

USO DEL MODELO EQUILIBRADO EN PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Use of an Integrated Model for Teaching Literacy in Early Grades

Lorena Mulato González¹

Cristian Cerda González²

Abstract

The goal of this study was to understand how two kindergarten teachers implemented an “integrated model” for teaching literacy (reading and writing) in second transition grade. The question that oriented the research was: what is the real distance between an integrated model proposed by the Chilean Ministry of Education and its practical implementation? A multi-site qualitative case study was used to approach this phenomenon. Two pre-school teachers were observed and interviewed during a period of time. The results show a mixed distance between the model's guidelines and the teacher classroom practices. Even though, teachers know the conceptual framework that underlines the model related to early literacy reading, the observed practices are far away of its initial core spirit. The study concludes that the quality and fidelity of the “integrated model” can not only be linked to pre-service and in-service education, but also to in-school training possibilities, especially when these training opportunities allows teacher's critical reflection about their practices and the continuous pedagogical support of among colleagues.

Key Words: *Literacy - teaching strategies - pre-school education - case study.*

¹ Magister en Educación Mención Tiempos de Transformación. Centro de Formación Técnica CANON, Nueva Imperial, Región de la Araucanía. E-mail: lorena_soraya@hotmail.com

² Master en Educación. Universidad de La Frontera, Temuco-Chile. E-mail: ccerda@ufro.cl

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito comprender de qué manera dos educadoras de párvulos implementan el modelo equilibrado para la enseñanza de procesos de alfabetización escolar (lectura y escritura) en el 2° Nivel de Transición. La pregunta que guió la investigación fue: ¿Cuál es la distancia que existe entre la propuesta de modelo equilibrado desarrollada por el Ministerio de Educación de Chile y la implementación práctica en aula de dicho modelo? El método utilizado corresponde a un estudio de caso multi-sitio, en el cual se observó y entrevistó a dos educadoras de párvulos. Los resultados muestran prácticas distantes del modelo equilibrado que, si bien, utilizan elementos de dicho modelo, éstos carecen de los principios esenciales propuestos por el Ministerio de Educación, centrándose en las formas de enseñar más que en el uso de estrategias propias del modelo de destrezas aprendidas por las educadoras en su formación inicial. El estudio concluye que la calidad y fidelidad de la implementación del modelo equilibrado no sólo depende de factores vinculados a la formación inicial y continua de las educadoras, sino, también, de las posibilidades que éstas tengan de perfeccionar sus actuales prácticas pedagógicas en contextos laborales que consideren la participación, reflexión y apoyo colaborativo continuo entre pares.

Palabras Clave: Alfabetización - estrategias didácticas - Educación Parvularia - estudio de caso.

Introducción

El aprendizaje de la lectura es una de las habilidades fundamentales que toda persona debe poseer (Eyzaguirre & Fontaine, 2008), por lo que, la manera en que ésta es enseñada en la Educación Parvularia, juega un rol vital en la vida de los educandos. Desde el año 1990, a través de la implementación del Plan 900, proyecto orientado a apoyar a las novecientas escuelas más vulnerables del país en el área de lenguaje y matemática, se dio inicio a diversas actividades destinadas a promover el uso de un modelo, definido como equilibrado, para la enseñanza de la lectura (Condemarín, 1991). La campaña contempló el apoyo a los educadores mediante la disposición de medios y herramientas didácticas, desarrollando de manera conjunta estrategias de

perfeccionamiento orientadas a fortalecer la implementación curricular y mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

El modelo equilibrado corresponde a la integración de estrategias de enseñanza para la lectura de dos modelos existentes: el modelo de destrezas y el modelo holístico. El modelo de destrezas, encuentra sustento en la teoría asociacionista, la cual enfatiza la capacidad de decodificación de los lectores. Dicho modelo fue propuesto para explicar cómo se realiza la adquisición del lenguaje oral (Ferreiro & Teberosky, 1979). Desde esta propuesta, autores como Bloomfield (en Ferreiro & Teberosky, 1979), sostienen que la lectura es un proceso mecánico, básicamente de asociación entre el valor sonoro y el grafema.

Por otra parte, el modelo holístico ha recibido aportes de la psicolingüística, la sociolingüística y las teorías comprensivas. Autores como Goodman y Smith (en Arellano, 1992), sostienen que el modelo enfatiza el desarrollo de distintas habilidades en el lector, las cuales le permiten construir el significado del texto.

