



Revista Electrónica Educare

E-ISSN: 1409-4258

educare@una.ac.cr

Universidad Nacional

Costa Rica

Silva-Peña, Ilich; Sandoval-Durán, Ana Carolina; Pizarro-Fuentes, Claudia
Organizando el aula en función del lenguaje escrito. Una experiencia pedagógica en
educación parvularia
Revista Electrónica Educare, vol. 20, núm. 3, septiembre-diciembre, 2016, pp. 1-20
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194146862015>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

[Número publicado el 01 de setiembre del 2016]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Organizando el aula en función del lenguaje escrito. Una experiencia pedagógica en educación parvularia

Organizing the Classroom Depending on Written Language. A Pedagogical Experience in Early Childhood Education



Ilich Silva-Peña¹

Universidad Católica Silva Henríquez
Santiago, Chile

correo: ilichsp@gmail.com

orcid: orcid.org/0000-0001-9118-3989

Ana Carolina Sandoval-Durán²

Universidad Arturo Prat

Sede Victoria

Victoria, Chile

correo: acarolinasd@gmail.com

orcid: orcid.org/0000-0002-8770-6422

Claudia Pizarro-Fuentes³

Consultora independiente

Villarrica, Chile

correo: claupiz.f@gmail.com

orcid: orcid.org/0000-0001-9134-6055

Recibido 30 de julio de 2015 • Corregido 12 de julio de 2016 • Aceptado 16 de agosto de 2016

¹ Profesor de Educación General Básica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Fue director del Instituto de Investigaciones Pedagógicas en la Universidad Arturo Prat. Es autor de varios artículos y ponencias. Ha sido investigador principal y coinvestigador de diversas investigaciones financiadas por fondos nacionales e internacionales (FONIDE, Fondecyt, Unicef). Actualmente se desempeña como académico investigador en la Universidad Católica Silva Henríquez.

² Psicopedagoga, Instituto Los Leones, Chile. candidata a Magíster en Alfabetización y Escritura, Universidad Nacional de la Plata. Ha realizado diversas presentaciones sobre lectura y escritura. Fue investigadora en el proyecto FONIDE 011-2009: *Concepciones de niños y niñas sobre el lenguaje escrito en sectores rurales de la provincia de Malleco, región de la Araucanía*. Desde el año 2006 se desempeña como académica de la Universidad Arturo Prat, Sede Victoria. Durante varios años realizó asesoría a docentes de educación parvularia.

³ Egresada de educación parvularia en la Universidad Católica Silva Henríquez. Practica medicina complementaria. Durante algunos años realizó asesoría a docentes de educación parvularia en la Novena Región, de la Araucanía, Chile. Actualmente realiza consultas privadas en terapias complementarias.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Resumen. En el siguiente artículo se sistematiza la utilización de un conjunto de estrategias para el aprendizaje de la lectura y escritura a través de la organización del aula. El trabajo se enmarca en el contexto de un proyecto de asistencia educativa realizado en dos escuelas urbanas ubicadas en sectores de pobreza en la región de la Araucanía (Chile). Como metodología para dar cuenta de los resultados de la experiencia se observaron aulas de dos docentes de escuelas distintas, se entrevistó a las docentes y se procedió a incorporar algunos párrafos de informes de investigación-acción escritos por ellas en el contexto de la asesoría. Como resultado se pudo apreciar el avance en la adquisición del lenguaje escrito en niños y niñas, lo cual podría aportar en el mejoramiento educativo. Se muestra la utilidad de las estrategias para el avance de las educadoras en la comprensión de una alfabetización que desafía los cánones tradicionales. Se plantea que es posible transferir, con similares resultados, las estrategias utilizadas por las docentes manteniendo la perspectiva constructivista.

Palabras claves. Educación inicial, alfabetización, estrategias metodológicas, lectura y escritura, asistencia técnica educativa.

Abstract. The following article systematizes an experience carried out in two urban schools located in marginalized areas in the region of Araucanía (Chile). Moreover, it proposes a strategy for teaching reading and writing through classroom organization in Early Childhood Education. We collected the information by using classroom observation, interviews with the teachers and action research reports written by teachers. The result was the progress in the acquisition of written language in children. Also, there were advances in the understanding of this process from a more systemic view.

Keywords. Early childhood education, writing, strategies for learning, constructivism, literacy.

Este artículo tiene como propósito describir el uso de un conjunto de estrategias para el aprendizaje de la lectura y la escritura en el nivel de transición (NT1: Nivel de transición 1, 4-5 años, NT2: Nivel de transición 2, 5-6 años) de educación parvularia. En el desarrollo de esta experiencia, el centro de las estrategias fue la organización del aula como un proceso de construcción de nuevas relaciones con el mundo letrado. El proceso descrito está dentro del contexto de un proyecto de asesoría mayor (Silva-Peña, Salgado y Sandoval, 2013). El presente texto está enfocado al trabajo en el nivel educativo de *kinder* y *prekinder*. La experiencia fue realizada en contextos de pobreza de la región de la Araucanía (Chile). Sin embargo, se presentan los resultados con la posibilidad de que puedan ser transferidos a otros contextos.

Este texto se desarrolla inicialmente a través de la entrega de un breve marco teórico de la mirada incorporada en el nivel de educación parvularia en las escuelas asesoradas. Luego, se describe el proceso de asesoría que apuntaba a organizar el trabajo escolar de cada aula. Dentro de este contexto se incorpora el trabajo en el área de lectura y escritura. Finalmente se informan los resultados obtenidos de la experiencia. Este artículo puede ser de utilidad para quienes estén desarrollando procesos de mejoramiento educativo en el aprendizaje de la lectura y escritura al interior del aula, así como también para docentes en formación que buscan procedimientos para la implementación de estas herramientas.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.15>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

El proyecto tuvo una primera etapa que se basó en el diagnóstico de cada uno de los centros educativos. Además, fue necesaria la creación de relaciones de confianza entre la institución asesorada y la universidad. Posterior a esta primera etapa de tres meses, se avanzó durante un año en el mejoramiento de los procesos básicos al interior de la escuela como planificación del proceso educativo, optimización del tiempo y organización de la documentación (Silva-Peña et al., 2013). Como una forma de contextualizar el trabajo en esa etapa, se avanzó en el mejoramiento de la gestión curricular y de liderazgo. Inicialmente el Ministerio de Educación (Mineduc) solicitaba abarcar varias asignaturas. Sin embargo, como un medio de abordar de forma paulatina el trabajo, se optó por comenzar apoyando las clases de lenguaje y comunicación (español). Esto significaba entender al lenguaje como una base para mejorar otras áreas en el proceso que venía.

