

28

**ORIENTACIONES SOBRE
LENGUAJE ESCRITO EN
EDUCACIÓN PARVULARIA**
**Más allá de una perspectiva
tradicional**

María Teresa González Muzzio



TEXTOS DE APOYO A LA DOCENCIA
Ediciones Universidad Católica de Maule

Casilla 617 - Talca - CHILE

REGISTRO DE PROPIEDAD INTELECTUAL N° 224683

ISBN: 978-956-7576-59-3

PRIMERA EDICIÓN

Talca, enero de 2013

Coordinador General del Consejo Editorial

Sr. Claudio Godoy Arenas

Director de la Colección Textos de Apoyo a la Docencia

Doctor Juan Cornejo Espejo

Diseño y Diagramación:

Luz María Gutiérrez Tapia

Corrección de Estilo:

Reinaldo Cortez Valenzuela

Impresión:

Impresora Gutenberg ® Talca

Impreso en Chile - Printed in Chile

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
I. IDEAS PRELIMINARES	7
II. PERSPECTIVAS SOBRE LENGUAJE ESCRITO EN EDUCACIÓN	17
III. CONOCIMIENTOS SOBRE LENGUAJE ESCRITO EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN INICIAL	31
IV. CONOCIMIENTOS SOBRE LENGUAJE ESCRITO: LO IMPRESO	37
4.1. Aspectos generales sobre Lenguaje Escrito y su conceptualización	38
4.2. Aspectos convencionales de organización y representación del Lenguaje Escrito	46
4.3. Aspectos funcionales y contextuales del Lenguaje Escrito	58
V. CONCIENCIA FONOLÓGICA Y CONOCIMIENTO DEL ALFABETO	67
5.1. Conciencia fonológica	67
5.2. Conocimiento del alfabeto	75
VI. LENGUAJE ESCRITO EN EDUCACIÓN PARVULARIA	81
6.1. Lenguaje escrito en Bases Curriculares	81
6.2. Lenguaje Escrito en los Mapas de Progreso y Programas Pedagógicos NT1-NT2	88

VII. SUGERENCIAS DE EXPERIENCIAS SOBRE LENGUAJE ESCRITO EN EDUCACIÓN PARVULARIA	93
7.1. Dibujo y escritura espontánea	96
7.2. Jugar a leer	98
7.3. Jugar a escribir	102
7.4. Escritura con modelos de diversos contextos	104
7.5. La hora del cuento	107
7.6. Experiencias iniciales de producción de textos	109
7.7. Producción de textos narrativos: creación de cuentos con los niños y niñas	114
7.8. Producción de textos informativos: escritura de cartas	120
7.9. Producción de textos prescriptivos: escritura de receta	121
7.10. Elaboración de diccionarios	123
VIII. RECURSOS EDUCATIVOS PARA LENGUAJE ESCRITO EN EDUCACIÓN PARVULARIA	127
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155

INTRODUCCIÓN

Todo educador de párvulos debe sustentar su acción pedagógica en un conjunto de saberes pertinentes y actualizados. Toda decisión en el ámbito educativo, respecto de qué enseñar, cómo enseñar, cómo evaluar o cómo orientar a la familia e integrarla en el proceso educativo de sus hijos, entre muchos otros aspectos, debe ser claramente fundamentada.

En tal sentido, este documento sistematiza un conjunto de saberes respecto del lenguaje escrito en el proceso de alfabetización inicial propio de la Educación Parvularia, planteando además desafíos que permitan ir aplicando las ideas presentadas y con ello poder corroborar en forma autónoma, en la reflexión, el nivel de comprensión de las mismas.

El lector podrá potenciar sus competencias, especialmente en los siguientes desempeños:

- Describir los saberes del área de lenguaje escrito y alfabetización inicial, en coherencia con los sustentos teóricos y sus aportes a la Educación Inicial.
- Analizar los saberes del área de lenguaje y comunicación, identificando los énfasis de distintos marcos curriculares respecto de la Educación Inicial.
- Proponer experiencias de aprendizaje acordes a los sustentos teóricos y aprendizajes esperados relacionados con lenguaje escrito y alfabetización inicial.
- Reflexionar sobre los saberes del lenguaje y comunicación reflejando la importancia y valoración de esta área en los aprendizajes de los niños y niñas en Educación Inicial.

El presente texto surge de la sistematización del trabajo realizado por la autora, a lo largo de años de ejercicio profesional, docencia universitaria y estudios al respecto, como una forma de contribuir a la formación de las futuras educadoras de párvulos.

El texto se organiza en ocho capítulos. El primero de ellos plantea ideas generales que sustentan el actual abordaje del lenguaje escrito y los consensos que existen al respecto. El segundo capítulo expone un contraste entre dos perspectivas de estudio del lenguaje escrito: la visión más tradicional, por una parte, y una visión más actual, por otra, y sus proyecciones al ámbito educativo. El tercer capítulo circunscribe el estudio del lenguaje escrito desde la perspectiva de la alfabetización inicial y su relevancia en los primeros años de vida. El cuarto capítulo expone los conocimientos sobre lo impreso que adquieren los niños y niñas en sus primeros años, abarcando su conceptualización, elementos convencionales, funcionales y contextuales. El quinto capítulo presenta la importancia de la conciencia fonológica y el conocimiento del alfabeto en el proceso de alfabetización inicial. El sexto capítulo revisa cómo se aborda el lenguaje escrito en los instrumentos curriculares de Educación Parvularia, para luego en el séptimo y octavo capítulo, presentar alternativas prácticas con sugerencias de experiencias y materiales respectivamente.

Este manual tiene como propósito contribuir a la formación de futuros educadores de párvulos y educadores en general, especialmente en cuanto a la valoración de los aprendizajes sobre lenguaje escrito que es posible esperar de niños y niñas en sus primeros años de vida, en el periodo de Educación Parvularia.

I. IDEAS PRELIMINARES

La preocupación por el Lenguaje Escrito es una necesidad que se ha presentado en todas las lenguas durante mucho tiempo, desde que el hombre ha requerido comunicarse utilizando el medio escrito, sea leyendo o escribiendo. La atención sobre cómo abordar el proceso de aprendizaje del Lenguaje Escrito, en específico, tampoco ha sido algo exclusivo de los tiempos actuales. Sin embargo, hoy cobra especial relevancia este tema. Investigaciones realizadas en el último tiempo señalan a las habilidades asociadas con dicha forma de lenguaje (junto al lenguaje oral y otros ámbitos) como elementos centrales dentro de los aprendizajes que debe ir alcanzando un niño o niña en los primeros años de educación sistemática. Constituye, además, una puerta importante para la adquisición de otros aprendizajes (Medina 2008; Swartz, 2010; Villalón, 2008).

Atendiendo a las características de los niños y niñas en la actualidad, a sus necesidades de aprendizaje y a la gran riqueza de los contextos en que se desenvuelven respecto de las ventanas que se ofrecen a la alfabetización, resulta importante mirar nuestras prácticas pedagógicas, analizar las estrategias que se están utilizando y avanzar en ellas, potenciando las que responden a los sujetos, contextos y aportes teóricos, mejorando y complementando las que sean necesarias, innovando con nuevas acciones, generando ambientes cada vez más propicios para el aprendizaje de las nuevas generaciones sobre el Lenguaje Escrito.

Pensar el Lenguaje Escrito y las prácticas educativas asociadas, considerando los escenarios actuales, no significa abandonar todo lo que se ha venido construyendo respecto de esta área a lo largo del tiempo. Pensar el Lenguaje Escrito bajo un enfoque actual, debe llevar, necesariamente, a valorar conocimientos, ideas, prácticas que se han venido desarrollando

con éxito y que han permitido o facilitado a niños y niñas avanzar satisfactoriamente por este camino de aprendizajes sobre el mundo escrito. Al respecto, puede ser útil al lector hacer una breve revisión de cómo se han enfocado los estudios en esta área, considerando que estos se han orientado hacia aspectos puramente gráficos y estilísticos, a cuestiones de tipo psicológico, lingüístico, social, entre otros.

Los aportes efectuados a partir de los distintos enfoques de estudio han permitido contar con un cuerpo de conocimientos bastante amplio en torno al Lenguaje Escrito. Se puede apreciar una evolución en los planteamientos de las investigaciones, desde el abordaje casi exclusivo del Lenguaje Oral, sin considerar relevante la forma escrita, pasando por su análisis como sistema de reglas, hasta llegar a su estudio en relación con los aspectos contextuales que influyen en él, otorgando gran importancia tanto a Lenguaje Oral como Lenguaje Escrito en el contexto del proceso de alfabetización.

En la primera etapa mencionada, los modelos imperantes son principalmente de orientación conductista, influenciados por las tendencias psicológicas de las primeras décadas del siglo XX. El aspecto central de los estudios era el Lenguaje Oral como conducta, mientras que el Lenguaje Escrito era considerado como una forma de codificar, retener y recuperar información a través del tiempo y el espacio.

En un segundo momento, el Lenguaje Escrito era considerado como un código de transcripción, y el aprendizaje de lectura y escritura debía llevar al conocimiento y dominio de una técnica, sin importar los usos sociales de éste. Más específicamente, el énfasis estaba, por una parte, en la lectura como decodificación de un texto escrito, proceso en el cual cobraba gran relevancia el desarrollo de la conciencia fonológica y, por otra, en la escritura como proceso motor y en el Lenguaje Escrito como sistema dependiente del Lenguaje Oral.

En los últimos años, la escritura tiende a ser abordada como un sistema de representación en el cual adquieren importancia los usos sociales de ésta, pues de ellos depende el significado de los textos que se elaboren. De modo similar, la lectura es abordada como un proceso en el cual el lector da

sentido al texto, a partir de un contexto específico. Bajo esta perspectiva, entre los aspectos sociales que influirían en el aprendizaje del Lenguaje Escrito, incluyendo los procesos de lectura y escritura, se pueden mencionar, los usos y funciones de la lengua escrita en el contexto social, las experiencias tempranas con el Lenguaje Escrito y algunos aspectos pedagógicos, como los procesos de producción e interpretación del texto escrito y el rol activo y protagónico de los sujetos en el trabajo en esta área.

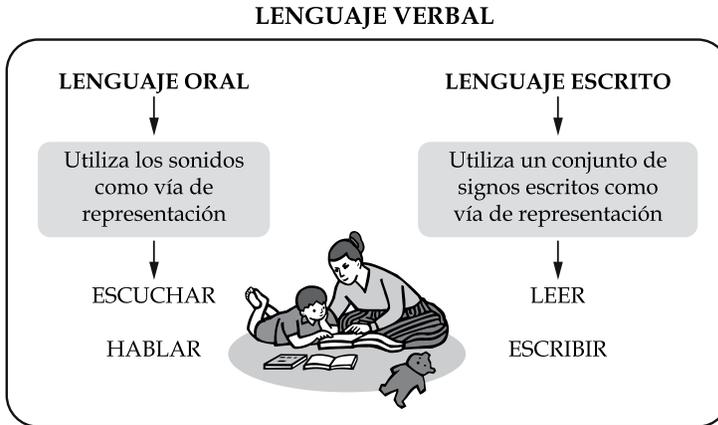
Hacia finales del siglo XX han sido importantes también los estudios que analizan los aspectos comunes existentes entre los procesos de Lectura y Escritura y los primeros conocimientos que se adquieren al respecto, previo a la enseñanza sistemática de cada uno de dichos procesos en el contexto de la escuela. Al respecto, destacan, entre otros, estudios sobre niños y niñas lectores y escritores tempranos, y aquellos trabajos que profundizan sobre la idea de alfabetización emergente o temprana, como los de Durkin, Teale, Neuman, Ferreiro, Teberosky, Goodman, Clay, entre otros.

Hacia la década de los años 90 y principios del presente siglo, las investigaciones habían permitido alcanzar cierto consenso respecto de las características del proceso de alfabetización que involucra a los niños y niñas en sus primeros años de vida hasta su ingreso a la enseñanza básica, llegando, a importantes conclusiones que permiten orientar actualmente a educadores y padres en su labor educativa y socializadora.

Una primera idea que se desprende de los estudios realizados, se refiere a que el Lenguaje Escrito es un proceso lingüístico paralelo al Lenguaje Oral, pero con una forma diferente. *El Lenguaje Escrito posee todas las características básicas del Lenguaje Oral, es decir, implica la existencia de un discurso que es creado por una persona (o más) para un destinatario o audiencia con una finalidad específica.* A lo anterior, se agrega la idea de que, en un primer momento, por poseer características similares, el aprendizaje del Lenguaje Oral facilitaría el aprendizaje del Lenguaje Escrito, siendo esta relación cada vez más estrecha a medida que se avanza en dicho aprendizaje. Tanto en su forma oral como escrita, resulta evidente la intencionalidad comunicativa que orienta su utilización. En otras palabras, Lenguaje Oral y Lenguaje Escrito están al servicio de la comunicación entre las personas, proceso por el cual se

comparten significados, sentidos e ideas, posibilitando la interacción con otra gente, ampliando sus posibilidades de acción, experiencias y conocimientos (Jolibert, 2005; Condemarín, 2002; Jimenez ; Owens, 2000; Goodman, 1986).

Fig.1-1. Visión del Lenguaje Verbal



Resulta importante también tener en cuenta que *el aprendizaje del Lenguaje Escrito se ve favorecido al vivir en una sociedad alfabetizada. Es decir, el contacto con diversos tipos de textos de uso frecuente en la actividad cotidiana, permitiría a niños y niñas aproximarse a un conjunto de experiencias y conocimientos que podrían facilitar los posteriores aprendizajes respecto de los procesos de lectura y escritura.* Las características que adopta dicho contexto varían de una sociedad a otra o de un grupo a otro dentro de una gran sociedad, pero en la gran mayoría de ellas, actualmente, el uso del Lenguaje Escrito se observa con frecuencia, a diferencia de tiempos anteriores, en los que se restringía a determinados grupos sociales (Ferreiro y Teberosky, 2007; Braslavsky 2005).

Desde pequeños, niños y niñas tienen la posibilidad de observar su entorno apreciando algunos textos que, con el tiempo y la experiencia, pasan a ser familiares y fácilmente reconocibles. Logotipos, etiquetas con las marcas de los productos que consumen, indicaciones de calles, números de teléfono, subtítulos en la televisión o el cine, afiches, libros de cuentos o

historias que se les lee en la noche, periódicos, revistas, cartas, instrucciones de juego, son algunos de los textos con los que diariamente interactúan los niños y niñas, textos que les muestran de forma concreta cómo, para qué y en qué contextos utilizar el Lenguaje Escrito. Experiencias de este tipo no pueden pasar inadvertidas para un educador que pretende apoyar a los niños y niñas en tan importante aspecto del aprendizaje.

Una tercera idea que se desprende de las investigaciones tiene directa relación con lo anterior: *los niños y niñas aprenden sobre las características funcionales y sociales del Lenguaje Escrito en sus experiencias en la sociedad, apreciando la Lectura y Escritura como procesos concretos relacionados entre sí, más que como habilidades abstractas*. En lo anterior incide, entre otros factores, las posibilidades de interacción que ellos tengan en situaciones que involucren el uso de diversos textos, de su producción o interpretación, tanto en el entorno familiar como en otros contextos de convivencia social (Ferreiro, 2002; Braslavsky, 2005; Codemarán, 2002).

Si el niño o niña ha tenido innumerables experiencias y contactos con una variedad de textos, no se puede iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje sistemático en esta área pensando que el Lenguaje Escrito es un cuerpo de conocimientos abstracto sobre el que los niños y niñas escasamente han oído hablar. Más aún, no se puede iniciar este proceso bajo el supuesto de que los conocimientos sobre Lenguaje Escrito y los procesos de lectura y escritura en particular, son demasiado complejos como para que el niño o niña pequeño, en edad preescolar, pueda aproximarse a ellos. Por el contrario, las actividades cotidianas permiten a los sujetos estructurar a temprana edad una conceptualización personal sobre estos procesos, la que generalmente guarda mayor relación con lo que deberá aprender que lo que los adultos imaginamos.

Los procesos de lectura y escritura son asociados por niños y niñas a situaciones bastante concretas. Leer una carta de un familiar, buscar la dirección de un amigo, marcar un número telefónico, elegir entre dos productos observando su etiqueta o precio, identificar las pertenencias al ver su nombre, anotar su nombre en los dibujos realizados, son todas experiencias familiares y cotidianas para un número importante de niños

y niñas en la sociedad actual, y representan una fuente de conocimientos sobre múltiples aspectos que les permitirán asombrarse y descubrir algo nuevo cada vez que se involucren en ellas.

A lo anterior se agregan algunas conclusiones de los estudios sobre la influencia de las personas más cercanas al niño o niña en los aprendizajes que éstos puedan alcanzar, influencia que resulta determinante en sus primeras experiencias sobre el Lenguaje Escrito, pues son las que ofrecen los primeros contextos para el aprendizaje, además del refuerzo sobre los logros que van alcanzando. De este modo, *si los padres se ven interesados por las actividades de producción e interpretación de textos, probablemente fomentarán un interés semejante en sus hijos e hijas desde sus primeros años de vida*. Por el contrario, en aquellos casos en que el interés es mínimo o escaso, es más probable que los niños y niñas demuestren una curiosidad menor por el mundo escrito (Condemarín, 2002; Ferreiro, 2002; Braslavsky, 2005; Solé 2002). Al respecto, hay que pensar que los adultos son figuras de autoridad para los más pequeños, en ocasiones vistas como omnipotentes, como grandes conocedores del mundo. Son el primer y más importante modelo de quien aprenden en sus primeros años de vida. Lo que ellos realicen o dejen de hacer, lo que les guste o les cause desagrado, los momentos felices junto a ellos o las tensiones, todo repercutirá en sus aprendizajes, en la visión que cada uno se vaya formando respecto del mundo que le rodea. Si niños y niñas observan al adulto leer con agrado y disfrutar con cuentos, chistes, revistas o el periódico, poco a poco aprenderán a apreciar estas experiencias como proveedoras de cierto goce o placer (Fig. 1-2). De modo similar, si ven a sus padres leer solamente por obligación, con actitud de desgano o tensión, aprenderán a asociar el uso del lenguaje a situaciones poco agradables, prefiriendo, más tarde, otras alternativas de acción al momento de elegir qué hacer. Estas mismas ideas, habrá que proyectarlas al contexto educativo, tanto en primer como en segundo ciclo, es decir, desde los niveles sala cuna hasta el término de la Educación Parvularia. Si el niño o la niña ve a los adultos en la sala de actividades participar de acciones de relectura y escritura, se sentirá interesado por ellas, no así si ve hacerlas con desgano o simplemente no se observan.

Fig. 1-2. Escena de lectura compartida



No cabe duda de que, antes de ingresar a la escuela, niños y niñas poseen importantes conocimientos sobre el Lenguaje Escrito. El profesor tiene la responsabilidad de conocer aquello que ya saben quienes forman parte del curso con el que le corresponde trabajar y ayudarlos para avanzar en sus habilidades y conocimientos. En esta labor, resulta imprescindible tener en cuenta que el cuerpo de conocimientos que posea uno u otro niño o niña, será diferente, dependiendo, entre otros aspectos, del tipo de experiencias que hayan vivido y de la influencia ejercida por el entorno familiar. Las representaciones que cada persona construye sobre el Lenguaje Escrito son particulares, podrán tener algunas coincidencias y rasgos comunes, pero ante todo, responden a la individualidad y singularidad de los sujetos.

Ahora bien, más de alguna persona, hasta acá podrá preguntarse ¿para qué centrar nuestra atención sobre el Lenguaje Escrito si los estudios plantean que los niños y niñas se aproximan a él espontáneamente?, ¿cuál es la importancia del Lenguaje Escrito como área de aprendizaje? Una breve

reflexión sobre la relevancia de esta área podría contribuir a dilucidar estas inquietudes.

Si bien niños y niñas se aproximan naturalmente al Lenguaje Escrito e inician su aprendizaje a partir de sus contactos con el mundo que les rodea, es posible favorecer este proceso con una intervención educativa adecuada. El entorno plantea desafíos para cada persona, los familiares o personas cercanas plantean nuevas exigencias a través del tiempo. Al percibirlos, el niño o niña se esfuerza y generalmente logra aprender, efectuando diversos procesos de análisis, de acuerdo a sus capacidades cognitivas, que le permiten solucionar los problemas que se presentan y responder a los requerimientos que se habían hecho evidentes para él. Si en este proceso, el niño o niña cuenta con una persona que lo guíe y oriente en la aplicación de sus capacidades para resolver los conflictos, que le ayude a visualizar distintas posibilidades y le entregue herramientas clave para poner en juego frente a las nuevas situaciones, el proceso de aprendizaje y consiguiente aproximación, en este caso, al Lenguaje Escrito, se facilitaría, podría ser más ordenado, sistemático e igualmente significativo para niños y niñas.

El Lenguaje Escrito, como se ha podido vislumbrar hasta ahora, se puede manifestar concretamente en dos procesos lingüísticos: *leer y escribir*. El primero implica la activación de habilidades de decodificación y comprensión del mensaje, mientras que, con el segundo, se asocian habilidades de codificación y expresión de ideas, todas ellas semejantes a las requeridas cuando se escucha o se habla, respectivamente. Bajo este punto de vista, el lenguaje escrito complementa una de las formas de comunicación utilizada con mayor frecuencia en los primeros años de vida, *el lenguaje oral*, permitiendo al sujeto acceder a otro tipo de contextos comunicativos, *textos diferentes con nuevas intencionalidades, útiles no sólo desde el punto de vista personal, sino también, necesarias para el desenvolvimiento en la sociedad.*

Fig. 1-3. Leer... desde los primeros años



El Lenguaje Escrito impondrá al niño o niña nuevas reglas para la organización de sus ideas en el discurso, exigencias sintácticas y semánticas más complejas que las utilizadas por ellos al expresarse oralmente, exigencias a las que deberá ir aproximándose y adaptándose (desde un punto de vista cognitivo), lo que desencadenará un proceso de ampliación y creación de nuevas estructuras cognitivas al servicio del pensamiento.

Al mismo tiempo que esta forma de lenguaje permite a niños y niñas enriquecer sus habilidades lingüísticas y cognitivas, los habilita para participar de innumerables actividades dentro de su grupo, como enviar cartas, utilizar dinero, informarse de eventos y noticias, registrar lo que piensan, en otras palabras, diversifica el campo de acción, extiende el mundo al que estaban acostumbrados, les permite acceder a cuentos, historias, registros de otros tiempos y conservar sus creaciones, ideas o textos para acceder a ellas en el futuro.

Así también, el uso del Lenguaje Escrito les permite participar del proceso de educación formal obligatoria, accediendo a fuentes de conocimiento (enciclopedias, diccionarios, internet, etc.), a registros de información, contando con una herramienta que permitirá responder a las exigencias más comunes en el período de formación escolar, como son: la toma de apuntes, la realización de pruebas, la redacción de informes, lecturas complementarias, entre otras.

Tomando en cuenta estas ideas, no cabe duda de que la acción de un adulto que guíe y oriente a niños y niñas en este aprendizaje es esencial. No sólo les permitirá avanzar con mayor seguridad, sino que podrá apoyarlos en la selección de aquellos conocimientos que resultan más relevantes y necesarios en un momento determinado, facilitando así la activación de los distintos procesos involucrados en este camino en el momento más oportuno. No obstante, así como puede facilitar el proceso, el adulto también puede ser un agente obstaculizador del aprendizaje. El límite entre guiar y determinar, orientar o dictaminar, apoyar o limitar suele ser impreciso y requiere, por parte del adulto, una constante reflexión para su percepción adecuada. No se debe perder de vista que la labor de guía, orientador, facilitador o mediador siempre depende de las necesidades de los más pequeños y no puede ser manejada al arbitrio del adulto sin tener en cuenta a los principales destinatarios de este proceso.

Desafío personal

Responda a las siguientes interrogantes:

- Recuerde sus primeros contactos con el lenguaje escrito: ¿qué recuerda?, ¿influyó su familia en estos primeros contactos?, ¿fue muy complejo para usted aproximarse a este tipo de lenguaje?
- Sistematice las semejanzas y diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

II. PERSPECTIVAS SOBRE LENGUAJE ESCRITO EN EDUCACIÓN

Las diferentes perspectivas adoptadas desde el punto de vista teórico para el análisis del lenguaje escrito a lo largo del tiempo constituyen un aporte importante para los educadores, quienes, a partir de las ideas y contribuciones recibidas desde múltiples áreas de estudio, han orientado su labor pedagógica en este ámbito. Los énfasis que adoptan las prácticas pedagógicas en uno u otro período a lo largo de la historia no se presentan en forma aleatoria, más bien responden a los aportes y conclusiones obtenidas en las distintas investigaciones sobre el tema.

Una mirada retrospectiva sobre las prácticas pedagógicas en el área de Lenguaje Escrito desarrolladas en Chile permite evidenciar que éstas han adoptado cierto matiz, siendo influenciadas y determinadas por los aportes de las distintas corrientes en su investigación (Chartier, 2004; Salgado, 2000). Es así como es posible distinguir un conjunto de prácticas realizadas con frecuencia principalmente durante el siglo XX (observables hasta nuestros días) y otras observadas con mayor frecuencia a partir de las últimas décadas. Las primeras se sustentan principalmente en los estudios del Lenguaje Escrito que se enfocan a los procesos específicos de codificación y decodificación y al conjunto de funciones básicas necesarias para su aprendizaje, mientras que las segundas, además de considerar estos aportes, se sustentan en las investigaciones que analizan el Lenguaje Escrito, y el proceso de alfabetización general, desde puntos de vista social, funcional, discursivo, entre otros (Díaz, 1996; Condemarín, 2005; Villalón, 2008). El enfoque que podría considerarse más actual sobre Lenguaje Escrito no es absolutamente nuevo ni original, como área de estudio tiene su base en la mirada tradicional, recogiendo nuevos aportes que complejizan y amplían los horizontes de dicha perspectiva a partir de los últimos estudios. En otras palabras, la existencia de estos dos grandes momentos u orientaciones

no implica una negación mutua, sino más bien da cuenta de un avance y evolución en el análisis de un tema, por cuanto deben ser considerados como perspectivas potencialmente complementarias en algunos aspectos.

Es factible precisar las características del conjunto de prácticas tradicionales y de aquellas más actuales sobre Lenguaje Escrito, analizándolas a partir de algunos ejes o aspectos elementales. Este análisis se efectuará con la intención de que el educador pueda distinguir cuál es el enfoque que orienta su labor y qué aspectos puede incluir o modificar para enriquecer más aún su práctica y, por consiguiente, el proceso de aprendizaje de los niños y niñas que se encuentran a su cargo.

