



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

ANÁLISIS DE LA CAMPAÑA DE ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS
CONTIGO APRENDO DESDE PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUCTIVISTA DE
LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL MENCIÓN PROBLEMAS DE
APRENDIZAJE.

PROFESORA GUÍA: TATIANA CISTERNAS LEÓN

NOMBRES: FERNANDA FRANCISCA MUNIZAGA HUERTA
MARGARITA RENÉE ROJAS PAVEZ
YASNA LORENA VERDUGO URRUTIA

SANTIAGO, ABRIL 2012

Agradecimientos

Como equipo de trabajo quisiéramos brindar nuestros más sinceros agradecimientos a todas y cada una de las personas que de una u otra forma fueron partícipes de este arduo y hermoso proyecto de investigación, partiendo por las profesoras del departamento de Educación Diferencial, particularmente de nuestra especialidad, quienes nos entregaron conocimientos y experiencias necesarias para desenvolvemos en nuestra labor como educadoras. Agradecemos a la profesora Ana María Figueroa quien comenzó este proyecto junto a nosotras dándonos los primeros indicios e ideas para guiar este estudio. A Solange Tenorio, por apoyarnos en la búsqueda de una profesora guía adecuada y a quien deseábamos tener para el desarrollo de este proyecto. Y de forma muy particular, quisiéramos agradecer a la profesora Tatiana Cisternas por aceptar el desafío de acompañarnos en este proceso, creyendo en nosotras y en nuestro proyecto, gracias por el apoyo constante, cariño y compromiso total hacia nuestro proyecto.

También es necesario reconocer que gracias a la colaboración, por una parte, de Abelardo Estrada, coordinador regional de la campaña de alfabetización Contigo Aprendo, se nos abrieron las puertas precisas para realizar nuestra tesis de la mejor manera posible, y por otra a Judith Reyes, creadora del material de Contigo Aprendo, por facilitarnos dichos documentos, estando siempre ambos dispuestos a ayudarnos y brindarnos los materiales requeridos para el trabajo tanto con el grupo de adultos como con la investigación misma. Gracias a la municipalidad de Santiago, en particular a la señora Gloria Márquez, asistente social, por la acogida y el espacio que nos brindaron para desarrollar nuestra labor como monitoras de alfabetización; a los guardias de este recinto que estuvieron dispuestos a ayudarnos en cada momento.

Por último dar un reconocimiento especial y agradecer de todo corazón al grupo de adultos que compartió junto a nosotras 6 meses de una experiencia maravillosa y enriquecedora como docentes.

El mayor de todos los agradecimientos es a mi madre: Ana Huerta, quien ha sido el pilar fundamental de todos mis sueños y proyectos, es ella quien hizo de mí una mejor persona y es por quien ahora me convierto en profesional, ella lo hizo posible con su esfuerzo y amor, ese amor que solo ella me supo dar, gracias mamá por esforzarte día a día para que nunca nada me faltara, Eres la mejor te amo mucho. También debo agradecer a la persona que aliviano mis días más críticos, quien me dio fuerza y me abrazo con amor cuando ya se agotaban las fuerzas, gracias a mi gran amor Roger Becker por hacerme sonreír, por darme su amor, apoyo y por levantarme cuando las cosas se ponían difíciles. Te amo. Por ultimo, no puedo dejar de dar las gracias a mis amigas y compañeras de tesis Lorena Verdugo y Margarita Rojas por ser las mejores personas que pude conocer y las ideales para compartir esta etapa tan importante conmigo, muchas gracias por su amistad y apoyo incondicional las quiero mucho amigas. A todos ellos, muchas gracias.

Fernanda Munizaga

Dedico esta memoria a todas aquellas personas que me acompañaron a lo largo de este hermoso y arduo proceso. A mis padres Loreto y Guillermo, por su amor incondicional, constante lucha por darme siempre lo mejor, por su comprensión y confianza depositada en mí durante todos estos años de estudio. A mis hermanos Jaime, Patricia, Sebastián, Martín y Lucas que desde su inocencia y posibilidades estuvieron conmigo, preocupados constantemente por mí ¡los amo! A Eduardo, mi amor, quien soportó altos y bajos anímicos, dándome su apoyo, contención, aliento y amor en cada momento ¡Te Amodoro! A las familias Torres Becerra y Oyaneder Díaz, quienes me abrieron las puertas de sus hogares de manera amable, acogedora y afectuosa. Y por ultimo, pero no menos importante, a mis amigas Fernanda y Margarita, con quienes emprendí esta travesía que hoy ya culminamos. Gracias por cada uno de los momentos que compartimos, por el apoyo brindado en los momentos de crisis y desanimo, por las risas y locuras en los momentos de alegría, en definitiva, por su cariño ¡las quiero migas de pan disfrazadas de pescado!

Yasna Verdugo

Éste, es el reconocimiento a todos aquellos que han acompañado y apoyado este proceso. Antes que a todos, quiero agradecer a Dios por estar en cada momento junto a mí, por darme la fortaleza necesaria en los instantes en que más lo necesité; ayudándome a salir siempre adelante. A mi madre Marianela que cree en mí y en mis capacidades. Siempre haz luchado por darme lo mejor y sé que sin ti nada de esto sería posible. A mis hermanas Leyla, Romina y María Paz, gracias por su apoyo incondicional. A mis hermanos Felipe y Pablo, gracias por aparecer en mi vida y apoyarme siempre. A mis sobrinos Benjamín, Jadra y Martín, gracias por llenar mi vida de alegría. A mis tías, tíos, primos y abuela, gracias por estar apoyándome en cada momento. A mi amor Nelson I. Ortiz, gracias por acompañarme y apoyarme en cada momento difícil que pasé a lo largo de este proceso ¡te amo! Agradezco a mis amigas, en primer lugar a Karen, que sin su apoyo a lo largo de estos 5 años nada sería lo mismo. A Fernanda y Lorena, porque sin la compañía de ustedes, sin la perseverancia y sin el apoyo mutuo nada de esto hubiera sido posible.

Margarita Rojas

Índice

Agradecimientos	4
Resumen	11
Introducción	13
1. ANTECEDENTES CONTEXTUALES	16
1.1 Analfabetismo en América Latina y el Caribe	17
1.2 ¿Qué significa ser analfabeto? Concepciones de analfabetismo	20
1.2.1 ¿De qué se habla cuando se habla de alfabetización?	22
1.3 Enfoques de alfabetización en niños y adultos	25
1.4 Experiencias y enfoques de alfabetización de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe	28
1.5 ¿Qué pasa en Chile? Tasas de analfabetismo y programas de alfabetización	30
1.5.1 Contigo Aprendo: programa nacional de alfabetización	35
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	44
3. OBJETIVOS	47
3.1 Objetivos generales	48
3.2 Objetivos específicos	48
4. MARCO TEÓRICO	49
4.1 La lengua escrita como objeto de enseñanza y aprendizaje	52
4.1.1 Lectura y escritura: dos habilidades que pueden ser entrenadas	52
4.1.2 Lectura y escritura: como conocimientos y prácticas culturalmente construidas	54
4.2 Evaluación de aprendizajes iniciales en lectura y escritura	60
4.2.1 Evaluar para determinar errores de los alumnos	61

4.2.2	Evaluar para determinar qué saben los alumnos	64
4.3	Enseñanza de la lengua escrita	67
4.3.1	Enfoque para la enseñanza	67
4.3.1.1	Enseñanza descontextualizada de la lengua escrita	68
4.3.1.2	Enseñanza a partir de situaciones comunicativas reales	69
4.3.2	Rol del docente	71
4.3.2.1	Docente monopoliza el saber	72
4.3.2.2	Autonomía del que aprende, docente mediador	73
4.3.3	Organización del aula para el aprendizaje de la lectura y la escritura	75
4.3.3.1	Privilegia el trabajo individual de los estudiantes	76
4.3.3.2	Potenciar el trabajo colectivo	77
4.4	Aprendizaje de la lengua escrita	80
4.4.1	Proceso y sujeto de aprendizaje	80
4.4.1.1	Sujeto: una tabla raza que junta letras	80
4.4.1.2	Aprender construyendo	82
4.5	Materiales y textos para enseñar la lengua escrita	86
4.5.1	Comenzar desde lo pequeño: a, e, i, o, u/ma, me, mi, mo, mu; para llegar a: memo/memo me mima	86
4.5.2	Textos reales y variados en diferentes contextos lingüísticos y comunicacionales	87
5.	MARCO METODOLÓGICO	92
5.1	Enfoque de investigación	93
5.2	Unidad de análisis y dimensiones del estudio	95
5.3	Definición de la muestra	95
5.4	Instrumentos para la recolección de información	97

5.5 Estrategia de análisis	103
6. ANÁLISIS	104
6.1 Enseñanza de la lengua escrita	106
6.1.1 Contigo aprendo: enseñanza descontextualizada e hiper secuenciada	106
6.1.2 Enseñanza ligada a situaciones comunicativas reales.....	110
6.2 El rol del docente en el proceso de alfabetización.....	113
6.2.1 Contigo aprendo: el docente como aplicador	114
6.2.2 El docente diseña, adapta, flexibiliza, ajusta situaciones de enseñanza	115
6.3 Aprendizaje de la lengua escrita	120
6.3.1 Contigo aprendo: el adulto, un sujeto pasivo y carente de conocimientos sobre el lenguaje escrito	121
6.3.2 Sujeto activo y con conocimiento del objeto de enseñanza-aprendizaje	126
6.3.3 Contigo aprendo: Alfabetización en solitario	131
6.3.4. Aprendizaje se propicia trabajando de manera colectiva	132
6.3.5 Uso de materiales para el aprendizaje de la lengua escrita	134
6.3.5.1 Contigo aprendo: textos escogidos y modificados para facilitar el aprendizaje.....	134
6.3.5.2 Ausencia o presencia de textos	153
6.4 Evaluación de aprendizaje de la lengua escrita	159
6.4.1 Contigo aprendo: Evaluar para determinar errores	159
6.4.2 Evaluar para reconocer y trabajar sobre lo que saben los alumnos y lo que están en proceso de conocer.....	168
7. CONCLUSIONES	173
Bibliografía	181

Anexos.....	187
ANEXO N° 1 Modalidadesde alfabetización de adultos en países de América Latina y el Caribe, 1999-2010	188
ANEXO N° 2 Extractos transcripciones de situaciones didácticas.....	194
ANEXO N° 3 Ejemplos de protocolos: Evaluacion de la lengua escrita en jóvenes y adultos analfabetos	230
ANEXO N° 4 Ejemplos de pautas de evaluación.....	257
ANEXO N° 5 Ejemplo de planificación	260

Resumen

Esta investigación aborda la problemática de la población adulta analfabeta en nuestro país y la manera en que se está alfabetizando. La falta de innovación de estos programas muestra un alto grado de desactualización en comparación con la alfabetización de niños, en donde los avances son muchos. En cuanto a esto, la investigadora Emilia Ferreiro postula el hecho de que los adultos poseerían algunas de las hipótesis presentes en los niños sobre la lectura y la escritura, por lo que las innovaciones implementadas en niños podrían ser realizadas en adultos. Para abordar el problema de estudio el marco teórico se fundamenta en tres conceptos que interactúan entre sí dando forma al proceso de enseñanza-aprendizaje: el que aprende, el docente y el objeto de conocimiento, para luego detallar las principales perspectivas utilizadas dentro de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura; tradicional y constructivista. Para ello realizamos un estudio de caso con algunos rasgos de investigación –acción con el propósito de efectuar un análisis crítico desde una perspectiva socio constructivista de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la campaña de alfabetización Contigo Aprendo, perteneciente a MINEDUC. Para ello es que desde esta mirada analizamos el material entregado por la campaña, aplicándolo en un grupo de siete adultos analfabetos por un periodo de tres meses. Los tres meses restantes, se intervino implementando prácticas situadas en el enfoque socioconstructivo.

Los principales hallazgos en cuanto a la revisión documental y en relación a la enseñanza de la lectoescritura: la lectura se concibe como la decodificación de grafías, que juntas y coincidiendo con su sonoridad, llega a “significar algo” y por otra la escritura es concebida como una habilidad que requiere entrenamiento previo para que el alumno logre escribir letras y finalmente un texto. El segmentar complejizaría el proceso de enseñanza, pues los textos reales, no se encuentran desmenuzados, están inmersos en un contexto y son cotidianos. En cuanto a las situaciones de enseñanza implementada se logra un cambio en la participación de los estudiantes: fundamentan, rebaten ideas y dan a conocer su opinión al

enfrentarse a los textos, comienzan a realizar preguntas relacionadas con las hipótesis previas respecto del sentido y significado de un escrito. Los hallazgos obtenidos en esta investigación, generan interesantes aportes para la política de alfabetización a nivel nacional, la evidencia que aquí se presenta permitiría la creación de nuevas estrategias y metodologías de trabajo, además de generar nuevas interrogantes a investigar o bien para seguir ampliando otras experiencias de alfabetización.

Introducción

La alfabetización de adultos ha sido fuente de conflicto y discusión en distintas organizaciones a nivel mundial. La importancia y necesidad de dar respuesta a la población adulta ha llevado a la implementación de métodos que conservan la mecánica clásica aditiva de palabras, en donde las unidades mínimas deben ser explicitadas de manera inicial para lograr facilitar el paso a una etapa más compleja, la post alfabetización. Este tipo de prácticas en la alfabetización de adultos se ha ido reproduciendo a través del tiempo, sin existir en ellas alguna mínima necesidad de efectuar alguna modificación o innovación, modificaciones y avances que si han sido descubiertas en la alfabetización de niños.

Si bien los adultos y niños guardan sus propias diferencias, la investigadora Emilia Ferreiro nos postula el hecho de que los adultos poseerían algunas de las hipótesis presentes en los niños sobre el objeto de aprendizaje, en este caso de la lectura y la escritura, lo que nos indicaría que, guardando las dimensiones respectivas, algunas de las innovaciones implementadas en niños, podrían también ser implementadas en el proceso de alfabetización de adultos y jóvenes.

Considerando la falta de investigaciones sobre el cómo se lleva a cabo la alfabetización de adultos es que surge la necesidad de conocer los mecanismos que se utilizan a nivel institucional, en este caso particular en la campaña Contigo Aprendo, campaña de alfabetización de jóvenes y adultos, perteneciente al Ministerio de Educación, quien se ha encargado de alfabetizar desde el año 2003 tanto a nivel nacional como en algunas regiones de Chile.

El investigar cómo se implementa esta campaña y a la vez intervenir en ella, para luego mostrar los resultados de esa intervención, nos parece una contribución importante tanto para quienes se desarrollan en esta área de la educación, sean estos monitores de la campaña, docentes o coordinadores como también para posibles investigadores que a partir de los resultados presentados

en esta investigación quisieran seguir indagando en las distintas aristas que de aquí se podrían desprender.

Con el objetivo de justificar y comprobar la importancia de este Seminario de Investigación previamente mencionada, se detallan los antecedentes de este estudio. Para ello, en primera instancia se presentan las tasas de analfabetismo arrojados por censos a nivel de América Latina y el Caribe. Se hace necesario presentar las distintas concepciones sobre lo que podría considerarse alfabetización definida tanto por instituciones como por distintos autores reconocidos en esta área, para luego presentar datos del analfabetismo a nivel nacional con el fin de visualizar la problemática a modo particular. Luego, fijaremos nuestra atención en describir a cabalidad la campaña de alfabetización Contigo Aprendo y sus datos estadísticos no publicados sobre la reprobación y deserción de esta, lo que nos deriva en nuestro planteamiento del problema y a preguntarnos sobre su efectividad, enfoque y concepciones que posee, factores que podrían influir en la tasa de deserción o reprobación de la campaña.

Para justificar nuestra investigación presentamos el marco teórico dentro del cual detallamos el enfoque que asumimos para abordar el problema de estudio. En primera instancia el marco teórico se fundamenta en tres conceptos que forman parte de una tríada que da forma a todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Tres elementos que interactúan entre sí: el que aprende, particularmente, jóvenes y adultos, el docente y el objeto de conocimiento, en este caso, la lengua escrita. Esta triada configura y da sustento a las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Más tarde, detallamos las principales perspectivas más utilizadas dentro de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, estas son tradicional y constructivista, para luego mostrar las características de las prácticas educativas dependiendo de la perspectiva asumida.

Por otro lado, respecto a la forma de llevar a cabo nuestra investigación, presentamos el marco metodológico en el cual detallamos los elementos

necesarios para recopilar la información de nuestro estudio. El primero corresponde al enfoque de investigación, el segundo a las dimensiones que articulan el estudio y tercero la muestra, en la que se señala los criterios a utilizar para seleccionar los casos que participaron en el estudio a considerar en la presente investigación.

Con el fin de indagar en la Campaña Contigo aprendo, es que se implementó de forma rigurosa por tres meses. Estas clases fueron realizadas con un grupo de adultos analfabetos pertenecientes a la campaña, quienes fueron sometidos a las evaluaciones iniciales y finales de la campaña así como también a las actividades provenientes desde el material entregado por esta. Los tres meses siguientes la campaña fue intervenida con una mirada constructivista, se evaluaron las hipótesis de los adultos y desde ellas fueron planificadas las actividades.

Finalmente, cabe destacar que encontramos hallazgos importantes sobre nuestro problema de investigación planteado, puesto que a través del análisis se logra constatar cuáles son las debilidades y fortalezas de la campaña de alfabetización de adultos y jóvenes Contigo Aprendo, además de describir nuestra experiencia de intervención, la que podría invitar a más de un lector a indagar o a innovar en este ámbito educativo donde tanto falta por aprender y descubrir.

Capitulo 1:

1. ANTECEDENTES CONTEXTUALES

En América Latina, se presentan índices de pobreza e indigencia del 13,7% y 3,2% respectivamente, que si bien han disminuido con los años, no dejan de ser injustos y segregadores, dejando en evidencia dos realidades muy demarcadas dentro de una misma cultura. Por un lado se ubica claramente un sector acomodado, que cuenta con privilegios que van desde la nutrición hasta la educación y como un polo opuesto, se nos presenta otra realidad también de la población chilena, perteneciente a un estrato social inferior, aquel que vive en la pobreza.

Es por ello, que una de las grandes problemáticas sociales tanto chilenas como de América Latina, que enfrenta esta población radica en las diferencias en cuanto a educación. Según estudios realizados por CEPAL y por la UNESCO en 2008, América Latina y el Caribe presentan 36 millones de adultos analfabetos, ya sea por fracaso escolar o por nula escolaridad. Particularizándolo en la realidad nacional, estudios demuestran que el 3,5% de la población al año 2006 es analfabeto. Si bien la tasa ha disminuido bastante con los años, ya que en 1970 la cantidad ascendía a 11,7%, es una realidad: Chile posee aun personas analfabetas.

Con estos y otros antecedentes referidos al analfabetismo en adultos, que se irán explicitando en cada uno de los siguientes acápite con una mayor profundidad, permitirán configurar el actual y complejo escenario en que se encuentra esta problemática, que a pesar de los esfuerzos realizados aun no se ha logrado dar con una solución definitiva.