Se planteó a la escuela incorporar una mirada constructivista de la adquisición del lenguaje; sin embargo, era necesario, previamente, mejorar ciertas actividades permanentes en el aula. Diversos apoyos pedagógicos se encontraban presentes, aunque su uso no permitía el acercamiento a la lectura y escritura de modo intencionado. La idea básica consistió en desarrollar actividades de aprendizaje al mismo tiempo que se iba ordenando el uso de estos materiales de apoyo pedagógico.

Antecedentes teóricos

Como marco general es posible entender que las experiencias educativas iniciales de aprendizaje se consideran trascendentales en el desarrollo de las personas, de ahí también la importancia que ha adquirido, en el último tiempo, el desarrollo de políticas públicas en torno a la educación parvularia (Rolla y Rivadeneira, 2006; Tokman, 2010) y especialmente el foco en el lenguaje (Mineduc, 2013). En el contexto de la mirada que rodea este trabajo se entiende la alfabetización como una de las principales expresiones de la creatividad del ser humano (Vygotski, 1988) y el lenguaje escrito como una práctica cultural que comienza desde el entorno inmediato como es la familia (Poulain, 2011). La escuela continúa dicho proceso haciendo la transición desde la socialización primaria a la secundaria (Berger y Luckmann, 1968). Aunque el proceso de organización del aula tiene varios elementos que pueden ser considerados (ver Forneiro, 2008), este artículo focaliza en el proceso de alfabetización llevado a cabo en las aulas de educación parvularia.

El proceso de alfabetización

Las investigaciones psicogenéticas dirigidas por Ferreiro y Teberosky (1979) evidenciaron que el proceso de apropiación del lenguaje escrito comienza mucho antes de que los niños y niñas ingresen a la educación formal donde un sujeto docente “comienza” a enseñar leer. Dichas investigaciones informaron acerca de las hipótesis que los niños y niñas creaban y cómo estas precedían los aprendizajes escolares.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

[Castedo \(1995\)](#) menciona que es muy difícil precisar una edad donde se inicie la apropiación de la convencionalidad alfabética del sistema de escritura; no obstante, se puede considerar el rango entre los 4/5 a los 7/8 años. Por esto la educación parvularia pasa a ser clave en el proceso de alfabetización inicial. En nuestra propuesta de asesoría, incluimos como orientación teórica los trabajos –antes mencionados– de [Ferreiro y Teberosky \(1991\)](#), quienes estudiaron las producciones escritas de niños y niñas. El eje de dichos estudios está, como lo explica [Ferreiro \(1991\)](#), en “la evolución de los sistemas de ideas que los niños construyen sobre la naturaleza de ese objeto social que es el sistema de escritura” (p. 22). Como una forma de conocer la competencia cognitiva de la niñez en el lenguaje escrito, dichas autoras exploraron actividades de producción e interpretación de textos con el claro propósito de formular una teoría sobre el desempeño en la etapa infantil. [Ferreiro \(1991\)](#) explicita:

Los niños no sólo son sujetos de aprendizaje, sino que son también sujetos de conocimiento. En otras palabras, los niños adquieren nuevas conductas durante su desarrollo, pero también, lo que es más importante, adquieren nuevos conocimientos. Eso significa que el sistema de escritura se convierte en un objeto de conocimiento que puede ser caracterizado como tal. (p. 22)

Desde la perspectiva psicogenética, el aprendizaje del lenguaje escrito se concibe como un proceso complejo, un logro cultural, social y cognitivo; se desarrolla durante toda la vida permitiendo la formación de usuarios y usuarias eficientes de la escritura. Las propuestas desde la mirada psicogenética hicieron visibles las ideas que niños y niñas construyen sobre la escritura, además de cómo logran ponerlas en ejercicio al escribir, al interpretar signos escritos ([Castedo, 2010](#)). Esta mirada nos aporta una interpretación del proceso de comprensión de la escritura, mostrando cómo niños y niñas conceptualizan el lenguaje escrito transformándolo progresivamente hasta lograr una escritura convencional o “de personas adultas”; por esto es fundamental que el proceso de alfabetización desarrollado en la escuela considere el conocimiento que niños y niñas poseen sobre la escritura.

La alfabetización no se remite exclusivamente a los procesos de leer y escribir la lengua normada, también forma parte de este proceso el reconocimiento de aquellas pautas que son parte del contexto social y cultural en que se lee y se escribe, de acuerdo con las formas de uso que establece una comunidad ([Guidali, 2013](#)). La alfabetización está referida al proceso de conocer el sistema de escritura que involucra la lectura y producción de textos ([Kaufman, 2009](#)). Por esto, se hace necesario incluir en las prácticas de aula las ideas de los niños y niñas como saberes socialmente válidos ([Castedo, 1995](#)) y que se incorporen en la planificación de las situaciones de enseñanza. Para algunos estudios, la enseñanza de la lengua escrita en el aula debe realizarse desde una concepción comunicacional funcional con significado para niños y niñas ([Enríquez, Migliaccio, Padrón, Requena y Rodríguez, 1998](#)). Dicho proceso de adquisición del lenguaje debe apuntar hacia una formación integral.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.15>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

El mejoramiento en lectura y escritura al interior del aula

El énfasis de la asesoría que aquí se reporta estuvo en el desarrollo profesional de las educadoras de párvulos, acompañando su trabajo cotidiano con un proceso de organización del aula con un paradigma distinto al que ellas se posicionaban.

Araya (2007) habla de la existencia de dos didácticas, por una parte, estaría la didáctica de la transcripción centrada especialmente en tareas de carácter motor y que tienen un acercamiento al proceso de escritura fraccionado o que cumpliría con el proceso de adquisición de la lengua plenamente. Como un acercamiento distinto nos habla de la didáctica centrada en la comunicación que, según la autora mencionada, tendría un interés exclusivo en la producción de mensajes. En respuesta a esta dicotomía se inscribe la propuesta del llamado “modelo equilibrado” que pone la atención tanto en una mirada desde el ámbito de las destrezas como de la acción comunicativa del lenguaje (Condemarín, 1991). Este modelo, desarrollado ampliamente en Chile a principio de los noventa, propone una especie de consenso entre dos miradas de la enseñanza de la lengua; sin embargo, no se plantea el aprendizaje como un foco para el proceso educativo.

