

# POTENCIAR EL LENGUAJE ESCRITO EN ESCUELAS, A TRAVÉS DE PROYECTOS PARTICIPATIVOS

## STRENGTHENING WRITTEN LANGUAGE IN SCHOOLS, THROUGH PARTICIPATORY PROJECTS

ADELAIDA CORTÉS MENARES<sup>1</sup>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Santiago, Chile  
[adelaida.cortes@umce.cl](mailto:adelaida.cortes@umce.cl)

MARÍA CRISTINA PONCE CARRASCO<sup>2</sup>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Santiago, Chile  
[m\\_cristina.ponce@umce.cl](mailto:m_cristina.ponce@umce.cl)

Recibido: 09/08/2011 Aceptado: 03/01/2012

### RESUMEN

*La investigación que se comenta tuvo como propósito mejorar las prácticas pedagógicas del lenguaje escrito utilizadas por educadoras y técnicas de Educación Parvularia, a través de la implementación de estrategias participativas con adultos y niños/as. En esta investigación acción de enfoque cualitativo, participaron educadoras de párvulos y técnicas en educación parvularia que se desempeñaban en seis cursos de niveles de transición, con un total de 180 niños/as de 2 escuelas municipales de la Región Metropolitana. Para tales efectos, se consideró la realización de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión desarrollados en dos momentos claves: diagnóstico e implementación y evaluación de proyectos de aula.*

### PALABRAS CLAVE

LENGUAJE ESCRITO – PARTICIPACIÓN- PROYECTOS DE AULA

### ABSTRACT

*The investigation that is commented, had as intention improve the pedagogic practices of the written language used by educators and technical of Education Parvularia, across the implementation of participative strategies with adults and children. This action investigation of qualitative approach.*

### KEY WORDS

WRITTEN LANGUAGE – PARTICIPATION – ROOM PROJECTS

---

1 Educadora de Párvulos. U. de Chile; Diplomada en Desarrollo Educativo "La construcción del conocimiento"; Magíster en Educación mención en Educación Parvularia, UMCE. Docente y coordinadora de práctica de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia con menciones. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

2 Educadora de Párvulos. U de Chile. Diplomada en desarrollo personal y educación. Universidad Central. Magíster en Educación, mención currículum. UMCE. Dr@ en Educación. U de Barcelona. España. Directora carrera Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia con menciones. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Dirección: José Pedro Alessandri 774. Ñuñoa, Santiago, Chile. FAX: 2412733.

## ANTECEDENTES DEL PROYECTO

La investigación de nivel nacional e internacional, aporta datos que alertan sobre el bajo nivel de competencia de lectura y escritura evidenciada por los niños/as chilenos/as. Así también, que estos resultados están ligados a variables socioeconómicas de los/las estudiantes y a las características de las prácticas pedagógicas de los/as docentes. (Unesco, 2000)

Los resultados del Simce de los años 2006 y 2007, no mostraron variaciones significativas en los puntajes obtenidos para el sector de Lenguaje y Comunicación. (Simce, 2006, 2007). Tal es así, que en lectura, el 67% de los niños/as evaluados en cuarto año básico, demostró no alcanzar niveles de aprendizaje que les permitiese: identificar información explícita, realizar inferencias indirectamente sugeridas en el texto, reconocer relaciones de causalidad y tampoco comprender el significado de una palabra a partir de diversas claves del texto<sup>3</sup>. Por lo tanto, sólo un 33% de los niños/as evaluados logró ubicarse en un nivel avanzado de lectura.

Otros estudios, concluyen que los niños/as no alcanzan niveles de alfabetización adecuados para enfrentar la educación básica, siendo esta limitante mayor, en los niños/as atendidos en el sistema público de educación. Este factor contribuye a explicar, los bajos niveles alcanzados en lectura, escritura y matemática, al término de cuarto año básico.

Por otra parte, estudios acerca de las prácticas pedagógicas utilizadas en la Educación Parvularia en Chile, han puesto en evidencia la falta de intencionalidad educativa en las actividades realizadas en todos los niveles socioeconómicos y, el insuficiente porcentaje de tiempo, destinado al desarrollo del lenguaje oral y a la alfabetización inicial en la jornada diaria. (Villalón et al, 2006).

