

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN INICIAL: CÓMO FAVORECER EL APRENDIZAJE DE ESTAS HABILIDADES A TRAVÉS DE UNA ARTICULACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA Y LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

*Reflections on teaching reading and writing in early education:
how to promote learning these skills through the articulation of pedagogical
practices in early years and primary school education*

DANIELA JADUE ROA*
CAROLINA CASTRO TORRES**

Resumen

El artículo propone una reflexión en torno a las metodologías utilizadas para la enseñanza de la lectura y la escritura en la articulación entre la educación parvularia y la pedagogía general básica. Inicialmente, se realiza una aproximación desde la psicología educacional sobre los planteamientos de las teorías del aprendizaje en relación a la adquisición del lenguaje y sus respectivas habilidades. Luego se mencionan y analizan diferentes investigaciones sobre la práctica pedagógica de ambos niveles educativos en la enseñanza de estas habilidades y su relación con los currículum y las teorías expuestas. Finalmente se propone un marco de acción que permita orientar prácticas pedagógicas definidas para la articulación de ambos niveles en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estas habilidades.

Palabras clave: articulación, práctica pedagógica, lectura, escritura, educación inicial

Abstract

The paper sets forth reflections on methodologies for teaching reading and writing based on an articulation between Early Years and Primary School Education. Learning theories with respect to language acquisition, and its corresponding skills, are discussed from an educational psychology approach. The article then mentions and analyzes various research studies on pedagogical practice –at both educational levels– of these abilities and how they relate to the curricula and the theories proposed. Lastly, the paper suggests an action plan enabling to steer defined pedagogical practices towards an articulation of the teaching and learning process of these skills at both educational levels.

Key words: articulation, pedagogical practice, reading, writing, early education

* Licenciada en Educación, Educadora de Párvulos (2004), Profesora General Básica (2006). Ayudante del Curso: Metodología para la Infancia. Pontificia Universidad Católica de Chile, dsjadue@gmail.com

** Licenciada en Educación, Educadora de Párvulos (2001), Magíster © en Educación. Mención Diseño Instruccional, Docente Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, carolina.castro@gmail.com

Se entiende como Educación Inicial, de acuerdo a Pregnan S., Carmen; Leiva I., Pilar; Soto M., Elisa (1998), como aquella que se lleva a cabo durante el período comprendido entre el nacimiento y los ocho años de vida.

De acuerdo a esta definición y a la luz de la organización de ciclos que estipula nuestro sistema de enseñanza, últimamente se ha enfatizado, incluso a nivel ministerial (MINEDUC, 2004), la necesidad de establecer instancias que permitan estrechar la gestión pedagógica entre ambos niveles, proceso conocido como Articulación y que según Varios Autores (1999) y Peralta E., María Victoria (2006) se entiende como la coordinación necesaria que debe producirse y garantizarse entre todos los adultos involucrados en el proceso de aprendizaje y de transición escolar durante la educación inicial. Teniendo claro que la transición es el proceso interno que vive el niño al pasar de un nivel a otro.

1. El lenguaje en las teorías del aprendizaje

Aunque las diferentes teorías del aprendizaje relacionadas con este período de vida detallan distintos focos al momento de explicar el proceso de aprendizaje y los efectos de las influencias externas en éste, todas concluyen que el aprendizaje es un proceso continuo y progresivo entre los cinco y siete años (Bravo, 1996).

En este período de vida, además, el lenguaje adquiere un rol central y explicativo en cada una de ellas, considerándose un vehículo para el aprendizaje y para el desarrollo del pensamiento y de las distintas habilidades cognitivas.

El aporte de Jean Piaget ha influenciado ampliamente el currículum educativo, en relación a la adquisición del lenguaje y sus habilidades, aportes que forman parte de los fundamentos del constructivismo y que en síntesis establecen que los niños entre los dos y los siete años se encuentran en el estadio preoperacional; es decir, la manera de aprender y comprender el entorno es concreta. Estableciendo, además, que los niños son activos en su proceso de aprendizaje, siendo capaces de reconocer un problema y buscar la información necesaria para resolverlo, utilizando para esto la información previa existente en sus estructuras cognitivas.

Se expone y enfatiza la interacción entre la persona y el objeto, asignando la construcción del conocimiento a este intercambio de información (Coll, Palacios, Marchesi, 1992). Este proceso involucra el uso permanente de las estructuras cognitivas y elementos cognitivos, junto con la información externa, otorgándole al niño el rol principal en la construcción de sus propios significados del mundo.

En síntesis, para este psicólogo el lenguaje es producto del desarrollo del pensamiento. Así, el niño va expresando a través del lenguaje los conceptos que él va construyendo

sobre el entorno que lo rodea. El lenguaje es un reflejo de los procesos cognitivos, es el vehículo que permite comunicar y comprender lo aprendido, el cual presenta una evolución en sí mismo, pero no es una herramienta que en sí aporte al crecimiento de las estructuras cognitivas (Gómez, 1997).