1.1. Analfabetismo en América Latina y El Caribe

El analfabetismo es problemática y fuente de discusión a nivel mundial, en este caso, en América latina y el Caribe. Es importantísimo lograr bajar las tasas

de analfabetismo para lograr un desarrollo en la población, tanto cultural, como económicos. Es por esta urgencia que mejorar los niveles de alfabetización es el cuarto objetivo que se ha propuesto el movimiento Educación Para Todos, sabiendo que es innegable el hecho de que mientras más personas logren alfabetizarse, mayores son las posibilidades para mejorar su condición de vida, permitiéndoles a los individuos participar con mayor facilidad y activamente en la sociedad y asegurar un mejor futuro tanto para él como para su grupo familiar.

Concretas son las evidencias del Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos (ETP) en el mundo del año 2011, UNESCO afirma que solo en América Latina y El Caribe la cantidad de personas adultas analfabetas entre los años 2005-2008 asciende a 36 millones y que tomando como referencia la tasa de personas analfabetas entre los años 1985-1994 la evolución ha sido de un lamentable -22%.

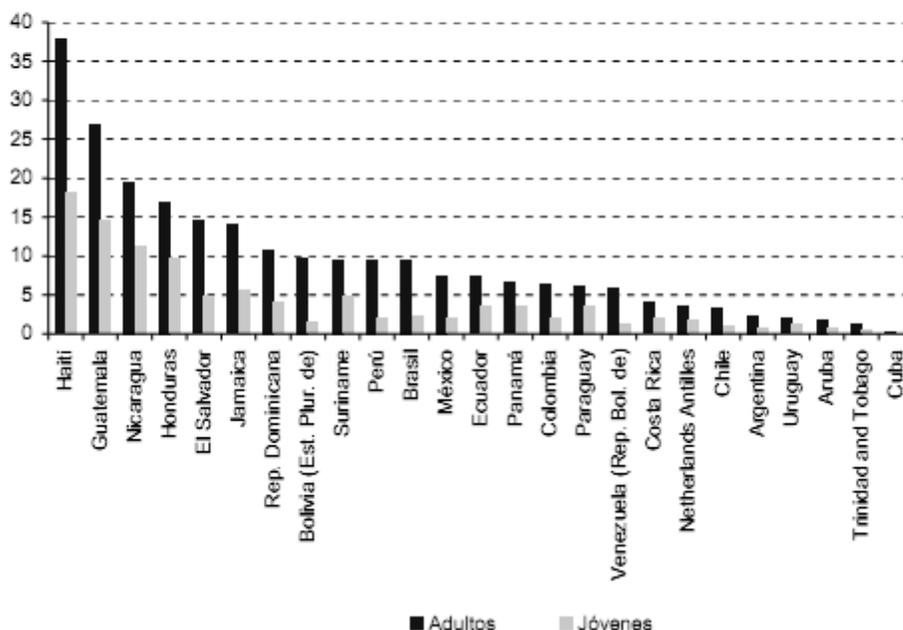
Con respecto a lo visto, es trascendental tomar conciencia en cuanto a lo importante del problema que nos afecta, sobre lo que sucede al mantener tasas de analfabetismo aún en la actualidad, por cuanto se supone vivimos en un mundo en el cual todos podemos ejercer obligaciones y derechos, y es aquí donde se debe hacer hincapié pues se estipula claramente en el Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo de 2005, UNESCO que la alfabetización es un derecho que se sigue negando a la quinta parte de la población adulta en el mundo, siendo esta un factor esencial para alcanzar cada uno de los objetivos de la Educación Para Todos, seis objetivos fundamentales con el propósito de llegar a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos a más tardar en 2015, estos objetivos a lograr son:

Objetivos Educación Para Todos al 2015	
Objetivo 1	Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
Objetivo 2	Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
Objetivo 3	Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
Objetivo 4	Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
Objetivo 5	Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
Objetivo 6	Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

Cuadro n° 1 Objetivos Educación Para Todos, UNESCO 2000

Tomando en cuenta la realización futura de estos objetivos, considerando que por el momento existen personas a las cuales uno de sus derechos básicos como es el de educarse, han sido vulnerados, debería llevar a cuestionarnos en qué puntos se ha estado fallando para inhibir este tipo de derecho que se debería ejercer para todos, independiente de su condición social, raza, religión o política.

GRÁFICO 1
ANALFETISMO ABSOLUTO EN POBLACIÓN ADULTA (15 Y MÁS AÑOS)
Y POBLACIÓN JOVEN (15 A 24 AÑOS), 2007
(En porcentajes)



FUENTE: Instituto de Estadística de la UNESCO – UIS – base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org> y CEPALSTAT para la Rep. Bolivariana de Venezuela (2005)

1.2. ¿Qué significa ser analfabeto? Concepciones de analfabetismo

Habiendo dejado en evidencia las alarmantes cifras que alcanza Latinoamérica y el Caribe en relación con adultos analfabetos cabe cuestionarse ¿qué se entiende por analfabetismo? ¿Cuándo se considera analfabeta o no a una persona?

Las concepciones sobre lo que es el analfabetismo son variadas, pues responden a una evolución del concepto mismo conforme a los avances y nuevas necesidades que han ido surgiendo en la sociedad. Cada una, dependiendo de donde provengan, aborda el fenómeno desde distintas instancias, es por esto que mostraremos algunas que podrían graficar a modo general las ideas que se

conciben con respecto al tema planteado, para luego dejar en evidencia nuestra propia concepción respecto del analfabetismo.

Autor	Definición
UNESCO, 1958	Es analfabeta toda persona que no posee las competencias que le permiten leer y escribir un texto sencillo de su vida diaria.
UNESCO 2006	Se incorpora el concepto de analfabetismo funcional, que da cuenta del uso de la lectura, escritura y del cálculo en distintos dominios de la vida social relevantes para la identidad e inserción social de los sujetos.
UNESCO Y CEPAL 2008	Atendiendo a la anterior conceptualización de UNESCO, se consideran como persona no alfabetizadas a las personas que tienen cinco años o menos de educación formal.
UNESCO, 2010	"Analfabeta es aquella persona que está incapacitada para leer y escribir una breve frase sobre su vida cotidiana"
PAULO FREIRE	La persona analfabeta es un experto lector y escritor en códigos como el gesto, el vestido, la naturaleza, las ubicaciones de las personas, el color y otras cosas. Lee lenguajes mudos que no están referidos a la lengua y lee, con el oído, con el tacto, y el olfato y también con el ojo

Cuadro nº 2 Diversas Definiciones de la Condición de Analfabeto

Como queda en evidencia en el cuadro anterior, en las definiciones presentadas se puede observar que algunas aluden a ingresos, necesidades básicas mientras que otras a capacidades, se refieren al analfabeto como aquel que no puede leer y escribir una frase, o aquellas personas que tienen menos de cinco años de escolarización. Sin embargo, y visto como se considera a una persona analfabeta, nosotras apostamos por una nueva definición en donde analfabeto es un sujeto que posee conocimientos de la lengua escrita, que lee y escribe desde las hipótesis y conceptualizaciones que construye para llegar a comprender un sistema de representación como la escritura, si bien no del modo convencional, pero sí desde sus propias construcciones y experiencias, las que son un importante puente para llegar a ese conocimiento convencional de la lectura y escritura.

Por consiguiente, y basándonos en las lecturas realizadas a textos e investigaciones de Emilia Ferreiro, diremos que analfabeto se llamará a la persona adulta que ha tenido a lo largo de su vida interacciones diversas con el objeto de conocimiento (lectura y escritura) habiendo creado distintas concepciones sobre lo que significa leer y escribir en su mundo cotidiano.

1.2.1 ¿De qué se habla cuando se habla de alfabetización?

En cuanto al concepto de alfabetización, este se encuentra estrechamente relacionado con el concepto de analfabetismo al cual se adhieren quienes se preocupan de dar respuesta a través de diversas experiencias alfabetizadoras. Dependiendo de las motivaciones que las autoridades y/o instituciones conciban, sean estas políticas, económicas, sociales u otras, se condicionarán las acciones que se llevarán a cabo dentro de las campañas de alfabetización.

En el presente recuadro, se presentan distintas definiciones de alfabetización, tanto de instituciones como autores e investigadores, en donde se distinguen diversas visiones frente a un mismo proceso.

AUTOR	DEFINICIÓN
Paulo Freire, A Importância do Ato de Ler, 1983	La alfabetización (...) y la pos-alfabetización implican esfuerzos en el sentido de una correcta comprensión qué es la palabra escrita, el lenguaje, y sus relaciones con el contexto de quien habla y de quien lee y escribe, comprensión por tanto de la relación entre 'lectura' del mundo y lectura de la palabra (...)
Bujanda & Zúñiga, 2008; Torres, 2000	Alfabetización como el desarrollo de la expresión y la comunicación tanto oral como escrita, con una visión del lenguaje como totalidad (hablar, escuchar, leer, escribir); que constituye un proceso de aprendizaje que dura y se perfecciona a lo largo de toda la vida, y que se vincula con instrumentos convencionales tanto como con instrumentos modernos (papel y lápiz, teclado y tecnologías digitales, etc.)

Ana María Méndez (2008)	Además de leer y escribir convencionalmente, alfabetizarse es acceder a información, es mejorar como persona y adquirir elementos simbólicos de otras culturas y contextos; y es, ante todo, ser parte de un esfuerzo por mejorar con otros, ser parte de un colectivo de interacción humana con condiciones similares que permite a los participantes reconstituirse como sujetos a partir de esos otros con los se aprende.
Delia Lerner (2001)	Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. Pues, participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismo; entre los autores, los textos y su contexto...Se trata de reproducir en la escuela las condiciones que hacen posible el desarrollo de las practicas de lectura y escritura en la sociedad, aspirando a que todos los alumnos se incorporen a la lengua escrita, pues no basta con reproducir "alfabetizados"- que correrían el riesgo convertirse pronto en "analfabetos funcionales"- sino que se aspira a formar lectores y escritores en el sentido más amplio que puede asignarse a esos términos.

Cuadro n° 3 Autores y definición de alfabetización

Como podemos notar, desde los autores, dentro del proceso de alfabetización se vislumbran distintos matices dependiendo desde el lugar desde el cual se defina el concepto. Mientras algunos destacan la palabra, contexto y lectura del mundo, otro destaca la expresión y la comunicación, tomando en cuenta tanto lo oral como lo escrito, que se perfecciona a lo largo de la vida en base a distintas herramientas. Pero, más integral aún, es la alfabetización vista desde la persona que vive el proceso de alfabetización, pues además de mencionar el aprendizaje de la lectura y escritura, sería también una posibilidad que tiene el sujeto de acceder a mas información, mejorar como persona y ser partícipe de un colectivo de interacción humana lo que permitiría reconstituirse como sujetos a partir de esos otros con los que aprende. Así podemos ver que ya no solo en la alfabetización hablamos de herramientas, habilidades o de la palabras, sino también de los sujetos que interaccionan con otros en este proceso que les permitiría potenciarse y participar del colectivo. La alfabetización permitiría a los sujetos participar en la cultura escrita, relacionarse con los textos- y ya no solo con la palabra- y operar con ellos poner en acción sus conocimientos sobre sus relaciones y sus contextos, pues se considera al sujeto en su propio proceso, como protagonista necesario para formarse como lector y escritor convencional en

las condiciones que harían posible el desarrollo de las practicas de lectura y escritura en el mundo real, siendo este proceso un proceso con sentido, no reproductivo.

INSTITUCIÓN	DEFINICIÓN
Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en Jomtien 1990	Alfabetización concebida como una necesidad básica de aprendizaje que se adquiere a lo largo de toda la vida y que permite a las personas desarrollar sus conocimientos y capacidades para participar plenamente en la sociedad. El concepto se relaciona con las nociones de ciudadanía, identidad cultural, desarrollo socioeconómico, derechos humanos, equidad y con la necesidad de crear “entornos alfabetizados” para su sostenimiento y desarrollo.
UNESCO, 2005	Alfabetización es la habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos. La alfabetización representa un continuo de aprendizaje que le permite al individuo cumplir sus metas, desarrollar su potencial y conocimientos y participar activamente en actividades comunitarias y sociales”
UNESCO, 2006	Desde el concepto de analfabetismo funcional, la alfabetización no es sólo aprender a leer y escribir sino que, adquirir competencias para un efectivo desempeño social y productivo de las personas en la sociedad
Alfabetización: la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida, pág. 18-19 UNESCO, 2008	La alfabetización es un medio para el desarrollo, que permite a las personas tener acceso a nuevas oportunidades y a participar en la sociedad también en formas nuevas. Asimismo, la alfabetización y precisamente por el hecho de que sin ella las personas no tendrían las mismas oportunidades en la vida, constituye un derecho en sí misma

Cuadro n° 4 Instituciones y definición de alfabetización

En el caso de las instituciones y sus concepciones de alfabetización, se considera como una necesidad básica para desarrollar conocimientos y capacidades para ser partícipes de la sociedad de manera plena, así como también, es vista como una habilidad que serviría para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular por medio de materiales escritos e impresos los cuales serian relacionados con su contexto. A su vez la Unesco, destaca que alfabetizar no es solo aprender a leer y escribir sino que también

sería necesario adquirir competencias para lograr desempeñarse socialmente y de manera productiva, pues se considera un medio para el desarrollo que permitiría acceder a las mismas oportunidades a las que accedería una persona alfabetizada, por lo tanto la alfabetización constituiría un derecho a ser ejercido para lograr la igualdad de oportunidades.

Vistas todas estas concepciones, creemos importante mencionar que nos sumamos a la definición que Delia Lerner nos ofrece respecto del dar sentido y una función real de la escritura y la lectura dentro de las prácticas alfabetizadoras, porque la lectura y escritura es vista como una práctica social, por consiguiente la enseñanza debiera estar dirigida a que los sujetos logren ser ciudadanos de la cultura escrita, sin perder el sentido social de las practicas de lectura y escritura.

1.3. Enfoques de alfabetización en niños y adultos

Como es posible notar, son variadas las definiciones tanto de analfabetismo, y en consecuencia de alfabetización. Sin embargo, estas concepciones sobre el analfabetismo condicionan el sentido de las acciones que frente a este fenómeno se puedan realizar y por lo tanto los propios métodos pedagógicos y didácticos que se desarrollen.

Al respecto, presentamos una breve síntesis de los diversos métodos existentes de alfabetización que la investigadora latinoamericana Emilia Ferreiro, ha recopilado a raíz de sus investigaciones en cuanto a la alfabetización en niños y adultos, y que explicita en su libro "*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*" (1979), los cuales responden a una visión tradicional de enseñanza, donde el objeto de conocimiento es fragmentado para "facilitar" la recepción por parte del alumno.

Método sintético	Método fonético	Método analítico
Parten de elementos menores a la palabra	Parte de lo oral	Parten de la palabra o de unidades mayores.
Insiste fundamentalmente, en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía.	La unidad mínima de sonido del habla es el fonema asociándolo a su representación gráfica.	Lo previo, es el reconocimiento global de las palabras u oraciones; el análisis de los componentes es una tarea posterior.
Otro aspecto clave es establecer la correspondencia a partir de los elementos mínimos, en un proceso que consiste en ir de la parte al todo. Los elementos mínimos de lo escrito con las letras.	Es preciso aislar y reconocer los distintos fonemas de su lenguaje para poder, luego, relacionarlos a los signos gráficos.	No importa cuál sea la dificultad auditiva de lo que se aprende, puesto que la lectura es una tarea fundamentalmente visual.
	Como el acento está puesto en el análisis auditivo para poder llegar a aislar los sonidos y establecer las correspondencias grafema-fonema, dos cuestiones se plantean como previas: a).- que la pronunciación sea correcta, para evitar confusiones entre fonemas. b).-que las grafías de forma próxima se presenten separadamente, para evitar confusiones visuales entre grafías.	Es necesario comenzar con unidades significativas para el niño (de aquí la denominación de "ideo-visual").
	Enseñar un par fonema-grafema por vez, sin pasar al siguiente hasta que la asociación no esté bien fijada.	

Cuadro n° 5 Síntesis Métodos de Alfabetización, Emilia Ferreiro, 1979, Pp. 17-18-19

En síntesis, se presentan tres métodos identificados por Ferreiro en la enseñanza de la lecto escritura. Inicialmente el método sintético habla de una enseñanza que va de la parte al todo, se fragmenta la palabra en unidades mínimas haciendo corresponder gráfica con fonema, el método fonético adquiere características similares al anteriormente mencionado, pues si bien parte de unidades mínimas, es el fonema el que se asocia a la grafía, partiendo siempre de lo oral y auditivo. Terminando así con un método analítico que considera como unidad mínima la palabra y se trabaja con construcciones mayores como frases, oraciones y textos, considerando como parte fundamental las unidades significativas para el que aprende.

Al ver que la lectura y la escritura estaban siendo descompuestas para su “mejor” captación, y viendo que dichas prácticas se convertían en decodificación y transcripción, centrándose en el método mismo más que en la significación que el sujeto da a aquello que aprende, es que Ferreiro, en colaboración con Ana Teberosky (1979) , comienzan a indagar en cómo es que los niños se apropian del sistema de escritura, llegando a establecer una serie de hipótesis que estos se plantean a modo de poder comprender y entender las relaciones que guardan entre si nuestro sistema alfabético. Estos importantes descubrimientos, dieron paso a que otros investigadores de diversas áreas comenzaran también a preocuparse de cómo es que los niños aprendían a leer y escribir, y por consiguiente cómo se estaba enseñando en las instituciones educativas. A partir de estas investigaciones surge una nueva propuesta didáctica, a la cual nos adherimos, que cambia por completo la concepción de sujeto de aprendizaje, de la lectura y escritura como objetos de enseñanza y de aprendizaje, el rol del maestro y el surgimiento del texto como unidad mínima desde la cual comenzar la enseñanza de la lengua escrita.

Cabe destacar, que si bien los estudios de E. Ferreiro y A. Teberosky, fueron realizados principalmente en niños, algunas investigaciones incluyeron grupos de adultos analfabetos, donde fue posible hallar similitudes en los sistemas de conceptos entre niños y adultos, y su importancia radica en que conocer al adulto es respetarlo intelectualmente, respetar los conocimientos que ha construido por sí mismo y los que puede llegar a construir en base a ellos (Ferreiro, 2008). Es por esto, que en esta propuesta lo importante es poner en el centro del proceso al sujeto del aprendizaje (sea este niño o adulto) y no al que supuestamente conduce a este aprendizaje, cualquiera sea el método escogido o quien lo dirige. Para Ferreiro el hecho de atribuir los éxitos en el aprendizaje al método mismo y no a quien aprende, es una conclusión inaceptable.

1.4. Experiencias y enfoques de alfabetización de jóvenes y adultos en América Latina y El Caribe

Considerando que, y como mencionamos anteriormente, mejorar los niveles de alfabetización es uno de los seis objetivos que se ha propuesto el movimiento Educación Para Todos es que en América Latina y el Caribe se han implementado una serie de programas de alfabetización para lograr el cumplimiento de dicho objetivo.

Estas campañas se han realizado en países como: Argentina, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana. En su mayoría, estos programas son gubernamentales pues son de responsabilidad del Ministerio de Educación de cada país y están dirigidos a jóvenes y adultos analfabetos.