Silva-Peña, Tapia e Ibáñez (2016) entregan algunos indicios sobre la existencia de una cultura específica que coartaría el desarrollo natural de la escritura, enfatizando en un tipo de didáctica de la escritura centrada en la transcripción, sin propósitos definidos para niños y niñas. En este sentido cobra relevancia lo que señalan Díaz y Price (2012) en cuanto a la necesidad de considerar los aprendizajes que poseen niños y niñas en torno a la escritura, a la vez de poner sus hipótesis en contacto con el mundo letrado al interior del aula, desterrando la transcripción como una práctica de enseñanza.

Existen diversos estudios que señalan las contradicciones entre el conocimiento teórico que poseen los docentes y las docentes y su actuar en el aula. Esto sería explicado especialmente por las creencias que poseen acerca de la escritura (Foote, Smith y Ellis, 2004; Miller y Paige, 2004; Price, 2008). El caso de este proyecto avanzó en la línea de entender la organización del espacio escolar como parte del cambio de estas creencias. Sin la pretensión de lograr una modificación paradigmática total, se propone como un aporte a la construcción de una nueva mirada a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura por parte del personal docente.

La propuesta de asesoría se basó en presentar una mirada desde una pedagogía constructivista, alejándose un poco más de estos modelos de consenso. La idea fue poco a poco desplazar los modelos de formación basados en destrezas, tan arraigados culturalmente en las escuelas (Silva-Peña et al., 2016). Aunque se entiende que el aprendizaje de la escritura es algo que niños y niñas requieren desde su nacimiento, sin embargo, necesitan tener claros ciertos objetivos para el aprendizaje que concuerden con sus necesidades (Browne, 2009), también es importante generar un camino que promueva procesos en torno a textos escritos que comprendan la cultura que rodea a niños y niñas (Sánchez y Borzone, 2010). De esta manera, se propone avanzar en el cambio de visión en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

El trabajo de asesoría

El modelo de asesoría implementado contempla tanto el acompañamiento en la práctica o *in situ*, como talleres en la escuela y la universidad (Silva-Peña et al., 2013). El trabajo realizado en las escuelas se comenzó con 3 personas asesoras, una para el equipo de gestión, otra en el área de lenguaje en primer y segundo ciclo, y por último, una asesora exclusiva para los niveles de transición y primer año básico. Se realizaban reuniones semanales entre la asesora y la educadora para la planificación del proceso educativo. Dicho trabajo consideraba la preparación de la enseñanza, incluyendo el proceso de evaluación. El foco estuvo puesto en NT2, aunque en el nivel parvulario los cursos eran combinados (NT1 y NT2).

El diagnóstico arrojó como resultado instituciones escolares con una precaria organización del trabajo escolar. En el nivel de educación parvularia los tiempos estaban dedicados a otros aspectos más que al trabajo pedagógico, observación coincidente con estudios realizados en otros lugares del país (Strasser, Lissi y Silva, 2009). Un ejemplo de esto era la llegada de niños y niñas, la que se extendía durante dos horas o más. Sumado a esto, los equipos directivos miraban el nivel de educación parvularia como una instancia exclusiva de juego sin adjudicarle objetivos pedagógicos, generando una menor dedicación que la utilizada para otros niveles.

En los establecimientos asesorados existía un claro enfoque hacia el desarrollo de habilidades sociales. La lectura y escritura eran desarrolladas con una marcada presencia del modelo de destrezas, enfatizando las actividades de “apresto”, consistentes en ejercicios repetitivos que desde la mirada de las educadoras permitían el desarrollo del lenguaje escrito.

Desde un primer momento se apreció el escaso aprovechamiento de los espacios del aula como potenciadores del lenguaje escrito. Algunas actividades se guiaban más bien por una cultura de la educación parvularia, sin un fundamento teórico del modelo, evadiendo saberes que poseen niños y niñas. Las respuestas frente a la pregunta por el fundamento subyacente a sus prácticas estaban basadas en el “siempre se ha hecho así”, más que en antecedentes teóricos o empíricos.

La asesoría para los niveles de educación parvularia planteó, desde un primer momento, la incorporación de la lectura y escritura desde una perspectiva constructivista, basada en la psicogénesis del lenguaje. Era necesario mostrar la lectura y escritura como un saber necesario, que permite expresar emociones, comunicar necesidades, adquirir conocimiento de mundos nuevos. La utilización de estrategias en función del acercamiento al mundo escrito en un contexto real de aprendizaje se consideraba un punto central. Aunque había claridad en las dificultades del proceso, era importante plantear desde el primer momento otra mirada y no atender a un proceso de cambio con mixturas teórico-metodológicas.

Descripción de la experiencia de mejoramiento del lenguaje escrito a través de la organización del aula

Situación inicial de las aulas

Uno de los primeros elementos que se visualizaba al ingresar al aula era el uso de paneles (calendario, tiempo, asistencia), los cuales existían en todas las escuelas asesoradas. Sin embargo, el foco de estas herramientas no estaba claro, además dichos soportes se utilizaban de manera poco sistemática. En el caso del calendario, se usaba un calendario convencional con el que se aprendía el reconocimiento de los números, pero no su escritura. El panel del tiempo estaba presente a través gráficas del clima; mientras que el panel de asistencia consistía en un espacio donde se registraba la cantidad de niños y niñas presentes, actividad que realizaba la educadora apoyada por sus estudiantes. Desprovistas de una biblioteca de aula, solo se mostraba una repisa llena de libros y revistas con poco uso. El tablero de responsabilidades mostraba a cada niño o niña su función durante cada semana a través de dibujos que identificaban la tarea encomendada.