- Un aspecto importante para este análisis es el *concepto de Lenguaje Escrito* que subyace a ambas orientaciones. Tradicionalmente se ha centrado la atención en los actos de lectura y escritura que involucran el uso del código escrito por parte del sujeto, los que han sido analizados en forma independiente. Lectura se asocia casi exclusivamente a la idea de decodificación del código escrito en los primeros años y luego, generalmente cuando los niños y niñas ingresan y avanzan en la Educación General Básica, se suma a ella la idea de comprensión del texto, como acción terminal de un largo proceso de aprendizaje. Por su parte, escritura se ha relacionado tradicionalmente al acto motor necesario para graficar los signos que forman parte del código escrito de la lengua y que representan el lenguaje oral. Actualmente, se considera que lectura y escritura no son procesos totalmente independientes sino, por el contrario, se destaca la idea de que comparten un conjunto de habilidades, por ejemplo, de carácter lingüístico, psicolingüístico, cognitivo, social. Si bien ambos procesos, como actos observados, adoptan formas diferentes de realización, requieren de un cuerpo de conocimientos elementales común, ya que utilizan un mismo código y comparten reglas importantes que los determinan. Bajo esta perspectiva, *el Lenguaje Escrito hace referencia a un amplio cuerpo de conocimientos e involucra los procesos de lectura y escritura, procesos que se adquieren en forma simultánea, se diversifican, complejizan e influyen mutuamente a medida que se avanza en su adquisición.*

- Efectuando una revisión respecto de cómo son considerados específicamente los procesos de lectura y escritura en ambas perspectivas, es posible establecer algunas diferencias entre ambas. Por una parte, se considera la escritura como un acto motor, centrado en la grafía y en las destrezas motrices involucradas en su realización –*concepto restringido de la escritura*–, mientras que, por otra parte, se conceptualiza como un proceso de construcción y representación (*concepto amplio*), destacando la producción de mensajes significativos por parte de quien escribe (Condemarín, 2002). El concepto restringido de escritura ha sido la base de la perspectiva tradicional de enseñanza de la escritura y surge de considerar la lengua como materia de conocimiento, y su aprendizaje, como la adquisición del código y las normas que le rigen. Según esto, dicha enseñanza debería centrarse en un conjunto limitado de contenidos que habría que analizar, memorizar y aprender, en relación con la fonética, la ortografía, la morfosintaxis, el léxico y la gramática. Lo anterior, se traduce en el aula en el estudio de conjuntos de palabras con una ortografía determinada, cadenas de sonidos a emitir de forma inteligible y expresiva, listas de palabras clasificables según determinados criterios, frases para analizar sintácticamente, por ejemplo. Por su parte, el *concepto amplio de escritura* lleva a pensar que escribir implica producir mensajes reales, teniendo una intencionalidad y uno o más destinatarios reales, es decir, producir diversos tipos de textos, de acuerdo a las necesidades y proyectos. En palabras de Jolibert (1995), escribir es reescribir. En otras palabras, se puede decir que la escritura es entendida como un acto de comunicación que está determinado, en su estructura, forma y contenido, por las características de la situación. Implica un trabajo que abarca aspectos tanto sintácticos como caligráficos y ortográficos, además de un trabajo de reescritura sobre el mismo texto y no sólo sobre párrafos o frases aisladas. No se restringe a un solo tipo de escrito, sino que incluye toda la gama de funciones asociados a esta forma de comunicación (textos informativos, imaginativos, de registro de experiencia, instructivos, etc.) frente a los cuales el sujeto adopta una postura activa, comprometida con la producción, relacionada siempre a situaciones reales, cercanas a su experiencia.

- Una distinción similar se puede realizar con el concepto de lectura subyacente a ambas orientaciones. El *concepto restringido de lectura*, arraigado en las prácticas tradicionales, se relaciona con el acto de decodificación o traducción de los signos escritos al lenguaje oral, siendo necesario poner en juego habilidades perceptivas y efectuar múltiples ejercicios de deletreo, aprendiendo las equivalencias entre lo que se observa en el papel y lo que se dice. En otras palabras, se cree que aquel niño o niña que identifica las letras y puede pronunciarlas unidas, de modo secuenciado, “ya sabe leer”, quedando pendiente el desafío de mejorar la velocidad, fluidez y automatización del proceso. Una *visión más amplia de la lectura* extiende el concepto anterior y centra la atención en el proceso de comprensión e interpretación del mensaje leído. La lectura se concibe mucho más que como un proceso perceptivo. En ella se involucra la persona, el sujeto en su integralidad, quien sabe del mundo y el lenguaje (Lerner, 2001). Si se considera que la escritura es un sistema de representación del lenguaje, la lectura, bajo este enfoque, no puede ser conceptualizada sólo como el acto orientado a descifrar los signos gráficos presentes en el texto o percibir visualmente las palabras. Consecuentemente, el aprendizaje de la lectura también involucraría la búsqueda de respuestas frente a los problemas de tipo cognoscitivo que se le plantean al sujeto. El sujeto, en el proceso de lectura, busca obtener significados; el texto, entonces, sería un estímulo para el pensamiento de niños y niñas. De esta forma el sujeto logra el sentido de leer, puede entender que la lectura sirve para algo y, lo más importante, que es un proceso que le permite aprender. En otras palabras, se concibe la lectura como un proceso activo que se centra en la comprensión del mensaje, en el que el lector debe reconstruir el significado del texto interactuando con él (Carlino y Santana, 1996) En este sentido, hay que señalar que la comprensión pasa a ser la apropiación de lo impreso, es decir, el lector asimila lo escrito con sus conocimientos previos y debe acomodarse para que dichos conocimientos sirvan de aporte al texto.
- Los *aprendizajes que resultan relevantes* y necesarios de ser adquiridos por los sujetos también presentan algunas diferencias mirados desde una u otra perspectiva. Arraigada al conocimiento popular se encuentra

la idea de que lectura y escritura deben aprenderse en la escuela, siendo ésta la que entrega los aprendizajes mínimos necesarios para alcanzar su dominio. Desde un *punto de vista tradicional*, el aprendizaje lector debía iniciarse cuando niños y niñas alcanzaran cierta madurez, hecho que, según los primeros estudios, se presentaba cerca de los seis años. Bajo este enfoque, la idea de madurez es primordial. Madurez que implica desarrollar una serie de habilidades o funciones básicas consideradas como elementales e imprescindibles, entre las que se cuentan, por ejemplo, percepción (visual, auditiva), discriminación (formas, colores, figura y fondo), coordinación óculo manual, orientación espacial y lateralidad, entre otras. Así también, para escribir, niños y niñas deberían aprender a dominar voluntariamente los movimientos de brazo, antebrazo, mano y dedos –secuencial y progresivamente–, además de conocer cada uno de los signos escritos, su forma de representación convencional y su relación con los signos del lenguaje oral (fonemas). Esta perspectiva otorga mayor importancia a la escritura como el traspaso del lenguaje oral a un sistema de signos gráficos que le representan (código). De esta idea base, se desprende el que la enseñanza de la escritura deba centrarse en el aprendizaje de las reglas de transformación del lenguaje oral al escrito, o, dicho de otro modo, en el aprendizaje de una técnica, que debe seguir una secuencia predeterminada en cuanto a los contenidos y las "habilidades" que se espera que el niño o niña domine en un determinado período. La habilidad central es el reconocimiento de las relaciones fonema-grafema. Así, las actividades que se observan con mayor frecuencia tienden a ser de ejercitación mecánica (por ejemplo, la copia desde el pizarrón o un dictado), con escasa retroalimentación por parte del profesor, considerándose el texto escrito como algo acabado, producto de haber seguido las instrucciones dadas para su elaboración (tema, extensión, etc.). En dichas actividades, la participación de los alumnos está limitada a responder las preguntas del profesor y a realizar las tareas encomendadas, aunque no comprendan totalmente las instrucciones o el sentido y propósito de estas. Los textos utilizados para este aprendizaje deben cumplir con mostrar al niño o niña en forma secuenciada las posibilidades de utilización de cada fonema y grafema, sin necesidad de utilizar para ello textos significativos o

que guarden relación con las experiencias del sujeto. El "alumno" es considerado como un receptor de los productos elaborados, que, luego de un tiempo, debe cumplir con los objetivos conductuales previstos por el programa o el profesor (Díaz, 1996).

- Lo anterior, *desde los enfoques actuales*, ha sido un tema bastante discutido. Importantes investigaciones relativamente recientes destacan la importancia de la adquisición de aprendizajes de índole cognitiva y social para una adecuada aproximación a los procesos de lectura y escritura, encontrando directa relación entre ellos. Al mismo tiempo, varios estudios señalan que habilidades de carácter perceptivo y motor no son tan decisivas al momento de iniciar el aprendizaje del Lenguaje Escrito, aunque igualmente pueden influir en él (Jiménez y Ortiz, 2000; Bravo, 2003; Ferreira y Teberosky, 2007; Villalón, 2008). En la perspectiva actual de pensamiento en relación al lenguaje escrito, se ha llegado a plantear que "aprender a leer y escribir es, en las sociedades modernas desarrolladas, algo más que adquirir la capacidad de asociar sonidos y grafías o de interpretar y utilizar un código... es estar en condiciones de enfrentarse convenientemente con textos diferentes para acudir a la acción, sentimiento u opinión que se propone en ellos, en el contexto de un campo social determinado" (Cassany, 1994:42). Se visualizan, entonces, la lectura y escritura como procesos complejos en los que intervienen aspectos tanto psicolingüísticos, sociolingüísticos, como de lingüística textual. Entre los aprendizajes que resultan más relevantes para quien se aproxima a este ámbito del saber se encuentran habilidades propias del uso y dominio del lenguaje oral, conocimientos sobre Lenguaje Escrito desde un punto de vista social, adquisición de la conciencia fonológica, manejo de algunos aspectos convencionales que estructuran los procesos de lectura y escritura, desembocando todos ellos en la visualización de un sujeto activo frente a estos aprendizajes, capaz de adquirir gran parte de los aspectos mencionados en sus primeros años de vida, a partir de las interacciones diarias en su entorno con un mundo alfabetizador cada vez más enriquecido. Se reconoce, además, el valor del proceso sistemático de enseñanza-aprendizaje desarrollado en la escuela sobre Lenguaje Escrito, señalando que no es necesario esperar a una edad determinada para

que el niño o niña inicie su aprendizaje. Dentro de los aportes que hace la sociología y, más específicamente, la sociolingüística, se destaca la necesidad de considerar en este proceso las posibles diferencias que se pueden observar en la construcción de la lectura y escritura de niños y niñas que han tenido gran experiencia con textos, en diversos contextos de escritura y situaciones comunicativas y de quienes, por diversos motivos, no han tenido un acercamiento rico en este tipo de experiencias, teniendo pocas oportunidades de tomar contacto con textos o con diversidad de situaciones de comunicación escrita. Gran responsabilidad le cabe a la escuela en este sentido, ya que está en sus manos la posibilidad de ampliar el campo de experiencias de los niños y niñas sobre la lectura y escritura, favoreciendo así el desarrollo del proceso de construcción y representación.

- Las perspectivas mencionadas se diferencian no sólo en las ideas que subyacen a las prácticas, sino también en *el tipo de prácticas pedagógicas* que se originan desde una u otra. La *visión tradicional* generalmente lleva al educador a segmentar los conocimientos requeridos en el proceso de aprendizaje en pequeñas unidades que son abordadas en forma independiente, siguiendo una secuencia que comúnmente ha sido determinada con anterioridad, siendo presentada a todos los niños y niñas de un grupo por igual, suponiendo que todos poseen las mismas condiciones de “madurez” o preparación para iniciar su aprendizaje. Con la intención de facilitar a los niños y niñas el aprendizaje de las cada vez más complejas unidades, los educadores presentan actividades aisladas que tienden a abstraer la tarea solicitada de su contexto original, centrando la dificultad solamente en lo exigido en un momento determinado. En contraste, *bajo un enfoque actual* se reconoce la capacidad de aprendizaje de los sujetos, capacidad que se evidencia mucho antes de ingresar a la escuela o de iniciar la enseñanza formal de los procesos de lectura y escritura. Un importante supuesto orienta las prácticas bajo esta una perspectiva más actual: los niños y niñas, desde sus primeros años de vida, adquieren diversos conocimientos a partir de sus interacciones y experiencias con el grupo familiar y social, en las que se aproximan espontáneamente al mundo del Lenguaje Escrito. Por consiguiente, la práctica pedagógica considera como punto

de partida los conocimientos que ya poseen los sujetos, reconociendo que pueden existir diferencias individuales importantes dentro de un grupo. De este modo, se presenta esta perspectiva que destaca el rol activo, propio del sujeto aprendiz, el rol crítico y de guía que debe tener el profesor, y el trabajo colaborativo y reflexivo por parte del grupo, en contraposición con lo que se ha observado tradicionalmente: un alumno pasivo, mero receptor de los conocimientos, un profesor distante, escasa reflexión y compromiso grupal en la tarea. Si bien, al igual como se ha hecho tradicionalmente, se pueden desarrollar bajo este enfoque actividades comunes para todos los sujetos, se procura no separar las distintas habilidades o conocimientos en unidades aisladas de su contexto, por el contrario, se dirige cada una de ellas a situaciones reales y cotidianas que las involucran. Lo importante es que niños y niñas se aproximen a cada aspecto del aprendizaje, comprendiendo su sentido y valor. Al mismo tiempo, bajo este enfoque se señala que se aprende relacionando lo nuevo con lo que ya se conoce, por tanto, disponer de materiales auténticos permite aprovechar lo que los niños y niñas pudieran haber aprendido de ellos en sus experiencias cotidianas; además, emplear materiales auténticos dentro de la sala de actividades, en situaciones de lectura y escritura, favorece que los más pequeños vayan apropiándose de los usos del Lenguaje Escrito, de sus funciones y características, así como de las regularidades del sistema de escritura. Consecuentemente, dentro de las salas se deben incluir diversos tipos de materiales que se encuentren al alcance de los niños y niñas. Para la lectura: diarios, envases, cuentos, enciclopedias, manuales, revistas, catálogos, recetas de cocina, cartas, cancioneros, instructivos, etc. Para la escritura: lápices, gomas, bolígrafos, folios, cuadernos y papeles de distinto tipo, máquina de escribir, computador, sobres, tarjetas, letras móviles, teclado, etc.

- Las diferencias y matices apreciados hasta el momento entre los dos enfoques revisados, también se observan al centrar la atención en el *proceso evaluativo* propio de las prácticas pedagógicas. Por una parte, la forma que puede adoptar el proceso de evaluación no ha sufrido grandes modificaciones en el tiempo, principalmente se han diversificado los procedimientos de recolección de datos

y, más específicamente, los instrumentos utilizados en el proceso, contando actualmente con numerosas posibilidades para orientar la evaluación, no sólo en Lenguaje Escrito, sino también en otras áreas de aprendizaje. Por otra parte, es posible encontrar una diferencia entre las prácticas tradicionales y las que recogen las orientaciones más actuales al atender a la visión que se tiene del error en ambas perspectivas. *Tradicionalmente*, la evaluación ha sido considerada como un proceso orientado a determinar si los sujetos han aprendido o no una habilidad o conocimiento en un área específica. Si el sujeto entrega una respuesta errónea frente a una pregunta o actividad solicitada, se supone que aún no adquiere el conocimiento esperado, mientras que, si su respuesta es acertada, se da por hecho que ya ha logrado el objetivo propuesto. Generalmente, el error en una evaluación es atribuido al sujeto. Si persisten los errores en el tiempo se envía al niño o niña a un especialista para que determine si tiene alguna dificultad, problema o trastorno que los motive. *Actualmente*, se reconoce que en algunos casos pueden existir dificultades específicas que impidan alcanzar los aprendizajes, hecho que ocurre en un porcentaje de casos mínimo. Más bien, el error por parte del niño o niña es considerado como reflejo de la falta de comprensión y dominio respecto de un tema, situación que puede originarse por factores metodológicos, personales (tanto del educador como del niño o niña), sociales, contextuales, etc. Por ejemplo, equivocarse en una respuesta puede deberse a que los conocimientos previos del sujeto se contraponen a lo que se espera que aprenda o a que las instrucciones de la actividad son confusas. Los errores que cometen los niños y niñas mientras aprenden sobre el lenguaje escrito, forman parte de su proceso de aprendizaje y dan cuenta del nivel de representación alcanzado. A través de estos errores los niños y niñas testimonian una actividad inteligente, propia de un momento en que ellos no pueden resolver la totalidad de un problema, aunque sí pueden organizar los datos de manera coherente. Solamente transitando por estas organizaciones se accede a las totalidades más adaptadas. La evaluación, entonces, va más allá de la necesidad de identificar el logro o no logro de una conducta, implica un proceso de reflexión conjunta entre educador, niños y niñas, donde todos pueden aprender y obtener información valiosa para orientar sus acciones a

futuro. En otras palabras, la participación del docente debiera consistir en un acto reflexivo, donde se ponen en marcha distintas competencias profesionales, como, por ejemplo, la capacidad de observación, de crítica, y de investigación, entre muchas otras. Esto no quiere decir que el profesor deba reducir su acción a ser un mero espectador del despliegue paulatino del niño o la niña, sino más bien, debiera potenciar la actividad cognoscitiva por parte de los individuos, ayudándolos y orientándolos con su intervención a probar distintas hipótesis sobre ambos procesos. De esta forma, la escritura constituiría realmente un sistema de representación y la lectura, un acceso al significado.

Fig. 2-1. Enfoques sobre el Lenguaje Escrito

Énfasis respecto de:	Enfoque Tradicional	Enfoque Actual
<i>Concepto de Lenguaje Escrito</i>	- Lectura y Escritura son analizados en forma independiente.	- Lectura y Escritura son procesos relacionados que comparten habilidades lingüísticas, psicolingüísticas, cognitivas, etc., por tanto se influyen mutuamente.
<i>Concepto de Lectura</i>	- Lectura se entiende casi exclusivamente como decodificación. La comprensión del texto es un aprendizaje terminal.	- La Lectura se entiende como un proceso activo, de comprensión e interpretación de un texto.
<i>Concepto de Escritura</i>	- La Escritura se restringe al acto motor necesario para graficar los signos en el papel de manera legible.	- Escribir se entiende como un proceso de construcción y representación de ideas, es decir, como la actividad de producir textos.

Énfasis respecto de:	Enfoque Tradicional	Enfoque Actual
<i>Aprendizajes Relevantes</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Para aprender a leer y escribir el niño o niña debe tener cierto grado de madurez. - Se aprende la escritura como una técnica que permite el traspaso del lenguaje oral al sistema de signos escritos. - Se prioriza el aprendizaje de la relación fonema-grafema. <p>El texto está en función de las habilidades a desarrollar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para aprender a leer y escribir el niño o niña requiere aprendizajes como: habilidades propias del uso y dominio del lenguaje oral, conocimientos sobre Lenguaje Escrito desde un punto de vista social, adquisición de la conciencia fonológica, manejo de algunos aspectos convencionales que estructuran los procesos de lectura y escritura. - El texto plantea desafíos al niño o niña que le invitan a aprender más sobre lectura y escritura.
<i>Tipo de prácticas pedagógicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - La enseñanza sistemática se inicia comúnmente al ingresar a la Educación Básica, una vez alcanzada la madurez necesaria. - Se abordan los conocimientos de forma aislada, con una secuencia generalmente prescrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - La enseñanza considera como punto de partida los conocimientos que ya poseen los sujetos, reconociendo que pueden existir diferencias individuales importantes dentro de un grupo. - Se abordan los conocimientos en situaciones reales y cotidianas que los involucran.
<i>Proceso Evaluativo</i> -	<ul style="list-style-type: none"> - Se orienta a determinar si el sujeto aprendió o no una habilidad o conocimiento en un área específica. - La presencia de errores se relaciona frecuentemente con falta de madurez. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se reconoce que, en algunos casos, pueden existir dificultades específicas que impidan alcanzar los aprendizajes. - La Evaluación es vista como un proceso reflexivo. En el error pueden influir múltiples factores.

Según Carlino y Santana (1996), el profesor, desde una perspectiva más actual, debe llevar al aula propuestas didácticas que permitan a los niños y niñas continuar su aprendizaje extraescolar, al utilizar la lectura y escritura con sus funciones reales y no solamente escolares. Por lo tanto, al docente le correspondería:

- Aportar información efectiva, acorde a los conocimientos que poseen los niños y niñas.
- Fomentar que los niños y niñas también traigan "su información" y que la intercambien entre ellos, utilizando estrategias de escritura y lectura (producción e interpretación) de textos en forma conjunta.
- Escuchar, observar y tratar de entender las dificultades surgidas en la resolución de tareas, ya que las debe tener en cuenta al momento de planificar las actividades siguientes.
- Propiciar que los niños y niñas formulen preguntas además de respuestas, permitiéndoles satisfacer su curiosidad sobre aquellos aspectos del Lenguaje Escrito que van descubriendo.
- Respetar y considerar válidas las formas divergentes de pensamientos de actuación de los niños y niñas, dado que son manifestaciones de los procesos de conocimiento interno seguidos por cada uno.
- Favorecer la petición de ayuda entre los compañeros que poseen distintos conocimientos.

En este sentido, la tarea del maestro es la de decidir acertadamente en qué casos es pertinente dar información, recurrir a otras fuentes, mediar en la interacción grupal, es decir, estar atento a las necesidades de niños y niñas sin que éstos se vea en la obligación de expresarlo abiertamente.

Desafío personal

Responda a las siguientes interrogantes:

- Respecto de su experiencia, ¿podría decir bajo qué enfoque aprendió usted a leer y escribir? ¿Por qué?
- Consulte a un educador de párvulos y a un profesor de Educación Básica (NB1) respecto de cómo abordan el aprendizaje de la lectura y escritura en su nivel. Luego analice sus respuestas determinando qué enfoque orienta sus prácticas pedagógicas en el área de Lenguaje Escrito.

III. CONOCIMIENTOS SOBRE LENGUAJE ESCRITO EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN INICIAL

El conjunto de conocimientos sobre Lenguaje Escrito, de ser apropiado por los sujetos, establecería una base muy importante para el posterior aprendizaje de los procesos de Lectura y Escritura. En otras palabras, un aspecto central del paso de la forma de comunicación oral a la escrita sería el descubrimiento del principio de organización del sistema de escritura, en el cual se deben incluir conocimientos respecto de las convenciones que orientan su organización y de la finalidad y características contextuales que enmarcan su uso (Clay, 2000; Borzone, 2003; Braslavsky, 2004).

La validez de estas ideas respecto de la relación existente entre los conocimientos previos sobre Lenguaje Escrito y los procesos de Lectura y Escritura ha sido corroborada por varios estudios, que señalan que un adecuado manejo de dichos conocimientos se relaciona con el éxito en la adquisición de la habilidad lectora y con el rendimiento en distintas tareas de escritura (Borzone, 2003; Jiménez y Ortiz, 2001; Ferreiro y Teberosky, 2007).

Sin embargo, pese al consenso respecto de su importancia, los estudios aún no alcanzan a determinar si existe o no alguna secuencia en la adquisición de dicho cuerpo de conocimientos, pero sí coinciden en que en el proceso de aprendizaje de estos intervienen diversos factores que determinan importantes diferencias individuales, entre las que se señalan aspectos personales como las experiencias previas sobre Lenguaje Escrito, las estructuras y conocimientos alcanzados respecto del Lenguaje Oral, y aspectos familiares-sociales, como el interés de los padres sobre los procesos de Lectura y Escritura y las posibilidades de experiencias que brinde el entorno al niño o niña.

Es importante destacar un estudio efectuado por Jiménez y Ortiz (2000) en el que se presenta el tema de los conocimientos sobre Lenguaje Escrito, sus componentes y la relación observada con los procesos de Lectura y Escritura. El primer conjunto de conocimientos propuesto por ellos se refiere a las *características técnicas y convenciones del Lenguaje Escrito*, incluyendo el conocimiento de las unidades estructurales de este. Dicho componente ha sido observado también por otros investigadores (Clay, 2000), señalando que sería adquirido por los niños y niñas durante el último año de la Educación Parvularia y el primer año de la Enseñanza General Básica. Además, se plantea que dichos conocimientos se correlacionan positivamente con la habilidad metalingüística general, puesto que implica una reflexión sobre Lenguaje Escrito. El segundo componente mencionado en su estudio alude a los *conceptos acerca de las funciones del Lenguaje Escrito*. Sin embargo, según plantean los autores, la existencia de este componente sería contraria a lo observado por otros trabajos sobre el tema que abordan la falta de conciencia de las funciones comunicativas del lenguaje que tendrían los niños y niñas preescolares. Pese a ello, al mismo tiempo encuentran sustento para argumentar la importancia de este factor a partir de otros estudios que señalan la existencia de investigaciones de carácter longitudinal que evidencian altas y significativas correlaciones entre el conocimiento respecto de las funciones del Lenguaje Escrito y la habilidad lectora en los años posteriores. Un tercer componente mencionado por Jiménez y Ortiz incluye aspectos relacionados con el análisis visual de los signos gráficos, como las tareas de diferenciar entre letra imprenta y letra manuscrita y entre mayúsculas y minúsculas, que es denominado grafismo.

En consecuencia, según los aportes de las investigaciones, *se puede plantear que existe una relación directa entre el nivel de conocimientos previos que el niño o niña adquiere sobre el Lenguaje Escrito en los primeros 5 o 6 años de vida y el aprendizaje de los procesos de Lectura y Escritura en los años posteriores*, correspondientes, por lo general, a la Educación General Básica. Las líneas de investigación propuestas por los estudios revisados, sugieren la necesidad de continuar en el análisis de dichos conocimientos para determinar cómo se presentan a lo largo del aprendizaje de los niños y niñas y si existe o no alguna relación de carácter más específico entre estos y el manejo de los procesos de Lectura y Escritura.

La relación existente entre los conocimientos y experiencias previas sobre Lenguaje Escrito y los procesos específicos de lectura y escritura, ha sido corroborada también a partir de los estudios efectuados con niños y niñas lectores tempranos, es decir, quienes comienzan a leer y escribir alrededor de los 4 o 5 años de edad, sin mediar un proceso de enseñanza sistemática al respecto (Condemarín, 2002). Al analizar las características familiares de los lectores y escritores tempranos, se ha podido determinar que un factor común a ellos ha sido la influencia de los padres en sus experiencias cotidianas. Sus padres o familiares más cercanos, demuestran interés por las actividades de lectura y escritura y las desarrollan frente a ellos, tienden a leer con frecuencia a sus hijos e hijas y a conversar sobre los textos que revisan o crean, así como también tienen a su disposición material de lectura y material para crear sus propios textos.

Proceso de Alfabetización Inicial

Los conocimientos aquí descritos forman parte de lo que se espera que aprendan los niños y niñas durante el proceso de Alfabetización Inicial, que es entendido como un proceso por el cual el niño o la niña construyen conceptos sobre el Lenguaje Escrito, los símbolos y signos que se utilizan y la diversidad de material impreso. Este aprendizaje se da en la cotidianeidad, de forma significativa, desde el nacimiento hasta el inicio de la enseñanza formal y sistemática de la lectura y escritura, comúnmente hasta el ingreso a la Enseñanza Básica.

En la Alfabetización Inicial tiene un rol fundamental la familia, ya que ofrece las primeras experiencias lingüísticas y los primeros contactos con el mundo escrito. Tanto adultos como hermanos deberán estar atentos a los avances de los niños y niñas y animarlos a avanzar espontáneamente, otorgando seguridad y confianza en la exploración de su entorno, actitudes que luego se proyectarán, cuando deban enfrentarse a tareas más complejas.