Por lo anterior, el Ministerio de Educación en Chile ha impulsado diversas iniciativas tendientes a revertir esta realidad. Una de éstas, ha sido la propuesta de articulación de los aprendizajes entre Educación Parvularia y Educación General Básica, el inicio de la campaña L.E.M<sup>4</sup> con la integración participativa de las familias, y ultimamente, la política de fomento lector. Así también, se han desarrollado diversos perfeccionamientos orientados a favorecer competencias pedagógicas de las Educadoras de párvulos en servicio que les permita planificar, implementar y evaluar propuestas educativas tendientes a favorecer el lenguaje escrito. No obstante, éstos, no han tenido los resultados esperados. En efecto, muchos de los/las docentes capacitadas, al reanudar sus clases creen estar mejor preparados para utilizar nuevas técnicas y nuevos materiales, pero, antes de que puedan darse cuenta, terminan enseñando de la misma forma que lo han hecho siempre (Briscoe, 1991). Se considera que para realizar mejoras en las prácticas pedagógicas, es fundamental que los docentes participen en la construcción de los nuevos conocimientos didácticos que se pretenden, mediante un proceso de cuestionamiento de sus concepciones previas sobre la enseñanza y de lo que siempre se ha considerado como ya conocido en educación.

Considerando los antecedentes expuestos, un grupo de investigadoras del Departamento de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación<sup>5</sup>, implementaron una investigación acción en dos escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. En el período de diagnóstico, se pudo determinar que las prácticas pedagógicas de las Educadoras y asistentes de Párvulos de estas escuelas, se caracterizaban por la utilización de métodos

3 27% de los estudiantes evaluados se ubicaron en un nivel intermedio y 40% se ubicaron en una categoría inicial.

4 Lectura, Escritura y Matemáticas.

5 En adelante UMCE.

tradicionales en la enseñanza de la lectura y escritura. Las experiencias que se desarrollaban, favorecían el desarrollo de destrezas de codificación y decodificación de manera descontextualizada y sin significancia para los párvulos, tales como: copia de palabras, memorización y escritura del nombre y sonido de las letras, realización de trazos, entre otras. En este contexto, los párvulos no desarrollaban competencias lectoras y escritoras pues asumían un rol pasivo y reproductor en el aprendizaje. Por otra parte, las técnicas de educación parvularia, cumplían, un rol asistencial y de colaboradoras en este proceso, no participando en la toma de decisiones pedagógicas. A partir de esta problemática, se planteó la siguiente pregunta investigativa: ¿La participación de las educadoras y técnicas en Educación Parvularia en la planificación, implementación y evaluación de proyectos de aula de lenguaje escrito, permitirá mejorar las prácticas pedagógicas?

El objetivo general de esta investigación fue mejorar las prácticas pedagógicas de las educadoras y técnicas en Educación Parvularia en la potenciación de aprendizajes del lenguaje escrito en niños/as de Nivel Transición, a través de la implementación de estrategias participativas. El primer objetivo específico, se relaciona con develar los supuestos pedagógicos que subyacen en las prácticas de las participantes del estudio. Un segundo objetivo específico que se planteó, fue incrementar los niveles de participación del personal en los procesos educativos. Finalmente, generar cambios en los procesos de enseñanza, a partir del análisis de los supuestos pedagógicos que subyacen en las prácticas del personal.

Esta investigación, acción de enfoque cualitativo realizada durante un año escolar, consideró la implementación de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión desarrollados en dos momentos claves. La primera fase, correspondió al diagnóstico participativo de las prácticas y el análisis de los supuestos pedagógicos de éstas. Así también, el impacto de estas prácticas, en los procesos y resultados de aprendizajes de los niños y niñas. En una segunda fase, se planificaron, implementaron y evaluaron proyectos de aula de lenguaje escrito, privilegiándose la participación activa de las adultas en la reflexión de sus propias prácticas. Para recopilar información, se utilizaron los siguientes procedimientos: conversaciones con el personal, reuniones reflexivas semanales, entrevistas en profundidad a las agentas educativas, observación de prácticas pedagógicas y participación en el aula. El análisis de la información recopilada se organizó en 2 etapas: categorización y triangulación. La fase de categorización permitió levantar las categorías iniciales. En esta etapa, se realizó una lectura detallada de los datos obtenidos para extraer las ideas o conceptos principales (Strauss y Corbin 2002). Estas unidades permitieron la construcción de las categorías del estudio en forma inductiva. Junto con la conceptualización de las categorías se fue desarrollando el proceso interpretativo (Maukut y Morehouse, 1999). La fase de triangulación de datos se desarrolló a través de la comparación constante de la información recopilada de diversos instrumentos: Notas de campo de las observaciones en aula, conversaciones informales, del discurso de los talleres reflexivos y también, del análisis de registros fotográficos de los espacios educativos.

La muestra fue intencional. Estuvo constituida por 6 educadoras de párvulos y 6 técnicas de atención al párvulo de niveles de transición de 2 escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana.