Estas experiencias alfabetizadoras, varían según el país en el que se realicen los programas de alfabetización, encontrando así una amplia gama de enfoques de los cuales podemos mencionar:

PAÍS	ENFOQUE	DESCRIPCIÓN
México, Argentina, Guatemala y República Dominicana.	Enfoque Freiriano: Palabra Generadora o Método psicosocial.	Se inscribe en el marco del método psicosocial de Paulo Freire, en el cual las personas alcanzan competencias básicas de la lectoescritura y matemáticas. La lecto-escritura se trabaja desde la palabra generadora y se utilizan textos de apoyo que son organizados en unidades didácticas. Estos textos son especialmente elaborados para personas adultas y se consideran las características culturales abordando nuevos contextos a partir de las condiciones de vida de las personas.
Costa Rica	Enfoque Tradicional	El docente es quien contiene y maneja los conocimientos, pues el lugar del saber es reservado para él. Estos conocimientos serán transmitidos a los estudiantes en una relación pedagógica verticalista. Otorgando un rol pasivo y receptivo al estudiante.
El Salvador	Enfoque Constructivista	Propicia el desarrollo personal dando énfasis a la participación e interacción entre pares, enfatizando el trabajo grupal que lleve al descubrimiento. Es un enfoque inclusivo y flexible lo que permite al sujeto construir su conocimiento tomando en cuenta sus necesidades, teniendo como fin formar sujetos autónomos, activos, críticos y reflexivos.

Paraguay y Colombia	Enfoque Crítico	Es considerado a los jóvenes y adultos como sujetos que razonan crítica, reflexiva y creativamente. Son capaces de aprender a pensar en forma analítica, de adquirir nuevos conocimientos, de transformar sus actitudes en la vida y enriquecer sus valores. Se hace necesario transformar los contenidos a algo significativo para el que aprende, lo que se logra mediante el cultivo de temas vivos que estimulen al estudiante a reunir, analizar y evaluar dichos contenidos.
Nicaragua	Enfoque Activo-Participativo	Responde siempre a las necesidades, expectativas e intereses del alfabetizando, considera a las personas como sujetos activos del proceso enseñanza-aprendizaje. Contempla "El lenguaje como instrumento de comunicación y expresión social." Además de posibilitar un aprendizaje integral ligado a la realidad de los estudiantes.

Cuadro n° 6 Enfoques de Alfabetización en América Latina y el Caribe¹

Como podemos apreciar a lo largo de América Latina los enfoques varían dependiendo de las necesidades que se encuentran en cada país, en lugares como Nicaragua, Paraguay, Colombia y El Salvador podemos apreciar que se trabaja a partir de enfoques que fomenta a sujetos activos, participativos, autónomos que construyan sus conocimientos, que se acerquen a éste de una manera crítica y reflexiva.

Se trabaja siempre a partir de sus contextos haciendo el aprendizaje más cercano al sujeto que aprende teniendo eso en común con enfoques utilizados en países como México, Argentina, Guatemala y República Dominicana, que a partir de sus contextos extraen temas de interés, trabajando la palabra generadora y a partir de esta acercarse a la lecto-escritura. En países como Costa Rica, apreciamos que aún se trabaja desde un enfoque tradicional en el cual se aprende de lo que el docente considera pertinente, dando al estudiante un rol pasivo y receptivo.

1. Ver Anexo 1: MODALIDADES DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS EN PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1999-2010

1.5. ¿Qué pasa en Chile? Tasas de analfabetismo y programas de alfabetización

Luego de conocer los diversos programas dedicados a la alfabetización de adultos en América Latina y el Caribe, nos preguntamos ¿qué pasa con la alfabetización de adultos en nuestro país?

Podemos observar que a lo largo de la historia se han desarrollado diversos programas que abordan la educación de jóvenes y adultos:

En la década de los 50's aparece la educación rural de adultos por la necesidad de la capacitación y organización del sector campesino, surge de las Instituciones creadas por el Estado en materia de desarrollo agropecuario del país, surgiendo así el Instituto de Educación Rural (IER) dependiente de la Iglesia Católica, encargado de la situación educacional del campesino. Para el año 1966 contaba con 30 centrales distribuidas entre Coquimbo y Aysén (Acuña et al, 1990)

En el año 1964 surge el instituto de Capacitación e Investigaciones de la Reforma Agraria (ICIRA), encargado de Alfabetizar, capacitar y coordinar programas para profesionales y personal técnico. En el mismo periodo surge la Corporación de la Reforma Agraria (CORA), pero funciona en 1973, encargado de la orientación del Programa de Reforma agraria (Acuña et al, 1990).

Durante el 1964 llega a Chile Paulo Freire, quien participa de importantes reformas impulsadas por el presidente de entonces Eduardo Frei (1964-1970), principalmente en el sector agrario, lo cual implicaba trasladar a los campos los aparatos del estado y hacer que funcionaran ahí los servicios de salud, transporte, crédito, infraestructura básica, asistencia técnica, escuelas, entre otros. Para ello, requerían nuevos profesionales y técnicos que apoyaran dicho proceso de cambio, por lo que Paulo Freire trabajó en la formación de aquellos profesionales (Gadotti, 2001).

Por otra parte, dicho gobierno, a través de la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos, se planteó la meta de reducir en un plazo de 6 años la tasa de analfabetismo a un 5% o 6%. Al finalizar 1967 el número de analfabetos atendidos alcanzó a 89.720 personas. Adoptando el método psicosocial de Paulo Freire para la enseñanza de la lectura y escritura, adaptándolo a las características sociales y económicas y culturales de nuestro país cuyo nombre es “La raíz y la espiga”. El organismo encargado de llevar a cabo este proceso de alfabetización fue el Instituto de Desarrollo Agropecuario, el cual en su preocupación por desarrollar social y económicamente a los campesinos sometió a sectores importantes de la población rural a un variado número de actividades educacionales que procuraron establecer nuevas normas en el aprendizaje de ciertas habilidades y ramos técnicos o bien cambios en actitudes y valores (Álvarez R. et al, 1973).

Un año más tarde (1965) surge el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), pero funciona en 1973, encargado de capacitar y promover el desarrollo cultural, económico y social de los campesinos y pescadores artesanales del país (Acuña et al, 1990).

Luego de esto comienza a surgir la educación especial de adultos, iniciándose en 1975 con la Escuela Abierta en el contexto de la educación permanente, cambia de nombre y pasa a llamarse "Centros Integrados de Educación de Adultos" (Acuña et al, 1990).

Un año después (1976) se pone en marcha un programa que tiene convenio entre el Ministerio de Educación e INACAP, tiene como fin elaborar material de instrucción para el nivel de Ed. Básica que permite a los trabajadores completar su nivel básico. El currículo consta de los 3 niveles con una duración de 6 meses cada uno y otorga Licencia Educación Básica de Adultos (Acuña et al, 1990). Para el 1979 se aprueba programa de nivelación rápida para adultos con escolaridad incompleta, que deban acreditar estudios de educación general básica y educación media (Acuña et al, 1990).

Durante el 1981 nacen Telecentros ubicados en escuelas especiales de adultos como también en locales comunitarios, de empresas, etc. De los 188 telecentros, treinta y tres están distribuidos en regiones con 503 cursos atendidos por 180 docentes. El mismo año comienza la rehabilitación en recintos carcelarios, surge del convenio del Ministerio de Justicia y el Ministerio de Educación (Acuña et al, 1990).

Para el 1984, 16 escuelas funcionan en los establecimientos penales, como Centros de Rehabilitación Social de Recluidos (1 por Región y 3 para la Región Metropolitana) y 56 escuelas satélites de los respectivos centros en cada región.

En 1988 ya existen 63 escuelas carcelarias con 258 docentes y 241 cursos que atienden a 6.921 alumnos adultos (Acuña et al, 1990).

Actualmente el I.E.R, mencionado con anterioridad, atiende a 3.150 alumnos, donde se imparten cursos gratuitos de diversos tipos y niveles en sectores rurales comprendidos entre III y X Región del país. Actualmente el I.E.R. consta de ocho programas que van desde Educación General básica hasta educación media técnico profesional e industrial y programas de desarrollo comunal (Acuña et al, 1990).

A raíz de lo anteriormente expresado, presentamos el siguiente cuadro que resume los niveles de atención y los respectivos establecimientos en los que se desarrollan:

NIVELES	ESTABLECIMIENTOS
Educación Básica	- Terceras Jornadas (Escuelas Municipales Fiscales y Particulares) - Escuelas de Adultos - Escuelas Carcelarias
Educación Carcelaria	- Centros de Rehabilitación Social de Recluidos. Cursos Satélites de esos Centros. - Escuelas Básicas (dentro de los Recintos Penales)
Educación Fundamental	- Establecimientos declarados Cooperadores de la Función Educacional del Estado
Educación Técnica Elemental	- Establecimientos declarados Cooperadores de la Función Educacional del Estado.

Cuadro n° 7 Niveles y lugares en los que se desarrolla la educación de adultos

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por disminuir los índices de analfabetismo en nuestro país, como los descritos anteriormente, la siguiente tabla que contiene los datos proporcionados por los indicadores de educación en Chile (2006), nos muestra que en el año 2005 al 2006 se aprecia un alza en el número de adultos analfabetos.

Año	(%)	Número
1996	4,7	477.031
1997	4,5	470.743
1998	4,1	439.563
1999	3,9	422.181
2000	3,8	420.275
2001	3,8	422.556
2002	3,7	419.018
2003	3,6	409.850
2004	3,5	404.830
2005	3,4	405.218
2006	3,5	440.754

**Tabla n° 1 Analfabetismo Nacional (Población de 15 años y más)
Chile 1996-2006, MINEDUC 2006**

Al ver como aumenta el índice de analfabetos, es que se busca cuáles son los programas de alfabetización más recientes que se efectúan en Chile para dar cobertura a esta problemática. Es así como se hallan 3, estos son:

- Alfabetización del pueblo rom-gitano de Villa Alemana y Quilpué (2001-2009)
- Programa de Alfabetización de Adultos “Aprendo en Río Piedras” (2005)
- Campaña de Alfabetización Contigo Aprendo Programa Chile Califica (2003-2008) (2011)

La alfabetización del pueblo rom-gitano y Aprendo en Río Piedras, son entidades no gubernamentales que buscan llegar a una población poco atendida, como: la población gitana de Villa alemana y las mujeres que viven o trabajan en el pueblo de Río Piedras.

En villa alemana se usa como estrategia utilizar a gente que provenga del pueblo (rom-gitano) lo que busca dar una mayor importancia a la educación intercultural. En Río Piedras se arma una enseñanza fundada en Vigotsky; del cual se toman conceptos como: andamiaje y la zona de desarrollo próximo, Freire; del cual se toman conceptos como: educación como medio de liberación, alfabetización como lectura de la realidad y el empoderamiento que la alfabetización ofrece al adulto y de Montessori, de la cual se toman materiales manipulativos que a su vez ayudan a la autocorrección que impulsan a la autonomía del adulto.

Las clases en Río Piedras se ofrecen por disponibilidad de tres horas semanales de manera individual y buscan siempre desarrollar un método integral de lectoescritura acompañado de material didáctico, dando apoyo en la enseñanza básica.

Uno de los programas que más ha perdurado en el tiempo destinado a la educación de adultos es la campaña de iniciativa estatal a cargo del Ministerio de Educación “Contigo Aprendo”, el cual pasamos a describir a continuación.

1.5.1 Contigo Aprendo: Programa nacional de alfabetización

Contigo Aprendo es la campaña de iniciativa estatal, del programa Chile califica, realizada desde el año 2003 al año 2009, suspendida por el año 2010 retomada en el año actual, que tiene como organismos responsables a Ministerio de Educación con la colaboración del Ministerio de Economía de Trabajo y Previsión Social. El principal objetivo de la campaña es que los estudiantes aprendan a leer, escribir y desarrollar la comprensión lectora, así como también competencias básicas de matemáticas; la idea es potenciar la participación e integración social de las personas. Esta campaña selecciona a la población y las atiende de forma diversa:

- a) Población rural muy aislada, a través de la radio.*
- b) Población mapuche, a través de procesos educativo-culturales más adecuados.*
- c) Estudiantes internos de recintos penales, refuerzo de sus docentes. (L. Galván, 2004 p.37)*

Da cobertura a poblaciones rurales aisladas, población mapuche y estudiantes internos de recintos penales. A su vez se lleva a cabo en diversas regiones del país como: Coquimbo, Valparaíso, Libertador Bernardo O’Higgins, Maule, Biobío, Araucanía, Los Lagos, Los Ríos, Aysén y Metropolitana. Este proceso educativo consta de 6 meses (6 horas semanales) que da opción a adquirir la certificación de 4° año básico.

La conformación de grupos se constituye por vecinos, parientes, amigos o desconocidos, pero de un barrio o sector común, liderado por un monitor o

monitora de alfabetización. Cada grupo consta de diez o doce personas que pueden reunirse en sedes sociales, escuelas, parroquias, consultorios, organizaciones o casas del sector. Cada grupo guiado por un monitor.

La selección del monitor se realiza ponderando la escolaridad, formación y experiencia en alfabetización y trabajo comunitario. Los requisitos básicos para postular como monitor de alfabetización son tener 18 años de edad y la enseñanza media completa como mínimo; sin embargo, a través de los años Contigo Aprendo ha sumado entre sus monitores a profesionales de distintas áreas sociales como sociólogos, psicólogos, asistentes sociales, profesores, estudiantes de pedagogía, etc.

La campaña define al monitor *“como la persona que se desempeña como facilitador del aprendizaje en un grupo de alfabetización, el que es elegido luego de un proceso de selección y formación realizado por el MINEDUC”*. (MINEDUC; 2011. pp 18)

Dentro de la campaña el monitor debe desarrollar una labor integral, la que incluiría primordialmente el facilitar el desarrollo de habilidades cognitivas en los participantes adultos, y el estableciendo a la vez un vínculo del tipo afectivo.

Con la idea de orientar la acción alfabetizadora y conducción del grupo, el monitor debe participar en actividades que son contempladas como parte de un plan de formación que consta de dos momentos:

1. **Jornada de formación inicial:** Tiene como finalidad facilitar herramientas para el trabajo que desarrolla el monitor. *“Se realiza antes del inicio del proceso educativo, con una duración de tres días consecutivos, y participar en ella es condición para ser monitor de alfabetización de la Campaña Contigo Aprendo. Esta jornada se organiza en torno a las siguientes temáticas:*

- *Panorama general del proceso de alfabetización;*
- *La Educación de Personas Jóvenes y Adultas;*
- *Didáctica de Lenguaje y Matemática: contenidos, recursos y estrategias metodológicas”.*(Manual del monitor, 2011, Pp. 20)

2. **Talleres de continuidad de lenguaje y matemáticas:** Buscan profundizar conocimientos y habilidades que los monitores poseen y requieren desarrollar para desarrollar su función como tal, a la vez que comparten sus experiencias. *“Son organizadas territorialmente, agrupando a los monitores de comunas cercanas entre sí, o de un mismo Departamento Provincial. Se realizan dos encuentros (uno centrado en Lenguaje y otro en Matemática) durante los meses en que se desarrolla el proceso educativo”* (Manual del Monitor, 2011, Pp.20). Estas reuniones tiene una duración de medio día o un día.

Para la enseñanza de la lengua escrita, la campaña Contigo Aprendo utiliza el método psicosocial de Paulo Freire, el cual se basa en la comunicación oral, pues parte del dialogo en torno a “experiencias cercanas” propios del mundo de jóvenes y adultos. Este método, contempla las siguientes fases:

a) Levantamiento del universo vocabular de los grupos:

Consiste en explorar las palabras habladas en el medio cultural del alumno, para poder extraer los vocablos con más ricas posibilidades fonéticas y de mayor carga semántica. Las palabras son extraídas de las lecturas de los textos. Estos se elaboran pensando en su empleo a nivel nacional, en un contexto de gran diversidad geográfica, social y cultural. (MINEDUC, 2008)

b) Selección de palabras del universo vocabular investigado:

Las palabras seleccionadas reciben el nombre de generadoras, ya que a través de la combinación de sus elementos básicos permiten la formación de otras

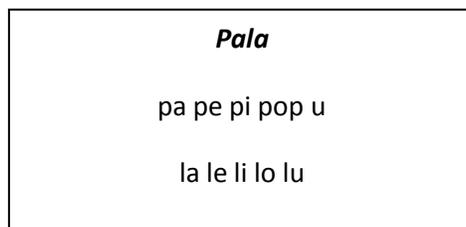
palabras. Estas palabras, que pertenecen al universo vocabular propio de los alfabetizandos, deben ser, además, significativas desde el punto de vista existencial para los participantes.

En el libro *Las letras hablan*, la palabra generadora va resaltada con negrita en el texto.

Para “trabajar” esta palabra se recurre a la lectura y a una conversación alrededor de esta lectura y las vivencias personales que esta evoca.

c) Elaboración de la ficha de descubrimiento:

La ficha de descubrimiento es un cartel en el que se escribe la palabra generadora y su familia silábica. Con ayuda de este cartel, los educandos van conociendo las silabas y realizando combinaciones de ellas para producir nuevas palabras. Ejemplo:



Guía de Lenguaje, MINEDUC 2008

Guiados por el monitor los alumnos leen la palabra generadora y las silabas, luego en forma oral, van formando nuevas palabras con ellas. Además es importante construir tarjetas con las sílabas pues son materiales que los alumnos pueden manipular y con ellas ensayar la formación de nuevas palabras o frases.

Este proceso se justifica como necesario porque posibilitaría “*la creación y el descubrimiento y, con ello, las personas se apropian de la manera en que se forman las palabras en nuestro idioma*”. (MINEDUC; 2008. pp: 14)

Se señala además, que una vez que los alumnos adquieren mayores destrezas superan “naturalmente” esta fase del método (crear palabras mezclando silabas) para avanzar en su aprendizaje. Ya no necesitan palabras generadoras ni ficha de descubrimiento, ni combinar silabas. Ya adquirieron la “habilidad de leer, conocen la mecánica, y necesitan realizar otras actividades como leer noticias y cuentos y escribir sus ideas o sentimientos”.

En cuanto a la duración de la campaña de alfabetización, esta se desarrolla durante 6 meses, con una regularidad de 6 horas (cronológicas) las que se distribuyen en 2 ó 3 sesiones por semana.

En las primeras sesiones se conforma el grupo y se presentan los objetivos de la campaña, se resuelven dudas, se presenta el material y se acuerda el funcionamiento del grupo, determinando número de sesiones y horario en que se realizará el curso.

Constituido el grupo se realiza una evaluación del tipo diagnóstica, que debe ser aplicada a cada alumno en forma personalizada. Ésta permitirá tener una visión de las competencias de entrada de las personas.

Esta prueba va acompañada de la “Pauta de Respuestas del Alumno” y el “Informe de Tareas Evaluadas”, instrumentos que le permitirán al monitor ubicar a cada alumno según su nivel de conocimientos en lenguaje y matemática. Este diagnóstico y sus instrumentos de apoyo, permiten orientar el proceso y planificar actividades distintas de acuerdo al nivel de cada uno.

Al culminar el proceso, los alumnos deben rendir un examen final, el cual les permite obtener su certificación de 4to básico, siempre y cuando obtengan una nota sobre 4.0 en ambos subsectores.