El proceso de Alfabetización Inicial se caracteriza por ser constructivo, es decir, por implicar la actividad permanente del sujeto, exigiéndole formularse preguntas y buscar las respuestas a ellas, así como también poner

en práctica sus conocimientos y resolver los problemas que se representan ante nuevas situaciones en contacto con el mundo escrito. Es asimismo un proceso funcional, contextualizado, puesto que se desarrolla en escenarios naturales y cotidianos. Se releva la premisa de que se aprende sobre la lectura en los contextos y situaciones que implican leer. Asimismo, se aprende sobre la escritura en situaciones que implican escribir. Como consecuencia es, además, un proceso interactivo, que requiere de un entorno propicio para la interacción de adultos y niños, para compartir en situaciones de lectura y escritura presentes en la vida diaria.

En este periodo, los niños y niñas deben desarrollar habilidades psicolingüísticas, avanzando progresivamente hasta el logro de una conciencia metalingüística, es decir, hacia la habilidad que les permita reflexionar sobre su propio lenguaje, tanto en sus aspectos fonológicos, como en lo semántico, pragmático y sintáctico. Esta habilidad se proyectará luego al lenguaje escrito, permitiéndole extraer las reglas que vinculan la lengua oral con la lengua escrita. Deberán, además, aprender respecto de la relación fonema-grafema, lo que deriva en el conocimiento del alfabeto, las distintas letras que lo componen y que están al servicio de la lectura y escritura. A lo anterior se agrega el conocimiento que requieren respecto de los números, tanto de su funcionalidad como de sus formas de representación en el lenguaje escrito. Del mismo modo, será importante en esta etapa el aprendizaje respecto del espacio y las formas, lo que permitirá a los niños y niñas situarse en su entorno, diferenciar sus características y, progresivamente, reconocer y producir diferentes formas a través del dibujo, la lectura y la escritura. Un último conjunto de aprendizajes a considerar en la alfabetización inicial, corresponde a los conocimientos sobre lo impreso, o sea, a la comprensión que el niño o niña desarrolla respecto del entorno letrado (y numerado) que le rodea (Jiménez y Ortiz, 2000; Braslavsky, 2005; Villalón, 2008).

De los aspectos mencionados anteriormente, los primeros, relacionados con la conciencia metalingüística, el conocimiento del alfabeto y el aprendizaje de las formas y el espacio, han sido tradicionalmente los más abordados en el ámbito educativo. Por su parte, el conjunto de aprendizajes sobre lo impreso es uno de los que no se ha hablado prioritariamente, pese

a ser uno de los primeros conocimientos a los que se aproximan los niños y las niñas.

Considerando, por una parte, lo importante del proceso de alfabetización inicial en función del aprendizaje específico de la lectura y escritura y, por otra, el valor que tienen los primeros años de vida y el paso por los distintos niveles de la Educación Parvularia, es que este texto profundiza en aquellos conocimientos sobre el mundo del Lenguaje Escrito como globalidad, que resultan esenciales a la hora de avanzar, por ejemplo, a la comprensión de la relación fonema-grafema o al enfrentar una tarea de escritura o lectura.

Desafío personal

Responda a las siguientes interrogantes:

- Si tuviera que orientar a un grupo de padres y apoderados respecto de cómo apoyar el proceso de alfabetización de sus hijos, ¿qué les diría?, ¿qué sugerencias prácticas podría aportarles para que ellos realicen con sus niños y niñas?
- Algunos autores diferencian entre alfabetización emergente y alfabetización inicial. Profundice al respecto y plantee cuál sería la diferencia entre ambos conceptos. Puede consultar para ello los escritos de Berta Braslavsky.

IV. CONOCIMIENTOS SOBRE LENGUAJE ESCRITO: LO IMPRESO

Con el fin de profundizar en el proceso de aprendizaje relativo a los conocimientos sobre Lenguaje Escrito al que se enfrentan los niños y niñas hasta los 5 y 6 años aproximadamente, se analizarán tres áreas, las que, según las últimas investigaciones (Jiménez, 2002; González y Díaz, 2004), tendrían relación con el posterior aprendizaje de los procesos de lectura y escritura y con la capacidad metalingüística general del sujeto.

Ahora, ¿por qué centrarse en este rango de edad? En el sistema educacional chileno, los niños ingresan a la Enseñanza Básica una vez que han cumplido los 6 años, y es en primer ciclo de EGB que se presenta como meta concreta aprender a leer y escribir. El periodo previo a este aprendizaje es muy importante, más aún si se considera que, desde los aprendizajes esperados que deben alcanzar los niños y niñas hacia fines de la educación parvularia, se da un fuerte énfasis al proceso de alfabetización inicial. Es entonces hacia los 5 y 6 años que se deberían ver los resultados concretos del proceso de alfabetización, así como también se deben asegurar las bases que les permitan continuar aprendiendo en este ámbito con éxito.

Si bien es posible considerar otros aspectos que se relacionan con Lenguaje Escrito además de los aquí abordados, se ha optado por aquellas temáticas que están siendo analizadas más recientemente y sobre las cuáles existe una menor profundización o conocimiento sistematizado, dejando claro que temas como la importancia de la conciencia fonológica o la eventual influencia de habilidades psicomotoras en la lectura y escritura, son objetos de estudio igualmente preponderantes, sobre los que ya existe un cuerpo de conocimientos bastante amplio y desarrollado, contando con evidencias y propuestas respecto al grado de influencia en los primeros aprendizajes del niño y la niña, y a su abordaje en el proceso educativo.

4.1. Aspectos generales sobre Lenguaje Escrito y su conceptualización

El Lenguaje Escrito como proceso lingüístico orientado a la creación, transmisión y comprensión de un mensaje, requiere de la existencia de un texto representado en un medio bidimensional (papel, pantalla, pizarra), siendo el más frecuente, en el ámbito escolar, el papel: cuadernos de composición, de ejercicios, libros de actividades, lecturas complementarias son algunos ejemplos que requieren su uso. Un texto puede ser considerado como una pieza única de escritura que transmite un mensaje en forma coherente y cohesiva, pudiendo ser breve y simple, formado por una sola palabra, o ser más complejo y extenso, formado por varios versos, por párrafos o cientos de frases y oraciones. En otras palabras, un texto es un complejo integrado que debe ser comprensible y cumplir una función comunicativa y que, para la representación y transmisión de las ideas, se sirve de un número finito de signos, siendo estos últimos particulares de los códigos escritos de cada lengua. Estas ideas permiten vislumbrar la amplitud de los conocimientos que debe ir comprendiendo un sujeto para llegar a utilizar el Lenguaje Escrito.

Diferenciar el lenguaje escrito del dibujo

Al respecto, una de las primeras formas de representación que conocen los niños y niñas, y que requiere un espacio bidimensional al igual que el Lenguaje Escrito, es el dibujo, por lo que, al familiarizarse con el Lenguaje Escrito, el sujeto deberá aprender a diferenciar ambas formas de representación, comprendiendo que si bien las dos derivan de actos simbólicos que permiten la expresión y comunicación entre las personas, el Lenguaje Escrito, de modo particular, exige el conocimiento y dominio de las reglas específicas que rigen su uso.

La relación del niño o niña con el dibujo comienza ya desde los primeros meses. Los adultos pasan gran parte del tiempo mostrando láminas e imágenes en libros u otros tipos de textos a niños y niñas, y ellos las aprecian generalmente con agrado, dada la variedad de los estímulos que implican: formas, colores, tonalidades, conceptos, elementos novedosos. Cerca de

los dos años, los niños y niñas ya pueden utilizar por sí mismos el dibujo como forma de representación, encontrando en esta forma de expresión una fuente inagotable de posibilidades para darse a conocer y demostrar toda su capacidad creadora e imaginación. Tanto los primeros dibujos, aquellas líneas sin orden claro ni dirección, las manchas de colores que se mezclan dando paso a formas inusuales, como los dibujos y creaciones más elaboradas y complejas, son portadores de significado. Podrá un niño o niña hacer su primera línea por casualidad o imitando lo que ha visto, pero rápidamente comprenderá que una simple imagen o algunas líneas o colores juntos y mágicamente combinados pueden dar origen a un mensaje o significado.

Poco a poco, los dibujos de los niños y niñas van adoptando características que los hacen más semejantes a la realidad, hecho que exige un mayor análisis de su entorno y precisión en la técnica utilizada para sus creaciones. A partir de diversos estudios y experiencias con niños y niñas de Educación Parvularia, Borzone (2003) plantea que la distinción entre texto escrito (código escrito) y dibujo sería alcanzada por los sujetos alrededor de los 3 años de edad, lo que no implica que no pueda ser observada tiempo antes. Para ello, el niño o niña debe haber tenido la posibilidad de experimentar en reiteradas ocasiones con diferentes formas de dibujo y de observar e interactuar con el mundo escrito en su entorno más cercano. Esta distinción entre código escrito y dibujo implica aprender, por ejemplo, que, entre los aspectos que distinguen al primero, estarían su linealidad, la cantidad y regularidad de grafías utilizadas, así como la necesidad de conocer el código convencional para su interpretación.

Fig. 4-1. Florencia - 2 años 4 meses



Lo anterior se evidencia en la producción que efectúa Florencia (ver Fig. 4-1), quien con sólo 2 años de edad efectúa un dibujo y escribe en el recuadro inferior de la hoja. Al preguntarle qué ha dibujado, dice haber hecho círculos, burbujas, pasto y una araña. Posteriormente, al solicitarle que escriba su nombre, dibuja una línea en la parte inferior de la hoja de forma continua, sin decir nada. Al consultarle ¿qué dice?, ella contesta “dice Florencia Paz”.

Lo que está escrito se puede leer

La diferenciación del código escrito como forma de representación y comunicación, también es posible observarla en los niños y niñas cuando, con un libro, periódico o un papel cualquiera en sus manos, se acercan a un adulto y le solicitan que les diga qué dice en él, o cuando piden que se les lea un cuento o que se les muestre cómo se escriben algunas palabras. Preguntas frecuentes de los niños y niñas que evidencian lo anterior son:

- ¿Qué dice aquí?
- ¿Me lees este libro?
- ¿Dónde dice mi nombre?
- ¿Qué escribí?
- ¿Me lees lo que escribí?

La escritura posee rasgos particulares

Una vez que se reconoce un texto escrito, para enfrentarse a la tarea de extraer información y comprender el mensaje o significado que contiene, el niño o niña, en un primer momento, se apoya en los elementos gráficos (dibujo, imagen) y, paulatinamente, comienza a interesarse por los signos convencionales de la lengua escrita. Desde el punto de vista de la producción escrita, este aprendizaje quedaría en evidencia cuando niños y niñas comienzan a incluir, junto a sus dibujos, algunos signos, generalmente de carácter no convencional, con características semejantes a las del código escrito de su lengua, como son algunos trazos rectos o curvos, la orientación espacial de los signos utilizados, hasta incluir letras, palabras y diversos grafemas, como, por ejemplo, algunas marcas de puntuación.

Es así como, ya en forma espontánea, se aprecia cómo María Jesús acompaña su dibujo de otras marcas, algunas con líneas zigzagueantes y otras circulares, produciendo sus primeros signos no convencionales, estableciendo clara diferencia entre el dibujo y el código escrito (Fig. 4-2).

Fig. 4-2. María Jesús - 3 años 5 meses



En el caso de Consuelo, una niña de 2 años 2 meses, demuestra en su gráfica el conocimiento que posee sobre el código escrito como forma de representación diferente al dibujo (Fig. -4-3). En la imagen se puede distinguir claramente el esbozo de la figura humana en forma de renacuajo y la realización de marcas con líneas rectas que se juntan o cruzan entre ellas (signos no convencionales). Al solicitar a la niña que cuente lo que hizo, otorgó un nombre a cada "persona" dibujada, señalando que abajo (signos no convencionales) estaban sus nombres.

Fig. 4-5. Ángela - 4 años



Los conocimientos que se evidencian en estos ejemplos resultan ser elementales en su proceso de aprendizaje. Esta distinción del sistema de escritura les abrirá la puerta a la observación más sistemática y detallada de las peculiaridades de la lengua y código que deberán adquirir.

En síntesis: ¿Qué observar en niños y niñas respecto de los aprendizajes que alcanzan sobre aspectos generales del Lenguaje Escrito y su conceptualización?

El niño o la niña:

- Otorga significado a los dibujos que realiza.
- Solicita que se le lea algún texto: cuento, letrero, aviso, carta, etc., diciendo, por ejemplo: “Léeme aquí”.
- Formula interrogantes respecto del significado de los textos, como: “¿Qué dice aquí?”.
- Realiza comentarios respecto de lo que se puede o no se puede leer (en el sentido de decodificar) en diversos textos, por ejemplo: “No sé qué dice aquí”, “no conozco esa letra”.
- Hipotetiza el significado de un texto a partir de la información contenida en él.
- Al escribir utiliza signos no convencionales (propios), con rasgos similares a los signos del sistema de escritura, junto a los dibujos realizados. Ej.: trazos en diferentes direcciones y con formas diversas: oblicuos, verticales, horizontales, rectos, curvos, combinados, en zig-zag, etc.
- Al escribir utiliza signos escritos (convencionales y no convencionales) siguiendo una línea, ubicándolos en forma contigua (uno al lado de otro como las letras de una palabra), incluyendo progresivamente varias líneas de escritura.
- Al escribir, utiliza algunos signos convencionales, similares a las letras, números y otros signos propios de la lengua utilizada por los niños y niñas (español, inglés, árabe, etc.).

Desafío personal

Responda a las siguientes interrogantes:

- Recopile al menos tres producciones escritas diferentes de un niño o niña y analícelas, determinando qué conocimientos sobre lo impreso evidencia el sujeto en ellas.
- ¿Qué aprendizaje o aprendizajes de las Bases Curriculares se relacionan con los conocimientos sobre lo impreso?

4.2. Aspectos convencionales de organización y representación del Lenguaje Escrito

En el castellano, el sistema de escritura posee una estructura de representación alfabética, es decir, lo que se representa mediante los símbolos gráficos en la escritura son los fonemas de la lengua. Cada letra representa uno o más fonemas, los cuales no tienen significado en sí mismos. Sin embargo, una variación en un fonema dentro de una palabra puede implicar una variación en el significado de lo que se pretende comunicar, así como también una variación de un grafema en la palabra escrita la transformaría en otra. Al asociar algunas letras (y por ende, también fonemas) es posible construir palabras y otorgar sentido al mensaje escrito. El sistema de asociación entre fonemas y grafemas es particular y propio de cada lengua. La relación que se establece entre determinado grafema y uno o más fonemas es de carácter convencional, careciendo de una relación intrínseca entre ambos. Por tanto, *quien desee aproximarse a los procesos de lectura y escritura deberá, sin duda, profundizar en el conocimiento de aquellas convenciones y reglas que le permitirán darse a entender al interior de su grupo o con aquellas personas que compartan el mismo sistema lingüístico.*

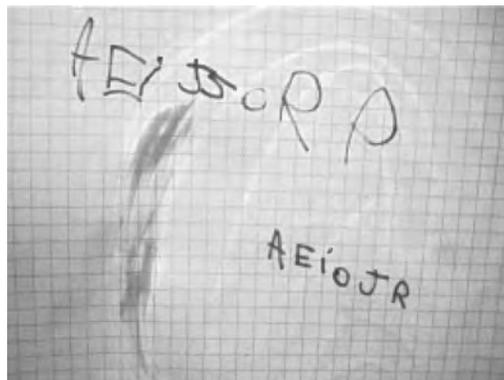
Según lo anterior, el dominio de un sistema de escritura requiere del conocimiento explícito de la unidad representada (fonemas). En otras

palabras, desde el punto de vista del Lenguaje Oral, es necesario que el sujeto tome conciencia de que las palabras están formadas por fonemas (conciencia fonológica), lo cual posibilitará que más tarde sea un lector independiente. Este aspecto del aprendizaje ha sido abordado por diversos autores, tanto en lengua inglesa como en español, coincidiendo todos ellos en considerarlo como un factor importante que influye en el nivel de desempeño o rendimiento posterior en lectura y escritura (Defior, 1996; Bravo, 2003; Alegría, 2006; Villalón, 2008).

En el código escrito podemos encontrar letras, palabras y signos

Así como en el Lenguaje Oral es necesario diferenciar las unidades mínimas, en el Lenguaje Escrito el niño o niña deberá reconocer los elementos que lo constituyen: letras, palabras, signos. Las unidades más pequeñas que forman parte de un texto escrito son las letras y otros signos convencionales (por ejemplo: ¿, -, ¡). Una primera aproximación a ellos, la constituye la observación de su propio nombre y de palabras que resultan familiares. Así lo deja en evidencia María Jesús, quien acompaña un dibujo con varios signos convencionales, los que, en su mayoría, corresponden a algunas de las letras de su nombre (Fig. 4-6). Este aprendizaje implica centrar la atención en las características visuales del código escrito, lo que progresivamente permite acceder al significado de un texto a través de la observación de este y del contexto comunicativo en el que se encuentra.

Fig. 4-6. María Jesús – 4 años 8 meses



Otra vía de aproximación es la identificación de palabras que puede darse a partir de un proceso de descubrimiento al centrar su atención sobre la dinámica interna de los textos y las palabras que lo constituyen, al identificar algunos logogramas en su entorno o a partiendo de un proceso de codificación grafémica, lo que requiere, por parte del sujeto, del reconocimiento de algunas letras en su forma escrita y de sus posibilidades de combinación.

Existen distintos tipos de letras: mayúsculas, minúsculas, en letra cursiva o en letra imprenta.

Al aproximarse al Lenguaje Escrito, los niños y niñas comienzan a conocer distintos tipos de representación del código escrito. Esto los hace pasar de escribir con signos no convencionales a utilizar signos convencionales propios del código escrito de cada lengua. Al centrar su atención sobre los signos convencionales e incorporarlos a su producción escrita, en un primer momento tal vez no resulte tan evidente para ellos la diferencia de estilo gráfico, como la diferencia entre mayúsculas y minúsculas (llamadas por algunos: “letras grandes”, “letras chicas”, respectivamente), pues, generalmente, esta última resulta más evidente al observarla. Conocer los signos convencionales y, en consecuencia, estos dos tipos de letras, permite diferenciar dos formas de representación del código escrito, leer textos que se encuentren en ambos tipos de letra y contar con una base para la lectura de textos, a lo cual, más tarde, deberá sumarse el conocimiento de las reglas ortográficas referidas al uso de ambos subsistemas de representación. Un sujeto que utiliza ambos tipos de letras en su escritura, seguramente ha comenzado a descubrir más posibilidades del código escrito. Un ejemplo de esta situación se puede observar en la producción de Ángela (Fig. 4-7), en la que incluye signos en letra imprenta mayúscula y otros unidos entre sí, semejantes a la letra cursiva, en minúscula.

Fig. 4-7. Ángela - 4 años (extracto de su producción)



Por otra parte, un niño o niña que utiliza un solo tipo de letra, probablemente, aún no descubre las diferencias entre ambos, pero sí sabe que el Lenguaje Escrito se conforma gracias a signos convencionales que son parte del código escrito de la lengua. Éste sería el caso de Sebastián (Fig. 4-8), quien, frente a la solicitud de escribir libremente, realizó signos convencionales en la hoja, pudiendo diferenciarse algunas vocales en mayúscula.

Fig. 4-8. Sebastián - 5 años



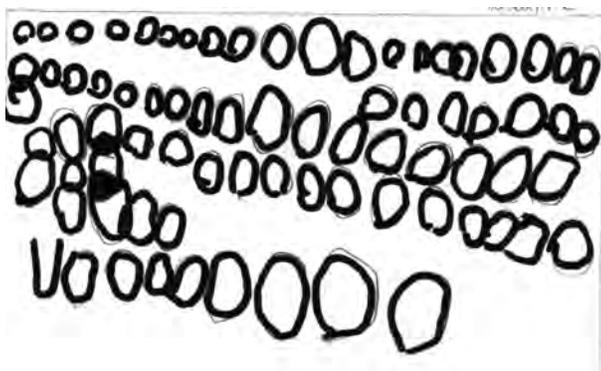
La escritura y la lectura tienen un orden: de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo

Otro aspecto que debe tenerse en cuenta con relación a la organización del Lenguaje Escrito se refiere al orden en que se traduce la secuencia temporal del habla a la secuencia espacial de la escritura. Diversos autores plantean que un aprendizaje importante para los niños y niñas es llegar a conocer las reglas que les permitan traducir la forma hablada a la forma escrita, es decir, las reglas o principios de direccionalidad, independiente de la dimensión del texto, sea una palabra, una oración o varios párrafos. (Clay, 2000; Borzone, 2003).

La secuencia temporal del habla, en la escritura en nuestra lengua y otras, es representada siguiendo el texto de izquierda a derecha. Al finalizar una línea, nuevamente se vuelve a la izquierda, en una secuencia de arriba hacia abajo en el papel. Además, en el caso de nuestra lengua, la organización de las líneas en el papel ha de seguir una orientación horizontal. Sobre este aspecto, un estudio citado por Borzone (2003), efectuado en la década de los años 70 por Lavine, reveló que las formas de escritura de niños y niñas de tres a cuatro años permitía observar características de linealidad y orientación horizontal. Respecto de estas reglas, Clay (2000) señala que, previo al ingreso a la escuela, el 40% de los sujetos de 5 años ya las conoce y utiliza en sus contactos con el Lenguaje Escrito.

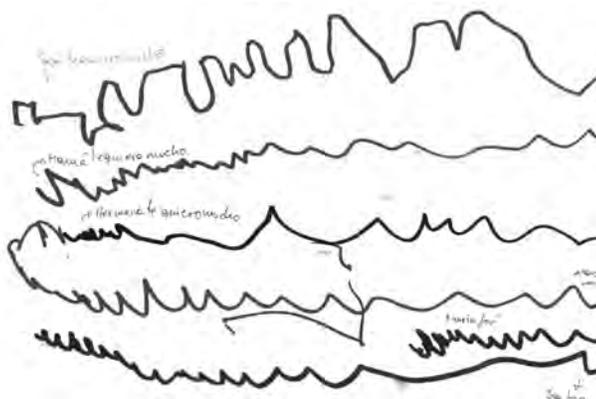
La característica de linealidad se puede apreciar, en actividades de lectura, cuando los niños y niñas siguen con su dedo las letras y palabras que se van leyendo, o en la producción escrita, como es el caso de Valentina, quien, a pesar de utilizar signos no convencionales, los escribe uno tras otro formando una línea, comenzando en la zona superior izquierda del papel, hacia la derecha. En este caso, su esfuerzo se ve obstaculizado por la ausencia de líneas en el papel, lo que la hace inclinar o desviar su escritura al final de cada línea (Fig. 4-9). La solución que da a este problema, es completar luego los espacios en blanco con otras líneas más que resultan más cortas.

Fig. 4-9. Valentina - 3 años 10 meses



En la figura 4-10 se observa la producción de María José, quien escribe utilizando líneas con diversas formas, pero de derecha a izquierda. Al leer lo que en ellas dice, también sigue la misma dirección, comenzando por la línea superior, siguiendo sucesivamente, una a una, hasta la última línea. En este caso, se evidencia un conocimiento parcial de las reglas de direccionalidad, lo que igualmente constituye un avance importante a su corta edad.

Fig. 4-10. María José - 3 años 7 meses



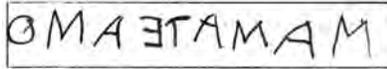
Una situación bastante frecuente en los niños y niñas que se están familiarizando con el Lenguaje Escrito es la escritura en espejo o invertida. Como se observa en la figura 4-11, Francisco, quien escribió su nombre de izquierda a derecha, incluye algunas letras en sentido inverso. Otro ejemplo, es el caso de Nicole, quien escribe la frase “Mamá te amo” en forma continua, sin dejar espacios entre palabras, y en espejo, registrando las letras de derecha a izquierda.

Fig. 4-11. Francisco - 5 años 6 meses



FRANCOIZCO

Nicole - 5 años



MAMATEAMO

Frente a esto, no se debe pensar precipitadamente que el sujeto tiene alguna dificultad; dada su edad y las experiencias que tendrá más adelante, esta situación resulta ser un paso normal en su aprendizaje. Así lo evidencia la escritura de María Jesús, quien, con algunos meses de diferencia, dibujó una vaca y solicitó en ambas ocasiones que se le escribiera “Una vaca” para copiarlo (Fig. 4-12). La primera vez, a los 4 años 5 meses, lo escribió de derecha a izquierda, invirtiendo incluso algunas letras. En cambio, dos meses más tarde, copió correctamente la palabra, de izquierda a derecha y sin invertir ninguna de sus letras.

Fig. 4-12. María Jesús. a) 4 años 5 meses, b) 4 años 7 meses

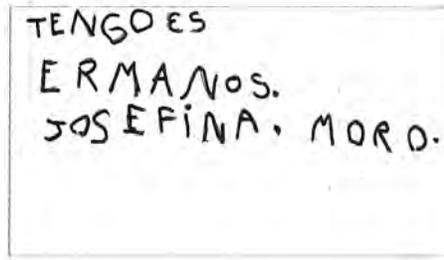


Estas convenciones respecto a la dinámica interna de los textos escritos pueden resultar obvias para los adultos alfabetizados, no obstante, para quien recién comienza a descubrir las reglas y convenciones del Lenguaje Escrito, el conocimiento de cada uno de estos aspectos, significa un importante avance en su aprendizaje.

Existen otros signos, no solo letras

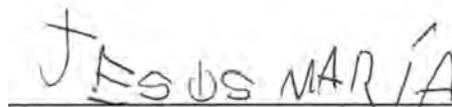
Además de comenzar a utilizar grafías convencionales para las letras en el texto, es necesario aprender a señalar su término, utilizando como indicación el punto. De modo similar, el niño o niña deberá aprender que la lectura de un texto habrá de finalizarse o cambiará de idea, cuando este signo aparezca. El punto es uno de los primeros signos en los que los niños y niñas centran su atención, identificando, generalmente entre los 5 y 6 años, su utilidad principal. Su conocimiento les permite diversificar su campo de comprensión respecto de lo leído y contar con una herramienta más para su producción. Las primeras apreciaciones que los niños y niñas tienen sobre este signo dicen relación con ideas como las siguientes: “es para no seguir escribiendo”, “se pone porque ahí terminó”, “es para que las letras no sigan”. Poco a poco, comprenderán los diferentes usos que tiene en el código escrito, pero para ello serán necesarias varias experiencias en las que el punto u otras marcas se les presenten y puedan ser utilizados, así como lo ha hecho Josefina al escribir una carta (Fig. 4-13).

Fig. 4-13. Josefina – 6 años 4 meses



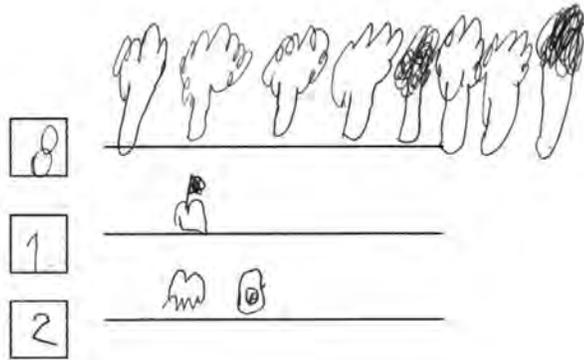
Otro signo posible de encontrar en las primeras producciones de los niños y niñas es el acento, lo que claramente será más frecuente en la medida que su nombre o algunas palabras familiares lo contengan. En un principio, lo incluirán por imitación, copiando el modelo adulto de escritura (Fig. 4-14). Sin embargo, este solo hecho les permitirá ampliar su concepto de escritura y de código escrito, abriéndose con ello una puerta para la posterior reflexión que implica el aprendizaje formal y sistemático de la lectura y escritura.