La triangulación, otorgó credibilidad a la investigación, puesto que el uso de diversos métodos de recopilación de información dio mayor consistencia a los datos, toda vez que, las debilidades de un método fueron compensadas con las potencialidades de otro. Una vez obtenida la saturación de los datos se pudieron realizar las conclusiones del estudio.

## MARCO REFERENCIAL

### Significado de la participación

La necesidad de una mayor participación docente en la toma de decisiones, se justifica normalmente en base a tres grupos de argumentos:

Una primera categoría de argumentos son los de tipo **pragmático o funcionalista**. Estos giran en torno a la idea de valorar la participación por las ventajas que conlleva, por ejemplo: *Mejora el resultado de las decisiones*, ya que introduce más información y fomenta la comunicación entre las partes implicadas. *Facilita la implementación*, dado que los obstáculos potenciales son considerados más atentamente en la fase de decisión. *Confiere mayor legitimidad a las decisiones individuales y las del sistema educativo en general*, debido a que el proceso es percibido como justo e inclusivo. Otra de las ventajas que se distingue es la *contribución a la educación*, puesto que la intervención directa en el espacio educativo, permite a los participantes aprender más sobre la toma de decisiones, en ciertas cuestiones técnicas y de la complejidad de los valores e intereses implicados (Trilla, Novella, 2001).

Un segundo tipo de argumento en pro de la participación, es el que permite considerar a las personas como ciudadanos/as con derecho a involucrarse en la vida social y comunitaria, es decir, las decisiones resultantes se perciben como justas y pertinentes a la realidad educativa.

Finalmente y en tercer lugar, están los argumentos de tipo expresivo, los que se centran en la importancia de la participación como medio para definir la identidad individual y colectiva. Independientemente de la calidad de la decisión, se considera que el proceso de participación en la elaboración de proyectos educativos, tiene un valor intrínseco, por cuanto compromete a todos/as los/as involucrados/as.

La participación adulta, según la propuesta de Hart R. (1993), se caracteriza y ordena ascendentemente de la siguiente manera:

**Participación Simple**, que consiste en tomar parte en un proceso o actividad como espectador o ejecutante, sin que el sujeto haya intervenido para nada ni en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. Los individuos se limitan básicamente a seguir indicaciones.

La **Participación Consultiva Vinculante**, que supone escuchar la palabra de los sujetos. Éstos, no son meros espectadores, ejecutantes o usuarios de algo previo y externamente decidido, sino que se les demanda su parecer sobre aquellos asuntos que de forma directa o indirecta les conciernen. Se propicia que las personas opinen, propongan y valoren las ideas de todos/as facilitando los canales para ello. Esta participación incluye grados diferentes. La más elemental, puede consistir en solicitar la opinión de los destinatarios o usuarios, sin que exista ningún compromiso serio de acatarla: sondeos, encuestas, cuestionarios de valoración, entre otros. En un mayor grado de participación, están los procesos de participación consultiva vinculante. Esto es, cuando la opinión de los participantes resulta decisiva sobre el asunto de que se trate. Entre éstas, podría haber numerosos grados de participación consultiva en los que el resultado de la participación no fuera necesariamente vinculante, pero que, en cambio, quien ostentara la responsabilidad del proyecto se comprometiera a tomar en consideración las opiniones expresadas, negociarlas de verdad y ofrecer explicaciones sobre las decisiones tomadas.

La **Participación Proyectiva**, contribuye a que el sujeto no se limite a ser un simple usuario, sino que se convierte en agente. Esta condición de agente que se le reconoce es quizá lo que mejor caracteriza tal forma de participar; se trata de una clase de participación más exigente que las anteriores, requiere mayor compromiso y co-responsabilidad. Para su ejercicio, es condición necesaria que el participante sienta como propio el proyecto del que se trata.

La **Meta-participación**. Consiste en que los propios sujetos piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación. Aparece cuando un individuo o un colectivo consideran que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el debido, o cuando creen que los canales establecidos para ello, no son suficientes o eficaces. En este nivel el objeto de la participación es la propia participación; ésta consta, de ejercer derechos (al voto, a la libre expresión, a la asociación, a la manifestación), en búsqueda de espacios, en el uso de medios e instituciones para posibilitar la expresión de ideas (parlamentos, medios de comunicación, foros, mesas de negociación, redes, consejos de participación, asambleas), y también del desarrollo de competencias personales y colectivas que propicien la real expresión de las posturas en torno a un eje de discusión.

Es necesario destacar que lo anterior se trata de cuatro maneras de participar cualitativa y fenomenológicamente distintas; es decir, cada una se define en sus propios términos y no a partir de determinados criterios formales previos aplicables a todas ellas. Cada uno de los tipos de participación puede admitir subtipos o grados internos, según una serie de variables: implicación, capacidad de decisión, responsabilidad, entre otras. Además, el hecho de que los cuatro tipos de participación sean cualitativamente diferentes, no significa que sean excluyentes entre sí.