Implementación del Modelo Equilibrado en Chile

De acuerdo a Infante (2002), la participación de alumnos en proceso de formación escolar de 12 años, no garantiza dominio real de las competencias necesarias en lectura, escritura y matemáticas. Estos datos son coherentes con los obtenidos periódicamente a través de la aplicación de pruebas estandarizadas que miden dichas habilidades. En el caso Chileno, la aplicación del SIMCE a partir de los años 80, evidenció que quienes menos aprenden son quienes provienen de sectores desfavorecidos socialmente. Se sostuvo, entonces, que el sistema escolar no era capaz de garantizar los mismos resultados a todos los estudiantes (Ministerio de Educación, 2000).

Sobre la base de estos antecedentes, desde el año 1990 se vienen desarrollando iniciativas para abordar la temática de la enseñanza de la lectura y escritura, estableciendo como propuesta curricular y didáctica, el modelo equilibrado. Las propuestas establecen como uno de sus desafíos estrechar la distancia entre el currículo prescrito y el currículo implementado en la sala de clases,

a través de la promoción de espacios para que los docentes reflexionen sobre sus prácticas e intercambien experiencias y conocimientos en talleres de profesores al interior de las escuelas.

Es así que, durante el año 1990, se inicia la implementación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P-900), el cual se focalizó en Educación General Básica (EGB), con el propósito de mejorar el aprendizaje de los niños de primer a cuarto año de educación básica en las áreas de lectura, escritura y matemática. El programa apuntó a que los docentes desarrollaran en el aula prácticas pedagógicas activas, aumentaran su responsabilidad en los resultados de aprendizaje de los niños, modificaran su actitud y expectativas frente a la condición de pobreza de los estudiantes, articularan de mejor forma la cultura de la escuela con la de la familia y la comunidad, adoptando modalidades de enseñanza significativas. El propósito final del programa fue mejorar los puntajes SIMCE de las escuelas de bajo rendimiento y marcada vulnerabilidad social (Ministerio de Educación, 2000).

Durante el año 2002, se inició la implementación curricular de Lectura, Escritura y Matemática (LEM) cuyo propósito fue mejorar los aprendizajes de base en Lenguaje y Matemática desde el 2° nivel de transición hasta cuarto año básico. La estrategia desarrollada por universidades regionales en conjunto con el Ministerio de Educación, comprendió la capacitación de profesores consultores y jefes de UTP. Además, se puso a disposición de los profesores y profesoras unidades didácticas de segundo nivel de transición a cuarto año básico (Ministerio de Educación, 2006a).

Innovación y Prácticas Pedagógicas

Cuando se quiere determinar a qué aspectos obedecen los fracasos y logros en el aprendizaje escolar, la literatura concuerda en asignar mayor grado de importancia a lo que sucede en el aula (Eyzaguirre & Fontaine, 2008). Por esta razón, en Chile se han desarrollado iniciativas que se han focalizado en mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes. Sin embargo, se asume y reconoce que ha habido obstáculos importantes, desde la política educativa y sus programas, para abordar aquellas aspectos y factores culturales que afectan la calidad de los aprendizajes y

procesos educativos (Román, 2003).

De acuerdo a Contreras (1996), las distintas reformas educativas han utilizado diferentes estrategias para abordar procesos de innovación educativa y prácticas pedagógicas de los docentes. La mirada tradicional indicaba que, una buena estrategia para integrar prácticas pedagógicas innovadoras en la sala de clases, consistía en aplicar de manera fiel, las indicaciones obtenidas por expertos en investigaciones educacionales. Una nueva mirada, invita a los docentes a construir procesos de mejora a partir del análisis de la reflexión de sus propias prácticas pedagógicas.

Lo anterior es también reforzado por Montecinos (2003) quien, al analizar las estrategias de desarrollo profesional asociadas a prácticas pedagógicas innovadoras, plantea la necesidad de que los docentes se involucren en procesos de reflexión y colaboración tendientes a promover mejores prácticas pedagógicas.

De acuerdo a Shulman (2001), el profesorado debe asumir la enseñanza como un oficio que precisa de la reflexión autónoma del docente, a través de un acto de comprensión, razonamiento y transformación. El no hacerlo, puede implicar un fracaso en la implementación de innovaciones educativas.

Las experiencias de transformación consideran la implementación de estrategias tales como adaptar los resultados de la investigación a la práctica educativa (Teberosky, Sepúlveda, Martret, & Viana, 2006). Además Román (2003), sugiere promover la investigación del profesorado sobre su propia práctica, así como considerar los recursos con que se cuentan en la institución, especialmente, en aquellas en situación de vulnerabilidad.

Finalmente, Contreras (1996) propone fomentar mayores relaciones de colaboración entre los propios docentes, de tal forma que ello les permita definir mejor sus propósitos educativos y revisar sus prácticas y planificar su trabajo futuro. La literatura sostiene que los programas de innovación son más efectivos en cambiar las prácticas pedagógicas, cuando involucran la participación colectiva de una misma escuela, departamento o nivel educacional.