Fig. 4-14. María Jesús – 4 años 10 meses



Asimismo, el niño y la niña deberán reconocer que un texto escrito puede contener también números, y que éstos tendrán diferentes funciones. Podrán por ejemplo, observar los números en las direcciones, en agendas telefónicas o en el aparato de teléfono, en boletas de compra, en la fecha de las cartas, los números de página, en un índice, entre otras situaciones. Este aprendizaje se hará evidente cuando al interpretar un texto hacen referencia explícita a cantidades o a la información que le entregan los números en la situación comunicativa. En la producción escrita también se verá reflejado, por ejemplo, al incorporar números en una receta para indicar cantidades de los ingredientes o en la fecha de las tareas o de una carta (Fig.4-15).

Fig. 4-15. María Jesús - 4 años 10 meses



En síntesis ¿qué observar en niños y niñas respecto de los aprendizajes sobre aspectos convencionales de organización y representación del Lenguaje Escrito?

El niño o la niña:

- Demuestra algunos aprendizajes respecto de la conciencia fonológica. Por ejemplo, efectúa segmentación silábica, dice palabras con igual sonido inicial o final, produce oralmente fonemas en forma aislada; agrega, omite o reemplaza uno o más fonemas en una palabra; realiza análisis y síntesis fonémica, etc.
- Pregunta espontáneamente sobre cómo se lee algún texto en particular (letras o palabras). Por ejemplo: “¿Qué dice aquí?”.
- Pregunta espontáneamente respecto de cómo se escribe un texto, sea una letra, palabra, frases, etc. Por ejemplo: “¿Cómo se escribe te quiero?”.
- Al observar palabras escritas presentes en un texto y contexto específico, que le resultan familiares, expresa su significado, ya sea analizándolas como un logograma o decodificando la palabra. Por ejemplo: “Ahí dice cine, donde dan las películas” (comentario al observar un afiche con la cartelera del cine), “aquí dice Matías” (al ver su cuaderno y el nombre escrito en la tapa).
- Al observar palabras escritas en forma aislada, que le resultan familiares, expresa su significado, ya sea analizándolas como un logograma o decodificando la palabra.
- Realiza comentarios respecto de las características de los textos escritos: tamaño o forma de letras, combinaciones de letras en una palabra, reiteración de letras o palabras en un texto escrito, etc. Por ejemplo, al decir: “Estas son la misma letra, pero esta

(mayúscula) es grande y esta (minúscula) es chica”, “mi nombre también tiene una de esas (señalando una letra particular en otra palabra)”.

- Escribe textos incluyendo letras mayúsculas o minúsculas.
- Incorpora signos diversos en sus textos escritos: puntos, interrogación, exclamación, acentos, números, letras, etc.
- Sigue la dirección convencional de los actos de lectura y escritura: inicia en el costado izquierdo del texto (superior), avanza hacia la derecha siguiendo una línea, al finalizar la línea continúa en la línea inferior inmediatamente siguiente, retomando la escritura o lectura nuevamente desde la izquierda hacia la derecha.
- Realiza comentarios respecto de lo que escribe, por ejemplo, al jugar a leer: “¿Te cuento?, aquí dice...”, “mira, así se lee, está al revés (dice esto al tiempo que da vuelta el libro y lo pone en la posición correcta)”.
- Incorpora espacios entre los signos que escribe (convencionales o no convencionales), como los espacios entre palabras.
- Asocia algunos signos escritos (grafemas) con su correspondiente fonema (sonido).

Desafío personal

Responda a las siguientes interrogantes:

- Recopile al menos tres producciones escritas diferentes de un niño o niña y analícelas, determinando qué conocimientos sobre los aspectos convencionales de organización y representación del lenguaje escrito evidencia el sujeto en ellas.
- ¿Qué aprendizaje o aprendizajes de las Bases Curriculares se relaciona con los conocimientos sobre aspectos convencionales del Lenguaje Escrito?

4.3. Aspectos funcionales y contextuales del Lenguaje Escrito

Los textos tienen diversas funciones

Por sus características particulares, *tanto Lenguaje Oral como Lenguaje Escrito son más apropiados para un tipo de situaciones que para otro. El primero, resulta más aplicable a las conversaciones cara a cara o a situaciones comunicativas en las que se requiere transmitir o recibir información de modo inmediato, mientras que el segundo se considera más pertinente para situaciones comunicativas en las que la audiencia es ausente o desconocida o no se encuentra presente en determinado momento.*

Ahora bien, al referirse específicamente al Lenguaje Escrito es posible proponer para este tres grandes funciones que pueden ser apreciadas en diversos contextos comunicativos. Una primera función la relaciona con la acción e interacción social. Algunos tipos de textos que desempeñarían esta función son: señales públicas (signos en calles), etiquetas e instrucciones de productos como herramientas, juguetes o alimentos, envases, mapas, guías de radio y televisión, menú, manuales.

Fig. 4-16. Funciones del Lenguaje Escrito

Acción e interacción social	Información	Entretenimiento
		

La segunda función es la de información, pudiendo incluirse dentro de ella los siguientes textos: periódicos, revistas, noticias, avisos, informativos de viajes, panfletos políticos.

La tercera función es la de entretenimiento, la cual reúne a textos como: revistas, comics, libros de ficción, drama y poesía, subtítulos de películas.

Estas tres categorías no tienen un límite muy preciso, pues algo que en un momento puede servir para informar, en otro contexto puede ser para entretener o para la interacción social.

Con una finalidad didáctica para abordar la enseñanza y aprendizaje del Lenguaje Escrito en el nivel inicial, Jolibert (1995, 2005) aborda el Lenguaje Escrito considerando, como aspecto central, los tipos de textos, más que las funciones en sí mismas. Por tipo de texto, entiende los tipos de escritos sociales más comunes en la sociedad y no los diferentes tipos de discursos según el planteamiento de los lingüistas. En su propuesta, destacan los siguientes tipos de textos: cartas, afiches, fichas prescriptivas (instructivos, recetas), informes, registros de experiencias, novelas y poemas.

Estos tipos de textos pueden responder a una o más funciones, dependiendo del contexto social y comunicativo en el cual se utilicen. Por ejemplo, un afiche puede utilizarse con una función informativa, referido a un evento en particular; una carta, puede usarse con una función informativa sobre los eventos que han ocurrido en la familia para algún amigo o familiar lejano, o con una función personal, en la cual se expresen ideas, pensamientos y sentimientos a alguna persona en particular; un informe puede tener una función referencial, para documentar información para uno mismo (sobre una actividad en particular, el seguimiento de una tarea) o una función informativa, para dar a conocer a otros algún acontecimiento en particular, los resultados de un estudio, etc.

Existen diversos tipos de textos, todos con características diferentes.

En sus experiencias con el Lenguaje Escrito, los niños y niñas conocen diversos tipos de textos, cada uno con características particulares. Entre ellos se destacan los cuentos, que son comúnmente leídos por los adultos en las noches, por las Educadoras en los Jardines Infantiles y colegios o por los hermanos mayores, y las recetas o instructivos que se utilizan en la cocina. Otros tipos de textos que están presentes en las experiencias de los niños y niñas, pero comúnmente con menor frecuencia, son: poesías, chistes, cuentas, cartas, rimas y trabalenguas, canciones. Todos estos deberán ser conocidos por los menores y les permitirán conocer nuevos aspectos del Lenguaje Escrito y de su propia cultura, sin embargo, apreciarlos en forma escrita es una experiencia más frecuente al ingresar al Jardín Infantil o una vez iniciada la Enseñanza Básica.

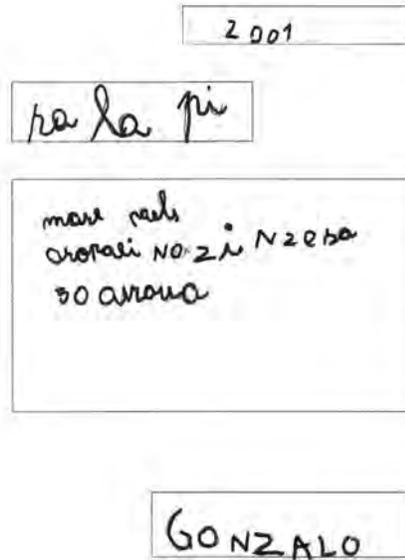
Por ejemplo, al solicitar a Fernanda (Fig. 4-17) que escriba una carta, lo hace de una forma bastante singular, que da cuenta de su conocimiento al respecto: la carta la recibe y lee una persona, si esa persona no está no es posible leerla. Según comentó al hacerla, la persona que ha dibujado junto a ella es quien, en este caso, va a recibir la carta.

Fig. 4-17. Fernanda - 4 años 3 meses



Independiente de la función que tenga un texto específico, por ser este portador de un mensaje dentro de un contexto comunicativo, debe tenerse en cuenta que posee un autor y un destinatario. El autor es quien escribe el texto y crea el mensaje; el destinatario puede ser una persona o una audiencia más numerosa, tanto conocida como desconocida; y la finalidad dependerá del contexto comunicativo que determina su creación. Es necesario que el sujeto aprenda también que él puede ser el autor o el destinatario de un texto, así como lo pueden ser otras personas. Este tipo de aprendizajes es posible observarlo cuando el niño o niña firma una carta o un cuento que él ha escrito o cuando pregunta por la persona que escribió un determinado texto. Así lo demuestra Gonzalo (Fig. 4-18), quien incluye claramente su nombre como autor de una carta, añadiendo además información respecto de la fecha en que es escrita.

Fig. 4-18. Gonzalo - 6 años



Otro tipo de texto bastante frecuente en los primeros años, son los cuentos, los que progresivamente pasan de ser narraciones orales o acompañadas de imágenes a historias que se pueden leer e incluso escribir. La forma de este texto, en cuanto a su estructura, es diferente a la de una carta, una receta o un afiche. Si el niño niña ha tenido la posibilidad de que le lean, de hojear libros de cuentos, de inventar sus propias historias y crear sus dibujos, rápidamente aprenderá a escribirlos. Reconocerá que los cuentos tienen un título, narran historias o sucesos, y son escritos por una persona (autor). Estos elementos quedarán reflejados en su producción, como se aprecia en el cuento creado por María Jesús (Fig. 4-19). En este caso, ha escrito un cuento en una hoja preparada para ello, con línea central para el título y otras para la historia misma. Espontáneamente ella incluye una imagen, lo que da cuenta de las experiencias que ha tenido con este tipo de texto. Primero escribe su título, luego, al tiempo que escribe su cuento, va contando la historia. Al finalizar y preguntarle ¿cómo podemos saber quién escribió el cuento?, ella hace los últimos trazos al final de la página, comentando que ahí dice su nombre.

Fig. 4-19. María Jesús - 4 años 10 meses



Existe cierto consenso en relación a cómo el niño o niña se aproxima a la idea de "texto escrito". En general se plantea que en un primer momento los sujetos piensan que las pocas marcas que ellos hacen sobre el papel representan exactamente el mensaje esperado. Esta idea iría cambiando a través del tiempo, principalmente producto de las diversas experiencias asociadas al Lenguaje Escrito que viva el sujeto. Por ejemplo, la posibilidad de actuar como autor de un texto va a permitir que el niño o niña centre su atención en aspectos relativos a la precisión de lo representado, la intención del texto y su calidad. De modo semejante, la posibilidad de enfrentarse a un texto como lector le permite avanzar de centrar su atención inicial en las características visuales de este, hasta atender con detalle a la funcionalidad de los textos, su intención e interpretación, utilizando, como elementos de apoyo, el conocimiento de ciertos parámetros comunicativos, como puede ser la fecha en que fue escrito un texto, la audiencia a la que va dirigida, además de la información gráfica que acompaña al código (imágenes, dibujos, etc.).

En síntesis, ¿qué observar en niños y niñas en relación a los aspectos funcionales y contextuales del Lenguaje Escrito?

El niño o la niña:

- Selecciona diversos tipos de textos espontáneamente para leer o escribir: recetas, cartas, periódicos con noticias, revistas, cuentos, fábulas, afiches, folletos, etc.
- Comenta su interés por leer o escribir diversos tipos de textos. Por ejemplo: “Le quiero escribir una carta a mi mamá”, “¿cómo se escribe el nombre de mi perro?”, “¿puedo escribir la fecha yo?”.
- Realiza comentarios sobre lo que significan diversos textos, de acuerdo a su contexto. Por ejemplo, al decir: “Esta mochila es de Daniel. Aquí dice Daniel”, “ayer mi papá leyó el diario. Había una noticia de caballos”, “te estoy escribiendo una carta a mi abuelita”, “escribí un cuento para contárselo a mi amigo”.
- Explica para qué escribe los diversos textos que crea. Por ejemplo: “Le escribí una carta. Es para que venga a mi cumpleaños”, “aquí escribí para que compres las cosas”.
- Explica por qué lee un texto en particular. Por ejemplo: “Tía, mira, éste sirve. Aquí dice algo de los perros (comentario de un niño que busca textos en la biblioteca mientras realizan un proyecto sobre los perros)”.
- Realiza comentarios respecto de quién escribe un texto determinado (autor). Por ejemplo, al decir: “Eso lo escribió la tía”, “mi papá escribió en el cuaderno”, “yo escribí mi nombre solito”, ¿quién escribió esa historia?”.

- Realiza comentarios respecto de para quién o quiénes se dirige el texto creado: “Esto es para ti”, “es un cuento para los niños”, “esto es para mi mamá, para que cocine lo que hicimos acá”.
- Al leer (en un sentido amplio) un texto, menciona algunos detalles: direcciones, fechas, nombres, historias, personajes, etc.
- Al escribir, mantiene la estructura (silueta) del tipo de texto que está produciendo.

Desafío personal

Responda a las siguientes interrogantes:

- Recopile al menos tres producciones escritas diferentes de un niño o niña y analícelas, determinando qué conocimientos sobre los aspectos funcionales y contextuales del lenguaje escrito evidencia el sujeto en ellas.
- ¿Qué aprendizaje o aprendizajes de las Bases Curriculares se relacionan con los conocimientos sobre aspectos funcionales y contextuales del Lenguaje Escrito?

V. CONCIENCIA FONOLÓGICA Y CONOCIMIENTO DEL ALFABETO

5.1. Conciencia fonológica

Un aspecto del aprendizaje de los niños y niñas que ha sido bastante estudiado en relación a su incidencia sobre la lectura y escritura se refiere al desarrollo de la conciencia fonológica y a cómo los sujetos llegan a tomar conciencia de los sonidos del habla y de la importancia de las variaciones y consecuencias que estas conllevan en el significado de las palabras.

Según propone Sylvia Defior (1996), en un sentido amplio, la Conciencia Fonológica abarca las habilidades de identificar y manipular de modo deliberado las palabras que componen las frases (conciencia lexical), las sílabas de las palabras (conciencia silábica), hasta llegar a la manipulación de las unidades más pequeñas del habla, llamados “fonemas” (conciencia fonémica).

Para alcanzar la conciencia fonológica, el niño debe ir progresivamente diferenciando las distintas propiedades del habla, hecho que inicialmente resulta más complejo de lo que se podría imaginar, dada la coarticulación del habla, es decir, el solapamiento sustancial que se presenta entre los distintos segmentos que la componen (fonemas), siendo transmitida al mismo tiempo, en cada uno de ellos, la información acústica para los fonemas adyacentes.

Ya desde los primeros años de vida, el niño y la niña comienzan a disfrutar con algunas canciones y poemas que les permiten encontrar en el lenguaje algunas regularidades, tal como sucede en el caso de la rima, más aún si es de tipo consonante, en el caso de la lengua española. La experiencia de escuchar e identificar algunas rimas, les permitiría, en un primer

momento, descubrir que existen algunos sonidos similares en palabras diferentes, hecho que puede favorecer un proceso de reflexión a partir de ellos. Cuando descubren estas regularidades, se les puede observar jugando con diferentes sonidos, intentando producir algunas rimas o disfrutando con combinaciones de sonidos y palabras que pueden resultar entretenidas.

Una revisión de algunas de las tareas o habilidades involucradas en la conciencia fonológica se presenta en la Fig. 5-1, tomando como principal referencia la propuesta de Defior (1996) respecto del tema.

Fig. 5-1
Tareas Fonológicas

Habilidad	Descripción
* Descomponer una palabra en sus unidades.	Consiste en pronunciar en orden todas y cada una de las unidades mínimas de una palabra.
* Añadir una unidad a una palabra	Añadir una sílaba o fonema a una palabra dada, en posición inicial, intermedia o final.
* Sustituir una unidad de una palabra por otra.	Reemplazar una sílaba o fonema de una palabra al pronunciarla.
* Suprimir una unidad de una palabra.	Pronunciar una palabra eliminando una sílaba o fonema de esta, sea en posición inicial, intermedia o final.
* Invertir el orden de las unidades de una palabra.	Repetir una palabra dada invirtiendo la secuencia de sus sílabas o fonemas.
* Sintetizar unidades para formar palabras.	Combinar sílabas o fonemas aislados y formar palabras.
* Aislar una unidad de una palabra.	Identificar y pronunciar una unidad aislada de una palabra (sílaba o fonema) que puede encontrarse en posición inicial, media o final.

Las habilidades descritas, permiten al niño o niña tomar conciencia de los diferentes segmentos o unidades lingüísticas desde el punto de vista oral, aprendizaje que se verá complementado cuando comience a comprender las relaciones existentes entre estas y su representación a través del código escrito.

Según los últimos estudios, el proceso de aprendizaje relativo a la conciencia fonológica aquí descrito, se encontraría directamente relacionado con la posterior adquisición del sistema de escritura y el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura. Durante los primeros años de escolaridad, los niños y niñas deberán dominar los procesos de lectura y escritura, aprendiendo, entre otros elementos, las correspondencias entre los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas, y las letras que representan estos sonidos, los grafemas. Es decir, entre la conciencia fonológica y el aprendizaje del lenguaje escrito se produciría una influencia recíproca: la adquisición de la conciencia fonológica favorecería los procesos de lectura y escritura, mientras que el avance en estos últimos, tendría consecuencias favorables para el aprendizaje de la primera (Villalón, 2008).

El desarrollo de la conciencia fonológica permite al niño y la niña descubrir progresivamente tres elementos básicos observados en el habla: palabras, sílabas y fonemas. Las palabras se caracterizan por reunir uno o más fonemas y por tener un significado convencional, siendo esto último más evidente para el niño en las llamadas palabras contenido (ej.: sustantivos, adjetivos.), que en las palabras función (ej.: artículos, pronombres). Las sílabas forman parte de las palabras e igualmente pueden reunir uno o más fonemas, pero no adquieren significado por sí solas como las primeras. Por último, los fonemas constituyen la unidad mínima del habla, carente de significado en sí misma, siendo la unidad que resulta más compleja de identificar para los niños.

El proceso de aprendizaje de la Conciencia Fonológica, en consecuencia, se desarrolla siguiendo tres grandes pasos, que permiten al niño tomar conciencia de los tres elementos del habla ya mencionados.

Conciencia de las palabras

La *conciencia lexical* es el primer paso en alcanzarse y se observaría en los niños a partir de los 3 o 4 años aproximadamente, e implicaría identificar la palabra como una unidad independiente, tanto en su producción como en su significado.

Tanto para favorecer como para evaluar la conciencia lexical es posible generar experiencias que permitan a los niños y niñas centrar su atención en las palabras que forman las oraciones, por ejemplo, a través de las siguientes interrogantes:

- ¿Cuántas palabras tiene tu nombre?
- ¿Cuántas palabras hay en la siguiente frase?
- ¿Qué palabra es más larga?, ¿qué palabra es más corta?
- ¿Cómo queda la frase si no digo la primera palabra?

Cabe destacar que esta tarea puede resultar más o menos compleja, por ejemplo, según el número de palabras que formen las oraciones. Al respecto, se sugiere comenzar con frases de dos palabras, aumentando progresivamente en cantidad. Por lo anterior, el trabajo con nombres compuestos, como María José o José Ignacio, se presenta como una buena alternativa para iniciar su desarrollo (Villalón, 1998).

Una vez que el niño o niña haya comprendido la tarea de identificar la palabra oralmente, podrá extenderse este aprendizaje al conocimiento del lenguaje en su forma escrita, más aún, será el mismo niño o niña quien rápidamente proyecte este logro en sus producciones escritas, por ejemplo, efectuando una marca por cada palabra o reconociendo en lo escrito “una palabra”.

Conciencia de las sílabas

Un segundo paso sería la *conciencia silábica*, asociada a la capacidad de identificar la sílaba como unidad constitutiva de la palabra, lo que tradicionalmente se refleja en las actividades de segmentación silábica. Al respecto, Bermeosolo (2000) señala que los trabajos pioneros de Liberman, Shankweiler, Fischer y Carter, demostraron que aislar sílabas era una tarea que podía realizar el 50% de los niños entre 4 y 5 años, observándose un dominio de la segmentación silábica a los 6 años.

Para apreciar el desarrollo de la conciencia silábica en los niños y niñas, habrá que efectuar diversas tareas a nivel oral, que le permitan segmentar, contar, aislar e incluso comparar diversas sílabas. Entre las preguntas que nos permitirán trabajar este aspecto, se encuentran:

- ¿Cuántas sílabas tiene la palabra?
- ¿Qué palabra tiene más sílabas? ¿qué palabras tiene menos sílabas?
- ¿Qué palabra resulta si juntamos “glo” y “bo”?
- ¿Empiezan igual “peso” y “pera”?
- ¿Qué palabras comienzan con la misma sílaba: “gota”, “gorro”, “tarde”?
- ¿Se escucha la sílaba “ca” en “camisa”?
- ¿Qué palabras terminan con la misma sílaba: “gota”, “gorro”, “perro”?
- ¿Se escucha la sílaba “pe” en “carpetas”?
- ¿Qué palabra resulta si le quitamos “ba” a “ballena”?

La complejidad de las tareas de conciencia silábica está dada principalmente por la posición que ocupa la sílaba en la palabra. Para los niños y niñas resulta más sencillo el trabajo con las sílabas iniciales que con las sílabas finales de las palabras. Aún más complejo sería el trabajo con las sílabas ubicadas en posición intermedia (Villalón, 1998).

Conciencia de los fonemas

El tercer paso, implica alcanzar la *conciencia fonémica* o conciencia de los sonidos del habla. Este aspecto incluye tareas de identificación de sonidos iniciales, finales e intermedios de la palabra, tareas de análisis y síntesis fonémica, tareas de sustitución u omisión de fonemas, entre otras. Según una investigación realizada por Ball y colaboradores, para los niños de 5 años presenta mayor dificultad discriminar fonemas intermedios y finales, y menor dificultad, los fonemas iniciales. Asimismo, la tarea de identificar cada uno de los fonemas que conforman las palabras y sílabas, también denominada “segmentación fonémica”, según plantea Bermeosolo (2000), se presentaría a partir de los 5 años, pudiendo dominarse entre los 6 o 7 años de edad aproximadamente.

Para la conciencia fonológica las tareas a desarrollar serán similares a las anteriores, variando la unidad de análisis, que en este caso es el fonema. Entre las interrogantes que nos permitirán acceder a este conocimiento se pueden mencionar:

- ¿Qué palabras empiezan con el mismo sonido: “rico”, “orca”, “rápido”
- ¿Qué palabras terminan con el mismo sonido: “roca”, “puente”, “carta”...?
- ¿Qué palabra termina con el sonido “a”?
- ¿Se escucha una “l” en “jirafa”?
- ¿Cuántos sonidos tiene la palabra “mar”?
- ¿Qué palabra resulta si juntamos “s” - “a” - “l”?

De modo similar a la conciencia silábica, en este caso la complejidad de la tarea varía dependiendo de la posición del fonema en la palabra, avanzado, en orden de complejidad, desde el fonema inicial, al fonema final y luego al intermedio. Las tareas de síntesis fonémica, omisión y adición de fonemas se proponen entre las últimas tareas a desarrollar con los niños

y niñas (Villalón, 1998). Estas presentarán un importante avance en tanto paralelamente el sujeto comience a leer y escribir.

En síntesis, ¿qué observar en niños y niñas respecto de los aprendizajes que alcanzan sobre la Conciencia Fonológica?

El niño o la niña:

- Comenta la cantidad de palabras presentes en su nombre o el de otras personas.
- Dice cuántas palabras tiene una frase que ha escuchado.
- Juzga la duración acústica de las palabras, comentando cuál demora más o menos en decirse, o nombrando palabras que son más largas o más cortas que otras.
- Omite una palabra en una frase, posteriormente agrega una palabra a una frase.
- Efectúa segmentación silábica de una palabra.
- Dice la cantidad de sílabas de una palabra.
- Efectúa comentarios, comparando palabras que tienen más o menos sílabas.
- Efectúa análisis silábico, formando palabras a partir de las sílabas que ha escuchado en forma aislada.
- Efectúa comentarios, comparando palabras que empiezan con igual sílaba, más adelante, sobre aquellas que terminan con la misma sílaba.
- Reconoce una sílaba dada en una palabra.

- Aísle una sílaba de una palabra, primero en posición inicial, posteriormente, en posición final e intermedia.
- Omite una sílaba de una palabra primero en posición inicial, posteriormente, en posición final e intermedia.
- Menciona palabras que comienzan con igual sonido inicial, posteriormente menciona aquellas que finalizan con el mismo sonido.
- Identifica un fonema dado en una palabra.
- Efectúa análisis fonémico, mencionando o contando los sonidos (fonemas) que se escuchan en una palabra.
- Efectúa síntesis fonémica, diciendo la palabra que se forma al juntar determinados fonemas.
- Dice qué palabra resulta si se omite un fonema dado o si se agrega otro.

Desafío personal

Responda a las siguientes interrogantes:

- Recopile diferentes objetos que sean conocidos por los niños (objetos del hogar, juguetes, útiles de escritorio, entre otros), y cree con ellos un set de materiales que le sirva para desarrollar experiencias en torno a la conciencia fonológica, tanto a nivel lexical, como silábico y fonémico. Considere al menos 40 objetos en este set.
- ¿Qué aprendizaje o aprendizajes de las Bases Curriculares se relacionan con el desarrollo de la conciencia fonológica?

5.2. Conocimiento del alfabeto

Conocer el alfabeto implica el conocimiento de todas las letras que lo componen, incluyendo tanto los nombres como sus sonidos, además del reconocimiento y diferenciación de los signos gráficos en su forma mayúscula y minúscula.

Este aprendizaje implica que niños y niñas deberán pasar por innumerables experiencias en contacto con textos escritos, que les permita familiarizarse con las distintas formas en que se presenta cada signo escrito.