La Escala de la Participación propuesta por Hart R. (1993), nos permite determinar hasta qué punto se están promoviendo verdaderos procesos de participación, o si lo que generamos como agentes externos de desarrollo, es sólo una participación de carácter simbólica. Para determinar los niveles, se consideran aspectos tales como:

**El grado en el que los participantes se sienten personalmente afectados por el asunto de que se trate**, es un elemento que juega sobre todo en la dimensión emotiva de la participación, y que constituye, por tanto, un factor de motivación favorable a la participación.

**El grado de conciencia que tienen los sujetos sobre el sentido y las finalidades del proyecto, y también de la cantidad y calidad de información de la que disponen sobre el objeto o contenido del mismo**. El grado de conciencia actúa sobre la motivación o decisión de participar, puesto que difícilmente puede pensarse que la ignorancia de un asunto determinado propicie la voluntad de intervenir en él. La información juega un papel muy relevante en la calidad del proceso participativo. Ser consciente de lo que realmente se pretende con el proyecto y conocer sus implicaciones, es una condicionante de la eficacia del proceso.

La **Capacidad de decisión** constituye un aspecto fundamental de la participación, ya que las acciones de participar y de decidir a veces llegan incluso a confundirse; de hecho, la capacidad de decisión tiene dos significados diferentes aunque muy relacionados; por un lado, puede referirse a la competencia psicológica de que dispone un individuo para tomar determinadas decisiones. Esta competencia, está en función de variables como el nivel de desarrollo del sujeto, las experiencias previas de participación, la información que dispone sobre el asunto que se trata, entre otros. Cuando se da este tipo de requerimientos podemos decir que esa persona está preparada para decidir. Pero, el hecho de estar preparado para decidir sobre algo, no significa necesariamente que se tenga capacidad efectiva de decisión, ya que no depende sólo de las competencias psicológicas del sujeto sino de aspectos contextuales, legales, políticos, económicos, entre otros.

El **derecho a la participación tiene como correlato el deber de la responsabilidad**, esto es, la asunción de las consecuencias que se deriven de la acción participante. Es por eso que toda participación éticamente defendible exige también un cierto compromiso previo con el asunto de que se trate. En cierto modo, participación, responsabilidad y compromiso se exigen mutuamente y se correlacionan de forma positiva: a más participación más responsabilidad y compromiso.

Para poder hablar de participación genuina, según Hart (1993), han de cumplirse, al menos, cuatro requisitos: a) Que las personas involucradas comprendan las intenciones del proyecto; b) Que sean conscientes de quién tomó las decisiones sobre su participación y los motivos de las mismas; c) Que tengan un papel significativo, es decir, no sólo decorativo, y por último, d) Que, siendo conscientes de todo lo anterior, intervengan voluntariamente.

## El aprendizaje del lenguaje escrito en Educación Parvularia

Aprender a leer y escribir significa comprender el significado de lo que se interpreta o produce. En efecto, nadie escribe o lee auténticamente sin asumir una postura crítica en la construcción de significado del texto. El aprendizaje no consiste en memorizar trozos ni fragmentos de la lectura, sino que lograr leer el mundo, leer la palabra (Freire, 2005). La alfabetización, no es aprender destrezas de codificación y de decodificación que sólo permitan el descifrado de un texto, sino, que es apropiarse del lenguaje. Esto significa, leer y comprender el mundo a través de la búsqueda de sentido y significados con relativa claridad (Freire, 2005).

A través de la alfabetización se busca lograr la inserción ciudadana, la participación de las personas en sociedad y mejorar el nivel de desarrollo de cada país. Freire (1992), señala que a través de la alfabetización, se logran ciudadanos conscientes y reflexivos en su actuar, capaces de desenvolverse en una sociedad democrática que constantemente sufre cambios.

La Unesco (2003) señala que la alfabetización es un elemento clave para propiciar la expresión de la identidad y la participación de las personas en los debates de la sociedad contemporánea. Es por ello, que la alfabetización no sólo comprende el acto mecánico de leer y escribir, sino que también considera la expresión de cada persona respecto a las concepciones de mundo y la comprensión de las ideas de los demás, que contribuyen a generar un pensamiento crítico y reflexivo para participar activamente en sociedad, y poder ejercer el derecho de ciudadano/a.