Objetivo y Pregunta de Investigación

Esta investigación tuvo como objetivo analizar de qué manera dos educadoras de párvulos implementan el modelo equilibrado para la enseñanza de procesos de alfabetización escolar en el 2° nivel de transición.

La pregunta central que guió la investigación fue ¿Cuál es la distancia que existe entre la propuesta de modelo equilibrado y la implementación práctica en aula de dicho modelo? Las preguntas secundarias buscaron contestar ¿Cuál es la concepción de leer que manejan las educadoras de párvulos?, ¿Qué aproximaciones a la enseñanza son consideradas claves por las educadoras de párvulos en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura? y ¿Cuáles son los elementos que afectan la adopción del modelo equilibrado?

Método

Aproximación

Debido a que el objetivo de esta investigación es analizar un fenómeno desde la perspectiva de los participantes, se utilizó una aproximación cualitativa basada en un estudio de caso multi-sitio, donde el fenómeno investigado corresponde a la implementación del modelo equilibrado para la enseñanza de la lectura. De acuerdo a Rodríguez, Gil & García (1996), el estudio de casos puede ser definido por el interés intrínseco en el caso con el propósito de profundizar en un tema o una teoría. Esta aproximación permite la comprensión de un escenario social, ya que, incorpora descripciones de situaciones, comportamientos observables y la voz de los participantes (Serrano, 1994).

Participantes

Para el desarrollo de esta investigación se observó y entrevistó a dos educadoras de párvulos pertenecientes a dos establecimientos educacionales, uno de dependencia municipal y otro de dependencia particular subvencionada, ambos ubicados en una comuna de la Región de la Araucanía, Chile.

Las educadoras fueron seleccionadas de acuerdo a los siguientes criterios de inclusión: (i) ser educadora de párvulos; (ii) ejercer docencia en los niveles de transición I ó II, (iii) implementar en su práctica pedagógica el modelo equilibrado para la enseñanza de la lectura y (iv) estar dispuesta a ser entrevistada y observada durante el desarrollo de su práctica docente.

Tabla N° 1
Sujetos Participantes

Seudónimo	Experiencia Laboral ¹	Nivel
Ruth	31	Transición I
Inés	27	Transición I y II

La pertenencia a distintos tipos de establecimientos (municipal y particular subvencionado) y número de participantes, no constituye parte del diseño intencionado, y puede ser explicado porque sólo estas docentes accedieron a participar de la investigación. Tampoco se consideró en la selección de sujetos participantes la formación a nivel de pregrado o postgrado, de estrategias didácticas vinculadas a la implementación del modelo equilibrado.

Estrategias de recolección de información

El trabajo de campo se realizó durante el segundo semestre del año 2008. El acceso a terreno fue obtenido de manera directa, previa consulta a los equipos directivos de los establecimientos y a las educadoras participantes. Para la recolección de información se utilizaron dos técnicas: la observación no participante y la entrevista.

De acuerdo a Taylor & Bodgan (1986), la observación no participante permite al investigador la observación directa de un fenómeno de estudio sin participar directamente de él. Las observaciones fueron realizadas sin una pauta de

observación; la estrategia permitió realizar posteriormente la triangulación de los datos obtenidos en las entrevistas y contrastarlos con el marco teórico del modelo equilibrado, para responder al propósito de esta investigación.

Se observó un total de 14 clases, en algunas de las cuales se realizó registros en videos de las acciones pedagógicas realizadas. En el caso de la educadora Ruth, se efectuó 10 registros de videos, mientras que en el caso de la educadora Inés se llevó a cabo sólo 8. Además, se utilizó como instrumento de recolección de información la entrevista semi-estructurada, la cual fue organizada en base a los temas definidos en las preguntas de investigación.

Tabla N° 2
Preguntas de Entrevista

Sub Preguntas de Investigación	Preguntas de Entrevista
¿Cuál es la concepción de leer que manejan las educadoras de párvulos?	¿Qué entiende por aprender a leer? ¿Cómo aprende a leer el niño/a?
¿Qué aproximaciones a la enseñanza son consideradas claves por las educadoras de párvulos en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura?	¿Qué estrategias usa para la enseñanza de la lectura y escritura? ¿Cómo planifica la enseñanza de la lectura y la escritura? ¿Cómo evalúa el proceso de aprendizaje de la lectura en los niños/as? ¿Cuáles son las principales dificultades que ha encontrado en la enseñanza de la lectura y escritura?
¿Cuáles son los elementos que afectan la adopción del modelo equilibrado?	¿Qué formación recibió en pregrado en relación al modelo equilibrado? ¿Qué tipo de formación sobre modelo equilibrado ha recibido?