Además, la campaña cuenta con una amplia gama de materiales educativos con el fin de acompañar el proceso educativo que viven sus alumnos y monitores. Estos materiales son:

- Manual del Monitor, muestra el contexto general y algunos fundamentos teóricos para abordar el trabajo en la Campaña.
- Texto para el alumno Las Letras Hablan: El texto-cuaderno que facilita la alfabetización inicial, en este texto se encuentran actividades basadas en el método sicosocial de lectura, es decir:
 - *Se conversa sobre un tema de interés a partir de la lectura del texto que inicia la unidad.*
 - *Se reconocen las palabras generadoras, se elaboran fichas de descubrimiento para, con las sílabas, crear nuevas palabras.*
 - *Se ejercita la lectura y escritura.*
 - *Se producen textos breves. (Guía de lenguaje del monitor, Pp.15)*
- Guía Metodológica de Las Letras Hablan, que ofrece información y sugerencias de actividades que permiten enriquecer el trabajo con el texto. Profundiza en criterios metodológicos sobre alfabetización, se describe la lectura de texto, se amplían los conjuntos silábicos y se presentan sugerencias para cada unidad, incluyendo actividades complementarias y algunas nociones de gramática.
- Texto para el alumno Escribe tu Palabra: que profundiza en el aprendizaje de la lectura y escritura, pues se constituye por diferentes lecturas, que abordan temas propios de las personas adultas. El énfasis está puesto en la comprensión de lectura y la producción de textos propios. A su vez, ofrece orientación básica para el trabajo en matemática con un enfoque instrumental, relacionado con la vida cotidiana y con distintos grados de dificultad.

- Guía de Lenguaje para el Monitor, entrega fundamentos para desarrollar el sector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, lo que enriquece el trabajo con los textos del alumno.
- Cartilla de Desarrollo Personal. Actividades alternativas que promueven y fortalecen la autoestima, favorecen el buen clima grupal y desarrollen algún nivel de trabajo corporal con los alumnos, lo que propiciará al grupo un ambiente que facilitará del aprendizaje.
- Cuaderno del Alumno, que incluye ejercicios de apresto de lenguaje y matemática.
- Diccionario, cuaderno de caligrafía para el alumno y set de materiales fungibles que consta de: lápices grafito y de colores, gomas de borrar, papel, carpetas, cartulina, tijeras, pegamento en barra, reglas, y algunos otros elementos que el monitor distribuirá entre los alumnos o utilizará para realizar sus clases.

Los textos destinados a los estudiantes han sido diseñados con el fin de promover que los alumnos sean sujetos activos de su aprendizaje. Éstos permiten avanzar en el proceso educativo por medio del desarrollo de diversas actividades, las que deben realizarse por el adulto o con acompañamiento del monitor. (Manual del monitor, 2011, Pp.33).

Por otra parte, a pesar del tiempo que la campaña lleva en ejecución, documentos manejados a nivel interno de la institución, dejan en evidencia la poca efectividad que este programa tiene, al menos, en la Región Metropolitana. Así se muestra en las siguientes tablas donde se especifican los resultados obtenidos según el sexo de los participantes evaluados.

Total examinados	1117		Hombres examinados	267	
Total Aprobados	741	66.3%	Hombres Aprobados	172	66%
Total Reprobados	376	33.7%	Hombres reprobados	95	34%

Tabla n° 2 Resultados obtenidos en exanimación final, Contigo Aprendo, 2009

Total examinados	1117		Mujeres examinados	850	
Total Aprobados	741	66.3%	Mujeres Aprobados	568	66.8%
Total Reprobados	376	33.7%	Mujeres reprobados	282	33.2%

Tabla n° 3 Resultados obtenidos en exanimación final, Contigo Aprendo, 2009

Si bien mas del 50% de los participantes examinados aprueban la exanimación, cabe preguntarse qué sucede con el porcentaje restante de personas que no logran el nivel mínimo para ser aprobados, tomando en consideración que no todos los alumnos inscritos asisten a esta instancia final de evaluación.

En síntesis, el campo de estudio muestra que las tasas de analfabetismo a nivel continental no han logrado una disminución significativa, sino más bien un alza del 22%.

Al respecto, instituciones y diversos investigadores, en sus esfuerzos por conceptualizar esta problemática, ofrecen variadas maneras de concebir el analfabetismo en adultos y jóvenes, y por consiguiente, la alfabetización. Las definiciones presentadas refieren al analfabeto a aquel que no puede leer y escribir una frase, o aquellas personas que tienen menos de cinco años de escolarización. En relación a alfabetización, investigadores e instituciones

coinciden en que leer y escribir les permite a las personas desarrollar su potencial y conocimientos y participar activamente en actividades comunitarias y sociales pudiendo ejercer sus derechos y deberes desde el saber.

En relación a aquellas concepciones, diversos países latinoamericanos han emprendido programas de alfabetización basándose en unos u otros enfoques, los que van desde los tradicionalistas hasta enfoques reflexivos y críticos.

Y en Chile, vemos que las tasas de analfabetismo, durante los años 2005 y 2006, al igual que a nivel continental, también experimentaron una importante alza. Al respecto, diversos han sido los esfuerzos por disminuir aquellos índices, desde los inicios de la educación de adultos hasta la actualidad, donde encontramos la campaña de alfabetización de jóvenes y adultos Contigo Aprendo, una iniciativa gubernamental que brinda a personas analfabetas que no han culminado su educación básica la oportunidad de aprender a leer, escribir y habilidades matemáticas para así obtener su certificado de 4to año de educación básica. Sin embargo, la poca efectividad evidenciada en los documentos de uso interno que maneja la campaña, donde solo el 50% de los participantes evaluados aprueba la exanimación final, levanta dudas respecto de las características que presenta dicho programa y que podrían estar incidiendo en los resultados obtenidos.

Capítulo 2:

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El mejorar los índices de alfabetización de adultos en América Latina y el Caribe es uno de los tantos objetivos que persigue la declaración de Educación Para Todos. Es por esto que diversos países se han comprometido a aceptar el reto y emprender acciones a favor de la reducción de las alarmantes cifras e analfabetismo en adultos que presenta actualmente el continente.

Desde los antecedentes previamente desarrollados en esta problemática han surgido diversas concepciones de analfabetismo, donde cada una apela a los intereses o motivaciones que cada nación busca concretar en sus ciudadanos, pudiendo ser estos económicos, políticos, sociales u otros. Por consiguiente, las nociones establecidas de lo que significa ser analfabeto condicionan la concepción de alfabetización a las cuales se acogen cada una de estas naciones, las que a su vez dejan en evidencia el enfoque adoptado en cada uno de los programas de alfabetización que llevan a cabo mediante los métodos que en ellos se utilizan.

Al respecto, estos métodos responden a una visión tradicionalista de la enseñanza de la lengua escrita, presentando el objeto de conocimiento de manera segmentada, con unidades de significación mínima (grafía-fonema), priorizando la oralización y transcripción del código. Sin embargo, otros enfoques priorizan menos el método y se centran en el sujeto que aprende, en donde el texto es la unidad de significación mínima que permite hacer partícipe de la cultura escrita al sujeto, lo cual implica apropiarse de una tradición de lectura y escritura (Lerner, 2001).

En Chile, la respuesta al compromiso adquirido con EPT se ve concretado en su campaña nacional de alfabetización Contigo Aprendo, de la cual es responsable el Ministerio de Educación. Pese a estos esfuerzos, en nuestro país el analfabetismo alcanza cifras, en el año 2006, ascendientes a 440.754 personas, lo que nos indica que un 3,5% de la población adulta aun es analfabeta.

Con lo expuesto anteriormente cabe la duda respecto a ¿cuánto ha contribuido verdaderamente la campaña Contigo Aprendo en relación con la disminución de los índices de adultos analfabetos en el país?

Por otra parte, vistas las distintas experiencias en América Latina y sus distintos enfoques de alfabetización, y considerando los aportes de Emilia Ferreiro respecto de la concepción de sujeto de aprendizaje y objeto de conocimiento en cuanto a la enseñanza de la lengua escrita. Viendo que además no hay estudios que analicen el programa Contigo Aprendo desde su enfoque, ni de cómo funciona cabe preguntarnos ¿Cuál es el enfoque de enseñanza de la lectura y escritura desde el cual opera el programa Contigo Aprendo? ¿Cuál es el concepto de adulto analfabeto como sujeto de aprendizaje que en él se maneja? ¿Qué características tienen los recursos de apoyo para el aprendizaje de la lengua escrita? ¿Hay presencia de textos reales o más bien se simplifican los textos con fines de aprendizaje?

Responder a estas preguntas nos permitiría tener información relevante ya que se podría conocer con certeza cómo se trabaja la alfabetización de adultos en nuestro país, identificando fortalezas y debilidades en este ámbito de la educación, potenciando las fortalezas y transformando las debilidades en la oportunidad necesaria de “probar” experiencias innovadoras en alfabetización de adultos a partir de una nueva conceptualización de lo que es un adulto analfabeto como sujeto que aprende, con un enfoque que enfatiza el trabajo con textos reales y contextualizados desde el inicio del proceso de alfabetización, pudiendo identificar tanto los obstaculizadores y facilitadores que podrían presentarse al trabajar con una propuesta distinta.

Capítulo 3:

3. OBJETIVOS

3.1. *Objetivos Generales*

- Realizar un análisis crítico desde una perspectiva socio constructivista de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la campaña de alfabetización de jóvenes y adultos Contigo Aprendo.
- Proponer sugerencias didácticas fundadas en un enfoque socio constructivo para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en jóvenes y adultos.

3.2. *Objetivos Específicos*

- Describir el enfoque de enseñanza de la lectura que se utiliza en Contigo Aprendo.
- Describir el enfoque de enseñanza de la escritura que se utiliza en Contigo Aprendo
- Describir la concepción de texto que se utiliza en la campaña Contigo Aprendo
- Describir como se concibe al adulto como sujeto de alfabetización desde la campaña Contigo Aprendo.
- Diseñar e implementar sugerencias didácticas fundamentadas en el enfoque socio constructivo para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.
- Documentar la implementación de nuevas orientaciones didácticas que permitan visualizar experiencias que puedan favorecer o no el proceso de alfabetización en adultos.

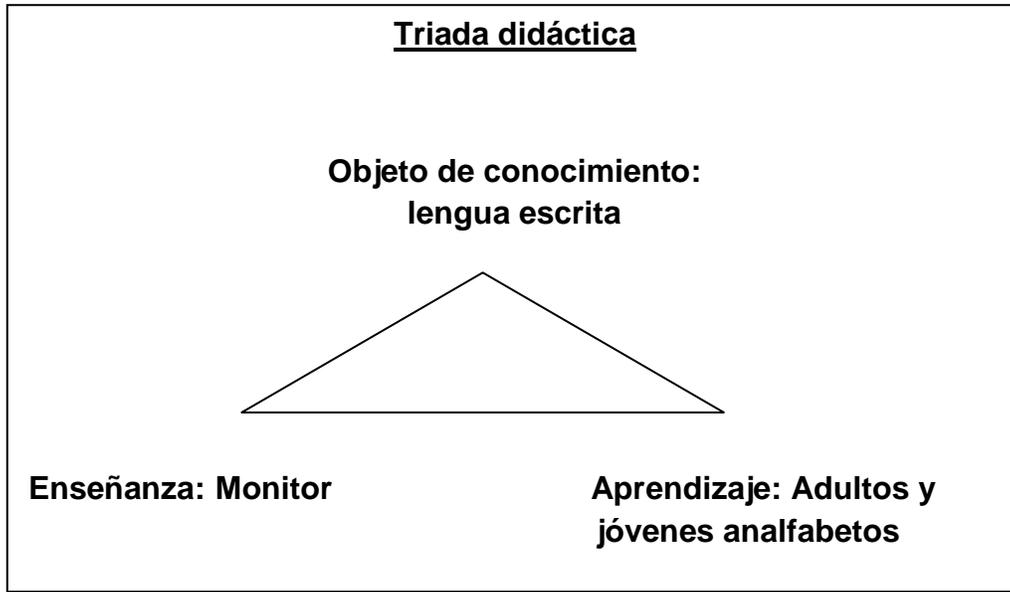
Capítulo 4:

4. MARCO TEÓRICO

Como lo planteamos anteriormente, preocupantes siguen siendo las cifras de adultos analfabetos presentes en América Latina y por sobre todo en nuestro país. Por otra parte, inquieta el hecho de que los gobiernos estén realizando campañas de alfabetización pero que la cantidad de personas que aun no acceden a la enseñanza de la lengua escrita no logran una disminución significativa. Como es el caso de Chile, que según estudios realizados por MINEDUC, entre los años 2005 y 2006, las cifras de adultos analfabetos aumentó, a pesar de ya existir la campaña nacional de alfabetización Contigo Aprendo.

A raíz de ello, y luego de estudiar los diversos enfoques de enseñanza de la lengua escrita que presentan programas de países latinoamericanos, nos preguntamos por el actual programa vigente, que como ya mencionamos es Contigo Aprendo.

Para ello, el presente marco teórico se fundamenta en tres conceptos que forman parte de una tríada que da forma a todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Tres elementos que interactúan entre sí: el que aprende, particularmente, jóvenes y adultos, el docente y el objeto de conocimiento, en este caso, la lengua escrita. Triada que configura y da sustento a las estrategias de enseñanza y aprendizaje.



Cuadro n° 8 Triada Didáctica

Este marco teórico se detendrá en dos perspectivas, y es por esto que se definirán conceptos tanto desde un enfoque socio constructivo como desde un enfoque tradicional, puesto que desde ambas posturas se tiene distinto significado respecto del objeto de conocimiento, que en este enmarcamiento teórico corresponde a la lengua escrita como el objeto de enseñanza y aprendizaje; de la enseñanza del mismo, que implica el enfoque de enseñanza, el rol que el docente adquiere y la organización que este hace del aula; y por ultimo como es que el alumno lo aprende, que involucra además la evaluación de los aprendizajes, el proceso de aprendizaje y el sujeto que aprende. Pues a partir de una u otra concepción que se tenga de cada uno de esos aspectos, es que se determinan las prácticas alfabetizadoras.

4.1. La lengua escrita como objeto de enseñanza y aprendizaje

¿Formar alumnos como ciudadanos de la cultura escrita o reducirlos a individuos decodificadores y transcritores de un código? Dos propósitos muy distintos que pueden adoptar quienes se preocupan y ocupan de la alfabetización inicial, ya sea en niños o adultos, pues con independencia del grupo etario al cual se dirige la enseñanza de la lengua escrita, las prácticas alfabetizadoras responden a un enfoque desde el cual se concibe el objeto de enseñanza y aprendizaje, y que como describimos a continuación puede ser considerado como habilidades entrenables o bien como prácticas y conocimientos sociales que se construyen en la interacción con otros.

Revisaremos ambas perspectivas a continuación.

4.1.1. Lectura y escritura: dos habilidades que pueden ser entrenadas

Desde una perspectiva tradicional, se entiende la lectura como el acto de darle una traducción oral a las marcas gráficas *“es darle a las letras la pronunciación que les corresponde según las convenciones del sistema de escritura en la lengua que se usa”* (Tolchinsky, 2001 pp. 17). En consecuencia, los alumnos han de aprender esa manera de pronunciar las combinaciones de letras en las palabras según la convención establecida, proceso que es comúnmente conocido como decodificación. Dicho de otro modo, la lectura es la identificación de un grafema asociado a un sonido identificable, que se une en sílabas y posteriormente en palabras, lo cual permite una consecuente integración de frases a las que se les asigna un significado, tal como lo señala Pellicer *“la comprensión de la correspondencia fonográfica que está en la base de nuestro sistema alfabético, exige a los alumnos analizar las palabras en segmentos menores a la palabra”* (Pellicer y Vernon. 2003, pp. 54)

De este manera, se considera que el sujeto lee una vez que haya decodificado las marcas gráficas, una vez que sea capaz de combinar esas marcas y reconocer palabras: *“en un sentido estricto leer es darle a las letras el valor sonoro convencional y armar las palabras y las frases”* (Tolchinsky 2001, Pp. 17). Para ello, se utiliza un orden de letras combinadas según el grado de complejidad que pueda presentar para el sujeto, para así garantizar que se han enseñado todas las combinaciones. Se trata de simplificar el estímulo para que este sea recepcionado de manera exitosa. Así, el nivel de lectura que ha alcanzado el sujeto se sabe por la complejidad de lo que se va leyendo, comenzando con textos breves y simples, terminando con textos extensos y de comprensión más compleja.

En lo que respecta a la escritura, es considerada un código y medio para transcribir unidades sonoras a unidades gráficas: *“es una técnica de transcripción de lo oral”* (Pellicer, 2008, pp. 267) que una vez adquirida favorece el trabajo intelectual, pues puede transcribir lo que se dice o piensa. De modo que las discriminaciones perceptivas y las coordinaciones motrices, como las grafo motoras, tienen gran relevancia; pues la asociación grafema-fonema es el mecanismo fundamental para que las adquisiciones siguientes se lleven a cabo con éxito, ya que al conseguir la transcripción de lo que se dice, lo que se lee o se piensa se puede decir que se está escribiendo. (Pellicer, 2008).

Prácticas como el apresto o también llamadas técnicas escriptográficas tienen como objetivo *“mejorar la postura y los movimientos gráficos. Aún no abordan directamente la escritura, pero están más próximas a ella. Estas técnicas se refieren a los trazados deslizados y a los ejercicios de progresión e inscripción”*. (Condemarín, et al, 1989. Pp. 50). Luego de esta etapa se consideran los ejercicios de progresión, estos ejercicios buscan la progresión de un movimiento que va más relacionado a lo que es la escritura en sí, pues se considera que *“los movimientos de progresión cursiva permiten a la mano hacer una traslación desde la izquierda hacia la derecha del papel. Se distinguen los movimientos de progresión amplia y los de pequeña progresión”*. (Condemarín, et al, 1989. Pp.

52). Estos tipos de ejercicios son considerados como un adecuado y oportuno entrenamiento para desarrollar las habilidades y destrezas para futuros aprendizajes. Proceso que debe ser gradual, es decir, comenzar por lo simbólico para luego pasar a lo representativo, ir de lo general a lo particular, de lo concreto a lo figurativo (líneas, puntos, figuras, seguir trazados) hasta llegar a lo abstracto, que vendría a ser el grafema como tal, los que una vez dominados gráficamente, permiten llegar a la construcción de sílabas, palabras, frases, oraciones y finalmente un texto. De modo tal que requisito primero es la calidad de la grafía, en cuanto a forma, proporción y tamaño. Lo cual se va desarrollando progresivamente a medida que escribe: palabras, oraciones y textos más extensos. Para llegar, sólo en última instancia a la producción de textos, con un propósito, en el cual aparecen la revisión y reescritura de los mismos.

4.1.2. Lectura y escritura como conocimientos y prácticas culturalmente construidos

Comprender qué clase de objeto de conocimiento puede ser la lengua escrita para el sujeto y cuáles son los conflictos cognitivos involucrados en la construcción de aquel conocimiento ha permitido abrir nuevos interrogantes sobre el desarrollo de la alfabetización, ha llevado a una profunda reflexión sobre la clase de objeto que es la lengua escrita en sí misma y su relación con el lenguaje oral. Reflexiones a las que han contribuido los estudios realizados desde las Teorías psicogenéticas, con fuerte influencia de Piaget y los procesos constructivos de aprendizaje que describe y enfoques didácticos, con reconocidos investigadores como Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Delia Lerner, Mirta Castedo, entre otros.

