el año escolar. Se han seleccionado instrumentos que tienen validez, confiabilidad, y que han sido estandarizados en nuestro país, dejando de lado instrumentos específicos para las necesidades educativas especiales en el área de lenguaje, los que, como se ha expuesto, son aplicados por especialistas (fonoaudiólogos, educadores diferenciales, etc.).

Tabla 12: Ejemplos de instrumentos de evaluación del lenguaje oral aplicables en educación inicial.

Instrumentos	Autor/es, año	Edad y modalidad de aplicación	Áreas que evalúa	Requerimientos	Tipo de puntaje
Test de lenguaje para preescolares. Telepre	Arturo Pinto y Rodrigo Chamorro 2009, Chile.	3 años 6 meses a 6 años. Aplicación Individual, no tiene tiempo prefijado.	Lenguaje comprensivo: en la modalidad de órdenes. Lenguaje expresivo: aspectos fonológicos, vocabulario y lenguaje descriptivo.	Set de objetos y tres láminas para describir (dándole leche al gato, poniendo la mesa y en la juguetería).	Puntaje T, diferenciado por nivel socioeconómico bajo/medio y alto.
Test de vocabulario en imágenes. TEVI-R	Echeverría, M., Herrera, M. Segura, J. 2004, Chile	2 años y medio a 17 años, hablante de español. Aplicación individual hasta 8 años. Luego puede aplicarse de forma masiva. Duración: 20 minutos aprox	Comprensión de vocabulario (vocabulario pasivo).	Libro de 116 láminas, manual de aplicación y hojas de respuesta.	Puntaje T por tramos de edad. Plantea categorías: sobresaliente, muy bueno, normal, retraso leve, retraso grave.

<p>Prueba de evaluación de la conciencia fonológica. PECFO</p>	<p>Varela, V., De Barbieri, Z. 2015, Chile.</p>	<p>4 años a 7 años 11 meses. Aplicación individual. Duración: 20 minutos aprox.</p>	<p>Conciencia fonológica, considerando las siguientes habilidades de conciencia silábica y conciencia fonémica: segmentación silábica, identificación sílaba inicial y final, inversión silábica, omisión de sílaba inicial y final, asociación fonema/grafema, síntesis fonémica, identificación fonema inicial y final, omisión de fonema inicial.</p>	<p>Manual, set de láminas, protocolo de registro y hoja de registro específica.</p>	<p>Percentiles de desempeño y categorías de rendimiento: normal, riesgo, déficit.</p>
<p>Prueba para evaluar habilidades metalingüísticas de tipo fonológico. PHMF</p>	<p>Yakuba, P., Valenzuela, M. &Renz, M. 2016, Chile.</p>	<p>4 a 6 años. Aplicación individual. Duración: 30 minutos aprox.</p>	<p>Habilidades metalingüísticas de tipo fonológico, considerando las siguientes subpruebas: sonidos finales de las palabras, sonidos iniciales de las palabras, segmentación silábica de las palabras, inversión de las sílabas de la palabra, sonido de las letras, síntesis fonémica de palabras.</p>	<p>Protocolo de evaluación, siete palos de helado y un lápiz grafito, manual de aplicación, sacapuntas y goma de borrar.</p>	<p>Puntaje T y categorías de desempeño: sobresaliente, muy bueno, bueno, promedio, insuficiente, deficitario, muy deficitario.</p>

El educador debe definir si sería conveniente, en su realidad educativa, aplicar uno o más de los instrumentos específicos, o bien, si resulta más pertinente elaborar los propios. Entre los factores que inciden en esta decisión se encuentran el tiempo del que disponga, las características del grupo de niños que atiende, la existencia de casos particulares que deba abordar o derivar a especialistas, el tipo de información que le aporta respecto de una o más áreas, la amplitud y áreas que abarca cada instrumento, entre otros.

ACTIVIDADES

El educador de párvulos debe conocer diferentes estrategias e instrumentos para la evaluación tanto del lenguaje como de otras áreas del desarrollo y aprendizaje del niño. Asimismo, debe llegar a analizar el lenguaje de los niños y emitir juicios que le permitan tomar decisiones sobre su acción educativa, con un sustento teórico.

Resulta relevante por tanto que el educador aprenda a observar y valorar cada avance de los niños, en especial en los primeros años de vida, ya que ésta será la base para los aprendizajes posteriores.

Por lo anterior, se presentan actividades asociadas a la evaluación del lenguaje oral, aplicadas al contexto pedagógico del nivel.

1. Antonia, una niña que cursa segundo nivel de transición, ingresa a la sala con su mochila en la espalda. Se acerca rápidamente a la educadora y le dice:

- “¡Hola Tía!, mira lo que tengo”. Entonces le enseña una calcomanía en su mano... Conversan brevemente y luego Antonia se dirige a la zona de la casa donde se encuentra con Macarena.

Antonia le dice:

- “Maca, juguemos a que yo soy la Tía y tú eres un niño chico”.

Macarena le responde:

-“Ya, aquí hay una ropa para ti (le entrega una camisa grande) y yo tomo los juguetes”. Por unos minutos, las niñas juegan con los roles asignados.

Antonia se acerca a Macarena y dice:

- “¿Qué te pasa Maca...tienes pena?”

Maca imitando a una guagua, solamente llora. Antonia insiste:

- “Ya, ya (haciéndole cariño), ya se te va a pasar”.

Analice el registro en función de los distintos aspectos del lenguaje que reflejan las niñas mencionadas. Ante las siguientes afirmaciones, señale si son verdaderas o falsas.

_____ Antonia se expresa con oraciones simples y yuxtapuestas.

_____ Macarena utiliza el lenguaje con función interactiva.

_____ Antonia presenta procesos de simplificación fonológica, omitiendo fonemas de algunas palabras.

_____ Antonia utiliza conceptos referidos a elementos concretos y otros abstractos.

_____ Macarena se expresa utilizando gramática pivote.

2. Una educadora se encuentra trabajando en un primer nivel de transición, en el primer semestre. En una actividad pregunta a los niños: “¿Qué es un tenedor?”, y los niños responden: “Es para comer tía, así... (y muestran el gesto de comer y llevar el tenedor a la boca)”. Luego usted pregunta: “¿Qué es un auto?” Y los niños responden: “Así tía... se manejan para viajar”. De pronto un niño levanta la mano y dice: “Tía, un auto es como el bus... son transportes, ¿cierto?”

Considerando lo anterior, el educador se da cuenta que hay dos niveles de logro en las respuestas de los niños, uno del grupo en general representado en las dos primeras intervenciones, y otro que evidencia el niño

que hizo la última pregunta. ¿Cuáles son los logros que ellos demuestran respectivamente?

- i) Enumeración de características
- ii) Definición por uso y/o función
- iii) Definición por categoría

- a. i y ii)
- b. ii y iii)
- c. i y iii)
- d. ii) y i)

3. Un apoderado le consulta a usted si es normal que su hijo de 4 años se exprese diciendo enunciados como: "Ese juguete es mío", o contando historias incluyendo conceptos como después y entonces en forma reiterada, pero sin una lógica clara. Usted atiende su consulta y recuerda que desde el componente sintáctico y semántico se plantean ideas al respecto.

¿Cuál cree que sería la respuesta más adecuada para este apoderado?