Dentro del constructivismo además se destaca el aporte propuesto por David Ausubel, quien genera el concepto de Aprendizaje Significativo, el cual hace referencia al sentido y significado que los niños le otorgan al conocimiento. Esta postura establece que aunque el conocimiento previo ayuda a los niños pequeños a darle significado a las nuevas cosas de la realidad, éste será más significativo si los niños tienen actitudes favorables frente a éstos. Así, los procesos de aprendizaje que tienen relación con la lectura y la escritura se verán favorecidos en la práctica pedagógica si ésta se centra en el sentido que los textos y los mensajes tienen para los niños.

Queda expuesto entonces que el constructivismo considera el significado que los niños pequeños le otorgan a las nuevas experiencias de aprendizaje que enfrentan. Esta acción o proceso de otorgar significados es de suma importancia en la adquisición del lenguaje y en el aprendizaje de la lectura y de la escritura como se evidenciará más adelante.

Un nuevo aporte establece Lev Vygotsky, contemporáneo a Piaget, quien destaca la importancia del medio en el proceso de aprender. Su propuesta consiste en establecer el aprendizaje activo a través de la construcción social de significados. La propuesta de la existencia de una Zona de Desarrollo Próximo (Z.D.P.), es la idea central de Vygotsky y significa un cambio en la perspectiva sobre el proceso de aprendizaje para la educación, incidiendo directamente en las nuevas teorías del aprendizaje, investigaciones y prácticas pedagógicas. El rol de los profesores como mediadores de los procesos de aprendizaje adquiere el real significado que éste tiene a través de esta teoría.

De esta manera, se establece que el lenguaje adquiere en este proceso una función social, ligada a la regulación de las interacciones entre el niño y su entorno y entre el niño y los demás sujetos envueltos en las diferentes situaciones que vivencia.

Vygotsky reconoce, al igual que Piaget, la naturaleza distinta del lenguaje a la del pensamiento, propone un desarrollo paralelo de ambos y una constante relación entre los mismos. De esta manera, la teoría de Vygotsky presenta un enfoque dialéctico, en el cual tanto el lenguaje como el pensamiento evolucionan por separado, pero, en un determinado momento, se influyen entre sí. Esta influencia se identifica cuando el lenguaje asume la función de *regular la acción* (Gómez, 1997). El niño utiliza el lenguaje como una herramienta para describir, explicar, preguntar (entre otras) lo que está realizando o los objetos que se encuentra explorando. A través de esta interacción, es que va sumando nuevos conceptos y va avanzando en sus formas de comunicarse, función estrechamente ligada al pensamiento.

Por otro lado, Bruner recalcó la relevancia del lenguaje en los procesos de aprendizaje, al considerarlo como ‘una herramienta del pensamiento’ (Coll et al., 1992), otorgando un rol significativo a las interacciones propias de la práctica pedagógica en los logros de aprendizaje de los niños. Este enfoque que estipula la construcción social del conocimiento promueve el ejercicio de pensar, mirar las cosas desde un punto de vista distinto, establecer relaciones entre ellas, aumentar el vocabulario y, por supuesto, crear nuevos significados del mundo.

Dicho proceso concibe además que los niños utilicen sus estructuras cognitivas previas, de una manera progresiva e interactiva, ya que enfatiza que esta instancia de interacción permite a los niños relacionar lo que saben con la información recién conocida.

Resumiendo a partir de los postulados teóricos citados, los niños pequeños son considerados aprendices activos, cuyas estructuras cognitivas previas están en constante interacción con su entorno; esta interacción puede darse directamente con el objeto de conocimiento de manera individual o puede ser en una instancia grupal, en la cual el lenguaje asume un rol central al actuar como un mediador durante el proceso de aprendizaje.

El lenguaje es la herramienta que le permite al niño otorgar un significado al entorno que está descubriendo y explorando, a sus vivencias, a sus sentimientos, ideas, pensamientos y emociones. La lectura y escritura son en sí herramientas que permiten al ser humano construir y comunicar estos significados, y se requiere que incluso desde antes del nacimiento se brinden experiencias para desarrollar el lenguaje en el niño. Por lo tanto, aprender a leer y escribir será más fácil para el niño si son procesos en los cuales ellos mismos interpretan y construyen significados.

Siendo conscientes de lo complejo y trascendente que es el lenguaje en el proceso de aprendizaje surgen inquietudes propias para quienes son responsables de encauzar una enseñanza de calidad: ¿Cómo considerar y aprovechar la complejidad del conjunto de las habilidades relacionadas con el lenguaje al momento de planificar instancias de aprendizaje?

2. Las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y la escritura

Los postulados teóricos expuestos, junto a otros que no son mencionados en este documento, han guiado los currículum educativos de diferentes países en las últimas décadas y ciertamente las prácticas pedagógicas.

