



**Universidad de Valparaíso
Facultad de Medicina
Carrera de Fonoaudiología**

**CREACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN PARA LA
ALFABETIZACIÓN
EMERGENTE EN NIÑOS DE 12 A 35 MESES DE EDAD**

Tesis para optar al grado académico de licenciado en fonoaudiología

Integrantes:

**Yassive Carla Andrades Soler
Carla Consuelo Gálvez Pérez
Lisset Carolina Salgado Fernández
Natalia Francisca Sánchez Heredia
Paulina Stefanía Silva Henríquez**

Profesora guía:

Susana Cáceres Valdebenito

Profesor ayudante:

Marcelo Sandoval Ramírez

Valparaíso, Noviembre de 2011

Agradecimientos

Agradecemos a todos quienes hicieron posible el desarrollo de esta investigación. A la fonoaudióloga Susana Cáceres por entregarnos su permanente apoyo, por ser una académica cercana y por su ternura. A nuestro profesor asesor Marcelo Sandoval por su preocupación y sinceridad. A la profesora Patricia Valdivia por su buena voluntad. No podemos dejar de mencionar a quienes nos alegraron los días de aplicación y nos entregaron su cariño, agradecemos a cada uno de los niños que participaron en este estudio y a sus padres por permitirlo. A los jardines infantiles "Joyita del Pacífico" y "Snoopy" por poner a nuestra disposición su establecimiento. A las educadoras y técnicas en párvulo que nos entregaron sus conocimientos y su visión de la educación pre-escolar. Finalmente, agradecemos a nuestras familias y amigos por ser incondicionales y entregarnos todo su amor.

Yassive Andrades

Carla Gálvez

Lisset Salgado

Natalia Sánchez

Paulina Silva

ÍNDICE

Contenido	Páginas
RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	8
1. MARCO TEÓRICO	
11	
1.1 Alfabetismo Emergente	
12	
1.1.1 Factores que influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura	
16	
a) Estimulación Temprana	
16	
b) Desarrollo pre-lingüístico: Indicadores evolutivos de comunicación y lenguaje	
17	
c) Desarrollo cognitivo en la primera infancia según Piaget (0-3 años)	
20	
d) Conciencia Metalingüística y conciencia fonológica	
24	
1.1.2 La lectura	
29	
a) Desarrollo de la lectura	
30	

b) Método de enseñanza de la lectura	32
c) Importancia de la lectura	
33	
d) Relación entre fracaso escolar y la lectura	35
1.1.3 La escritura	
35	
a) Procesos cognitivos en la escritura	36
b) Aprendizaje temprano de la escritura	
37	
c) Los Niveles de la Escritura	38
d) Requisitos para aprender a escribir	39
1.1.4 Alfabetización emergente en Chile	
40	
2. MARCO METODOLÓGICO	
41	
2.1 Pregunta de Investigación	42
2.2 Objetivos de la Investigación	
42	
2.2.1 Objetivo General	
42	
2.2.2 Objetivos Específicos	
43	
2.3 Contexto de Observación	
44	
2.4 Técnica de análisis y extracción de datos	45

2.5 Procedimientos

46

2.5.1 Procedimientos éticos **46**

2.5.2 Procedimientos para la creación del programa de estimulación para el alfabetismo emergente.

47

2.5.3 Procedimientos para la aplicación del programa

47

2.5.3.1 Variables

48

3. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS **50**

3.1 Contenidos identificados a través de la revisión Bibliográfica

51

3.2 Información obtenida a través del registro etnográfico

52

3.3 Información obtenida a través de Focus Group y Encuesta

54

3.4 Resultados de la creación del programa

58

3.5 Resultados obtenidos en la aplicación del programa

59

3.5.1 Jardín Joyita del Pacífico

59

3.5.2 Jardín Snoopy

65

3.5.3 Discusión de los resultados obtenidos durante la aplicación

70

4. CONCLUSIONES

74

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

79

6. ANEXOS

84

RESUMEN

En la actualidad, diversos estudios nacionales e internacionales, han demostrado que existe un déficit en el desarrollo de la comprensión lectora en Chile. La etapa preescolar es considerada como primordial en el fomento del desarrollo del lenguaje. Por ello, la educación parvularia considera dentro sus bases curriculares la introducción al lenguaje escrito. A pesar de esto, aun no existe una adecuada orientación acerca de cómo potenciar la lectoescritura inicial en el primer ciclo de la educación parvularia.

A partir de esto, surgió la necesidad de operacionalizar en la creación de un Programa de Estimulación, los contenidos que deben ser trabajados en niños de 12 a 35 meses para favorecer la Alfabetización Emergente. Para su construcción, se utilizó un diseño etnográfico de alcance descriptivo. Dentro de las metodologías utilizadas para recopilar la información estuvieron la revisión bibliográfica, el focus group, la encuesta, entre otros. Luego, los datos obtenidos fueron sistematizados en la planificación de las actividades. Por último, se realizó un pilotaje del programa que evaluaba las reacciones de los niños frente a estas, obteniendo como resultado la aprobación del programa.

Las proyecciones de esta investigación se relacionan con la aplicación del programa y su posterior seguimiento para conocer los reales beneficios que puede generar. Además, se sugiere la participación del profesional Fonoaudiólogo dentro del equipo de trabajo de la educación pre-escolar. De esta manera, el trabajo multidisciplinario permitirá fomentar el alfabetismo emergente, facilitando el proceso lectoescritor y previniendo posibles dificultades.

ABSTRACT

Actually, a lot of national and international investigations have been demonstrated that exist a deficit related to the Chilean improvement reading comprehension. The preschool age is considered as primordial for improvement language promotion. As a result, the nursery education is considering, in its planifications, a writing language introduction. Despite of this, today there is not a suitable orientation related to how to enhance the early literacy in the first nursery education cycle.

From that, emerged the necessity to operationalize in a Stimulation Program creation, the contents that must to be applicated on 12 to 35 months kids, in order to encourage the Emergent Literacy. To achieve the objective, was used an ethnographic design descriptive scope. Within the used methodology to collate the information, were the: Bibliography revision, focus group, poll, inter alia. Then, the obtained data were operationalized in the activity planifications. Finally, was performed a testing program, which evaluated the kids behaviors, obtaining as a result the program approbation.

The investigation projections are related with the program application and its subsequent monitoring in order to know the real benefits generated. Also, is suggested a Phonoaudiological participation inside the nursery education working team. In consequence, the multidisciplinary work will allow fomenting the emergent literacy, facilitating the literate process and preventing possible difficulties.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, diversos antecedentes han demostrado que el desarrollo de la lectura en Chile se encuentra descendido. Así lo demuestra la prueba internacional de comprensión lectora PISA 2009, la que indica que uno de cada tres estudiantes no alcanza el rendimiento básico para la comprensión de los textos evaluados. Un segundo estudio realizado por el consejo nacional de la cultura y las artes (2006), enfatiza que un 78% de los chilenos carece de un nivel de lectura necesario para insertarse satisfactoriamente en el mundo de hoy.

Respecto a la realidad nacional y, específicamente, en la población escolar, los resultados de lenguaje de la prueba SIMCE¹ del año 2010 muestran índices de desempeño más positivos que negativos respecto a los niveles de dominio evaluados. Se observa que un 73 % de los alumnos de 4° básico se distribuye entre niveles intermedio² y avanzado³. No obstante, existe un 27% que se ubica en un nivel inicial⁴ lo cual demuestra que existe un déficit en el desarrollo de la habilidad lectora. Al realizar un análisis más profundo, es posible complementar las aseveraciones propuestas, al incluir las áreas de matemáticas y comprensión del medio, ya que en ellas, de igual forma, se requieren habilidades de lectura y también se evidencia un desempeño disminuido.

Entre los diferentes sectores socioeconómicos se produce una gran inequidad; así se explica en el informe SIMCE 2010, en el cual se llega a la conclusión que “mientras más alto es el grupo socioeconómico, menor es el porcentaje de estudiantes en nivel inicial y

¹ SIMCE: Sistema nacional de evaluación que informa sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes subsectores del curriculum escolar.

²Nivel Intermedio: Los alumnos que son capaces extraer información explícita, realizar inferencias y opinar sobre textos familiares.

³Nivel Avanzado: Los alumnos que son capaces de relacionar e integrar informaciones explícitas e implícitas y opinar sobre el contenido de textos poco familiares.

⁴Nivel Inicial: Los estudiantes que están aprendiendo a leer frases breves y cuya comprensión de lo que leen es fluctuante.

mayor el de nivel avanzado”. Por ejemplo, en el área de la lectura, se observan que un 72% de los alumnos pertenecientes al grupo socioeconómico alto se encuentran en un nivel avanzado, lo cual contrasta con el grupo socioeconómico bajo en el que un 22 % se encuentra en el mismo nivel. De igual modo, el estudio PISA 2009 arroja que 1 de cada 2 estudiantes pertenecientes al grupo socioeconómico bajo no alcanza el nivel básico, a diferencia del grupo socioeconómico alto donde la relación es de 1 de cada 10.

En este contexto, es de suma importancia acercar a los niños a la lectura desde la edad preescolar. Según Jhonston (2001), los programas que fomentan el desarrollo del lenguaje a través del contacto con las formas elaboradas de los cuentos son capaces de estimular cognitivamente al niño, partiendo desde la imagen visual que reciben hasta la pragmática que se utiliza para su relato. De tal modo, el uso del lenguaje aumenta. Así mismo, señala que las capacidades que desarrollan en la etapa preescolar conformarían la base sobre la cual los niños comienzan el desarrollo de la lectura.

Las bases curriculares de la educación parvularia en Chile consideran la comunicación como un pilar fundamental en el desarrollo del niño. A pesar de esto, la puesta en práctica de las bases curriculares en las aulas, aún revela la necesidad de un trabajo de profundización de los conceptos de lenguaje escrito (Medina, 2006). En consecuencia, no existe una adecuada orientación en la entrega de conocimientos que enfatizan la alfabetización emergente.

En definitiva, Chile presenta un déficit de la lectoescritura y su estimulación desde el primer ciclo de la educación parvularia. Es así como surge la necesidad de crear un programa que estimule las habilidades para el desarrollo de la alfabetización emergente. Pero, ¿Cuáles son los contenidos que deben ser tratados dentro de la alfabetización emergente? ¿Cuál es la relación del profesional fonoaudiólogo (a) con este tema?

Para responder a las interrogantes planteadas, se desarrollará una investigación que busca describir los contenidos que deben ser incluidos en la creación de un programa que estimule el alfabetismo emergente. A su vez, se operacionalizará la información obtenida

en diferentes actividades que apunten hacia la estimulación de este concepto. Por último, se aplicará el programa en dos jardines infantiles de la Ciudad de Valparaíso para comprobar si las actividades propuestas son funcionales y aplicables en los niveles de sala cuna mayor y nivel medio menor de la educación pre-escolar.

Los capítulos que se presentarán en esta investigación son tres. El primero, planteará la realización de una revisión bibliográfica de los principales contenidos que se enmarcan en este estudio. El segundo, abarcará la metodología en donde se expondrán los objetivos y los procedimientos utilizados para llevar a cabo la creación del programa. Y por último, se detallarán los resultados obtenidos y su posterior análisis.

1.- MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

En la actualidad chilena, la educación y el aprendizaje del proceso de lectoescritura comienza a ser una parte esencial del programa que rige la enseñanza de los alumnos sólo cuando los niños y niñas chilenos entran a la educación formal. En contraste con esto, diversos estudios (Camps, 2006; Coronado, 2009; Flórez, 2007) han propuesto un nuevo concepto “alfabetización emergente”, que involucra a todos los sectores relacionados con los infantes y la estimulación temprana de la lectoescritura. Los programas propuestos en la bibliografía se basan en temas que son conocidos para la fonoaudiología: precursores del lenguaje, habilidades metalingüísticas y conciencia fonológica, entre otros. Es así como esta profesión puede aportar y mejorar las bases que son necesarias para un aprendizaje significativo del proceso lectoescritor. Los contenidos a desarrollar serán: alfabetización emergente, los factores que incluye este concepto, la lectura y la escritura.

1.1 Alfabetización emergente

Las bases curriculares de la educación parvularia plantean como uno de sus propósitos la preparación del niño para la educación general básica. Esto incluye, que tanto niños y niñas, se familiaricen con los procesos de lectoescritura. Para cumplir con éste objetivo se debe desarrollar la alfabetización emergente.

Este término hace referencia al desarrollo de las habilidades previas y necesarias para el aprendizaje de la lectura (Bravo, 2003; citado en Coronado, 2009). Dentro de este, se incluye tanto el desarrollo del lenguaje como de las habilidades preparatorias para la lectura y escritura (Coronado, 2009). Cabe mencionar que éste proceso se inicia desde el nacimiento hasta el ingreso al primer ciclo de la educación formal.

Según Sulzby (1989), el término de alfabetización emergente designa un nuevo enfoque para los términos de lectura y escritura, previo al logro de la alfabetización convencional. Por otro lado, Flórez (2007) lo define como el surgimiento de comportamientos alfabéticos durante el camino temprano o inicial que los niños y niñas recorren para llegar a ser lectores y escritores competentes. Las interacciones a temprana edad con la palabra escrita ayudan a la construcción de las reglas del lenguaje escrito, su significado y comprensión de la función comunicativa del lenguaje en la sociedad, componentes indispensables del aprendizaje temprano de la lectoescritura (Molina Iturrondo, 1990-91 citado por Molina Iturrondo, 1999).

La alfabetización emergente tiene que ver con la escritura, la lectura, el diálogo y la audición (Morrison, 2005). El proceso de alfabetización se inicia desde el momento del nacimiento, cuando el cerebro del bebé posee la mayor plasticidad neuronal para el aprendizaje. La lectura y la escritura son procesos necesarios para lograr una adecuada socialización y deben ser estimulados de manera temprana.

Las habilidades que se desarrollan en los primeros años de infancia son consideradas la base para la edad preescolar, las cuales permitirán realizar comparaciones entre lenguaje oral y los símbolos gráficos y así comenzar el desarrollo de la lectura. Como el alfabetismo emergente es un proceso de aprendizaje temprano, se considera indispensable la participación de personas significativas para el menor. Según Flórez (2007), el proceso de alfabetismo se realiza durante prácticas socioculturales, eventos o escenarios que promueven la participación de los niños en el mundo alfabético. Por lo tanto, el valor que le atribuye la familia y el entorno social a la lectoescritura influirán en el aprendizaje de los niños (Molina Iturrondo, 1999).

La alfabetización emergente se debe desarrollar en ambientes donde se realicen actividades que sean funcionales, relevantes y significativas, las cuales sean aplicables tanto en el entorno escolar como familiar y cumplan con los objetivos de enseñanza de estas (Schieffelin & Cochran-Smith, 1984 citado por Molina Iturrondo, 1999). Una de las claves según Alliende y Condemarín (2002) es favorecer al niño desde la infancia con un ambiente letrado. Esto implica proveer de espacios donde se estimule de manera visual, auditiva y táctil la lectura.

Leer regularmente sería una de las actividades primordiales. Sweet (1993 citado en Alliende y Condemarín 2002) considera que es importante proporcionar diariamente a los niños de experiencias positivas que involucren cuentos y otro tipo de literatura. Estas actividades favorecerían en el niño el desarrollo de la imaginación, aumentarían la atención, ampliarían su vocabulario y las estructuras gramaticales.

La práctica de la lectura en el hogar es beneficiosa para los niños ya que facilita el acceso a las etapas y niveles de adquisición de la lengua escrita (Bigas, 2001; Ferreiro Y Teberosky, 1985; Smith, 1990; Tellería, 1996 Citado por Peña & Ramírez, 2006). No obstante, existen familias que carecen de información sobre la función social de la lengua escrita (Peña & Ramírez, 2006). Por esto, es importante educar a quienes rodean al niño para fomentar su lectura inicial.

Se ha demostrado que en los hogares donde los padres son lectores y existe un ambiente con material impreso, habrá más motivación e interés de parte de los niños por la lectura (Barbosa, 2001; Smith, 1990 citado por Peña & Ramírez, 2006). Los primeros acercamientos a la lectoescritura ocurren a través de la imitación. A menudo los niños se interesan por textos escritos, debido al constante estímulo de observar a personas cercanas utilizando libros. En consecuencia, uno de los métodos más útiles al momento de promover el hábito lector es crear múltiples instancias y ocasiones para compartir un libro (Petit, 2008 citado por Deberti, 2009)

Snow (1983 citado por Molina, 1999) documentó y analizó sesiones de lectura oral de cuentos que sostuvo con su hijo, entre los 18 y 36 meses de edad. En ellas, se utilizó tres tipos de estrategias lingüísticas: la contingencia semántica⁵, el andamiaje conceptual⁶ y los procedimientos para asegurar que se completa una tarea⁷. En esta investigación la autora concluyó que las actividades contribuían al desarrollo del lenguaje oral y también a la alfabetización emergente. Según la investigadora, las actividades llevadas a cabo utilizan el lenguaje oral de manera descontextualizada ya que el niño dialoga sobre sus cuentos favoritos. Con estas estrategias, el niño asume un rol activo en su aprendizaje.

No sólo leerles constituye un factor importante para el desarrollo del alfabetismo emergente, sino también que ellos se integren a la lectura de diversas maneras. Poseer lugares de lectura, donde cuenten con libros que puedan mirar, calendarios donde se enfatizan fechas importantes, carteles con palabras escritas como “puerta”, “mesa”, entre otros influye de manera positiva en este proceso. También el desarrollo de actividades como “las rimas, trabalenguas, adivinanzas, rondas, letras de canciones y poemas” (Alliende y Condemarin, 2002:70). Todas ellas favorecen a que el niño de una u otra forma se inserte dentro de un ambiente letrado.

¿Cuáles son los requisitos para comenzar la enseñanza de la lectura?, ¿Qué debe conocer un niño para que esto se desarrolle de buena manera? Son interrogantes que muchos educadores y profesionales relacionados con el aprendizaje de la lectura realizan. En décadas anteriores la opinión de los expertos sobre cuándo era adecuado comenzar este proceso apuntaba hacia la madurez, retrasando el desarrollo de la lectura en varios años. Con el propósito de investigar y mejorar esta etapa, se señalaron una serie de prerrequisitos en los que se incluye la percepción visual, el esquema corporal, la lateralización, entre otros (Trianes y Gallardo, 1998).

⁵ Contingencia semántica; repetición y expansión que hace el adulto de los temas que el niño aporta en la interacción.

⁶ Control de los grados de libertad que tiene el niño para llevar a cabo una tarea de manera que se concentre en la destreza que le resulta más difícil.

⁷ Estrategias que utiliza el adulto para obligar al niño a esforzarse por dar una respuesta correcta.

Para algunos autores la lectura no es una destreza, sino que se relaciona más a un proceso que necesita de una enseñanza sistemática (Coltheart 1980 citado en Trianes y Gallardo 1998). Sin embargo, las investigaciones siguen apuntando hacia el reconocimiento de habilidades que puedan favorecer la adquisición de la lectura.

1.1.1 Factores que influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura

Hoy en día los estudios realizados apuntan hacia un proceso de enseñanza que comienza en el periodo pre-escolar (Bravo, 2006). La importancia del aprendizaje de la lectoescritura ya no se trata de un proceso sistemático, cerrado y único sino que también incluye factores como el desarrollo cognitivo, las habilidades pre-lingüísticas y la estimulación temprana. Bravo, señala que “el proceso de lectura emergente no implica solamente el aprendizaje lector convencional, sino el desarrollo de los procesos psicolingüísticos previos que son necesarios para este aprendizaje” (Bravo: 2006: 21).

a) Estimulación Temprana:

La estimulación temprana corresponde a “una serie de servicios multidisciplinarios que se ofrece a los niños desde el nacimiento hasta los 5 años, con el fin de promover salud (...) reforzar las competencias emergentes, minimizar los retrasos del desarrollo y remediar deficiencias existentes” (Prats-Viñas, 2007: 35). Esta se ha comenzado a abordar en Chile a través de diversos programas de estimulación, con la finalidad de prevenir alteraciones o fomentar diversas habilidades para mejorar el desarrollo de los niños.

Según Montenegro (1979), esto se logra por la interacción del niño con personas, objetos y variadas situaciones que generan en él motivación e interés para lograr un aprendizaje efectivo y una relación dinámica con su ambiente (Maggiolo, 2005). Desde el punto de vista teórico, Prats-Viñas (2007) señala que la mayor ventaja de iniciar el proceso en edad precoz es la de aprovechar la gran plasticidad del cerebro. La plasticidad del cerebro, según Narbona & Chevrie-Muller (2001), se lleva a cabo durante un proceso

postnatal llamado hodogénesis, en el cual se desarrollarán las conexiones nerviosas que establecerán un complejo sistema de transmisiones sinápticas.

La plasticidad neuronal corresponde a un periodo crítico para el aprendizaje, por lo cual aprovechar los estadios precoces es decisivo para el desarrollo. A partir de ello, Hernández y Cols (2004) señalan que la eficacia de los programas de atención temprana se debe a la precocidad de la intervención, puesto que la capacidad de asimilar e integrar nuevas experiencias es mucho mayor en las primeras etapas. Esto permite crear las bases adecuadas de las funciones y habilidades para la adquisición del lenguaje.

b) Desarrollo pre-lingüístico: Indicadores evolutivos de comunicación y lenguaje

El lenguaje es definido como “el conocimiento de un código que permite representar ideas acerca del mundo por medio de un sistema convencional de señales arbitrarias de comunicación” (Lahey, 1988; citado en Jiménez, 2008). A su vez, Clemente (1995) señala que el lenguaje es un código de uso convencional el cual se crea mediante diversos acuerdos y que se utiliza para expresar distintas ideas sobre el mundo y para comunicar, ya sea de forma hablada o escrita. La necesidad de comunicar sentimientos, pensamientos, deseos, información se vuelve una prioridad en la vida de los seres humanos. Es por ello que la comunicación y específicamente el lenguaje (en cualquiera de sus modalidades) deben ser estimulados desde muy temprana edad estableciendo una base sólida para la posterioridad.

El desarrollo del lenguaje es un proceso que se desenvuelve por etapas; a partir de los 18 meses comienzan las primeras manifestaciones del lenguaje hablado. Sin embargo, anterior a esto existen aptitudes que se relacionan con el desarrollo y la adquisición del código lingüístico. Bloom y Lahey agrupan estas aptitudes del desarrollo pre-lingüístico y las denominan como dimensiones del lenguaje. Dentro de ellas se pueden encontrar 3 grupos: Dimensión estructural del lenguaje, Dimensión funcional del lenguaje y Dimensión comportamental (Bloom y Lahey, 1978; citado en Jiménez, 2008)

La dimensión estructural abarca “todas las interacciones que se generan entre la forma (fonología, morfología y sintaxis), el contenido (semántica) y el uso (pragmática) del lenguaje” (Bloom & Lahey; 1978 citado en Jiménez, 2008). La dimensión funcional del lenguaje se refiere a la utilización del mismo para generar una comunicación; pudiendo cumplir con cualquiera de las funciones del lenguaje (apelativa, normativa, interaccional, expresiva, etc.). La dimensión comportamental incluye a la codificación y decodificación del mensaje lingüístico.