- a. Su hijo se encuentra dentro de lo esperado ya que utiliza oraciones simples y recién comienza a desarrollar el discurso narrativo. Se esperaría que en adelante las historias que narre sean más complejas, pero estas habilidades se seguirán desarrollando por varios años, incluso en enseñanza básica.
- b. Su hijo se encuentra dentro de lo esperado por el tipo de oración que hace, pero al estructurar las historias es necesario que incluya nexos a esta edad y que sea más coherente su expresión, ya que en ese aspecto se encuentra bajo lo esperado.
- c. Su hijo se encuentra bajo lo esperado por el tipo de oración que hace, debiera hacer oraciones complejas, subordinadas y otras coordinadas,

dando explicaciones, aclaraciones, etc. Igualmente se encuentra bajo lo esperado en la narración, debiera crear historias con claridad y con todos los momentos de éstas.

d. Su hijo se encuentra bajo lo esperado en cuanto al tipo de oración ya que recién a los 5 años se espera que hagan oraciones con sujeto y predicado, pero se encuentra bien en el tipo de narración ya que no se les exige aún la coherencia.

4. Caso para discusión grupal:

Usted se encuentra trabajando en un segundo nivel de transición y al finalizar el primer semestre le llama la atención el bajo nivel de aprendizajes demostrado por dos niños del curso. Ellos han evidenciado un habla más coloquial, con uso de conceptos concretos, escasos conceptos abstractos, ideas breves gramaticalmente correctas, pero con estructuras de oraciones simples y yuxtapuestas. Frente a esto, conversa con el fonoaudiólogo del colegio, quien le señala que no puede evaluarlos aún ya que debe dar prioridad a otros casos, pero mientras tanto usted puede aplicar algunas evaluaciones para ir precisando el desempeño de los niños.

Considerando este caso, ¿qué instrumentos de evaluación debiera aplicar?

a. El Telepre ya que los niños presentan debilidades tanto en lo sintáctico como en lo semántico, y esta prueba abarca ambos aspectos.

b. El TEVI-R ya que los niños presentan debilidades en lo semántico y esto es determinante en los demás aspectos del lenguaje de los niños.

c. Una prueba informal ya que los instrumentos disponibles que se podrían aplicar son demasiado extensos y no abarcan de forma específica las debilidades de los niños.

d. Una entrevista a la familia ya que el problema que presentan los niños debiera tener su origen en el hogar puesto que en el nivel sí se trabaja lo que ellos presentan más descendido.

5. Análisis de registro:

Frente al siguiente registro de un sujeto de sala cuna, efectúe un análisis de lo que demuestra haber aprendido la niña, considerando lo revisado en las páginas anteriores.

Nombre del niño o niña observada: Millaray

Edad: 1 año, 6 meses

Lugar de observación: Aula

Momento de la rutina: Luego de la muda, previo a salir al patio.

Hora y duración de observación: 9:20 a 9:27 hrs (duración 7 minutos).

Abreviaturas: "A"= Adulto, "ÑO"= niño(a) observado(a), "OÑ": Otro niño, "OÑS" otros niños(as).

Observador: Génesis Pezoa

En el aula, la "ÑO" se encuentra de pie cerca del área de lenguaje, a su alrededor se encuentran sus compañeros jugando, hay 2 "A" en la sala. La "ÑO" se dirige hacia el área de vida práctica y toma una silla de mimbre que hay en el lugar con su mano derecha usando prensión palmar (la silla tiene 60 cm. de alto por 30 cm de ancho), con su mano izquierda usando prensión palmar toma un peluche (de 24 cm de largo por 11 cm. de ancho aproximadamente) que estaba encima de una mesa del área de vida práctica. La "ÑO" se dirige al estante del área sensorial con ambos objetos, deja la silla frente al estante y luego se dirige hacia otro estante que se encuentra a mano izquierda del anterior.

La "ÑO" se ubica al lado de "OÑ" y con su mano derecha toma con prensión palmar un juguete de plástico (pato), la "OÑ" golpea con su brazo izquierdo a la "ÑO", la "ÑO" dice: - "¡ño!", y la "OÑ" dice: - *"chale millai"*. Entonces, la "ÑO", con la palma de su mano derecha, golpea la cabeza de la "OÑ" (un "A" se acerca), el "A" le pregunta a los "ÑOS": - ¿Qué pasó?, la "ÑO" mira al "A" y le dice: - *"ya, egó"* (tocando con su mano derecha su cabeza y

apuntando con su dedo índice de la mano derecha a la "OÑ"), la "OÑ" mira al "A" y dice: - *"no millai"*, mira a la "ÑO" y frunce el ceño.

El "A" dice a ambos "ÑOS": - "no peleen, ya a sentarse a la mesa para cantar". La "ÑO" se dirige caminando hacia su silla y se sienta frente a una mesa. El "A" pregunta a todos los "ÑOS": - ¿Qué canción cantamos?, "OÑ" dice: - *"Mauja"*, luego la "ÑO" dice: *"¡uja, uja!"* y aplaude. El "A" pregunta: - "¿cantamos la bruja Maruja?", y la "ÑO" dice: - *"¡chi!"* y mueve su tronco de izquierda a derecha varias veces y aplaude.

RESPUESTAS

1. Respuestas de verdadero y falso

a-F. La niña utiliza oraciones simples y coordinadas, lo que es más complejo que las oraciones yuxtapuestas.

b-V. Tanto Macarena como Antonia utilizan el lenguaje con la finalidad de relacionarse en el juego.

c-F. No se observan procesos de simplificación fonológica en ninguno de los casos.

d-V. Hace referencia a conceptos concretos (niño, jugar) y a otros más abstractos (pena).

e-F. Se expresa con oraciones coordinadas. La gramática pivote es propia de los inicios de la etapa lingüística, y en este caso se trata de una niña de 5 años, con un lenguaje aparentemente dentro de rangos esperados a su edad.

2. Alternativa B. Los ejemplos de definiciones dados corresponden, primero a una definición por función o uso (sirve para...), y luego por categoría (transportes).

3. Alternativa A. A los 4 años de edad el niño presenta un desarrollo del lenguaje acorde a su edad. El tipo de enunciado es una oración simple, y se espera que en adelante complejice su expresión con otros tipos de oraciones. En cuanto a la narración, cabe recordar que el discurso narrativo se inicia a esta edad y se desarrolla aún en el periodo de enseñanza básica.

4. Caso para discusión. Pueden considerarse varios factores en el caso, comenzando porque no se entregan antecedentes de los niños, por ejemplo, de tipo familiar, su aprendizaje en otras áreas. Según la falta de antecedentes, podría optarse por la alternativa D. Sin embargo, en el caso se mencionan debilidades en lo semántico y en lo sintáctico, por lo que la respuesta podría inclinarse en la opción A, observando además que el test es aplicable en esa edad. Podría discutirse también la alternativa B ya que efectivamente el aspecto semántico, reflejado en el vocabulario concreto, es muy relevante para el aprendizaje. Podría esa ser una alternativa si se considera algún énfasis del colegio en esta línea, por ejemplo. Por último, la alternativa C podría igualmente ser una opción ya que sólo queda un semestre de clases y se pudiera requerir una intervención específica en los dos casos, de forma urgente.