En general, las paredes eran un espacio sin una actividad permanente, aunque en ocasiones servían de vitrina a los trabajos realizados por los niños y las niñas. Los trabajos realizados en la clase. Cuando dichos trabajos eran exhibidos, se hacía por mucho tiempo; generando un ambiente dissociado de la temática abordada. Quedaban vestigios de estrategias utilizadas, como unos cuantos libros (deteriorados), instrumentos, vestimentas típicas y un rincón del hogar en ruinas. Abecedarios con varias letras faltantes cubrían las paredes. Las secuencias numéricas también se encontraban incompletas. Parte de la ornamentación en el aula evidenciaba bastante dedicación de tiempo, contrastando con los materiales pedagógicos anteriormente descritos. Los pizarrones eran pequeños, donde solo se podían escribir pocas palabras. La distribución espacial de los niños era más bien al azar, en las mesas se sentaban en grupos de 4 a 6. Al consultar acerca de los criterios que definían la agrupación de los niños y niñas, la respuesta estaba basada en "separar a los más conflictivos", de esa manera evitar el desorden.

En cuanto a las actividades permanentes de aprendizaje, se usaba la mayoría del tiempo en actividades como cantar canciones al inicio de la jornada, lavarse los dientes o en la espera de la alimentación. A pesar de la existencia de una rutina de trabajo, espacios importantes como la bienvenida cobraban poca relevancia, remitiéndose solo a la canción de saludo.

Las actividades variables de aprendizaje estaban centradas en el desarrollo de habilidades motrices, orientación espacio temporal o conocimiento de los números. Se utilizaban muchas hojas de trabajo. Niños y niñas participaban poco en las clases, era escasa la conversación de estudiantes con la educadora. Muchas veces cuando la educadora hacía una pregunta y los niños niñas tardaban unos minutos en responder, explicaba, cantaba o respondía. El espacio de expresión por parte de niños y niñas era escaso. Trabajaban con base en unidades didácticas

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

previamente diseñadas. Faltaba un periodo destinado a recoger las preferencias de los niños y niñas frente a sus expectativas de aprendizaje. Las educadoras trabajaban con aprendizajes esperados acotados, realizando una selección de los más importantes para ellas. Dichos aprendizajes eran usados según las actividades de su preferencia.

Estrategias iniciales para incorporar la lectura y escritura al aula

El desafío de incorporar una nueva visión del aprendizaje de la lengua escrita que fuese más allá del desarrollo de destrezas parecía difícil. Se veía imposible hacerlo de manera radical por la dificultad que existe frente al cambio de nuestras prácticas docentes. También se detectaron problemas específicos en la organización del trabajo general. Se planteó la revisión de prácticas más cercanas para las educadoras enfocándose en materiales utilizados con relativa frecuencia al interior del aula. El centro estaba en la utilización de “textos funcionales de la vida escolar” ([Inostroza y Jolibert, 1997, p. 109](#)) para la apropiación del lenguaje escrito.

Se propuso trabajar inicialmente con elementos que usaban las educadoras, pero reorientando su uso, como el caso de los paneles o tableros. Hubo un proceso de mejoramiento de dichos tableros orientándolos al aprendizaje de la lectura y escritura. Se propusieron algunas variaciones, modificando el diseño, frecuencia de uso y función. Igualmente, se planteó la utilización de estos recursos con estrategias didácticas diversas, las cuales son una primera organización de las situaciones en que los niños y las niñas pueden participar de actividades de lectura y escritura. Dichas situaciones fueron denominadas como *Situaciones en las que el maestro o maestra lee para su clase* - *Situaciones en las que los niños y niñas leen por sí*. - *Situaciones en las que los niños y niñas dictan a su docente*. - *Situaciones en las que los niños y niñas escriben por sí* ([Lerner, 2001](#)).

Actividades realizadas al interior del aula

Rotulación de espacios definidos. Las primeras palabras leídas por niños y niñas son sus propios nombres, esto porque tiene relación con la construcción de su identidad ([Ferreiro, 1997](#)). En función del trabajo con el nombre propio se optó por rotular los lugares asignados a cada uno de los niños y niñas. En la percha, casillero, bandeja de trabajos o mesas se escribieron los nombres correspondientes. Se eliminó la práctica de asignar junto al nombre algún ícono como dibujo o fotografía, relevando de este modo la lectura del nombre y evitando la identificación a través de otros medios gráficos. El continuo acercamiento a los nombres permite la construcción del principal banco de datos del aula, rompiendo de paso la costumbre de presentar las letras de una en una de modo aislado. Asimismo, permite el reconocimiento en el orden de las grafías cuestión fundamental en el proceso de apropiación del código escrito.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.15>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Abecedario. Es importante que niños y niñas tengan a su disposición todas las letras del abecedario. Las letras son para usarlas. En las aulas, existían fragmentos de abecedarios con una imagen y el nombre del objeto escrito con letra imprenta mayúscula y minúscula o con letra ligada. Las vocales permanecían separadas, como formando parte de otro conjunto, sin ser parte del abecedario. Al preguntarles el motivo de la separación de las vocales en un conjunto distinto las educadoras argumentaban que “las vocales se deben aprender primero porque son más fáciles” y funcionarían como una especie de prerrequisito para conocer las consonantes.

El abecedario propuesto desde la asesoría no tenía características tan particulares, solo debía mostrarse un objeto junto a la palabra aludida escrita con tipografía imprenta mayúscula, entendiendo que este tipo de escritura permite una mejor identificación de las variaciones cualitativas entre las letras que componen la palabra. Se propuso al abecedario como un segundo banco de datos. Ambos bancos de datos (nombres propios y abecedario) servirían para construir las palabras al momento de escribir.

El tipo de letra usado naturalmente por niños y niñas al momento de la alfabetización inicial es la letra mayúscula (Ferreiro, 1997), por esta razón, se propició el uso de ese tipo de letra. El uso de la letra imprenta mayúscula generaba contradicciones en las docentes, puesto que los lineamientos curriculares en esos momentos señalaban explícitamente la utilización de la letra ligada en la escuela. También contradecía sus propias creencias, para las educadoras el uso de la imprenta mayúscula generaría que “niños y niñas se acostumbrarían a escribir de esa forma y sería muy difícil o casi imposible modificarlo después”. Las educadoras aceptaron el argumento sobre la utilización de mayúsculas, que esta sirve especialmente cuando niños y niñas están en el periodo de adquisición del lenguaje escrito convencional. Solo fue posible revertir las creencias de la presentación de todas las letras y el uso de la letra mayúscula imprenta a través del uso.