Como se mencionó, antes de la adquisición del lenguaje se debe promover la estimulación de los “precursores del lenguaje”. Jiménez (2008) indica que, antes de pronunciar las primeras palabras, los niños necesitan desarrollar una serie de aptitudes que son esenciales para la posterioridad. A su vez, el autor las divide en 7 grupos que abarcan desde aptitudes visuales hasta cognitivas. La tabla 1 expone en profundidad lo que el autor define como aptitudes y comportamientos relacionados con la etapa previa a la aparición y desarrollo del lenguaje.

Aptitudes	Comportamiento
Visuales	<ul style="list-style-type: none"> - Observación mutua. - Seguimiento visual. - Observación referencial.
Auditivas	<ul style="list-style-type: none"> - Localización del sonido. - Prestar atención a los sonidos.
Motrices	<ul style="list-style-type: none"> - Imitación motriz de modelos. - Imitación motriz de pequeños gestos o movimientos corporales. - Combinación de movimientos motores y sonidos.
Pre-orales	<ul style="list-style-type: none"> - Imitación oral/verbal. - Imitación de los sonidos del habla.
Pragmáticas tempranas	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades de alternancia temprana. - Signos de comunicación social.

Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> - Permanencia del objeto. - Conocimiento de causa y efecto. - Reflexión básica sobre fines y medios para alcanzarlos.
-------------------	---

Tabla 1: Precusores del lenguaje según Jiménez (2008)

Narbona y Chevrie (1997) destacan como precusores del lenguaje la atención selectiva y la percepción categórica de los sonidos del habla y la recepción auditiva del habla. En relación a la primera, se ha comprobado mediante diversos estudios que desde el periodo fetal se hace presente, con el transcurrir de los meses el bebé desarrolla aún más esta capacidad, por ejemplo, es capaz de reducir el ritmo de succión al escuchar un estímulo auditivo que no varía en el tiempo y, por el contrario, de acelerar el ritmo de succión cuando el estímulo es distinto (Eimas y cols 1971, Mehler y cols 1988; citado en Chevrie y Narbona, 1997).

El desarrollo de la recepción auditiva del habla, en tanto, se afina con el paso del tiempo. Es así como, desde la sexta o séptima semana de nacido el bebé, ya es capaz de diferenciar si la entonación es ascendente o descendente (Chevrie y Narbona, 1997). Además, el bebé genera la capacidad de diferenciar las intenciones que tiene el hablante respecto a él según la cantidad del habla, el volumen o la melodía con que el adulto le habla. Es por esto, que mucho antes de que se produzca el lenguaje oral, la capacidad de reaccionar de manera distinta a la voz humana ya está desarrollada (Menyuk, 1977 citado en Chevrie y Narbona, 1997).

La importancia de la estimulación de las aptitudes mencionadas dentro de los tres primeros años de vida radica en su influencia en funciones posteriores, no tan solo comunicativas o lingüísticas, sino que también en áreas cognitivas y emocionales (Rondal, 2001). A sí mismo, el aspecto biológico también entrega razones para fomentar actividades de estimulación en este periodo de tiempo debido a que el sistema neuronal crea interconexiones de forma acelerada y convierte las respuestas automáticas en voluntarias; por consiguiente, se produce una maduración del cerebro (Weiner y Elkind, 1985; citado en

Jiménez, 2008). Para Chevie y Narbona (1997), la aparición del lenguaje surge como resultado de la maduración.

c) Desarrollo cognitivo en la primera infancia según Piaget (0-3 años)

La teoría Piagetiana propone cuatro fases para explicar el desarrollo cognitivo siendo las etapas sensorio-motora y pre-operacional las que se involucran en este estudio. La etapa sensorio-motora comprende desde el nacimiento hasta los 2 años de edad (Papalia, 2009). Cabe destacar que el principal hallazgo de este periodo es aseverar que existe una inteligencia previa a la aparición del lenguaje (Coll y Gillieron, 1983; citado por Papalia, 2009). Las subetapas de la etapa sensoriomotora se resumen en la tabla 2.

Sub-etapa	Edades	Descripción
Primera	0 a 1 mes.	Uso de reflejos innatos y adquieren cierto control sobre ellos.
Segunda	1 a 4 meses	Reacción circular primaria. Los bebés aprenden a repetir una sensación física agradable que lograron inicialmente por azar.
Tercera	4 a 8 meses	Reacción circular secundaria. Vuelve el interés por los objetos, realizan actos reiterativos para obtener resultados más allá de su cuerpo.
Cuarta	8 a 12 meses	Coordinación de esquemas secundarios. Se desarrolla el comportamiento complejo y dirigido a metas.
Quinta	12 a 18 meses	Reacciones circulares terciarias. Por ensayo y error varían acciones, con el objetivo de que les cause la misma satisfacción que el comportamiento agradable que descubrieron accidentalmente.
Sexta	18 meses a 2 años	Combinaciones mentales. Desarrollan la capacidad representacional. Representan a través de símbolos (números, palabras e imágenes mentales) los objetos o sucesos.

Tabla 2: Etapa sensoriomotora de Piaget, Papalia (2009).

Piaget (2009), describe la imitación y la permanencia del objeto como tareas fundamentales dentro del desarrollo cognitivo.

- **Imitación:** La imitación o aprendizaje observacional, se obtiene del análisis visual a la gente. Piaget (1951; citado por Shaffer, 2007) creía que los niños no eran capaces de imitar las acciones de otras personas, sino hasta la mitad del segundo año. Además, señaló que entre los 8 y 12 meses se hacen más evidentes y confiables las imitaciones nuevas de los pequeños.
- **Permanencia del objeto:** Según Papalia (2009), la permanencia del objeto es la comprensión de que una persona o cosa existe aun cuando está fuera de la vista. Este proceso se desarrolla durante la etapa sensoriomotora planteada por Piaget. De esta manera, se logra su comprensión óptima en la sexta subetapa.

La imitación y la permanencia del objeto se describen en profundidad en la tabla 3.

Sub-etapa	Permanencia del objeto	Imitación
Primera	El niño no se interesa por buscar los objetos.	En este periodo los niños poseen una habilidad rudimentaria para imitar a los adultos.
Segunda	Si el juguete desaparece de la mirada del niño, este hace como si no existiera.	
Tercera	Comienza a buscar activamente los objetos. Pero, los objetos deben quedar parcialmente escondidos.	Existe imitación solo si está dentro de su repertorio.
Cuarta	El niño busca los objetos en el primer lugar donde ha sido escondido.	Pueden imitar comportamientos que difieran escuetamente de las que el niño ya realiza.
Quinta	El niño busca el objeto escondido en distintos lugares, siempre que haya visto el cambio de lugar.	Lograr imitar acciones y gestos que no son familiares.
Sexta	Permanencia del objeto desarrollada.	

Tabla 3: Permanencia del objeto e Imitación por edades, Piaget 1947.

La segunda fase del desarrollo cognitivo corresponde al periodo pre-operacional. Este comprende desde los dos años a los siete años de edad. Su característica principal es el

rápido desarrollo de la función simbólica, es decir, de la capacidad para crear, manejar y entender símbolos y se refleja en el desarrollo del lenguaje oral y, más tarde, escrito; en la expresión gráfico-artística, en el juego dramático-simbólico, en las construcciones con bloques y otros objetos similares; y en la expresión musical, entre otras (Molina Iturrondo: 2001:6). Por lo tanto, existe un cambio desde el pensamiento concreto a uno simbólico.

Para el autor de esta teoría el pensamiento entre los dos y los siete años se caracteriza por ser animista y egocéntrico, enfocado en la centración (Reed, 2007). El primero, se refiere a que los niños piensan que los objetos inanimados tienen vida. El segundo, impide al niño entender que existen otros puntos de vista distintos al propio. El tercero corresponde a la centración o el hecho de que el pensamiento está condicionado por los aspectos perceptuales más llamativos de los objetos o sucesos (Molina Iturrondo, 2001:6).

En el desarrollo de esta etapa se van a observar los siguientes adelantos cognitivos: la función simbólica, la comprensión de las identidades, la comprensión de causa y efecto, la capacidad para clasificar y comprensión de números (Papalia, 2001). Algunas de estas habilidades se lograrán concretar en este periodo, pero otras no alcanzaran su desarrollo completo, sino hasta la niñez intermedia. La tabla 4 explica cada una de las funciones cognitivas que se nombraron.

Avances	Importancia
Uso de símbolos	Los niños ahora pueden pensar acerca de algo sin necesidad de verlo.
Comprensión de identidades	El mundo es más ordenado y predecible; los niños son conscientes de que las alteraciones superficiales no cambian las cosas.
Comprensión de causa y efecto	Los niños se dan cuenta que pueden hacer cosas para obtener beneficios.
Capacidad para clasificar	Los niños logran agrupar en categorías objetos, personas y hechos.
Comprensión de los números	Los infantes pueden contar y manipular cantidades.

Empatía	Las relaciones sociales son posibles a medida que los niños logran imaginar cómo se sienten las personas.
Teoría de la mente	Los niños van desarrollando la teoría de la mente a través de creencias, sentimientos y pensamientos.

Tabla 4: Avances cognitivos durante la niñez temprana según Papalia, 2001.

Piaget (1947; citado en Papalia, 2001) expone que existen ciertas limitaciones en la etapa pre-operacional. Entre ellas destaca la centración, animismo e irreversibilidad. La tabla 5 resume estas restricciones.

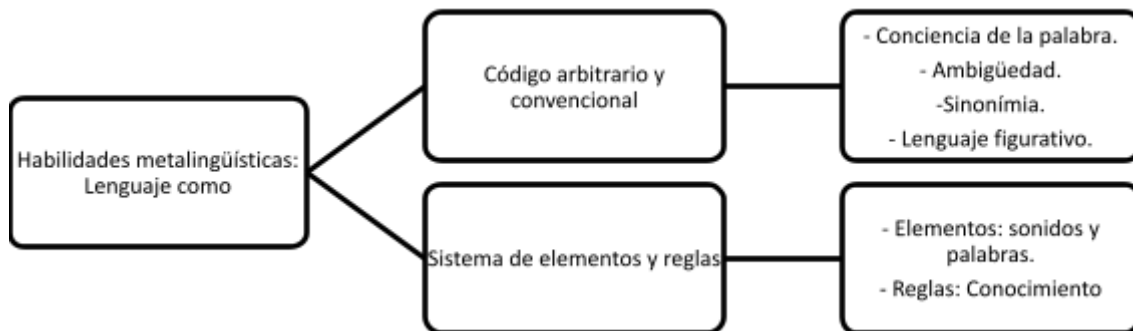
Limitación	Descripción
Centración	El niño solo se enfoca solo en un aspecto de una situación.
Irreversibilidad	El infante no logra entender que una operación se logra realizar de ambas maneras.
Enfocarse en estados anteriores que en transformaciones.	Aun no logra entender las transformaciones de los estados.
Razonamiento transductivo	El niño hace razonamientos de un aspecto particular a otro y deduce causas en donde no existen.
Egocentrismo	Los niños creen que los demás piensan igual que ellos.
Animismo	Los niños le dan vida a los objetos inanimados.
Incapacidad para distinguir entre apariencia y realidad	El niño confunde lo que es real con la apariencia exterior de los objetos.

Tabla 5: Limitaciones en el pensamiento Preoperacional según Papalia, 2001.

d) Conciencia Metalingüística y conciencia fonológica

Una de las habilidades que posee relación causal con el aprendizaje de la lectura es la conciencia metalingüística. Tunmer y Herriman (1984; citado en Traines y Gallardo, 1998) la definen como la capacidad de una persona para reflexionar y manejar aspectos de la estructura del lenguaje oral. La influencia de la conciencia metalingüística en la lectura es que permite analizar el lenguaje respecto a su forma, contenido y uso, por lo que incide en la alfabetización (Traines y Gallardo, 1998). Al mismo tiempo, en 1984, Tunmer y Bowey señalaron que esta habilidad incluía cinco procesos, los cuales fueron descritos por Traines y Gallardo (1998): Conciencia del propósito de la lectura, conciencia de las palabras, conciencia fonológica, conciencia sintáctica y conciencia pragmática.

Van Kleeck (1994; citado en Flórez et al, 2005) divide la conciencia metalingüística en dos tipos de conocimientos que tendrían implicancia en el aprendizaje de la lectura y escritura:



Esquema 1: Tipos de conocimientos de la conciencia metalingüística (Van Kleeck, 1994; citado en Flórez et al, 2005)

En este contexto, algunos autores han apoyado la noción de que las habilidades metalingüísticas influyen en la adquisición de la lectura y de la escritura y las potencia. Se piensa que los niños antes de los tres años podrían separar entre la estructura del lenguaje y

su significado. Se concluye, entonces, que el desarrollo metalingüístico se encuentra en íntima relación con el desarrollo del lenguaje y que con el paso del tiempo toma gran importancia en los procesos de lectura y escritura en cuanto a la formulación de la hipótesis alfabética y el descubrimiento del principio alfabético⁸ (Channet, 1998; citado en Flórez et al, 2005).

Diversos estudios respaldan este argumento anteriormente señalado (Flórez, Torrado, Arévalo, Mesa, Mondragón, Pérez, 2005). Gombert realizó una serie de pruebas estructuradas para la evaluación de la lectoescritura; los sujetos que presentaban un menor puntaje también poseían un desempeño metalingüístico disminuido (Gombert, 1992; citado en Flórez, 2005). Análogamente, Vargas y Arbeláez obtienen resultados que ponen como principal responsable a “las habilidades metalingüísticas como un requisito para analizar tanto las tareas como las respuestas y la reflexión sobre las consecuencias de dichas respuestas” (2002; citado en Flórez et al, 2005:20).

Como se indicó, dentro de las habilidades metalingüísticas existen cinco principales procesos. En este caso, la habilidad fonológica o conciencia fonológica es una de las principales influencias en el aprendizaje de la lectura y escritura. Para los fines de esta investigación, se definirá conciencia fonológica como una habilidad que influye en el proceso de aprendizaje de la lectura (Flórez, 2005).

Rueda (1995; citado en Trianes y Gallardo, 1998) define a la conciencia fonológica como la capacidad de manejar explícitamente la estructura interna de la palabra y, en consecuencia, no tener dificultades para operar con segmentos. Así mismo, Jiménez describe a la conciencia fonológica como la habilidad metalingüística que consiste en la

⁸ Con la experiencia que el niño adquiere durante sus primeros años de vida puede relacionar grafema-fonema.

toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado (Jiménez y Ortiz, 2000; citado en Bravo, 2002).

En 1968, Drake describe la anatomía patológica del primer cerebro de un niño con dislexia. El cerebro tenía una serie de malformaciones, principalmente en el giro cortical de la región parietal izquierda. Este hallazgo permitió plantear la teoría del déficit de maduración central del cerebro (Drake, 1968; citado en Etcheparebarda y Habid, 2001).

Los estudios para especificar las zonas cerebrales que se afectan en personas con problemas de lectura (dislexia) han recopilado las siguientes localizaciones que serán presentadas en la tabla 6.

Locus	Función
Lóbulo Parietal, opérculo parietal, giro angular	Producción fonológica, comprensión significado.
Lóbulo temporal	Decodificación de fonemas de palabras y pseudopalabras, percepción de la segmentación fonémica, memoria fonológica, manipulación de la información fonológica.
Lóbulo Parietal, opérculo parietal, giro angular	Producción fonológica, comprensión del significado.
Lóbulo frontal, giro frontal inferior izquierdo	Percepción del habla, procesamiento acústico.
Cuerpo caloso, tercio posterior	Transferencia interhemisférica de información sensorial y motora.
Tálamo óptico, núcleos medios y posterior	Función de nominación, memoria y vigilancia verbal.
Lóbulo occipital, sistema magno, sistema parvo	Procesamiento visual de letras, inhibición de movimientos sacádicos, sensibilidad al contraste, percepción del movimiento, decodificación perceptiva de los signos gráficos, memoria visual, procesamiento visual ortográfico.

Cerebelo, hemisferio derecho	Eucronía, percepción rítmica de los estímulos, automatizar tareas motoras, velocidad para nominar.
Red neuronal para el procesamiento temporal	Capacidad para procesar cambios rápidos de estímulos (visuales y auditivos).
Red neuronal para el procesamiento fonológico de las palabras impresas	Proceso de transformación del código gráfico en el código verbal, codificación fonológica, memoria fonológica de corta y larga latencia, relación correcta y rápida de las letras con sus respectivos fonemas, velocidad de evocación, procesamiento ortográfico.
Red neuronal para la conciencia fonológica	Capacidad para ejecutar operaciones mentales sobre el output del mecanismo de percepción del habla, funciones ejecutivas prefrontales, estrategias de procesamiento fonológico, comprensión lectora, procesamiento verbal abstracto e inteligencia.

Tabla 6: Evidencia localizadora de las funciones comprendidas en la conciencia fonológica. (Etchepareborda M y Habib, M 2001)

Añádase a este tema una investigación realizada por Scarborough (1991; citado en Etchepareborda y Habib, 2001) en niños con y sin antecedentes de dificultades de lectura, en la que se comprobó que los niños que llegaron a presentar dislexia se caracterizaban por presentar una debilidad lingüística (cerca de los cuatro años de edad) que influía especialmente en el orden de la oración, la velocidad para nominar y la conciencia fonológica. Al mismo tiempo, un estudio realizado por Badian et al (1991; citado en Etchepareborda y Habib, 2001) describió un perfil lingüístico de niños entre dos a cuatro años de edad, especificando que se daban déficits específicos en habilidades para nominar colores y objetos y en la memoria verbal. Estas consideraciones concuerdan con las alteraciones en las zonas cerebrales mencionadas en el cuadro anterior. En resumen, las áreas del cerebro que se ven involucradas en el desarrollo de las habilidades fonológicas se encuentran principalmente en los lóbulos temporal, parietal y frontal del hemisferio izquierdo.

Carrillo divide la conciencia fonológica en dos componentes. El primero incluye a la sensibilidad o semejanzas fonológicas. El segundo a la conciencia segmental. El autor define que el primer componente es un antecesor de la lectura y que se caracteriza por ser

una etapa holística⁹. Por el contrario, el segundo se desarrolla de manera paralela y se relaciona con el aprendizaje de la lectura; este componente se describe como analítico (Carrillo, 1994; citado en Bravo, 2001).

El inicio del aprendizaje de la lectura necesita del desarrollo de diversas áreas: cognitiva, socioemocional, lingüística, entre otras. En cuanto al lenguaje, las mayores dificultades en el comienzo de la lectura corresponden a la detección y aislamiento de segmentos los que son el punto crítico del desarrollo fonológico. La segmentación de los fonemas surge junto con el aprendizaje de la decodificación de las letras y palabras (Carrillo, 1994; citado en Bravo, 2001).

Vygotski describe que es necesario identificar un umbral mínimo de estimulación con el cual se pueda comenzar un nuevo aprendizaje. En el caso de la lectura, el umbral mínimo para su adquisición estaría relacionado con el desarrollo fonológico. La conciencia fonológica implicaría un acto previo y predictivo para la lectura.

Un estudio de Ehri demuestra que la enseñanza de las habilidades fonológicas en edades tempranas genera una influencia significativa sobre la lectura y la escritura. A su vez, señala que los beneficios en cuanto a decodificación y comprensión lectora son importantes. Todo esto indica que la conciencia fonológica se convierte en una habilidad efectiva en el momento en que los niños comienzan a escribir letras, sílabas y palabras (Ehri et al, 2001; citado en Bravo, 2001).

La cercanía entre la lectura y la conciencia fonológica en infantes se describe como la “sensibilidad a los fonemas del lenguaje oral que se expresa en la identificación de la diferencia entre palabras escuchadas o en el reconocimiento de palabras rimadas” (Bravo: 2001: 10). Además, el segmentar e integrar fonemas produce mejoras en el proceso de

⁹ Independiente del aprendizaje lector y consiste en la sensibilidad a las semejanzas entre fonemas. Esto se desarrolla en los niños antes del primer año básico de escolaridad.

decodificación y comprensión lectora. Por último, potenciar la conciencia fonológica simplifica la comprensión de la relación grafema-fonema en un periodo anterior a la enseñanza formal del código alfabético con el fin de facilitar el proceso de la enseñanza de la lectura (Hernández-Valle y Jiménez, 2001; citado en Bravo 2001).

1.1.2 La lectura

“La lectura es, fundamentalmente, el proceso de comprender el significado del lenguaje escrito” (Condemarín, 2001:1). Constituye el logro académico más importante en la vida de un estudiante. Es por esto que enseñar a leer es clave para quienes están interesados en el desarrollo y educación de niños y jóvenes, y de todos quienes desean contribuir al crecimiento del país.

Solé (1987) señala que “leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito” (cit. en Fons Esteve, 2004:20). Actualmente, la aseveración de que leer quiere decir comprender parece evidente. Sin embargo, hasta no hace mucho, se consideraba que este concepto sólo se relacionaba con la habilidad de decodificar.

Otros autores que concuerdan con esta postura, definen que leer es “atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito” (Jolibert & cols, 1993:26). Se señala que *directamente* hace referencia a que el proceso de lectura no pasa solamente por la decodificación ni la oralización. En otras palabras, durante la lectura no se decodifica letra por letra, ni sílaba a sílaba y tampoco de palabra a palabra, sino que se entrega de inmediato un significado al párrafo o texto.

Fons Esteve (1999) señala lo siguiente:

Leer implica un proceso activo, porque quien lee debe construir el significado del texto interactuando con él. Esto

quiere decir que la interpretación que se le dé al texto no es la réplica del significado que quiso darle el autor. Esto dependerá del estado emocional del lector, de los conocimientos previos que posea, de las experiencias individuales o de las soluciones que intente buscar dentro de un texto (Fons Esteve, 1999:21).

Según Solé (1987), la interpretación de los textos depende, del objetivo que perseguimos, ya que se puede leer un mismo texto varias veces, pero con objetivos disímiles. Dicho objetivo determina las estrategias que se ponen en marcha para la comprensión y el control de esta comprensión que, de forma inconsciente, se va ejerciendo durante la lectura.

a) Desarrollo de la lectura

En el marco de la psicología cognitiva, se han desarrollado modelos de adquisición de la lectura. Estos modelos indican que para desarrollarla se debe progresar desde niveles básicos hasta otros más complejos, los cuales se encuentran divididos por estrategias. Según Ehri (1999) estas estrategias son: la estrategia no analítica o logográfica, la estrategia analítica parcial, la estrategia analítica completa o avanzada y la estrategia analítica consolidada.