Habrán letras que será posible identificar visualmente de forma rápida, que poseen una forma de escritura similar al ser ésta mayúscula o minúscula. Habrán otras que les resultarán más complejas de identificar dada la variación que presentan entre su forma mayúscula y minúscula. Por ejemplo, entre las letras que conocen más rápidamente los niños y niñas se encuentran la O y la S, y entre aquellas que podrán implicar mayor esfuerzo se encuentran la Q, q y la R, r. A lo anterior se agrega la dificultad que presentan algunas letras similares, en cuya identificación influyen además las habilidades de percepción y orientación espacial, como es el caso de la p, b, q. Sin embargo, y pese a las exigencias de la tarea, el conocimiento del alfabeto, al igual que el de la conciencia fonológica, puede ser desarrollado con entrenamiento.

Si un niño o niña conoce los nombres o sonidos de las letras, antes de iniciar la enseñanza sistemática de la lectura y escritura, probablemente tendrá un buen desempeño en el aprendizaje de la lectura en los primeros años de Educación Básica (Bravo, 2003; Villalón, 2008).

Es posible evidenciar signos de este conocimiento en niños y niñas incluso desde los 2 años, sin embargo, su aprendizaje se hace más evidente a partir de los 3 años de edad, aunque con importantes variaciones, según el contexto familiar y social de los sujetos (Villalón, 2008). Este aprendizaje podrá iniciarse tempranamente en la medida que los niños y niñas tengan experiencias que los motiven a centrar su atención en el lenguaje escrito, sea observando a los adultos o hermanos cuando leen o escriben, o participando de lecturas compartidas, o caminatas de lectura surgidas espontáneamente

en el seno familiar. En caso de que no se presente un ambiente familiar propicio para este aprendizaje, la alternativa estará en el sistema educativo, el jardín infantil o los niveles de transición en el colegio, donde será el educador de párvulos, el responsable de proveer las posibilidades para adquirir dichos conocimientos.

Se espera que los niños y niñas logren el conocimiento del alfabeto al finalizar la Educación Parvularia, antes de iniciar un proceso más sistemático de enseñanza de la lectura y escritura. De ser así, este conocimiento, sumado al desarrollo de la conciencia fonológica, permitirán a los niños y niñas comprender rápidamente el principio alfabético que rige nuestra lengua, lo que facilitará significativamente la tarea de decodificación que implica la lectura y la tarea de codificación propia de la escritura.

En síntesis, la investigación reciente muestra importantes evidencias sobre la Conciencia Fonológica y el Conocimiento del Alfabeto, que hacen de estas dos componentes esenciales del proceso educativo desarrollado en Educación Parvularia. Entre ellas, se destacan las siguientes ideas:

- Tanto la Conciencia Fonológica como el Conocimiento del Alfabeto son predoctoras del aprendizaje de la lectura y escritura.
- El aprendizaje de la lectura y escritura influye a su vez en el desarrollo de la conciencia fonológica.
- La conciencia fonológica es potenciada por el conocimiento del alfabeto, incluyendo este último el conocimiento tanto del nombre como del sonido de cada letra.
- Los niños y niñas que en NT2 ya pueden segmentar palabras en fonemas y que conocen algunos nombres o sonidos de letras, avanzan más rápidamente que los niños que no manejan estas habilidades.
- La identificación del fonema inicial de la palabra se desarrolla antes que la identificación del fonema final de estas.

- El conocimiento de las letras es predictor del aprendizaje de la lectura. Esto fue observado al evaluar el rendimiento lector, al menos hasta 4° Básico.
- El conocimiento de las letras se adquiere antes que el conocimiento de su sonido.
- Es esperable que, entre las primeras letras que el niño o niña conozca y utilice se encuentren las de su nombre, especialmente la letra inicial de éste. Le seguirán las letras de personas cercanas u otras determinadas por el entorno, por ej., a partir de programas de televisión.

En síntesis, ¿qué observar en niños y niñas respecto de los aprendizajes que alcanzan sobre el Conocimiento del Alfabeto?

El niño o la niña:

- Pregunta por el nombre de las letras que observa.
- Pregunta por el sonido de las letras que observa.
- Efectúa preguntas sobre el nombre o sonido de las letras: ¿cómo se dice esa letra?, ¿cómo se llama esa letra?
- Dice el nombre de una letra que observa en forma aislada (en mayúscula y/o minúscula).
- Dice el nombre de una letra que observa en texto escrito o en una palabra (en mayúscula o minúscula).
- Muestra letras que le han sido nombradas (en mayúscula o minúscula).
- Dice el sonido de una letra que observa en forma aislada.
- Dice el sonido de una letra que observa en un texto escrito o palabra.
- Muestra letras, según el sonido que escucha.
- Efectúa preguntas sobre la forma de las letras escritas: ¿Esta “E” es la misma que esta “e”?
- Efectúa comentarios, diferenciando letras mayúsculas y minúsculas.

Desafío personal

Responda a las siguientes interrogantes:

- Elabore fichas con las diferentes formas de representar letras: mayúsculas, minúsculas, *script*, ligada, procurando que su escritura sea limpia, sin detalles o anexos que puedan ser distractores o que puedan distorsionar la forma de cada letra.
- ¿Cómo podría trabajar el conocimiento del alfabeto a partir del nombre de los niños y niñas? Explique y proponga al menos 5 experiencias para ello.

VI. LENGUAJE ESCRITO EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Como se ha visto, *el aprendizaje en torno a Lenguaje Escrito se desarrolla como un proceso continuo desde las primeras interacciones del niño o niña en su entorno familiar y social más cercano, por tanto, su consideración dentro del programa educativo cobra importancia desde los primeros años, es decir, desde la Educación Parvularia.* Este hecho ha quedado en evidencia en el marco curricular que enmarca actualmente la labor pedagógica en este nivel.

6.1. Lenguaje Escrito en Bases Curriculares

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, marco curricular de este nivel, se encuentran organizadas en tres ámbitos de experiencias (Formación Personal y Social, Comunicación, Relación con el Medio Natural y Cultural), los que, a su vez, se dividen en núcleos de aprendizaje. Como se muestra en la Fig. 6-1, algunos núcleos de aprendizajes, en el caso de Segundo Ciclo (entre 3 y 6 años de edad), han sido precisados en categorías, agrupaciones más específicas de los aprendizajes esperados que deberían alcanzar los sujetos en el nivel de Educación Parvularia.

Fig. 6-1 Componentes de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia

Ámbitos de experiencias	Núcleos de aprendizajes	Categorías 2º Ciclo
Formación Personal y Social	Autonomía	-Motricidad y Vida Saludable -Iniciativa y Confianza
	Identidad	-Reconocerse y Apreciarse -Manifestar su Singularidad
	Convivencia	-Participación y Colaboración -Pertenencia y Diversidad -Valores y Normas
Comunicación	Lenguaje Verbal	-Lenguaje Oral -Lenguaje Escrito (Iniciación a la lectura y la escritura)
	Lenguajes Artísticos	-----
Relación con el Medio Natural y Cultural	Seres Vivos y su Entorno	-----
	Grupos Humanos, sus Formas de Vida y Acontecimientos Relevantes	
	Relaciones Lógico-matemáticas y Cuantificación	

En este marco, Lenguaje Escrito es considerado específicamente como una categoría al interior del núcleo Lenguaje Verbal, en segundo ciclo, mientras que, en Primer Ciclo, se enfatizan los aprendizajes relativos a la forma oral de expresión y comunicación. Sin embargo, este hecho no implica que, un número importante de aprendizajes esperados, correspondientes a lenguaje oral en Primer Ciclo, apunten a la adquisición de habilidades y conocimientos lingüísticos y sociales que favorecerán el proceso de alfabetización del niño o niña.

Siendo el fin último del núcleo relativo a Lenguaje Verbal potenciar la capacidad de comunicación tanto en su forma oral como escrita, en Primer Ciclo ya se vislumbra la necesidad de ofrecer al niño y niña un ambiente enriquecido, en el que puedan interactuar con diversos textos (anécdotas, chistes, cuentos, leyendas, noticias, canciones, poemas, avisos, logos, etiquetas, signos, letreros), los que deberán ser abordados inicialmente en forma oral, escuchando y hablando, comprendiendo y produciendo, explorando sus posibilidades y usos en el contexto en que se desenvuelven cotidianamente, dependiendo, lógicamente, de sus características personales, familiares y sociales, de sus intereses y motivaciones, así como también de sus experiencias y conocimientos previos.

En Segundo Ciclo, la distinción entre los aprendizajes enfocados a la forma oral de comunicación de aquellos orientados a la forma escrita, permite efectuar un análisis más detallado sobre qué es lo que se espera que aprendan los niños y niñas respecto de cada una de ellas. Sin embargo, una primera aproximación a las metas propuestas en ambos casos, lleva a pensar en la necesidad de abordar estas categorías en forma conjunta, es decir, de ofrecer experiencias que permitan enriquecer los cuatro procesos lingüísticos centrales –escuchar, hablar, leer, escribir– en forma simultánea e interrelacionada.

Un análisis de la categoría de Lenguaje Escrito, en función del foco principal de cada aprendizaje, permite proponer la existencia de aprendizajes esperados orientados a tres aspectos centrales: el conocimiento de los textos, el proceso de producción escrita (escritura) y el proceso de interpretación de textos escritos (lectura), tal como se muestra en la Fig. 6-2. Cabe señalar que este análisis se efectúa para tener una mayor comprensión de la intencionalidad o énfasis otorgado al Lenguaje Escrito y no implica necesariamente una nueva subdivisión de este.

- Respecto del *conocimiento de los textos*, se considera importante que los niños y niñas de Segundo Ciclo conozcan diversos escritos de uso frecuente y las múltiples funciones que pueden cumplir en los contextos en que son utilizados, llegando a identificar aquellos tipos de textos más comunes en el marco de sus experiencias. Con esto, se

parte del supuesto de que todos los niños y niñas han tenido algún tipo de aproximación al mundo de los textos escritos, por ejemplo, al ir de compras al supermercado y observar los precios escritos, las marcas y nombres de productos, la boleta, el dinero, o al caminar por la calle y observar lo que venden en el kiosko (periódicos, revistas, juegos, golosinas) o al observar los letreros en las calles con las direcciones de cada casa o departamento, o al recibir una cuenta o una carta de un familiar, o al ver los subtítulos en la televisión. La lista podría ser interminable, con experiencias tan diversas como personas se puedan encontrar en un grupo. Lo importante es conocerlas y considerarlas al momento de proponer las metas específicas para la acción pedagógica con cada grupo.

- En cuanto al *proceso de producción escrita*, es posible encontrar algunos aprendizajes esperados orientados más específicamente al acto motor, incluyendo la producción de signos gráficos (no convencionales y convencionales), así como la reproducción de diversos tipos de trazos similares a los que se requieren para representar cada grafema propio de su lengua (grafomotricidad). Paralelo a estos aprendizajes, se observan otros, también orientados al proceso de escritura, centrados en la creación de textos respetando algunos aspectos convencionales de organización, diagramación, secuencia y direccionalidad. Con lo anterior, el educador se ve en la obligación de conocer cómo los niños y niñas se aproximan a los textos y qué aspectos de ellos ya aplican, por ejemplo, determinando si utilizan signos no convencionales para producir sus textos o si ya han comenzado a incluir algunas letras respetando su forma convencional, o si han captado la linealidad de los signos al escribir, o la secuencia que estos deben seguir (izquierda a derecha). En otras palabras, se parte del supuesto de que los sujetos, al momento de producir un texto, pondrán en juego todos los conocimientos que ya han adquirido, que no son meros observadores de textos, sino que son capaces de analizarlos en forma espontánea y, más aún, con la guía de un adulto o un niño o niña mayor, aprendiendo rápidamente, por ejemplo, que los trazos que se utilizan para escribir son diferentes a los que se utilizan para dibujar, por su linealidad, secuencia y variedad, y por los espacios existentes entre ellos.

- El *proceso de interpretación y la aproximación a la lectura*, es abarcado explícitamente en tres aprendizajes esperados, siendo relevante el conocimiento de distintos tipos de signos y la posibilidad de que estos representen un significado, el establecimiento de asociaciones entre fonemas y grafemas y la interpretación o hipótesis sobre el significado de algunos textos a partir de sus características más evidentes (formato, diagramación, palabras, etc.). Como es posible percibir, el aprendizaje de las relaciones fonema-grafema, si bien es importante y se incluye dentro de los aprendizajes, se considera como un aspecto más entre otros que el niño o niña debe aprender. Más aún, el conocimiento que se alcance al respecto debería provenir de auténticas experiencias de lectura y escritura, de sus propios intentos por producir y comprender los textos. En este nivel, no se espera que los niños y niñas aprendan a leer o escribir (en el sentido de decodificar o codificar), sino que se busca aproximar a los sujetos a un sinnúmero de aprendizajes que facilitarán el posterior acceso a los procesos de producción e interpretación (escritura y lectura en un sentido amplio). Ahora bien, si algún niño o niña se encuentra en condiciones de aprender a leer o escribir antes que otro, habría que atender a sus necesidades particulares, respondiendo a sus intereses con experiencias que le permitan continuar avanzando, sin que por ello el resto del grupo vea aumentadas sus exigencias a niveles inalcanzables aún para ellos.

Fig. 6-2 Aspectos subyacentes a los aprendizajes esperados en Lenguaje Escrito.

Aspectos subyacentes a los aprendizajes	Aprendizajes esperados La numeración corresponde al orden que presentan en las BCEP
Conocimiento de distintos textos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descubrir que los textos escritos pueden ofrecer oportunidades tales como: informar, entretener, enriquecer la fantasía y brindar nuevos conocimientos. 7. Interesarse en el lenguaje escrito a través del contacto con textos de diferentes tipos, como cuentos, letreros, noticias, anuncios comerciales, etiquetas, entre otros.
Proceso de producción de textos escritos	<ol style="list-style-type: none"> 2. Producir sus propios signos gráficos y secuencias de ellos, como una primera aproximación a la representación de palabras. 5. Reproducir diferentes trazos: curvos, rectos y mixtos de distintos tamaños, extensión y dirección, respetando las características convencionales básicas de la escritura. 6. Representar gráficamente símbolos y signos (palabras y números) para iniciarse en la producción de textos simples que le son significativos, respetando los aspectos formales básicos de la escritura: dirección, secuencia, organización y distancia. 9. Iniciarse en la representación gráfica de palabras y textos simples que cumplen con distintos propósitos de su interés, utilizando para esto diferentes diagramaciones.
Proceso de interpretación de textos escritos	<ol style="list-style-type: none"> 3. Comprender que las palabras, grafismos, números, notas musicales, íconos y otros símbolos y signos convencionales pueden representar los pensamientos, experiencias, ideas e invenciones de las personas. 4. Iniciarse en la interpretación de signos escritos en contextos con significado, asociando los fonemas (sonidos) a sus correspondientes grafemas (las palabras escritas) avanzando en el aprendizaje de los fónicos. 8. Interpretar la información de distintos textos, considerando algunos aspectos claves como formato, diagramación, tipografía, ilustraciones y palabras conocidas.

Hasta aquí, es posible apreciar que los aprendizajes esperados son concordantes con el conjunto de conocimientos expuestos en las páginas precedentes. *Las orientaciones que se ofrecen en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia integran importantes aportes de las últimas investigaciones respecto del proceso de alfabetización y aprendizaje de la lectura y escritura. Además de hacer presente la necesidad de abordar estos puntos en forma temprana –desde Primer Ciclo–, y de orientar la labor pedagógica tanto al proceso de producción como al de interpretación, más que a la lectura y escritura en sus acepciones restringidas, se enfatiza la necesidad de trabajar estos aspectos de modo contextualizado, considerando como punto de partida y eje articulador de las experiencias los conocimientos de cada uno de los niños y niñas, así como su rol protagónico en su realización.*

Se pretende que el niño y la niña vivencie y explore su propia capacidad de producción –creando textos de su interés, buscando las estrategias que le permitan hacer sus textos cada vez más inteligibles–, aplicando también sus potencialidades para enfrentar las actividades de lectura e interpretación de textos, activando sus estructuras de pensamiento para poner a prueba las hipótesis personales sobre el significado de lo que lee, aproximándose a la comprensión de cada texto que escucha, observa o lee de modo personal o colectivo.

Con fines didácticos es posible dividir los aprendizajes esperados, las áreas o aspectos en torno a los que se orientan, e incluso las habilidades específicas que cada uno involucra, sin embargo, para respetar las formas de aprendizaje de los niños y niñas, se hace necesario recordar que lectura y escritura son procesos fuertemente relacionados entre sí y que ambos guardan relación con las habilidades de escuchar y hablar, habilidades que el sujeto viene adquiriendo y profundizando desde sus primeros días de vida. Quien aborde, entonces, Lenguaje Escrito con los niños y niñas, está potenciando, en forma más o menos explícita, un sinnúmero de habilidades, tanto de carácter lingüístico como de carácter social, cognitivo, personal. En otras palabras, considerar que el Lenguaje Escrito es sólo una categoría más dentro de un documento oficial, implicaría realizar una interpretación muy limitada de lo que realmente se espera potenciar con ella en los más pequeños, y de las infinitas posibilidades que ofrece para apoyar el aprendizaje en otros ámbitos.

6.2. Lenguaje Escrito en los Mapas de Progreso y Programas Pedagógicos NT1-NT2

Para la Educación Parvularia en nuestro país, además de contar con el marco curricular general (Bases Curriculares de la Educación Parvularia), se dispone de otros instrumentos curriculares que permiten acotar la labor que se realiza con los niños y niñas. Por una parte, están los Mapas de Progreso del Aprendizaje que dan a conocer cómo avanzan los aprendizajes de los niños y niñas entre 0 y 6 años, continuando luego con la propuesta para los niños y niñas mayores (que cursan los demás niveles del sistema educativo). Por otra, el Primer y Segundo Nivel de Transición de Educación Parvularia tiene a su disposición, de forma opcional, Programas Pedagógicos, que especifican qué se espera que aprendan los niños y niñas en dichos niveles, correspondientes a los 4 a 6 años de edad aproximadamente.

En ambos documentos, el conjunto de aprendizajes sobre lenguaje escrito es especificado en dos ejes: Iniciación a la Lectura e Iniciación a la Escritura. Esta organización es coherente con la propuesta para los niveles básicos, por lo que facilita la continuidad del proceso de enseñanza y, por consiguiente, de aprendizaje de los niños y niñas.

- **Iniciación a la Lectura**

Este eje de aprendizaje reúne aquellos aprendizajes esperados relacionados con “la capacidad de iniciar la conciencia fonológica y de disfrutar, explorar, interesarse y comprender gradualmente que los textos gráficos y escritos representan significados” (Mineduc, 2008: 65).

- **Iniciación a la Escritura**

Por su parte, en este eje, se encuentran reunidos los aprendizajes que se vinculan con “la capacidad de interesarse por la representación gráfica y experimentar diferentes signos gráficos, letras y palabras con la intención de comunicarse por escrito” (Mineduc, 2008: 65).

- **Mapas de Progreso de Iniciación a la Lectura y a la Escritura.**

Para cada uno de los ejes de aprendizaje, en los Mapas de Progreso de Educación Parvularia (Mineduc, 2008) se detallan los avances que van presentando los niños y niñas en cinco tramos de edad, tres de ellos correspondientes a Primer Ciclo (0 a 3 años) y dos a Segundo Ciclo (3 a 6 años). Esta progresión del aprendizaje, sumado al diagnóstico realizado al comenzar el año, sirve como referente para seleccionar y proponer las metas para los distintos grupos de niños y niñas, así como, también, para desarrollar un proceso de seguimiento a través de una evaluación constante, analizando los progresos de los niños y niñas en función de lo que se podría esperar a determina edad.

Para el Eje de Iniciación a la Lectura se describen logros de aprendizaje a partir del Tramo II, es decir, desde los 18 meses de edad, lo que constituye una importante señal respecto del valor que se le asigna a esta etapa de la vida en el aprendizaje. Efectuando una revisión de los logros descritos para cada tramo desde la perspectiva de Alfabetización Inicial, encontramos, desde el Tramo II y hasta el Tramo V, algunos logros vinculados al Conocimiento de lo Impreso, otros asociados a la Conciencia Fonológica, y otros, al Conocimiento del Alfabeto. Asimismo, otro aspecto al cual se da énfasis en esta progresión, se relaciona con el desarrollo de la Comprensión Lectora, lo que responde a la necesidad de dar continuidad y articulación a los aprendizajes de los niños y niñas entre los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica.

En cuanto al Eje de Iniciación a la Escritura, los logros se plantean a partir del Tramo IV, es decir, hacia los 5 años. Para los tres primeros tramos, correspondientes a Primer Ciclo, se señala que no se esperan logros observables. Al respecto, cabe destacar que gran parte de los aprendizajes que los niños y niñas debieran demostrar hacia los 5 y 6 años comienzan a desarrollarse tiempo antes. Por tanto, aunque no se describan logros específicos previamente, el educador deberá ofrecer experiencias que permitan a los niños y niñas avanzar hacia ellos a lo largo de todo el Segundo Ciclo de Educación Parvularia.

Cabe mencionar que, probablemente, dada la influencia de la familia, el entorno social o el proceso educativo sistemático del jardín infantil o colegio, nos encontremos con niños y niñas que alcanzan los aprendizajes esperados, antes de las edades propuestas teóricamente. Si nos encontramos en esta situación, seguramente tendremos ante nosotros a un niño o niña que aprenderá a leer y escribir antes de finalizar la Educación Parvularia o que lo hará rápidamente y sin dificultades en Primero Básico.

Programas Pedagógicos NT1 - NT2: Ejes de Iniciación a la Lectura y a la Escritura

Los Programas Pedagógicos NT1 - NT2, siguiendo la propuesta de los Mapas de Progreso y las Bases Curriculares de Educación Parvularia, proponen qué se espera que aprendan los niños y niñas en los niveles de transición. Para ello, de todos los aprendizajes esperados propuestos en las Bases Curriculares para Segundo Ciclo, se seleccionaron aquellos más apropiados para los niños y niñas entre 4 y 6 años, es decir, los vinculados directamente con lo señalado en los Tramos IV y V de los Mapas de Progreso.

De esta forma, se plantea una visión más detallada del aprendizaje, lo que permite relevar algunas habilidades abordadas de forma más general en el marco curricular oficial del nivel y priorizar los aprendizajes esperados en los niveles transición. De igual modo, las categorías existentes en las Bases Curriculares como subdivisión de los Núcleos de Aprendizaje, son reemplazadas por los Ejes de Aprendizaje, en coherencia con los Mapas de Progreso. Lo anterior se traduce en una visión que busca dar continuidad al aprendizaje de los niños y niñas.

Desafío personal

Responda a las siguientes interrogantes:

- Revise los aprendizajes esperados de los Programas Pedagógicos de Nivel Transición y analícelos. ¿Qué tipo de conocimientos sobre el lenguaje escrito se enfatizan en ellos?
- Revise el marco curricular de NB1 para determinar ¿qué semejanzas tiene con el marco curricular de Educación Parvularia?, ¿qué diferencias presentan?
- ¿Cómo favorecería el proceso de alfabetización con niños y niñas de Primer Ciclo de Educación Parvularia? Proponga al menos 4 estrategias pertinentes para nivel sala cuna y 4 estrategias para nivel medio.

VII. SUGERENCIAS DE EXPERIENCIAS SOBRE LENGUAJE ESCRITO EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Las siguientes son algunas sugerencias de experiencias que permiten a niños y niñas aproximarse al lenguaje escrito bajo el enfoque planteado en las páginas precedentes, relevando un aprendizaje en contexto, en situaciones con sentido, en las que la lectura y escritura están en función de una situación comunicativa. Estas sugerencias se sustentan en la observación de prácticas pedagógicas de estudiantes de Educación Parvularia, durante varios años, seleccionando aquellas que se han visto más factibles de aplicar, así como también más atractivas en cuanto al interés que generan en los niños y niñas y a las posibilidades de actuar e implicarse significativamente en la tarea o desafío que se les presenta.

Con la finalidad de otorgar un panorama general de las sugerencias entregadas, se presentan, por cada una, los principales aprendizajes esperados de las Bases Curriculares y de los Programas Pedagógicos, según corresponda, vinculados a cada una de ellas (Fig. 7-1). Se destaca que varias de las experiencias propuestas pueden ser dirigidas a más de un aprendizaje esperado, incluso a más de un eje de aprendizaje, valorando con ello una visión integral de la persona. Claramente estas sugerencias no son las únicas, pero se proponen por haberse visto en la práctica que son bien acogidas por parte de los párvulos y que facilitan el aprendizaje activo y significativo, algo necesario bajo los actuales paradigmas predominantes en educación.