Panel de asistencia. Consiste en un listado de nombres de niños y niñas que forman parte del aula. Al igual que la rotulación de espacios, se evita la utilización de distintivos como fotografías, dibujos u otro tipo de marca. La idea es proponer una situación de aprendizaje desafiante como lo es reconocer la variabilidad existente en el conjunto de letras que constituyen el nombre de cada uno quien (Ferreiro, 1991). Las actividades giran en torno a revisar colectivamente el panel, chequeando la asistencia de cada niño o niña. El panel de asistencia es útil para la lectura del nombre propio, pero además permite el reconocimiento de listas que son textos de fácil elaboración. Las listas permiten avanzar en el aprendizaje de la escritura en los niveles inmediatos de educación primaria, considerándose los textos más simples que se comienzan a producir (Sepúlveda y Teberosky, 2008). Esta actividad presenta a niños y niñas un gran desafío, porque además deben reconocer su nombre en una lista con muchos nombres más, algunos con grafías bastante similares al suyo, así comprenden relaciones y pautas del lenguaje escrito. Al realizar esta actividad, diariamente, se logra progresivamente un conocimiento de las grafías y las combinaciones que se pueden realizar relevándose aspectos cualitativos y cuantitativos

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

del lenguaje escrito. En las actividades de escritura es fundamental la intervención de la docente para fortalecer el cuestionamiento por parte de niños y niñas, la idea no es avanzar en entregar respuestas, sino que conducir dicho proceso (Grunfeld, 2004a; 2004b) por medio de actividades basadas en la “lectura por sí mismos y mismas”.

El calendario. Consiste en una hoja cuadrículada con cinco filas y siete columnas en la cual se deja los espacios para ir completando con los números correspondientes a cada día, en la parte superior de la hoja se escribe el nombre del mes y al comienzo de cada columna el nombre del día ordenados de lunes a domingo. Sirve especialmente para el reconocimiento de la serie numérica, facilitando la adquisición de secuencias. El uso del calendario permite avanzar en la internalización de la noción temporal junto con el reconocimiento de palabras de uso común como son los nombres de los meses del año y días de la semana. Se propuso su uso diario sin excepción, al inicio de la jornada. La actividad consiste en un niño o niña que se acerca al tablero y completa el número del calendario correspondiente al día en el que se encuentra, luego indica al resto de la clase la fecha para la toma de conocimiento por parte de los otros niños y niñas. Es importante hacer preguntas como: ¿Qué día es hoy? ¿Qué día fue ayer?, para poder concluir el día en el que se encuentran y relevar la lectura de palabras familiares como los días de la semana, por medio de interrogantes tales: ¿Cómo supiste que decía martes? ¿En qué te fijaste para saberlo? ¿Hay algún otro día que tenga las letras de martes?

Tablero de responsabilidad. Es un instrumento que ayuda a recordar, a niños y niñas, algunas funciones asignadas al interior del aula, como, por ejemplo: Distribuir el material, repartir los individuales o las agendas escolares, limpiar mesas, etc. Sirve para organizar el trabajo en el aula donde los propios niños y niñas protagonizan el proceso, además internalizan el trabajo comunitario. Generalmente se incorporan dentro de las responsabilidades actividades que dicen relación con la mejora del ambiente de la clase. Al estar escritas las actividades, se genera un pequeño banco de datos con palabras sobre acciones cotidianas, por ejemplo: LIMPIAR MESAS, REGAR LA PLANTA, REPARTIR MATERIALES. Se promovió sacar los dibujos de cada acción, para que los niños y niñas tuvieran que concentrarse en el código escrito, para identificar su responsabilidad. Es interesante el uso de este panel, puesto que muestra oraciones con sentido, que permiten a la docente generar cuestionamientos sobre temas cotidianos.

Biblioteca de aula. Las escuelas asesoradas carecían de un espacio pensado para la lectura. En el discurso, las educadoras planteaban que “querían niños lectores”, que sus estudiantes “tenían poco interés por la lectura”. Sin embargo, la lectura dentro del aula no existía. Los libros estaban mal mantenidos, rotos, sucios, sin atractivo. Las aulas carecían de un lugar donde se pudiera interactuar con distintos ejemplos de lecturas. Para cambiar esto se inició un plan de implementación de una biblioteca de aula donde se recolectaron variados tipos de textos ubicándolos en un pequeño mueble con una alfombra rodeada de cojines, haciendo más acogedor el lugar. La premisa que conducía esta acción específica es que un espacio acogedor

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.15>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

con textos permite un mejor acercamiento a la lectura para niños y niñas (Condemarín y Medina, 1998). En lo posible, la biblioteca debe contar con libros apropiados a la edad de quienes los utilizarán, permitiendo hacer más natural el proceso de acercamiento a la lectura. Se excluyen los textos escolares, ya que estos son elaborados específicamente para su uso en la escuela, por lo tanto, constituyen un tipo de texto totalmente distinto a los libros (Kaufman y Rodríguez, 1993). La biblioteca de aula sirve, especialmente, para poder aproximarse a la diversidad textual del mundo real. Niños y niñas deben aprender el uso de la biblioteca, cuidándola. La lectura diaria debe provenir de la biblioteca de aula, de tal modo que exista una comprensión que dichos textos son para leer, son posibles de ser utilizados por niños y niñas. Frente a la complejidad que implica el proceso de aprender a leer y a escribir, Alvarado y Vernon (2004) sostienen que es importante que los niños y niñas comiencen a familiarizarse con la lengua escrita a través de un proceso de interacción con los materiales escritos y con la ayuda de los miembros formados de una cultura. Este paso supone un auténtico proceso de mediación entre docentes y estudiantes, hasta que dominan ese conocimiento y pueden actuar de forma autónoma.

Se propició, en las actividades variables, el trabajo con textos reales. Dichos textos contaban con una mayor complejidad que los utilizados antes de la asesoría. La producción textual pasó a ocupar mayor espacio desplazando las estrategias de ejercitación de destrezas grafo motoras.