Análisis de datos

Los datos obtenidos en las entrevistas, las notas de campo recogidas en las observaciones no participantes y los videos de clases, fueron analizadas siguiendo el modelo de Taylor & Bogdan (1986), el cual se organiza en tres fases: descubrimiento, codificación y relativización de los datos.

En la fase de descubrimiento, el investigador identifica temas y desarrolla conceptos. En la fase de codificación se identifican conceptos en el texto y se les asigna una etiqueta (código), los cuales son organizados en categorías emergentes. En la fase final de relativización de datos, el investigador cualitativo organiza los datos en el contexto en que éstos fueron recolectados.

Para asegurar la calidad del análisis de datos se realizó un proceso de triangulación de dos maneras: primero se trianguló la información proveniente de las entrevistas con los registros de videos y la observación de clases. Además, hubo triangulación entre jueces en la identificación de categorías. Por otra parte, los registros de videos obtenidos, fueron observados con otro investigador, buscando evidencias que indicaran la distancia de las prácticas pedagógicas registradas con los lineamientos entregados por el Mineduc sobre el modelo equilibrado.

Resultados

Los resultados de la investigación revelan detalles desde la perspectiva de las educadoras participantes en tres aspectos: la comprensión que poseen sobre el concepto de lectura, las formas en que la lectura es enseñada en el nivel dos de transición y las aproximaciones formales o informales que las educadoras han tenido en su formación inicial o continua sobre modelos de enseñanza a la lectura.

Concepto de Lectura

El análisis de los datos permite establecer que, las educadoras creen que aprender a leer es ser capaz de decodificar texto, y que esta decodificación debe ser hecha en un contexto real. Esta mirada se aproxima a la del modelo equilibrado, el cual propone una activa inmersión en el ambiente letrado, en contextos significativos y desde ahí busca abordar el aprendizaje del código.

“Es poder descifrar los códigos de distintos tipos de textos, que el niño a través de los signos que se le presentan comiencen a relacionarse con el mundo lector.” (Inés)

“El niño aprende a leer interactuando, jugando a través de su medio, a través de lo

que uno le pueda enseñar en la sala de clases en cuanto a lo formal. Pero él también puede aprender del entorno, en la realización de actividades que sean enriquecedoras en ese sentido y motivadoras para él.”(Ruth)

El problema en esta área emerge del análisis de las clases observadas, ya que éstas permiten constatar que, el modelo llevado a la práctica, adolece de algunas falencias.

Enseñanza de la Lectura

La implementación práctica de enseñanza de la lectura, muestra la utilización de acciones propias del modelo de destrezas y holístico, pero dichas acciones son aplicadas en forma parcial, es decir, existe una pseudo implementación del modelo equilibrado. A continuación, se describen y ejemplifican algunas de estas acciones basadas en la explicación que realiza Condemarín (2001), detallando su intencionalidad, pero expresando las falencias identificadas.

Conciencia Fonológica

Se puede entender por conciencia fonológica la asociación que un niño puede hacer entre el fonema y el grafema. El modelo equilibrado propone que ésto sea desarrollado a través de la enseñanza secuenciada de los componentes del habla. Ésto debería iniciarse con la diferenciación de palabras, aliteraciones y rimas, sílabas y fonemas para, posteriormente, captar la secuencia de fonemas y, luego, poder asociar las sílabas y el sonido de éstas.

La observación muestra que las educadoras se centran sólo en la enseñanza de las letras de forma aislada y asistemática, sin una secuencia estructurada. Por ejemplo:

“Inés estaba trabajando la lectura de una leyenda y les solicitó a los niños que identificaran la letra A en un texto. Sólo algunos niños pudieron identificar la vocal indicada.” (Inés)

Ésto muestra una falencia de la secuencia necesaria para que una vocal sea aprendida. Inés debió haber planificado más actividades para apoyar el aprendizaje de la letra A, y no haberlo hecho de manera aislada.

Lectura Compartida

Se entiende como lectura compartida, la estrategia de leer diariamente con los niños un texto breve y de interés para ellos, el cual está escrito en tamaño grande y puede ser visto claramente por todos los niños del nivel. El texto cuenta con imágenes llamativas y la actividad tiene una duración de, aproximadamente, 15 minutos.

El desarrollo de esta actividad involucra acciones antes de la lectura, como: definir los propósitos de la lectura, activar los conocimientos previos de los niños respecto del tema de la lectura, como también, que los niños identifiquen qué tipo de texto es, de acuerdo a aspectos como diagramación. Posteriormente, los niños participan de la lectura coral, la que debe ser guiada por la educadora indicando por medio de un puntero la palabra leída. Ésto permite a los niños asociar el sonido a la palabra escrita y posteriormente “jugar a leer”, debido al uso de patrones repetitivos.