Condemarín y Medina (2004), citando a Perrenoud (1992) señalan que la lectura y escritura no se enseñan como destrezas: "una competencia no es sinónimo de destrezas aisladas; ella integra un conjunto de habilidades, conocimientos, gestos, posturas, palabras que se inscriben dentro de un contexto que le da sentido" (p.23). Según PISA (2006), la competencia lectora se define como "la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades de participar en sociedad". (p. 47). En consecuencia, se releva la importancia de un lector activo constructor e interpretador de textos y de significados, por lo que no es posible desarrollar esta competencia a través de modelos que pongan en una situación pasiva a los/as estudiantes.

Por otra parte, la competencia escritora, se define como *la producción de un texto con sentido por medio de los signos gráficos y de los esquemas del pensamiento de quien escribe*. Inostroza (1996) agrega que estas competencias son un proceso complejo de producción de texto que incluye la planificación de éste, la elaboración textual y la revisión. Es así que, la competencia escritora se entiende como un conjunto de habilidades que adquieren las personas para producir textos que tengan una intencionalidad comunicativa y una organización de ideas, otorgando un sentido comunicativo al escrito.

## Los Proyectos de Aula Participativos: para lograr aprendizajes significativos

Para potenciar los aprendizajes de los párvulos, es necesario implementar diversas estrategias, siendo una de ellas la **Metodología por Proyecto** (Jolibert, 2009). Esta estrategia, representa una opción que junto con garantizar un aprendizaje significativo del lenguaje escrito, permite además a los niños y niñas,

integrar diversos tipos de conocimientos, vincular la escuela con el mundo de la vida y, lo más importante, generar situaciones reales de comunicación, en donde el leer y escribir aparecen como una necesidad y no como una imposición.

La esencia de estos proyectos es la cooperación, dejando de lado la imagen del/la educador/a como el único poseedor de la verdad. Por el contrario, se otorga relevancia a todos/as los que conforman el equipo educativo y especialmente a quienes son los/las protagonistas del aprendizaje. El trabajo por proyectos, implica por su naturaleza, planificación, organización, cumplimiento de responsabilidades, control de los tiempos, diseño específico de la actividad, y establecimiento de acuerdos, entre otras cosas.

Los proyectos de aula de lenguaje escrito, se fundamentan en una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. Se asume una concepción pragmática del lenguaje en situación de comunicación y en la acción. En efecto, con la implementación de esta metodología, se pretende que los niños/as desarrollen hipótesis del significado de los textos en forma individual y en instancias de aprendizaje colaborativo. De esta forma se pretende que tomen conciencia de su calidad de interlocutores válidos al interior del aula, por lo tanto, pueden aceptar y resolver desafíos y problemas. Por otra parte, a través de esta metodología, se pretende que los niños/as no sólo realicen actividades que utilicen la mano y el lápiz, sino, que reflexionen respecto de la información de los textos, actúen libremente tomando iniciativas, autoevalúen sus progresos analizando sus errores, tomando conciencia de sus acciones y planteándose permanentemente nuevos desafíos.

La pedagogía por proyectos no se reduce a una simple técnica educativa. Implica una profunda transformación en las interrelaciones entre adultos y niños/as. Corresponde a un cambio de las representaciones y las expectativas que atañen a las posibilidades y necesidades de la infancia. Esto significa ver a los niños/as como sujetos de su propia formación en lugar de considerarlos objeto de enseñanza. A través de esta metodología, se pretende terminar con la situación de niños/as sentados en silencio que intentan memorizar textos y letras sin sentido.

## DESCRIPCIÓN DEL PROCESO INVESTIGATIVO

La participación de las Educadoras y técnicas en Educación Parvularia, se favoreció durante todo el proceso de investigación, mediante el desarrollo de conversaciones, reuniones, observaciones participativas que permitiesen examinar en forma honesta y transparente las propias prácticas pedagógicas.

En la primera fase del estudio, se elaboró un compromiso de participación y se desarrollaron periódicamente, talleres reflexivos vinculados al tema de lenguaje escrito. Con esta estrategia, se pretendía que las Educadoras y técnicas en Educación Parvularia, se involucraran de una forma u otra en la selección de los enfoques participativos, en el análisis de sus prácticas y las posibles soluciones a los problemas pedagógicos reconocidos. Estas estrategias, favorecieron el reconocimiento de las diferencias, contradicciones y antagonismos respecto a los procesos de enseñanza. También, representó un medio para gestionar los consensos y/o la reconstrucción de una postura pedagógica para abordar la enseñanza del lenguaje escrito.

En la segunda fase, se introdujeron las perspectivas de los diferentes actores sociales en la planificación y la intervención educativa, lo que permitió orientar y gestionar los procesos. Para desarrollar una práctica participativa, fue necesario implementar diversas estrategias pertinentes al contexto, que permitiesen generar en primer lugar, vínculo y confianza con la comunidad participante, así como también, socializar las creencias y teorías que se tejían en torno a la enseñanza del lenguaje escrito. Una vez expuestos los diversos argumentos y contraargumentos, se pudieron desarrollar los procesos de planeamiento, implementación y evaluación de las experiencias de aprendizaje en los distintos grupos de párvulos.