Respecto a las estrategias nombradas anteriormente, la estrategia fonológica se define como “la que es utilizada en los primeros momentos del aprendizaje de la lectura, cuando los niños identifican palabras conocidas a partir de pistas visuales salientes que han aprendido a asociar con el significado de la palabra, sin relación con la forma fonológica” (Diuk, 2007:3). Por otra parte, la estrategia analítica parcial “es la que se produce cuando los niños aprenden algunas correspondencias grafema-fonema y adquieren habilidades básicas de conciencia fonémica que les permiten atender a algunas letras de las palabras” (Diuk, 2007:3). Ellos usan estas letras como pistas para establecer conexiones sistemáticas entre la palabra escrita y su pronunciación, dando lugar a frecuentes lecturas erróneas de

palabras desconocidas, que son confundidas con palabras conocidas con las que comparten letras.

Los niños que se encuentran utilizando la estrategia analítica completa tienen habilidades de síntesis fonológica y un conocimiento operativo del principio alfabético que les ayuda a reconocer palabras escritas y acceder a su significado. Este reconocimiento se origina a través de la recodificación fonológica de las palabras, mecanismo que radica en conseguir el significado de una palabra escrita a través de la recodificación de los signos gráficos en una representación sonora. Y por último, los niños que se encuentran en la estrategia analítica consolidada, “desarrollan la habilidad de procesar patrones ortográficos mayores que el grafema y establecen conexiones específicas por palabra, lo que se traduce en una lectura más veloz y fluida” (Diuk, 2007:3).

Las autoras Villalón, Ziliani y Viviani (2009) entregan un perfil evolutivo del desarrollo entre los 0 y 3 años. Ellas aseguran que desde el nacimiento los niños están inmersos dentro de un entorno alfabetizado, en donde existen textos de diversos formatos y para distintos fines. La tabla 7 resume el desarrollo de la lectura propuesto por las autoras.

Edad	Habilidades
0 a 8 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Se observa un creciente interés en la voz. - Distinguen las voces familiares de otros sonidos. - El lenguaje expresivo progresa a través de distintos tipos de llantos y balbuceos. - Muestran interés por distintos tipos de objetos, entre ellos libros y las imágenes que ellos contienen.
8 a 10 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Comienzan a representar las combinaciones de sonidos que son relevantes dentro de su lengua materna.
10 a 18 meses	<ul style="list-style-type: none"> - El lenguaje expresivo y comprensivo muestra importantes avances: - Comprenden órdenes simples, relacionadas con sus actividades cotidianas. - Emiten sus primeras palabras.

	<ul style="list-style-type: none"> - Exploran de manera espontanea libros y se los entregan a los adultos para que se los lean.
<p>24 a 36 meses</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prestan atención particular por los diversos materiales impresos. - Toman conciencia de las características propias de los libros que demandan su atención. - Observan a los adultos y siguen el modelo entregado por ellos de cómo ocupar los cuentos, libros, etc. - Son capaces de seguir y realizar instrucciones verbales que incluyen dos actividades. - Demuestran comprender y utilizan nombres de personas y objetos incluyendo los libros. - Memorizan frases de canciones, rimas y relatos. - Interactúan con los libros como lectores, manipulándolos de manera adecuada. - Identifican logos.

Tabla 7: Perfil evolutivo del desarrollo lector de 0 a 3 años descrito por Villalón y cols. (2009)

a) Métodos de enseñanza de la lectura

La enseñanza de la lectura se puede llevar a cabo utilizando distintos métodos. Es así que dependiendo de las capacidades y necesidades de cada niño, se debe elegir el que sea más conveniente (Diuk, 2007). Para los fines de este estudio se profundizará en dos métodos, uno recibe el nombre de Método Fónico y el otro Método Global.

El primer método se conoce con el nombre de Fónico o Fonético. Dentro de esta forma de enseñanza la metodología a utilizar es de carácter directo y busca relacionar los grafemas o símbolos con sus sonidos (Díaz, 2000). A su vez “este sistema da prioridad a los elementos lógicos y técnicos del lenguaje (...) y tiene una postura sintética” (Díaz, 2000: 4).

El segundo método responde al nombre de lectura global. El objetivo de esta técnica es que el niño reconozca visualmente un número importante de palabras escritas, comprendiendo su significado (Troncoso y Del Cerro, 1998). Trilla et al (2001:106) señalan

que “el método de enseñanza global de la lectura no sitúa al niño delante de letras y sus sonidos, sino que lo sitúa delante de la frase escrita con toda su complejidad pero también con toda su complejidad, pero también con toda su carga de significación y sentido”.

b) Importancia de la lectura

La lectura trae consigo múltiples beneficios para los niños, ya que estimula y fortalece habilidades que se encuentran en desarrollo y que necesitan ser trabajadas de todas las formas posibles. A partir de lo descrito, se desprenden variadas afirmaciones del por qué la lectura es importante e imprescindible en el desarrollo humano. A continuación, se describirán las más importantes.

Una de las primeras razones del por qué la lectura es trascendente, se debe a que permite expandir la memoria humana. El lenguaje escrito permite registrar y recuperar información, ya que un artículo puede ser releído las veces que sea necesario para obtener el contenido requerido. Así, dicha información se va almacenando en la memoria a largo plazo para ser recuperada posteriormente.

La lectura, a su vez, “moviliza activamente la imaginación creadora” (Condemarín, 2001:9). Por medio de ésta, se desarrolla la imaginación debido a que el niño va creando sus propias imágenes visuales del entorno y de los personajes de la historia, pero además se crean imágenes táctiles, olfativas y auditivas. Todas estas imágenes son construidas gracias a las experiencias individuales de cada lector.

Otro punto a destacar es que la lectura estimula la producción de textos, ya que leer y escribir son dos habilidades que se encuentran fuertemente relacionadas. Como la lectura sirve de modelo para crear textos escritos, los niños son capaces de construir una historia en

base a su imaginación. Ellos, a medida que avanzan en edad se van enriqueciendo cada vez más de estructuras morfosintácticas y gramaticales lo que mejora la calidad del escrito.

Condemarín (2001) afirma que la lectura es primordial, ya que determina procesos de pensamiento. El acceso al lenguaje escrito modifica las representaciones, la conciencia y la acción. El hábito de la lectura suele formar personas abiertas al mundo, orientadas hacia el futuro, capaces de valorar ideas nuevas y emergentes, para de esta manera contribuir al desarrollo del país.

Pero una de las razones más importantes del por qué es importante la lectura, es que es el principal medio de desarrollo del lenguaje. Con la práctica de la lectura el lector va acumulando vocabulario en constante expansión. Por ejemplo, palabras que fueron coloquiales en una época y luego cayeron en desuso, son recuperadas en un libro.

Avalando la idea anterior, se sabe que desde pequeños los niños cuando leen cuentos u otros textos, no sólo están expandiendo su vocabulario, sino que también están aprendiendo la sintaxis propia del lenguaje escrito. Generalmente, ellos muestran este conocimiento cuando hablan imitando el lenguaje utilizado en los libros o crean sus propios relatos. Es esta última acción “la que más refleja la influencia de las narraciones infantiles sobre la creciente competencia lingüística de los niños” (Condemarín, 2001:6).

En síntesis, la lectura es el principal medio de enriquecimiento del lenguaje. Las palabras y estructuras lingüísticas que los niños interiorizan no sólo son parte de su competencia lingüística, sino que constituyen la fuente de su futura capacidad de expresión y comprensión del mundo. Es por esto que, desde pequeños, se debe incentivar a los niños a que se interesen por esta habilidad, que sin duda les traerá enormes beneficios durante el transcurso de sus vidas.

c) Relación entre fracaso escolar y la lectura

La lectura es un factor determinante en el fracaso o éxito escolar. Esta habilidad que desarrollan los seres humanos estimula y enriquece intelectualmente al estudiante. Así, al leer se mejora la comprensión, lo cual le permite al niño entender tanto asignaturas lingüísticas, como matemáticas y biológicas y también se convierte en la principal fuente de información para quienes quieran profundizar los contenidos tratados en éstas. Además, la lectura mejora considerablemente la ortografía.

También es un hecho reconocido que los mayores índices de fracaso escolar se encuentran relacionados con la procedencia socioeconómica de los niños. Por esta condición, ellos poseen una falta de oportunidades educativas que se manifiestan en las dificultades que se encuentran en su proceso de alfabetización, por lo tanto, una dificultad en la habilidad lectora. Como consecuencia de lo explicado, los niños poseen un bajo rendimiento en la mayoría de las asignaturas cursadas, que sólo puede ser “atribuido a factores contextuales, en particular, a la falta de oportunidades para el aprendizaje” (Copovilla & Copovilla, 2004:3)

1.1.3 La escritura

La escritura corresponde a la manifestación de la actividad lingüística humana como son los monólogos, o bien, la lengua de señas o el alfabeto Morse (Cassany, 1999). Dicha expresión comienza en edades tempranas, mucho antes del proceso de escolarización. Éste aprendizaje ocurre a través de variadas interacciones sociales que acercan a los niños a las formas escritas, como son los afiches, periódicos, carteles, entre otros.

Troncoso y del Cerro (1998:209) señalan que “escribir supone trazar una serie de grafías complejas en la forma que deben ir encadenadas (...) Se precisan varios años de evolución y desarrollo para lograr soltura suficiente y un estilo personal. El aprendizaje de

la lectura es, sin duda, más sencillo”. Leer y escribir requieren de procesos y conocimientos diferentes. No existe correlación entre ellos, no significa que el niño que sepa leer vaya a aprender a escribir correctamente, y viceversa.

Por otro lado, se puede distinguir la escritura del lenguaje escrito. La primera corresponde a la forma, el conjunto de caracteres y convenciones gráficas no alfabéticas. Mientras tanto, el lenguaje escrito es el instrumento que se encuentra puesto a disposición de las condiciones de uso que dan forma a un discurso (Tolchinsky, 1993; citado en Fons, 2004).

Escribir es esencialmente un medio que sirve para la expresión. Para ello, no basta solo con el aprendizaje de los aspectos mecánicos, sino que también implica elaborar un significado global y preciso para una determinada audiencia. La escritura requiere producción,

... en el sentido de elaboración del escrito, hecho que implica pensar en el receptor, en el mensaje, en la manera en que quiere manifestarse quién escribe, etc. Se trata de dar forma de escrito y reajustar todas las variables para conseguir un texto escrito portador del significado deseado por el autor. (Fons, 2004:22)

a) Procesos cognitivos en la escritura

Al escribir, se activan una serie de procesos cognitivos. Los escritores Flores y Hayes (1980) realizaron un estudio en el que se le pedía a una serie de personas que pensarán en voz alta mientras escribían. En dicha investigación, encontraron tres procesos diferentes de la escritura: planificación, transformación y revisión.

El primero, llamado planificación “supone la búsqueda de información en la memoria a largo plazo del trabajo a realizar y de lo que hemos escrito hasta ahora. Los tres subprocesos implicados son: la creación, la organización y el planteamiento de objetivos...”. El segundo, corresponde a la transformación la que “supone la producción de

un texto que sea consistente con el plan, es decir, el acto de poner las palabras en una página...”. El último proceso es la revisión, que “supone la mejora del texto producido usando los subprocesos de lectura y edición...” (Mayer, 2002:110)

b) Aprendizaje temprano de la escritura

Como se mencionó en párrafos anteriores, la escritura resulta ser un aprendizaje más complejo que la lectura. Indiscriminadamente, el proceso completo de adquisición de la escritura requiere de mayor tiempo. Esto se va dando en el niño de manera paulatina, desde construcciones muy rudimentarias (como palitos, rayas, etc.) hasta escribir de forma convencional, es esto lo que debe ser reforzado en la alfabetización emergente.

Los niños manifiestan claros ejemplos de tratar de escribir a muy temprana edad. Dichos intentos comienzan a aparecer entre los dos y tres años con trazados que se diferencian, en cuanto a intencionalidad, claramente de un dibujo. Ferreiro y Teberosky (2007:239) señalan:

Estos primeros intentos de escritura son de dos tipos: trazos ondulados continuos (del tipo de una serie de emes en cursiva), o una serie de pequeños redondeles o de líneas verticales. Desde este momento, ya hay escritura en el niño: es la manera de escribir a los dos años y medio o tres y, aunque la similitud del trazado con respecto a la del adulto no pasa de ser global, los dos tipos básicos de escritura aparecen: los trazos ondulados continuos (con la continuidad de la letra cursiva); los redondeles y rayas verticales discontinuos (con la discontinuidad de la escritura imprenta).

Estas autoras también destacan la importancia del nombre propio. Respecto a ello refieren que el nombre propio cumple una función muy especial en la psicogénesis de la escritura, siendo la primera forma escrita dotada de estabilidad dotada de significado (Ferreiro y Teberosky, 2007). Las autoras sugieren que el nombre propio parece funcionar

de esta manera debido a que se provee al niño en edades tempranas para este aprendizaje, por ejemplo marcando la ropa del niño.

c) Los Niveles de la Escritura

Ferreiro (2007) distingue cinco niveles sucesivos de la escritura los cuales se describen a continuación:

Nivel 1: En este nivel inicial, escribir significa reproducir los rasgos típicos del tipo de escritura que el niño identifica como la forma básica de escribir (ya sea imprenta o manuscrita). A este nivel, cuenta más la intención subjetiva que las diferencias objetivas. Aunque las diferentes escrituras resulten muy similares, el niño le puede dar diferentes significados según su intencionalidad.

Nivel 2: Este nivel se caracteriza por la capacidad del niño de poder ver las diferencias objetivas en las escrituras. Se observa un progreso gráfico, donde los grafismos son más definidos. El niño, valiéndose de un escaso número de grafismos, realiza diferentes combinaciones para lograr significados diferentes.

Nivel 3: Aquí el niño trata de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura. De esta forma, surge lo que la autora distingue como “hipótesis silábica”, donde cada letra vale por una sílaba. Ahora bien, las grafías pueden aparecer con forma definida o indefinida, con formas muy lejanas a las letras.

Nivel 4: En este nivel, se pasa de la hipótesis silábica, antes mencionada, a la hipótesis alfabética. Es un período en el que ocurre un conflicto entre hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías. Por otro lado, ocurre el debate entre las formas gráficas que el medio propone y la lectura de esas formas.

Nivel 5: Se finaliza con la escritura alfabética propiamente tal. Al llegar a este nivel, se comprende que cada uno de los caracteres de la escritura corresponde a valores sonoros menores que la sílaba. Desde este momento, el niño debe sondear nuevas dificultades como la ortografía, pero no tendrá problemas con la comprensión del sistema de escritura.

d) Requisitos para aprender a escribir

Los niños requieren del desarrollo de ciertas habilidades para comenzar el proceso de escritura. Durante las etapas tempranas se prepara al menor con actividades de psicomotricidad. Según Troncoso y Del Cerro (1998), los requisitos para comenzar a escribir son:

- Que el niño sea capaz de sujetar el instrumento de escribir entre el pulgar y los otros dedos.
- Que el niño sea capaz de realizar algunos trazos o garabatos siguiendo con la mirada los movimientos de su mano.
- Que el niño haya comprendido que debe rebasar con sus trazos la superficie del papel. Comienza a inhibirse, controlando sus movimientos y frenando.

Según lo expuesto, la preparación para el aprendizaje de la escritura debe comenzar en la etapa preescolar. El niño debe lograr un desarrollo sensoriomotor adecuado mediante actividades de entrenamiento de las habilidades previas. De ésta manera, se favorece la evolución integral del niño y se garantiza el éxito escolar.

1.1.4 Alfabetización emergente en Chile

En el sistema educativo de nuestro país, la alfabetización emergente aun es un término muy reciente. Sin embargo, en el año 2008 se da inicio a un plan piloto de

estimulación de la lectura que abarcaba entre los 0 hasta los 4 años de edad. El nuevo programa recibió el nombre de “Nacidos para leer” (Chile crece contigo, 2010).

Este nuevo proyecto fue creado en el marco del Plan Nacional de Fomento para la Lectura. A su vez, contó con la participación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Fundación Integra y el Sistema de Protección Integral de la Primera Infancia, Chile Crece Contigo (Villalón, M; Ziliani, M; Viviani, M: 2008) Esta iniciativa busca “fortalecer los recursos de los padres a través de la reflexión conjunta y la propuesta compartida de estrategias para apoyar el aprendizaje de sus hijos” (Villalón, M et al: 2008: 7). De esta manera, el proyecto “Nacidos para leer” unifica las responsabilidades de los centros educativos con la familia de los niños y niñas en pro de la adquisición y desarrollo de habilidades lectoras y escritoras de mayor calidad.

En la actualidad, el programa ya fue aprobado y se masifica a través de las instituciones nombradas con anterioridad. La batería de trabajo de “nacidos para leer” consta de una página web donde se pone a disposición de la comunidad el material creado para esta instancia. Además, es posible descargar desde la misma página web distintas guías, entre las que se encuentran: Guía para padres, Leer es viajar (cancionero), Guía para educadores y el Manual del programa de formación de educadores y/o técnicos.

La metodología de trabajo del Programa Nacidos para Leer consiste en la prestación de cuentos infantiles. Los jardines infantiles funcionan como bibliotecas de primera infancia y se encargan de administrar los materiales. La modalidad de empleo del programa no exige la estimulación de la lectura inicial en el aula. El programa Nacidos para Leer busca fomentar la estimulación en el hogar y entregar las herramientas necesarias para desarrollar el gusto por la lectura desde la etapa inicial.

2.- MARCO METODOLÓGICO

MARCO METODOLÓGICO

En este apartado, se expondrán los lineamientos metodológicos generales utilizados en la investigación. Se definirán las etapas y procedimientos realizados para cumplir con los objetivos que se plantearon en el estudio. Por otro lado, se definirán las variables y el contexto de observación. Cabe señalar que el trabajo corresponde a una investigación con diseño etnográfico y de alcance descriptivo, ya que para su realización se utilizarán técnicas tales como, estudio bibliográfico, focus group, encuesta y registro etnográfico; a su vez se observará el comportamiento de un grupo de niñas y niños frente a la aplicación del programa creado en este estudio.

2.1 Pregunta de Investigación

¿Es factible la creación de un programa de estimulación para la alfabetización emergente con lineamientos fonoaudiológicos en niños de 12 a 35 meses de edad?

2.2 Objetivos de la Investigación

2.2.1 Objetivo General: Operacionalizar, en la creación de un programa, los contenidos que deben ser trabajados en niños de 12 a 35 meses para favorecer la alfabetización emergente.

En la Tabla 8, se presenta la relación entre objetivo general y pregunta general.

Pregunta de investigación	Objetivo General
¿Es factible la creación de un programa de estimulación para la alfabetización emergente con lineamientos fonoaudiológicos en niños de 12 a 35 meses de edad?	Operacionalizar, en la creación de un programa, los contenidos que deben ser trabajados en niños de 12 a 35 meses para favorecer la alfabetización emergente.

Tabla 8: Relación entre objetivo general y pregunta general

En la Tabla 8 se establece la relación entre el objetivo general y la pregunta de investigación, se puede concluir que este estudio apunta hacia la creación de un programa de estimulación para la alfabetización emergente.

2.2.2 *Objetivos Específicos:*

La tabla 9 presenta el objetivo general de la investigación y su relación con las actividades y objetivos específicos. Durante el desarrollo de este estudio, se llevarán a cabo cuatro actividades, las que corresponden a las tareas de identificar, relacionar, crear y aplicar. Las tareas mencionadas dirigen los objetivos específicos planteados.

Objetivo General	Actividades	Objetivos específicos
Operacionalizar, en la creación de un programa, los contenidos que deben ser trabajados en niños de 12 a 35 meses para favorecer la alfabetización emergente.	Identificar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar, a través de la revisión bibliográfica, los contenidos que debe abordar un programa para la estimulación de la alfabetización emergente. 2. Identificar, mediante la observación clínica durante una actividad del ámbito del lenguaje, los aspectos y las deficiencias que se involucran con la alfabetización emergente. 3. Identificar, a través de un focus group y una encuesta, el modo de abordaje y el dominio del concepto de alfabetización que manejan las educadoras y técnicos de párvulos.
	Relacionar	4. Relacionar los antecedentes teóricos con los datos obtenidos por medio del focus group, encuesta y registro

		etnográfico con el fin de categorizar la información que se utilizará en la creación del programa.
	Crear	5. Crear las actividades y sistematizarlas en un programa de estimulación.
	Aplicar	6. Aplicar el programa para validar las actividades y realizar modificaciones posteriores.

Tabla 9: Relación entre el objetivo general, actividades específicas y los objetivos específicos.

2.3 Contexto de observación

El contexto de observación abarcó un rango etario de los 12 a 35 meses de edad. Este intervalo fue seleccionado debido al déficit de información y materiales idóneos para la estimulación de esta etapa del desarrollo. Las edades elegidas corresponden a dos niveles de la educación prebásica: sala cuna mayor (De 12 a 23 meses) y nivel medio menor (24 a 35 meses).

El contexto de observación fue extraído de un universo compuesto por todos los jardines infantiles de la ciudad de Valparaíso en funcionamiento durante el primer semestre del año 2011. Debido a la finalidad de este seminario de tesis y el rango etario del grupo, se excluyó a todos aquellos jardines que no contaran con el nivel de sala cuna en sus dependencias. De esta forma, la lista principal consistió en jardines infantiles que incluyeran los niveles de sala cuna mayor y nivel medio menor.

En la elección de los jardines que participarían en este estudio se decidió utilizar un diseño de muestreo conocido como muestreo al azar. Es así como de un listado con la totalidad de los jardines de Valparaíso que incluían sala cuna, se decidió dividir entre los

pertenecientes a un régimen público y uno privado, esto con la finalidad de comprobar el carácter transversal del programa. Posteriormente, de cada grupo se eligió un jardín al azar.

De este procedimiento se obtuvo el contexto de observación definitivo conformado por dos establecimientos de educación pre-escolar. El primero es de tipo público, apoyado por la corporación municipal de educación de Valparaíso “Joyita del pacífico”; en este centro educativo, se trabajó con 14 niños de sala cuna mayor y 12 de nivel medio menor. El segundo es un jardín infantil de modalidad privada, reconocido por JUNJI; en él, se trabajó con 6 niños de sala cuna mayor y con 7 niños de nivel medio menor.

2.4 Técnicas de análisis y extracción de datos

En esta investigación la extracción de datos se realizó utilizando los elementos que se describe a continuación:

- a) **Revisión bibliográfica:** Se extrae información de la bibliografía para identificar los contenidos que se incluirán en el programa de estimulación para la alfabetización emergente.
- b) **Libro de clases:** Se extrae información sobre los datos personales de los menores: nombre completo y fecha de nacimiento.
- c) **Focus group:** El objetivo para esta actividad se definió como “identificar las metodologías utilizadas por las educadoras para favorecer la alfabetización emergente”. El grupo elegido estuvo compuesto por dos equipos de discusión. Los grupos estuvieron compuestos por 7 y 8 personas de cada jardín. La metodología de trabajo fue semi-estructurada. De esta manera, se expusieron dos videos cuyo contenido reflejaba prácticas educacionales en el ámbito pre-escolar.

- d) **Encuesta:** Se aplicó en los jardines a trabajar, específicamente, a las profesionales Parvularias y a las técnicas en párvulo. La encuesta abarcaba aspectos importantes del concepto de alfabetismo emergente y su aplicación en el aula pre-escolar.