Es por ello, que las visiones de lectura y escritura, que han derivado de tales reflexiones permiten concebirlas como se describe a continuación:

La lectura desde una perspectiva constructiva y social, es entendida ya no como una mera decodificación de marcas graficas, sino como una práctica social, que va más allá de lo que se enseña en la escuela, pues no solo es ahí donde se lee; los niños, desde muy pequeños tienen contacto con la lectura: la madre o abuela que les lee un cuento antes de dormir, observan a su padre o abuelo leyendo una noticia, la madre leyendo una receta para preparar la comida, ubicar un número telefónico en la guía, etc., son actos culturales que el niño aprende en contacto directo con su entorno, de los cuales el niño comprende el para qué leer: para informarse, para ubicar a una persona, para entretenerse, para preparar un plato. Por otra parte, comprende también las características de aquellos escritos, su formato, sus marcas: pues el formato de una noticia es muy distinto al de una receta, por ejemplo.

Las experiencias señaladas anteriormente, forman parte de los conocimientos que un niño pone en práctica al momento de enfrentarse a un texto escrito, pues el lector ya no solo debe oralizar lo que en un texto se presenta: debe interpretarlo, obtener información a la cual atribuirle un significado. Así lo entiende Ferreiro, para quien el acto de leer es *“un proceso de coordinación de diversas informaciones encaminadas a la obtención de la información que se buscaba o se esperaba encontrar. No solo es descifrar un código, para pasar después a la comprensión, no es una simple oralización de lo escrito. Las informaciones que se coordinan a fin de tener un significado expresado lingüísticamente son de índole diversa. La información visual que proviene del propio contexto: la secuencia de las letras, los espacios entre grupos de letras, las diferencias de los caracteres, la organización de las palabras en el texto (títulos, listas, columnas, etc.), signos especiales (subrayados, interrogantes, etc.) Las informaciones no visuales: el conocimiento sobre el tema que se está leyendo y, en consecuencia, aquello que se espera encontrar, y el conocimiento lingüístico que el lector aporta a la labor* (Roca N, Simó R, Solsona R, González c, Rabassa M, 1998, pp. 14)

Según esta concepción, no es que el lector logre descifrar juntando las letras y sus sonidos para luego comprender el significado de lo que ahí se dice, sino que la autora va más allá, pues hace partícipe al lector, él es quien da el significado al texto al cual se enfrenta, relacionando informaciones que se logran anticipar de lo que ahí podría decir, por lo tanto *“el lector, pues no se enfrenta a una lectura solo con el conocimiento del código, del valor sonoro convencional de las letras. Todos los otros conocimientos forman parte también de la lectura.”* (Roca et al, 1998, pp. 14) por lo que en este sentido, para lograr el acto de leer convencionalmente, no solo bastaría con saber todo el alfabeto, el sonido de cada una de las letras por separado y sus combinaciones sonoras, sino más bien que el lector pudiese relacionar tanto sus conocimientos previos, como la información que da el contexto, el texto, imágenes que allí aparezcan, hasta la información de otras personas sobre lo que se quiere leer. Por lo que sería importante, según la autora, que dentro del proceso de adquisición de la lectura se potencie el descubrimiento de las relaciones que se establecen entre el contexto y el texto escrito (Ferreiro 2007)

Coincide con lo anterior la definición que Blanco ofrece en relación a cómo se concibe la lectura: *“leer es construir el significado de un texto. Para esto se ponen en juego variadas estrategias que van más allá del mero conocimiento de las letras y los sonidos. Cuando un sujeto afronta una escritura, necesita tener más información que los sonidos de las letras, para poder anticipar, inferir y poner en juego estrategias propias de un acto de lectura”.* (Blanco L, Calmels D, Cuter M, Grunfeld D, Kaufman A, Kuperman C, Rodríguez M, Torres M, 2007, pp. 9).

Por lo tanto, es posible señalar que en el proceso de adquisición de la lectura, la atención primera debiera centrarse en que el sujeto o alumno, descubra las relaciones que se establecen entre el texto y el contexto, recurriendo no solo a la decodificación, al conocimiento de las letras y los sonidos, a la oralización de lo que ahí está escrito, sino que también y por sobre todo a los conocimientos que el alumno posee de la cultura escrita: los diversos tipos de textos que circulan por su

medio, la función de estos, su estructura lingüística, los tipos de letras, la relación texto-imagen, signos especiales, el conocimiento del tema que se está tratando. Además, sus capacidades de anticipación, de inferencia, y de un sinfín de estrategias propias del acto lector, le permitirán al sujeto comprender el texto, la información que ahí se presenta, y poder llegar al significado de lo que está leyendo, en definitiva llegar a la reconstrucción de lo que alguien escribió para un otro.

Por otra parte, la escritura ya no es una transcripción de la oralidad, sino que por el contrario, los sistemas de escritura son modelos para analizar el habla, tiene que ver con textos, géneros textuales, situaciones comunicativas. (Pellicer. A. Et al, 2003), a su vez es un proceso que se da por separado al de la lectura, pero que se dan al mismo tiempo, pues *“al aprender a escribir, los niños comprenden la naturaleza del sistema, comprenden cuales son los elementos y las relaciones que se establecen entre ellos en nuestro sistema nacional alfabético y la correspondencia en lo representado.”* Ferreiro y Teberosky 1979 (citado en Roca et al, 1998. pp.14)

La escritura, según la autora, se define como un sistema de representación, por lo tanto, el aprender a escribir, es una actividad cognitiva que requiere una interpretación activa de los modelos de quien ya posee este conocimiento, un adulto en el caso de los niños, de manera que es una interpretación de los modelos convencionales, y para re construir este sistema de representación se debe reconstruir este proceso de entendimiento del código. Para ello los niños manejan distintas hipótesis sobre la naturaleza de las relaciones y en cada momento del proceso sus producciones escritas serán diferentes en función de las hipótesis que vayan manejando (Roca 1998). En este sentido, se deja en claro que cada persona que se encuentra en este proceso de comprensión de este sistema de representación, tendrá sus propias hipótesis con respecto a cómo debe ser la escritura y por tanto esta misma (la escritura) será la que deje en evidencia la hipótesis en la que se encuentra. Es por tanto, que cualquier “error” cometido

durante el proceso solo responde a las hipótesis que se manejen, al respecto Ferreiro y Teberosky plantean que *los niños llegan a comprender la naturaleza alfabética de nuestra escritura solo al final del proceso de reconstrucción. En momentos anteriores producen escrituras por otros criterios*". (Roca N, 1998. pp.15) criterios o hipótesis que son parte del proceso de reflexión y comprensión necesario para llegar al modelo convencional.

Al igual que la lectura, la escritura es una práctica social: se escribe para comunicar algo a un otro, dependiendo del propósito la escritura estará centrada en informar un hecho, en expresar sentimientos, en describir, en crear fantasías, en promocionar un artículo o evento, etc. Es por ello, que la escritura se configura como un valioso medio para cumplir diversos propósitos, según sea la intención de quien escribe, donde se debe adecuar la forma y el contenido de lo que se escribe al destinatario. Es así que, no solo basta con el conocimiento del sistema alfabético, sino que además es necesario que el aprendiz conozca cómo es que se estructura un escrito, con las características y particularidades que cada tipo de texto presenta, y en este sentido el escritor afronta diversas dificultades al momento de producir un texto, lo cual le obliga a recurrir a escritos sociales que le ayuden a solucionar aquellos conflictos, a focalizar su atención en la forma del texto, a discutir con otros sus inquietudes, como lo plantea Lerner "*para enfrentar el desafío de escribir, tanto los principiantes como los expertos tienen que elaborar algunos conocimientos nuevos o explicitar otros que ya habían utilizado al leer pero de los cuales no había sido necesario tomar conciencia. La escritura obliga a conceptualizar algunas características de los textos-su organización, su léxico, las estructuras sintácticas predominantes en cada uno de ellos que pueden pasar desapercibidas para el lector o que éste puede usar sin darse cuenta de ello*". (Lerner, 1996 pp. 1,).

Como es posible notar, al momento de escribir también se ponen en práctica muchos de los conocimientos adquiridos durante la lectura, de los cuales

el aprendiz debe tomar conciencia para así lograr estructurar un escrito convencional.

Por otra parte, mucho de lo que se aprende cuando se lee tiene directa relación con la escritura, por lo que ya no solo basta con oralizar y decodificar lo escrito para luego traspararlo a un papel, sino que influyen muchos otros conocimientos para que un alumno llegue a ser un escritor y lector eficiente.

En síntesis, desde un enfoque tradicional, la enseñanza de la lectura, por una parte, se dirige hacia la decodificación de signos, en este caso grafemas, para luego lograr combinarlas en palabras de acuerdo a una convención socialmente establecida, por ende, un sujeto lee una vez que dé un valor sonoro convencional pueda armar palabras y frases. En tanto, la escritura, es considerada un código y medio para transcribir unidades sonoras a unidades gráficas, es transcripción de lo oral a lo escrito, que una vez adquirida favorecería la actividad cognitiva, pues el sujeto ya puede transcribir lo que piensa, no sin antes transitar por una etapa de aprestamiento, donde realice discriminaciones perceptivas y coordinaciones motrices.

En contra parte, la lectura desde una perspectiva constructiva y social, es como una práctica social que traspasa las enseñanzas que se dan lugar en la escuela, pues los alumnos desde pequeños, tienen contacto con la lectura, y en el caso de un adulto analfabeto, el contacto es cotidiano con los escritos, aunque no sea un lector convencional. Desde este enfoque, la lectura implica interpretación del texto, la obtención de información a la cual atribuirle algún significado, lo que además hace partícipe al lector, pues dicho significado se da mediante la relación de informaciones que logre anticipar y de todos los conocimientos que posee al respecto.

Del mismo modo, la escritura como practica social y cultural, ineludiblemente tiene ver con textos, géneros textuales, situaciones comunicativas. Es una actividad cognitiva que requiere una interpretación activa

de los modelos convencionales, y para re construir este sistema de representación se debe reconstruir este proceso de entendimiento del código, para lo cual el alumno recurre a las hipótesis elaboradas y a aquellos conocimientos que ha construido en constante experiencia con la escritura. Por otra parte, es necesario que el aprendiz conozca cómo es que se estructura un escrito, con las características y particularidades que cada tipo de texto presenta, y en este sentido el escritor afronta diversas dificultades al momento de producir un texto, lo cual le obliga a recurrir a escritos sociales que le ayuden a solucionar aquellos conflictos, a focalizar su atención en la forma del texto, a discutir con otros sus inquietudes y se apropie de las prácticas propias de un lector y escritor eficiente y autónomo, tanto en la escuela como fuera de ella.

4.2. Evaluación de aprendizajes iniciales en lectura y escritura

La evaluación se configura como una necesidad legítima de una institución escolar y del docente, pues les permite determinar la medida en que la enseñanza impartida ha logrado o no su objetivo. Evaluar los aprendizajes de los alumnos, permite visualizar el buen o mal funcionamiento de las situaciones didácticas y reorientar la enseñanza en función de aquello y así avanzar hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos (Lerner, 2001). No obstante, un instrumento evaluativo puede construirse en función de dos propósitos diferentes: para visualizar lo que los alumnos NO conocen, o para determinar los CONOCIMIENTOS QUE POSEEN. Ambos propósitos, responden al enfoque desde el cual se ubica la evaluación, y en respuesta a los resultados obtenidos es como se reorientan las futuras situaciones didácticas.

4.2.1. Evaluar para determinar errores de los alumnos

Dentro un enfoque tradicional, el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, en tanto herramienta de control, busca medir aquellos conocimientos que los alumnos han podido adquirir en un periodo de tiempo determinado (presente, y a veces del pasado reciente), aprendizajes que son de índole memorística y que por consiguiente dejarían de manifiesto aquellos conocimientos que aun no han adquirido los estudiantes a través de actividades como memorizar, recordar, identificar, listar, definir, las que brindan al alumno dos posibilidades: responder correcta o erróneamente. Dicho en otras palabras, la evaluación tradicional mide la cantidad de conocimientos u objetivos logrados, representados como la frecuencia de respuestas correctas en los instrumentos estructurados. Al respecto Ibáñez declara lo siguiente:

“La evaluación se ha centrado en la determinación del error, con lo cual aquello que el niño puede conocer respecto a lo que se evalúa, queda oculto. Las preguntas son cerradas, por lo que la respuesta aceptable es la que ha sido prefijada como correcta por quien enseña. La predeterminación de respuestas no sólo se refiere al ámbito en que éstas se deben dar, sino también al modo particular en que deben ser ejecutadas y al tiempo límite establecido para ello. Importa tanto el "cómo" hace el niño como el "qué" hace, siendo estas consideraciones prioritarias para los resultados de esta evaluación que se centra en el producto y no en el proceso.” (Ibáñez, N. 1987, 1994)

Es la evaluación final más que cualquiera que se haya configurado en el camino la que más importa, pues es la encargada de demostrar de manera “concreta” si se sabe o no algún contenido, en base a respuesta únicas y predeterminadas, con un solo nivel de ejecución posible y siempre sometiendo a comparación los resultados en relación al desempeño de los alumnos evaluados, así lo expresa Ibáñez: *“Por lo general, se opta preferentemente por instrumentos estandarizados. Así, se evalúa la ejecución de un alumno comparándola con la ejecución del grupo que se ubica en la norma y a esta comparación se le asigna*

un valor. Esta evaluación por referencia a la norma no puede sino enfatizar la información sobre lo que el alumno no conoce o no puede hacer, ya que las preguntas son de respuesta única y difíciles de contextualizar” (Ibáñez, p. 53-59, 1996)

Los resultados arrojados por estas evaluaciones finales, fijaran los niveles de “capacidad” y “habilidad” de cada estudiante, simbolizado en una calificación, la que puede ser aceptable o inaceptable según los resultados del grupo. El problema de este tipo de evaluación es que no permite ver al sujeto en toda su amplitud, su potencialidades son enmarcadas a un mínimo de preguntas con un máximo restringido de respuestas esperadas, por lo que sus experiencias previas, intereses y habilidades emocionales son descartadas totalmente “*La utilización de instrumentos de evaluación se ha abocado a la obtención de este tipo de información, dejando en segundo plano el conocimiento de las experiencias, deseos, intereses y motivaciones del alumno” (Ibáñez, p. 53-59, 1996)* por ende, el docente es quien tiene absoluto control respecto de la formación de cada uno de sus estudiantes, en sus manos está concentrada la toma de decisiones, de las que consecuentemente el alumno no participa.

Ahora bien, en relación a la evaluación de la lengua escrita, y atendiendo a las características antes mencionadas, el docente buscará encontrar aquellos aspectos de la lengua no adquiridos aun por el alumno, mediante instrumentos que contenga actividades de memorización, recordar, identificar, listar y definir aquellos aspectos medibles de la lengua. De este modo, la evaluación de la *lectura* dice relación con:

- **Procesos perceptivos**, como reconocer modelo dado dentro de un grupo de letras, emparejamiento de signos iguales o diferentes.
- **Procesos léxicos**, conocimiento del sonido de las letras (conciencia fonológica)
- **Procesos sintácticos**, la comprensión de distintas estructuras gramaticales y el respeto de los signos de puntuación.

- **Procesos semánticos**, la comprensión de los textos y su integración en la memoria a través de cuestiones literales e inferenciales. (Ramos, 1999)

En relación con la escritura, la evaluación mide los siguientes aspectos:

- **Procesos motores**, como recuperación de alógrafos (mayúscula-minúscula, cursiva-script) coordinación viso motora.
- **Procesos léxicos o de recuperación de palabras**, mediante la escritura de pseudopalabras con distintos tipos de estructuras silábicas, dado que el alumno no posee una representación ortográfica de la misma. Por ejemplo, pedir que escriba: gralo (CCV), trondo (CCVC), etc. Y evaluación de la ruta léxica u ortográfica, solicitando al alumno que defina o complete oraciones con palabras homófonas, por ejemplo.
- **Procesos sintácticos**, construcción de oraciones y utilización adecuada de signos de puntuación.
- **Procesos de planificación del mensaje**, escritura de una historia sencilla dentro de un formato (viñetas) para que estructure la información, o escritura a partir de un dibujo. (Ramos, 1999)

Cabe destacar que los procesos sometidos a evaluación, siguen en el mismo orden en que se presentan, es decir, en un inicio del proceso de alfabetización se evalúan los procesos perceptivos, en el caso de la lectura, y al final de este los procesos semánticos, pues atienden a la secuencia que se presenta en la enseñanza de la lectura desde el enfoque tradicional. Lo mismo sucede con la escritura, donde las evaluaciones se dirigen inicialmente a aspectos motores y al culminar el proceso se evalúan los procesos de planificación del mensaje.

4.2.2. Evaluar para determinar qué saben los alumnos

En contraposición, la evaluación mirada desde una perspectiva constructiva y social es una instancia importantísima dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, pues es la instancia precisa para conocer lo que el estudiante sabe más allá de los conocimientos académicos- sobre la lectoescritura, sus hipótesis elaboradas durante su vida y sus experiencias en la interacción con esta. Es necesario tener claro el punto de partida de todos y cada uno de los estudiantes, para realizar una adecuada articulación entre lo que se sabe y los objetivos a trabajar con cada uno según lo observado en la evaluación inicial. Responder a las necesidades de cada alumno es de vital importancia, pues en este sentido cada adulto ha creado su propia concepción de lo que significa leer y escribir en el transcurso de su vida según sus propias experiencias, cada una distinta de otra y por lo tanto cada una de estas experiencias merecen ser potenciadas e incluidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje *“La aplicación de metodologías que consideran la evaluación como un proceso desprovisto de sanción, que no prefija respuestas únicas y que establece modalidades que permiten al niño ejecuciones creativas a partir del descubrimiento del contenido por medio de la resolución de una situación problema en un contexto significativo, han posibilitado que niños y jóvenes accedan a aprendizajes académicos que hasta entonces no habían logrado”* (Ibáñez, N., Flores, V. y Oróstegui, L., 1991; Díaz, T. y otros, 1992; Castro, M. y otras, 1996).