Fig. 7-1. Panorama de Aprendizajes Esperados abordados en las sugerencias de experiencias

Sugerencias de Experiencias	Aprendizajes Esperados	
	Bases Curriculares	Programas Pedagógicos NT1-NT2
Dibujo y escritura espontánea	<p>Ciclo: 1° Núcleo: Lenguaje Verbal A.E. N°13: Comunicarse progresivamente con otros a través de las distintas formas de lenguaje, produciendo, recibiendo e interpretando comprensivamente diversos mensajes.</p> <p>Ciclo: 2° Núcleo: Lenguaje Verbal Categoría: Lenguaje Escrito A.E. N°2: Producir sus propios signos gráficos y secuencias de ellos, como una primera aproximación a la representación de palabras.</p>	<p>Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la escritura A.E.NT1: Representar gráficamente mensajes simples con la intención de comunicar algo por escrito, utilizando con libertad algunos signos, marcas, dibujos, letras y palabras. A.E.NT2: Representar gráficamente mensajes simples con la intención de comunicar algo por escrito, utilizando con libertad algunos grafismos y respetando la forma de algunas letras y palabras y ciertos aspectos de la regularidad de la escritura, como: dirección y secuencia, organización y distancia.</p>
Jugar a leer	<p>Ciclo: 2° Núcleo: Lenguaje Verbal Categoría: Lenguaje Escrito A.E. N°1: Descubrir que los textos escritos pueden ofrecer oportunidades tales como: informar, entretener, enriquecer la fantasía y brindar nuevos conocimientos.</p>	<p>Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la lectura A.E. NT1: Manifestar interés por descubrir el contenido de diversos textos escritos de su entorno. A.E.NT2: Manifestar interés por descubrir el contenido y algunos propósitos de diversos textos escritos de su entorno.</p>
Jugar a escribir	<p>Ciclo: 1° Núcleo: Lenguaje Verbal A.E. N°13: Comunicarse progresivamente con otros a través de las distintas formas de lenguaje, produciendo, recibiendo e interpretando comprensivamente diversos mensajes.</p> <p>Ciclo: 2° Núcleo: Lenguaje Verbal Categoría: Lenguaje Escrito A.E. N°2: Producir sus propios signos gráficos y secuencias de ellos, como una primera aproximación a la representación de palabras.</p>	<p>Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la escritura A.E.NT1: Representar gráficamente mensajes simples con la intención de comunicar algo por escrito, utilizando con libertad algunos signos, marcas, dibujos, letras y palabras. A.E.NT2: Representar gráficamente mensajes simples con la intención de comunicar algo por escrito, utilizando con libertad algunos grafismos y respetando la forma de algunas letras y palabras y ciertos aspectos de la regularidad de la escritura, como: dirección y secuencia, organización y distancia.</p>

<p>Escritura con modelos de diversos contextos</p>	<p>Ciclo: 2º Núcleo: Lenguaje Verbal Categoría: Lenguaje Escrito A.E. N°2: Producir sus propios signos gráficos y secuencias de ellos, como una primera aproximación a la representación de palabras.</p>	<p>Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la escritura A.E.NT1: Representar gráficamente mensajes simples con la intención de comunicar algo por escrito, utilizando con libertad algunos signos, marcas, dibujos, letras y palabras. A.E.NT2: Representar gráficamente mensajes simples con la intención de comunicar algo por escrito, utilizando con libertad algunos grafismos y respetando la forma de algunas letras y palabras y ciertos aspectos de la regularidad de la escritura, como: dirección y secuencia, organización y distancia.</p>
<p>La hora del cuento</p>	<p>Ciclo: 2º Núcleo: lenguaje Verbal Categoría: Lenguaje Oral A.E. N°4: Disfrutar de obras de literatura infantil mediante la audición atenta de narraciones y poemas para ampliar sus competencias lingüísticas, su imaginación y conocimiento del mundo.</p>	<p>Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la lectura A.E. NT1: Manifiestar interés por descubrir el contenido de diversos textos escritos de su entorno. A.E.NT2: Manifiestar interés por descubrir el contenido y algunos propósitos de diversos textos escritos de su entorno.</p>
<p>Experiencias de producción de textos: Lo que se dice se puede escribir Escritura del propio nombre o de los nombres de las cosas Escritura de textos informativos y mensajes breves Escritura libre Creación de cuentos Escritura de cartas Escritura de receta Elaboración de diccionarios</p>	<p>Ciclo: 2º Núcleo: Lenguaje Verbal Categoría: Lenguaje escrito A.E. N°2: Producir sus propios signos gráficos y secuencias de ellos, como una primera aproximación a la representación de palabras. Ciclo: 2º Núcleo: Lenguaje Verbal Categoría: Lenguaje Escrito A.E. N°6: Representar gráficamente símbolos y signos (palabras y números) para iniciarse en la producción de textos simples que le son significativos, respetando los aspectos formales básicos de la escritura: dirección, secuencia, organización y distancia.</p>	<p>Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la escritura A.E.NT1: Representar gráficamente mensajes simples con la intención de comunicar algo por escrito, utilizando con libertad algunos signos, marcas, dibujos, letras y palabras. A.E.NT2: Representar gráficamente mensajes simples con la intención de comunicar algo por escrito, utilizando con libertad algunos grafismos y respetando la forma de algunas letras y palabras y ciertos aspectos de la regularidad de la escritura, como: dirección y secuencia, organización y distancia.</p>

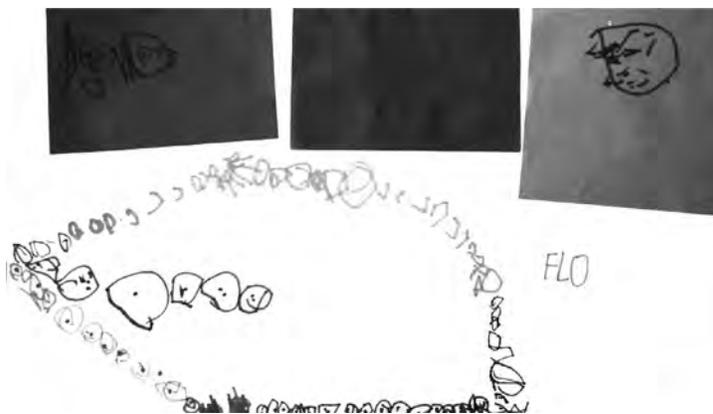
7.1. Dibujo y escritura espontánea

¿Qué puede motivar a niños y niñas a escribir?

Los niños y niñas que gustan del dibujo, rápidamente comenzarán a incluir algunos signos en sus creaciones que, a simple vista, pueden no tener mayor sentido o significado. Sin embargo, para ellos, unas pocas marcas que acompañen sus dibujos, pueden poseer el significado de toda una historia relacionada con ellos. Lo que motiva a los niños y niñas a escribir espontáneamente, aún desconociendo las complejidades del sistema convencional de escritura, es su interés por expresarse, darse a conocer y manifestar sus ideas y sueños (Fig. 7-2 y 7-3).

En Educación Parvularia, los juegos de rincones o el trabajo en zonas o áreas constituyen un espacio relevante en el que podemos favorecer este tipo de actividad de parte de los niños y niñas. Basta con entregar a los más pequeños una hoja y un lápiz o una pizarra, tiza o plumones, para despertar en ellos el deseo de imaginar y crear una escena, una historia, un personaje. Por ejemplo, podremos incorporar estos materiales en un rincón de arte o en un rincón de casa con una libreta o agenda para anotaciones.

Fig. 7-2. Ejemplos de dibujo y escritura espontáneos en Primer Ciclo.

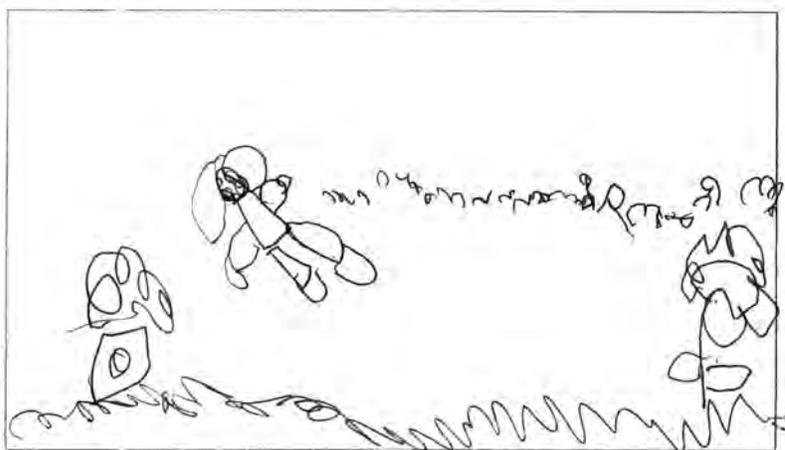


Florencia 2 años 10 meses

Fig. 7-3. Ejemplos de dibujo y escritura espontánea en Segundo Ciclo.



Agustín 5 años 3 meses



Adelaida 6 años 2 meses

¿Por qué fomentar el dibujo y escritura espontáneos?

Cuando presenciamos un acto de dibujo y escritura espontáneos, será posible apreciar qué saben los niños y niñas respecto de estas formas de expresión. En su creación se verán reflejadas las experiencias previas y se podrá ver, por ejemplo, con qué contextos relacionan la escritura (para qué la usan), qué tipo de signos reconocen, qué rasgos les llaman la atención del sistema de escritura, entre otros elementos.

Para los niños y niñas, escribir espontáneamente junto a sus dibujos, constituye una respuesta a sus intereses y les permite sentirse confiados de lo que saben, ya que ellos son quienes deciden qué y cómo lo expresan.

Al ofrecer espacios para el dibujo y la escritura espontáneos a niños y niñas de Primer Ciclo, veremos inevitablemente que esta experiencia se encuentra estrechamente ligada a la Comunicación Oral. Así es como para comprender lo que un niño o niña ha querido expresar a través de un dibujo y de algunas marcas a modo de escritura, necesariamente tendremos que establecer una conversación, realizar algunas preguntas que inviten a describir la creación. En el caso de los niños y niñas de segundo ciclo, se mantendrá el vínculo entre lo oral y lo escrito, marcando una gran diferencia la legibilidad que van adquiriendo sus producciones escritas a través del tiempo, así como la distinción que se efectúa entre los usos de las distintas formas de lenguaje.

7.2. Jugar a leer

¿Cuándo podemos leer?, bajo la perspectiva de los niños y niñas

Desde temprana edad podemos encontrar a niños y niñas que juegan con una hoja de diario entre sus manos o que toman las boletas de compra y las observan sin comprender realmente su sentido. Lo que sí está claro es que, desde el momento en que toman y observan con detención estos textos, están comprendiendo la idea de que hay textos que contienen información y que pueden leerse o, en otras palabras, que existe información que es

posible buscar en ellos, independiente de que aún no sepan cómo hacerlo. Espontáneamente, es posible observar cómo se enfrentan a situaciones de interpretación de textos cuando:

- Revisan entre los trabajos el que es de ellos o de otra persona en particular.
- Cuentan historias a niños y niñas más pequeños o entre ellos mismos.
- Juegan a enviar o recibir cartas o e-mails junto a sus amigos.
- Imitan a los adultos en sus juegos simbólicos, sociodramáticos o de roles, recibiendo cuentas, leyendo el diario, siguiendo una receta para cocinar.
- Juegan a ser profesores, tíos o tías y leen instrucciones de lo que hay que hacer.
- Juegan a la silla musical y deben sentarse en la que lleva su nombre.
- Buscan objetos en estanterías rotuladas.
- Buscan un artículo para vender mientras juegan al almacén o la feria.
- Observan y comentan letreros al ir de paseo o en una caminata.
- Comparten juegos de tablero y deben seguir instrucciones establecidas en él o en las tarjetas utilizadas.
- Deciden qué les gustaría comprar o tener al mirar un catálogo de tienda o supermercado.

- Recuerdan lo que quisieron escribir en los textos producidos por ellos.
- Leen textos enviados por otras personas: comunicaciones, listas, cuentos, letreros, etc.

Como es posible apreciar, la experiencia de jugar a leer puede favorecerse en diferentes contextos. Retomando las posibilidades que ofrece la organización de rincones o áreas, es factible vincular esta actividad a cualquier rincón que ofrezca la posibilidad de realizar juegos simbólicos o sociodramáticos, siempre que se incluya material impreso apropiado, por ejemplo, para que imite lo que hacen los adultos en el hogar, en el supermercado, en el trabajo.

Así también, podremos organizar con ellos específicamente algunos juegos centralizadores, jugando a la feria, a ser profesores, etc. Otra alternativa, es disponer de una biblioteca de aula o a nivel de centro que invite a los menores a manipular diversos textos libremente.

¿Por qué jugar a leer?

Los niños y niñas leen con múltiples intenciones. Lo principal es que se aproximan a los textos porque saben que en ellos se dice algo, sea una historia, una palabra, una instrucción. Esta intención de búsqueda de sentido en un texto será lo que motive su descubrimiento. Hojear una revista es una reiteración de lo que observan a su alrededor, pero también es una forma de aproximarse a las convenciones de nuestro sistema de escritura.

Habrá que comenzar preguntando en el hogar qué tipo de textos son los que más se utilizan e incluirlos en las instancias de juego, como un recurso más que pueden utilizar los menores, de forma que, a través de la actividad espontánea, descubramos la familiaridad con cada uno.

Ese será nuestro punto de partida. Según lo que ellos exploren, podremos profundizar en la idea del texto como portador de significado y

en el descubrimiento de ciertas reglas que habrá que seguir para captar el mensaje que se transmite. El apoyo que ofrece el dibujo o imagen, al igual que para la escritura, será esencial. Aquello que no puedan extraer del código escrito, lo extraerán seguramente de las imágenes que lo acompañan. Además, con la experiencia, podrán percibir que no sólo la imagen y el código portan significado, sino que hay ciertas pistas en la estructura del texto, como su diagramación, el orden de las ideas en el papel, que nos permiten diferenciar de qué tipo de texto se trata. Por ejemplo, a simple vista, como adultos, diferenciamos un cuento de una receta, ¿por qué?, porque su estructura posee características particulares. Percibir las requiere haber tenido un sinnúmero de experiencias con diversos tipos de escritos, con el fin de crear las asociaciones y conceptos correspondientes a cada uno.

En este tipo de experiencias podrán también familiarizarse con símbolos, palabras, números, logotipos u otro tipo de información visual contenida en los textos. Es probable que en forma espontánea no se detengan mayormente en todos los detalles de la información impresa, pero basta que llegue un integrante al juego y que, como un personaje más, haga una pregunta, como por ejemplo, ¿qué estás viendo? o ¿qué estás leyendo?, para que niños y niñas dirijan su atención hacia ellos.

Fig. 7-4. Niña jugando a leer



7.3. Jugar a escribir

¿Cuándo podemos escribir?

Si preguntamos a los niños y niñas para qué podrían escribir ellos, probablemente encontraremos respuestas relacionadas directamente con sus experiencias: “para poner mi nombre en el trabajo”, “para anotar lo que vamos a comprar”, “para mandar una carta”, “para hacer las tareas”, entre otras.

Algunas situaciones que nos llevarán a escribir en forma espontánea o a “jugar a escribir”, pueden ser:

- Escritura y envío de cartas o *e-mails* a familiares, niños o niñas de otros lugares de la comuna, región, país o el mundo.
- Creación de afiches o letreros informativos respecto de actividades especiales: celebraciones de cumpleaños, festejos del nivel.
- Creación de invitaciones para padres y comunidad, para cumpleaños, fiesta del jardín o colegio, celebración de fiestas patrias u otras actividades relevantes.
- Organización de elementos personales en la sala: cada niño o niña se encarga de sus pertenencias y crea etiquetas o rótulos correspondientes.
- Confección de revistas o periódicos en forma grupal con información del nivel, los niños, la comunidad, etc.
- Elaboración de registros y boletas de venta para un juego (“al supermercado”, “la feria”, etc.).
- Registro de puntuaciones en juegos reglados.
- Registro de lo observado en una visita a terreno.

- Escritura del nombre en los trabajos realizados.
- Elaboración individual o grupal de materiales para utilizar en la sala: libros, álbumes de fotos con leyendas, diccionarios, juegos de tablero, etc.

El énfasis en estas actividades debe estar en la actividad de producción de textos como una iniciativa personal o grupal, sin adoptar la forma de una actividad impuesta. Si hay errores en su escritura, deberán aceptarse como parte del proceso de aprendizaje. Si es posible, se podrá trabajar a partir de ellos y establecer una situación o momento de reescritura una vez revisado, siempre que el error sea respecto de algo que los niños y niñas perciban claramente, acorde a las expectativas del nivel, de lo contrario no debiera ser objeto de discusión por el momento.

La espontaneidad deberá ser la clave que oriente las experiencias. Idealmente los niños y niñas deberán sentir, por sí mismos, la necesidad de utilizar la escritura como una forma válida de comunicación. Claramente, en las primeras ocasiones la utilizarán en forma conjunta con el dibujo u otros modos de expresión y, poco a poco, reconocerán en ella la posibilidad de plasmar sus ideas con claridad, pidiendo ayuda a los adultos o a los compañeros más avanzados. Estas situaciones, esperables, nos darán la pauta para saber cuándo intervenimos en sus juegos o los dejamos continuar sin mayores interrupciones.

De modo similar a la actividad de jugar a leer, será posible favorecer la escritura a través del juego, tanto en rincones como en otras experiencias colectivas, por ejemplo, en juegos reglados o al hacer registros de sus paseos.

¿Por qué jugar a escribir?

Es partiendo de los contextos más familiares que debemos presentar experiencias para que los niños y niñas se enfrenten a la tarea de explorar el código escrito y ensayar alguna forma de escritura, reconociendo que esta podrá usar signos no convencionales o convencionales, y que claramente

la extensión y características del texto dependerán de las intenciones de su autor y no sólo de sus conocimientos.

Jugar a escribir es, entonces, una buena excusa para ver cómo los menores perciben la escritura y qué rasgos captan de ella en forma espontánea. Ante una situación en la que “escriben jugando”, será fácil intervenir con preguntas y comentarios para detectar lo que ya saben o para profundizar en los conocimientos e incluir nuevas ideas sobre lo que hacen. El respeto por lo que cada uno produce en forma escrita es clave, dado que la intención de este tipo de experiencia es evidenciar los aprendizajes o profundizar en ellos a partir de la expresión personal. Cualquier intervención en un momento poco oportuno o que incomode a los niños y niñas, puede derivar en una inhibición, sea por temor a la evaluación, al error, etc.

La actividad de jugar a escribir puede darse con materiales tradicionales como lápiz y papel o con otros recursos, como tarjetas con letras o palabras creadas por los mismos niños o con el apoyo de sus familias. Asimismo, podrán utilizarse las diferentes posibilidades que nos ofrece la tecnología, por ejemplo, a través del computador. Más allá de enfocarse a un tipo de letra o a la exigencia de cómo utilizar el espacio al escribir, la atención se focaliza en cómo el código escrito se utiliza en función de una situación comunicativa.

7.4. Escritura con modelos de diversos contextos

¿Qué contextos ofrecen modelos para escribir?

En nuestro entorno es posible encontrar un sinnúmero de elementos que utilizan el lenguaje escrito y que pueden servir de guía para los niños y niñas en sus primeras aproximaciones a la escritura y lectura. Por ejemplo, la mayoría de los productos que se adquieren en el comercio (almacenes, supermercados) vienen etiquetados con su nombre y con información anexa como las fechas de vencimiento, las propiedades nutricionales o su precio. Estas mismas etiquetas pueden ser llevadas a un rincón del hogar,

a un juego de supermercado, constituyéndose en el punto de partida para que ellos creen las propias etiquetas y productos para enriquecer su juego.

Otra situación que nos ofrece modelos para que los niños y niñas escriban es la exploración y conocimiento de su entorno. El barrio seguramente tendrá letreros que observar, un kiosco que visitar, letreros con nombres de calles, avisos publicitarios, los que pueden ser replicados al momento de elaborar una maqueta del sector o un mural de los lugares recorridos.

Los catálogos de compras que distribuyen las tiendas comerciales también ofrecen la posibilidad de escribir a partir de un modelo, por ejemplo, registrando una lista de compras a partir de lo que dice en los folletos.

Los vehículos de transporte público del sector constituyen otra posibilidad para que el niño observe un texto escrito y pueda escribir a partir de él, sea ubicando los nombres de las calles en un mapa del sector, o creando ellos sus letreros para jugar en buses, micros o colectivos hechos por ellos mismos.

Otra experiencia, en que los niños y niñas escribirán a partir de un modelo puede ser tan simple como transcribir su nombre en sus trabajos o pertenencias. De modo similar, podrán transcribir diversos textos, frases y palabras, cuando necesiten escribir una carta, hacer una tarjeta, un afiche, una comunicación, o cualquier texto que deseen escribir. El juego de escritura puede darse en el formato más convencional de papel y lápiz, así como en otros medios, por ejemplo, con tarjetas de letras, sea adquiridas o creadas por los niños y sus familias, e incluso, ante un computador (Fig. 7-5). En cualquier circunstancia, el niño y la niña sentirán que son autores, capaces de representar una idea en un lenguaje convencional, que no sólo él o ella entenderán.

Fig. 7-5. Niños escriben palabras a partir de modelos, utilizando tarjetas de letras.



¿Por qué escribir con modelos de diversos contextos?

La observación de modelos reales, es decir, de textos escritos en su contexto real de uso, permite a los niños y niñas conocer no sólo distintas funcionalidades que cumple esta forma de lenguaje, sino también apreciar la riqueza del sistema de escritura. Por ejemplo, encontrarán textos con diferentes tipos de letras, textos con imágenes y otros sin ellas, textos en su lengua y otros en diferentes idiomas. La capacidad de observación de los más pequeños es tan grande que difícilmente se confundirán al percibir toda esta información. Al contrario, las experiencias con textos reales permitirán ampliar su visión respecto del lenguaje escrito y encontrarle mayor sentido a la escritura y la lectura.

Asimismo, escribir observando modelos, llevará a los niños y niñas a centrar su atención en algunos rasgos propios del sistema de escritura al que se aproxima. Por ejemplo, podrá captar la organización en líneas, los distintos trazos de las letras, su orden, secuencia y, poco a poco, podrá incluso aproximarse al conocimiento del alfabeto y la relación entre fonemas y grafemas. El avance que es posible apreciar en la producción queda reflejado en la escritura que efectúa María Jesús (Fig. 7-6), con una diferencia de 8 meses entre ambas muestras.

Fig. 7-6. Muestra de escritura con modelos. María Jesús, 4 años / 4 años 8 meses.



Habrá que tener la precauci3n de que los ni1os y ni1as no lleguen a depender de la presencia de un modelo para animarse a escribir. Es por ello que deberán utilizarse s3lo cuando realmente se justifique y no como la única estrategia para favorecer este aprendizaje.

7.5. La hora del cuento

La hora del cuento fue introducida en la educaci3n infantil por Froebel, como una actividad constante en el kindergarten. Tambi3n, en algunos hogares, forma parte de las actividades cotidianas, en tanto los ni1os y ni1as expresan su deseo de que se les cuente un cuento. La hora del cuento “consiste básicamente en asignar dentro del horario del jardín, la escuela o el hogar, un tiempo predeterminado en el que un narrador narra un cuento a un grupo de auditores” (Volosky, 2004:181). Este momento debe tener un lugar definido en la rutina, conocido por los ni1os, ni1as y adultos. Se sugiere organizarlo al menos un par de veces por semana. Su duraci3n es variable, aunque idealmente se espera que no sean más de 30 o 40 minutos los que se destinen a esta actividad. Dicho tiempo incluye, desde la preparaci3n

del grupo y el lugar, hasta la conversación posterior a la narración misma. Ciertamente, esta referencia de tiempo variará mucho según los intereses de los niños y niñas, su capacidad de atención, concentración, etc.

Para organizar el espacio a la hora del cuento, se sugiere el uso de semicírculos, de modo que el narrador podrá visualizar a todos y cada de los sujetos, establecer contacto visual con ellos y captar toda su atención. Cabe hacer mención a una situación particular, comúnmente observada en algunos establecimientos:

Algunas educadoras resuelven, durante la hora del cuento, mantener a sus niños en sus lugares y asientos habituales en torno a sus mesitas de trabajo. Tal ubicación, junto con restarle de manera decisiva a la actividad el clima de intimidad requerido, obliga a determinados niños a dar la espalda al narrador. Dicha situación despierta en el niño el impulso de darse vuelta hacia la educadora, lo que lo mantiene en una posición forzada, y en un imaginable estado de frustración e intranquilidad (Volosky, 2004:183).

Destacando esta idea se pretende llamar la atención de quienes más adelante serán narradores de cuentos, en torno a la importancia de la relación personal a la hora de los mismos, así como de la posibilidad de participación que ofrece este período a los niños y niñas.

La narración puede ser apoyada con otros elementos, objetos, láminas, instrumentos musicales, para facilitar y matizar la transmisión del mensaje de la obra. Todo depende del estilo de cada narrador.

Cabe recordar la importancia que se asigna actualmente a la lectura de cuentos. Al respecto, se plantea que debe ser una actividad frecuente desde el nacimiento, tanto en el hogar como en el establecimiento educacional. Diversos estudios han comprobado que la lectura de cuentos favorece el aprendizaje posterior de la lectura y escritura, observándose una significativa diferencia en el rendimiento lector de los niños y niñas a quienes se les ha leído frecuentemente, en comparación con quienes no han tenido dichas oportunidades.

El Cuento Eje

Entre las formas de planificación utilizadas en Educación Parvularia encontramos una relacionada específicamente con la narración de cuentos, denominada Cuento Eje. Este tipo de planificación complementa la narración de cuentos con la expresión y creatividad de los niños y niñas. Es sugerida para Segundo Ciclo de Educación Parvularia, a partir de los 3 años aproximadamente, con una duración, en general, de un periodo de experiencia.

En el Cuento Eje, la narración es efectuada sin apoyo visual ni textual, es decir, sin mostrar previamente las imágenes o el libro a los niños y niñas. Lo anterior, con el propósito de favorecer la imaginación y creatividad. Posterior a la narración se ofrece a los niños y niñas diversas posibilidades para que ellos, libre y creativamente, se expresen a partir del cuento, sea a través de la plástica, la literatura, la música, la expresión corporal o a través de la combinación de dos o más de ellas. Los párvulos podrán, por ejemplo, enfocarse en la ambientación del cuento y los paisajes que imaginan, en sus personajes y caracterizaciones, en los sonidos que formaban parte de la historia, en canciones relacionadas u otras que deseen crear, en la representación de alguna escena que les haya llamado la atención, en la creación de nuevos finales o nuevas historias, entre otros.

Es importante destacar que, más allá de la forma que adopte la expresión del niño o la niña, esta nos dará importantes pistas respecto de su forma de ver el mundo, así también de la comprensión del cuento.

7.6. Experiencias iniciales de producción de textos

La producción de textos se entiende como una actividad a través de la cual una persona crea un texto escrito para comunicar un mensaje. Esta producción debe darse en una situación comunicativa real, que tenga sentido y finalidad clara para el niño o niña.

Producir un texto supone, en primer lugar, tener algo que comunicar, un mensaje, una idea, una palabra, algo que otra persona pueda luego leer. En segundo lugar, exige crearse una representación mental de la situación y del tipo de texto que se espera producir y, por consiguiente, exige también tener conocimientos de los distintos tipos de textos que se utilizan frecuentemente en la sociedad, a fin de seleccionar entre ellos el más adecuado. Sin embargo, para llegar a esta representación mental de los distintos tipos de textos, es imprescindible que el niño y la niña cuenten con múltiples experiencias que los aproximen a ellos. Es decir, tendrán que conocer cuáles son los tipos de textos de uso más frecuente, qué información entregan, cómo se organizan, etc.

En la actividad productiva, los niños y niñas deberán aprovechar todos sus conocimientos y aprendizajes previos respecto del lenguaje, tanto en relación de elementos textuales y estructura del impreso, como competencias lingüísticas a nivel sintáctico, semántico, fonológico, pragmático. Las primeras producciones, claramente más sencillas, podrán desarrollarlas incluso desde Primer Ciclo, complejizándose progresivamente en la medida que van tomando conciencia de las reglas que constituyen el sistema de escritura.

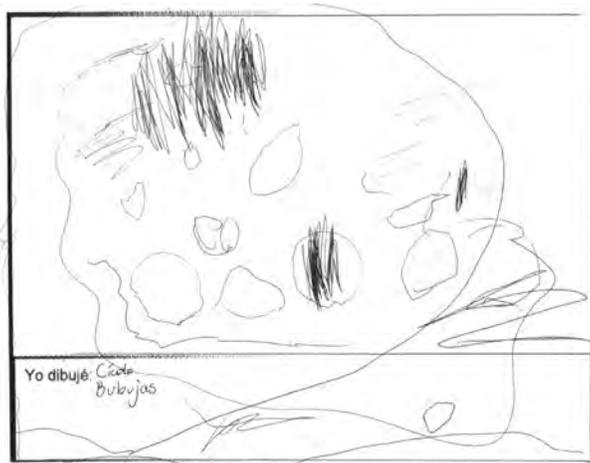
Los niños y niñas podrán producir cualquier tipo de texto, siempre que forme parte de una situación comunicativa que tenga sentido para ellos. De lo contrario, la actividad no pasará de ser un acto mecánico o limitarse a seguir las instrucciones entregadas por el adulto. Ahora bien, entre los textos más comunes para los más pequeños, encontramos algunos simples como sus nombres o el nombre de las cosas (utilizando el lenguaje escrito para identificar), mensajes breves dirigidos a otras personas (enfaticando la interacción e información) y otros textos más complejos, como cartas, cuentos, recetas, libros enciclopédicos, diccionarios, cancioneros, entre otros.