- e) **Registro etnográfico:** La actividad se realizó con el objetivo de identificar las características del ambiente donde se lleva a cabo la enseñanza de las habilidades relacionadas con el alfabetismo emergente. La observación se enfocó al registro de algunas reacciones provocadas, tanto en los párvulos como las educadoras y técnicas, frente a actividades del ámbito de lenguaje. La aplicación fue desarrollada en los niveles involucrados en el programa, es decir, sala cuna mayor y nivel medio menor de cada uno de los jardines infantiles a intervenir. (Ver Anexo 2)

- f) **Escala de Apreciación:** Esta se utilizó para evaluar el comportamiento de los niños y niñas pertenecientes a los dos jardines infantiles, frente a la realización de las actividades que incluye el programa para la estimulación emergente. Con este instrumento, se evaluó la atención, motivación y participación de los preescolares, calificando su rendimiento en muy bueno, bueno, suficiente e insuficiente. (Ver Anexo 3)

2.5 Procedimientos

2.5.1 Procedimientos Éticos

- a) **Cartas de autorización para las instituciones:** Se entregó una carta a los jardines solicitando el permiso para desarrollar el trabajo investigativo (Ver Anexo 4).

- b) **Cartas de autorización para educadoras de párvulos y técnicos de párvulos:** Se entregó solicitudes de permiso a cada una de las participantes para la filmación del focus group. Todos los participantes consintieron ante la petición. (Ver Anexo 5)

c) *Cartas de autorización a padres y apoderados:* Se entregó un consentimiento informado para la autorización de la participación de los pupilos (as) en el trabajo de tesis. En ella se especificó el objetivo general del programa y quienes estarían a cargo de su realización.(Ver Anexo 6)

2.5.2 Procedimientos de creación del programa de estimulación para la alfabetización emergente

El Programa para la Alfabetización Emergente (Ver CD en Anexos) se creó en base a las habilidades previas que se necesitan para la adquisición y desarrollo del proceso de lectoescritura, descritas por la autora Rita Flórez (2007). La principal influencia para su creación son la teoría piagetiana y tablas de desarrollo psicomotrices. La base que sustenta el programa se obtuvo mediante una revisión bibliográfica detallada de los contenidos a tratar, una observación clínica de la realidad presente en los jardines y en un grupo de conversación, focus group, entre funcionarias de los jardines infantiles participantes.

Para evaluar el programa creado se solicitó a un grupo de profesionales relacionados con el área infantil que evaluaran las actividades incluidas en el programa. Para participar de este juicio de expertos, los profesionales debían tener 5 o más años de servicio. Los aspectos incluidos fueron: la organización, el objetivo general, los objetivos de la actividades, las actividades mismas (en cuanto a su redacción, concordancia con las edades dirigidas y facilidad de aplicación), el propósito y se dio espacio a una opinión personal sobre el programa. Los aspectos incluidos en la pauta de evaluación que se les entregó se detallan en el anexo 9.

2.5.3 Procedimientos para la aplicación del programa

El Programa de Estimulación para el Alfabetismo Emergente fue aplicado en dos niveles. El primero fue sala cuna mayor, en el cual trabajaron 3 alumnas tesistas de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso. El segundo grupo, nivel medio menor, en el cual trabajaron 2 alumnas tesistas de la misma institución.

El programa fue ejecutado en dos jardines infantiles de la comuna de Valparaíso. Uno encargado de la Municipalidad de la ciudad llamado “Joyita del Pacífico” y el otro denominado “Snoopy” perteneciente a un particular. En ambos jardines se trabajó en la jornada de la mañana.

La aplicación se realizó durante dos meses y medio con una frecuencia de cinco veces por semana, cada sesión tuvo una duración de media hora aproximadamente. La metodología de trabajo durante la aplicación del programa contó con una estructura determinada. La organización de cada sesión comprendía la realización de dos actividades para cada nivel.

2.5.3.1 Variables

Durante la aplicación del programa se presentaron dos variables. Por un lado, están los contenidos necesarios para la estimulación de la alfabetización emergente; y por otro, el contexto de observación donde se llevó a cabo los programas. En la tabla 10, se exponen las variables que se analizarán en este estudio y sus respectivas descripciones.

Variables	Descripción de las variables	
Contexto de observación	<ul style="list-style-type: none"> - Jardín Infantil Particular Snoopy: Niveles Sala Cuna Mayor (6 niños) y Medio Menor (7 niños). - Jardín Infantil de la Corporación Municipal Joyita del Pacífico: Nivel Sala Cuna Mayor (14 niños) y Medio Menor (16 niños). 	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Rapport - El gusto por la lectura - Comprensión auditiva - Conciencia de rima - Integración auditiva 	Subvariables de los Contenidos

	<ul style="list-style-type: none"> - Precursores del lenguaje - Discriminación auditiva - Acercamiento a la escritura - Creatividad - Capacidad Visomotora - Lectura Global - Acercamiento al abecedario - Pensamiento lógico 	<ul style="list-style-type: none"> - Atención - Motivación - Participación
--	---	---

Tabla 10: Relación entre los objetivos para el Nivel Sala Cuna Mayor y su definición.

La variable contenido cuenta con sub-variables (Ver Tabla 10) que miden el desempeño de los niños en cada uno de los tópicos. Estas poseen indicadores de desempeño los cuales se agruparon en Muy Bueno, Bueno, Suficiente e Insuficiente. Los sub-parámetros a medir son: Atención, Motivación y Participación. La evaluación de estos parámetros se realizará de forma subjetiva mediante la apreciación y observación de las alumnas tesistas.

3.- PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo, se expondrán los resultados obtenidos por cada uno de los objetivos específicos planteados en este estudio. En primer lugar, se observarán los contenidos a trabajar en el programa para la alfabetización emergente, obtenidos a través de la revisión bibliográfica realizada. En segundo lugar, se detallarán las observaciones realizadas durante los registros etnográficos. En tercer lugar, se revelarán las categorías encontradas en la aplicación de dos focus group. Por último, se expondrán los resultados de la aplicación del Programa para la Estimulación Emergente.

3.1 Contenidos y objetivos del programa identificados a través de la revisión Bibliográfica

Durante la recopilación de información para la creación de este programa, se identificaron ciertos contenidos que son la base del concepto de alfabetización emergente. Morrison (2005) señala que este concepto se relaciona con la escritura, la lectura, el diálogo y la audición. Es así como, en el marco teórico expuesto en el primer capítulo, se incluyeron los siguientes contenidos: la estimulación temprana, el desarrollo pre-lingüístico o los precursores del lenguaje, el desarrollo cognitivo de la primera infancia y la conciencia metalingüística y fonológica. De los temas señalados se realizó la extracción de los objetivos específicos a desarrollar en el Programa para la Alfabetización Emergente, obteniéndose 11 objetivos por nivel, los que se exponen en la tabla 11.

Objetivos Sala Cuna Mayor
Establecer Rapport a través de actividades lúdicas
Estimular el gusto por la lectura
Estimular la comprensión auditiva
Estimular la conciencia de rima y la integración auditiva
Estimular los precursores del lenguaje
Estimular la discriminación auditiva

Acercar a la escritura
Favorecer la creatividad
Estimular la capacidad visomotora
Estimular la lectura global
Acercar al abecedario

Tabla 11-a: Objetivos del Programa para el nivel Sala Cuna Mayor.

Objetivos Nivel Medio menor
Establecer Rapport a través de actividades lúdicas
Estimular el gusto por la lectura
Estimular la discriminación auditiva y conciencia de rima.
Estimular la capacidad visomotora
Estimular los precursores del lenguaje
Estimular la comprensión auditiva
Acercar a la escritura
Acercar al abecedario
Estimular la lectura global
Estimular la creatividad
Estimular el pensamiento lógico

Tabla 11-b: Objetivos del Programa para el nivel Medio Mayor.

3.2 Información obtenida a través del registro etnográfico

Para organizar los resultados, se identificaron los datos que se repetían entre los jardines y se realizó una categorización de las similitudes encontradas. Las observaciones se dividieron en dos grupos: las que pertenecían a la sala de clases y las relacionadas con las actitudes de los niños frente a la aplicación de actividades del ámbito del lenguaje. Es así como los datos relevantes encontrados se presentan en la Tabla 12-a y 12-b.

Resultados observados en la sala de clases
Ausencia de pictogramas en la sala de clases de ambos niveles.
Baja cantidad de íconos en los niveles Sala Cuna Mayor y la presencia de ellos en los niveles Medio Menor
Existencia de libros y cuentos, sin embargo, algunos no eran acordes a la edad de los párvulos.
No se observó un lugar destinado exclusivamente al acto de leer que contribuyera a la motivación de los menores. Los materiales se encontraron en lugares de difícil acceso para los niños y niñas.

Tabla 12-a: Resultados sobre la sala de clases a través del registro etnográfico.

Resultados observados en relación a los párvulos y sus actitudes en la estimulación
Se observó una interacción cercana entre el docente y alumno. Se evidenció una comunicación y confianza establecida previamente que facilita la participación de los menores.
La actitud de los niños y niñas frente a la(s) actividades(s), se evidenció como entusiasta y participativa, respondían a las tareas logrando mantener la atención y motivación. Esto ocurrió tanto en el nivel Sala Cuna Mayor como en nivel Medio Menor.
Los niños y niñas mostraron curiosidad frente a elementos de lectura. Manifestaron gusto por explorar y descubrir los textos escritos que se les presentaron. En ambos niveles.
Las educadoras ofrecían espacios para que los menores respondieran interrogantes y se buscaba lograr la participación activa de niños y niñas.

Tabla 12-b: Resultados obtenidos sobre los párvulos y sus actitudes durante la estimulación a través del registro etnográfico.

Estas observaciones fueron tomadas en consideración para la creación de una pauta de instrucciones previas para la aplicación del Programa de Estimulación para la Alfabetización Emergente (ver CD Anexo). En ellas, se puede recalcar la importancia de que el ambiente en el que se aplique el programa sea letrado, es decir, que posea íconos, pictogramas, calendarios, entre otros. Alliende y Condemarin (2002) señalan que una de las claves del alfabetismo emergente radica en favorecer al niño desde la infancia con un ambiente letrado.

Otro elemento identificado fue el rapport, es decir, la persona que aplique las actividades del programa debe establecer una relación cercana con los niños y niñas del grupo para que tengan la confianza de intervenir cuando así se solicite. Molina (1994) señala que, para los niños de 2 a 3 años, los padres son las personas más significativas en su vida cotidiana, lo que es traspasado a las parvularias durante la estadía en el jardín, esto último es esencial en el desarrollo del sentido de la autonomía.

3.3 Información obtenida a través del Focus Group y Encuesta

Los resultados obtenidos para este objetivo específico fueron recopilados a través de la realización de un grupo de conversación. Además, en la misma instancia, se les aplicó una encuesta que debían contestar.

Para examinar los resultados obtenidos en el focus group se realizó la categorización de la información, agrupando los contenidos que se repetían en ambos grupos de conversación. La tabla 13 expone las observaciones detectadas.

Categorías	Descripción
Aspectos suprasegmentales de la voz	Reconocen la utilidad de los aspectos suprasegmentales de la voz para poder mantener la atención y concentración de los niños en la narración de cuentos.
Importancia del material de apoyo	Indican la importancia de utilizar láminas en la narración de cuentos y del apoyo auditivo y táctil en la práctica pre-escolar.
Repetición de las actividades	Destacan la influencia positiva que genera la repetición del relato más de una vez a la semana.
Utilización de canciones	La importancia del uso de canciones como medio de aceleración del aprendizaje y generado de vínculos. Las canciones son utilizadas como actividades que deben proponer un objetivo pedagógico.

Comportamiento de los párvulos	Señalan la reacción participativa de los niños al utilizar cuentos y canciones en las clases.
Participación de padres y/o apoderados	Destacan la escasa participación de los padres y/o apoderados en la formación de la lectoescritura de sus hijos
Entrega de material de apoyo por parte del sostenedor	Responden que existe poca o nula entrega de material relacionado con la lectoescritura.
Inclusión del desarrollo del alfabetismo emergente en las bases curriculares de la educación pre-escolar	Señalan que los objetivos propuestos por el MINEDUC se presentan en grandes rasgos y que no se especifican en el desarrollo de este ámbito.
Conocimiento sobre el concepto de alfabetización emergente	Al consultar por el concepto de alfabetización emergente, en ninguno de los dos jardines se dio un significado adecuado para este término, demostrando que aún no se conoce masivamente.

Tabla 13: Categorías obtenidas en la realización del Focus Group

Como se mencionó con anterioridad, se aprovechó la instancia del focus group para aplicar una encuesta al personal educativo que incluía preguntas sobre el alfabetismo emergente. La encuesta se aplicó en 11 participantes, de las cuales 4 eran educadoras de párvulos y 7 se desempeñaban como asistentes de párvulos. Todas las encuestadas trabajaban en los jardines infantiles seleccionados para el contexto de observación.

Las preguntas escogidas fueron las siguientes:

- ¿Conoce Ud. El término alfabetismo emergente?
- ¿Con qué asocia el término alfabetismo emergente?
- ¿Cree Ud. Que las bases curriculares de la Ed. Parvularia se aplican a cabalidad?
- ¿Cree Ud. Que es necesario un programa de apoyo para la estimulación de las bases de la lectoescritura?

Los gráficos que se presentan a continuación exponen las respuestas recibidas en la encuesta (Gráficos 1, 2, 3 y 4)

Gráfico 1: Manejo del concepto de alfabetismo emergente

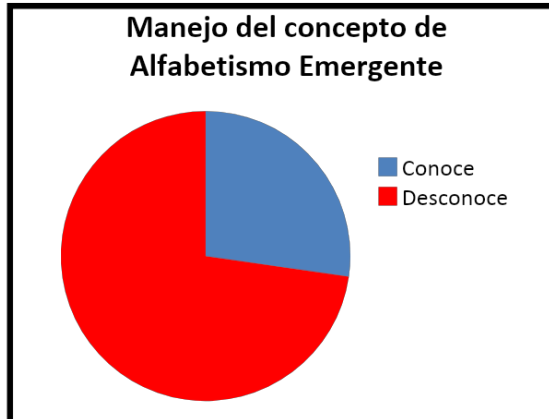
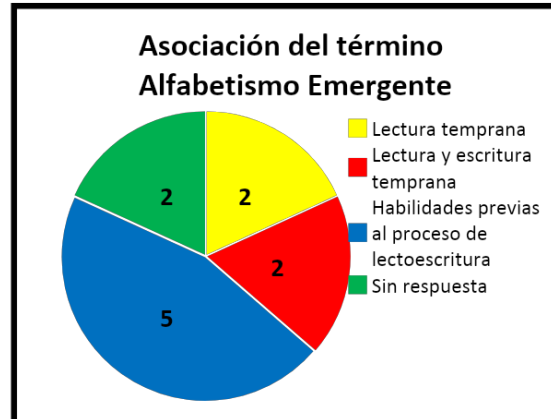


Gráfico 2: Asociación del término Alfabetismo Emergente



El gráfico 1, expone el conocimiento que el concepto de alfabetismo emergente es aún desconocido. Sólo 3 de las encuestadas conocía el término. El gráfico 2, revela la asociación del término alfabetismo emergente, 5 de las encuestadas lo relacionaron con habilidades previas de lectoescritura, siendo esta la respuesta correcta. Esto indica que, a pesar de desconocer el concepto, las participantes sí lograron asociar los contenidos que involucra el alfabetismo emergente.

Gráfico 3: Cumplimiento de la bases curriculares en los jardines

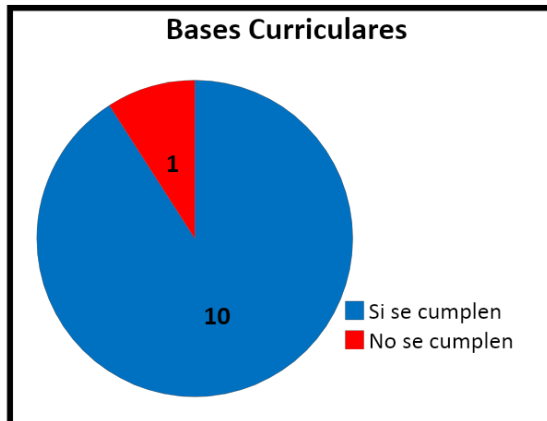


Gráfico 4: Necesidad de un Programa de apoyo para el Alfabetismo Emergente.



El gráfico 3, expone el cumplimiento de las bases curriculares para los niveles consultados, 10 respondieron positivamente, concluyendo que sí se desarrollan los contenidos propuestos por el MINEDUC. El gráfico 4, revela que la totalidad de las encuestadas responde que es necesaria la creación de un programa de apoyo para el desarrollo de habilidades previas a la lectoescritura.

Finalmente, la encuesta contenía una pregunta abierta que tenía relación con los contenidos que debería tratar el programa de estimulación de alfabetismo emergente. Ellas respondieron lo siguiente: Profundizar la lectura de los niños, mejorar la comprensión auditiva, trabajar en conjunto con los padres entregándoles herramientas para apoyar el trabajo pedagógico, enfatizar en la utilización de láminas coloridas, sonidos y canciones y estimular el lenguaje comprensivo y expresivo.

A partir de las observaciones realizadas en cada uno de los procedimientos de recopilación de datos, cabe destacar la importancia de ciertas actitudes que debe adoptar la persona que aplica las actividades para la estimulación de la alfabetización emergente. Estas incluyen el tipo de prosodia, la capacidad de manejar situaciones conductuales que puedan intervenir en la aplicación, la importancia del uso de canciones y cuentos llamativos para los menores, entre otras.

Marín (2009), señala que la habilidad en el manejo de los alumnos por parte de la docente, es una de las variables más importantes que contribuyen al éxito y buen rendimiento de los mismos. De esta forma, avala la observación detectada tanto en el focus group como en la encuesta.

3.4 Resultados de la creación del programa

El programa de estimulación para la alfabetización emergente se distribuyó en dos niveles. El primero, enfocado hacia niños desde 12 a 23 meses de edad, lo que se corresponde con el nivel sala cuna mayor de la educación pre-escolar. El segundo, destinado a niños entre 24 y 35 meses de edad, rango etario que concuerda con el nivel medio menor de la educación pre-escolar. Además de esto, se incluyó en cada nivel una Guía de actividades previas y de consejos para la aplicación del programa.

El programa se organizó en 40 sesiones conformadas por 2 actividades. Cada una busca cumplir con objetivos específicos para estimular el desarrollo de las habilidades previas que se necesitan para adquirir la lectoescritura. La duración de las sesiones fue fijada en un tiempo máximo de 30 minutos.



Figura 2: Estructura del Programa para la Alfabetización Emergente.

3.5 Resultados obtenidos en la aplicación del programa

Los gráficos presentados a continuación dan a conocer los resultados generales de los parámetros evaluados en el Programa de Estimulación para la Alfabetización Emergente en ambos jardines. Para este cálculo, se consideraron las 80 actividades del programa (por cada nivel). El objetivo de esta información es entregar el resultado final para cada tópico y verificar cuán efectivas fueron las propuestas incluidas, permitiendo una visión general del rendimiento del contexto de observación que ayudará a dar cuenta si fue o no aprobado el programa diseñado.

3.5.1 Jardín Joyita del Pacífico

a) Sala cuna mayor

- Parámetro Atención

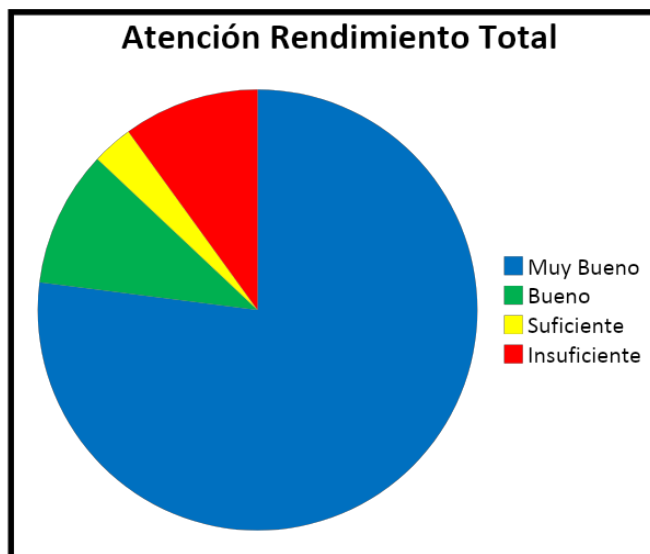
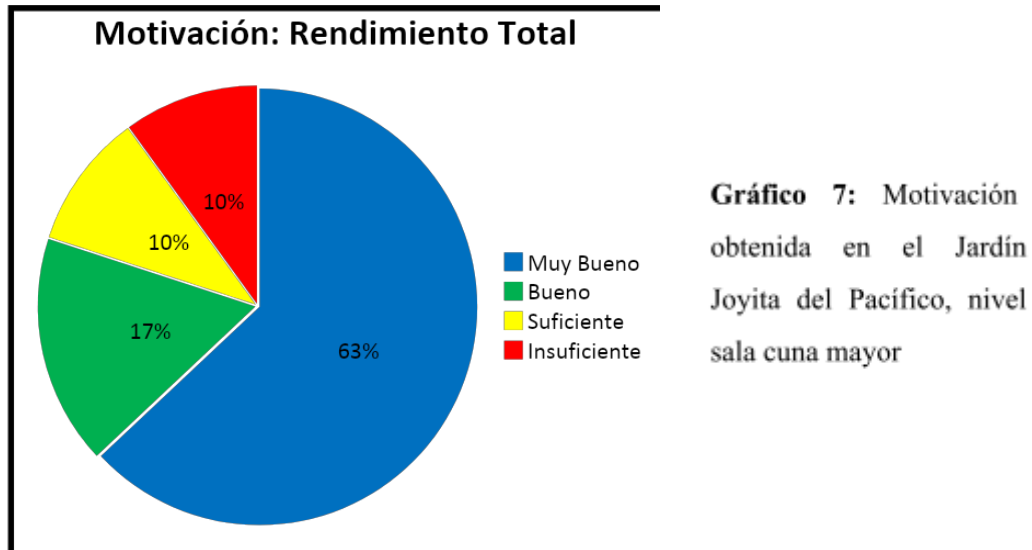


Gráfico 6: Atención obtenida en el Jardín Joyita del Pacífico, nivel sala cuna mayor

El gráfico 6, demuestra que los resultados obtenidos de la totalidad de las actividades del programa fueron los siguientes: Un 77% calificó en Muy Bueno (MB), un 10% en Bueno (B), un 3% en Suficiente (S). La Atención alcanzó un 80 % de aprobación en su aplicación. Entre las posibles razones de esta disminución en el desempeño se encuentran el

alto número de niños presentes durante la aplicación, la desmotivación de los párvulos y la selección inadecuada de los materiales.

- Parámetro Motivación



El gráfico 7, expone que los resultados obtenidos fueron los siguientes: el 63% obtuvo el parámetro de MB, un 17% en B, un 10% un S y un 10% un I. La motivación alcanzó un 90% de aprobación en su aplicación. Al igual que en el parámetro anterior, las actividades que fallaron estuvieron relacionadas con la cantidad de niños y el estado anímico de ellos. Además, algunos de los materiales utilizados no estaban acordes a la edad de los niños.