Por medio del acompañamiento se realizaron paulatinas modificaciones, mediando en el cambio para favorecer el aprendizaje de las educadoras. El trabajo de organización de los espacios en el aula fue acompañado de la organización de los tiempos. Se alentó una mejor utilización del tiempo en función de actividades de aprendizaje. La introducción de la lectura a niños y niñas por parte de las educadoras ocupó un importante lugar pasando a ser casi permanente. Asimismo, se incorporaron paulatinamente nuevas perspectivas en las actividades variables, donde se puso énfasis en que estuvieran centradas en el desarrollo de la escritura y la lectura. Muchas de las actividades que ya eran realizadas por las educadoras fueron complementadas agregando la escritura y lectura, ya fuese dibujando, pintando, etc. Un ejemplo de esto es que siempre se les pedía que escribieran el nombre en sus propias creaciones, aunque fuese con "letra de niño o niña", refiriéndose a una escritura no convencional.

Metodología de sistematización de resultados

La sistematización del trabajo de asesoría se realizó tomando en consideración una propuesta desde la mirada cualitativa. El paradigma cualitativo es elegido por su carácter flexible, es posible adaptarse considerando el momento y circunstancia de acuerdo con los cambios producidos en la realidad que se indaga (Martínez, 1998). El enfoque se hace asumiendo desde el punto de vista ontológico el relativismo local (Guba y Lincoln, 2005) que permite la contextualización de los conocimientos construidos (Pérez, 1994).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Se intencionó la búsqueda de las docentes que serían parte de este proceso de sistematización. Como criterio se eligieron las aulas en que, a juicio del equipo de asesoría, se había producido una buena recepción del trabajo de acompañamiento. Se eligieron dos educadoras para ser observadas y entrevistadas, ambas participaron de todas las instancias de asesoría. Las educadoras estuvieron siempre con una disposición permanente para el aprendizaje; sin embargo, no eran condescendientes con todo lo que se les proponía. Con discusión permanente frente a las concepciones sobre la lectura y escritura que se ponían en juego, las educadoras mostraban una actitud reflexiva favorable a un cambio conceptual.

Durante el primer año de implementación de la asesoría, ambas educadoras participaron de un proceso de investigación-acción guiado por las asesoras y complementado con la formación realizada en la universidad -para ver el modelo de formación utilizado (Silva-Peña et al., 2013). De esta actividad emergieron informes de las educadoras que fueron utilizados como otros datos que permitieron triangular la información en el proceso de sistematización.

Para la recolección de la información acerca de los cambios producidos al interior del aula se utilizó, principalmente, la observación de clases, las cuales se observaron sistemáticamente durante 3 meses, una vez a la semana. También se aplicaron entrevistas semiestructuradas a las educadoras. Se buscaba indagar, en las educadoras que habían participado del proceso de asesoría, alguna evidencia de resultados en su desarrollo profesional.

Resultados de las estrategias implementadas

La información recolectada da cuenta del proceso de asesoría para la organización del trabajo en el aula, otorgando un énfasis al lenguaje escrito a través de la implementación de las estrategias sugeridas. Niños y niñas todos los días se hacían parte de las actividades permanentes al inicio de la jornada escolar, contando con un rol de guía por parte de la educadora, esto entregaba espacios de participación e interacción con la lectura y escritura de manera sistemática.

Considerando las sugerencias realizadas por las asesoras, el panel de asistencia contaba con un nuevo diseño y se incorporó como práctica cotidiana. Niños y niñas se encargaban de completarlo, uno o varios leían la lista de nombres para revisar la asistencia. Todo el curso estaba pendiente de la actividad y se hacían discusiones en torno a los nombres. Niños y niñas contrastaban sus ideas acerca de los nombres, si correspondían o no. El uso del panel de asistencia otorgó posibilidades ciertas de interactuar con el lenguaje a través de palabras significativas como sus propios nombres. El desarrollo del conocimiento del lenguaje iba siendo entendido como una herramienta social que permite la comunicación.

En cuanto al uso del calendario, se propició el reconocimiento de palabras de uso frecuente como los días de la semana. Más allá de la utilidad de este panel para la comprensión del espacio temporal, genera espacios de lectura por la necesidad de ubicar el número del día correspondiente. Este panel se completaba con apoyo de la educadora, pero entregando el protagonismo al estudiantado.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.15>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

El panel de responsabilidades fue utilizado para la organización de las tareas cotidianas. El uso diario permitió incorporar situaciones de conocimiento e interacción con palabras nuevas como *responsabilidades*, *regar las plantas*, etc. Niños o niñas leen el nombre de la persona responsable de una tarea generando una instancia permanente de lectura. También en el caso de la escritura, porque cada quien debía escribir su nombre en la responsabilidad que le correspondía. Ejemplificamos a través del siguiente diálogo, tomado de una clase.

Educadora: (muestra DIEGO, el nombre del responsable de regar las plantas) ¿quién es el encargado de regar las plantas?

Niños/as: (en coro responden) DIEGO

Educadora: ¿Cómo lo saben?

Niños/as: porque tiene la D y la I y la E

Esas son las letras de DIEGO

Comienza con la misma que Daniela, pero más corto.

El uso de la biblioteca de aula en la lectura diaria ayudó al acercamiento de niños y niñas a los textos. La educadora leía cuentos para toda la clase o bien algún niño o niña lo hacía para sus pares, esto generó un enorme interés por el mundo letrado. Se favoreció la lectura autónoma en un espacio creado para disfrutar de los libros. En los tiempos “muertos” (como esperar el turno de lavarse los dientes) iban a la biblioteca, tomaban un libro, comenzaban a leerlo (con una lectura no convencional, guiándose a través de las imágenes), a veces algún par de forma espontánea se acercaba a escuchar. Siempre se hablaba de lectura y no de “jugar a leer” como indicaban los planes y programas oficiales.

El abecedario siempre estuvo presente dentro del aula, pero con escaso uso. Las sugerencias iban en torno a entregarle funcionalidad. Las letras del nombre, en especial la inicial, fueron utilizadas permanentemente al rotular distintos espacios. Sus nombres comenzaron a aparecer en las mesas y percheros. También sus colaciones comenzaron a aparecer con los nombres de los alimentos, situándolos en correspondencia con la letra inicial. Esta actividad les permitía acercarse a las letras y entregarles utilidad ya que las letras dejaban de ser grafías sin sentido, y pasaban a ser “mi letra”, “la letra de mi compañero o compañera” o “la letra de pan”.