En nuestro país, si se analizan los aprendizajes esperados, las orientaciones pedagógicas y los fundamentos curriculares explicitados tanto en los Programas de Estudio

para NB1 (1° y 2° año básico 2003) como en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (2001), ambos propuestos por el MINEDUC, se puede establecer que los primeros están influenciados por el constructivismo, mientras que las segundas tienen además un mayor énfasis social en el proceso de enseñanza.

Como se analizará en el siguiente apartado, las prácticas pedagógicas en ambos niveles, al ser concebidas desde la orientación teórica que tienen, dejan en evidencia dos problemas al momento de generar la articulación: la gran brecha existente entre los planteamientos curriculares de cada nivel y la amplia discrepancia de las prácticas pedagógicas planificadas.

Investigaciones sobre el currículum y la práctica de la educación parvularia y pedagogía general básica (realizadas en el Reino Unido, Nueva Zelanda, Estados Unidos, Argentina y Chile) revelaron que cada nivel educativo asume una perspectiva distinta del aprendizaje, lo que es el punto de partida de la discontinuidad entre ambos.

El primero, tiene una perspectiva socioconstructiva más fuerte, mientras que el segundo se atiene a una más constructiva; y de acuerdo a lo que ha sido expuesto, la teoría socioconstructiva considera la constructiva, pero esto no se da al revés (Edwards, Marta; Ruff, Verena; de Amesti, Astrid; Eisenberg, Nicole; Chadwick, Margarita, 1998; Kagan, Sharon L.; Neuman, Michelle J.; Yale University, 1998; Peters, Rally, 2000; Rosemberg, Celia-Renata; Borzone Ana-María, 2004; Bravo, 1996/2003; Orellana y Bravo, 1997/1998).

Estas investigaciones presentan las siguientes coincidencias en relación a las prácticas pedagógicas de la educación parvularia y a la enseñanza de la lectura y escritura en este nivel educativo:

Las experiencias de aprendizaje brindadas a los niños están centradas en un desarrollo socioemocional más que en un desarrollo cognitivo o físico. Esta práctica limita las posibilidades que tienen los niños de desarrollar sus habilidades y capacidades en el desarrollo del lenguaje, en relación con las habilidades lectoras y escritoras, desde un comienzo.

Esto revela una carencia en el conocimiento de las implicancias que estas habilidades tienen en el desarrollo cognitivo y emocional para los niños pequeños.

Como ya ha sido expuesto, el lenguaje es el vehículo de la interacción en educación, y el no brindar oportunidades de aprendizaje de calidad para desarrollar todos los aspectos del mismo, fonológico, semántico y gramático, limita la construcción social del conocimiento sólo al lenguaje oral, dependiendo del adulto a cargo del grupo de niños que procure realizar actividades relacionadas con los otros aspectos.

Otras investigaciones encontraron que el desarrollo social es promovido con el lenguaje oral como una forma de interactuar y perseguir la construcción de nuevos significados.

Es esencial mencionar que propiciar una interacción horizontal entre los adultos y los niños favorecerá una interacción educativa en la cual ambos estén buscando nuevos conocimientos y mejorar sus aprendizajes y a la vez el adulto consolide su rol como mediador.

En este aspecto se destaca que el brindar espacio para las interacciones y actividades iniciadas por los niños crea un entorno con mayor 'libertad' para que ellos escojan sus experiencias (nueva información) relacionadas con sus intereses (conocimientos previos), favoreciendo el desarrollo de su autonomía y la construcción de aprendizajes significativos.

Cabe destacar que las actividades de juego son también interacciones sociales para los niños. Adicionalmente, éstas son oportunidades reales de aprendizaje para ellos, teniendo en cuenta que son creadas por los niños comenzando por sus intereses y con el fin de descubrir nuevas cosas en su entorno.

El juego representa una instancia para el desarrollo social, emocional, cognitivo y del lenguaje, y puede ser utilizado como una metodología para planificar experiencias de aprendizajes en la educación inicial. Aunque los momentos para el juego son más comunes en la educación parvularia, existe un mínimo porcentaje de este tiempo que es planificado por los educadores, por lo que no es conocido su potencial educativo. Es necesario entonces estar conscientes de su importancia favoreciendo su uso al momento de planificar experiencias de aprendizaje significativas para los niños pequeños.

En relación al currículum, el objetivo general propuesto por las B.C.E.P. (2001) para el Núcleo de aprendizaje "Lenguaje Verbal" establece que *"se espera potenciar la capacidad de la niña y del niño de: comunicar sensaciones, vivencias, emociones, sentimientos, necesidades, acontecimientos e ideas a través del uso progresivo y adecuado del lenguaje no verbal y verbal, mediante la ampliación del vocabulario, el enriquecimiento de las estructuras lingüísticas y la iniciación a la lectura y la escritura, mediante palabras y textos pertinentes y con sentido"* (p. 59).