5. Análisis de caso. Ante lo descrito pueden ser varios los focos de respuesta, según los aspectos y autores considerados. Entre ellos se encuentran los siguientes. Desde lo pragmático, la niña observada evidencia utilizar el lenguaje con función interactiva, responder a intervenciones de otras personas, y establecer contacto visual con el adulto en la conversación. Desde lo semántico, expresa contenido de negación y afirmación al informar lo que sucede, responde a interrogante que exige pensar en afirmación o negación, sigue instrucción sencilla que da el adulto. Desde lo morfosintáctico, utiliza una estructura de dos palabras en su enunciado, incorpora un pronombre (ella) aunque no articula correctamente la palabra, utiliza verbo "pegar" referido a un hecho vivido momentos antes. Desde lo fonológico (articulatorio) es posible identificar la articulación de varios fonemas, algunos vocálicos y otros consonánticos, aunque como es esperable dada su edad, aún presenta simplificaciones, propias del proceso de adquisición de la lengua y su edad.

LECTURAS PARA PROFUNDIZAR

Sobre los registros de observación del lenguaje oral y el análisis de éste:

- Granada, M. & Pellizzari, E. (2009). Manual de Componentes del lenguaje niveles fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático. Chile: Universidad Católica del Maule.
- Becerra, C. & Valenzuela, D. (2011). Estudio descriptivo del nivel de lenguaje en su componente semántico en niños y niñas de NT2 y NB1 de un colegio particulares subvencionado de Curicó y un colegio particular subvencionado de Romeral (tesis de pregrado). Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación, carrera de Educación Básica, Mención Lenguaje.

Sobre instrumentos de evaluación del lenguaje oral:

- Condemarín, M. & Medina, A. (2000) Evaluación de los aprendizajes. Un medio para desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas. Chile: Ministerio de Educación.
- González, M. & Díaz, C. (2004). Conocimientos sobre lenguaje escrito de los niños: un instrumento para su observación en kínder y 1° básico. Boletín de investigación educacional, 19(1), 107-118.
- Pinto, A. & Chamorro, R. (2009). Prueba de lenguaje para preescolares. Telepre. Chile: Universidad Católica del Maule.
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de Educación, núm. Extraordinario, pp.121-138.
- Jiménez, J. & Ortiz, M. (1999). Conciencia Fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención. Madrid: Síntesis.



Capítulo 4

Evaluación específica del lenguaje escrito



Volver al índice

Aprendizajes esperados del capítulo

- Identificar estrategias e instrumentos de evaluación que puede aplicar un educador de párvulos en el área de lenguaje escrito.
- Analizar el lenguaje escrito de niños hasta 6 años, identificando sus logros y aprendizajes a partir de la observación.
- Emitir juicios acerca del desarrollo del lenguaje escrito del niño, sustentados en referentes teóricos.

Para la evaluación de los conocimientos y aprendizajes de los niños y niñas sobre el lenguaje escrito, es importante considerar tanto el proceso de alfabetización inicial como la iniciación a la lectura y la escritura. En consecuencia, se debe pensar en estrategias que permitan observar estos aspectos desde los primeros años de vida, con énfasis a partir de los 3 años, edad en la que los niños y niñas diferencian el lenguaje escrito como una forma de representación específica y diferente de otras como es el dibujo.

Se revisan, por tanto, algunas estrategias que permiten evaluar la aproximación de los niños hacia el lenguaje escrito, tanto desde su actividad cotidiana y espontánea, como a través de pautas o instrumentos específicos.

4.1 Análisis de producciones escritas

4.1.1 Escritura espontánea

La escritura espontánea que realizan los niños y niñas es un indicador bastante claro de lo que ellos ya han aprendido respecto del lenguaje escrito, en especial sobre su conceptualización de la escritura y sobre los rasgos que ya perciben de ella, sin que muchas veces se les hayan enseñado explícitamente.

No se trata de solicitar al niño que escriba, sino de recoger aquellas producciones que realiza espontáneamente, las que muchas veces acompañan a los dibujos. Esto se observa en la Figura 14 en la que Florencia dibujó a una niña y escribió espontáneamente en dos corazones. De esta producción se desprende que la niña conoce y utiliza letras tipo script en mayúscula, aunque una de ellas es escrita en espejo, e incorpora un punto al final de cada palabra. Al comentar lo que dice en estos textos, la niña comenta: “Jesu”, lo que refleja su conocimiento respecto de la relación existente entre el código escrito y el habla.



Figura 14: Escritura espontánea – Florencia 5 años

En la Figura 15 la misma niña escribe espontáneamente su nombre junto a unos dibujos. En ella se puede apreciar que se mantiene el uso de letra tipo script en mayúscula, sin embargo, al encontrarse sin espacio para continuar la palabra, la niña continúa en la parte superior, es decir, aún no maneja las reglas de organización de los textos en las líneas.



Figura 15: Escritura espontánea – Florencia 5 años

Si sólo consideramos las dos producciones anteriores podríamos señalar que la niña sólo conoce y utiliza las letras tipo script en mayúscula. Sin embargo, al seguir observando otras producciones de la misma niña, nos podremos dar cuenta de que también comienza a utilizar la letra ligada, aunque aún con dificultades en el control de la proporción de las letras, como se observa en la Figura 16. En ella, además, se observa el uso de tilde sobre la palabra “mamá”.

Es por ello que, si evaluamos la producción espontánea de un sujeto, deberemos tener varias muestras que permitan efectuar un juicio lo más

certero posible respecto de los aprendizajes que han alcanzado en un momento determinado.



Figura 16: Escritura con letra ligada, Florencia 5 años

4.1.2 Escritura de textos específicos

Otra alternativa para evaluar los aprendizajes sobre lenguaje escrito es la solicitud específica de escribir un tipo de texto en particular. Por ejemplo, se puede solicitar a un niño o niña que escriba su nombre, el nombre de las cosas, que copie un texto dado, que escriba una carta, una receta, etc. La solicitud dependerá de lo que el educador requiera observar en el sujeto.

Un ejemplo de ello es la solicitud efectuada a Florencia, de dibujar varios objetos y escribir luego, al dictado sonido por sonido, los nombres de cada uno de ellos. En la Figura 17 se observa el producto de esta tarea.

En ella se puede ver que la niña conoce y utiliza las letras tipo script en mayúscula y tiene noción de lo que es una palabra. Asimismo, al ser una tarea de dictado sonido por sonido, se observa que la niña conoce la relación entre los fonemas y su representación escrita, también llamada relación fonema/grafema, o aprendizaje de los fónicos.



Figura 17: Escritura al dictado (sonido por sonido) - Florencia 5 años

Una solicitud diferente es, por ejemplo, la escritura específica de un texto completo, como puede ser una carta. Esta tarea permite conocer el tipo de signos escritos que utilizan los niños y niñas y, además, el conocimiento que tienen de la estructura del texto requerido. Por ejemplo, en la Figura 18 Florencia escribió una carta, demostrando conocer su utilidad como medio de comunicación, y algunos elementos de su estructura como son la fecha, el incluir un destinatario y una despedida con su nombre.



Figura 18: Escritura de carta – Florencia 5 años

4.2 Instrumentos de evaluación específicos

4.2.1 Pauta para evaluar el interés del niño por aprender a leer y escribir

Una de las metas del proceso de alfabetización inicial es que el niño o niña se interese por aprender a leer y escribir, de forma que se inicie en ellas con agrado y seguridad. Para detectar este interés se puede utilizar la pauta propuesta por Condemarín y Medina (2000), la que puede ser llenada incluso con el aporte de la familia, por ejemplo, a través de entrevistas o en una reunión de apoderados.