Es por esto que las instancias de evaluación no pueden ser estandarizadas ni en comparación con el resto de los estudiantes, ni menos ser hechas descontextualizadamente y con textos poco significativos para el estudiante. Estas debiesen ser en contextos reales, en situaciones reales, con textos cotidianos y cercanos para el adulto, pudiendo así observar sus múltiples formas de ejecución sobre algo conocido para ellos *“En la nueva perspectiva, la evaluación de aquellos aspectos básicos que se necesita conocer como punto de partida de futuros aprendizajes, prioriza la observación como medio de recabar información*

contextualizada y dinámica en situaciones reales de interacción. Se trata de encontrar la mejor manera de conocer la experiencia del alumno, lo que el niño sabe hacer y decir sobre aquello que se ha planteado como objetivo de aprendizaje, y por medio de esto, conocer cómo él interactúa con sus pares y profesores.” (Ibáñez, p. 53-59, 1996)

En este sentido la evaluación ya no se vuelve frustrante para el estudiante, pues no se busca el error ni la causa de este, sino lo que se vuelve importante ahora es lo que el estudiante trae consigo y como esa experiencia que trae puede utilizarla frente a un “algo” en un contexto significativo para él, ya sea de manera individual o en interacción con otro. Como nos señala Ibáñez en relación al objetivo que tiene la evaluación bajo una mirada socioconstructiva *“su objetivo es conocer lo que el niño sabe y puede hacer con referencia a los objetivos de aprendizaje que el profesor especialista se ha planteado para ese alumno o grupo de alumnos en particular. Con la utilización de instrumentos de este tipo, las evaluaciones iniciales se flexibilizan, las de proceso pasan a tener tanta o mayor relevancia que las de producto, y la percepción del alumno sobre su propio aprendizaje puede ser considerado un elemento fundamental a tener en cuenta en todas ellas.” (Ibáñez, p. 53-59, 1996)*

En consecuencia con la idea de que el conocimiento se construye en interacción con el objeto de aprendizaje y que ningún alumno realiza al son las mismas construcciones, por lo cual la evaluación remite a la búsqueda de información respecto de lo que él sabe y puede hacer frente al objeto de conocimiento, es que en manos del alumno recae la responsabilidad -que es compartida con el docente- de realizar un juicio y tomar conciencia de aquello que ha aprendido, de lo que le queda por aprender, de las dificultades y facilidades dentro del proceso, del nivel de compromiso y responsabilidad que adquirió frente a una tarea y frente a sus compañeros, así como también evaluar el proceso de sus pares, al respecto Saavedra señala *“evaluar es un proceso que facilita la toma de decisiones para proveer información de cómo están aprendiendo los estudiantes, como se está enseñando y como se puede mejorar. Al final de este*

proceso, docentes y estudiantes juzgan si han logrado los objetivos de enseñanza y emiten un juicio de valor que permite tomar decisiones para intervenir los procesos, tanto de enseñanza como de posteriores evaluaciones” (Saavedra J, 2011)

En relación a la evaluación de la lengua escrita es posible señalar que los intereses del control, habitualmente expresados en instrumentos evaluativos tradicionales, se relegan para que así las prácticas de lectura y escritura se acerquen a la escuela a la vez que las posibilidades de los alumnos de apropiarse de esas prácticas aumentan. En este sentido, las evaluaciones apuntan, en un inicio, a la obtención de información en relación al conocimiento que poseen los estudiantes de la lengua escrita, de sus hipótesis y conceptualizaciones, posteriormente las evaluaciones evidenciarán el nivel de competencia lingüística del alumno en relación a los objetivos que el docente se ha planteado para con él, con el fin de aclarar lo que queda por aprender y brindarle la oportunidad, a través de contextos y situaciones comunicativas reales, de construir y elaborar nuevos conocimientos que le permitan convertirse en un lector y escritor autónomo y competente, tanto dentro como fuera de la escuela.

En síntesis, los propósitos para evaluar desde una perspectiva tradicional se dirigen a la medición de la cantidad de conocimientos u objetivos logrados, representados como la frecuencia de respuestas correctas en los instrumentos estructurados. Por ende se centra en la búsqueda de los errores cometidos, posibles de visualizar en una sola evaluación de índole final. Los resultados arrojados por estas evaluaciones finales, establecen niveles de “capacidad” y “habilidad” de cada estudiante, simbolizado en una calificación, la que puede ser aceptable o inaceptable según los resultados del grupo.

En relación con la evaluación de la lengua escrita, son sometidos a evaluación aquellos procesos involucrados en el aprendizaje de la lectura y escritura. En un inicio del proceso de alfabetización se evalúan los procesos perceptivos, en el caso de la lectura, y al final de este los procesos semánticos. Lo

mismo sucede con la escritura, donde las evaluaciones se dirigen inicialmente a aspectos motores y al culminar el proceso se evalúan los procesos de planificación del mensaje.

Sin embargo, desde una perspectiva socioconstructiva, la evaluación remite a conocer lo que el estudiante sabe y puede hacer frente al objeto de conocimiento. Además de los conocimientos académicos, es indispensable conocer las hipótesis elaboradas durante su vida y sus experiencias en interacción con esta. Sabiendo que el conocimiento se construye en interacción con el objeto de aprendizaje y que ningún alumno realiza al son las mismas construcciones, en manos del alumno recae la responsabilidad -que es compartida con el docente- de realizar un juicio y tomar conciencia de aquello que ha aprendido, de lo que le queda por aprender, de las dificultades y facilidades dentro del proceso, etc.

Es por ello que las evaluaciones se dirigen a la obtención de información en relación a las hipótesis y conceptualizaciones que posee respecto de la lectura y escritura. Posteriormente, las evaluaciones evidenciarán el nivel de competencia lingüística del alumno, con el fin de aclarar lo que queda por aprender y brindarle la oportunidad de construir y elaborar nuevos conocimientos que le permitan convertirse en un lector y escritor autónomo y competente.

4.3. Enseñanza de la Lengua escrita

Es ya bastante conocido que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje el rol que pueda cumplir el docente es crucial y determinante para que un aprendizaje ocurra o no en sus alumnos. En relación con la enseñanza de la lecto-escritura existen diversas posturas que señalan cómo debiese actuar el profesor y las metodologías que debiese usar para gatillar un aprendizaje. Para esto se abarcarán dos enfoques: tradicional y socio-constructivo.

4.3.1. Enfoques para la enseñanza:

Dentro de este apartado, desarrollaremos los enfoques de enseñanza de la lengua escrita. Comenzaremos con la perspectiva tradicional para luego describir la perspectiva socioconstructiva que se tiene de la enseñanza de la lectura y la escritura.

4.3.1.1. *Enseñanza descontextualizada de la lengua escrita.*

La forma en que se enseñará la lecto-escritura depende de la mirada que posea el profesor, de un punto de vista tradicional se *“destaca por enseñanza directa de las correspondencias sonoro-gráficas, para lograr una identificación rápida y certeras de las palabras”* (Vernon S. pp. 206).

En palabras de Liberman y Liberman (1992, citado en Vernon S. pp. 207) *“el objetivo de la enseñanza inicial de la lectura y la escritura es transferir las maravillas de la fonología del habla a la escritura (...) desarrollar la conciencia (fonológica) debería ser el primer objetivo del maestro que enseña a leer”* (...) *“la opinión más generalizada es que sólo se da a partir de la enseñanza explícita de la correspondencia letra-fonema o a partir de un entrenamiento explícito sobre la lengua oral”* (Vernon S. 1992 pp. 208).

Los docentes, generalmente, buscan enseñar la escritura como un código por medio de técnicas basadas en la identificación de sonidos de la lengua hablada y su consiguiente transformación en signos escritos; propiciando la idea de que es posible aprender a escribir a través de la ejercitación con unidades (letras) aisladas (Díaz C. 1992)

A su vez se considera que, por el carácter de transcripción del lenguaje, y debido a su complejidad, el alumno debiese tener necesariamente cierta madurez, pues el lenguaje es un proceso complejo y el último en ser aprendido, por lo que

habría que esperar cierto desarrollo en el alumno para que este pueda aprender a escribir o leer. (Condemarín, 1986)

Dado a esta mirada de la lecto-escritura es que las consignas entregadas en el aula se reducen en primera instancia a “reforzar” con apresto, luego vendrán actividades como reconocer letras y su sonido, actividades que se alejan del sentido y utilidad real que poseen la lectura y la escritura en la vida cotidiana, es por esto que se consideran desprovistas de algún contexto, pues en estas prácticas se dejan de lado las actividades comunicativas que permitirían experimentar el contexto real en donde las reflexiones gramaticales, por ejemplo, adquieren sentido. Se hace importante entregar información respecto del contexto de un texto, pues permite al lector anticipar el contenido de éste, pudiendo, luego de explorar el escrito, refutar o confirmar hipótesis construidas en interacciones previas con el objeto de conocimiento. Esta tarea es imposible de realizar si el contexto no existe, por lo tanto no se están formando lectores y escritores para el futuro, sino que reproductores y decodificadores de mensajes.

4.3.1.2. Enseñanza a partir de situaciones comunicativas reales

La escuela tiene como función mostrar los conocimientos que surgen y son elaborados por la sociedad, para que esto pueda ser llevado a cabo “*es necesario seleccionar algunas cuestiones en vez de otras, es necesario privilegiar ciertos aspectos, hay que distribuir las acciones en el tiempo, hay que determinar una forma de organizar los contenidos. La necesidad de comunicar el conocimiento lleva a modificarlo*”. (Pellicer. A. Et al, 2003, Pp. 50)

Esta selección de saberes y transformación de estos, es llamada transposición didáctica (Brousseau, 1986), en la cual suele suceder con frecuencia la omisión de saberes significativos y la deformación de algunos que se incluyen. Como por ejemplo, la casi total ausencia de la enseñanza de la producción escrita de textos reales para ser utilizados en situaciones comunicativas reales.

Por ello, resulta importante realizar una sistemática y atenta observación de las prácticas donde los alumnos leen y escriben fuera de la escuela (no necesariamente de una manera convencional) para así comenzar desde situaciones en las cuales ellos tengan una experiencia previa, apoyándose en textos que puedan ser significados claramente por los alumnos, en función de los esquemas que ellos han construido en sus prácticas extraescolares.

Es necesario prever situaciones de lectura y escritura que permitan a todos tener acceso directo a estas, esto implica enfrentar el desafío de construir situaciones en que el proceso se ajuste más a la práctica social y permita a su vez apropiarse del objeto de aprendizaje. (Blanco et al, 2007). Para lograrlo es imprescindible leer y componer distintos tipos de textos, textos verdaderos, que ayudaran a los estudiantes a mejorar su proceso lector y escritor, sin fraccionarlos. Presentar el texto completo posibilita al lector el acceso a pistas para descubrir lo que podría decir, lo cual no se lograría teniendo solo una parte descontextualizada de algún texto sin fuente ni soporte real.

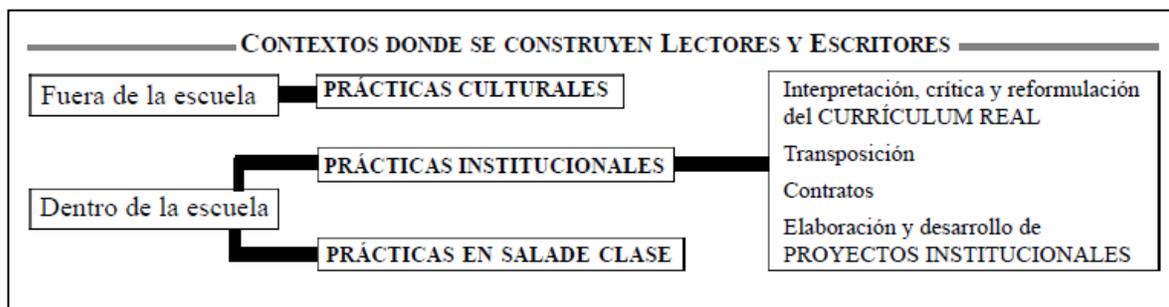
Cuando se escriba y lea, debe ser siempre con un propósito claro, sea este investigar, solo por placer, para informar u obtener información, etc. El tener un propósito claro, permite tanto seleccionar textos para ser analizados, como la posibilidad de comprenderlos más fácilmente.

El explicitar el propósito de la lectura y la escritura, permite al alumno prever y comprender el sentido que estos actos poseen en sí mismos, pues no se lee ni se escribe porque si en la vida cotidiana. Cualquiera de estas dos prácticas conlleva una finalidad.

Dado que las practicas de lectura y escritura se llevan a cabo en la vida cotidiana, atendiendo a propósitos reales, la enseñanza de estas debiera estar enmarcada en aquellas situaciones, pues permite a los alumnos visualizar,

descubrir y comprender cuándo, cómo y con qué fin recurrir a un texto u otro, ya sea para producirlo o interpretarlo.

Para hacer este proceso lo más coherente posible, es imprescindible integrar a las prácticas áulicas los contextos culturales anteriores a éstas. Esto se sintetiza en el siguiente cuadro:



Cuadro nº9 Contextos donde se construyen lectores y escritores. Construcción de lectores y escritores (M.Castedo 1995)

Llevar al aula, aquellas practicas, de índole culturales, conlleva un gran esfuerzo por integrarlas a aspectos que surgen a nivel institucional, tales como: reformulación del currículum, contratos didácticos y la elaboración y desarrollo de proyectos institucionales, pues los lectores y escritores se construyen fuera y dentro de la escuela.

4.3.2. Rol del docente

En el siguiente apartado, se abarcará el rol que pudiese desempeñar el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. En primera instancia, desde un enfoque tradicional, para luego finalizar con la perspectiva socioconstructiva, a la cual nos adscribimos.

4.3.2.1. Docente monopoliza el saber

El docente es quien contiene y maneja los conocimientos, pues el lugar del saber es reservado para él. Estos conocimientos serán transmitidos a los estudiantes en una relación pedagógica verticalista. Esta relación docente-dicente se funda en la pasividad del estudiante quien adquiere el estatus de receptor y depende netamente del docente quien transmite los conocimientos. De esta manera los alumnos deben incorporar saberes de manera mecánica para ser considerados buenos estudiantes obteniendo así los resultados esperados (Allidiére N. 2008)

Es así como esta relación anteriormente expuesta, profesor-alumno dentro del aula se determina por lo que el docente enseña, pues él es quien selecciona los estímulos y contenidos, el cual los simplifica para facilitar la recepción de éstos para los estudiantes. El manejo de contenidos por parte del profesor es presentada por Nolfia Ibáñez en su publicación "La metodología Interaccional Integrativa: una propuesta de cambio", esquematizando esta situación de la siguiente forma: "el profesor o profesora espera que lo dicho o hecho por él o ella provoque un cambio específico en el estudiante; así, el estímulo "A" tiene una respuesta única "B", y esta respuesta "B" debe corresponder a lo que el estímulo "A" contiene en sí mismo, por lo que la respuesta "B" que el estudiante debe dar representaría la evidencia de la captación de esas propiedades. Como el estímulo es seleccionado precisamente por sus propiedades, la respuesta "B" está ya especificada en la selección que hizo el profesor o profesora, tanto en lo que respecta al ámbito en el cual se debe dar como en el tiempo y modo particular en que debe ser ejecutada" (Ibáñez, N.1988, 1994, Maturana e Ibáñez, 1990). Es así como se proporcionan situaciones didácticas que deben generar una respuesta esperada y predeterminada por el docente.

A su vez al docente toma el control de las situaciones, fomentando el trabajo individual por sobre el grupal. Lo principal es manejar grandes grupos con tiempos para cada actividad, exigiendo que cada tarea entregada se realice en un

mismo tiempo para todos, las actividades acordes a este pensamiento son “lecturas colectivas, dictados, escritos, ejercicios para completar y, en menor grado, todas las tareas algorítmicas: conjugaciones, operaciones, reglones de escritura”. (Chartier. A, 2004, Pp. 44). Homogeneizando así los tiempos y exigencias para los estudiantes de su aula.

En última instancia es posible apreciar un conflicto entre la enseñanza y el control de lo que se enseña, dentro de la escuela surge un querer controlar cada contenido sacando del currículo los que parecen ser más complejos, lo que permite optimizar el tiempo, haciendo que estos contenidos se reduzcan. Por este motivo las prácticas de lectura y escritura se apartan de la escuela y las opciones de apropiarse de éstas se reducen, Delia Lerner (1997) explicita que: “si siempre es el maestro quien decide cuál es la interpretación correcta de los textos que se leen, ¿podrán los niños construir criterios para decidirlo por sí mismos?; si siempre es el maestro el que toma decisiones acerca de lo que está bien o lo que está mal en los escritos de los chicos, ¿aprenderán éstos a revisar sus propios textos?”, es así como se visualiza el rol que posee el profesor, quien se empodera, maneja, decide y controla las situaciones didácticas que suceden dentro del aula de clases, evidenciando esta relación unilateral y verticalista que aleja a los estudiantes de sus propias producciones e interpretaciones que puedan tener sobre la lengua escrita.

4.3.2.2. *Autonomía del que aprende, docente mediador*

Desde un enfoque socio-constructivo el docente es visto como un mediador de los conocimientos que posee, da énfasis a la participación e interacción entre pares, propiciando el trabajo grupal que lleve al descubrimiento de los contenidos, tomando en cuenta sus necesidades. Teniendo como fin formar sujetos autónomos, críticos y reflexivos, que a su vez sean capaces de construir conocimientos.

Es por esto que *“El docente debe plantearse como propósito didáctico el desarrollo de la autonomía en sus alumnos, por lo que la enseñanza deberá generar las condiciones para que se alcance dicho propósito. Para lograrlo, es una condición básica la instauración de prácticas cooperadoras y colaborativas entre los alumnos, para que así puedan socializar la información y el conocimiento”*. (Blanco et al. 2007, pp. 26).

Ante sus alumnos, el docente es quien sabe leer y escribir, por lo que poseer ese conocimiento lo convierte en un mediador privilegiado que logra encontrar estrategias que definan a sus estudiantes como aprendices capaces e inteligentes, valorando lo que ellos saben (Blanco L. et al. 2007).

Lo anterior exige al docente conocer a sus estudiantes, pues debe saber las experiencias que traen de su cotidianidad y a partir de esto realizar las actividades que se llevaran a cabo al interior del aula, para esto debe ser consciente de la necesidad de plantear problemas que puedan ser analizados en forma colectiva y evitar ser el único que posee las respuestas correctas. Debe dejar en evidencia su propia búsqueda de respuestas en textos escritos, como lo expresa Blanco *“Debe mostrar en acto que los usuarios expertos apelan muchas veces a la información que brinda la lengua escrita para resolver problemas de escritura”*. (Blanco L. et al. 2007, pp. 26).

En búsqueda de las reflexiones y consiguientes hipótesis de los estudiantes, es necesario procurar no clarificar una respuesta correcta de manera inmediata, sino que someterla a discusión para que todos logren una apreciación y aproximación similar del objeto de conocimiento. Posibilitando además, instancias de revisión en que los alumnos se encuentren involucrados de manera efectiva en sus producciones, pudiendo verificarlas y corregirlas (Blanco L. et al. 2007).

Todo aquello contribuirá que los alumnos alcancen autonomía y una gran capacidad de reflexión y crítica acerca de lo que se les presenta. El docente es

quien debe fomentar y realizar un acercamiento positivo hacia la adquisición de la lecto-escritura. Pues como se ha señalado él es quien propicia las libres interacciones que nacen en sus estudiantes con los textos. El comienzo de estas interacciones van siempre ligadas a la idea de lectura, por ejemplo, “acercuémonos al sector de lectura” (que puede estar ubicado en el aula) o bien “¡vamos a la biblioteca!”. “Es momento de leer ¿encontraron algo que les interese?” “¿Sobre qué les gustaría leer?”, etc.

Como se muestra en el fragmento anterior es fundamental motivar e integrar a los estudiantes dando un acercamiento positivo e involucrarse a la actividad que se realiza, preguntando, por ejemplo, por temas de interés, ofrecer libros, dar la posibilidad de elegir textos, recomendar alguno, leer un fragmento o incentivando la lectura compartida. Debe tener una relación simétrica con sus estudiantes, siendo alguien cercano y accesible, pues el docente debe *“circular por los grupos e interviene brevemente en cada uno, leyendo para ellos y siendo un lector al servicio de los neolectores, ya sea por petición o por iniciativa propia”*. (Blanco L. et al. 2007).

Siempre teniendo la intención de que el momento de lectura se transforme en una instancia placentera en la cual los alumnos ansíen el contacto con los libros, interactuando con ellos no solo en instancias educativas, sino que también en momentos de ocio.