Este objetivo de aprendizaje estipula que es responsabilidad de la educación parvularia el brindar la variedad y cantidad necesaria de experiencias de aprendizaje que permitan al niño iniciarse en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Favorecer dicho objetivo, de acuerdo a los postulados teóricos referenciados, implica la consideración de instancias educativas que consideren que el niño es parte de una cultura de signos, de textos auténticos, de mensajes, que conforman un mundo letrado, que es necesario comprender y reproducir; para lograr un buen desempeño en éste, *"el aprendizaje de la lectura es el resultado de la continuidad entre el desarrollo de los diversos procesos que configuran el lenguaje oral y el aprendizaje del lenguaje escrito"* (Bravo, 2006, p. 3).

Es por esto que a la educación parvularia le corresponde iniciar este proceso lector y escritor, proporcionando las experiencias adecuadas para desarrollar las bases de estos aprendizajes, que, al igual que todos, se van complejizando en la medida que se va avanzando en ellos. Para iniciar al niño en estos aprendizajes, es necesario tener claridad sobre las competencias lingüísticas que se deben favorecer en esta etapa.

Por otro lado, las mismas investigaciones citadas anteriormente también detectaron características similares en las prácticas pedagógicas y en la enseñanza de la lectura y la escritura en pedagogía general básica en los distintos países.

La mayoría de éstos están basados en el constructivismo y buscan el desarrollo cognitivo como prioridad. Sin embargo, esto es más evidente en los planteamientos del currículum que en la práctica pedagógica.

Al revisar los objetivos planteados en el Subsector del Lenguaje y Comunicación (Programas de Estudio para NB1, MINEDUC, 2003), queda en evidencia que se pretende iniciar en este nivel los aprendizajes de la lectura y la escritura, por lo que los logros que se plantean para la educación parvularia no son considerados como una base que permite seguir avanzando en este proceso. Además, habilidades como la lectura y la escritura se enseñan como disciplinas a través de ejercicios, en vez de utilizarlas para promover el desarrollo del pensamiento.

En la práctica pedagógica, la enseñanza de la lectura y de la escritura continúa realizándose a través del proceso de decodificación del alfabeto, conociendo las letras que lo componen una a una, formando palabras con éstas, frases y finalmente oraciones, las que generalmente carecen de un sentido para los niños. Se desaprovecha así la inclusión del lenguaje escrito en los otros subsectores, lo que inevitablemente está trabajando también el aprendizaje de estas habilidades y, sumado a lo anterior, se observan pocas instancias de carácter más lúdico y pertinente tales como: rimas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, poemas, recetas, cuestionarios, gráficos y textos que a diario se encuentran en el entorno del niño, denominados textos auténticos.

Un alto porcentaje de las prácticas pedagógicas tiene menos instancias de interacción entre los profesores y los niños y entre éstos. Éstas son iniciadas y guiadas por el adulto, descartando el potencial pedagógico de las interacciones entre los niños y de sus intervenciones en las experiencias de aprendizaje ofrecidas.

Esto significa que más allá de planificar su práctica pedagógica, los profesores deben considerar los intereses de los niños y sus conocimientos previos sobre el contenido, adoptando una perspectiva activa del aprendizaje. Es así como la idea de un niño capaz de construir sus propios significados, como fue propuesto por Piaget y Ausubel, no se ve reconocida en estas prácticas, desconociendo la relevancia de la construcción de significados en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Lo anterior se torna más complejo al considerar que cada disciplina es revisada en un momento específico, lo que impide la integración entre éstas, en función del aprendizaje, o la realización de proyectos que involucren habilidades de distintos aspectos y omiten absolutamente la oportunidad de considerar instancias emergentes para propiciar aprendizajes a través del juego.

Es evidente que esta metodología desaparece en la educación básica, sólo se brinda cuando es organizada por los niños en los momentos de descanso, lo que produce una fuerte discontinuidad con el nivel educativo anterior y por ende con los aprendizajes ya adquiridos en éste. Esto manifiesta la falta de reconocimiento del juego como una metodología efectiva de enseñanza-aprendizaje.

Específicamente en relación al aprendizaje de la lectura y la escritura, no se aprovechan las ventajas que el juego brinda al nacer de los intereses de los niños y de su necesidad de otorgar un significado y así comprender los objetos, acontecimientos e información que le brinda su entorno.

En síntesis, las interacciones educativas, la organización del espacio y de la jornada diaria, como también las metodologías y estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo limitan las posibilidades de aprendizaje de habilidades como la lectura y escritura, sino que también, siendo éstas la base para los demás aprendizajes, limitan las posibilidades de adquirir aprendizajes en las diferentes áreas de conocimiento planteadas en los Programas de Estudio para NB1 (MINEDUC, 2003).