Asimismo, esta experiencia debe contemplar el desarrollo de la conciencia fonológica, en forma secuenciada y planificada. Al finalizar la lectura y, con el propósito de profundizar la comprensión, el modelo equilibrado sugiere el planteamiento de preguntas referidas al propósito inicial ó a las hipótesis formuladas por los niños al inicio de la lectura acerca del contenido.

Al observar la implementación de esta estrategia, se puede notar que, si bien, se aborda la lectura de textos, éstos son sólo de un tipo, los cuales presentan falencias con respecto a la legibilidad material o física. También se observa que no aplican las fases que se indican para el desarrollo de la estrategia. A modo de ejemplo se puede describir una actividad observada a Ruth.

“Los niños son ubicados frente al texto, el cual no responde a su nivel lector en cuanto a su legibilidad material (extensión del texto, tipo y tamaño de letra, espaciado, cantidad de palabras por línea). Posteriormente, Ruth propicia la

formulación de hipótesis acerca del contenido de texto, detectando conocimientos previos que permitan a los niños relacionarse con el texto; sin embargo al realizar la lectura coral, los niños no logran seguir la lectura debido a la extensión del texto y a que la educadora no realiza la correspondencia de sonorización de la palabra y visualización por parte de los niños, ya que se adelanta indicando la palabra a leer a continuación. Otro aspecto es que debido a la extensión del texto los niños pierden el interés y, finalmente, se desconcentran; al finalizar la lectura y realizar las preguntas finales hechas con respecto a los propósitos e hipótesis planteadas inicialmente, no todos los niños participan, pues están distraídos.” (Ruth)

El ejemplo evidencia la falencia en la implementación de la estrategia, ya que se debió contemplar en su desarrollo la selección del texto adecuado al nivel lector de los niños, aplicando las etapas de la lectura compartida que se señalan anteriormente.

Legibilidad Material de los Textos

Se entiende por legibilidad material o física de los textos, a las características del formato del texto que facilitan su lectura a los niños. El modelo equilibrado plantea que, para facilitar la comprensión de un texto, este debe adaptarse al nivel del lector y debe responder a los siguientes requisitos: contar líneas breves, poseer una buena calidad de la impresión y un adecuado tamaño de letra. Además, debe existir una adecuada longitud de la línea y del texto, contando éste con espacios entre líneas y palabras. No se debe usar la división de palabras por guión al final de la línea.

Los textos utilizados por las educadoras de párvulos observadas presentan características inadecuadas a lo descrito. Por ejemplo, el texto utilizado por Ruth posee las siguientes características.

“Los niños son ubicados para la lectura de una leyenda, la cual contiene una cantidad excesiva de palabras por línea, combinaciones de letra imprenta y manuscrita. El espaciado entre líneas y palabras es muy reducido, las ilustraciones del texto carecen de color” (Ruth).

Una correcta legibilidad de un texto, como la leyenda utilizada por Ruth,

debió contemplar la organización de la leyenda en fragmentos menores, empleando una letra tamaño 14 o más, utilizando pocas palabras por línea e ilustraciones que sean motivadoras para los niños en cuanto al color, tamaño etc.

Sala Letrada

Sala letrada es una estrategia que consiste en rotular los materiales expuestos en la sala de clases, como por ejemplo: pizarrón, calendario, puerta, etc. Esto posibilita que el niño reconozca un conjunto de palabras a primera vista, a partir de su forma. El modelo equilibrado propone que estos rótulos sean renovados de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños y que se trabaje su lectura diariamente, desarrollando acciones como jugar a leer, identificarlos en distintos contextos como revistas y libros, asociar el sonido con la palabra respectiva, comparándolas entre sí, de manera de permitir que los niños identifiquen progresivamente las características del lenguaje escrito.

La observación de las prácticas muestra que estos rótulos presentes en la sala no son trabajados con niños, sino que permanecen de forma estable y sin ser actualizados de acuerdo a las necesidades los niños. Un ejemplo de esto es lo que sucede en la sala de Inés:

“La sala de clases cuenta con rótulos de los materiales presentes en la sala, sin embargo estos rótulos o etiquetas de la sala permanecen estables y de forma permanente, no son trabajados con los niños” (Inés).

En cambio, el modelo equilibrado sugiere que Inés debiera haber trabajado de forma cotidiana estos textos, a través de acciones como comparar las etiquetas de un muro con otras, utilizar en el aula un set de palabras claves con su respectiva imagen, debido a que esto permite a los niños identificar los sonidos iniciales y finales a través de la asociación con la imagen, y acciones como el asociar los sonidos iniciales con las etiquetas.

Escritura Manuscrita

La escritura manuscrita puede ser entendida como un tipo del lenguaje que requiere ser aprendido por los niños mediante el desarrollo de diversas acciones; el modelo equilibrado propone que se incluyan actividades del área de las funciones básicas, en las cuales los niños no progresan de forma igual. Esta escritura se caracteriza por la regularidad de su tamaño, inclinación y proporción; en este tipo de escritura las letras deben estar ligadas y alineadas de manera que pueda ser leída sin dificultades.