Esta pauta (Tabla 13) entrega información de carácter cualitativo que permite efectuar ajustes a la práctica educativa en función de aquellos aspectos que se observan en menor medida en uno o más sujetos evaluados. Su uso es recomendado para niños y niñas de nivel medio y transición, en especial a partir de los 3 años de edad.

Tabla 13: Pauta para evaluar el interés del niño por aprender a leer y escribir

El niño o niña...	SI	NO	Observaciones
Solicita que le cuenten y le lean cuentos.			
Mira detenidamente libros y revistas.			
Solicita que le regalen libros.			
Disfruta recorriendo librerías junto a un adulto.			
Aprende de memoria un cuento leído por adultos y juega a leerlo.			
Cuenta cuentos.			
Inventa cuentos.			
Reconoce palabras en envases, letreros, signos del tránsito, etc.			
Pregunta ¿qué dice ahí?			
Pregunta ¿en qué parte dice eso?			
Solicita que le enseñen a escribir su nombre.			
Conoce nombres de letras e intenta escribirlas.			
Imita a los adultos o juega a escribir.			
Dicta espontáneamente a los adultos recados, cartas o tarjetas.			
Nota similitudes entre una palabra y otra.			
Nota diferencias entre una palabra y otra.			
Muestra interés en signos y símbolos.			
Puede seguir la lectura visualmente mientras la escucha.			
Planea leer algo con un propósito (un cuento, un libro de información, la guía de teléfonos, etc.).			

4.2.2 Pauta de registro de conceptos sobre el lenguaje escrito.

Este tipo de pauta tiene su base en los estudios realizados por diferentes autores (Clay, 2000; Alliende & Condemarín, 1986; Condemarín y Medina, 2000). En particular, en Chile, fue propuesta por Condemarín y Medina, y tiene por objetivo conocer el nivel de familiarización de los niños y niñas sobre el lenguaje escrito, materiales impresos y algunos términos específicos asociados a ellos.

Se trabaja presentando al sujeto tres textos: un libro, una revista y un periódico, y efectuando las solicitudes que se indican en la Tabla 14, desarrollando un trabajo en forma individual con cada niño o niña.

Tabla 14: Pauta de registro de conceptos sobre lenguaje escrito

Solicitudes al niño o niña:	Observaciones
Preguntarle: ¿Qué es esto? Señalar alternativamente el libro, la revista y el periódico.	
Mostrarle la tapa del libro y/o de la revista, preguntarle cómo se llama esa parte.	
Presentarle el libro al revés y observar si corrige su posición al tomarlo.	
Decirle: Mira este libro. Observar si al hojearlo lo hace desde el comienzo.	
Decirle: Muéstrame una página (o una hoja) y observar si entendió. En caso de duda preguntarle: Muéstrame otra página.	
Preguntarle: ¿Dónde aparece el título de este libro? Si el libro contiene cuentos, se le puede formular la misma pregunta en relación a sus títulos.	
Mostrarle una línea y preguntarle ¿qué es esto?	
Decirle: Por favor, muéstrame por dónde debo comenzar a leer esta línea... ¿dónde debo seguir?	

Muéstrame: Una letra Un número Una palabra Letras mayúsculas y minúsculas Signos de puntuación Una sílaba Una oración Un párrafo	
--	--

4.2.3 Pauta para evaluar la familiarización de los niños con diversos textos.

La familiarización de los niños y niñas con diversidad de textos es un factor que influirá en sus conocimientos posteriores y en la comprensión que pueda tener de ellos cuanto deba leerlos. Un niño que se encuentra familiarizado con la función de un texto en particular y que lo reconoce al verlo entre varios textos diferentes, tendrá mayor claridad respecto del propósito del mensaje que éste quiere transmitir, elemento relevante en el proceso de comprensión lectora.

La pauta que se presenta en la Tabla 15, expuesta por Condemarín y Medina (2000) requiere que se presenten al niño o diversos textos sobre una mesa y se le realicen preguntas respecto de ellos, según se indica:

Tabla 15: Pauta para evaluar la familiarización de los niños con los textos

Tipos de textos que se presentan al niño o niña:	Pregunta: ¿Qué tipo de texto elegirías si quisieras...	Observaciones
Guía telefónica Recetas de cocina Libro de cuento Diccionario Mapa Libro con imágenes de planetas Cuenta de servicios Periódico Boleta o factura Guía turística Receta médica Ticket de metro o de microbús Revista de programación televisiva	saber algo sobre la luna?	
	saber cuánto costó ese regalo?	
	saber dónde está Punta Arenas?	
	entretenerse?	
	llamar a un amigo?	
	saber a qué hora dan tu programa favorito?	
	ir al centro de la ciudad?	
	saber si hay un río en ?	
	saber si va a llover mañana?	
	hacer panqueques?	
	saber cómo es la bandera de ...?	
	ir al cine?	
	comprar un medicamento en la farmacia?	

4.2.4 Prueba LE-ES

En coherencia con el enfoque que orienta los instrumentos anteriores, se encuentra un instrumento específico de evaluación de los conocimientos sobre Lenguaje Escrito, diseñado y validado en la realidad chilena (González & Díaz, 2004; González, 2008).

La prueba LE-ES es de aplicación individual y permite establecer el porcentaje de logro del niño o niña en cuanto a los aprendizajes que demuestra en tres áreas. Sus principales características se presentan en la Tabla 16.

Tabla 16: Características del Instrumento de Evaluación de los Conocimientos sobre Lenguaje Escrito LE-ES

Objetivo	Evaluar los conocimientos que poseen los niños y niñas sobre lenguaje escrito entre los 5 años y 6 años 5 meses (NT2 a inicios de NB1).
Autor	Ma. Teresa González Muzzio
Año	2003
Análisis de validez	Validez de contenido y de constructo
Análisis de Confiabilidad	0,8479 (Alfa de Cronbach)
Edad de aplicación	5 años a 6 años 5 meses Igualmente puede aplicarse a partir de los 4 años de edad dado que abarca varios conocimientos que debieran iniciarse a esa edad.
Áreas que evalúa	A: Aspectos generales y conceptualización sobre el Lenguaje Escrito. B: Aspectos convencionales y de organización del Lenguaje Escrito. C: Aspectos funcionales y contextuales del Lenguaje Escrito.
Modalidad de aplicación	Individual Se desarrolla una conversación en la que se revisan los diferentes ítemes a partir de la revisión de la revista Súper Niños. La mayoría de las tareas solicitadas exige mostrar algún texto o una parte de éste y comentar respecto de lo observado. Incluye una tarea de producción de texto, en la que el niño o niña debe responder a una carta que se encuentra en la revista, escribiendo una hoja que tiene la estructura de una carta.
Tiempo de aplicación	15 a 20 minutos
Tipo de puntaje	Puntaje Total por área y porcentaje de logro en cada una de ellas.
Materiales	Manual y protocolo de aplicación Hoja de registro Hoja de escritura para el niño o niña Lápiz y goma de borrar Revista "Súper Niños"

Algunas imágenes de la revista



Este instrumento tiene la ventaja de aplicarse en una instancia de conversación, y no en una situación clásica de prueba o de pregunta y respuesta que en ocasiones asusta a los niños y niñas, influyendo en su rendimiento. Se respeta lo que cada uno responde, y el avance en las distintas tareas es independiente de su desempeño en ítems anteriores.