Además de estos elementos específicos, se incorporó exitosamente la lectura y escritura en el quehacer cotidiano a través de las actividades variables, las cuales ya no tenían como eje

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

principal pintar, moldear, marcar, etc. La lectura y la escritura se mostraban como instancias abiertas para el aprendizaje. La educadora pasaba a ser mediadora de estos procesos. Por ejemplo, una actividad consistía en recortar fotografías de oficios, luego clasificarlos, escribiendo características principales de cada uno de ellos. La escritura inicialmente no es convencional, “como la de las personas adultas” se les dice a niños y niñas. Sin embargo, estas situaciones de escritura cumplen con respetar las conceptualizaciones e hipótesis planteadas por niños y niñas, validando sus conocimientos.

Resultados en el desarrollo de las educadoras

Las educadoras asesoradas expresan satisfacción por el proceso, sin embargo, comprenden la complejidad del trabajo ya que estamos hablando de un cambio de paradigma, el cual es paulatino.

de primera yo decía, estos niños no saben, no saben nada y hasta las vacaciones de invierno estos niños no saben, no aprenden, no conocen ni la a, pero los niños conocen más que la a, entonces es un proceso lento y que uno no se va dando cuenta así del aprendizaje de ellos, sino que llega como de repente, que conocen hartito más y ellos ya son capaces de leer y si son capaces de leer, porque ya van juntando, por ejemplo ayer trabajábamos el poema dame la mano que también es una ronda y ellos no solamente conocían el grafema ma, sino que conocen otras letras que ellos las juntaban y cómo lo aprendieron, con el trabajo de su propio nombre, te fijas y ahí es donde uno se da cuenta y a lo mejor está un poquitito más satisfecha de que si están aprendiendo y que no es tan así de que los niños no saben nada. (Entrevista educadora 1)

Las educadoras realizaron un profundo trabajo de reflexión sobre sí mismas, pero también sobre niños y niñas. Este trabajo quedó plasmado en el informe de investigación-acción que escribieron durante el primer año de implementación de la asesoría. Una de las educadoras escribió:

Los resultados obtenidos dan cuenta que los niños realmente se interesan por aprender más sobre el mundo letrado (Informe de educadora 2).

Se expresa así una satisfacción con el logro profesional, observado además en el trabajo de aula. La educadora expresa mayor relevancia a la actuación de niños y niñas al interior de la clase.

Este trabajo ha significado un gran crecimiento como profesional, ya que he aprendido una metodología más dinámica, que a los niños también les ha gustado. Aprendí como enseñar a los niños y niñas a conocer el mundo de las letras de una manera lúdica, donde se sienten participantes activos tanto de las lecturas como de los juegos (Informe de educadora 2).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.15>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Uno de los elementos destacados por las educadoras es el espacio de expresión entregado a niños y niñas. La mayor integración del habla es considerada como un aporte a la clase frente al proceso de adquisición del lenguaje escrito. Esto da cuenta de un cambio de paradigma en torno a la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las educadoras lo entienden no solo centrado en el personal docente.

Los primeros resultados los pude evidenciar cuando yo como educadora di a los niños más espacio y tiempo para expresarse, en un principio, más o menos entre abril y mayo costó mantener el orden para que cada uno se expresara cuando le correspondiera su turno, a medida que se fueron dando los espacios de participación, la gran mayoría de los niños y niñas esperaba su turno para dar su opinión, esto se pudo notar con mayor solidez alrededor del mes de octubre. (Informe de educadora 2)

En cuanto a resultados específicos producidos en el aprendizaje de la lectura y escritura, las educadoras señalan aspectos prácticos que denotan un cambio en la perspectiva, quizás a nivel inicial, pero que van dando cuenta de una aproximación distinta.

De a poquitito se han ido integrando y a esta altura conocen letras, no las vocales porque no se trabajan aquí nada de forma separada, el nombre lo conocen en cualquier parte, lo escriben, leen nombres de algunos compañeros y ya leen cosas y libros, como niños. (Entrevista educadora 1)

Las educadoras entregan ejemplos de los resultados en la lectura y escritura de niños y niñas. Es interesante cuando hablan de un concepto de lectura que no está centrado en la decodificación o el "juntar letras", las entrevistas dan cuenta de una sorpresa al saber que esto es posible.

...conocen cuáles son las letras de cada nombre, entonces saben que allí dice Evelyn, María Ángela, hasta el número de letras que tiene la forma de las letras que tiene, las letras que ya conoce, entonces eso es leer. (Entrevista educadora 2)

La visión en torno a su rol como educadoras comienza levemente a cambiar. Aunque dicho cambio se encuentra en un nivel práctico va en la dirección de poder entregar actividades más desafiantes, elevando las expectativas en cuanto a las posibilidades que se pueden entregar en el aula de educación parvularia.

Yo le hacía los distintivos, yo les pegaba un monito, lo único que ellos hacían era elegir el monito...ahora la reestructuración es diferente...ahora no, puse al tiro (inmediatamente) el nombre...dándoselo a conocer. (Entrevista educadora 1)

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Discusión

La sistematización de esta experiencia en educación parvularia permitió revisar los resultados del trabajo de asesoría realizado, pudiendo confirmar que el acompañamiento brindado amplió las oportunidades entregadas a niñas y niños dentro del aula para desarrollar la escritura y la lectura.

A partir de las observaciones, así como de los dichos de las docentes, es posible constatar la incorporación de diferentes elementos que permiten la organización del aula en función del lenguaje escrito. Tal como señala Lerner (2001), con respecto a la organización de la información, las actividades en que niños y niñas se plantean como protagonistas permiten avanzar en su aprendizaje. Se evidenció un claro avance en torno a la organización de la clase, especialmente las actividades incorporadas como parte del quehacer cotidiano de la educadora. A pesar de que inicialmente se produjo un choque de paradigmas entre lo que proponía la asesora y la educadora asesorada, se transitó paulatinamente hacia una mirada constructivista sin la necesidad de provocar un cambio radical frente al trabajo realizado anteriormente.