La observación muestra que las educadoras realizan acciones para el desarrollo de las técnicas gráficas, las cuales se centran en el trazado de líneas discontinuas. Un ejemplo es la actividad realizada por Inés.

“Los niños se encuentran trabajando guías didácticas, las cuales contienen diversos tipos de formas y trazos discontinuos, los cuales debían unir con el lápiz” (Inés).

Para el desarrollo de una experiencia como la adquisición de la escritura manuscrita Inés debió contemplar actividades de motricidad que son de preparación para la escritura, las cuales involucran el desarrollo de las funciones básicas como: el esquema corporal, coordinación dinámica global y equilibrio, relajación, estructuración del espacio y del tiempo, motricidad fina y, finalmente, actividades gráficas.

Textos Auténticos

El uso de textos auténticos se refiere al uso de textos como cuadros de responsabilidades, gráficos del tiempo, cuadros de organización del tiempo, trabajos de investigaciones, proyectos realizados por los niños, exposiciones etc. los cuales son utilizados en contextos significativos y funcionales, con propósitos claros para ellos.

La observación muestra que la variedad de textos disponibles para ser interrogados por los niños es muy limitada, permaneciendo los mismos textos en el

aula. Un ejemplo de esto es lo que sucede en la sala de clases de Inés.

“La educadora emplea en aula una variedad muy limitada de textos que incluye cuadro de responsabilidades y calendario; de acuerdo a la observación estos cuadros permanecen de forma constante en el aula.” (Inés)

En este caso, Inés debió contemplar el uso de textos de distinto tipo (cartas, invitaciones, afiches, etc.), los cuales es preciso actualizar de acuerdo a las necesidades y proyectos de los niños, con propósitos definidos, promoviendo el desarrollo de experiencias comunicativas reales para los niños.

Escritura y Producción de Textos

Se refiere a la creación de oportunidades en las cuales los niños escriben avisos, noticias, chistes, copian, experiencias personales, felicitaciones, invitaciones, etc. El modelo equilibrado plantea que estas acciones se desarrollen en prácticas que integren la lectura y escritura en situaciones significativas y reales de comunicación con propósitos claros para los niños.

La observación de las prácticas muestra que la escritura y producción de textos es reducida, se simplifican las experiencias a situaciones en que los niños copian sus nombres o realizan actividades gráficas. Un ejemplo de esto es lo que sucede en la actividad que realiza Ruth.

“Los niños en la medida que llegan a la sala de clases se les asigna una hoja donde copian sus nombres desde un tarjeta, la que en ocasiones es guardada por la educadora o ubicada en la muralla del la sala, la actividad es realizada cotidianamente.” (Ruth)

Ruth debió estimular la creación de situaciones comunicativas diversas, en las cuales los niños perciban claramente los propósitos de sus producciones con destinatarios reales.

Adopción del Modelo Equilibrado

Un tercer elemento, que permite comprender de manera integral la adopción del modelo equilibrado, corresponde a las formas e instancias en que las educadoras conocieron el modelo. En las entrevistas formuladas, las educadoras reconocen que parte de su formación de pregrado está vinculada al aprendizaje de modelos para la enseñanza de la lectura, pero también mencionan que el desarrollo de sus actuales prácticas pedagógicas está vinculado al perfeccionamiento que han recibido y a la manera en que este corpus de conocimiento ha sido aumentado por iniciativas personales.

La primera instancia de acercamiento a los modelos de enseñanza de la lectura se refiere a la Formación Inicial de las educadoras, quienes declaran que durante su formación la enseñanza de la lectura no tenía la importancia que se le atribuye hoy en día. Además, sostienen haber recibido formación en el modelo de destrezas, el cual constituye una de las fuentes que integra el modelo equilibrado. Las educadoras sostienen que, debido al escaso conocimiento de esa época, la formación recibida se centró principalmente en el desarrollo de actividades de aprestamiento, actividad que consiste en el desarrollo de habilidades motoras del niño a través de diferentes ejercicios como trazar letras en diversas texturas, ejercicios de correspondencia entre el signo y el sonido etc.

“Método de destrezas en aquellos años, no se hablaba mucho de métodos para aprender a leer, se veía el tema del apresto, que era para que el niño adquiriera habilidades.” (Ruth)

Ahora bien, un aspecto clave que permitió la adopción del modelo equilibrado, lo constituyó la formación continua recibida por las educadoras; ellas expresan haber recibido formación en el modelo equilibrado, a través de su participación activa en talleres comunales y programas LEM.