Para aplicar este instrumento es importante tener en cuenta lo que se puede esperar teóricamente que un niño o niña demuestre respecto de las áreas evaluadas, como se indica a continuación:

- Aspectos generales y conceptualización del lenguaje escrito: a partir de los 5 años se ha observado que los niños pueden reconocer la posibilidad de lectura del código escrito dentro de un texto e identificar algunos elementos que lo componen (ej. letras, dibujos). Este aprendizaje se inicia cerca de los 3 años en tanto los niños y niñas distinguen el dibujo de la escritura, aunque el ritmo de avance varía mucho de una persona a otra dependiendo de factores contextuales, familiares y del interés por este aprendizaje.
- Aspectos convencionales de organización y representación del lenguaje escrito: los niños a partir de los 5 años demuestran utilizar reglas de direccionalidad de la lectura, lo que se proyecta luego a la escritura, y utilizar algunos signos propios del código escrito como letras en dife-

rentes formas de escritura, números, puntos, signos de interrogación, tildes, entre otros. Asimismo, se observa que en la producción escrita la atención se centra en el mensaje más que en la formalidad de la misma. Igualmente, algunos de estos aprendizajes se inician cerca de los 4 años de edad.

- Aspectos funcionales y contextuales del lenguaje escrito: los niños y niñas cerca de los 5 años ya son capaces de reconocer diversos tipos de textos de uso frecuente como los cuentos, recetas y poemas. Asimismo, demuestran que son capaces de formular hipótesis sobre un texto, coherente con éste. Es más tardío el conocimiento de parámetros comunicativos de un texto (autor, destinatario, fecha), el que se asocia al inicio de la enseñanza formal de la lectura y escritura generalmente en 1º básico.

4.3 Evaluación de la comprensión lectora en educación parvularia

La comprensión lectora es parte de la competencia que deben alcanzar las personas para ser considerados buenos lectores o “lectores competentes” y se inicia desde la etapa de educación parvularia, muy asociada a la comprensión oral, y en especial, desde las primeras experiencias que los niños y niñas tienen frente a un texto, por ejemplo, sentados junto a un adulto al hojear un libro de cuentos.

Actualmente, se acepta la idea de que la comprensión lectora implica no sólo identificar información explícita de un texto sino también, ir más allá de la información que el texto suministra, poniendo en juego para ello todas las experiencias y conocimiento previos (Condemarín & Medina, 2000; Bustos & Crespo, 2014; Hirsch, 2007).

Para el desarrollo de la comprensión lectora, una de las estrategias más utilizadas actualmente en la educación de los primeros años es trabajar en torno a tres momentos didácticos: antes de la lectura, durante la

lectura y después de la lectura. Se trata de activar conocimientos previos, realizar predicciones e inferencias respecto de la lectura las que pueden ir siendo corroboradas y discutidas a medida que se avanza en ella. Esta estrategia ha sido ampliamente difundida en Chile como una de las estrategias aceptadas dentro del modelo equilibrado para la enseñanza de la lectura y escritura.

Por su parte, desde el punto de vista de la evaluación, la prueba PISA incluye entre sus preguntas de comprensión lectora, tres tipos de ítems: unos que buscan extraer información explícita de los textos, otros que requieren hacer inferencias e interpretar el texto a partir de lo que este plantea, y otros que exigen reflexión y crítica frente al texto.

En coherencia, el Programa Pedagógico para primer y segundo nivel de transición de educación parvularia (Ministerio de Educación, 2019), recoge lo anterior y plantea que los niños y niñas deben aprender en dichos niveles a responder preguntas de información explícita de un texto, y a realizar algunas inferencias y predicciones frente a un texto. Así se expone en el objetivo de aprendizaje del nivel:

- Objetivo de aprendizaje N°6: Comprender contenidos explícitos de textos literarios y no literarios, a partir de la escucha atenta, describiendo información y realizando progresivamente inferencias y predicciones.

Cabe señalar que las predicciones que es posible pedir a un niño o niña en este nivel son hipótesis que ellos pueden formular sobre lo que ocurrirá en el texto. Para ello pueden apoyarse tanto de la información que ofrece el texto como su macroestructura, ilustraciones, título, como de sus propias experiencias y conocimientos previos. Son útiles para la lectura ya que permiten anticipar alternativas que luego se van corroborando a medida que se lee el texto. Asimismo, a partir de la lectura, se podrán efectuar algunas inferencias, por ejemplo, respecto de qué podría suceder o por qué habrá sucedido un hecho específico mencionado en un texto.

Estos aprendizajes luego son complejizados en los programas de educación básica, planteándose para el inicio de la enseñanza básica que aplique estrategias para la comprensión de textos, las que se incrementan a medida que se avanza en los cursos. En los actuales programas, por ejemplo, en primer año básico se consignan, entre otros, los siguientes objetivos de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2012).

- Objetivo de aprendizaje N°6: Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos, visualizar lo que describe el texto.
- Objetivo de aprendizaje N°8: Demostrar comprensión de las narraciones leídas: extrayendo información explícita e implícita, respondiendo preguntas simples, oralmente o por escrito, sobre los textos (qué, quién, dónde, cuándo, por qué), recreando personajes por medio de distintas expresiones artísticas, como títeres, dramatizaciones, dibujos o esculturas, describiendo con sus palabras las ilustraciones del texto y relacionándolas con la historia, estableciendo relaciones entre el texto y sus propias experiencias, emitiendo una opinión sobre un aspecto de la lectura.

Como se observa, se espera que se profundice en los niveles de comprensión explícito e implícito y que llegue a emitir una opinión sobre lo leído, lo que más adelante dará paso a la posibilidad de emitir juicios fundamentados sobre un texto.

Por tanto, en los primeros años de vida y especialmente en el contexto de la alfabetización inicial y la iniciación a la lectura y escritura se deberá potenciar y evaluar las habilidades de comprensión lectora de los sujetos. Esta tarea, en educación parvularia, acorde a los lineamientos seguidos en Chile bajo el modelo equilibrado para el aprendizaje de la lectura y escritura, implica pensar en al menos dos niveles en el desarrollo

de la comprensión lectora, necesarios de abordar en esta etapa: explícito e inferencial/predictivo. Lo anterior no deja de lado los demás niveles de comprensión, sino sólo establece prioridades en los ya indicados.

4.3.1 Nivel explícito

Para evaluar la comprensión lectora a nivel explícito no se requiere de un texto muy extenso, pero sí se necesita de un texto que aporte información clara y precisa, por ejemplo, de sus personajes, hechos y su secuencia, lugares, causas, consecuencias, u otro dato que pueda ser consultado.

La evaluación de la comprensión lectora puede hacerse tanto en forma oral como a través de un soporte escrito, sin que este último implique que los niños deban leer o escribir por sí solos, como se muestra en los siguientes ejemplos, a partir de una versión de la fábula “El ratón y el león”.

El león dormía plácidamente, y el ratoncito envalentonado, empezó a pasearse arriba y abajo del cuerpo durmiente. ¡Era divertidísimo! Pero el león, debido quizás al cosquilleo, despertó de pronto, cuando el ratoncito estaba precisamente entre sus patas, y lo agarró.

- ¡No me comas, querido león! - suplicó-. ¡No me comas, querido león! ¡Te lo suplico! Si no me comes, te estaré muy agradecido y sabré recompensarte.
El león rió de buena gana.