¿Qué experiencias de producción de textos ofrecer a los niños y niñas?

- **Experiencias iniciales que permitan vivenciar que lo que se dice se puede escribir.**

Las primeras experiencias estarán orientadas a que los niños y niñas vean que lo que ellos dicen puede ser representado también a través de la escritura. Una situación tan simple y cotidiana como invitar a los niños y niñas a dibujar y luego consultar por lo que han dibujado. Aquello que respondan será lo que escribiremos ante sus ojos. Este sólo hecho, ya desde Primer Ciclo, los aproximará a la comprensión de las funciones del lenguaje escrito, observándolo como algo cotidiano, útil y factible de realizar. Para facilitar el registro de lo que dicen los niños y niñas, podremos, por ejemplo, destinar un sector específico de la hoja para el dibujo y otro para la escritura, el que poco a poco será identificado por ellos (Fig. 7-7).

Fig.7-7. Escribir lo que dice sobre su dibujo.



- **Experiencias de escritura del propio nombre o de los nombres de las cosas.**

Una de las primeras formas de producción escrita de los niños y niñas incluye el registro de su nombre o del nombre de otras personas, animales u objetos. Este hecho refleja su conocimiento tanto sobre la existencia de palabras, como de la posibilidad de representación que ofrece el lenguaje escrito.

La invitación que habrá que efectuar a los niños y niñas es a escribir su nombre, por ejemplo, en sus trabajos o pertenencias. Asimismo, habrá que escribir su nombre en diferentes ocasiones, ante su vista, siempre en una situación con sentido. Producto de estas experiencias, es posible apreciar el trabajo de María Jesús, quien escribió su nombre en un costado de la hoja (Fig. 7-8). Claramente, sólo incluye algunas letras, un error a ojos de un adulto, pero un paso importante y significativo si se considera que la niña sólo tiene 3 años.

Fig.7-8. Escritura del nombre en los trabajos.

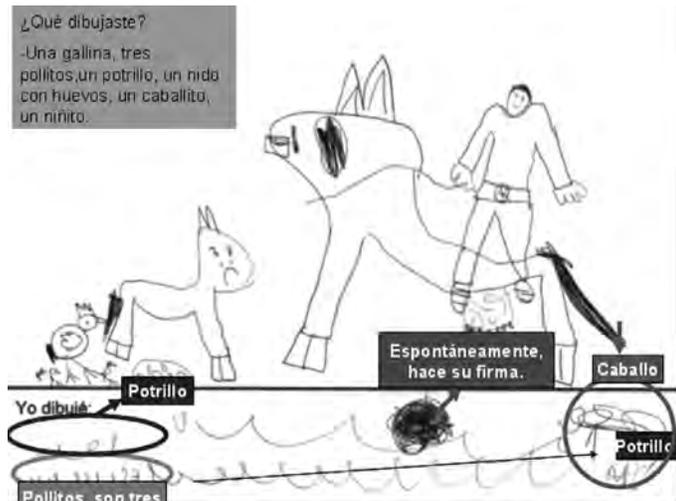


- **Experiencias de escritura de textos informativos y mensajes breves.**

El trabajo a partir de los dibujos que efectúan los niños y niñas ofrece múltiples posibilidades y cobra gran relevancia, ya que permite ir diferenciando progresivamente el dibujo y la escritura como formas de comunicación con características particulares. Es así como puede darse una situación de escritura de un texto breve sea para registrar o informar algo respecto de esta creación.

Por ejemplo, al incluir una sección en la hoja que diga “Yo dibujé:” se invita claramente al niño o niña a escribir lo que ha dibujado. Será usual, entonces, que comiencen a escribir con trazos y signos no convencionales, al tiempo que dicen lo que escriben (Fig. 7-9). O, tal vez, podremos ver cómo escriben en silencio y al finalizar dicen. “Ya, ¿te digo lo que escribí?”.

Fig.7-9. Escribiendo lo que hemos dibujado.



- **Experiencias de escritura libre**

A quienes ya se han animado a producir algunos textos sencillos, podremos desafiarlos a escribir libremente, sin más formato que una hoja en blanco o con líneas, dejando un espacio para registrar lo que ellos nos comenten que han escrito. En esta actividad, será frecuente ver que, junto a la escritura misma, incluyen espontáneamente algunos dibujos, en ocasiones porque crean historias al respecto, en otras para que el mensaje quede más claro (Fig. 7-10).

Fig.7-10. Escritura libre y registro del adulto.



7.7. Producción de textos narrativos: creación de cuentos con los niños y niñas

Pedir a un niño que cuente un cuento parece tarea sencilla. Sin embargo, al hacerlo, muchos de ellos no saben cómo desarrollar la historia, ni cómo terminarla. Aunque sí la mayoría sabe cómo iniciarla. Sólo deben decir las palabras mágicas: “Había una vez...”

Un adulto podrá crear un cuento respetando su estructura (inicio – desarrollo – clímax – final o desenlace). Un niño o niña, se limitará a nombrar algunos personajes, tal vez narrará uno o dos acontecimientos y bruscamente terminará el cuento. Esta situación no debe alarmar a nadie. Sucede que es parte normal del proceso de aprendizaje. Pasará mucho tiempo antes de que el niño maneje la estructura de un cuento. Tendrá que haber leído y escuchado cientos de historias diferentes.

Para llegar a narrar un cuento, el niño o niña debe haber aprendido a utilizar, en primer lugar, el lenguaje a nivel descriptivo. Este es el tipo de discurso característico de los párvulos en sus primeros años de vida. Por tanto, brindar experiencias de escuchar narraciones diversas, será el primer paso para aproximarse luego al discurso narrativo, de esta forma, cuando comiencen sus primeras narraciones, sabrán qué tipo de textos pueden crear y lo harán con gusto.

Por tanto, crear un cuento para los niños y niñas es todo un desafío, los transforma a ellos en autores, pudiendo imaginar un mundo propio y maravilloso. La tarea se puede proponer en forma individual, en pequeños grupos o en forma colectiva (todo el grupo), dependiendo de sus estilos de trabajo, de la espontaneidad y de la familiaridad con este tipo de solicitudes.

Se puede también comenzar con personajes establecidos: ¿Contemos el cuento de una bruja?; o con personajes a elección de los niños y niñas. Para elegir personajes, se puede optar por mostrarles dibujos o recortes de personajes diversos, por presentarles otros en miniatura (animales de plástico, por ejemplo), para que seleccionen algunos y cuenten la historia con ellos, o por crear dibujos y contar el cuento a partir de los mismos. En todo caso, la producción de este tipo de texto será una buena instancia para conjugar habilidades comunicativas tanto orales como escritas.

Los niños y niñas tienden, en ocasiones, a limitar su narración a lo mínimo posible. En otros casos, se explayan con explicaciones, descripciones y encadenamiento de un suceso tras otro, incluso desviándose de la idea original. Independiente de cuál sea la situación, en ambos casos es necesario apoyar su creación mediante preguntas o comentarios como:

- ¿Cómo se va a llamar tu cuento?
- ¿De qué se trata?
- ¿Qué sucedió entonces?
- ¿Por qué hicieron eso?
- ¿Cómo era...?
- ¿Qué le dijo cuando...?
- ¿Cómo sabemos quién escribió el cuento?

La creación del cuento con niños y niñas es muy diferente a lo que realiza el adulto. Ellos no planificarán el tema, los motivos, el ambiente, sino que relatarán una historia y le darán forma a medida que avanzan en este proceso. Muchas veces no les interesa crear un solo cuento, sino sólo narrar hechos, por el placer que les provoca la posibilidad de crear e imaginar su propio mundo.

La producción de cuentos puede darse, en una primera instancia, en forma oral, dejando registro de audio o video, para luego transcribir las ideas y, finalmente, crear un libro de cuento. Así también, puede darse en forma escrita, invitando al niño o la niña a escribir por sí mismo el cuento, ofreciendo para ello las hojas necesarias, idealmente con líneas para facilitar la organización.

Se incluyen, a modo de ejemplo, algunos cuentos narrados por niños y niñas de diferentes edades, en forma individual, los primeros con apoyo de los personajes en miniatura (recortes o figuras de plástico), el último, a partir de un dibujo. Cabe mencionar que ellos crearon en primer lugar la historia, con mínima intervención del adulto y, finalmente, le dieron un título o nombre (Fig. 7-11). Posterior a esta narración, se les escribió el cuento en hojas blancas, separando algunas frases por página, conformando un pequeño libro, el que fue leído e ilustrado por los mismos niños. En este caso, ha sido transcrita la narración que ellos efectuaron, incluyendo los errores de pronunciación propios de su expresión, para hacer notar lo valiosa que puede ser la creación de cuentos como estrategia para favorecer y observar

no sólo el conocimiento sobre el mundo escrito, sino también respecto de las habilidades lingüísticas de los sujetos.

Fig. 7-11. Cuentos narrados por niños y niñas.

<p>“Un elefante”</p> <p>“El oso a comió a pez. E tiburón a comió al oso. El agua a pescar, a pescar un pez. Pescamo un grande pescao. Un oso. Pasó un elefante en el camino. Su tompa. A bailar. A comió a fante el oso”</p> <p style="text-align: right;">Alexandra – 2 años 5 meses</p>
<p>“El tiburón”</p> <p>“El tiburón se comió un pecesito. El oso se comió al tiburón porque se lo comió el carozo el oso. Hicieron una torta porque se lo comió, porque tenía hambre. Tenían una comida de tiburón y del oso. Tienen muchas sillas, porque tenía una cola grande. Tenía un barco y un auto café. El oso se lo comió la bruja y no lo pinchó”.</p> <p style="text-align: right;">Francisco – 3 años</p>
<p>“El abuelito lindo”</p> <p>“Una niña 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 niñas estaban haciendo una maldad. Ahora la guardó. El papá ahora estaba haciendo el cumpleaños. Entonces ahora la amiga estaba enferma porque estaba comiendo comida chatarra. Llegó el frío, entonces se punieron la parka. Entonces se sacó la parka porque tenía calor. Entonces tenían una gran casa linda, tenían un caballito lindo. Entonces el lobo desplomó la otra casa. Entonces vino un indio y entonces saludó. Entonces el abuelo se fue porque tenía mucha hambre”.</p> <p style="text-align: right;">Francisca – 4 años</p>

“Cebra rayada de color verde”

Cebra rayada dime quién te pintó esas negras rayas de bonito amor. Con tu blanco cuerpo, negras rayas de amor y color verdecito que te manchaste de amor.

Cebra caballito rayado así no me llamo, cebra me llamo yo, y esas rayas negras solo Dios las pintó. Seminublado no puede llover, se derriten los rayos.

Las rayas se derriten, no sé por qué lo hacen. Ahora estoy triste, por favor, ¡uy, que me pongo a llorar! Ah.

Ahora estoy feliz, me pintaron otras rayas, están rosadas, ¡huy! Soy feliz, con el verde se notan más. No sé qué me pasa, ¡huy!, no sé qué me pasa, se me quitan...

Ahora estoy feliz, me pintaron otras rayas, son doradas, no me importa, es feliz.

No me importa, es lo mejor, la cebra más encantadora. Esta cebra es rayas plateadas, cuerpo verde.

Después se encontró con una cebra hembra, pues no le cabía nada, ese hombre era tan guapo que casi no le cabió el amor de este hombre.

Después le besó a la cebra de este cuento, después se casó y tuvo los mejores hijitos del mundo, y tuvieron los mejores potrillos del mundo.

María Jesús - 4 años

Otro ejemplo lo constituyen cuentos narrados y escritos por los mismos niños. De estos, podemos apreciar uno escrito en un formato destinado especialmente para ello, el que incluía espacio para el título, el autor, la narración misma y un dibujo relacionado con éste. A medida que el niño iba leyendo su cuento, el adulto escribía lo que decía (Fig. 7-12). El otro cuento tiene el formato de un libro, con varias hojas, incluyendo una portada con el título de la historia (Fig. 7-13).

Fig. 7-12. Cuento escrito por Benjamín, 5 años.



Fig. 7-13. Portada de un cuento con formato de libro.



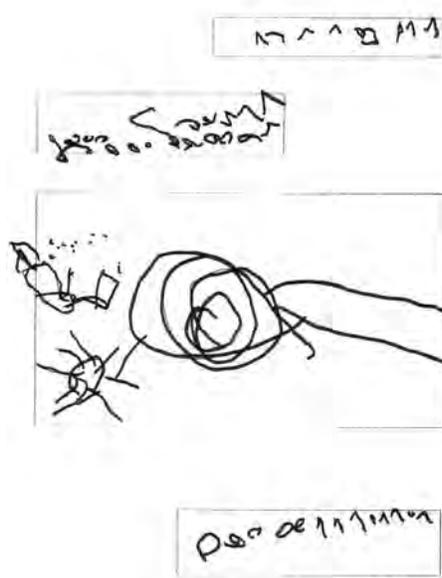
7.8. Producción de textos informativos: escritura de cartas

Con el tiempo y el surgimiento de nuevas tecnologías, cada vez es menos frecuente recibir y enviar cartas por correo, sin embargo, esta constituye aún una vía válida de comunicación en muchos sectores. Ahora, más allá de si la carta es enviada por correo postal o vía correo electrónico, su estructura y sentido no ha sufrido variación. Lo importante es que si vamos a ofrecer a los niños y niñas la posibilidad de escribir una carta, idealmente se espera que ya hayan tenido la experiencia de recibir y leer al menos algunas, sea en su casa, en el establecimiento educativo o en otro lugar.

La producción de una carta requiere que el niño o la niña centre su atención en al menos cuatro aspectos centrales: la fecha (¿qué día es hoy?), el destinatario (¿a quién le escribes tu carta?), el mensaje (¿qué le vas a contar en la carta a esa persona?) y el autor (¿cómo sabrán quién escribió esta carta?, ¿quién firma?). Si bien parecen elementos muy complejos, es posible abordarlos con los niños y niñas de segundo ciclo, que ya se encuentren familiarizados con otras experiencias de producción de textos. En todo caso, no esperamos que los niños y niñas conozcan y manejen todos los aspectos mencionados en su primera carta. Tal vez en ella sólo incluyan un mensaje y lo firmen, incluso el mensaje puede ser un dibujo. Sin embargo, con la experiencia, progresivamente complejizarán su producción, haciéndola más similar a la estructura convencional de este tipo de texto.

Para facilitar la tarea, podremos entregar una hoja con la silueta de una carta, es decir, con los espacios delimitados para cada tipo de información requerida, sea espacios en blanco o con líneas, según acostumbren los niños y niñas. A modo de ejemplo, podemos ver una carta escrita por Josefina (Fig. 7-14), en la que con signos aún no convencionales y algunos dibujos utiliza cada espacio dentro del formato.

Fig. 7-14. Carta creada por Josefina, 5 años 9 meses.



7.9. Producción de textos prescriptivos: escritura de receta

Las experiencias de cocina en Educación Parvularia resultan ser bastante frecuentes y se constituyen en un escenario propicio para introducir a los niños y niñas en el conocimiento de otro tipo de texto, como son las recetas. Estas también poseen una estructura bien definida. Una receta consta de un nombre del plato a preparar, una lista de ingredientes que incluye nombres y cantidades, un procedimiento que explica lo que se debe hacer, el que puede incluso encontrarse dividido en pasos o etapas y, finalmente, una imagen de cómo queda la preparación o el plato terminado, aunque este último no siempre se encuentra en todos los libros de recetas.

La escritura de recetas exige haber visto y preparado algunas recetas previamente, sea en libros o recetarios o escritas en papelógrafos. Es relevante para el niño o niña haberlas visto, leído y utilizado, a fin de que capten su función y estructura. A partir de estas experiencias puede invitarse a los

niños a escribir la receta de algo que prepararon para compartirla en las casas e, incluso, inventar las propias recetas jugando a ser cocineros. Es respecto de esta última situación que observamos una receta inventada y escrita en una hoja con el formato ya definido para cada uno de sus componentes (Fig. 7-15). Cabe destacar que en ella se conjugan conocimientos no sólo del texto mismo, de la preparación y en general de lo impreso, sino, también, se ponen en juego conocimientos sobre cantidades y números, elemento importante en el proceso de alfabetización inicial.

Fig. 7-15. Receta creada por María Jesús, 4 años 10 meses.



7.10. Elaboración de diccionarios

¿Qué tipos de diccionarios podremos crear con los niños y niñas?

Un diccionario es un libro que contiene las voces o palabras de un idioma y su explicación, ordenadas alfabéticamente o según un aspecto determinado.

Algunos tipos de diccionarios:

- Diccionario simple que incluye conceptos y definiciones escritas (similar al diccionario común).
- Diccionario con imágenes, incluye conceptos y una o más imágenes relacionadas con cada uno de ellos (similar a los libros de imágenes).
- Diccionarios con imagen y definición escrita, que reúnen conceptos acompañados de imágenes representativas (una o más) y de una definición.
- Diccionarios temáticos, reúnen conceptos asociados a temas específicos. Por ejemplo, diccionarios sobre floclore de nuestro país, sobre los seres vivos, en torno a objetos extraños o curiosos, etc.
- Diccionarios de sinónimos o antónimos: contienen palabras con significados similares u opuestos.

Además de definir qué tipo de diccionario será el más apropiado al grupo de niños y niñas, corresponderá analizar si va a ser preparado en forma íntegra por ellos mismos o si contarán con algún tipo de apoyo de la familia, los educadores, niños y niñas de otros niveles, etc. En especial, el trabajo con las familias resulta bastante atractivo para ellos y permite establecer un vínculo entre el lenguaje utilizado en el hogar y aquel más elaborado que, se espera, vayan adquiriendo a través de los años en el sistema educacional. Así lo dejan en evidencia los diccionarios creados por niños y niñas de Nivel Transición, en colaboración con sus padres (Fig. 7-16).

Fig. 7-16. Diccionarios creados por niños y niñas de Nivel Transición



¿Por qué elaborar un diccionario?

Si bien el mercado nos ofrece gran variedad de textos de consulta como diccionarios, libros enciclopédicos, sets de imágenes y palabras, el hecho de realizar o confeccionar un diccionario implica poner en juego un mayor número de habilidades que su sola revisión.

La elaboración de un diccionario puede considerarse desde la determinación de qué conceptos serán incluidos hasta qué nivel de profundidad se requiere para su definición. A partir de una palabra, los niños deberán pensar en su representación y en las ideas asociadas para elaborar una definición. En aquellos conceptos más complejos, los niños y niñas más grandes incluso podrán utilizar un organizador gráfico, mapa preconceptual o conceptual para ordenar las ideas. Dependiendo del tipo de diccionario, podrán enfrentarse a la tarea de reconocer palabras escritas, transcribir, iniciarse en el reconocimiento de letras y deletreo, en la asociación

fonema-grafema, en la interpretación de logotipos o textos reales. Podrán también poner en práctica su capacidad de representación a través del dibujo u otras técnicas plásticas. Y, claramente, se involucrarán con una experiencia que los llevará a tener un producto concreto de sus esfuerzos tanto individuales como colectivos.

Algunas consideraciones para elaborar el diccionario:

- Plantear el desafío de su elaboración una vez que los niños y niñas hayan conocido este tipo de texto o lo hayan utilizado en alguna oportunidad, captando la utilidad que posee.
- El orden alfabético responde a una convención que requiere que los niños y niñas distingan algunas letras e identifiquen al menos la letra inicial de las palabras en su forma escrita. Podrán existir también otras formas de organización diferentes a la alfabética.
- El uso de separadores de colores o marcadores de otro tipo para diferenciar las secciones o partes del diccionario serán de ayuda a quien lo usa.
- El tamaño del diccionario dependerá del uso que se le dé. Elaborar uno solo en conjunto para el curso exigirá utilizar un formato de papel más grande que en el caso de realizar un diccionario para cada persona.
- Un diccionario podría ir enriqueciéndose con el tiempo o puede crearse uno temático cada vez que sea necesario.
- Es menester resguardar la durabilidad del diccionario. Como material de consulta, es esperable que se deteriore rápidamente, lo que se puede evitar con algunas formas de plastificado, uso de fundas, anillados, entre otros sistemas.

Desafío personal

Desarrolle lo siguiente:

- Planifique al menos una experiencia de aprendizaje por cada sugerencia dada en este capítulo. Focalice su trabajo en un mismo grupo ,curso o nivel.

VIII. RECURSOS EDUCATIVOS PARA LENGUAJE ESCRITO EN EDUCACIÓN PARVULARIA

En las siguientes páginas se ofrecen sugerencias de posibles recursos a utilizar con los niños y niñas para aproximarlos al Lenguaje Escrito en el contexto del proceso de alfabetización inicial. Estas sugerencias han formado parte de diversos contextos de Educación Parvularia, en los que han pasado alumnas en práctica, pudiendo comprobar en terreno el potencial de su uso con niños y niñas. El listado contiene recursos que es posible utilizar tanto en actividades cotidianas o rutinarias, así como otros orientados principalmente a las experiencias de aprendizaje variables.

Para cada recurso se especifica en qué ciclo de Educación Parvularia resulta más apropiado su uso, algunas sugerencias prácticas, así como una de aprendizajes esperados que podrían favorecerse con ellos, sean derivados de las Bases Curriculares o de los Programas Pedagógicos, a modo de ejemplo, sin desconocer que cada educador puede intencionar su uso de forma diferente. Ante esto habrá que considerar que el educador podrá efectuar algunas variaciones de acuerdo a su realidad educativa y grupo de niños y niñas. Debe aclararse que estos no son los únicos recursos factibles de utilizar. Al contrario, dada la riqueza, creatividad y diversidad que caracteriza al uso de la lengua, la gama de recursos a utilizar será también innumerable. Corresponde, entonces, considerar estas propuestas como una orientación que pueda motivar o impulsar a crear nuevas alternativas, apropiadas a cada contexto.



Set de objetos o imágenes para motivo de lenguaje

- Orientado a niños y niñas de 1er y 2° Ciclo.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal (BCEP)
 - A.E. 1er Ciclo N°13: Comunicarse progresivamente con otros a través de las distintas formas de lenguaje, produciendo, recibiendo e interpretando comprensivamente diversos mensajes.
 - A.E. 2° Ciclo N°5: Comprender los contenidos y propósitos de los mensajes en distintas situaciones, identificando la intención comunicativa de diversos interlocutores, mediante una escucha atenta y receptiva.
- Sugerencias: en una caja se puede crear un set con objetos, reales, creados, con fotografías o dibujos, pensando en realizar con niños experiencias de aprendizaje bajo la modalidad de un motivo de lenguaje. Esta alternativa ofrece la posibilidad de trabajar con cualquier tipo de recurso y en torno a una temática que sea del interés del niño o niña.

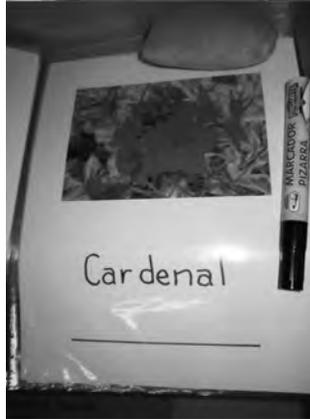
En grupo se conversa sobre el objeto o imagen presentada, pudiendo ser, por ejemplo: objetos de la naturaleza, imágenes del sector o de otros lugares, fotografías de una caminata de lectura realizada con ellos, un libro, una palabra escrita, y en general, cualquier objeto que invite a comunicarse en torno a lo que se sabe de él o a lo que se podría averiguar.



Set para asociar imágenes y palabras según género

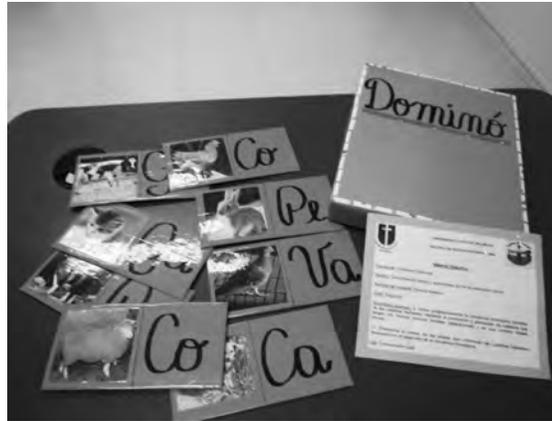
- Orientado a niños y niñas de 2° Ciclo.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la lectura (PPEP)
 - A.E. NT1: Reconocer palabras y logos a primera vista.
 - A.E. NT2: Reconocer palabras y logos a primera vista (vocabulario visual).
- Sugerencias: en el set se pueden incluir diversos objetos o imágenes, algunas femeninas, otras masculinas, que puedan vincularse con palabras “el”, “la” o “un” y “una”, diferenciándolas según su género. Se incluyen dos tarjetas con las palabras escritas en ellas y un velcro o una zona interior para poner en cada una la tarjeta correspondiente. Una vez aprendida la forma de uso de este material, los niños y niñas pueden fácilmente trabajar en periodos de espera, sea individualmente o en parejas, jugando para ver quién encuentra primero una palabra que se asocie correctamente a cada artículo. Posteriormente, es posible ir reemplazando las imágenes por las palabras escritas que les representan, complejizando aún más la tarea.

Si bien es una propuesta simple, es atractiva para los párvulos, además de haber sido probada y observada en terreno, con efectividad.



Libros temáticos para leer y copiar palabras

- Orientado a niños y niñas de 2° Ciclo.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la escritura (PPEP)
 - A.E. NT1: Representar gráficamente mensajes simples con la intención de comunicar algo por escrito, utilizando con libertad algunos signos, marcas, dibujos, letras y palabras.
 - A.E. NT2: Representar gráficamente mensajes simples con la intención de comunicar algo por escrito, utilizando con libertad algunos grafismos y respetando la forma de algunas letras y palabras y ciertos aspectos de la regularidad de la escritura, como: dirección y secuencia, organización y distancia.
- Sugerencias: crear diferentes libros, a modo de diccionario de imágenes, pero con una sola imagen por hoja, con la palabra escrita bajo ella, seguida por una línea horizontal, en la que el niño o niña pueda copiar cada palabra, previo a incluirla en otra producción escrita en forma libre. Para ello, el set de libros que se cree debe estar plastificados y para copiar los niños y niñas usarán plumón de pizarra acrílica, permitiendo así que un mismo libro pueda ser usado en múltiples instancias. Igualmente se puede enriquecer con otros libros, sin plastificar, de uso personal de cada párvulo.



Dominó de sílabas iniciales e imágenes

- Orientado a niños y niñas de 2° Ciclo.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; categoría: Lenguaje Escrito (BCEP)
 - A.E. 2° Ciclo N°4: Iniciarse en la interpretación de signos escritos en contextos con significado, asociando los fonemas (sonidos) a sus correspondientes grafemas (las palabras escritas), avanzando en el aprendizaje de los fónicos.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la lectura (PPEP)
 - A.E. NT1: Asociar las vocales a sus correspondientes grafemas.
 - A.E. NT2: Asociar las vocales (en sus diversas expresiones gráficas) y algunos fonemas a sus correspondientes grafemas.
- Sugerencias: puede crearse con imágenes reales o dibujos, seleccionando principalmente palabras que comiencen con sílabas fácilmente reconocibles, principalmente bajo la forma de sílabas directas, para ser usado en parejas o pequeños grupos, de forma similar al juego tradicional del dominó.