En la fase de planificación, implementación y evaluación de proyectos de aula, se tomaron en cuenta una serie de consideraciones para que los procesos participativos contribuyeran efectivamente al mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Por ejemplo, transparencia de todo el proceso; interacción deliberativa que permitió a las agentes educativas intercambiar puntos de vista, debatir e interactuar para encontrar una solución colectiva al problema de la enseñanza del lenguaje escrito. La deliberación, implicó el "reconocimiento" mutuo entre las participantes, el compromiso sustantivo con perspectivas alternativas y la oportunidad de avanzar más allá de categorías establecidas para repensar y reconceptualizar problemas. Finalmente, la interacción de perspectivas divergentes y la intervención de todas las participantes en la implementación de las acciones acordadas permitieron la retroalimentación y evaluación constante.

## **ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS CATEGORÍAS DEL ESTUDIO**

### **La participación**

Las participantes del estudio, en la fase inicial del proyecto, reconocieron la poca motivación que tenían para participar. También, señalaron que los nuevos planteamientos respecto a la didáctica del lenguaje escrito, que se discutían en los talleres reflexivos, les provocaban contradicciones con sus propias creencias y prácticas. Esto, les generaba desconcierto e inseguridad. En la medida que avanzaba la investigación acción, las participantes se fueron sensibilizando respecto a la enseñanza del lenguaje escrito y reconociendo los supuestos pedagógicos de sus prácticas.

Al inicio de la fase de diseño, implementación y evaluación de proyectos de aula, las participantes del estudio, demostraron un nivel simple de participación. En efecto, las decisiones educativas las delegaban totalmente en las investigadoras. La participación de Educadoras y técnicas de Educación Parvularia se caracterizaban por brindar espacios para las intervenciones sin emitir opiniones, colaborar ni reflexionar sobre las experiencias. Sin embargo, en el transcurso de los proyectos de aula, fue incrementándose el nivel de participación de las agentes educativas, asumiendo un rol más protagónico en la planificación e implementación de las experiencias educativas. Éstas, comenzaron a cuestionar sus estrategias y gestionar cambios en sus prácticas pedagógicas.

### **Transformación de las prácticas**

En la medida que se avanzaba en la investigación, las participantes reconocían que habían actualizado sus conocimientos; que implementaban algunas ideas pedagógicas del enfoque constructivista de la enseñanza del lenguaje escrito, sin abandonar totalmente sus prácticas tradicionales. Otro aspecto que relevaban, era la valoración de los aprendizajes de lectura y escritura de los niños/as.

Refiriéndose a las producciones de textos de los niños/as decían "los niños y niñas comienzan a realizar garabatos. Esta es su primera etapa. Después, van diferenciando la escritura de sus dibujos... yo eso no lo sabía...para mí eran inentendibles esos garabatos. Me ha servido para ver la evolución de los niños y niñas... para tener más tolerancia, porque antes si un niño no hacía las cosas como yo las pedía.... NO.... ahora no". Otra participante señalaba: "antes yo les exigía a los niños que copiaran o transcribieran su nombre, ahora no, ... le digo a los niños: escribe tu nombre y ellos lo escriben a su manera....antes yo pensaba, ellos no saben escribir". "Nosotros hacíamos mucho esto de copiar palabras, pero no llevar a los niños a escribir en forma espontánea. Nosotras practicábamos mucho la escritura, pero sólo copiar". Ahora reconocen " que los niños traten de escribir lo que piensan,

que ordenen sus ideas y después que traten de escribirlas, y bueno al preguntarle qué escribió que sea capaz de decir todo lo que él pensó en escribir, que no sean palabras sueltas, que sea capaz de formar frases completas y con significado y con sentido”, “puedo hacerlo escribir cada vez que podamos y enseñarle igual de la forma correcta, o sea de izquierda a derecha, y encauzarlo a hacer un andamiaje en esa parte con ellos”.

Las/os participantes del estudio manifestaron que no abandonaban ciertas prácticas tradicionales, pues les generaba incertidumbre los cambios en la didáctica del lenguaje escrito. También, temían no cumplir con las expectativas y requerimientos que les realizan los/as docentes de educación general básica. “Se nos exige mucho que los niños trabajen con material concreto... que se dé énfasis al lenguaje... se contraponen totalmente con el apresto que nosotros hacíamos...esto de hacer palitos, puntitos... actividades que me gustan mucho realizar... porque los niños afirman la aguja, pican papel... estas actividades, se dicen que ya están obsoletas y es mal mirado que uno lo haga... pero yo igual lo hago... uso un cuaderno chiquitito para que los chicos se lo lleven a la casa, es un cuaderno de apresto... mi papá que era profesor de básica me decía, que estas actividades sirven mucho para el aprendizaje de la escritura”.