- Parámetro Participación

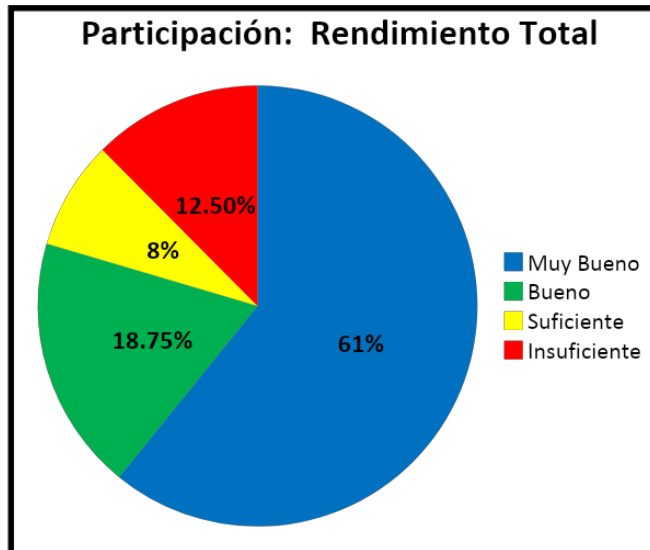


Gráfico 8: Participación obtenida en el Jardín Joyita del Pacífico, nivel sala cuna mayor

El gráfico 8, presenta los resultados registrados en la aplicación, los cuales fueron: 61% calificó MB, un 18,75% como B, un 8% como S y un 12,5% como I. La participación alcanzó un 87,75% de aprobación en su aplicación. Sin embargo, un 12,5% fue calificado como insuficiente. Las actividades fallidas concuerdan con las fracasadas en los parámetros anteriores, es decir, las deficiencias se produjeron por elementos distractores en el aula, la poca colaboración de los párvulos y la dificultad de trabajar con un alto número de niños a la vez.

b) Nivel Medio Menor

- Parámetro Atención

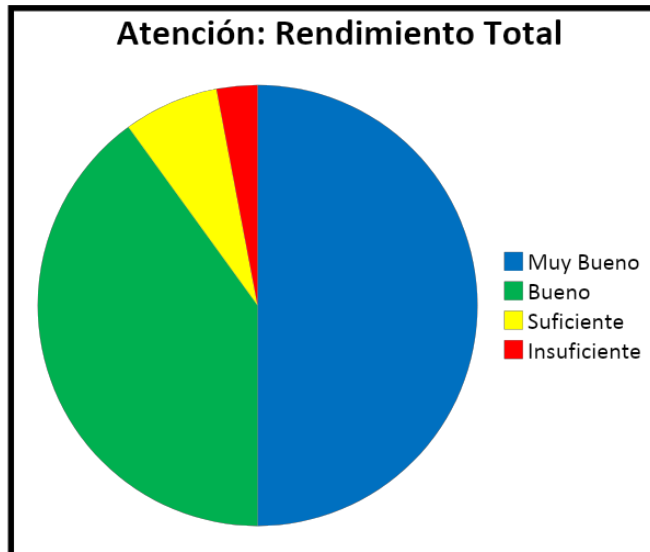


Gráfico 9: Atención obtenida en el Jardín Joyita del Pacífico, nivel medio menor.

El gráfico 9, demuestra que los resultados obtenidos son los siguientes: 50% obtuvo el parámetro MB, un 40% B, un 7% S y un 3% I. La atención alcanzó un 97% de aprobación en su aplicación. Se cree que la razón por la cual no se alcanzó el 100% de rendimiento, fue la selección equívoca de los estímulos presentados a los preescolares. Por ejemplo, el uso de palabras que tienen una elevada complejidad semántica para la edad.

- Parámetro Motivación

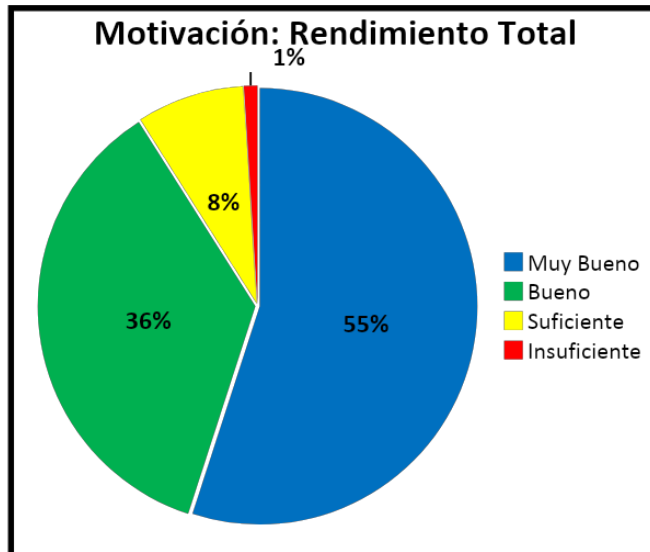


Gráfico 10: Motivación obtenida en el Jardín Joyita del Pacífico, nivel medio menor.

El gráfico 10, revela los siguientes resultados: el 55% calificó como MB, un 36% como B, un 8% como S y un 1% como I. La motivación alcanzó un 99% de aprobación en su aplicación. Cabe destacar que los factores que incidieron en las actividades con menor desempeño tuvieron relación con la utilización de palabras e imágenes que no están en el contexto cotidiano de los niños, tales como, iglú, enano, huemul, entre otras.

- Parámetro Participación

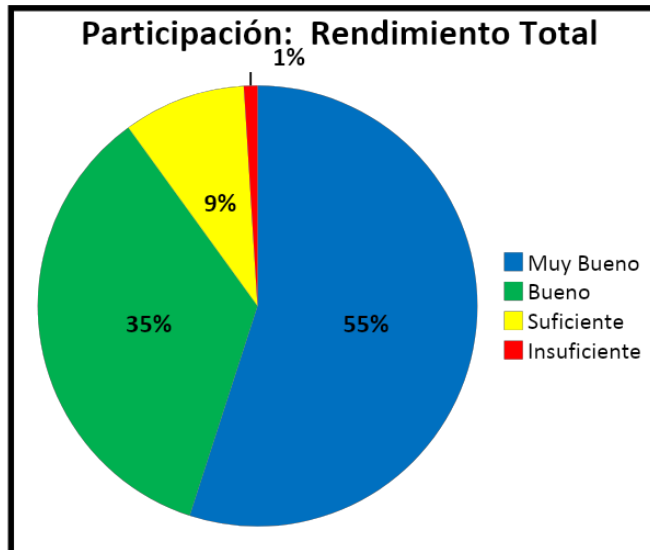


Gráfico 11: Participación obtenida en el Jardín Joyita del Pacífico, nivel medio menor.

El gráfico 11, expone los resultados obtenidos en cuanto a la participación. Se evidencio que: Un 55% calificó como MB, un 35% como B, un 9% como S y un 1% como I. Resumiendo, se obtuvo un 99% de aprobación. Las posibles razones de desaprobación se relacionan con diferentes distractores ambientales presentes durante la aplicación, como el ruido proveniente de la calle y una escuela cercana y por el desconocimiento de la manipulación de algunos materiales cotidianos, por ejemplo, la plasticina.

3.5.2 Jardín Snoopy

a) Sala cuna mayor

- Parámetro Atención

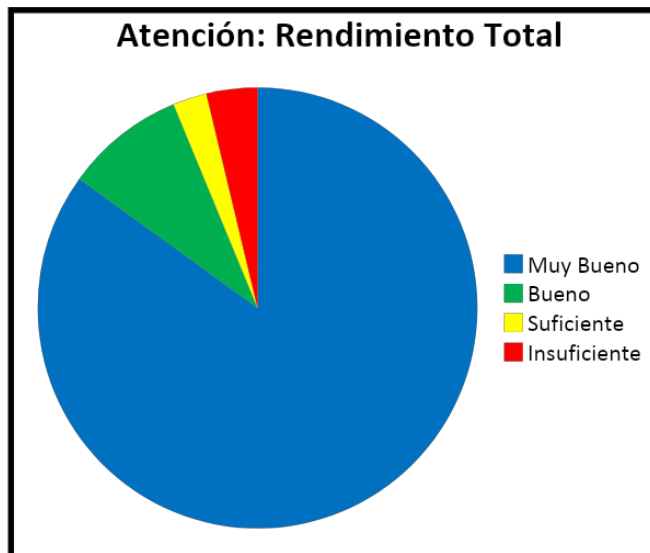


Gráfico 12: Atención obtenida en el Jardín Snoopy, nivel sala cuna mayor

Los resultados del gráfico 12 demuestran que, el 85 % de las actividades fueron calificadas con MB, el 8,8% con B, el 2,5 % con S y el 3,75% con I. Por lo tanto, se obtuvo una aprobación del 96,3%. La disminución en el desempeño de las actividades calificadas con I puede estar relacionada con uso de láminas, lo que era menos llamativo para los niños que el material de concreto. Además, la utilización de estímulos que no estaban acordes a su edad.

- Parámetro Motivación

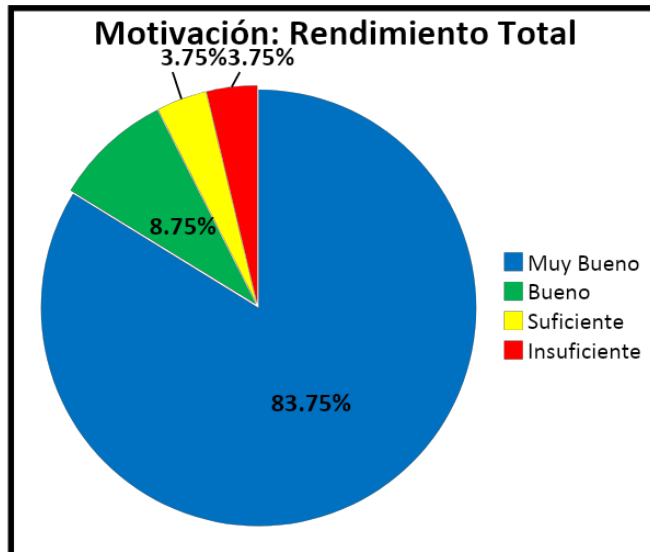


Gráfico 13: Motivación obtenida en el Jardín Snoopy, nivel sala cuna mayor

Los resultados conseguidos por los niños, y que se señalan en el gráfico 13, fueron los siguientes: un 83,75 % logró MB, un 8,75% B, un 3,75% S y un 3,75% I. De esta información se concluye que el tópico motivación obtuvo una aprobación del 96,3%. Se cree que el menor desempeño estuvo involucrado con el estado de ánimo de los párvulos, ya que estas actividades se ejecutaron después de la alimentación.

- Parámetro Participación

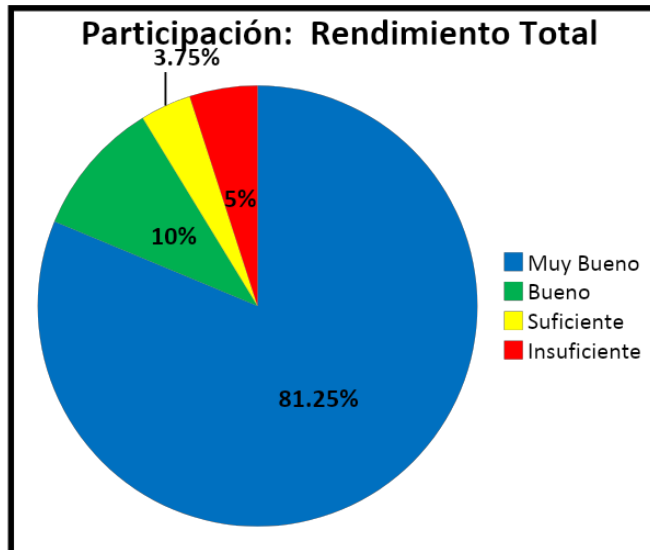


Gráfico 14: Participación obtenida en el Jardín Snoopy, nivel sala cuna mayor

El gráfico 14 demuestra que un 81,25% obtuvo MB, un 10% B, un 3,75% S y un 5% I. En conclusión, este parámetro logró un 95% de aprobación. Cabe destacar que el menor desempeño, pudo estar relacionado con la incorrecta selección de estímulos y con el material poco atrayente.

b) Nivel Medio Menor

- Parámetro Atención

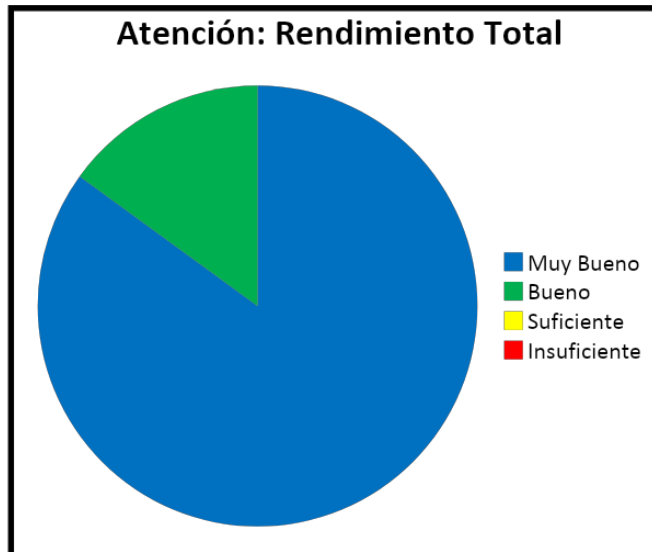


Gráfico 15: Atención obtenida en el Jardín Snoopy, nivel medio menor.

El Gráfico 15, demuestra que los resultados obtenidos fueron los siguientes: 85% obtuvo MB y un 15% logró un B. La atención se aprobó con un 100%. Se cree que algunas actividades no lograron la puntuación máxima debido a que los niños llegaban distraídos por causas externas, como el ingreso de personas al aula, el fácil acceso por parte de los niños a juguetes y materiales llamativos y por el constante ruido que generaban otros párvulos en las clases de educación física.

- Parámetro Motivación

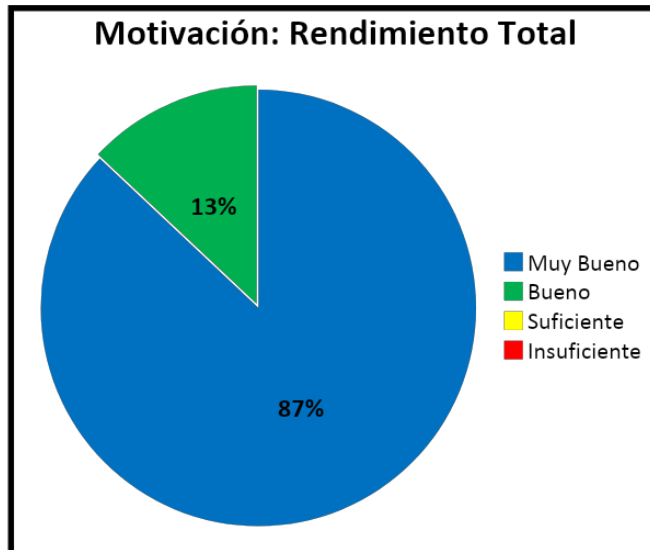


Gráfico 16: Motivación obtenida en el Jardín Snoopy, nivel medio menor.

El Gráfico 16, expone los resultados obtenidos en cuanto a la motivación: un 87% obtuvo el parámetro MB y un 13 % B. La motivación se aprobó en un 100%. Se cree que las causas que disminuyeron el desempeño se relacionan con el desconocimiento de algunas canciones trabajadas. A su vez, los niños respondieron peor cuando sólo se escuchó la canción desde un reproductor, no así si las monitoras cantaban la canción.

- Parámetro Participación

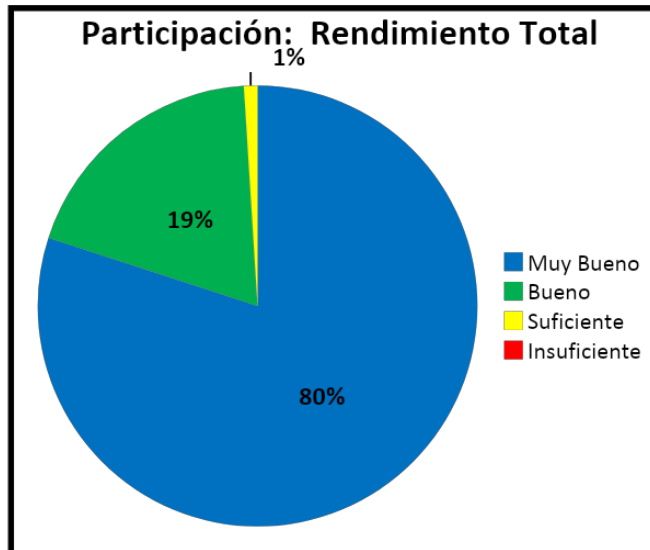


Gráfico 17: Participación obtenida en el Jardín Snoopy, nivel medio menor.

El gráfico 17, demuestra que los resultados obtenidos de la totalidad de actividades fueron: 80% obtuvo MB, un 19% B y un 1% S. La participación aprobó en un 100%. Se cree que las razones de las dificultades presentadas fueron el desconocimiento de las canciones por parte de los niños, la cantidad de estímulos utilizados y muchas veces la timidez de los mismos menores.

3.5.3 Discusión de los resultados obtenidos durante la aplicación del Programa para la Estimulación del Alfabetismo Emergente

Los resultados obtenidos de la aplicación del Programa para la Alfabetización Emergente permitieron constatar el carácter transversal de éste. La respuesta positiva entregada por los párvulos ante la realización de las diferentes actividades avala la eficacia del Programa tanto para el sector público como privado. Los programas y las bases curriculares para la educación preescolar se encuentran establecidos para ser aplicados por igual en todos establecimientos de educación pre-básica. Al respecto, Las bases de la Educación Escolar establecen lo siguiente:

Todas las niñas y niños tienen, por principio, las mismas posibilidades de aprender. Sin embargo, son distintos porque provienen de contextos familiares y sociales de una gran diversidad: la estructura y las formas de vida de las familias, las múltiples maneras en que los grupos sociales ocupan el espacio geográfico para trabajar y convivir, los valores, creencias, formas de relación interpersonal, la lengua materna y los usos del lenguaje que predominan en el medio cultural en que viven. (Programa de educación escolar, 2005: 14).

Es importante señalar que, en el Jardín Infantil Particular “Snoopy”, se logró trabajar de una manera más expedita dado las condiciones físicas del establecimiento y la cantidad de párvulos por nivel. En tanto, en el Jardín Infantil perteneciente a la corporación municipal “Joyita del Pacífico”, la realización de las actividades presentó más dificultades en cuanto a la disposición del espacio, factores ambientales como el ruido, el ingreso de personal ajeno al aula y la cantidad de niños.

Dentro de los factores desfavorables para la aplicación de las actividades se encuentra la cantidad de niños y niñas en cada uno de los niveles. Saunders y Bingham – Newman señalan que “para los niños pequeños egocéntricos, que tienen dificultad en expresar sus pensamientos, el proceso de lucha para escuchar a cada uno de los 20 niños del grupo supone una tensión excesiva para su paciencia” (2000:247). Por esto, se debe buscar que el grupo en que se aplique el programa tenga un número bajo de niños o que se trabaje en equipos. Según la observación de campo, el número para trabajar adecuadamente oscila entre 8 y 10 niños.

Además del número de niños, se observó que el ambiente físico donde se encuentran, no era el más favorable para el aprendizaje debido a la presencia de ruido externo, la cercanía a universidades y escuelas, el ingreso e interrupción de gente externa al aula, entre otros. Es importante mantener un ambiente ordenado y armónico que facilite el proceso de enseñanza. Al respecto, Loughlin, E. y Suina, J. (1995) señalan que debe existir una cuidadosa atención al entorno dentro de la sala de clases manteniendo un equilibrio tanto en

el inmobiliario y diseño arquitectónico como en conseguir y conservar un lugar interesante y agradable para el trabajo con los pupilos.

Otro tema que fue objeto de análisis es el tipo de material que se presentó a los preescolares. Haciendo referencia a los estímulos de palabras escritas, Doman señala “Y es que es verdad que los bebés pueden aprender a leer. Se puede afirmar con toda seguridad que particularmente los niños muy pequeños pueden leer siempre y cuando al principio se hagan letras muy grandes” (2000:28). Por ello, se ha decidido aumentar el tamaño de las letras en aquellas actividades que incluyan dicho estímulo.

Siguiendo con el análisis de los estímulos, otra falencia encontrada radica en el uso de láminas con imágenes para el nivel sala cuna mayor. A los preescolares no les atrajo el material gráfico, por lo que se optó por la utilización de material concreto, lo que aumentó el nivel de desempeño. Lafrancesco señala que “el uso de láminas y de ayudas didácticas y audiovisuales son útiles siempre que se usen para el aprendizaje, dándoles el lugar didáctico que le corresponde, pues son contraproducentes si se les emplea en reemplazo de los objetos y seres vivientes que puedan ser observados directamente”(2003:150).

En cuanto a la elección de los estímulos, cabe mencionar que algunos de estos fueron desconocidos para los preescolares, lo que desfavorece el cumplimiento de la actividad ya que no permite captar la atención e interés de los niños y niñas. Ollila manifiesta que “siempre que sea posible, la enseñanza debe estar relacionada con las experiencias concretas del niño” (2001: 85). Por esto, se consideró cambiar los estímulos desconocidos por unos más cercanos a la realidad de los párvulos participantes.

Respecto al estímulo de la música infantil elegida para utilizar en las actividades, se detectó que había diferencias en la forma de presentación. Esto se refiere, específicamente, al hecho de que los preescolares mostraron mayor preferencia por las canciones que entonaban las educadoras que por las que eran emitidas en un reproductor. Campbell y Scolt-kassner (1995) pone de manifiesto que los niños tienen diferentes reacciones, dependiendo de la forma de reproducción de la música. Alude a que algunos desean

escucharla solos o con audífonos, mientras a otros les gusta cantarla, tararearla o silbarla (citado por Akoschky, 2008). Por lo tanto, es importante saber que se deben utilizar diferentes estrategias y formas de presentar la música para que se cumpla de mejor manera la tarea que se quiere estimular a través de ella.

En cuanto a la forma en qué se habló a los niños y niñas durante la realización de las actividades, se llega a la determinación de que es necesario mantener una voz clara y firme. El cerebro puede entender la palabra hablada siempre que los sonidos sean los suficientemente claros y altos para que el oído pueda escucharlos (...) Si se intenta hablar con un niño de dos años con un tono de conversación normal y casi con toda seguridad el no te oirá ni comprenderá. Es probable que si está de espaldas ni siquiera se pueda captar su atención (Doman, 2000: 29).