- ¿Recompensarme tú, que eres tan pequeño?

Pero compadecido del minúsculo animalito, lo dejó marchar.

Unos días después, el león ya no reía tanto: había caído en una trampa y se debatía inútilmente dentro de la red, rugiendo de rabia y de dolor. El ratoncito lo escuchó quejarse, lo reconoció y de inmediato comenzó a roer las cuerdas de la malla, hasta que el león pudo verse, finalmente, libre.

- Te debo la vida – dijo el león, agradecido.
- No he olvidado tu generosidad del otro día – respondió el ratoncito -. Te reíste de mí por ser tan pequeño, pero es justamente mi tamaño lo que ahora te ha salvado.

Marca los animales que aparecen en la historia

			
---	---	---	---

Marca el animal que ayudó al león a salir de la trampa

			
---	---	---	---

Marca el animal que atrapó al león con sus garras

			
--	---	--	---

Figura 19: Tareas de Evaluación de comprensión lectora – nivel explícito

4.3.2 Nivel predictivo e inferencial

La comprensión lectora a nivel predictivo e inferencial puede igualmente ser evaluada de forma oral o escrita. Revisaremos algunos ejemplos de tareas evaluativas a realizarse en formato papel (puede ser también con apoyo de software para ser respondido en el computador), a partir del texto “Arriba, arriba, muy arriba. Abajo, abajo, muy abajo”, de Pablo Zamboni (2006).

En la tarea de la Figura 20 se puede solicitar al niño o niña que comente, a partir de la portada del texto, de qué cree que se tratará, y efectúe algunas predicciones al respecto. Lo que responda puede ser escrito por un adulto o dibujado por el mismo niño o niña en el recuadro.

¿De qué crees que trata este texto?

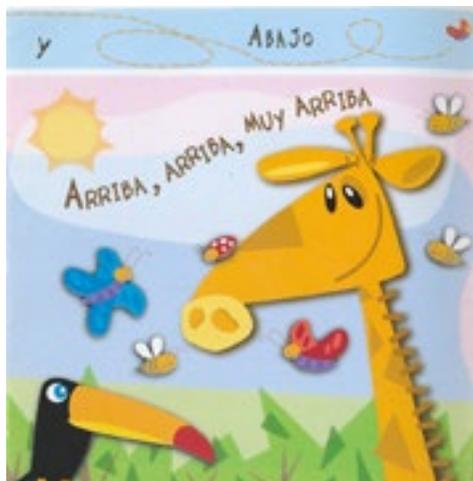


Figura 20: Tarea de evaluación de comprensión lectora desde la portada del texto

En la Figura 21, se muestra otra tarea que pide al niño o niña anticiparse a lo que vendrá en el texto. Para ello hay que comentarles lo que dice en la lámina que se les muestra y pedirles que respondan, pudiendo igualmente escribir la respuesta o solicitarle que lo dibuje. Esta misma tarea se les puede solicitar con alternativas expuestas a través de imágenes, de forma que ellos marquen lo que creen que forme parte de la respuesta. En este caso sería más guiado el proceso de comprensión que en caso de presentar la pregunta abierta solamente.

¿Cuales crees que serán los amigos de la jirafa que viven arriba?

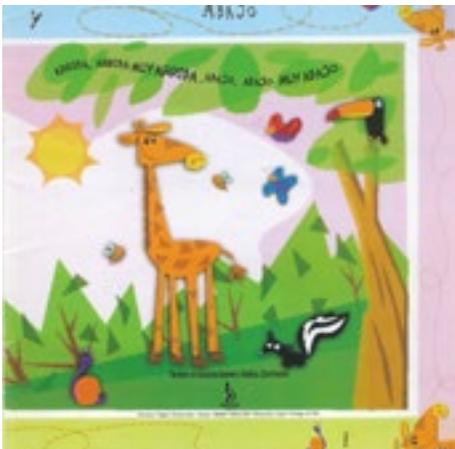


Figura 21: Tarea de evaluación de comprensión lectora desde una página del texto

Otra situación que puede motivar a hacer inferencia o predicción es el final del texto, sea a partir de la historia o de alguna imagen representativa de ese momento, como se observa en la Figura 22. Al plantear qué podría suceder, más allá del final de la historia se espera que los niños y niñas formulen ideas en coherencia con lo leído, sin que ello signifique que no

sean creativos. No se podrá corroborar lo que proponen, en términos de si finalmente ocurre como ellos piensan o no, dado que la historia ha terminado, pero sí se podrá conversar con ellos, por ejemplo, sobre la factibilidad de las ideas que ellos entregan y su originalidad.

¿Qué crees que habrán hecho los amigos de la jirafa que estaban arriba cuando conocieron a los amigos de la jirafa?

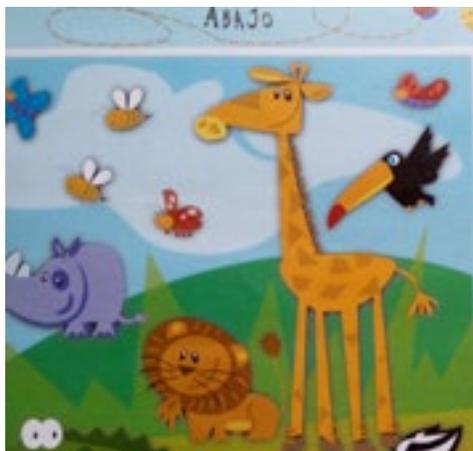


Figura 22: Tarea de evaluación de comprensión lectora desde el final del texto

ACTIVIDADES

Para la evaluación del lenguaje escrito, en especial en el periodo de iniciación de éste, que como hemos visto se enmarca dentro de la alfabetización inicial, el educador dispone de múltiples recursos. Podrá aplicar instrumentos específicos, y también podrá efectuar una evaluación más cualitativa dentro del mismo proceso de aprendizaje.

Será el educador quien decida la forma en que este proceso de evaluación se concrete, según su realidad educativa, sus necesidades, su plan de trabajo y las características del grupo de niños. En todos los casos, debe sustentar sus juicios en información certera, sustento teórico, más allá de la intuición o de una apreciación general.

Se plantean, en coherencia, a continuación, algunas situaciones para orientar la reflexión desde el mismo campo profesional.

1. Un educador se encuentra evaluando al finalizar el semestre, los aprendizajes del ámbito de comunicación integral de un grupo de primer nivel de transición. Entre los indicadores que contempla observar en los niños y niñas se encuentran: “El niño juega a leer, marcando el recorrido con el dedo”, “hace preguntas acerca del texto leído”, “demuestra interés en ver libros o en que le lean”. Considerando estas ideas, ¿qué espera evaluar específicamente el educador?
 - a. El conocimiento de la relación fonema-grafema
 - b. La producción de textos de los niños y niñas
 - c. La aproximación y motivación a la lectura
 - d. El conocimiento de las reglas del lenguaje escrito

2. En un curso de nivel medio mayor, uno de los párvulos efectuó la siguiente producción escrita:



Al respecto, indique si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

- Escribe con signos no convencionales.
- Utiliza letras en mayúscula.
- Evidencia aprendizaje de los fónicos (relación fonema/grafema).
- Demuestra saber lo que es un cuento.