En estos discursos se visualiza que las participantes reconocen una connotación comunicativa al proceso de escritura. En relación a la lectura, las participantes señalan haber aprendido que ser un lector competente significa ser capaz de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades de participar en sociedad; sin embargo, en las prácticas no se visualizaba totalmente estas conceptualizaciones.

### **El/la niño/a sujeto de aprendizaje**

Durante el proceso investigativo, las participantes pudieron modificar su concepción de infancia como un constructo inmutable, simple y ahistórico. Declaraban: “sentí alegría de ver a los niños cuando escriben. Antes a los niños yo no les tomaba tanta importancia a lo que realizaban...ahora digo, están escribiendo, “valoro sus avances, esos típicos gráficos que hacen”. Otra educadora expresa: “me he dado cuenta de que el niño es capaz de hacer muchas cosas”; “he aprendido también que el niño es capaz de aprender todo”. Reconocen capacidades de los niños/as que muchas veces no consideraban en su práctica pedagógica: “el niño ahora exige, ellos trabajan con computadores... el medio está pidiendo cosas, uno no puede quedarse en el pasado, tiene que ir cambiando”.

Las participantes reconocen que los/as niños/as son capaces de construir, de participar más activamente en la vida escolar y que cuando se visualiza al aula como un espacio de participación, los niños/as “se llenan de alegría al saber que ellos aprenden, que logran cosas y, ver su carita que ellos pueden hacerlo, se sienten felices”. Las educadoras comienzan a visibilizar al niño/a, a reconocer sus potencialidades: “se atreven a escribir, antes no lo hacían por temor. Ellos decían yo no sé escribir, por el contrario, ahora uno les dice que escriban y se tiran solitos a escribir...no hay que presionarlos”.

### **CONCLUSIONES DEL ESTUDIO**

Las participantes reconocieron los supuestos pedagógicos que subyacían en sus prácticas. Analizaron la concepción de niño/a, de enseñanza, de lectura y escritura que se visualizaba en sus decisiones pedagógicas. Así también, concluyeron que su historia de vida y escolar, como las exigencias de la escuela y del medio social, incidían en las decisiones pedagógicas que asumían.

Desde el inicio de la investigación, las agentes educativas, fueron evolucionando

rápidamente en su discurso, expresando una postura enriquecida de la enseñanza del lenguaje escrito. Sin embargo, los cambios en sus prácticas pedagógicas, tuvieron un desarrollo más lento. En efecto, manifestaron algunos cambios donde era posible visualizar experiencias de interrogación y producción de textos auténticos relevando el rol activo del niño/a, pero también, fue posible evidenciar, prácticas centrada en la enseñanza del código y la organización de diversas actividades desde lo más simple a lo más complejo. En consecuencia, convivían en sus prácticas la integración de diversos enfoques contradictorios entre sí, pues no abandonaban totalmente, las estrategias utilizadas en su vida profesional.

Las participantes de la investigación asumen que las contradicciones que observan en sus prácticas pedagógicas, son producto de sus propias experiencias de vida, o bien, la atribuyen a las demandas del contexto en el cual trabajan. Es decir, en las prácticas, prevalece el saber del sentido común y el saber experiencial no sometido a crítica. De este modo, se visualiza que las docentes tienden a mantener en sus prácticas pedagógicas, una lógica de la reacción y de la reproducción, basada en creencias y valoraciones que se justifican en sí mismas y que son muy resistentes al cambio y al cuestionamiento. No obstante, las agentes educativas mejoraron sus prácticas, no abandonaron totalmente aquellas, que les otorgaba una mayor seguridad.

La ambigüedad, falta de control e incertezas, en una realidad cambiante, genera que los/as educadores/as se apoyen fundamentalmente, en sus concepciones previas respecto al aprendizaje, transformando la enseñanza, en prácticas rutinarias y apegadas a didácticas tradicionales. El cambio, genera confusión y temor de arriesgar la credibilidad profesional, por lo tanto, los/as docentes se apegan a tradiciones que les generan certezas y sentido de control.