Como consecuencia de todo lo explicado, fue necesario modificar algunas actividades para lograr una mejor recepción por parte de los niños. No obstante, los resultados permiten visualizar, que el programa creado obtuvo una gran diferencia entre aprobación y desaprobación, siendo la primera la que alcanzó mayor puntaje. En consecuencia, se puede decir que las actividades incluidas en cada programa fueron las adecuadas para las edades abarcadas.

4.- CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos de esta investigación, se desprende la importancia que posee la etapa preescolar para la adquisición de destrezas y habilidades. Es en este período, cuando el ser humano posee la mayor plasticidad neuronal para adquirir nuevos aprendizajes, incluido, el proceso lectoescritor. Los años de la etapa preescolar comprenden un período de crecimiento rápido en la adquisición de estructuras sintácticas; es por ello, que es necesario comenzar la estimulación desde dicha etapa.

A través de lo estudiado en la teoría, se puede indicar que los niños mientras más se expongan a experiencias con el mundo letrado, mayor será su interés por elementos de este tipo. Esto se comprobó a través del focus group, en dónde las educadoras indicaron que el uso frecuente de textos escritos aumenta gradualmente la concentración de los niños en este tipo de actividades. De igual forma, mediante la aplicación del programa se constató que con el transcurso del tiempo existía mayor motivación y participación en las actividades planteadas. Por esto, se concluye que los antecedentes teóricos recopilados guardan estrecha relación con la realidad existente.

El principal término utilizado en este estudio fue alfabetismo emergente, este se definió como un proceso de aprendizaje temprano, en donde se considera indispensable la participación de personas significativas para el menor y en donde la estimulación de las bases de lectoescritura es esencial. De esta forma, quién aplique las actividades del programa debe establecer una relación cercana con las niñas y niños del grupo para crear un ambiente de confianza dónde se sientan cómodos y atentos. También se recomienda incluir, en este proceso, a los padres, quienes cumplen un rol primordial en el desarrollo del menor, influyendo en el aprendizaje de la lectoescritura de los niños.

Queda en evidencia, a través de las encuestas realizadas a las educadoras, que el concepto de Alfabetización Emergente es reciente, por lo que no existe un conocimiento real acerca del tema. Según la teoría, se debe proveer de un espacio donde se estimule de manera visual, auditiva y táctil la lectura y la escritura en los niños, lo que no se cumple

en ninguno de los dos jardines evaluados, debido a que las educadoras no centran su enseñanza hacia estas habilidades. Por esto, se recomienda realizarles una capacitación en dónde se expliquen las verdaderas ventajas de estimular tempranamente a los menores en la alfabetización emergente, y así lograr un cambio en la modalidad de educación.

Las bases curriculares de la educación pre-escolar presentan algunos de los contenidos de la alfabetización emergente, sin embargo, es necesario potenciarlos aún más. Los resultados de la encuesta y el focus group avalan esta situación, fue en estas instancias cuando las educadoras y técnicas en párvulos recalcaron que el currículum de la educación parvularia se vería beneficiado por la creación de un programa de apoyo a la labor del personal educativo. Por esta razón, se puede concluir que la inclusión del Programa para la Alfabetización Emergente en las planificaciones anuales generará beneficios en el desarrollo de las habilidades previas a la lectoescritura como también en la estimulación y el desarrollo lingüístico de los niños y niñas.

Cabe destacar que el Programa para la Alfabetización Emergente se encuentra dirigido a los niveles más tempranos de la educación pre-escolar en los cuales las pautas de estimulación son muy escasas y tienen un enfoque superficial. Las actividades de este programa fueron diseñadas especialmente para estos niveles, proponiendo una estructura formal y el material para cada una de las sesiones a desarrollar.

En cuanto a la aplicación del programa se puede concluir que los resultados del pilotaje realizado a las actividades y el comportamiento del contexto de observación en ellas fueron fructíferos, la atención, la motivación y la participación de los párvulos de ambos jardines obtuvieron un promedio de rendimiento cercano al 80%. Esto indica que el programa es de carácter transversal, siendo eficiente y aplicable tanto en establecimientos de tipo público como privado. A su vez, en este proceso se comprobó que el refuerzo sistemático y constante de los contenidos de la alfabetización emergente sí genera cambios positivos como el aumento de la atención-concentración, y el incremento de la motivación de los niños al momento de participar en las actividades.

El programa más reciente publicado por el Gobierno de Chile que incluye aspectos del alfabetismo emergente es Nacidos para Leer. Respecto a las diferencias entre este y el Programa para la Alfabetización Emergente se pudo identificar que la discrepancia más importante radica en el enfoque fonaudiológico de este último. El Programa de Estimulación para la Alfabetización Emergente, incluye aspectos del desarrollo cognitivo y lingüístico que forman parte del concepto de alfabetismo emergente. Además, este programa considera una aplicación metódica de las actividades lo que permite estimular de manera más productiva los contenidos y que las habilidades adquiridas sean generalizadas en el jardín infantil. En contraste, el programa implementado por el Gobierno sólo se enfoca en estimular el gusto por la lectura sin abordar aspectos claves de este concepto planteando la estimulación en el hogar y la participación del establecimiento educacional como un medio de entrega de materiales.

Para lograr una estimulación global, se vuelve necesaria la intervención multidisciplinaria en la educación pre-escolar. Es así, como se sugiere la inclusión del Fonoaudiólogo dentro del equipo de trabajo para la formación de los párvulos. Entre las tareas que podría desarrollar un profesional Fonoaudiólogo en el área pre-escolar se proponen: participar como apoyo a la labor de la educadora de párvulo asesorándola en la planificación de actividades y en la elección de estímulos y materiales acordes a la edad a trabajar, realizar talleres que orienten al personal educativo de los jardines infantiles sobre técnica vocal y estrategias de estimulación del lenguaje en niños, asesorar a padres y/ apoderados en el desarrollo del lenguaje y prevención de trastornos así como también en la detección temprana de patologías de la comunicación. En consecuencia, esta investigación aporta un nuevo campo para el desempeño de esta profesión lo que beneficia principalmente a los niños durante la adquisición de habilidades importantes como son la aparición del lenguaje oral y el desarrollo y potenciación de las bases de la lectoescritura.

Durante el desarrollo de esta investigación se detectaron ciertas limitaciones. Una de ellas se relacionó con la incapacidad de obtener resultados inmediatos sobre el real beneficio del programa, en lo que a lectoescritura respecta, debido a que la adquisición formal de esta habilidad comienza en el primer ciclo de enseñanza básica. En la misma

línea, la medición de los efectos de la alfabetización emergente sólo podrán ser observados y cuantificados a través de pruebas formales cuando la estimulación de este concepto se realice de forma constante en todos los niveles de educación pre-básica. Por último, al trabajar sin el apoyo de los padres se restringió la estimulación sólo a los minutos de aplicación en el aula, sin ningún tipo de refuerzo en casa.

Debido a estos obstáculos, se plantea la necesidad de crear programas que continúen con la estimulación de la alfabetización emergente en los niveles medio mayor, transición 1 (pre-kinder) y transición 2 (kínder) para incorporar el concepto en toda la educación pre-escolar. Otra proyección de importancia radica en la necesidad de realizar un estudio comparativo que analice los resultados de un grupo de niños que llegan a primero básico con la estimulación del alfabetismo emergente y otro grupo que no haya sido estimulado, con el fin de contrastar e identificar los beneficios del refuerzo de este concepto durante los años de la etapa pre-básica y demostrar que su estimulación es necesaria en estas edades para adquirir la lectoescritura de manera más fácil y eficiente. Finalmente, se recomienda la inclusión de los padres mediante la realización de un taller que explique los objetivos del programa y proponiéndoles que participen de manera activa en la estimulación de la alfabetización emergente reforzando los contenidos en casa, a través de la lectura conjunta de cuentos, la estimulación del vocabulario, la conversación con sus hijos, los juegos de títeres y discriminación auditiva aprovechando los sonidos del contexto cotidiano de los niños, entre otros.

El mundo actual exige ser personas alfabetizadas, pues los conocimientos que se extraen gracias al manejo de la escritura y la lectura permiten generar competencias y habilidades que facilitan la inclusión de una persona en diversos contextos. Por esta razón, es imprescindible estimular a los niños desde pequeños, para que el desarrollo de las bases de estas habilidades sean potenciadas al máximo y que al momento de adquirir la lectoescritura el proceso sea fácil y de calidad. La lectura y escritura, en cualquiera de sus manifestaciones, permiten que en un futuro los niños y niñas puedan alcanzar las metas que se planteen en cualquiera de las áreas del conocimiento.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bravo, L (2002). *La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próxima para el aprendizaje inicial de la lectura, estudio pedagógico*. [En línea] Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100010&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705. doi: 10.4067/S0718-07052002000100010, visitado el 22 de Marzo del 2011.
2. Camps, A. (2006). *Dialógo e investigación en las aulas*. Ediciones GRAÓ: España.
3. Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Ediciones Paidós Ibérica: España.
4. Clemente, R (1995). *Desarrollo del lenguaje: Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Editorial Octaedro: España.
5. Colom, R (2001). Inteligencia y memoria de trabajo: La relación entre factor g, complejidad cognitiva y capacidad de procesamiento. *Revista Psicología: Teoría y Pesquisa*, 17 (1), 37 – 47.
6. Consejo nacional de la cultura y las artes (2006) *Política nacional del libro y la lectura* [En línea] Disponible en http://www.oei.es/fomentolectura/politica_nacional_libro_lectura_chile.pdf, visitado el 21 de marzo del 2011.
7. Coronado, V. (2009). La alfabetización emergente. [En línea]. Disponible en: <http://www.eduguiare.com/blogesp/?p=18>, visitado el 17 de mayo del 2011.
8. Deberti, C (2009) Una biblioterapia posible o Juana, la del billete de mil. *Revista Información, cultura y sociedad*, 20 (2), 20.

9. Díaz, I (2000) *La enseñanza de la lectoescritura* [En línea] Disponible en <http://home.coqui.net/sendero/lectoescritura.pdf>, visitado el 02 de Mayo del 2010.
10. Ferreiro, E. & Teberosky (2007). *Los sistemas de escritura y desarrollo en el niño* (23ª Ed.). Siglo XXI editores: México.
11. Flórez, R y cols (2007) *Alfabetismo emergente: investigación teoría y práctica. El caso de la lectura. Editorial Universidad Nacional de Colombia: Colombia.*
12. Flórez, R; Torrado, M; Arévalo, I; Mesa, C; Mondragón, S; Pérez,C (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Revista Forma y Función*, 18, 15-44.
13. Fons, M. (2004). *Leer y Escribir para vivir*. Ediciones GRAÓ: España.
14. Gallardo, J & Trianes, M (1998) *Psicología de la educación y del desarrollo*. Editorial Piramide: España.
15. Gobierno de Chile, Ministerio de Salud “Nacidos para leer” [En línea] Disponible en http://www.nacidosparaleer.gob.cl/archivos/Guia_educadoras.pdf) visitado el 23 de marzo del 2011.
16. Hernández-Muela, S; Mulas, F & Mattos, L. (2004) Plasticidad neuronal funcional. *Revista de neurología*, 38 (1), 58-68.
17. Jhonston & Jhonston (2001) *Desarrollo del lenguaje* (1º ed.) Editorial Panamericana: México.
18. Jiménez, J (2008). *Prácticas de psicología del desarrollo y adquisición del lenguaje*. Ediciones Aljibe: Arquidona.

19. Lizzi, E et al (2004). *Atención temprana: Una perspectiva fonoaudiológica*. Editorial Santa Fe: Buenos Aires.
20. Mayer, R. (2002). *Psicología de la educación: el aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Editorial Pearson: España.
21. Ministerio de educación de Chile (2009) *Resumen de resultados PISA 2009* [En línea] Disponible en http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/evaluaciones_inter/pisa_2009/Resumen_Resultados_PISA_2009_Chile.pdf, visitado el 23 de marzo del 2011.
22. Molina Iturrondo, A. (2001) *Niños y niñas que exploran y construyen: Currículo para el desarrollo integral en los años preescolares* (1° Ed.). Editorial Universidad de Puerto Rico: Estados Unidos.
23. Myers, D. (2005) *Psicología* (7° Ed.). Editorial Panamericana: Madrid.
24. Narbona, J & Chevrie-C (1997). *El lenguaje del niño: Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Editorial Masson: Barcelona.
25. Narbona,J. & Chevrie-Muller, C. (2001) *El lenguaje del niño: desarrollo normal, evaluación y trastorno*. Editorial Masson: España.
26. Papalia, D (2009) *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia* (10° Ed.). Editorial McGraw-Hill: México.
27. Pena, J & Ramirez, N (2006) Una mirada a la construcción social y/o representates lectores: La escuela Bolivariana Humberto Tejera. Revista *Educare*, 35 (10), 679 - 687.
28. Piaget, Jean (1978) *Introducción a la epistemología genética* (2° Ed.). Editorial Paidós: Buenos Aires.

29. Prats-Viñas, J. (2007) A favor de la detección precoz e intervencionismo moderado: ¿Hasta qué punto es efectiva la estimulación temprana? *Revista de neurología*, 44 (3), 35-37.
30. Rondal, J (2001). *El desarrollo del lenguaje*. Editorial ISEP: España.
31. Shafeer, D & Kipp, K (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia* (7° Ed.). Editorial Thomson: México.
32. Shaffer, R. & Kepp, K. (2007) *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia* (7° Ed.). Editorial Thomson: México.
33. Trianes, M & Gallardo, J (1998). *Psicología de la educación y del desarrollo*. Editorial Pirámide: Madrid.
34. Trilla, S. et al (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Ediciones GRAÓ: España.
35. Troncoso, M & Del Cerro, M. (1999). *Lectura y Escritura*. Editorial Masson: España.

6. ANEXOS

Anexo 1: Encuesta a las Educadoras y Técnicas en Párvulo

Universidad de Valparaíso - Facultad de Medicina - Carrera de Fonoaudiología



ENCUESTA

Nombre: _____

Edad: _____ **Profesión:** _____

Años de servicio: _____ **Actualmente, ¿en qué nivel ejerce?** _____

¿cuánto tiempo lleva en ese nivel? _____

Marque con una X la respuesta:

¿Conoce Ud. El término “alfabetización emergente? Sí _____ No _____

¿Con qué relaciona el término nombrado con anterioridad?

- a) Lectura temprana
- b) Escritura temprana
- c) Ambas
- d) Habilidades previas al proceso de lectoescritura


¿Cree Ud. Que se aplican a cabalidad las bases curriculares que rigen a su nivel? Sí _____
No _____

¿Cree Ud. Que es necesario un programa de apoyo para el ámbito de comunicación y lenguaje verbal? Sí _____ No _____

Si la respuesta anterior fue un SÍ, ¿Qué contenidos considera que son importantes para ese ámbito? _____

Anexo 2: Pauta para guiar el registro etnográfico en la observación a los jardines

Universidad de Valparaíso - Facultad de Medicina - Carrera de Fonoaudiología



REGISTRO ETNOGRÁFICO DE OBSERVACIÓN

- Nombre
Observadores _____
- Fecha:

- Hora de Inicio de la observación: _____ Hora de término de la observación: _____
- Nombre del Jardín Infantil: _____
- Tipo de Establecimiento: _____
Nivel: _____
- Módulo observado: _____

- Aspectos en los que se debe focalizar la atención:
 - Presencia de pictogramas en el aula
 - Presencia de íconos en el aula
 - Cantidad de materiales relacionados con la lectura en el aula
 - Identificación de rincones relacionados con la lectura
 - Identificación de la interacción entre el docente y alumno:
 - Actitud del niño frente a la(s) actividad (es)

- Acercamiento de los niños a elementos como cuentos, revistas, etc.
- Instancias para que el alumno entregue su opinión
- Realización de actividades como llenado de calendario, toma de asistencia, etc.

Anexo 3: Escala de Apreciación



Universidad de Valparaíso - Facultad de Medicina - Carrera de Fonoaudiología

ESCALA DE APRECIACIÓN

N° de sesión: _____ Nivel: _____

N° de niños: _____ Horario: _____

Jardín: _____ Actividad: _____

Ítem	Muy Bueno	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Atención				
Motivación				
Participación				

Observación:

Anexo 4: Cartas de Autorización para las instituciones



Valparaíso, Mayo de 2011.

Sra. Patricia Aravena

Presente.-

Como Director de la Carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso, me dirijo a ustedes, a través de la siguiente misiva, con el fin de informar que un grupo de Tesistas de la Carrera de Fonoaudiología de nuestra casa de estudios, compuesto por: Yassive Andrades Soler (CI: 17.014.783-9), Carla Gálvez Pérez (CI: 16.847.715-5), Lisset Salgado Fernández (CI: 16.447.122-5), Natalia Sánchez Heredia (CI: 17.115.073-6) y Paulina Silva Henríquez (CI: 16.851.413-1) guiados por la Fonoaudióloga Susana Cáceres Valdebenito, están realizando su Seminario de Tesis de Grado. Dicho trabajo consiste en la "Creación de un programa de estimulación para la Alfabetización Emergente" programa con Enfoque Fonoaudiológico, basado en la estimulación de habilidades tempranas necesarias para la correcta adquisición y desarrollo del proceso de comprensión lectora. Por esta razón sentimos la necesidad de comunicarnos con ustedes como autores de esta adaptación tan beneficiosa para el acercamiento de los niños y niñas a la lectura y escritura.

La elaboración de este Programa busca potenciar habilidades que son previas al proceso de lectoescritura, por esto, su nombre "Alfabetismo emergente". Esto se concretará mediante actividades que promuevan tanto la estimulación como el desarrollo de las habilidades previas a la lectoescritura, tales como percepción y discriminación auditiva, entre otras.

Con el objetivo de lograr la creación de un programa acorde a las necesidades que existen en el rubro, se solicita a ustedes permiso para observar el trabajo y las reacciones de los niños y niñas en los ámbitos educativos relacionados con el concepto de "alfabetismo emergente". Posterior a esto, necesitamos de su aprobación para aplicar el programa creado en los niveles de sala cuna menor y nivel medio menor en el Jardín Infantil "Joyita del Pacífico" ubicado en la calle Blanco # 1421.

Se espera contar con todo el apoyo y comprensión de su parte, pues la creación de este material pretende ser un aporte Fonoaudiológico al campo de la enseñanza y desarrollo de las habilidades previas a la lectoescritura.

Desde ya, se agradece su comprensión y esperamos una pronta respuesta,

Atte.

Fgo. Patricio Valdebenito V
Director de la Carrera de Fonoaudiología
Universidad de Valparaíso

Anexo 5: Cartas de autorización para educadoras de párvulos y técnicos de párvulos



Valparaíso,/...../ 2011

AUTORIZACIÓN

Yo.....
con RUT.....autorizo a las alumnas Tesisistas de Fonoaudiología a ser filmada en el Focus Group, tal filmación tendrá solo fines educativos.

Firma

Saludan cordialmente

Alumnas Tesisistas de Fonoaudiología

Anexo 6: Carta de Autorización para padres y/o apoderados

 <p>UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO C. R. T. S.</p>	Valparaíso,/...../ 2011
AUTORIZACIÓN	
Sr. Apoderado:	
Se informa que en el jardín, se llevará a cabo un programa de Estimulación de la Alfabetización Emergente, que estará a cargo de alumnas tesistas de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso. Este programa consistirá en la aplicación de actividades que favorezcan las habilidades previas al proceso de lectoescritura.	
Por lo señalado anteriormente necesitamos un permiso por escrito, autorizando la participación de su pupilo. Con esto queda establecido que no será utilizado ni exhibido en otros eventos.	
Yo Don (a)con RUT.....	
autorizo a	

del jardín

a participar en el programa de estimulación para la alfabetización emergente.

Firma apoderado

Saludan cordialmente

Alumnas Tesistas de Fonoaudiología

Anexo 7: Registros etnográficos

a) Registro Sala Cuna Mayor Jardín Snoopy

Registro etnográfico sala cuna mayor Jardín Snoopy

Fecha: 2 de junio de 2011 **Nivel:** Medio menor

Edad de los niños(as): 1 año a 1 año 11 meses

Establecimiento: Jardín Infantil y Sala Cuna “ Snoopy”

Hora inicio: 10:15 **Hora de término:** 10:40

Las investigadoras ingresan al aula y se ubican en un rincón para no intervenir en la actividad. La sala no posee mayores comodidades, existen dos mesas redondas y sillas pequeñas, un espejo de tamaño medio, colchonetas, juguetes, algunos libros (no acordes al nivel), no hay íconos ni pictogramas y en una especie de guirnalda se encuentran colgando unas láminas con los nombres de los niños. Las investigadoras se impresionan por la falta de decoración y de rincones de lectura.

Al ingresar al aula, los niños ya se encontraban formando un semicírculo y la Educadora de párvulo se ubicaba en el centro frente a ellos. La actividad comienza con una breve introducción en la que la educadora motiva a los niños mediante una sorpresa.

Educadora: Niños, hoy vinieron unos amiguitos a verlos (Con títeres de dedos escondidos detrás de su espalda), ¿Quieren conocerlos?

Niños: Sííí

Educadora: Primero vino mi amigo Philipo, el ... (la educadora genera un silencio para que los niños completen con el nombre del animal).

Luego de unos segundos

Niños: un conejo

Educadora: (personalizando al conejo con una voz diferente a la de ella) Soy un conejo y hoy vengo a contarles un cuento, pero tengo más amigos, ¿Quieren verlos?

Niños: Sííí (con motivación)

Educadora: descubre uno de los dedos dejando a la vista un títere de caballo... ¿Quién soy? Pregunta...

Niños: Un caballo

Educadora: Sí, un caballo (imita sonido de relinche) Hoy vengo a contarles un cuento, pero tengo más amigos (con voz personalizada) ¿Quieren conocerlo?

Los niños miran con curiosidad, gritan Sí y mueven la cabeza señalando un sí.

Educadora: Kikirikiiii, Hola yo soy el gallo, ¿Cómo están?

Niños: Bieeeeeen.

Educadora: Que bueno. (con otra voz) Hoy día les vamos a contar un cuento, ¿Quieren escucharlo?

Niños: Sí

Educadora: Pero antes les voy a seguir mostrando más amigos. ¿Qué amigo vendrá ahora? (exhibe otro títere) ¿Quién soy?

Los niños miran atentamente a la educadora...

Educadora: MMmmmmm, soy la vaca y hoy voy a contarles un cuento con mis amigos. Pero antes les voy a mostrar a mi último amigo, ¿Quieren saber quién es?

Niños: (cada vez mas emocionados) Sí

Educadora: Oing, Oing, yo soy el chancho y vengo a contarles un cuento.

La tía comienza la narración de la historia, esta trata sobre los diversos animales mostrados anteriormente, utiliza cambios de entonación y diferentes voces para cada uno de los personajes. Los niños miran atentamente mientras la educadora continúa con su relato. La educadora incluyó instancias para que los niños participaran en el relato, ya fuese, contestando verbalmente o con movimientos de imitación, no todos los niños participaron. También incluyó órdenes verbales como, nos vamos a sentar. Los niños debían responder a la pregunta ¿Cómo hace? imitando el sonido de ellos.