Esta situación obliga a académicos, estudiantes y profesores a sentar una discusión en torno al tema, pero orientada a cómo brindar herramientas para que se puedan diseñar una serie de iniciativas que permitan gestionar en forma continuada y articulada cada uno de los objetivos de aprendizajes esperados para ambos ciclos, problemática que se profundizará en la enseñanza de la lectura y escritura a continuación.

3. Una propuesta para articular las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura en educación inicial

Concluyendo con el análisis de las investigaciones sobre las prácticas pedagógicas en la educación parvularia y la educación general básica, queda claro que ambas contribuyen a la discontinuidad manifiesta entre ambos niveles. Esta discontinuidad involucra diferentes aspectos que inciden en las planificaciones de experiencias de aprendizaje brindadas para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Un segundo factor a considerar, es que las interacciones sociales están presentes en ambas prácticas, en mayor cantidad (pero no calidad) en la educación parvularia; sin embargo, no se utilizan para favorecer el desarrollo del lenguaje, el aprendizaje social, o la construcción de nuevos significados a través del diálogo entre pares.

Lo anterior denota una carencia en la valoración de las ventajas del trabajo grupal y del aprendizaje colaborativo en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Esto quiere decir que, aunque el socioconstructivismo es aceptado en los currículos de la educación parvularia, aún existe una distancia entre éstos y las prácticas pedagógicas para que se concreten, en la práctica, los postulados de éste.

Continuando con el socioconstructivismo, es evidente que estas prácticas no toman en cuenta los conocimientos previos de los niños, especialmente en la educación básica, ya que las experiencias brindadas para el aprendizaje de la lectura y la escritura no consideran un aprendizaje previo en la educación parvularia, comenzando este proceso desde la metodología de la decodificación, ignorando los aprendizajes que los niños establecen en el ciclo anterior.

Según Bravo (1996), *“Una manera de disminuir los problemas del aprendizaje de la lectura en los primeros años básicos, y lograr un mejor rendimiento inicial, es la mayor integración y continuidad en el trabajo pedagógico entre los niveles preescolar y de educación básica, de modo que ambos puedan asumir modelos metodológicos convergentes, que faciliten el paso de los niños de un nivel a otro. Estos modelos metodológicos deberían tener bases teóricas comunes, sobre todo en el desarrollo psicolingüístico, para lograr que las estructuras cognitivas de los niños estén preparadas para el aprendizaje de la lectura”* (p. 166).

En el mismo tema, Peralta (2006) señala: *“...es desde el desarrollo y los aprendizajes que se generan en educación parvularia o inicial, que se debe favorecer la articulación con educación básica, lo que implica que si en el primer nivel se ha favorecido una base amplia de habilidades, actitudes y aprendizajes en diferentes áreas, debe velarse por su continuidad y/o progresión en el siguiente, de manera que no se pierdan ni los logros alcanzados, ni su enfoque activo, lúdico, y con sentidos para los niños y niñas...”* (p. 13).

La continuidad curricular y pedagógica que favorecerá una verdadera articulación estará determinada por la perspectiva sobre el aprendizaje a la que ésta se relaciona. Este punto de vista debe reconocer el desarrollo y la *continuidad, progresión y diferenciación* (Peralta, 2006) del proceso de aprendizaje y, en consecuencia, de la naturaleza social y constructiva del mismo.

La **continuidad** en Educación Inicial significa reconocer las habilidades y capacidades de los niños y su rol activo en la construcción de significados sobre el mundo. Por lo tanto, el concepto que el educador tenga del niño debe ser de un niño y una niña capaz de resolver problemas, buscar información, proponer ideas y de relacionarse positivamente con otros.

Además, la continuidad hace referencia a los principios educacionales y a los criterios de calidad establecidos en los currículum. Ambos niveles educativos deben estar de acuerdo con estos aspectos, y además considerar las experiencias que han tenido los niños antes de comenzar un nuevo año en el centro; existen algunas estrategias pedagógicas utilizadas en la educación parvularia que es necesario discutir las con el fin de considerarlas y complejizarlas en la educación básica, tales como:

Proporcionar materiales de las diferentes áreas de conocimiento a la disposición de los niños, de esta manera se consideraría el trabajo individual por una decisión personal o el trabajo grupal en grupos pequeños, para lo cual es necesario ser flexible en la organización del mobiliario.

Utilizar preguntas para favorecer el diálogo con los niños y entre ellos; e incluir experiencias de aprendizaje lúdicas.

Encauzar todas las preguntas, descubrimientos, temas y eventos en material escrito, tanto por el adulto como el niño favoreciendo su uso posterior y disponibilidad permanente en la sala.

Integrar a las experiencias de aprendizaje una serie de recursos gráficos escritos pertinentes al niño, motivando su comprensión y a la vez agregando nuevos símbolos que puedan precisar los mensajes que representan.