4.3.3 Organización del aula para el aprendizaje de la lectura y la escritura:

En el proceso de enseñanza-aprendizaje entran en juego diversos factores que favorecen la realización de éste. En éstos aparecen diversos enfoques que rigen el actuar de quien aprende dentro del aula. Pudiendo considerar un grupo homogéneo en el cual todos aprenden del mismo modo y poseen los mismos tiempos de comprensión. O bien se puede considerar un grupo heterogéneo, en el

cual se considera la diversidad de personas que puedan encontrarse dentro del grupo, considerando las formas y tiempos en que se aprende.

Ambas perspectivas se desarrollarán en el siguiente apartado, vistas desde un enfoque tradicional y un enfoque socioconstructivo, respectivamente.

4.3.3.1 Privilegia el trabajo individual de los estudiantes

Es indiscutible que el docente busque optimizar el tiempo y hacer que cada estudiante aprenda lo más eficazmente el contenido, para ello cada alumno debe aprender lo que el docente entrega. Es así como el docente adquiere cierto “virtuosismo pedagógico” pues debe manejar, en un grupo grande, el ritmo de las actividades, lo cual le lleva a preferir ejercicios que exijan el mismo tiempo de ejecución para todos sus alumnos, y en lo posible con el mismo grado de recepción tales como: dictados, escritos, ejercicios para completar y, en menor grado, todas las tareas algorítmicas: conjugaciones, operaciones, renglones de escritura (Chartier. 2004)

A lo anterior subyace un supuesto implícito tradicional que es que los alumnos aprenderán durante la enseñanza, pues se considera que todos los alumnos aprenden al mismo tiempo y con la misma enseñanza. Este tipo de enseñanza ha perdurado por mucho tiempo funcionando bajo la creencia de homogeneidad. Los docentes que adhieren a este enfoque tradicional se suelen sorprender cuando algunos de sus estudiantes no logran igualarse en adquisición de conocimientos en relación al resto de sus compañeros, lo que deriva en un consiguiente fracaso del alumno identificado en instancias evaluativas.

En relación a la anterior idea de que todo el alumnado aprende al mismo tiempo, es que se priorizan las actividades de trabajo individual, considerando este como aquella tarea o conjunto de tareas que realiza todo el alumnado

simultáneamente, al mismo ritmo y con unas directrices muy directivistas. (Parcerisa, 1992).

Este modelo de trabajo individual, si bien es necesario en una primera instancia, también debiese existir una segunda etapa en donde los estudiantes puedan compartir y enriquecer lo elaborado en solitario por medio de un trabajo grupal.

4.3.3.2 Potenciar el trabajo colectivo.

Desde un enfoque socio-constructivo el docente parte de la premisa de que los estudiantes que conforman la clase tienen diversos acercamientos a la lengua escrita, por esta razón busca que todos avancen en sus conceptualizaciones. Así asume el reto de planificar, en ciertas ocasiones, situaciones didácticas con diferentes niveles de ejecución y complejización. Estas pueden relacionarse tanto con los materiales que se entregan para leer, como con las consignas que se entregan o se proponen. Es así como la estructura de los grupos va variando. (Blanco, 2007).

La organización de niveles al interior de un grupo deben ser próximos, pues si se juntan quienes están en niveles iguales o muy distintos, las posibilidades de progresar se ven lejanas. Por lo tanto se prioriza y enfatiza la posibilidad de ayudarse estando en un nivel próximo, pues resulta más provechosa.

Es preciso ser flexibles en la conformación de estos grupos y es necesario modificarlos según el progreso de los niños, acorde a sus necesidades y las tareas a realizar con ellos(...) *En el caso que la dinámica no sea del todo propicia es necesario replantearse el modo de intervención, la motivación, la presencia de algún niño, etc.*” (Roca, 1998).

Cuando el trabajo en colectivo se hace cotidianamente, los estudiantes logran notar lo provechoso de contar con instancias de interacción más cercana con sus pares y su maestro. Al desarrollar esta modalidad de grupos adquieren valores necesarios para convivir en sociedad, aprenden a respetarse y a no interrumpir las interacciones del docente con otros compañeros sino que ha enriquecerlas y a la vez enriquecerse a sí mismos (Blanco, 2007). Además Esto permite fomentar un trabajo heterogéneo, buscando favorecer las habilidades, capacidades y competencias que posee cada integrante del grupo curso, permitiendo así vislumbrar un trabajo cooperativo y fomentar el progreso de quien aprende en constante reflexión y confrontación de ideas.

Es importante también mencionar el trabajo individual o en grupos más pequeños, pues este favorece el despliegue de resoluciones que pueden ser validas o no, completas o incompletas, pero las que serán reafirmadas o corregidas luego en un espacio colectivo que permita que los conocimientos se socialicen que los alumnos se comuniquen y expliciten las estrategias que han producido, eventualmente, luego de compartirlas, reutilizarlas. Este momento necesario de exploración desde lo individual sirve para que cada niño, en un tiempo personal, pueda enfrentarse al desequilibrio cognitivo desde los conocimientos que dispone. Estos primeros intentos de resolución del conflicto serán el punto de partida para que el maestro pueda luego organizar el análisis colectivo posterior del problema.

Se debe tomar en cuenta las potencialidades del trabajo en grupo, pues algunas tareas, realizadas de esta manera, pueden resultar más fáciles, y el producto final surge mejor construido, ya que permite a los alumnos articular los conocimientos que poseen cada uno de los componentes y sus habilidades diferenciadas, y los resultados son más elaborados que los que obtendrían los diversos integrantes del grupo trabajando de manera individual.

El desarrollo de un trabajo colaborativo, que busca generar un crecimiento y apoyo entre pares, compartido y procesando un aprendizaje basado en un

proceso social, favorece el flujo de información, la discusión y que los alumnos se enseñen mutuamente. Sin embargo, cuando un estudiante recurre a esta instancia hasta el punto de llegar a ser completamente pasivo es necesario pensar si las actividades y los contenidos están siendo los adecuados a sus posibilidades y necesidades.

En síntesis, podemos observar diferencias marcadas en la enseñanza de la lengua escrita, dependiendo si esta se concibe desde un enfoque tradicionalista o socioconstructivo. Por una parte la enseñanza tradicionalista no precisa de contextualizar los textos en situaciones comunicativas, ni tampoco necesita del soporte del texto, pues estos son modificados con la intención de facilitar su captación. Mientras que en el enfoque socioconstructivo los contextos son la base para lograr una enseñanza significativa en la formación de lectores y escritores autónomos.

En el caso del rol docente y del trabajo de aula desde lo tradicional, se concibe al docente como el ser poseedor de conocimientos absolutos, monopoliza los saberes y es quien tiene como misión traspasar los conocimientos a sus estudiantes que solo tienen la obligación de recibir los estímulos que el docente entrega, absorberlos de manera inmediata y tal cual a la forma en que fueron entregados, siempre potenciando el trabajo individual existiendo poco o nada de trabajo con otros compañeros. En cambio, en el enfoque contrario el docente fomenta la autonomía del estudiante, se les brinda espacios para reflexionar, cuestionar y compartir, existen momentos de construcción con otros y de autocorrección, el trabajo en aula es mayormente colectivo y los conocimientos son construidos en base al respeto por el otro y a la libertad de no temer por equivocarse, pues aquí los errores no son errores, son pasos necesarios para llegar a una construcción más compleja.

4.4. Aprendizaje de la lengua escrita.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el rol que pueda cumplir el estudiante tiene una correspondencia directa con el rol que desempeña el docente dentro del aula, media que un aprendizaje ocurra o no en sus alumnos. Es por esta razón que la posibilidad de desempeñar su rol como estudiante depende única y exclusivamente de la visión que posea el docente de cómo se desarrolla el aprendizaje, existiendo diversos paradigmas y perspectivas de como un alumno debe desarrollar su rol como tal. Es por ello que este criterio se describe desde dos dimensiones del proceso de aprendizaje, que pueden mirarse desde distintos enfoques: uno tradicional y otro socioconstructivo.

4.4.1. Proceso y sujeto de aprendizaje:

En el siguiente apartado se señala el rol del estudiante y como se concibe su proceso de aprendizaje según sea el enfoque desde donde se observe, el que inicialmente se describe a partir de un enfoque tradicional para luego hacerlo desde una perspectiva socioconstructiva.

4.4.1.1. *Sujeto: Una tabla raza que junta letras*

Desde este enfoque se percibe a quien aprende como (...) “Personas, que a pesar de haber asistido algunos años a la escuela, poseen un dominio muy precario de las habilidades de lectura, escritura y matemática, lo que dificulta que comprendan un texto o se expresen por escrito, afectando su autonomía en la vida cotidiana.” (...) (MINEDUC, 2011.Pp. 8). Al tener esta percepción del estudiante determinan automáticamente su rol, considerándolo un receptor, el cual debe acumular y reproducir la información que se les proporciona.

El proceso de aprendizaje se concibe, entonces, como un acto mecánico, basándose en la repetición de lo que el docente expresa dentro del aula, dejando un sin sentido de lo que aprende o más bien recepciona el estudiante.

El aprendizaje es lineal y concreto, se comienza desde las unidades menores, pues una persona no alfabetizada, debe primeramente conocer las grafías, sus sonidos y sus combinaciones a modo de poder juntarlas para llegar a leer o escribir una palabra, el texto se deja para más adelante, cuando ya se haya pasado por toda la gama de vocales y consonantes existentes, se hayan creado palabras combinadas y se hayan unido con su correspondiente representación.

Es muy importante en este enfoque la conciencia fonológica, habilidad dirigida a entender que cada sonido o fonema posee un grafema o signo gráfico que a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas lo que nos permitiría construir una palabra, es por esto que antes de poder leer debemos saber “cómo suena” cada una de las grafías de nuestro sistema.

Los estímulos son parte importante de la interacción básica de este enfoque tradicionalista, estos se seleccionan más cuidadosamente y por sobre todo aquellos estímulos cuyas propiedades serian más fáciles de captar por los estudiantes pues se le da bastante importancia al supuesto de que un medio puede especificar en el alumno cambios de conducta. Estas respuestas esperadas por el docente están predeterminadas y la aparición de estas seria evidencia de la captación de las propiedad del estimulo, la respuesta esperada para ser correcta deberá contener un modo particular de ejecución y en un tiempo límite estimado para ella (Ibáñez, 2009)

En definitiva, en esta perspectiva, la interacción en el aula tiene un carácter lineal, donde lo que hace o dice el docente determinaría lo que pasa en el alumno y no pasa más allá de ser una interacción de tipo instructiva en donde se debe responder como se espera que se responda.

4.4.1.2. **Aprender construyendo**

Cuando pensamos desde este enfoque en una persona que quiere alfabetizarse, nos cuestionamos inmediatamente ¿qué es lo que saben? Y no porque creamos que no saben nada acerca de lo que significa leer o escribir, sino porque sabemos que todos en si tenemos hipótesis de todo lo que remota o ciertamente conocemos, distintas hipótesis, pero las poseemos y ellas nos conducen a movernos de cierta manera frente a cierto objeto *“El ser humano atribuye significados al mundo que lo rodea, a través de sus esfuerzos por asimilarlo...es una fuente de conocimientos”*. (Ferreiro, 1999, pp. 22).

Es así pues, que se asume que entonces esta persona dispuesta a alfabetizarse, ha atribuido ya algún tipo de significado a este objeto de aprendizaje llamado lecto-escritura, y lo ha hecho porque necesitaba asimilarlo para moverse en el mundo, es por esto mismo, que el estudiante debe ser alguien activo, crítico y reflexivo, pues (...) *“es el niño y la niña quien construye su propio conocimiento: hemos de darles ocasiones para que así sea. Será a través de las ocasiones de escribir según su nivel (escritura espontánea) que construirá su conocimiento y podrá contrastarlo o desear continuarlo. Si no le dejamos escribir espontáneamente, no le otorgaremos esa posibilidad”* (Roca N, et al, 1998– pág. 110)

Es por esto que, con esta visión presente del estudiante, el docente deberá proponer situaciones que generen aprendizajes significativos, permitiendo el desarrollo del pensamiento y que se cuestione cada contenido que es tratado al interior del aula (...) *“En la medida en que las actividades tengan una sola respuesta adecuada, el niño aprenderá a responder lo que cree que el maestro quiere, no a descubrir y a construir. El niño ha de ser el protagonista cognitivo de su conocimiento: no hemos de construir nosotros por él. Las actividades no han de ser solo una demostración de lo que es el contenido que enseñamos y que él deberá repetir, sino también una posibilidad de descubrir en la que el niño o la niña deberán tantear, explorar, comparar, buscar y resolver”* (...) (Roca, et al,

1998– pág. 110) generando así niños autónomos y con iniciativa de desempeñarse libremente en las diversas actividades que se le proponga. El estudiante podrá desarrollar sus habilidades y destrezas tanto de manera individual como con los otros, pues en los otros también existe una potencial riqueza, pues al ser pares y encontrarse en una posición igualitaria, la confianza del aprender y enseñarse juntos genera la liberación de ideas, opiniones y apoyo para aventurarse en probar las hipótesis que se manejan *“el trabajo compartido favorece el aprendizaje, entre otras razones porque las dudas que un niño tenga podrían ser resueltas por otro- muchas veces un niño puede explicarle a otro con más claridad que un adulto- y también porque, a partir de la apreciación de los errores de un escrito de otro, se puede tomar conciencia de los errores propios”* (Díaz C, 2004 pp.119)

Es de suma importancia que se vea al sujeto de aprendizaje como un ser activo y reflexivo, es por esto que, en el caso de observar que algún estudiante no se potencia con sus pares, sino que solo se vuelve un ente receptor y del dejar hacer, es recomendable, cuestionarse qué hacer para que vuelva a entrar en conflicto de manera activa. En este sentido los conflictos deben ser de acuerdo a los niveles de cada uno, no muy lejanos ni tan cercanos, una medida intermedia sería ideal para que todos pudiesen apoyarse,- este tema lo abordamos con más amplitud en la parte de enseñanza- pues si los conflictos no son de acuerdo a nuestro estudiante, no podrá comprender como hacerlo, es por esto que es importante conocer siempre las concepciones del estudiante *“Un lector-escritor es una persona que necesita y desea leer y escribir cotidianamente y que sabe cómo hacerlo. El “saber cómo” es un elemento central para mantener la actividad, ya que nadie incrementa aquello que le resulta difícil sino que tiende a evitarlo y, en lo posible, a abandonarlo.”* (Castedo, 1995 pp. 3). El estudiante debe sentirse seguro, apoyado e incentivado, solo así pondrá en práctica todo lo que sabe y se abrirá a poner a prueba lo que cree saber.

Por otra parte, en relación al proceso de aprendizaje, debemos entender que está lejos de ser lineal, más bien es un proceso de construcción tanto del sujeto mismo como por el objeto de aprendizaje, en este caso la lecto-escritura “*El desarrollo cognitivo es un proceso interactivo y constructivo. Es interactivo porque todo conocimiento implica siempre una parte que es provista por el objeto (con sus propiedades físicas, sociales y culturales) y una parte que es provista por el sujeto (con la organización de sus esquemas de asimilación)*”. (Ferreiro, 1999, pp. 86).

Al comprender que el aprendizaje es una construcción, concebimos también que lo que aprende el sujeto está ligado a sus esquemas, con los que a partir de querer entender el cómo, ha movido sus estructuras mentales hasta asimilarlo y transformarlo, por lo que ya el objeto no es recepcionado tal cual por el sujeto, sino es una combinación entre sus experiencias anteriores con otras nuevas.

Dado que los esquemas de asimilación tienen su origen en la acción, ésta aparece como el origen de todo conocimiento. El termino acción no alude solamente a acción material. Del mismo modo, el termino objeto, no alude solamente al objeto material (el lenguaje es tan objeto a conocer como los objetos físicos que rodean al ser humano). Así, la acción involucra, por una parte *transformación del objeto (a veces una transformación física pero, más importante aún, una transformación conceptual)* (Ferreiro, 1999, pp. 86) y por otra, *una transformación del sujeto (a veces una ampliación del dominio de aplicación de sus esquemas; a veces una modificación de sus esquemas cognitivos)* (Ferreiro, 1999, pp. 86) Dichas modificaciones no son más que resultado de las interacciones con el mundo. Es aquí donde se ponen en juego lo que el estudiante ha hipotetizado con respecto a la lecto-escritura y su uso en los conflictos cognitivos que se le propongan con el afán de lograr una crisis en sus estructuras y hacer caer para que él mismo pueda volver a construirlas con nuevos elementos “Es *constructivo* porque hay reorganizaciones parciales que obligan, en determinados momentos, a reestructuraciones totales, a una reorganización completa de los esquemas cognitivos. *Esas nuevas estructuras son relativamente*

estables, dentro de ciertos dominios y por cierto tiempo, hasta que nuevas crisis cognitivas obliguen a una nueva reestructuración (Ferreiro, 1999, pp. 86). Crisis que son causadas por perturbaciones que presentan retos cognitivos al sujeto por intentar assimilarlas y acomodarlas a las estructuras ya existentes. (Ferreiro, 1999)

Es por esto que poner en conflicto constante lo que ya se sabe, permitirá una reflexión intensiva sobre el objeto de aprendizaje y su significado. Mientras más experiencias y problemas para resolver, mas esquemas serán modificados y complejizados, hasta llegar a significar el objeto de aprendizaje de la manera convencional en que todos la conocemos. *“En el proceso de desarrollo del principio alfabético, los niños y las niñas reestructuran el universo oral y gráfico a medida que lo transforman en función de cómo imaginan, piensan y experimentan lo que escriben. La exigencia de producir e interpretar la palabra escrita es lo que permite a los niños conceptualizar la palabra oral como un conjunto de unidades sonoras –consonantes y vocales- aislables, clasificables (conjuntos de sonidos que se definen como diferentes unos de otros) y ordenables en secuencias lineales cuya alteración permite diferencia una palabra de otra”.* (Pellicer. A. Et al, 2003, pp. 44- 45)

En síntesis, desde una mirada tradicional, el proceso de aprendizaje es concebido como un acto mecánico, que requiere de la constante repetición del contenido, la que el estudiante debe recepcionar. De modo que su rol es totalmente pasivo.

En cambio, desde una perspectiva socioconstructiva, el aprendizaje es una constante construcción de conocimiento, por lo que ningún alumno elabora las mismas estructuras de pensamiento, pues dependerán de las experiencias previas, del contexto, de sus potencialidades y habilidades como es que atribuirá sentidos y significados al objeto en cuestión. Por ende, su rol es totalmente activo, pues debe analizar, elaborar hipótesis, refutarlas o comprobarlas, relacionar, sintetizar, etc. Siempre a partir de conflictos cognitivos que movilicen sus

estructuras de pensamiento y lo lleven a construir otras, pudiendo llevarlas otras situaciones lo que ha aprendido.

4.5. Materiales y textos para enseñar la lengua escrita

En el siguiente apartado, se mencionará la importancia de los recursos con los cuales se alfabetiza. Estos recursos llevan en sí mismos las marcas de los enfoques que se asumen sobre el que aprende y el objeto, en este caso, la lengua escrita. Para ello, se describen los recursos utilizados desde un enfoque tradicional, y posteriormente desde una mirada socioconstructiva.