Por otra parte, se pudo concluir que se incrementó el nivel de participación del personal en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. Las educadoras de párvulos evolucionaron desde un nivel simple de participación a una de carácter consultiva vinculante. Durante el desarrollo de la investigación, las participantes comenzaron a opinar, fundamentar y a participar en la planificación de las experiencias influyendo en la toma de decisiones, demostrando conciencia de la relevancia de su participación en los aprendizajes de los niños y niñas. Esta participación poco a poco siguió incrementándose alcanzando un grado de participación proyectiva, es decir, que no sólo intervinieron en la planificación de las experiencias, sino que también, se involucraron activamente en éstas. Por otra parte, las técnicas de educación parvularia, demostraron un nivel de participación simple, ya que no contribuyeron en la planificación educativa, aportando sólo desde un rol de ejecutoras siguiendo las indicaciones entregadas por las educadoras de párvulos. Éstas no participaron en un grado mayor, puesto que no existía una comunicación pedagógica significativa entre el equipo de trabajo, además, porque ellas mismas, consideraban que su rol, era de nivel inferior y poco valorizado.

En esta investigación a pesar que se evidenció resistencia, podemos concluir que se generaron cambios en los procesos de enseñanza a partir de la participación en el análisis de las prácticas pedagógicas y en el diseño, implementación y evaluación de proyectos de aula. Fundamentalmente, los cambios reconocidos fueron la visibilización del niño/a como constructor de su propio aprendizaje y el reconocimiento de sus capacidades. También, la relevancia de otorgarle significado y sentido a las experiencias pedagógicas y la pertinencia de los proyectos de aula en la educación del niño/a.

Finalmente, respecto del proceso de investigación-acción realizado, podemos señalar que si bien éste entregó algunos resultados que muestran un mejoramiento de las prácticas pedagógicas que promueven el lenguaje escrito, se requiere al parecer, un período mayor de tiempo y constancia para desarrollar un pensamiento crítico en relación al quehacer pedagógico de las agentes educativas. Son años enseñando de la misma manera y al parecer, con resultados esperados que están

dentro de las expectativas docentes. Cuando existe una rutina, en la cual sólo se actúa, sin reflexionar ni criticar la misma práctica, concibiéndola como normal, disminuyen las posibilidades de que el docente tome conciencia de sus debilidades. La falta de reflexión y discusión pedagógica conducen a la mecanización o automatización del trabajo, transformando el proceso de enseñanza en tedioso y rutinario para el profesor, quien sufre intensos sentimientos de frustración, lo que se traduce en una escasa motivación para el desempeño de su rol.

## BIBLIOGRAFÍA

- BRISCOE, C. (1991) *The dynamic interactions among beliefs, role metaphores and teaching practices. A case study of teacher change Science Education*, 75 (2), pp.185-199.
- CONDEMARÍN, M. Y MEDINA, A. (2004). *Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en el lenguaje y comunicación*. Santiago, Chile. Editorial Andrés Bello.
- FREIRE, P. (1992). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México. Siglo Veintiuno Ediciones.
- FREIRE, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar. Siglo veintiuno*. Ediciones México.
- HART R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá, Unicef, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- INOSTROZA, G. (1996). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Santiago, Chile. Dolmes ediciones.
- JOLIBERT, J (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Manantial.
- LATORRE, A (2007). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- MAUKUT Y MOREHOUSE (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona. Hurtado.
- STRAUSS, A Y CORBIN, J (2002) *Bases para la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para el desarrollo de una teoría fundamentada*. Colombia. 2ª edición CONTUS- Editorial Universidad de Antioquía.
- VILLALÓN M, BEDREGAL P, STRASSER K, ZILIANI M. (2006) "Propuesta de Política Pública para la Educación Infantil. Lectura Compartida: Una Estrategia Educativa para la Infancia Temprana". En *Camino al Bicentenario, Doce Propuestas públicas*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.
- UNESCO. (2000) *Primer estudio internacional comparativo Sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Santiago, Chile.
- UNESCO. (2003) *Programa "La alfabetización para todos"*.

## PÁGINAS WEB VISITADAS

PISA 2006 *Marco de la evaluación conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura*. En [http://www.stes.es/documentacion/informe\\_pisa/pisa2006\\_marco\\_evaluacion.pdf](http://www.stes.es/documentacion/informe_pisa/pisa2006_marco_evaluacion.pdf) Recuperado el 25 de julio de 2009.

Adelaida Cortés Menares y María Cristina Ponce Carrasco

SIMCE, (1992, 2002, 2007) *Resultados Simce*. En <http://www.simce.cl> Recuperado el 13 de agosto de 2010.

TRILLA, JAUME Y NOVELLA, ANA. (Mayo-agosto 2001). *Educación y participación social de la infancia*. *Revista Iberoamericana* nº26- en <http://www.rieoei.org/rie26a07.htm> Recuperado el 1 de noviembre de 2009.