El uso de los paneles en educación parvularia es algo fácil de encontrar. En las aulas asesoradas existían algunos de los apoyos propuestos, pero no se volcaban hacia el aprendizaje del lenguaje escrito; tampoco existían muchos fundamentos en cuanto a su presencia. El cambio del uso de dibujos o íconos hacia la lectura y la escritura de los nombres agrega dificultad al proceso de enseñanza-aprendizaje transformándose en actividades desafiantes. Se observó un notorio cambio de las educadoras que entregaban más protagonismo a niños y niñas en el aula, pero más importante aún fue que consideraron relevante este cambio, entendiéndolo como un avance. La experiencia permitió la modificación parcial del trabajo en aula, comenzando un camino para el cambio en las concepciones de las educadoras, en el entendimiento de la lectura y escritura como procesos que necesariamente deben ser incorporados a su trabajo cotidiano.

Agradecimientos

A las profesoras que aceptaron participar de este trabajo y a nuestra ayudante Lilian Bravo quien colaboró con la recogida de información en terreno.

Referencias

Alvarado, M. y Vernon, S. (2004). Leer y escribir con otros y para otros en los primeros años de escolaridad. En A. Pelicer, S. A. Vernon (Coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 255-276). México: Ediciones SM.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Araya, L. (Marzo, 2007). ¿Qué nos pasa en escritura? Hipótesis sobre los problemas en la enseñanza de la lengua escrita. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 28(1), 6-15. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n1/28_01_Araya.pdf
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Browne, A. (2009). *Developing Language and Literacy 3-8* (3a ed.). [Desarrollando el lenguaje y la alfabetización]. London: Sage.
- Castedo, M. L. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 16(3), 1-25.
- Castedo, M. L. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 31(4), 35-68. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Castedo.pdf?searchterm=Voces%20sobre%20la%20alfabetizaci%C3%B3n%20inicial%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina,%201980-2010
- Condemarín, M. (1991). Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 12(4), 1-16. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/268417482_Integracion_de_dos_modelos_en_el_desarrollo_del_lenguaje_oral_y_escrito
- Condemarín, M. y Medina, A. (1998). *Lenguaje integrado II: Desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos de 5° a 8° año de EGB: Fundamentos y estrategias*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Díaz, C. y Price, M. F. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial? *Estudios pedagógicos*, 38(1), 215-233. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000100013&lng=es&nrm=iso
- Enríquez, E., Migliaccio, Z., Padrón, O., Requena, L. A. y Rodríguez, A. (1998). *Algunas consideraciones sobre lengua escrita, planificación y evaluación* (Serie documentos, educación y lectura). Caracas: Fundalectura.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis. En Y. Goodman (Comp.), *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetano* (pp. 21-35). Buenos Aires: Aique. Recuperado de http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/2015/Jornada%20I/Maestros/Obligatorio/Ferreiro_1991_Desarrollo_de_la_alfabetizacion.pdf
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: Teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ciudad de México: Editorial Siglo XXI.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Foote, L., Smith, J. y Ellis, F. (2004). The impact of teachers' beliefs on the literacy experiences of young children: A New Zealand perspective [Una perspectiva neozelandeza]. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 24(2), 135-147. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0957514032000732993>
- Forneiro, M. L. I. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: Dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2736756&orden=169887&info=link>
- Grunfeld, D. (2004a). La intervención docente en el trabajo con el nombre propio. Una indagación en jardines de infantes de la ciudad de Buenos Aires (Primera parte). *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(1), 34-44. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n1/25_01_Grunfeld.pdf
- Grunfeld, D. (2004b). La intervención docente en el trabajo con el nombre propio. Una indagación en jardines de infantes de la ciudad de Buenos Aires (Primera parte). *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(2), 48-60. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Grunfeld.pdf
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences [Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes]. En: N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research [El libro sabio de investigación cualitativa]* (3ª ed., pp. 191-215). London: Sage.
- Guidali, M. N. (2013). *Incidencia de un programa de alfabetización familiar. Evaluación de actitudes y conocimientos sobre el mundo letrado en niños de sectores populares* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de la Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34304>
- Inostroza, G. y Jolibert, J. (1997). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Talleres de formación docente. Chile: Dolmen.
- Kaufman, A. M. (2009). *Leer y escribir: El día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real lo posible y lo necesario*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. México: Trillas.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Miller, L. y Paige, A. (2004). Practitioners' beliefs and children's experiences of literacy in four early years settings [Creencias de practicantes y experiencias de la niñez de alfabetización en cuatro configuraciones de edad temprana]. *Early Years: Journal of International Research and Development*, 24(2), 121-133. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0957514032000732984>
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2013). Nueva evidencia sobre el impacto de la educación parvularia. *Serie evidencias*, 3(26), 1-7. Recuperado de http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A3N26_Impacto_Parvularia_2.pdf
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes* (3ª ed.). Madrid: Editorial La Muralla.
- Poulain, M. (2011). Una mirada a la sociología de la lectura. *Perfiles educativos*, 33(132), 195-204. Recupeado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000200012&lng=es&nrm=iso
- Price, F. (2008). *Percepciones teóricas y prácticas metodológicas de educadores de párvulos y profesores de 1º año básico, respecto de la enseñanza de la escritura y la forma de cómo los niños perciben esta enseñanza* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- Rolla, A. y Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es tan importante y cómo es una educación preescolar de calidad? En *Foco*, 76, 1-16. Recuperado de http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/19062006104123.pdf
- Sánchez, V. S. y Borzone, A. M. (2010). Enseñar a escribir textos: Desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* 31(1), 40-49. Recupero de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Sanchez.pdf
- Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2008). Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 29(4), 6-19. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n4/29_04_Sepulveda.pdf
- Silva-Peña, I., Salgado, I. y Sandoval, A. (Junio-abril, 2013). Modelo de asesoría a escuelas centrado en el acompañamiento docente. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 240-255. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100012>
- Silva-Peña, I., Tapia, R. e Ibáñez, M. (2016). Concepciones docentes sobre la escritura en primer año de educación básica. *Paradigma*, 37(1), 46-60.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Strasser, K., Lissi, M. R. y Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: Recreo, colación y algo de instrucción. *Psykhé*, 18(1), 85-96. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000100008>

Tokman, A. (2010). Radiografía de la educación parvularia chilena. Desafíos y propuestas (Serie de Políticas Públicas UDP). *Documentos de Trabajo*, 5.

Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Editorial Crítica.



Cómo citar este artículo en APA:

Silva-Peña, I., Sandoval-Durán, A. C. y Pizarro-Fuentes, C. (Setiembre-diciembre, 2016). Organizando el aula en función del lenguaje escrito. Una experiencia pedagógica en educación parvularia. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.15>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>