Luego de transcurrir nueve minutos, los niños comienzan a perder la atención, a reír y a saltar. La educadora continúa con la actividad agregando personajes como el granjero a la historia. Luego, pide a los niños que vayan completando sus enunciados: Había una vez una (silencio y muestra la vaca) que estaba comiendo y continúa con esta modalidad para todos los animales que mostró al inicio de la actividad. En una pizarra de papel, lo niños debieron ir pegando recortes de los personajes.

En ese momento, los niños perdieron toda la atención. La educadora pide que vayan a sentarse. Cuando esto sucede, comienza el relato de la historia por completo.

En el minuto 20, los niños pierden nuevamente la atención y la motivación. Sólo 2 niños continúan participando en la actividad, los demás se encuentran mal sentados y bostezando. Por esto, la educadora acelera el final de la actividad invitando a los niños a salir al patio.

Los sentimientos de las examinadoras son confusos, ellas creen que la educadora hizo un gran esfuerzo y se preparó para la actividad, sin embargo, el tiempo hizo que los niños perdieran la motivación y por ende, no participaran luego de la segunda mitad de la actividad.

b) Registro Nivel Medio Menor Jardín Joyita del Pacífico

Registro etnográfico nivel medio menor Jardín Snoopy

Fecha: 3 de junio de 2011 **Nivel:** Medio menor

Edad de los niños(as): 2 año a 2 año 11 meses

Establecimiento: Jardín Infantil y Sala Cuna “ Snoopy”

Hora inicio: 10:30 **Hora de término:** 11:00

Las encargadas de realizar el registro se ubicaron en dos esquinas de la sala, sin interferir en la actividad realizada por las tías y los niños. La actividad preparada fue del sector del lenguaje, esta fue ejecutada por la educadora de párvulos, en compañía de dos técnicos de párvulos, encargadas de la conducta de los niños.

Observadoras: se encuentran en la sala antes de que los niños ingresaran a ella.

Una vez que los niños ingresan a la sala las técnicas de párvulos los ubican en sus sillas distribuidas en un semicírculo. Los niños extrañados miran a las observadoras.

Tía: da inicio a la actividad presentando a las observadoras: “miren niños tenemos visitas, ellas son tías nuevas que hoy nos van a acompañar”.

Observadoras: saludan a los niños y niñas.

Tía: comienza la actividad con una voz de entusiasmo y motivación “¡niños hoy nos vienen a visitar unos amiguitos! ¿Quieren conocerlos?”

Niños: siii (contentos y entusiasmados de escuchar la historia)

Tía: el primero es un conejo (muestra un títere de dedo de conejo y utiliza el sonido del conejo para hablar) hola, yo soy el conejo y hoy les voy a contar un cuento. Pero, primero les voy a presentar a otro amigo ¿quieren conocerlo?”

Niños: siii (todos tienen cara de sorprendidos)

Tía: hola yo soy una caballo (títere de caballo y la onomatopeya de este (iii)) hoy les vengo a contar un cuento, pero tengo otros amigos ¿quieren conocerlo?”

Niños: afirman con la cabeza y la voz.

Tía: kikirikiii yo soy el gallo ¿Cómo están?”

Niños: gritan muy motivados. ¡Bien!

Tía: hoy le voy a contar un cuento, pero tengo más amigos por presentarles. (con la voz y títere de vaca) hooooo soy la vaca y los animales son mis amigos, antes de contarles el cuento, les voy a mostrar a mi último amigoooo. ¿quieren saber quién es?”

Niños: muy alegres, se sorprende frente a las entonaciones y títeres. Sin embargo, no responden a la pregunta

Tía: ¡joy!, ¡joy! Yo soy el chancho y vengo a mostrarles un cuento. Había una vez un gallo (kokoroko – kokoroko) que estaba caminando por la granja y de repente chocó con la muuuuuu, ten cuidado, has chocado conmigo, ¡disculpe señora vaca! (dice el títere de gallo

La tía crea un dialogo entre los títeres que mantiene a los niños atentos hasta el final de la historia, la cual dura alrededor de 5 minutos. Finalizado el cuento la tía incorpora una nueva actividad, dentro de un libro de cartón los niños deben ir pegando las láminas de los animales. En esta segunda actividad, los niños mantienen la atención, motivación y participación, pero luego se distraen y bajan el rendimiento, se observa cansancio y pérdida de la atención de los niños.

Finalmente, se realiza una observación del lugar donde se registra el material gráfico de la sala, encontrándose un número disminuidos de pictogramas, no se observa acercamiento al abecedario y un solo rincón relacionado con la lectura.

c) Registro Nivel Medio Menor Jardín Joyita del Pacífico

Registro Etnográfico Jardín Joyita del Pacífico

Fecha: 3 de junio de 2011.

Nivel: Sala cuna mayor

Edad de los niños: 1 a 1 años 11 meses.

Establecimiento: Jardín Infantil Joyita del Pacífico

Hora de Inicio: 10:30 Am

Hora de término: 11:00 Am

Las alumnas ingresan a la sala de clases y la educadora las ubica detrás de los párvulos para no distraer y desviar su atención. Los niños se encuentran sentados en semicírculo y la tía sentada frente a ellos. Se da comienzo a la actividad relacionada con el ámbito del lenguaje.

Educadora: Hola niños, hoy les traigo una hermosa sorpresa (toma una caja de color). ¿Quieren ver que hay dentro?

Niños: (silencio)

Educadora: Miren, niños, aquí está el cuento de “Los pajaritos” (saca unas láminas del interior de la caja, y toma la primera). Miren quien aparece aquí (muestra la lámina a los menores). Es la mamá pajarito con su hijo pajarito. El bebé pajarito está muy triste (vuelve a enseñar la lámina mostrando al pajarito). ¿Qué le pasará al bebé pajarito?

Niños: Uno de ellos se para y la técnico debe ubicarlo en su lugar.

Educadora: (Enseña otra lámina a los menores) La mamá pajarito le pregunta a su hijo: ¿Qué te pasa? ¿Por qué estás triste? Y el pajarito responde: Es que yo no puedo volar como tú. La mamá le dice : Pero, cuando seas grande podrás mover tus alitas y volar muy alto.

Niños: (observan la lámina y ponen cara de asombro, una menor se para de su asiento)

Educadora: ¡Antonella, siéntate!. (Le pide a una técnico que reubique a la menor en su puesto)

Educadora: (Enseña otra lámina a todos los niños y niñas) Miren, el pajarito está moviendo sus alitas, parece que quiere volar. (Cambia a otra lámina y la enseña a los menores) El pajarito saltó del árbol y pudo volar. ¿Pueden ver como vuela el pajarito?

Niños: (Observan la lámina. Un niño se para a tocar la lámina)

Educadora: (Muestra una nueva lámina y la acerca a cada uno de los niños) La mamá pajarito está feliz porque su hijo ya pudo volar. Ahora, se dan un gran abrazo y muchos besitos. Y

colorín colorado, este cuento se ha acabado. Ahora guardaremos el libro en la cajita para usarlo otro día. Niños, díganle “chao” al cuento.

Niños: ¡chao, chao!

Educadora: Ya, niños, se portaron muy bien. Ahora, pueden salir al patio a jugar.

La actividad tuvo una duración de 15 minutos aproximadamente. Los niños se mantuvieron atentos. Sin embargo, la participación fue mínima.

En cuanto a la observación del espacio físico, se registro ausencia de pictogramas e íconos. La sala de clases contaba con pocos elementos relacionados con la lectura. Entre ellos, destaca una caja de cartón que contiene láminas para ser contados los cuentos. Además, de un rincón para marcar el tiempo de cada día.

d) Registro Sala Cuna Mayor Jardín Joyita del Pacífico

Registro etnográfico sala cuna mayor Jardín Joyita del Pacífico

Fecha: 2 de junio de 2011 **Nivel:** Medio menor

Edad de los niños(as) : 2 años a 2 años 11 meses

Establecimiento: Jardín Infantil y Sala Cuna “ Joyita del pacífico”

Hora inicio: 10:15 **Hora de término:** 10:35

Las investigadoras ingresan a la sala y se colocan en una esquina de la sala para observar una actividad de lenguaje.

Los alumnos se encuentran sentados en un semicírculo frente a la tía, ella comienza la actividad. La tía presenta a las investigadoras a los niños indicando que solo los están visitando.

Tía: "Miren niños hoy nos acompañaran las tías Lisset y Carla"

(las investigadoras sonríen a los niños y los saludan)

Investigadoras: "hola niños". Los niños las saludan.

La tía comienza la actividad señalándoles:

Tía: "Miren niños hoy trabajaremos con estas láminas. Haber miren esta ¿Qué es?" (La tía les muestra una sombra de un elefante)

Niños: (observan la lámina con cara de asombro y de repente se escucha)

Benjamín: "un elefante"

(la tía lo felicita)

La tía con la misma metodología de trabajo pregunta por la imagen siguiente, mostrándoles una serpiente.

Niños: (observan con cara de duda, sin entender que es)

Tía: "es una serpiente"

Así mismo continúa con las imágenes de perro, gato, mono y león. Los niños logran identificar cada imagen. La tía cambia la modalidad de trabajo, coloca las imágenes en el suelo, y señala a cada niño para que elija una imagen y la nombre.

Tía: "Haber Juanito ven para acá, pásame una lámina... ¿qué es?"

Juanito: (coloca cara de duda, y responde) "Un mono"

(la tía lo felicita e indica a otro niño)

Tía: "Isidora ven hacia acá, pásame una lámina... ¿qué es?"

Isidora: (piensa y no responde)

(La tía señala a Darinka)

Darinka: "Un perro"

Continúa con la misma modalidad de trabajo indicando a distintos niños, buscando que todos participen. Finaliza la sesión cuando cada niño ha identificado una lámina.

Los niños vuelven a sus puestos correspondientes para seguir trabajando en otra área.

La investigadoras se dedican a observar el ambiente de sala de clases, del cual se extrae lo siguiente: dentro del aula existe presencia de diferentes elementos relacionados con la lectura tales como el abecedario, números (sin indican en su parte inferior su nombre correspondiente), calendario y sus cumpleaños. En un lugar de la sala se encuentra una repisa en la cual se encuentran cuentos y revistas y diferentes artículos como servilletas, bombillas y lápices.

Anexo 8: Transcripción Focus Group

Transcripción Focus Group Joyita del Pacífico

Tía 1: Soy tía del joyita del pacífico, y estoy también a cargo del nivel medio mixto, que tenemos 32 niños abajo, entre dos y cuatro años.

Tesista: ya...

Tía 2: Mi nombre es María Paz, soy la educadora de sala cuna mixto, son alrededor de 15 párvulos de sala cuna mayor y el resto de menor.

Tesista: son hartos niños...

Tía 2: Si.

Tía 3: Hola, mi nombre es Andrea Ruiz, trabajo de técnico del nivel mixto menor, y eso.

Tía 4: Mi nombre es Priscila Giorgiadez soy asistente de párvulos y trabajo en el mixto mido mayor y menor.

Tía 5: Me llamo Mónica Cordero y yo trabajo en sala cuna y con los dos niveles, con la tía M^o Paz.

Tía 6: Mi nombre es Génesis Traverso trabajo en el nivel sala cuna ...y eso.

[Risas]

Tesista: ee ya, ahora vamos a ver un video, donde la tía está contando un cuento y después ustedes van a hacer algunos comentarios de cómo lo está haciendo.

[Video]

Tesista: que les parece eee como cuenta la tía...algún comentario.

Tía 2: si a mí me aburrió, a los niños más.

[Risas]

Tía 5: es como loco no más

Tía 6: ee sí.

Tía 3: Sí, no deja tampoco que vean las láminas

Tía 5: ee sí, ella las va pasando no más y no están a la altura de los niños para que las vean.

Tía 2: no tiene cambios de entonación, muy acelerada, va pasando las hojas muy rápido...no tiene motivación.

Tía 4: expresión (mueve la cabeza y mira al cielo)

Tía 2: expresión (mueve la cabeza asintiendo lo que dijo su compañera)

Tía 1: yo encuentro q también no hay una interacción con los niños o sea es ella solamente la que está leyendo el cuento tampoco los motivó a decir de que se tratará este cuento ee que personajes saldrán eeee solamente ella como que ella se está leyendo el cuento para ella no está pensando en los demás.

Tía 2: no y mi impresión fue que como que ella está obligada, la sentaron ahí obligada a contar el cuento ella no tenía ganas.

Tía 1: estaba rápida...hablando

[Risas]

Tía 2: no tenía ganas de contar el cuento y empezó así rapidito para terminar...pero

Tía 1: claro, tampoco da espacio para ver las láminas del cuento

Tesista: Y ustedes ¿cuentan cuentos a los niños?

Tías: Si (y asienten a la vez con la cabeza)

Tesista: Y ¿cómo lo hacen?

Tía 2: eeee hay diferentes tipos de empezar un cuento puede ser como una sorpresa primero que es lo que traigo acá, eee después que se descubre el libro, ee mira lo que es a los más grandes se les puede preguntar por la ilustración del cuento, a los más chicos como en mi caso el sala cuna empezamos..yo empiezo como...a.. a dar las las ideas del

cuento, de lo que se puede tratar de que lo que está de tratar de motivarlos con los dibujos que sale en el cuento, o sea es súper importante las láminas ilustrativas en el cuento para los niños de sala cuna, por lo menos para el nivel.

Tía 1: Claro y también de acuerdo a la edad de cada niño hay que ver qué clase de cuento es la que se va a contar, ya sea por la cantidad de hojas que tenga el cuento por los personajes por el contenido que tenga, también va a depender...

Tía 2: a los pequeños les gusta hartito los.. los animales cuando son cuentos con animales que ellos reconozcan o que los puedan los tengan en su conciencia los animales les llaman la atención no así los personajes más reales...a los más pequeños.

Tesista: ¿cómo es la respuesta de los niños cuando se les está leyendo el cuento? ¿se distraen, preguntan?

Tía 2: es que si les interesa...

Tía 3 y tía 4: depende de toda la estructura

Tía 2: si les interesa y les llama la atención están súper atentos a la lectura eeee en mi caso ellos o sea la solución que ellos tienen es corporal entonces y gestual entonces dependiendo de eso yo me apuro o voy un poquito más lento o le pongo más entonación cambio la, la, la rapidez del cuento y si yo veo que no les llama mucho la atención que puede pasar o sea con este video nos damos cuenta trato de terminarlo rápidamente y siempre con una despedida y una motivación breve.

[Silencio]

Tesista: Ahora es otro video sobre la eee bueno son unos niños muy más grandes pero ee cómo reaccionan los niños frente a canciones en este caso

[Video]

Tesista: ¡ya! Que comentario ee harían de la reacción de los niños como son como es la reacción de los niños que ustedes trabajan también.

Tía 2: ¿la reacción frente a esa actividad?

Tesista: Si

Tía 2: eeeeeeeem

Tía 1: es que yo no sé si estaban cantando como actividad o que

Tía 2: claro

Tía 1: estaban esperando el almuerzo o estaban esperando el material para alguna actividad.

Tía 2: no sabemos la motivación porque yo los vi cantando solamente no vimos el desarrollo

Tía 3: y por lo general nosotros por lo menos abajo con los grandes no cantamos así como en mesa a no ser de que estemos esperando algo sino que hacemos un círculo para cantar con instrumentos o sin instrumentos, con gestos

Tía 1: que sea una actividad con sentido pedagógico no cantar por cantar.

Tía 3: claro cuando están así como estaban ellos cantamos porque estamos esperando a lo mejor que llegue el almuerzo o una actividad que es el material.

Tía 1: Por eso yo les preguntaba si en qué contexto estaba esa esa situación

Tesista: no es que es así como se ve, entonces uno puede ir interpretando eso es lo que queremos ah! esto lo haríamos así o asa.

Tía 1: también de repente uno utiliza canciones para hacer cosas por ejemplos vamos cantando para ordenar o cantando para el silencio

Tesista: ¿y cómo reaccionan los niños?

Tía 2: cantando para el almuerzo o para la leche..eem bien

Tesista: ¿Si?

Tía 2: es una motivación el canto, es una motivación a lo que uno quiere llegar por ejemplo guardar a tomarnos la leche o antes de un cuento o antes de una actividad también puede haber alguna canción guía que nos sirva y sea apropiada para esa actividad y nosotras cantamos... en este caso en el sala cuna nosotras cantamos los niños nos apoyan... con gestos con expresión corporal y los que los un poquito más grande que están avanzados en el lenguaje tratan de cantar... o con las manos también nos acompañan o con instrumentos musicales.

Tesista: y ¿lo suelen hacer de pie, sentados?

Tía 6: la mayor parte de las veces de pie

Tesista: ya... ¿en círculos?

Tía 6: porque igual ellos se atraviesan...ee si.

Tía 1: nosotras trabajamos en círculo las canciones pueden ser en sillas o sentados en el suelo.

Tesista: ya

Tía 1: Generalmente así lo que es las canciones

Tesista: y con relación a lo que es la lectura ¿cuál es el grado de interés que tienen los papás frente al qué le puedo enseñar a mi hijo, qué cuentos le puedo contar? ¿se acercan a ustedes y les preguntan?

Tía 1: O sea nosotros no todos los papás te están... como motivados por en la lectura sino yo diría los papás más jóvenes siempre están preguntando por la lectura inclusive nos traen libros o cuentos pero si estamos hablando así como en porcentajes yo diría que es la minoría... para ser como bien bien sincera es bien poco los papas que preguntan tía ¿qué cuento están trabajando?, tía ¿Qué le puedo leer?, ¿Cómo la podemos ayudar?, son muy pocos los papás que se interesan por ese lo que más se interesan es por la alimentación si comieron, si se orinó, si comió bien si se tomó la leche, eso siempre preguntan.

Tía 2: cuánto durmió...

Tesista: ya y cuando ustedes cuentan un cuento ¿Cómo ven a los niños? ¿se interesan, les gusta o no?

Tía 1: es que nosotras tenemos por ejemplo en el nivel medio tenemos una metodología para trabajar el cuento nosotras trabajamos el cuento eje que es es un cuento eeeee que se trabaja tres veces a la semana durante una semana o dos veces a la semana entonces la idea del cuento es que el niño eee como lo hemos contado ya varias veces el niño la vaya contando

Tesista: ya...

Tía 1: si, se aprenda el cuento y trabajamos diferentes actividades de acuerdo al contenido de ese cuento.

Tesista: y ¿cómo responden los niños?...

Tía 1: les gusta

Tesista: si...

Tía 1: porque después ellos asocian el cuento a otras actividades que hacemos como por ejemplo la leche, estamos trabajando el cuento de la vaca y después estamos trabajando con leche... con tomarse la leche.

Tesista: y ¿Cuántas veces a la semana se lee un cuento?

Tía 1: tres veces a la semana, lo tra...lo leemos no como el libro sino que como láminas...

Tesista: ya...

Tía 1: láminas grandes eee llamativas y atrás va la lectura entonces nosotras tomamos así (realiza el gesto de cómo toman las láminas) el niño ve toda la imagen y

nosotras vamos leyendo y a veces como ya lo hemos trabajado el niño solo va contando la historia.

Tesista: y eee ¿existen en la sala espacios donde los niños tienen acceso a libros?

Tía 1: si...si

Tesista: y ¿se acercan?

Tía 1: pero no solamente libros de cuentos también tenemos revistas, tenemos diarios, tenemos historietas, libros libros de esos antiguos todo tipo de material eee escrito.

Tesista: y ¿para trabajar la lectura los niños están más concentrados en la mañana o en la tarde?

Tía 1: en la mañana

Tesista: y ¿ustedes creen que podamos tener éxito con la aplicación del programa en la tarde?

Tía 1: yo creo que sí, porque es algo distinto a parte que ustedes no son las mismas caras no son las mismas tías que están con ellos en la mañana, o sea ya una persona distinta que llegue en la tarde va a ser motivo de los niños porque los niños son súper de piel se sientan con ustedes la van a acoger mientras que nosotras estamos todos los días durante la mañana y tarde y como que ah! la tía.

[Risas]

Tía 1: si... pero gente nueva yo creo que va a servir mucho.

Tesista: y respecto a las bases de la JUNJI ¿ustedes se rigen por JUNJI cierto?

Tías: claaaro

Tesista: em ¿encuentran que hay un apoyo a esta materia o que se necesita como más desarrollo del tema?

Tía 1: o sea ¿en cuanto a lo que son las bases curriculares o lo que la institución junji pide?,

Tesista: no de las bases curriculares...

Tía 1: porque junji en si se preocupa de otro tipo de tema como el buen trato, la alimentación saludable eee para ellos es más importante eso pero sin dejar de lado la lectura y escritura pero no le dan tanto énfasis, o sea uno puede trabajar ese tipo de tema dentro de lo que es el buen trato o la alimentación saludable pero no lo toman como la importancia de la lectura dentro del aula, por ejemplo, no nos han llegado nunca ni materiales ni capacitaciones, siempre son temas así como la nutrición, el trato, salud... más el bienestar del niño...

Tesista: ¿creen ustedes qué falta que llegue material respecto a eso?

Tía 2: en los colegios hay mucho material sobre la pre-escritura y lectura pero todas nosotras sabemos que éstos temas son parte del nivel preescolar pero no tenemos nosotras...no nos llega más material más o para hacer más actividades es lo que nace de nosotras, pero de la Junji no nos llega y tampoco haces capacitaciones como para difundir más este tema.

Tesista: ¿creen ustedes que nuestro programa sería de ayuda para el trabajo de ustedes en apoyo al desarrollo de la lectura y escritura?

Tía 1: si porque se supone que hoy en día y está comprobado de la neurociencia, o sea que el niño mientras más estimulado de los 0 mes a los 3 años de vida de edad, hace mayores conexiones neurológicas, entonces mientras más estimulación sobre todo en la lectura, en la comunicación y escritura va a tener como un pilar para mayores aprendizajes a futuro.

Tesista: y ustedes ¿cómo definirían alfabetismo emergente? ¿qué les dice alfabetismo emergente?

Tía 1: o sea a mi me da la impresión de que alfabeto viene de la lectura y escritura pero a mí me da la impresión de que alfabetismo emergente que viene como de trabajar la

lectura y la escritura a través no sólo de la palabra escrita sino que a través de balbuceos, de gestos, de mímica...

Tía 2: es como lo previa a lo tangible a lo que nosotros podemos ver cuando los niños empiezan a escribir o leer, es el inicio a comenzar el camino de...

Tía 1: o sea esa es la impresión que a mí me da no sé si estoy en lo correcto o no.

Tesista: bueno ¿qué es el alfabetismo emergente? El alfabetismo emergente tiene que ver con desarrollar la lectura y la escritura desde edades tempranas, ya que dicho proceso se inicia desde el nacimiento, es hacer que el niño cuando llegue a primero básico que le van a enseñar a leer ya tenga todas esas habilidades previas ya desarrolladas, llegue distinto para entrar en el aprendizaje, y no esta falencia que hay en donde los profes tienen que empezar a repasar y a repasar y a enseñarles nuevas habilidades porque esas no venían, entonces eso es lo que nosotras queremos de chiquititos del año, porque nuestro programa es desde el año, que ya se esté estimulando esas habilidades, los factores que van a incidir, por ejemplo el desarrollo cognitivo, que nosotras nos basamos en Piaget, están también la conciencia fonológica, que desde chiquititos empiecen con las rimas, entonces eso es lo que nosotras queremos en nuestro programa, de crear todo un contexto en el que el niño se le rodee de escritura que ellos vean todas partes logos, las letras, símbolos con la imagen, que vayan asociando lo que es el lenguaje...