3. Una niña de 4 años y medio escribió el siguiente texto, para rotular una caja con juguetes.



Al respecto, indique si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

- Presenta una escritura en nivel de hipótesis silábica.
- Diferencia entre dibujo de escritura.
- Se observan dificultades importantes al escribir las letras.
- No reconoce lo que es una palabra ya que escribe las dos juntas.

4. Caso para analizar: se presentan dos producciones escritas, efectuadas de forma espontánea por una niña de 3 años. En ninguno de los casos se registró lo que ella dijo haber escrito, sino sólo se guardó la evidencia en papel. Considerando ambas producciones, ¿qué puede decir sobre el aprendizaje que evidencia la niña?, ¿está dentro, bajo o sobre lo esperado para su edad?



5. Diseñe una guía de trabajo para comprensión lectora, dirigida a un grupo de niños de segundo nivel de transición, en la que incluya máximo 6 ítems y abarque al menos dos niveles de comprensión de lectura apropiados al nivel. Una vez elaborada revísela acorde a lo expuesto en el texto.

RESPUESTAS

1. Alternativa C. El aspecto común entre los tres indicadores es que abordan situaciones relacionadas con el interés del niño por la lectura.

2. Respuestas de verdadero y falso.

a-F. El niño utiliza signos convencionales, es posible identificar letras en el texto que él crea. Sin embargo, sólo en la primera línea las letras pueden asociarse a su valor sonoro convencional.

b-V. El tipo de letras que se observa presenta rasgos de letra mayúscula script.

c-F. No es posible afirmar que el niño haya aprendido la relación fonema grafema ya que no se entrega información respecto de si copió el texto o lo escribió sólo, ni tampoco se evidencia si leyó luego lo escrito.

d-F. Con la información entregada no es posible saber si conoce la estructura de un cuento. Se requiere conversar con el niño para indagar al respecto.

3. Respuestas de verdadero y falso.

a-F. La niña evidencia una escritura de tipo alfabética ya que a cada signo se asocia un fonema y es posible leer lo escrito, decodificándolo.

b-V. Si bien es correcto que la niña diferencia entre dibujo y escritura, éste es un aprendizaje que debiera haber alcanzado cerca de los 3 años.

c-F. Se observan letras escritas de forma algo diferente de la escritura convencional bajo el parámetro adulto, sin embargo, a su edad no es posible hablar aún de dificultades propiamente tales ya que está recién aprendiendo al respecto.

d-F. No es posible afirmar esto con la información existente ya que no se ha registrado si leyó lo escrito o si puede identificar una palabra. La escritura por sí sola es insuficiente en este caso para hacer el juicio.

4. Caso para analizar. Frente a esta pregunta no hay una única respuesta. Sí se debe considerar en ella aspectos como: el tipo de signos que utiliza, si se observa o no continuidad, linealidad y la incorporación de algún rasgo característico de un tipo de texto o no. Sí hay claridad en que la niña ya diferencia dibujo de escritura por lo que dada su edad se encontraría dentro de lo esperado.

5. Para revisar la guía, se pueden considerar criterios como los siguientes:

- Las instrucciones son simples y precisas
- Se presentan las alternativas en su mayoría con imágenes
- Las imágenes son claras y fácilmente distinguibles
- Se elaboran preguntas para nivel de comprensión explícito, y para nivel inferencial, como mínimo.
- El texto considerado para la tarea de comprensión es breve y no posee más de un 10% de palabras que puedan resultar desconocidas para los niños.

LECTURAS PARA PROFUNDIZAR

Sobre la lectura, escritura y su evaluación:

- Allende, F. & Condemarín, M. (1986). La lectura, teoría, evaluación y desarrollo. Santiago, Chile: Andrés Bello.
- Condemarín, M. & Medina, A. (2000) Evaluación de los aprendizajes. Un medio para desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas. Chile: Ministerio de Educación.
- Díaz, C. & Price, M. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de escritura en la etapa inicial? Estudios Pedagógicos 38 (1), 215-233.
- González, M. (2013) Orientaciones sobre el lenguaje escrito en educación inicial. Más allá de una perspectiva tradicional. Chile: Universidad Católica del Maule.
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de Educación, núm. Extraordinario, pp.121-138.



Bibliografía



Volver al índice

Bibliografía

- Acosta, V., González, N. & Lorenzo, C. (2011). Un análisis cualitativo de la estructura episódica, los recursos cohesivos y la diversidad léxica en la narrativa del alumnado con trastorno específico de lenguaje. *Revista de Psicología, Ciencias de l'Educació i de l'Esport*, 28, 143-159.
- Alegría, J. (2005). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- Allende, F. & Condemarín, M. (1986). *La lectura, teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago, Chile: Andrés Bello.
- Álvarez, T. (2004). *Las ciencias del lenguaje y la comunicación y la didáctica de la lectura y la escritura en la educación primaria. Leer y escribir desde la educación infantil y primaria*. España: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Becerra, C. & Valenzuela, D. (2011). Estudio descriptivo del nivel de lenguaje en su componente semántico en niños y niñas de NT2 y NB1 de un colegio particulares subvencionado de Curicó y un colegio particular subvencionado de Romeral (tesis de pregrado). Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación, carrera de Educación Básica, Mención Lenguaje.
- Bermeosolo, J. (2000). *Psicología del lenguaje*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Beuchat, C. (1989). Escuchar es el punto de partida. *Lectura y Vida*, 10 (3), 20-25.
- Bravo, L. (2003). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L. (2004): La alfabetización inicial: Un factor clave del rendimiento lector. *Revista Digital UMBRAL 2000*; n° 14; Enero 2004. www.reduc.cl
- Bustos, A. & Crespo, N. (2014). Compresión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de reconto. *Onomázen*, 30, 111-126.



- Cabeza, E. (2007). Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Valencia Universitat. [Internet]. 2: 27-38. Disponible: <http://www.uv.es/perla/VOLUMEN2.htm>
- Cassany, D. (2003). Enseñar Lengua. Barcelona: Grao.
- Casillas, A. & Goikoetxea, E. (2007). Sílabas, principio-rima y fonema como predictores de la lectura y escritura temprana. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (2), 245-259.
- Caycho, T. (2011). Conciencia fonológica como predictor de la lectura al inicio de la escolaridad en contextos de pobreza. *UCV-Scientia*, 3(1), 89-98.
- Clay, M. (2000) Concepts about print. What have children learned about the way we print language? Estados Unidos: Heinemann.
- Clemente, R. (2006). Desarrollo del lenguaje: manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos. Barcelona: Octaedro.
- Coloma, C., Cobarrubias, I., & Barbieri, Z. (2007). Conciencia fonológica en niños preescolares de 4 y 5 años. *Revista Chilena de Fonoaudiología* [Internet], 8 (1): 59-69. En: <http://www.revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/viewFile/21382/22819>
- Condemarín, M., Galdames, V. & Medina, A. (1992). Lenguaje integrado. Chile: Ministerio de Educación.
- Condemarín, M. & Medina, A. (2000) Evaluación de los aprendizajes. Un medio para desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas. Chile: Ministerio de Educación.
- Condemarín, M. (2002). Lectura temprana. Chile: Andrés Bello.
- Contreras, F. & Toro, M. (2009). Evaluación de los niveles de aprendizaje que alcanzan los niños (as) del segundo ciclo de educación parvularia en el eje de comunicación oral propuesto en los mapas de progreso para la educación parvularia (tesis de pregrado). Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación, Escuela de Educación Parvularia.



- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.
- Defior, S., Serrano, F. & Gómez, E. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, Mayo-Agosto, 65-73.
- Díaz, C. (2003). Una mirada desde el análisis del discurso infantil a las competencias lingüísticas involucradas en los procesos de lectura y escritura en el primer ciclo de Enseñanza Básica. *Pensamiento Educativo*, 32, 177-189.
- Díaz, C. (2006). El lenguaje escrito en la educación inicial: una comunicación lingüística, social y contextual. *Pensamiento Educativo*, 39 (2), 59-68.
- Díaz, C. & Price, M. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de escritura en la etapa inicial? *Estudios Pedagógicos* 38 (1), 215-233.
- Farkas, C. (2007). Comunicación Gestual en la Infancia Temprana: Una Revisión de su Desarrollo, Relación con el Lenguaje e Implicancias de su Intervención. *Psykhe* (Santiago), 16(2), 107-115. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200009>
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno.
- Gillam, R. & Pearson, N. (2004). *The test of narrative language*. Austin: TX, Pro-Ed.
- González, N. & Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 265-276.
- González, M. (2008, octubre). Exploración de conocimientos sobre lenguaje escrito. En Segundo encuentro de educación inicial: lectura, escritura, matemáticas. Encuentro organizado por la Pontificia Universidad Católica de Chile.



- González, M. (2013) Orientaciones sobre el lenguaje escrito en educación inicial. Más allá de una perspectiva tradicional. Chile: Universidad Católica del Maule.
- González, M. & Díaz, C. (2004). Conocimientos sobre lenguaje escrito de los niños: un instrumento para su observación en kínder y 1° básico. Boletín de investigación educacional, 19(1), 107-118.
- Granada, M. & Pellizzari, E. (2009). Manual de Componentes del lenguaje niveles fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático. Chile: Universidad Católica del Maule.
- Guarneros, E. & Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. Avances en Psicología Latinoamericana, 32(1), 21-35. En: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a03.pdf>
- Halliday, M. (1982). Exploraciones sobre las funciones del lenguaje. Barcelona: Médica y técnica.
- Hirsch, E. (2007). La comprensión lectora requiere de conocimiento de vocabulario y del mundo. Estudios Públicos, 108, pp.229-252.
- Jakobson, R. (1981). Ensayos de lingüística general. Barcelona: Seix Barral.
- Jason, L., Jeffrey, M. & McDonald, J. (2006). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool. Annlas of Dyslexia, 57(2), 113-137.
- Jiménez, J. & Ortiz, M. (1999). Conciencia Fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención. Madrid: Síntesis.
- Lonigan, C. & Shanahan, T. (2009). Developing early literacy: report of the National Early Literacy Panel. Executive summary. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. Washington, D.C.: National Institute for Literacy.
- McCabe, A. & Bliss, L. (2004). Narratives from Spanish-speaking children with impaired and typical language development. Imagination, cognition and personality, 24, 331-346.

- Mejía, L. & Eslava, J. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurológica Colombiana*, 24, 55-63.
- Ministerio de Educación. (2001). Bases curriculares para la educación parvularia. Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2008a). Programa pedagógico primer nivel de transición. Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2008b). Programa pedagógico segundo nivel de transición. Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2012). Bases curriculares lenguaje y comunicación. Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2019). Programa pedagógico para primer y segundo nivel de transición. Chile: Mineduc.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw-Hill.
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill.
- Pavez, M., Coloma, C., Maggiolo, M., Martínez, L. & Romero, L. (2002). *Procedimientos para evaluar el discurso PREDI*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Pavez, M., Coloma, C. & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Barcelona: Ars Médica.
- Pavez, M., Maggiolo, M. & Coloma, C. (2009b). *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica, versión revisada, TEPROSIF-R*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Pavez, M., Maggiolo, M., Peñaloza, C. & Coloma, C. J. (2009a). Desarrollo fonológico en niños de 3 a 6 años: incidencia de la edad, el género y el nivel socioeconómico. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 47(2), 89 – 109.



- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp.121-138.
- Pinto, A. & Chamorro, R. (2009). Prueba de lenguaje para preescolares. Telepre. Chile: Universidad Católica del Maule.
- Portilla, C. & Teberosky, A. (2010). Aprender vocabulario por medio de la producción de textos y la generación de tablas de doble entrada. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*, 31(1), 50-67.
- Rondal, J. (2001). *El desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Médica y técnica.
- Roskos, K. & Christie, J. (2002). *Knowing in the Doing: Observing Literacy Learning in Play*. *Young Children*. 57(2). 46-54.
- Roskos, K., Tabors, P. & Lenhart, L. (2009). *Oral language and early literacy in preschool: talking, reading and writing*. USA: International Reading Association.
- Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y educación*, 23(1), 23-42.
- Spencer, E., Goldstein, H., Sherman, A., Noe, S., Tabbah, R., Ziolkowski, R. & Schneider, N. (2012). Effects of an automated vocabulary and comprehension intervention: an early efficacy study. *Journal of early intervention*, 34(4), 195-221. doi: 10.1177/1053815112471990.
- Solís, M., Suzuki, E. & Baeza, P. (2016). Enseñar a leer y escribir en educación inicial. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Teberosky, A. (2000, diciembre). Los sistemas de escritura. Conferencia en Congreso mundial de lectoescritura, Valencia, Universidad de Barcelona. En: www.oei.es/historico/inicial/articulos/sistemas_escritura_desarrollo_nino.pdf
- Universidad Católica del Maule. (2014a). Modelo formativo.
- Universidad Católica del Maule (2014b). Decreto de Rectoría 72/2004: Aprueba el proyecto Formativo Profesional de Pregrado de la carrera de

Educación Parvularia con Mención en Lenguaje y Comunicación Inicial, Matemática Inicial e Inglés Inicial de la Universidad Católica del Maule.

- Varela, V. & De Barbieri, Z. (2015). Prueba de evaluación de conciencia fonológica. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Verdugo, M. (1994). Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica. Madrid: Siglo XXI.
- Vila, I. (1984). La competencia comunicativa en los dos primeros años de vida (Resumen Tesis Doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Villalón, M. (2008). Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Yakuba, P., Valenzuela, M. & Renz, M. (2016). Prueba para evaluar habilidades metalingüísticas de tipo fonológico. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Zamboni, P. (2006). Arriba, arriba, muy arriba. Abajo, abajo, muy abajo. Argentina: Ediciones B

María Teresa González Muzzio

Bases para la evaluación del lenguaje oral y escrito en Educación Parvularia

Talca, Chile, Ediciones UCM, 2020, Primera Edición

BASES PARA LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE

ORAL Y ESCRITO EN EDUCACIÓN PARVULARIA

serie TEXTOS DE APOYO A LA DOCENCIA

Número 44

Septiembre 2020

EDICIONES UCM

Av. San Miguel 3605, Talca, Chile

ediciones@ucm.cl

Dirección Editorial: José Tomás Labarthe

Diseño y diagramación: Micaela Cabrera

Edición: Jonnathan Opazo

ISBN: 978-956-6067-04-7

Todos los derechos reservados. La reproducción parcial o total de esta obra debe contar con la autorización de los editores. Se autoriza su reproducción parcial para fines periodísticos, debiendo mencionarse la fuente editorial.



@ediciones_ucm



@ediciones_ucm

<http://ediciones.ucm.cl>