“Uno ve que es necesario interactuar con los modelos (holístico- destrezas) y los programas LEM, talleres comunales en que he participado activamente.” (Ruth)

“El método equilibrado es el que más hemos utilizado últimamente, todo lo que es

LEM.” (Inés)

Asimismo, ambas educadoras declaran utilizar los recursos aportados por el programa LEM, tales como cuadernillos y planificaciones.

Otro aspecto señalado a través de la entrevistas por las educadoras es que, como complemento a la formación recibida a través de los talleres comunales y el programa LEM, las educadoras expresan que han perseverado, a través de iniciativas personales, en profundizar su conocimiento del modelo equilibrado.

“En base a cursos y al autoperfeccionamiento uno ve que es necesario interactuar con los modelos y lo programas LEM, talleres comunales en que he participado activamente.”(Ruth)

Discusión

Los resultados muestran que, si bien existe una adecuada conceptualización sobre lo que significa leer, las prácticas pedagógicas de los docentes están distantes de las prácticas explicitadas en el diseño original del modelo equilibrado.

Lo primero que llama la atención, es que no existe coherencia entre la conceptualización de la enseñanza de la lectura y las prácticas pedagógicas que las educadoras implementan en sus aulas. En la práctica, ésto refleja una inadecuada apropiación del modelo equilibrado, ya que las implementaciones que desarrollan las educadoras carecen de los elementos esenciales asociados a dicho modelo.

Una posible explicación a esta situación es que las educadoras están implementando un modelo de enseñanza de la lectura del cual no están totalmente apropiadas y, que el promotor de dicha iniciativa, el Ministerio de Educación, no ha podido instalar de manera adecuada. Nemirovsky (en Ferreiro, 1989) señala, como aspecto relevante en la innovación, que existe un compromiso no sólo cognoscitivo, sino también ideológico y afectivo de quienes son promotores de una reforma, compromiso que no es siempre transmisible cuando esta implementación es desarrollada por externos.

La noción de innovación, basada en una estructura de transferencia de acciones posee esta limitación. Esto es coherente con lo planteado por Contreras (1996), quien indica que las innovaciones educativas tienden a fracasar cuando no se incorpora en ellas la visión de los docentes implementadores.

Vogliotti & Macchiarola (2003), sostienen que al momento de realizar una innovación educativa, ésta debe ser abordada desde dos instancias. La primera hace referencia a las concepciones que poseen los docentes, desde las cuales interpretan y toman decisiones en su práctica educativa. Un segundo lineamiento, está referido a las prácticas pedagógicas propiamente tales, las cuales involucran metodologías, contenidos a enseñar, enfoques, estrategias.

Durán (en Ferreiro, 1989) sostiene que, la innovación educativa debe proponer un referencial teórico al docente, el cual debe entregar fundamento y sustento a las decisiones sobre su práctica pedagógica. Éste debería ser el referente, sobre el cual debe ser construido el conocimiento profesional. En el caso de esta investigación, esta carencia se refleja en el limitado conocimiento de los fundamentos teóricos que sustentan al modelo equilibrado, por sobre las técnicas de implementación.

Una promisoriosa repuesta a este problema es la estrategia denominada “estudio de clase”, la cual puede ser una excelente alternativa para la adopción de una innovación educativa. En esta estrategia, los docentes planifican una clase de manera colectiva, un docente implementa dicha clase, la cual es observada de manera directa o a través del uso del video y luego es analizada por el equipo diseñador (Mena, 2009).

Otro tema relevante lo constituye la formación de pregrado que las educadoras recibieron, la cual es utilizada como insumo esencial para la construcción de las prácticas pedagógicas. Este tema ha sido abordado en investigaciones acerca de la formación docente, por autores como Shulman (2005), quien asevera que en la actualidad la formación docente se ha centrado más fuertemente en aspectos metodológicos (didáctica de la disciplina), más que en el conocimiento disciplinar que el docente tiene acerca de la materia a enseñar y del curriculum que debe abordar.

Esta mirada denota un desequilibrio en la “base de conocimientos” que todo docente posee.

Finalmente, es interesante analizar que la implementación de modelos para la enseñanza de la lectura no constituye un tema de preocupación, reflexión o investigación de las docentes, siendo sólo implementado a nivel de acciones concretas. Ésto no es coherente con las nuevas propuestas educacionales que promueven un perfil de docente como investigador de sus propias prácticas pedagógicas (Contreras, 1996). Además, tampoco se evidencia un análisis de clases colectivo que permita una mejora de prácticas por medio de la colaboración entre docentes, como se promueve de manera reiterada en la literatura (Montecinos, 2003).