Tía 1: o sea es como un camino, un puente que ustedes quieren hacer para llegar a...

Tesista: claro...porque hay como un quiebre entonces los niños llegan a kínder, pre-kínder y ahí recién como que se les empieza, pero no es de más chiquititos y no sólo con cuentos sino que también con actividades más lúdicas en donde ellos vayan desarrollando la imitación, la permanencia del objeto para que estén bien desarrolladas... ese es nuestro programa de crear los comportamientos, de crear las bases previas para que después los niños estén listos para aprender a leer y a escribir, acercarlos desde chiquititos al mundo escrito no a enseñarles a escribir desde chiquititos porque no se podría pero...

Tía 1: entonces la idea es adelantarlos a...

Tesista: claro, acercarlos a este mundo y que les guste también, que la lectura no sea ¡ah! Tengo que leer porque me van a preguntar sino que ellos disfruten la lectura que sea algo lúdico algo ¡qué rico compartir un rato con mi mamá! Porque estoy leyendo un niño...

Tía 1: muchas veces los niños juegan a leer, como juegan a escribir también...

Tesista: entonces eso se da porque ellos vieron que alguien estaba leyendo y ellos imitan cosas y dicen lo que está pasando, no están leyendo, pero eso también les ayuda al lenguaje eso es lo que queremos nostras con nuestro programa, eso es en lo que consiste nuestro programa, no sé qué les parece si les gusta, si les motiva...

Tesista: ¿qué expectativas tienen?

Tía 3: sí nos motiva porque igual a lo mejor hay cosas que nosotras no sabemos cómo hacerlo con los niños en la lectura y ustedes nos pueden ayudar dándonos ideas o sea...

Tía 1: De cómo trabajarlo, para que sea realmente significativo porque no sacamos nada a lo mejor de leerles un cuento y para el niño no está ni ahí con ese cuento, o sea no le gustó, no le interesa, no se motiva y si se les hace preguntas tampoco lo entendió y eso no es la idea po, la idea es que entienda lo que uno le está conversando, le está explicando o lo que está leyendo pro lo más mínimo que sea, entonces yo creo que va a ser súper útil de verdad...

Tesista: a que bueno...

Tía 1: a parte que es como nuevo, porque yo había escuchado que se trabajaba pero no con niños tan pequeños como lo van a hacer ustedes, va a ser como un gran desafío...

Tesistas: ¡siiiiiiii!

Tía 1: Pero bueno, porque los desafíos son súper buenos...

Tesista: ya nos estamos embarcando en nuestro desafío queremos empezar la próxima semana, ahí estamos viendo con las actividades, cómo tenemos que hacer mucho material...

Tía 1: Claro, mientras más material tangible que ustedes tengan...

Tesista: claro como les gusta todo lo concreto...

Tía 1: pero si ustedes necesitan algo también nos pueden avisar, a lo mejor nosotras tenemos ese material que ustedes necesitan...

Tesistas: ¡Muchas gracias!

Carla: les damos las gracias por participar, por querer compartir un rato con nosotras...

Transcripción Focus Group “Snoopy”

Tesista: Con respecto a la forma de contar el cuento, ¿encontraron que era de una manera adecuada?

Tía 1: Media rara debería haber existido por ultimo un cambio de voz o de una consonante, subir bajar.

Tía 2: ¡Claro!

Tesista: La manera que ustedes cuentan los cuentos, ¿ustedes cuentan cuentos a los niños?

Tías: ¡Sí!

Tesista: ¿Cómo lo hacen generalmente, con el libro lo dramatizan o lo?...

Tía 1: Es que depende del objetivo, por ejemplo el objetivo que yo tuve el día de ayer fue que ellos reconocieran imágenes y leyeran conmigo, por ejemplo yo seleccioné un cuento donde el cuento tenía por ejemplo puras letras, pero lo que hice yo fue colocarles imágenes, por ejemplo el gato, el pato, entonces ellos...había una vez ¡UNA! Y un dibujo del pato ¡PATO! Y así ellos iban leyendo conmigo y también estoy incentivando la lectura con ellos porque ellos se sienten ¡OH! ¡Estoy leyendo! Y ven letras juntas... y también eeeh, por ejemplo con ellos no lo he trabajado pero lo voy a trabajar ahora es el tema por ejemplo de imágenes que ellos creen cuentos a través de imágenes porque como justo estamos en los animales de la granja entonces eso es como súper rico para hacer hartas cosas, entonces así al menos lo trabajo yo con nivel medio.

Tesista: Las otras tías ¿alguna opinión?...

Todas: [Risas]

Tía 3: Bueno en sala cuna por lo menos a la hora de contar cuentos lo que más importa es que... los cambios de tono, los tonos de voz, que les llame la atención el cuento a los niños, que sea bien colorido...

Tesista: Y los niños ¿cómo reaccionan ante de los cuentos?

Tía 3: Bien....

[Risas]

Tía 1: Sí, claro cuando uno no le pone como color al asunto los niños se empiezan a desordenar, en cambio cuando uno tiene sonidos onomatopéyicos eeh le pone color y están ahí (pone cara de concentración) entonces uno ve al tiro la atención, mientras uno más estímulos logre con ellos tanto visual, auditivo, eeeeh tocar más le queda al niño...

Tesista: Si tuvieran que modificar el video, ¿cómo lo harían?

Tía 1: eeeeh, sí se puede trabajar así, pero quizás antes yo leo el libro y ..y quizás como que lo internalizo, entonces quizás en algunos momentos eeeh yo misma puedo decir ¡AH! Se puede bajar la voz o subir, o ir como graduando o depende porque por ejemplo ahí yo no sé si los niños estaban desordenados o no, entonces por ejemplo si yo les hablo bajito los niños van a tender a quedarse en silencio, en vez de gritar y decirles ¡cállense! en cambio uno hace algo como más bajito y se callan solitos.

[VIDEO]

[risas]

Tesista: entonces les preguntamos ¿qué les parece el video la manera en que cuenta el cuento la tía?

Tía 2: A mí me parece que los niños no están entendiendo ni una

Tía 3: Si porque generalmente cuando se les lee un cuento si aparece un animal por ejemplo las cabras que están acá aparece un animal y ellos hacen el sonido del animal...

Tía 1: ¡Claro! O quieren todos tocar el animal...

Tía 3: Claro, y si ven la imagen se quieren acercar a verla, entonces si en eso se nota que no hay motivación...

Tía 1: ellos son más grandes, ¿será un nivel más grande o de transición? Porque ellos si mantienen la concentración y el silencio, nosotros no

[risas]

Tía 3: la primera impresión que les da todos se quedan en silencio y mirando pero ya cuando ven que es algo que les llama la atención y les gustó si se está trabajando con el cuento y no sé por ejemplo acá les gusta el caballo entonces ellos ven el caballo y empiezan a hacer todos el ruido del caballo y ahí se pueden desordenar un poco entonces si resulta en todo caso, porque eso les gusta les llama la atención mostrarle cuentos así, lo que si que uno tiene que tener claro que hay que antes de empezar al leer el cuento se lo tiene que saber muy bien porque hay que saber las imágenes que hay que mostrarle a ellos, entonces si yo estoy mirando a cada rato se puede perder un poco la concentración de ellos...

Tesista: y ¿cuántas veces a la semana le leen cuentos a los niños?

Tía 1: eeh yo por ejemplo, unas dos veces más o menos, pero por ejemplo en otros jardines era un recurso que yo utilizaba siempre por un tema de que me di cuenta de que yo les empezaba a leer cuentos a los niños y después ellos llegaban con más cuentos de la casa y entonces dije ¡oh! Estoy promoviendo la lectura...[risas]... entonces así empezábamos, pero acá sí más o menos como dos veces a la semana.

Tesista: y los padres ¿cómo reaccionan ante la lectura?

Tesista: ¿están motivados por leerles o ellos preguntan?

Tía 2: ellos no preguntan

[risas]

Tía 3: son un poco cómodos, no todos, hay si algunos que si se preocupan bastante y están preguntando..

Tía 2: cómo que vienen los niños a entretenerse no más acá al jardín

Tía 1: es más le dicen eso ¡DIVIERTETE!

Tía 3: en la casa se aburren...el año pasado yo les propuse a los papás en una reunión que ellos nos hicieran ellos un cuento con imágenes de su vida desde que habían nacido, juntos con ellos, pero no nos llegó ninguno...

Tía 1: ¡OH!, que entretenida esa idea

Tía 3: pero no llegó, de hecho nosotras acá queríamos hacer un baúl de la familia y estamos a esta fecha y nonos ha llegado ninguna foto de la familia, o sea de ninguno, entonces en ese sentido tenemos mucha paciencia con los papás...

Tía 2: Los incentivamos...

Tía 3: hay que estar recordándoles a cada rato, si uno les pide material de ese tipo como para incentivar no se hace.

Tesista: Y cuando les mandaron la autorización para que hicieran la tesis eeh le preguntaron algo de ¿qué se trataba o no?...

Tías: ¡Nadaaa!

Tía 1: no, de hecho de los seis que tenemos llegaron tres, y yo les he dicho en reiteradas ocasiones por favor manden la encuesta o la autorización...

Tía 3: acá respondieron bien la verdad es que todos entendieron lo que estaba escrito, entendieron lo que le expliqué al entregársela y todos aceptaron ese mismo día, ninguno se negó o puso algún problema...hay una sola que no nos ha llegado pero he de esperar que nos llegue o vamos a tener que recordarles a los papás y probablemente yo creo que se les ha perdido pero yo tengo otra más voy a decirle que la firme acá mejor...

Tesista: Ahora vamos a ver el otro video y ahora es de cómo reaccionan los niños

Tía 2: ¿habían niños o no?

Tesista: es que son dos video distintos, el primero era como para mostrar la actitud de la educadora ante los niños y ahora vamos a ver cómo reaccionan los niños frente a una canción... ¿ya?

[VIDEO]

Tesista: Son niños un poco más grandes... ¿cierto?...¿cómo reaccionan los niños de su nivel frente a estas actividades de cómo cantar eeh...

Tía 3: les encanta cantar...

Tía 2: sobre todo si la educadora o la asistente no se po se mueve o hace los gestos...les gusta también...

Tía 4: ¡Sí!, tenemos unas artistas aquí en la sala cuna

[Risas]

Tía 3: Sí también, nosotros por ejemplo en la mañana hacemos el saludo todos los días y ellos ya las canciones como que ya se la van aprendiendo están...hacen las combinaciones y las imitaciones hay algunas hay otros que son más tímidos per sí las niñas cuando hacen con el globito así para arriba...si son bien simpáticos les gusta las canciones, de hecho nosotras les ponemos música y les encanta bailar y saltar todo lo que sea con música o canciones les gusta mucho...

Tesista: ¿Cómo trabajan ustedes las canciones...con los niños sentados, en ronda o están de a dos a lo mejor?

Tía 3: el saludo es sentados, ellos se sientan porque después viene la colación y si es baile o una canción ellos de pie...

Tesista: y ¿son capaces de seguir instrucciones con una canción?

Tías: ¡Sí!

Tía 1: de hecho es más fácil con los más grandes...

Tesista: y ¿con instrumentos musicales trabajan?

Tía 1: ¡Sí!

Tesista: y ¿manipulas ustedes los objetos o dejan a ellos que saquen?

Tía 1: nooo, que ellos saquen, si yo ahora les estoy agregando por ejemplo ritmo o tiempo en que sentido en que por ejemplo yo le sidgo ya, primero van a hacer los sonajeros ya primero parten los sonajeros, después los cascabeles, los cascabeles, después la flauta y así ahora voy así es un comienzo para el nivel además con la tía nos estamos dando cuenta que ¡siguen las instrucciones! Y que cuando yo hago así por ejemplo (realiza acción de parar con la mano) se quedan en silencio, entonces si es divertido eso que es nuevo para ellos porque lo empecé a hacer hace cómo dos semanas y está resultando.

Tía 3: y ¿no están puro cantando en el taller?

Tía 1: si, es que es muy monótono entonces es cómo después de esta canción viene ésta...hay una que es hippie y ése es súper talentoso [risas] y él se pone en los tambores, y pero el otro “ya po niños esto y esto” entonces es fome

Tía 3: es que quiere estar con niños más grandes quizás...

Tía 1: mmm...hasta con los niños más grandes no tiene paciencia

Tesista: le falta vocación

Tía 1: sí...[risas]

Tía 3: nosotros para el saludo tenemos esa cajita (indica la caja) y ahí ellos eligen y sacan de la caja el instrumento que quieren y las canciones se hacen con el instrumento, ahí todos los días los van cambiando hay si algunos que les gusta sólo ese, pero sólo los utilizamos en esa hora...

Tía 1: es que el saludo es súper nutritivo, porque uno ve muchas cosas, lenguaje, uno también puede ver eeh bueno los instrumentos musicales, lógico matemático, contar, relacionar tiempos, entonces yo encuentro que ese espacio es súper rico a pesar de que las

otras actividades tienen un fin pedagógico pero en el saludo uno puede incluso trabajar las emociones, cómo se sienten, cómo amanecieron y eso de repente creo que sólo para la educación parvularia no más se da, después de primero en adelante con suerte buenos días y eso sería o sea no me preocupa más allá de mis alumnos en cambio acá uno les pregunta y ellos en un comienzo cuando yo cambié el saludo y le empecé a decir ¿cómo se sienten? Y ellos se empezaron a sentar... [risas]... no, de sentir, de cómo amanecieron ah! a mi me duelela garganta, aaa ya y así empezaron y ahora me dicen bien, mal con sueño entonces es como rico tener una imagen también de las emociones...

Tesista: ¿ustedes creen eeh no se, la JUNJI, INTEGRA o el mismo jardín le toman a que En párvulo es necesario enseñar o impartir la lectura y la escritura?

Tía 2: eeh no sé, yo nunca he trabajado en Junji

Tía 1: Yo he trabajado en corporación pero todo depende de la estimulación que se tenga porque por ejemplo hay niños que por un tema de que las educadoras se proponen que los niños salgan escribiendo, pero hay niños que no tienen la motricidad fina cómo corresponde entonces está frustrando al niño porque en primero que ya va a tener que escribir cómo corresponde no logró la motricidad cómo corresponde, pero es depende, hay niños que comienzan la lectura eeh a los tres años, cuatro años y tú tomas de la estimulación... la estimulación temprana entonces yo pienso de que de hecho el inicio de la escritura debiera fortalecerse bien a los ocho años entonces exigirla a los seis o cinco no es muy recomendable, eso es mi opinión personal, que he trabajado con niños de transición.

Tía 3: Yo estuve en Integra, también en sala cuna y si hice, por lo menos en el plan si hice la importancia de lo que es el lenguaje, o sea tienen varios períodos en que se desarrolla el lenguaje establecidos, ahora como dice la Mitsue depende de la educadora y de cómo trabaje, por ejemplo acá pueden haber muchas cosas pero si no lo hacemos nosotras no se va a desarrollar.

Tesista: y nosotras en la encuesta les pusimos ¿qué es lo que creen que es alfabetización emergente? cómo lo podrían... ¿ustedes qué creen que es? ¿Qué piensan que es la alfabetización emergente? Porque es un término nuevo...

Tía 1: yo creo que se adapta a los niños actuales, al medio en el que están los niños porque no es lo mismo que por ejemplo los niños que se han leído varios libros, cambio ahora el niño tiene televisión, acceso a internet y estamos hablando de niños que realmente pueden pescar un video en youtube y lo pueden hacer correr sin ningún problema un niño de tres años, entonces emergente yo creo que es adaptarse a los niños de ahora, por ejemplo si hay niños que están bien sobre-estimulados adelantarnos en el tema de seguir potenciando sus habilidades pero yo creo que hay que tener en cuenta de un nivel un nivelamiento porque hay niños que no fueron estimulados entonces ellos siempre van a estar más bajos, entonces ahí es súper complicado, es como lo que yo encuentro.

Tesista: alguna otra opinión...

[Silencio]

Tesista: bueno, alfabetismo emergente quiere decir que empezar con los niños desde son muy chiquititos acercarlos a la lectura, a las letras que la familia también se involucre con el momento de que los cuentos no sólo son de preguntar sino que también puede tenerlos para disfrutarlos, para mirarlos y ojearlos y decir ¡qué bonita la imagen! Entonces ahí también está leyendo que mire y el patito está comiendo eso es estar leyendo sin tener que tenga que hacer la decodificación, entonces por eso también hay malos resultados en el SIMCE ¿qué pasa? ¿porqué? Porque no se incluyen también los preescolares, entonces de ahí partió nuestra idea de tesis, desde que ya de chiquititos hay que empezar a acercarlos con los libros, que ellos den vuelta una hoja y se den cuenta de que ese es el orden, que se lee da acá para allá, entonces hacer actividades no que el niño aprenda a escribir y a leer cuando sean chicos, sino que es acercar a las habilidades que se necesitan para que ya cuando entren a primero básico ya las tengan, entonces que no lleguen así debilitados sino que lleguen con todas esas habilidades precoces o previas para que tengan un mejor desarrollo y se mejore también la lectura porque no sólo va a afectar en lenguaje no sólo sino que también en matemáticas, por ejemplo en problemas

matemáticos, ellos tienen que leer que pasa, entonces sino entienden... el lenguaje influye en todo entonces por eso partió esta idea de acerquemos los niños desde pequeños para tener mejores resultados después, porque si no se estimulan cuando son chicos, que tienen muchas habilidades, son demasiados abiertos, poseen toda esta plasticidad neuronal, por eso también es lo del idioma, mientras más chicos son mejor aprenden los idiomas, y todo esto parte por eso de acercar al niño, de crear comportamientos que cambien el contexto del niño y también la enseñanza del niño con algo lúdico no con algo fome...

Tía 1: entonces nosotras si trabajamos en eso, porque nosotras tenemos el rincón de la lectura, dónde el niño elige, él decide que rincón va a utilizar, entonces por ejemplo los que decidieron el rincón de la lectura ellos toman un libro, lo ojean, se sientan en una colchoneta con cojines todo un ambiente diferente... y ellos mismos se van cambiando, dentro de la semana todos rotan por sus intereses...

Tesista: eso...es como el acercamiento de los niños con los libros no sólo con cuentos sino que con historietas que sepan que hay diferentes... por ejemplo se puede hacer una carta de invitación y ahí ellos hacen rayitas, entonces ahí hay diferentes tipos de escritura, desde el inicio hacen puras cositas pero eso es acercarse a que el sepa que va de izquierda a derecha, son cosas previas...eso es el alfabetismo emergente...

Tesista: de hecho algunas veces quizás se hace pero lo que encontramos nosotras es que los programas de párvulos como que lo proponen pero no van más allá, como que está señalado pero no desarrollan tanto la idea y la idea de este programa es también facilitarle el trabajo a los papás y a las tías porque están súper ocupadas siempre y son hartos niños y 160 actividades, ochenta actividades para cada nivel que apuntan a estimular la alfabetización emergente.

Anexo 9: Juicio de Expertos

PAUTA DE EVALUACIÓN PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN PARA LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE

Propósito del programa

El programa de estimulación para el alfabetismo emergente busca aumentar y desarrollar el gusto por la lectura en niños entre 12 y 35 meses de edad, esperando formar las bases para el desarrollo posterior de la lectoescritura. La finalidad de este material es la aplicación de éste en jardines y salas cuna. De esta forma se espera ser un gran aporte para la labor de educadoras de párvulos, asistentes de párvulos y padres y/o apoderados.

El programa se divide en dos niveles. El primero es aplicable en niños de 12 a 13 meses de edad correspondiente a sala cuna mayor. El segundo, dirigido a niños de 24 a 35 meses de edad participantes del nivel medio menor de educación pre-escolar.

El programa consta con una cantidad de 80 actividades para cada nivel. Además, se ha dividido en 40 sesiones de 30 minutos cada una, las cuales están pensadas para ser desarrolladas a lo largo del año escolar. Por último, consta con una serie de actividades previas a la aplicación del programa cuyos objetivos buscan ambientar el aula y crear un entorno favorecedor para el desarrollo del alfabetismo emergente.

1- Antecedentes Personales

Nombre:

Profesión:

Años de experiencia:

Establecimiento donde se desempeña:

2- Sobre la organización del programa

a) Cree Ud. Que las sesiones están organizadas de manera correcta, ¿Por qué?

b) Cree Ud. Que el tiempo estipulado (30 minutos) para la ejecución de cada sesión es suficiente para captar la atención y la participación de las niñas y niños. Si su respuesta es **NO**, ¿Cuál sería su propuesta?

c) Cree Ud. Que la estructura de la presentación del programa es de fácil lectura y entendimiento, si la respuesta es **NO**, ¿Qué cambios propondría?

3- Del objetivo general del programa

- a) Cree Ud. Que este programa cumple con su objetivo principal de “Describir los contenidos que deben ser trabajados en niños de 12 a 38 meses para favorecer la alfabetización emergente a través de un programa de estimulación.” ¿Por qué?

4- De los objetivos específicos del programa (Ver anexos 1 y 2)

- a) Cree Ud. que son acordes al propósito general del programa. Justifique.

- b) Cree Ud. Que las actividades incluidas en cada objetivo específico se encuentran clasificadas de manera correcta. Justifique.

- c) ¿Qué objetivos agregaría o cuáles eliminaría? Escriba sus sugerencias.

5- De los objetivos de las actividades

a) Cree Ud. Que los objetivos por actividad se encuentran redactados de manera correcta, si la respuesta es negativa, ¿Qué cambios sugiere Ud.?

b) Cree Ud. Que los objetivos de las actividades son acordes a la estimulación del alfabetismo emergente, ¿Qué agregaría Ud.?

c) Cree Ud. Que no se abarcó algún objetivo necesario para la estimulación del alfabetismo emergente, ¿Cuál (es)?

6- De las actividades mismas

a) Cree Ud. Que son de fácil lectura y entendimiento, si la respuesta es **NO**, ¿Por qué?

b) Cree Ud. Que la mayoría de éstas son motivadoras y generarán la participación de los niños y niñas, ¿Por qué?

c) Cree Ud. Que están acordes al rango etario que se propone en cada uno de los niveles a aplicar, ¿Por qué?

d) Cree Ud. Que las actividades propuestas son de fácil aplicación en el aula ¿Por qué?_____

e) Cree Ud. Que las actividades propuestas apuntan realmente hacia el desarrollo y estimulación del “Alfabetismo Emergente”, Justifique:

7- Del propósito del programa

a) Cree Ud. Que la finalidad del programa se encuentra acorde con la realidad nacional, ¿Por qué?

8- Opinión Personal