Establecer juegos de palabras, en donde se utilice cada uno de los componentes de la lengua hablada y escrita.

Encauzar permanentemente el uso del lenguaje escrito y hablado para la solución de problemas, incentivando la creación de impresos hechos por los niños, independiente de la calidad gráfica de los símbolos.

Realizar historias alterando la secuencia lógica con la cual son conocidas, incentivando a que estas invenciones sean propuestas por los niños.

La **progresión**, quiere decir identificar que cada proceso cognitivo integra a otros, y que, al mismo tiempo, cada uno de ellos se vuelve más complejo en cada nivel superior.

El proceso de aprendizaje consiste en utilizar las actitudes, habilidades, valores, emociones, estructuras cognitivas y capacidades físicas, entre otros. En consecuencia, cada vez que un niño se enfrenta a una nueva experiencia de aprendizaje, todos estos aspectos asumen un rol en ésta y actúan en pos de lograr el aprendizaje.

Una vez que el logro es alcanzado, toda esta nueva información será parte de las experiencias previas del niño al momento de enfrentar un nuevo desafío. Lo anterior se fundamenta en la teoría de Vygotsky.

Los factores externos involucrados en el proceso de aprendizaje también se vuelven más complejos en los niveles más avanzados. Por ejemplo, los contenidos de las diferentes áreas de estudio pueden ser aprendidos en una primera instancia, de una manera más simple, y posteriormente los niños profundizarán en éstos.

La lectura es un buen ejemplo de lo anterior. Está comprobado que con el fin de adquirir esta habilidad, los niños deben primero desarrollar las diferentes habilidades cognitivas involucradas en este proceso, tales como la conciencia fonológica, la conciencia semántica y la conciencia gramatical (como también mejorar su vocabulario). Estos procesos no son aparte o distinto al aprendizaje de la lectura, son parte del mismo y deberían llevarse a cabo durante la educación parvularia.

El aprendizaje de la lectura entonces se va complejizando en la medida que se van adquiriendo estas habilidades, las cuales ayudan a que los niños empiecen a reconocer palabras, frases y oraciones, mientras que las están leyendo y reproduciendo, ya que al mismo tiempo que están aprendiendo a leer, están aprendiendo a escribir, proceso que ocurre entre la educación parvularia y la educación básica (Bravo, 2003). Por lo tanto, leer y escribir no deberían ser aprendizajes exclusivos para la educación básica, como tampoco favorecerse en momentos aparte.

En consecuencia, de acuerdo a las estrategias expuestas anteriormente, una progresión de las mismas posible de considerar sería:

Mantener la exposición de materiales de las diferentes áreas de conocimiento a la disposición de los niños, de esta manera se consideraría el trabajo individual por una decisión personal o el trabajo grupal en grupos pequeños, para lo cual es necesario ser flexible en la organización del mobiliario.

En la lectura de textos, utilizar preguntas de predicción, análisis e interpretación de los textos (al inicio, al desarrollo y al desenlace). Favorecer una interacción lúdica con el texto, hipotetizando sobre los hechos, creando finales, creando personajes, entre otras.

Propiciar que todas las preguntas, investigaciones, descubrimientos y nuevos conocimientos en los distintos subsectores se realicen por escrito por los niños, con la ayuda pertinente de un adulto, a través de la elaboración de afiches, cuentos, carpetas, cartas, entre otras, favoreciendo su uso posterior, a través de su disponibilidad permanente en la sala.

Integrar a las experiencias de aprendizaje, el análisis de textos auténticos significativos para los niños, que le permitan incorporar nuevos conceptos a su vocabulario y nuevas formas de estructuras de textos con una intencionalidad comunicativa.

Crear juegos de palabras, rimas, trabalenguas, adivinanzas, chistes, en donde se utilice cada uno de los componentes de la lengua hablada y escrita, incorporando nuevos conceptos dados en los diferentes subsectores.

Encauzar permanentemente el uso del lenguaje escrito y hablado para la solución de problemas, incentivando la creación de enunciados, juegos, situaciones, símbolos, entre otros.

Incentivar la creación de historias tanto orales como escritas, a través de la combinación de imágenes, situaciones, ambientes, o personajes dados, propiciando momentos para exponer sus creaciones y para acceder a ellas permanentemente.

La **diferenciación** comprende que hay diferentes formas de aprender relacionadas con la edad de los niños y con el nivel educacional que están cursando. La idea es respetar estas características y reconocerlas en la planificación de las actividades de aprendizaje.

Lo anterior le brinda a los niños la oportunidad de realizar un trabajo individual basado en sus intereses, pero a la vez necesita tener en cuenta diversos espacios, mobiliario y materiales, para las distintas experiencias de aprendizaje.