Conclusiones

Sobre la base de los antecedentes presentados, se puede concluir que la calidad y fidelidad de la implementación del modelo equilibrado no sólo depende de factores vinculados a la formación inicial y continua de las educadoras, sino que también a las posibilidades que éstas tengan de perfeccionar sus actuales prácticas pedagógicas en contextos laborales que consideren la participación, reflexión y apoyo colaborativo entre pares.

Ésto nos invita a reflexionar sobre las actuales políticas de perfeccionamiento docente y su capacidad de traspasar conocimientos cognitivos y llevarlos a la praxis de manera adecuada. Los programas de formación y actualización deben complementar el sistema de taller conceptual práctico y actividades más centradas en apoyar la implementación en el tiempo, de las innovaciones educativas propuestas.

Hoy en día, se requieren intervenciones ministeriales que puedan formar a los docentes y apoyar el proceso de formación en sus establecimientos educacionales, las cuales se centren en analizar la fidelidad de las implementaciones. El no realizar ésto pone en riesgo el desarrollo no sólo de la enseñanza de la lectura, sino de otras innovaciones que buscan mejorar la calidad de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- ARELLANO, A. (1992). *El Lenguaje Integral : una Alternativa para la Educación*. Mérida, Venezuela: Asociación de los Andes.
- BRASLASKY, B. P. (1962). *La Querrela de los Métodos en la Enseñanza de la Lectura*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz
- CONDEMARÍN, M. (1991). Integración de Dos Modelos en el Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito. *Lectura y vida*, 13-19.
- CONDEMARÍN, M. (2001). *El Poder de Leer*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación
- CONTRERAS, J. (1996). Teoría y Práctica Docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 94-95.
- EYZAGUIRRE, B., & FONTAINE, L. (2008). *Las Escuela que Tenemos*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos.
- FERREIRO, E. (1989). *Los Hijos del Analfabetismo. Propuestas para la Alfabetización Escolar en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- FERREIRO, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- FERREIRO, E., & GÓMEZ, M. (1982). *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- FERREIRO, E., & TEBEROSKY, A. (1979). *Los Sistemas de Escrituras en los Niños*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores
- INFANTE, M. I. (2002). Acerca del Dominio del Código de la Escritura en América Latina y su Relación con los Desafíos Actuales: Conclusiones de una Investigación en Siete Países en América Latina. *Educ. Soc., Campinas*, 23, 71-89.
- MEDINA, A. (2006). Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes? *Psykhé*, 15(2), 44-45.
- MENA, A. (2009). El Estudio de Clases Japonés en Perspectiva. Colección Digital *Eudoxus*(18).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2000). *Evaluación del Programa de las 900 Escuelas*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2002). *Bases Curriculares de la Educación*

- Parvularia*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2006a, Verano). Mejores Aprendizajes en Lenguaje y Matemática. *Nuestros Temas*, 1-28.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2006b). *Talleres Comunales. Comunicación y Lenguaje - LEM*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MONTECINOS, C. (2003). Desarrollo Profesional Docente y Aprendizaje Colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105-128.
- RODRÍGUEZ, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada, España: Aljibe S.L.
- ROMÁN, M. (2003). ¿Por qué los Docentes no Pueden Desarrollar Procesos de Enseñanza Aprendizaje de Calidad en Contextos Sociales Vulnerables? *Revista persona y sociedad*, 113-127.
- SHULMAN, L. S. (2001). Conocimiento y Enseñanza. *Centro de Estudios Públicos*, 83, 163-195.
- SHULMAN, L. (2005). El Saber y Entender de la Profesión Docente. *Estudios Públicos* 196-224.
- SERRANO, G. P. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid, España: La Muralla.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Gráo.
- TAYLOR, S. J., & BODGAN, R. (1986). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación: la Búsqueda de Significados*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- TEBEROSKY, A., SEPÚLVEDA, A., MARTRET, G., & VIANA, A. F. (2006). *Propuesta de Innovación Educativa para Aprender a Escribir Basada en la Atención al Lenguaje*. Barcelona, España: CEIP A. Baixeras de Barcelona, Universidad de Barcelona.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción Dakar. Alfabetización para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes*. Senegal.
- UNESCO. (2002). *Educación para Todos*. París, Francia: UNESCO.
- VILLALÓN, M., LOBOS, M., & COX, P. (2003). Efectividad del Programa de Asistencia Técnica Ailem UC en el Aprendizaje y Enseñanza del Lenguaje y la Matemática: un Estudio Evaluativo. *Revista Sembrando Ideas*, 3, 1-25.

VOGLIOTTI, A., & MACCHIAROLA, V. (2003). *Teorías Implícitas, Innovación Educativa y Formación Profesional de Docentes*. Paper presented at the Procesos de Formación.

Artículo Recibido: 17 de Octubre de 2011

Artículo Aceptado: 29 de Noviembre de 2011