Set de escritura alfabética

- Orientado a niños y niñas de 2° Ciclo.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; categoría: Lenguaje Escrito (BCEP)
 - A.E.2° Ciclo N°4: Iniciarse en la interpretación de signos escritos en contextos con significado, asociando los fonemas (sonidos) a sus correspondientes grafemas (las palabras escritas), avanzando en el aprendizaje de los fónicos.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la lectura (PPEP)
 - A.E. NT1: Asociar las vocales a sus correspondientes grafemas.
 - A.E. NT2: Asociar las vocales (en sus diversas expresiones gráficas) y algunos fonemas a sus correspondientes grafemas.
- Sugerencias: en un soporte largo, se anillan por su parte superior tarjetas, una junto a otra. Se comienza con un set de tarjetas con imágenes, que servirán de guía para luego seleccionar a su derecha las letras correspondientes para escribir el nombre de cada imagen. Por tanto, los sets de letras que le siguen contienen cada uno todas las letras del alfabeto, que pueden ser levantadas y revisadas, hasta seleccionar la requerida según la palabra. Este material puede ser usado individualmente o en grupos pequeños, en forma cooperativa.



Set de asociación: sonidos iniciales y vocabulario visual

- Orientado a niños y niñas de 2° Ciclo.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; categoría: Lenguaje Escrito (BCEP)
 - A.E.2° Ciclo N°4: Iniciarse en la interpretación de signos escritos en contextos con significado, asociando los fonemas (sonidos) a sus correspondientes grafemas (las palabras escritas), avanzando en el aprendizaje de los fónicos.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la lectura (PPEP)
 - A.E. NT1: Asociar las vocales a sus correspondientes grafemas.
 - A.E. NT2: Asociar las vocales (en sus diversas expresiones gráficas) y algunos fonemas a sus correspondientes grafemas.
- Sugerencias: en un soporte largo, se anillan por su parte superior tarjetas, una junto a otra. A diferencia del recurso anterior, se incluyen dos tipos de tarjeta: letras en sus cuatro formas de escritura y tarjetas con imágenes que representan palabras que empiezan con determinados sonidos, junto a la palabra escrita correspondiente. En este caso, el niño busca primero una lámina de letras y luego busca y selecciona imágenes que comiencen con la letra indicada.

**Mi perro es café.
 Mi perro tiene dos orejas.
 Mi perro se llama Titán.
 Mi perro tiene 4 años.
 Mi perro es juguetero.**

Textos para lectura compartida, con lecturas predecibles

- Orientado a niños y niñas de 1er y 2° Ciclo.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; categoría: Lenguaje Escrito (BCEP)
 - A.E.2° Ciclo N°4: Iniciarse en la interpretación de signos escritos en contextos con significado, asociando los fonemas (sonidos) a sus correspondientes grafemas (las palabras escritas), avanzando en el aprendizaje de los fónicos.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la lectura (PPEP)
 - A.E. NT1: Asociar las vocales a sus correspondientes grafemas.
 - A.E. NT2: Asociar las vocales (en sus diversas expresiones gráficas) y algunos fonemas a sus correspondientes grafemas.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la lectura (PPEP)
 - A.E. NT1: Reconocer palabras y logos a primera vista.
 - A.E. NT2: Reconocer palabras y logos a primera vista (vocabulario visual).
 - Sugerencias: a modo de rotafolio o con grandes láminas se pueden generar textos para lectura compartida, con textos que permitan una lectura predecible, sea con obras literarias o con textos descriptivos o narrativos. Entre otros aspectos, favorecen la formación de un vocabulario visual básico.



Calendarios

- Orientado principalmente a niños y niñas de 2° Ciclo.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la lectura (PPEP)
 - A.E. NT1: Reconocer algunas palabras y logos a primera vista.
 - A.E. NT2: Reconocer palabras y logos a primera vista (vocabulario visual).
 - Sugerencias: incluir nombres de días y meses. La numeración puede ser estática, marcando día a día o puede ser movable, agregando cada día el número correspondiente. Puede incluirse una leyenda que pueda ser completada cada día, por ej.: “Hoy es de de”

Talleres Niños				
Pamela	✓		✓	
Esteban		✓		
Tania	✓		✓	✓
Daniel		✓		✓

Tableros de registro de asistencia a rincones o talleres

- Orientado principalmente a niños y niñas de 2° Ciclo.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la lectura (PPEP)
 - A.E. NT1: Reconocer palabras y logos a primera vista.
 - A.E. NT2: Reconocer palabras y logos a primera vista (vocabulario visual).
- Sugerencias: inicialmente combinar imagen y textos breves como los nombres de los niños y niñas. Progresivamente, reemplazar imágenes por textos escritos por el adulto o por los niños y niñas.



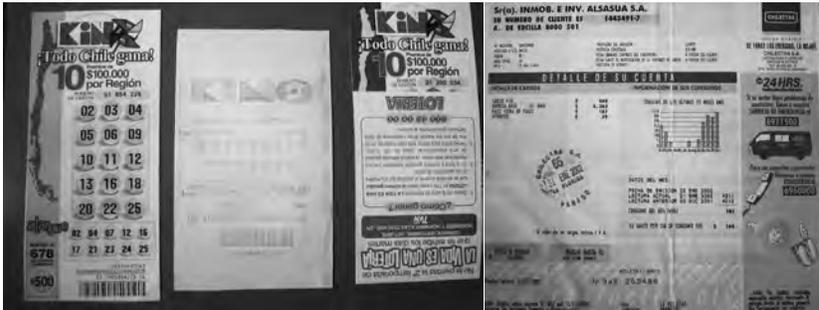
Tarjetas con el propio nombre

- Orientado principalmente a niños y niñas de 2° Ciclo.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la lectura (PPEP)
 - A.E. NT1: Reconocer palabras y logos a primera vista.
 - A.E. NT2: Reconocer palabras y logos a primera vista (vocabulario visual).
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; categoría: lenguaje escrito (BCEP)
 - A.E. 2° Ciclo N°4: Iniciarse en la interpretación de signos escritos en contextos con significado, asociando los fonemas (sonidos) a sus correspondientes grafemas (las palabras escritas), avanzando en el aprendizaje de los fónicos.
- Sugerencias: las primeras tarjetas podrán tener la fotografía del niño o niña a un costado, o bien, un dibujo de ellos mismos, el que progresivamente será eliminado, para dejar solamente el texto escrito. Podrá considerarse un solo tipo de letra, según decisión del establecimiento, o dos o más tipos para familiarizar a niños y niñas con ellos. El tamaño de letra debe ser grande, de altura de 2 a 3 cm como mínimo, de forma que puedan identificar cada letra claramente y, eventualmente, copiar su nombre o incluso calcarlo al estar plastificado.



Tarjetas con imágenes y palabras

- Orientado principalmente a niños y niñas de 2° Ciclo.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la lectura (PPEP)
 - A.E. NT1: Reconocer palabras y logos a primera vista.
 - A.E. NT2: Reconocer palabras y logos a primera vista (vocabulario visual).
- Sugerencias: priorizando el trabajo inicial con material concreto, las tarjetas podrán constituir un banco de información que se incremente con cada nuevo tema que se aborde con los niños y niñas. La imagen deberá ser lo más cercana a la realidad, idealmente fotografías. En caso de dibujos, habrá que evitar estereotipos, pudiendo incluso contar con varias láminas con la misma palabra, pero con ilustraciones diferentes. Así, podrán organizarse temáticamente e incluir tarjetas escritas e ilustradas por los niños y niñas.



Set con distintos textos escritos reales

- Orientado principalmente a niños y niñas de 2° Ciclo.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; categoría: Lenguaje Escrito (BCEP)
 - A.E. 2° Ciclo N° 7: Interesarse en el lenguaje escrito a través del contacto con textos de diferentes tipos como cuentos, letreros, noticias, anuncios comerciales, etiquetas, entre otros.
- Sugerencias: este set podrá organizarse como láminas plastificadas, en una carpeta o archivador, siendo incluido en un rincón o en la biblioteca de aula. Los textos que se incluyan responderán a los usos que se le dé al lenguaje en el entorno familiar y social de los niños y niñas, para incorporar progresivamente otros textos menos utilizados. Podrían incluirse: cuentas, cartas, boletas, boletos de bus o tren, tarjetas de salud, invitaciones, folletos, propaganda, cartones de juegos de azar, recetas médicas, recetas de cocina, instructivos de juegos, entre muchos otros.



Set de letras para escribir

- Orientado principalmente a niños y niñas de 2° Ciclo.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la lectura (PPEP)
 - A.E. NT1: Asociar las vocales a sus correspondientes grafemas.
 - A.E. NT2: Asociar las vocales (en sus diversas expresiones gráficas) y algunos fonemas a sus correspondientes grafemas.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; categoría: lenguaje escrito (BCEP)
 - A.E. 2° Ciclo N° 4: Iniciarse en la interpretación de signos escritos en contextos con significado, asociando los fonemas (sonidos) a sus correspondientes grafemas (las palabras escritas), avanzando en el aprendizaje de los fónicos.
- Sugerencias: el set estará constituido por todas las letras del alfabeto, idealmente en sus cuatro formas de representación: mayúsculas, minúsculas, cursiva y *script*. Podrá ser un set para cada niño o niña, elaborado con el apoyo de los padres. Habrá que incluir en cada set al menos 3 o 4 tarjetas de una misma letra para permitir la escritura de diversas palabras. En cuanto al tamaño, se sugieren tarjetas de mínimo 4 cm de altura.



Memorice de logotipos

- Orientado principalmente a niños y niñas de 2° Ciclo.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; categoría: Lenguaje Escrito (BCEP)
 - A.E. 2° Ciclo N° 7: Interesarse en el Lenguaje Escrito a través del contacto con textos de diferentes tipos como cuentos, letreros, noticias, anuncios comerciales, etiquetas, entre otros.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la lectura (PPEP)
 - A.E. NT1: Reconocer palabras y logos a primera vista.
 - A.E. NT2: Reconocer palabras y logos a primera vista (vocabulario visual).
- Sugerencias: este recurso puede ser elaborado con los niños y niñas, escogiendo con ellos los logotipos que se incluirán, los que podrán ser recortados de revistas o envases. Para quienes ya empiecen a escribir o al menos a copiar letras y palabras, se podrá elaborar un *memorice* con logotipos dibujados y escritos por ellos mismos. Ahora bien, como todo juego reglado destinado para al menos dos niños o niñas, habrá que incluir una cantidad adecuada de imágenes.



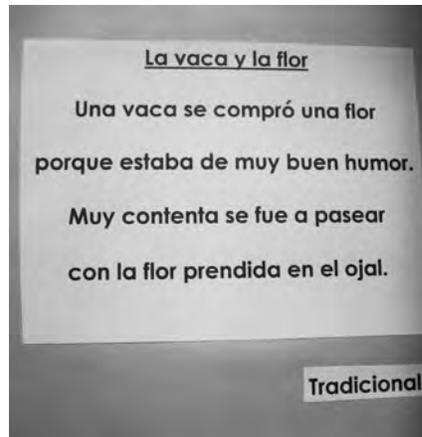
Letreros con señales de tránsito

- Orientado para niños y niñas desde 2 años.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal (BCEP)
 - A.E.1^{er} Ciclo N°11: Identificar progresivamente símbolos y palabras a través del contacto con materiales gráficos y audiovisuales en carteles, etiquetas, cuentos, revistas, diarios y mensajes televisivos.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; categoría: Lenguaje Escrito (BCEP)
 - A.E.2° Ciclo N° 7: Interesarse en el Lenguaje Escrito a través del contacto con textos de diferentes tipos como cuentos, letreros, noticias, anuncios comerciales, etiquetas, entre otros.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; categoría: Ciclo(BCEP)
 - A.E.2° Ciclo N°1: Descubrir que los textos escritos pueden ofrecer oportunidades tales como: informar, entretener, enriquecer la fantasía y brindar nuevos conocimientos.
- Sugerencias: se puede contar con letreros de señalética incorporados en un rincón de construcción para el juego simbólico y sociodramático de niños y niñas, siendo de tamaño adecuado para incluirlos en sus construcciones.



Set de imágenes con letreros y señales del entorno

- Orientado principalmente para niños y niñas de 2° Ciclo.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; categoría: Lenguaje Escrito(BCEP)
 - A .E.2° Ciclo N° 1: Descubrir que los textos escritos pueden ofrecer oportunidades tales como: informar, entretener, enriquecer la fantasía y brindar nuevos conocimientos.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; categoría: Lenguaje Escrito (BCEP)
 - A.E.2° Ciclo N°7: Interesarse en el Lenguaje Escrito a través del contacto con textos de diferentes tipos como cuentos, letreros, noticias, anuncios comerciales, etiquetas, entre otros.
- Sugerencias: este recurso implica desarrollar complementariamente recorridos por el sector, a modo de caminatas de lectura. Las imágenes podrán ser fotografías obtenidas en los recorridos o ilustraciones hechas por los adultos o por los niños y niñas. Podrán incluirse como material de consulta en un rincón o en la biblioteca de aula.
- Asimismo, podría destinarse un sector al aire libre para recrear parte del entorno, con letreros de mayor tamaño y un recorrido para vehículos como corre pasillos, triciclos u otros. Pueden igualmente generarse *memorices* o loterías con imágenes de estos letreros, aisladas o en contexto (fotografías).



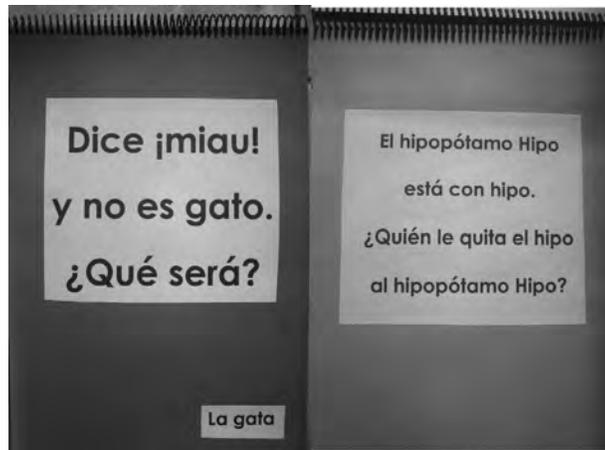
Cancioneros

- Orientado principalmente para niños y niñas de 2° Ciclo.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; categoría: Lenguaje Escrito (BCEP)
 - A.E.2° Ciclo N°8: Interpretar la información de distintos textos, considerando algunos aspectos claves, como formato, diagramación, tipografía, ilustraciones y palabras conocidas.
- Sugerencias: las canciones que frecuentemente se escuchan en el nivel pueden ser escritas, idealmente cada una en hoja independiente, formando un set (anillado, archivador, carpeta, etc.) que pueda ser utilizado al cantar con niños y niñas. En caso de ser un grupo numeroso, se sugiere utilizar un formato de mayor tamaño para favorecer la posibilidad de efectuar lecturas compartidas. No hay que olvidar incluir en el texto su título y el autor, en caso de ser este conocido, manteniendo las características propias de la superestructura del texto, facilitando con ello su reconocimiento en posteriores experiencias.



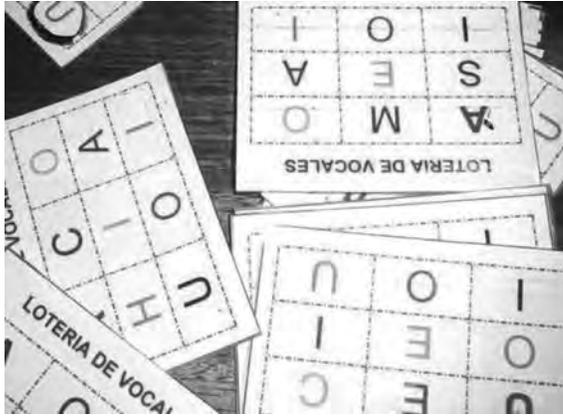
Libros o afiches para lectura compartida

- Orientado a niños y niñas de 1^{er} y 2^o Ciclos.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal (BCEP)
 - A.E.1er Ciclo N°11: Identificar progresivamente símbolos y palabras a través del contacto con materiales gráficos y audiovisuales en carteles, etiquetas, cuentos, revistas, diarios y mensajes televisivos.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la lectura (PPEP)
 - A.E. NT1: Manifestar interés por descubrir el contenido de diversos textos escritos de su entorno.
 - A.E.NT2: Manifestar interés por descubrir el contenido y algunos propósitos de diversos textos escritos de su entorno.
- Sugerencias: incorporados en un rincón de lectura, biblioteca o en un mural dentro de la sala, podemos ofrecer diversos textos para lectura compartida, incluyendo cuentos, rimas, adivinanzas, poemas, u otro texto de interés de los niños y niñas. Asimismo, estos podrán contar con imágenes en reemplazo de algunas palabras o solamente con el texto escrito, incluyendo también el título y autor respectivos.



Libros o láminas con textos breves

- Orientado a niños y niñas de 1er y 2° Ciclos.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal (BCEP)
 - A.E.1er Ciclo N°7: Comprender las acciones principales de diversos textos orales en: narraciones, canciones, cuentos y versos.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; categoría: Lenguaje Oral (BCEP)
 - A.E.2° Ciclo N°4: Disfrutar de obras de literatura infantil mediante la audición atenta de narraciones y poemas para ampliar sus competencias lingüísticas, su imaginación y conocimiento del mundo.
- Sugerencias: la selección de textos deberá efectuarse a partir de los intereses de los niños y niñas, asegurando de todas formas la diversidad, su calidad, el formato de cada tipo de texto, así como un soporte adecuado que facilite su libre uso de parte de los párvulos. Con los mayores será posible incluso, a partir de lo escuchado, crear y escribir las propias adivinanzas, rimas, payas u otro texto.



Lotería de letras (vocales, consonantes)

- Orientado a niños y niñas de 2° Ciclo.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la lectura (PPEP)
 - A.E. NT1: Asociar las vocales a sus correspondientes grafemas.
 - A.E. NT2: Asociar las vocales (en sus diversas expresiones gráficas) y algunos fonemas a sus correspondientes grafemas.
- Sugerencias: la lotería exigirá atención, concentración y respeto de las normas del juego de parte de los niños y niñas. Se sugiere comenzar con cartones con pocos elementos de forma de no extender el juego por mucho tiempo. Las letras que se incluyan en ellos serán aquellas con las que se encuentren más familiarizados los párvulos, diciéndolas por su nombre y, posteriormente, a medida que progresen en la conciencia fonológica, diciendo el sonido que corresponde a cada una.



Panel para ordenar imágenes según sonido inicial

- Orientado a niños y niñas de 2° Ciclo.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la lectura (PPEP)
 - A.E. NT1: Asociar las vocales a sus correspondientes grafemas.
 - A.E. NT2: Asociar las vocales (en sus diversas expresiones gráficas) y algunos fonemas a sus correspondientes grafemas.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; categoría: Lenguaje Escrito (BCEP)
 - A.E.2° Ciclo N° 6: Iniciar progresivamente la conciencia fonológica (sonidos de las palabras habladas) mediante el reconocimiento de palabras que tengan los mismos sonidos iniciales (aliteración) y finales (rimas).
- Sugerencias: este panel de uso grupal, dispuesto en mesa o como tablero en la pared, podrá formar parte de un rincón en la sala. Se sugiere disponer de varias tarjetas por cada sonido inicial que se incluya (vocálico o consonántico) a fin de evitar que ordenen sólo por memorización, pudiendo incorporar nuevas imágenes recortadas o creadas por los niños y niñas, dando mayor complejidad al juego.



Panel para ordenar imágenes según número de sílabas

- Orientado a niños y niñas de 2° Ciclo.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; eje: Iniciación a la lectura (PPEP)
 - A.E. NT1: Reconocer que las palabras están conformadas por sílabas y que algunas de ellas tienen las mismas sílabas finales.
 - A.E. NT2: Reconocer que las palabras están conformadas por distinto o igual número de sílabas y que algunas de ellas tienen las mismas sílabas iniciales.
- Sugerencias: en tanto los niños y niñas avancen en la conciencia silábica, podrán dedicarse grupalmente a ordenar palabras de acuerdo al número de sílabas, poniendo en práctica además el conocimiento de los números y cantidades. Se sugiere primero incluir imágenes que representen palabras de fácil segmentación, y complejizar progresivamente el tipo y extensión de estas. Los mismos niños y niñas podrán ser partícipes de la creación o renovación de las imágenes que formen parte del juego.



Set de imágenes para crear historias

- Orientado a niños y niñas de 2° Ciclo.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; categoría: Lenguaje Oral (BCEP)
 - A.E.2° Ciclo N°9: Producir oralmente sus propios cuentos, poemas, chistes, guiones, adivinanzas, dramatizaciones, en forma personal o colectiva.
- Sugerencias: con imágenes lo más diversas posibles, se organizan sets de láminas que se vinculen temáticamente. Se comenzará con sets de 3 láminas, para aumentar progresivamente pudiendo llegar a incluir hasta 6 láminas, dependiendo del avance de los niños y niñas. El orden de las láminas lo asigna cada narrador, permitiendo así flexibilidad y creatividad en su narración.

Formatos para orientar la producción de textos

- Orientado a niños y niñas desde 2 a 3 años en adelante.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal (BCEP)
 - A.E. 1er Ciclo: Comunicarse con otros a través de diferentes medios tales como: teléfono, carta, fax, internet, experimentando las posibilidades que ofrece la tecnología para contactarse con personas de otros lugares.
 - o Núcleo: Lenguaje Verbal; Categoría: Lenguaje escrito (BCEP)
 - A.E.2º Ciclo N°6: Representar gráficamente símbolos y signos (palabras y números) para iniciarse en la producción de textos simples que le son significativos, respetando los aspectos formales básicos de la escritura: dirección, secuencia, organización y distancia.
 - A.E. 2º Ciclo N° 8: Interpretar la información de distintos textos, considerando algunos aspectos claves, como formato, diagramación, tipografía, ilustraciones y palabras conocidas.
- Sugerencias: cada tipo de texto presenta un formato o estructura característica. A quienes ya saben dibujar y asignar un nombre a sus dibujos, podría ofrecérseles un formato simple para que dibujaran, dejando un lugar o recuadro específico para registrar su nombre o para escribir lo que ellos comenten sobre su dibujo. Posteriormente, serán ellos quienes podrán hacer el registro de su nombre o de lo que han dibujado. Así también, luego de haberse familiarizado con algún tipo de texto en particular, podrá invitárseles a producir los propios, utilizando un formato en blanco con los sectores correspondientes según su estructura.

Hojas con formatos para dibujar y escribir

Yo dibujé:

Hojas con formatos para crear historias o cuentos

Hojas con formatos para crear cartas

Hojas con formatos para crear recetas



Desafío personal

Desarrolle lo siguiente:

- Diseñe un recurso original para favorecer el aprendizaje del Lenguaje Escrito en Primer Ciclo y otro para Segundo Ciclo.
- A partir de cada recurso diseñado, elabore una planificación de experiencia de aprendizaje en la que se utilicen dichos recursos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEGRÍA, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades -20 años después-. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 93-111.

ALLIENDE, F. Y CONDEMARÍN, M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

BERMEOSOLO, J. (2000). *Psicología del lenguaje*. Chile: Universidad Católica de Chile.

BERRÍOS, A., BUSTOS, C., DÍAZ, J. OYANEDER, M. Y VERDUGO, M. (2009). *Orientaciones para la implementación de los programas pedagógicos de los niveles de transición*. Santiago, Chile: Mineduc.

BEUCHAT, C. (2006). *Narración Oral y niños: Una alegría para siempre*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

BIBLIOTECAS ESCOLARES CRA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008). *Ver para leer: acercándonos al libro álbum*. Santiago, Chile: Mineduc.

BORZONE DE MANRIQUE, A. (2003). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.

BRASLAVSKY, B. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas?: una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BRASLAVSKY, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BRAVO, L. (2003). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

CARLINO, P. Y SANTANA, D. (1996). *Leer y Escribir con Sentido, Una experiencia constructivista y Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Visor.

CASSANY, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Gráo.

CÉSPEDES, A. (2007). *Cerebro, inteligencia y emoción*. Santiago de Chile: Fundación Mírame.

CHARTIER, A. (2004). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

CLAY, M. (2000). *Concepts about print. What have children learned about the way we print language?* Estados Unidos: Heinemann.

CONDEMARÍN, M. Y MEDINA, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

CONDEMARÍN, M. (2002). *Lectura temprana*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

CONDEMARÍN, M. (2005). *Estrategias para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: Ariel Educación.

CÓRMAC, M. (2004). *Estrategias de aprendizaje y de enseñanza en la educación del menor de 6 años*. En *Acción Pedagógica*, 13,(2), 154-161.

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.

DÍAZ, C. (1996). *El aprendizaje de la lectura y escritura en la etapa inicial: ayer y hoy*. *Pensamiento Educativo*, 19(2), 197-206.

FERREIRO, E.; comp. (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura. Compilación*. España: Gedisa.

FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno.

GALLEGO, J. (1998). *Educación Infantil*. España: Aljibe.

GONZÁLEZ, M. Y DÍAZ, C. (2004). Conocimientos sobre lenguaje escrito de los niños: un instrumento para su observación en kínder y 1º básico. *Boletín de investigación educacional*, 19(1), 107-118.

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, Santiago, Chile.

GOODMAN, K. (1986). *El lenguaje ontegral*. Buenos Aires: Aique.

GOODMAN, Y. (1992). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 29-42.

GRANADA, M. (2009). *Manual de Componentes del Lenguaje: niveles fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático*. Talca: Universidad Católica del Maule.

JIMÉNEZ, J. Y ORTIZ, M. (2000). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (2), 215-231.

JOLIBERT, J. (1995). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.

JOLIBERT, J. (2005). *Interrogar y Producir textos Auténticos: vivencias en el aula*. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste.

JURADO, F. (1998). *Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura*. Colombia: Plaza & Janes.

KAUFMAN, A.; comp. (2000). *Letras y números. Alternativas didácticas para jardines de infantes y primer ciclo de la EGB*. Argentina: Santillana.

LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

MEDINA, A. (2006). Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes? *PSYKHE*, 15, (2), 45-55.

MEDINA, A. (2008). *Libros y más libros al alcance de la mano. Entrar al mundo de la cultura escrita*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001). *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Mineduc.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (a) (2008). *Programa Pedagógico primer nivel de transición*. Santiago de Chile: Mineduc.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (b) (2008). *Programa Pedagógico segundo nivel de transición*. Santiago de Chile: Mineduc.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (c) (2008). *Mapas de Progreso del Aprendizaje en la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Mineduc.

OWENS, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.

RIOSECO, R. (2008). *Cuéntame un cuento... exploro y descubro a través de la música*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

SALGADO, H. (2000). *Cómo enseñamos a leer y a escribir: propuestas, reflexiones y fundamentos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

SOLÉ, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

SWARTZ, S. (2010). *Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

VILLALÓN, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago de Chile: Universidad Católica del Chile.

VOLOSKY, LINDA. (2004). *Poder y magia del cuento infantil*. Santiago de Chile: Universitaria.