Ello se traduce, por ejemplo, en educación inicial en permitir el contacto directo con el objeto de estudio (o problema presentado) y en diferentes espacios (interior y exterior), de tal manera que los niños puedan pensar acerca de éste, experimentar con él y construir sus estructuras cognitivas basándose en sus propias experiencias; es necesario ser cuidadoso al momento de planificar con estas herramientas, ya que también deben ser considerados en relación con las posibilidades de integración de experiencias de aprendizaje que otorga el contenido.

En relación al aprendizaje de la lectura y la escritura, el respetar y practicar esta diferenciación en educación inicial implica el reconocer que los niños pueden comenzar o no este proceso durante la educación parvularia y brindar las experiencias de aprendizaje de manera oportuna para apoyarlos en este camino. Por ende, es necesario que se permita que todos, sin importar cuándo se inicien en la lectura y la escritura, cuenten con las oportunidades necesarias en cantidad y calidad para hacerlo.

De acuerdo con toda la temática expuesta, una verdadera articulación en educación inicial debe verse reflejada en el currículum y en las prácticas pedagógicas. Sin embargo, es necesario que ambas tengan la misma base psicológica, apoyando la perspectiva educacional del aprendizaje y del desarrollo en este período.

Aunque en diferentes países se han hecho los esfuerzos para articular los currículum y las prácticas pedagógicas, no ha sido suficiente y proporcionan la evidencia necesaria para demostrar que aún no se alcanza una base psicológica común que guíe las planificaciones de las experiencias de aprendizaje brindadas a los niños.

Considerando las teorías del aprendizaje estudiadas en este ensayo, una base psicológica que realmente pueda promover esta articulación en la educación inicial es aquella que considera a los niños como aprendices activos (Ausubel y Piaget), en

un contexto social que incluye las experiencias de aprendizaje lúdicas y colaborativas (Vygotsky), reconociendo que este contexto siempre involucra el uso del lenguaje en la construcción de un conocimiento significativo (Bruner).

Al estar conscientes como educadores de la verdadera propuesta de estos autores la continuidad, progresión y diferenciación en las experiencias de aprendizajes serán proporcionadas en este período. Profundizando aún más, el comprender y utilizar metodologías tales como el trabajo grupal y actividades lúdicas en la enseñanza de la lectura y la escritura, otorgarán a las prácticas pedagógicas una clara intención educativa identificada tanto por los adultos como por los niños involucrados en este proceso.

En conclusión, los esfuerzos por ayudar a los niños en su proceso de transición entre la educación parvularia y la educación general básica deben comenzar por unificar los fundamentos psicológicos de los currículos educativos, ya que éstos son la base de los elementos que componen al mismo.

A nivel local, esta continuidad debería estar favorecida por las unidades técnicas respectivas de cada nivel (básica y párvulos), las cuales deben brindar los espacios para generar actividades simples y locales orientadas a propósitos comunes para ambos niveles educativos; es obvio que inicialmente éstas probablemente deberían estar centradas en propósitos de aprendizaje concretos y que permitan su trabajo en forma lúdica y activa, utilizando, por ejemplo, metodologías de proyectos.

Sin embargo, el mayor desafío que se presenta como educadores ante esta problemática es lograr reconocer la naturaleza del aprendizaje en los niños, aspecto que está al alcance de cada profesor mediante la observación de su grupo de niños; ello más una fuerte iniciativa y convicción, por optimizar el proceso de aprendizaje que permita realizar pequeñas innovaciones didácticas al respecto, guiarán la manera en que el proceso de articulación pedagógica sea más eficiente en cada realidad educativa.

Bibliografía

- Bravo Valdivieso, Dr. Luis** (1996). “La Prevención de las dificultades del aprendizaje de la lectura en la etapa escolar inicial”. En *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 19. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bravo Valdivieso, Dr. Luis** (2003). “La Alfabetización Inicial, un Factor Clave del Rendimiento Lector”. Presentado en el “Foro Educativo 2003”. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación. Santiago de Chile.
- Bravo Valdivieso, L.** (Agosto, 2006). *Procesos Cognitivos y Psicolingüísticos que sustentan el Aprendizaje del Lenguaje Escrito: la relación entre jardín infantil y primer año básico*. Ponencia presentada en Primer Encuentro en Educación Inicial: Lectura, Escritura y Matemática. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Coll, César; Palacios, Jesús; Marchesi, Álvaro** (1992). “Desarrollo Psicológico y Educación”. Volumen II “Psicología de la Educación”. Alianza Editorial, S.A., Madrid. España.
- Condemarín, Mabel; Galdames, Viviana; Medina, Alejandra** (1992). “¿Cómo Aprenden los Niños?: Implicaciones para el Desarrollo de Estrategias Pedagógicas en el Aula”. Documento de Trabajo para las Jornadas del P900. Ministerio de Educación. Santiago. Chile.
- Díaz Oyarce, Carmen** (1996). “El Aprendizaje de la lectura y escritura en la etapa inicial: ayer y hoy”. En *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 19. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Díaz Oyarce, C.; Álvarez-Salamanca Mujica, E.** (Agosto, 2006). *La importancia de potenciar tempranamente las competencias lingüísticas en la etapa inicial*. Ponencia presentada en Primer Encuentro en Educación Inicial: Lectura, Escritura y Matemática. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Edwards, Marta; Ruff, Verena; de Amesti, Astrid; Eisenberg, Nicole; Chadwick, Margarita** (1998). “Factores que Influyen en el Desarrollo Cognitivo, la Adaptación Socioafectiva y la Creatividad de los Niños al Finalizar el Segundo Nivel de Transición”. En Boletín de Investigación Educativa Vol. 13. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gómez Crespo, Juan Carlos** (1997). “El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico”, en UNED “*Psicología Evolutiva*”, Madrid, España.
- Himmel K., Erika; Álvarez-Salamanca M., Elena; Díaz O., Carmen; Fuentes M., Sonia; Villalón B., Malva** (1997). “Efectos de la Aplicación Experimental del Programa Escucha, Piensa y Aprende (EPA)”. En Boletín de Investigación Educativa. Vol. 12. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Kagan, Sharon L.; Neuman, Michelle J.; Yale University** (1998). “Lessons from Three Decades of Transition Research”. *The Elementary School Journal*. Mar 1998; 98; ProQuest Education Journals. Pp. 365.

- Medina, A.** (Agosto, 2006). *Leer y escribir desde la sala cuna: entrar en el mundo del lenguaje escrito*. Ponencia presentada en Primer Encuentro en Educación Inicial: Lectura, Escritura y Matemática. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- MINEDUC** (2001). “Bases Curriculares de la Educación Parvularia”. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. República de Chile.
- MINEDUC** (2003). “Programas de Estudio Nivel Básico 1”. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. República de Chile.
- MINEDUC** (2004). “Resolución sobre Articulación entre Educación Parvularia y Educación General Básica”. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Departamento Jurídico. Exenta N° 011636.
- MINEDUC** (2006). “Proceso de Reforma Curricular”. Ministerio de Educación. Santiago, Chile. Publicado en: http://www.mineduc.cl/index0.php?id_portal=16
- Neuman, Michelle J.** (2005). “Global Early Care and Education: Challenges, Responses, and Lessons”. *Phi Delta Kappan*. Bloomington. Vol. 87, Iss. 3; p. 188.
- Orellana Etchevers, Eugenia; Bravo Valdivieso, Luis** (1998). “Aplicación de un Modelo Pedagógico de Continuidad entre el Nivel de Transición y el Segundo Año Básico”. En *Boletín de Investigación Educacional*. Vol. 13. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Orellana Etchevers, Eugenia; Illanes Carrasco, Regina; Bravo Valdivieso, Luis** (1997). “Resultados de la Aplicación de un Modelo Pedagógico de Continuidad entre el Nivel Transición y Primero de Educación Básica”. En *Boletín de Investigación Educacional*. Vol. 12. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Peralta E., María Victoria** (2006). “Articulación entre Educación Parvularia y Básica”. Cuadernos de Educación Infantil. Universidad Central. Facultad de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile.
- Peters, Rally** (2000). “Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school”. Department of Education Studies. University of Waikato, New Zealand. Paper Presented at “Complexity, diversity and multiple perspectives in early childhood” Tenth European Childhood Education Association Conference. University of London. London. 29 August-1 September, 2000.
- Pianta, Robert C.; Cos, Marta J.; Taylor, Lorriane; Early, Diane** (1999). “Transition Practices”. National Center for Early Development & Learning, Chapel Hill, NC. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC:
- Pregnan S., Carmen; Leiva I., Pilar; Soto M., Elisa** (1998). “Concepción del Juego en la Educación Inicial”. En *Boletín de Investigación Educacional*. Vol. 13. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Rosemberg, Celia-Renata; Borzone Ana-María** (2004). Universidad de Buenos Aires. “De la Escuela Infantil a la Escuela Primaria: ¿Continuidad o Ruptura en las Matrices

Interactivas de la Enseñanza y el Aprendizaje?”. Fundación Infancia y Aprendizaje. Vol. 27 (2), pp. 211-246.

Varios Autores (1999). “Articulación. Otro paso hacia la Calidad”. CIDE, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Santiago. Chile.

Whitebread, D. (2003). “The Psychology of Teaching and Learning in the Primary School”. RoutledgeFalmer. Internet Version:

<http://books.google.com/books?id=yPEIS9tWEScC&pg=PA1&lpg=PR19&dq=%22Whitebread%22+%22Teaching+and+Learning+in+the+Early+Years%22+&hl=es&sig=v5hudyuGhseqc9vY1iu7o8xn1Is>

FECHA DE RECEPCIÓN: 15 de noviembre de 2006

FECHA DE ACEPTACIÓN: 15 de diciembre de 2006