4.5.1. Comenzar desde lo pequeño: A,e,i,o,u/ ma-me-mi-mo-mu; para llegar a: memo/ memo me mima

En el caso del enfoque tradicional, los recursos utilizados principalmente sirven para ejercitar la conciencia fonológica de los estudiantes, así también como la memorización de las grafías y su asociación sus sonidos, pues es necesario conocer el código y sus combinaciones para lograr codificar o decodificar una palabra. Es por esto que los recursos utilizados son consecuencia del proceso lineal que el enfoque tiene establecido, sin llegar a utilizar textos, pues en la etapa de pre-alfabetización solo se llega a unidades menores del código: *“lo más común es que los maestros presenten primero las vocales y luego una por una las consonantes; una vez que se han introducido silabas con una o dos consonantes, se empiezan a formar palabras sencillas en donde se usan las silabas previamente vistas en clase.”*(Pellicer A. et al. 2004, pp.5) Si bien la autora menciona el uso de silabas, antes de llegar a aquellas silabas se enseñan las vocales y el abecedario por lo tanto el material más común son láminas con vocales, con el abecedario y las combinaciones silábicas simples.

Algunos de los recursos que se utilizan en el inicio del proceso están dirigidos hacia la afinación de la destreza viso-motriz, lateralización, esto se lleva a

cabo en la realización de apresto, el que según este enfoque es de vital importancia en la lectoescritura como paso previo a la escritura de las letras.

En este tipo de enfoque se llega tarde a los libros y a los textos, se considera más adecuado empezar por estructuras más pequeñas, las estructuras presentadas (vocales, silabas) son “unidas” en palabras y/o oraciones que presentan las combinaciones vocálicas trabajadas, formando frases que en mundo cotidiano no se utilizarían (mi mamá me mimá)

Sobre lo anterior, Lerner (2001) nos advierte sobre la desnaturalización que ha sufrido el texto en la escuela, pues desde el enfoque tradicional, se tiende a ignorar sus usos, sentidos y prácticas sociales y, por otra, carece de diversidad de textos, textos reales y representativos de cada práctica social, lo que se vuelve un obstáculo para enseñar verdaderamente a leer o escribir, pues para alfabetizar si bien se cuenta con la presencia de un texto, este texto es un texto único, el se escolariza; el objeto es presentado de manera parcelada, se simplifica con el único fin de ser mejor captado por el estudiante, pero este objetivo de simplificación, dejaría fuera lo más importante, el sentido que conllevan estas prácticas sociales, sentido necesario de explicitar para que logren apropiarse del objeto de enseñanza y que permita a los alumnos repensar el mundo y a su vez reorganizar el propio pensamiento.

4.5.2. Textos reales y variados en diferentes contextos lingüísticos y comunicacionales

Desde un enfoque socioconstructivo para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, es indispensable el trabajar, desde el inicio del proceso, con textos.

Cuando hablamos de textos, nos referimos a trabajar con textos escritos, con textos reales, convencionales. El texto es el lugar natural de la palabra. Saber cómo se organiza un texto, qué puede esperarse de su organización léxica y

sintáctica cuando se presenta por escrito y en cierto contexto material, es un aprendizaje difícil. Un texto no es simplemente un agregado de palabras, y un libro no es simplemente un conjunto de páginas puestas juntas. Ambos tienen organización, la cual el niño va comprendiendo poco a poco en la medida que le es posible interactuar con dicho material (texto). Para ello, deben utilizarse los textos en el marco de sus funciones reales, ya que ahí es donde la lectura y la escritura adquieren sentido para el niño: se escribe y se lee por algún motivo; no por un “deber” u “obligación” escolar. *“Por consiguiente, el texto es considerado la unidad natural y primera, dentro del cual hay que distinguir unidades. Algunas de esas unidades son llamadas palabras. Extraer la palabra del texto para analizarla es perfectamente legítimo y necesario...siempre y cuando vuelva a ser reinsertada en el texto nuevamente, en su lugar natural.”* (Ferreiro E, 2007. Pp. 320)

Castedo, en uno de sus principios para la elaboración de una situación pedagógica que propicie el proceso de adquisición de la lecto escritura menciona que se hace necesario seleccionar la mayor variedad posible de textos. Pues así, el docente tendrá oportunidad de enseñar y los niños tendrán oportunidad de aprender la mayor cantidad de contenidos así como también la reformulación de los mismos en diferentes contextos lingüísticos y comunicacionales.

Un elemento que permite favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita es la presencia necesaria de una biblioteca de aula. Su importancia radica en que es un espacio donde los textos están a la mano, donde se pueden hojear hasta elegir qué leer, comentar con algún compañero algo que llama la atención, solicitar al docente que lea algo que el alumno no puede leer solo, buscar información sobre los temas que se estudian, responder dudas en el momento en que surgen, pedir en préstamo un texto para releerlo en casa y para entretenerse durante los momentos libres. En este sentido los libros dispuestos en la biblioteca de aula son o pueden ser traídos tanto por la docente, como también por los estudiantes, pues la intención es tener una gran variedad de textos dispuestos para ser leídos por el grupo, así mientras menos impuestos sean los textos, mas cercanía e interés se creara, es por esto que se dice que la

organización de ella, es una tarea compartida entre el docente y sus alumnos, pues permite que estos últimos interactúen con una variada cantidad de textos de diversas maneras: ampliando sus conocimientos acerca de títulos, autores, colecciones, géneros, ilustraciones, buscando en la tapa de los libros los títulos, nombres de autor y editorial, para copiar los datos en fichas, etcétera (Blanco L. et al, 2007).

Otro recurso importante que permite tanto la creación de textos como la utilización significativa de ellos, son los textos de aula como “carteles con acuerdos de convivencia, cuadros con agendas de actividades semanales, tarjetas con los nombres de los alumnos que se usaran para pasar asistencia u otras actividades que el maestro decida hacer con ellas, pero que deberán construirse en conjunto con los alumnos”. (Blanco L. et al, 2007). Es de vital importancia que sean los mismos alumnos quienes creen estos recursos, naciendo de una necesidad real, como por ejemplo en el caso de que uno de los estudiantes llegue muy tarde a clases e interrumpa podrían crear entre todos la regla de llegar temprano y hacer un cartel que ayude a recordar lo acordado. Claramente todo trabajado a nivel de texto, el que se formula en grupo, pues dentro de este enfoque el material primordial, y en el cual se centra la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, es el texto. Mientras más reales sean los textos a disposición, mientras más sean las instancias en las que se pueda utilizar el texto, más será la cercanía y la comprensión en lo cotidiano de lo qué es y para qué necesito leer o escribir.

Por otra parte, no es menor mencionar la importancia del trabajo que se lleva a cabo con el sistema alfabético convencional de representación, es decir, la adquisición del sistema de correspondencia alfabética, de las letras usadas con su valor sonoro convencional. Puesto que las letras no se presentan dosificadas, sino que es el alumno quien va produciendo las grafías convencionales y luego las utiliza con su valor sonoro convencional. Lo anterior se puede lograr en la medida que se le permita al alumno trabajar con textos escritos (Roca N, 1998).

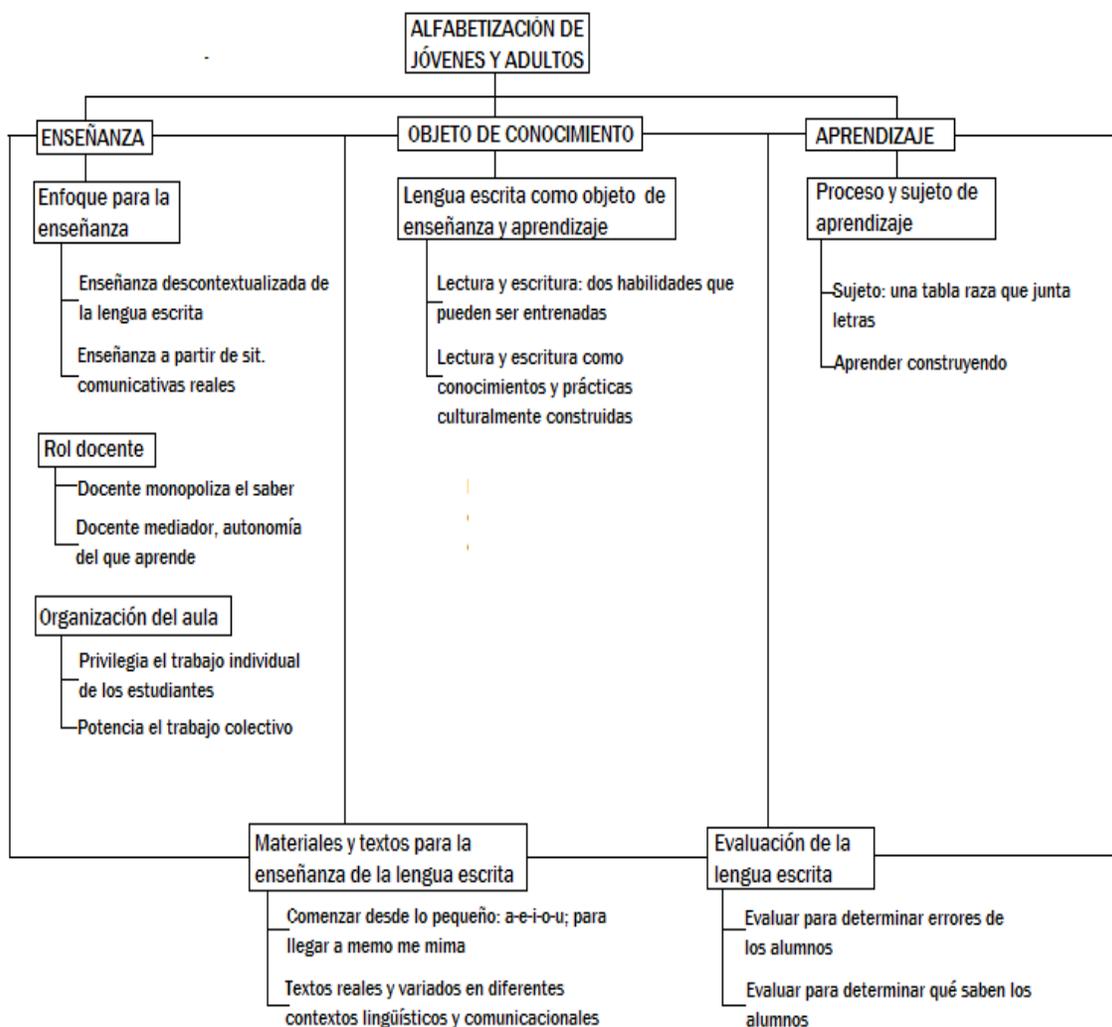
A lo demás, cabe decir que, no solo es necesario el trabajar con textos reales, sino que también estos se acompañen siempre de un contexto, con una intención y situación comunicativa particularmente provocada para que ese texto en particular sea utilizado en ese momento. El crear intencionadamente estas situaciones permitiría darle sentido a la acción de leer o escribir un texto, relacionarla con experiencias vividas y convertirlo en experiencias significativas probables de “revivir” en un contexto real; como el escribir una lista de compras o leer lo que dice el título de un diario.

Todos estos textos deben llevar consigo una explicación o información del tipo de contexto material, pues los textos de circulación social se presentan acompañados de dibujos o fotos, o bien sin imagen, pero ubicados en su soporte habitual (diarios, libros, revistas, envases, folletos). Y un Contexto verbal, que corresponde a la información que suministra el maestro acerca de lo que está escrito, puede ser a través de la lectura total o parcial de un texto, se plantea el problema de localizar un fragmento del mismo. Aquí el contexto verbal es una información necesaria para poder “leer” lo escrito.” (Molinari M, 1995) Esto, adquiere relevancia en las prácticas didácticas relacionadas con la lecto-escritura, puesto que debieran favorecer el uso de anticipaciones significativas, dado que son tan importantes como el conocimiento del sistema alfabético en las tareas de lectura.

Por último, cabe decir, que cuando hablamos de materiales en este enfoque, hablamos de textos y no solo los escolarmente dispuestos al aprendizaje mecánico y lineal, sino a los textos que encontramos en todas partes, texto no necesariamente simples ni complejos, solo textos en la amplitud de la palabra, que no han sido modificados ni facilitados para que un lector “novato” pueda “leer” sino para que cualquiera, sea lector convencional o no, pueda descubrir y anticipar en él, con o sin ayuda, lo que nos quiere decir, así lo explica D. Lerner (1987 citado en Castedo, 1995) en cuanto a materiales comenta que dada la función social que posee la lengua escrita se hace necesario posibilitar al estudiante el acceso máximo posible a todo tipo de material escrito, tales como: los cuentos,

periódicos, revistas, cancioneros, libros informativos no escolares, libros con instrucciones para la realización de juegos y trabajos manuales, recetarios de cocina, poesías, adivinanzas, recetas médicas, correspondencias, y todo tipo de material escrito significativo debiesen ingresar al aula como material fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

Los conceptos tratados en el marco teórico recientemente presentado los resumimos en el siguiente mapa conceptual, el cual deja en evidencia cómo es que interactúan todos ellos cuando se enseña y aprende la lectura y la escritura, desde las perspectivas: tradicional y socio constructiva.



Capítulo 5:

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1. Enfoque de investigación

Dado que nuestro objetivo es realizar un análisis crítico desde una perspectiva socio constructivista de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la campaña de alfabetización de jóvenes y adultos Contigo Aprendo, la presente investigación asume un enfoque cualitativo, puesto que para llegar a analizar es preciso realizar una descripción detallada y profunda del programa en cuestión, lo cual nos permite conocer las cualidades que presenta llevándonos, además, a comprender la naturaleza del objeto de estudio.

Este enfoque investigativo dirige al investigador a sumergirse en la realidad que estudia, con el fin de captarla y comprenderla. En nuestro caso, nos lleva a introducirnos en el programa de alfabetización Contigo Aprendo como monitoras, para conocer cómo es que se enseña la lectura y la escritura a jóvenes y adultos, tal como nos señala Flick, la investigación cualitativa *“se orienta a analizar casos concretos, en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales”* (Flick U. 2004, pp. 27)

Este tipo de investigación, nos permite interpretar las cualidades de un contexto particular tomando en cuenta los puntos de vista y las prácticas diversas que en él se conjugan así como también el significado que estas últimas tienen para quienes son partícipes de la realidad estudiada, al respecto Eisner menciona que *“las cualidades son cualidades para la experiencia, la experiencia es lo que alcanzamos mientras conocemos esas cualidades. A través de la indagación cualitativa, la aprehensión inteligente del mundo cualitativo, obtenemos sentido”* (Eisner E.1998 pp. 40)

Por otra parte, el enfoque metodológico que asume mayormente esta investigación corresponde al estudio de caso con algunos rasgos propios de la investigación acción.

Declaramos que es mayormente un estudio de caso porque cumple con la totalidad de las características de este tipo de enfoque, tales como: particularista, puesto que el estudio está centrado en un programa particular, en este caso la campaña de alfabetización Contigo Aprendo; es descriptiva, pues describe detalladamente el objeto de estudio, así como también sus variables y las interacciones entre ellas de manera cualitativa; es heurística puesto que permite comprender el fenómeno de estudio, en nuestro caso la alfabetización de adultos, además de permitir el descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que ya se sabe; y es inductiva pues las generalizaciones o las hipótesis nacen desde los datos proporcionados por el contexto mismo (Sandín, 2003).

En cuanto a los rasgos que se tienen de la investigación acción, mencionamos que nuestro estudio supuso una transformación de la práctica misma para mejorarla, lo cual ocurrió dentro del mismo proceso con las clases que realizamos los últimos tres meses, en donde fuimos gestores de cambios dentro de un grupo de alumnos en relación a la enseñanza de la lengua escrita.

Lo anterior, se fundamenta en lo que Sandín declara como la esencia de la investigación acción, la cual *no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma (...)* Es un modo de inyectar enfoques nuevos o innovadores en la enseñanza y el aprendizaje (Sandín, 2003 pp. 33-37)

La razón de esta complementación de enfoques se explica porque creemos que las características antes mencionadas, y que se presentan en nuestro estudio, nos permitirán alcanzar el objetivo propuesto: realizar un análisis crítico desde una perspectiva socio constructivista de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la campaña de alfabetización de jóvenes y adultos Contigo Aprendo, en donde además de describir es preciso intervenir en la campaña a fin de compartir

la experiencia y fundamentar, con bases prácticas, el análisis y la crítica al enfoque utilizado por Contigo Aprendo.

5.2. Unidad de análisis y dimensiones del estudio

La unidad de análisis es:

- Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en la campaña de alfabetización de jóvenes y adultos Contigo Aprendo.

Considerando que nuestro objeto de estudio es la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, se detallan sus dimensiones a continuación:

Dimensiones

- Enfoque de enseñanza de la lectura
- Enfoque de enseñanza de la escritura
- Concepción de texto
- Concepción de adulto como sujeto de alfabetización

Las dimensiones antes detalladas nos permitirán visualizar de manera integral todos los ámbitos que se implican, necesariamente, dentro del proceso de alfabetización de adultos de acuerdo al enfoque de enseñanza de la lengua escrita desde la cual se lleva a cabo.

5.3. Definición de la muestra

Los casos que participaron de este estudio, corresponden a un muestreo intencionado (Flick, 2004), dado que nos proveen de información para estudiarlos en profundidad. Por otra parte, la estrategia de muestreo corresponde a muestra a criterio, en la cual es el propio investigador el que selecciona a aquellos sujetos

que considere más apropiados para formar la muestra, en nuestra experiencia los seleccionados fueron un grupo de adultos analfabetos, pertenecientes a la comuna de Santiago y motivados por su interés de querer aprender a leer y escribir. El rango etario fluctúa entre los 24 y los 56 años, los cuales presentan años de escolaridad que van desde nula escolarización formal a NM1, los que fueron alcanzados por medio de programas de nivelación de estudios pertenecientes a Chile Califica.

En el siguiente cuadro se detallan los datos de los alumnos participantes del estudio. Sin embargo, para mantener el resguardo de sus identidades hemos modificado sus nombres.

Nombre	Edad	Comuna	Ocupación	Escolaridad
Eliana	48 años	Pudahuel	Dueña de casa	2° Básico
Patricio	40 años	Lampa	Personal de servicio doméstico puertas afuera	7° y 8° aprobado
Manuel	56 años	Estación Central	Trabajador independiente	Ninguna
Alex	24 años	Pudahuel	Empleado	1° básico
Yesenia	29 años	Cerrillos	_____	Escuela Especial, nivel inicial
Jonathan	24 años	Colina	Obrero de construcción	2° medio
José	39 años	Lo Prado	Obrero de construcción	Ninguna

Cuadro n°10 Datos grupo de estudio

5.4 Instrumentos para la recolección de información

En coherencia con el enfoque de investigación asumido, el cual corresponde al tipo cualitativo, consideramos la utilización de instrumentos que pudiesen ser pertinentes con nuestro objetivo de investigación y que permitan recolectar información necesaria y relevante del medio. Estos instrumentos son los siguientes:

a. Observación participante:

Recurrimos a este instrumento dado que combina la participación directa en el medio que se investiga, la observación y la introspección. Observa desde la perspectiva desde un miembro pero también influye en lo que se observa debido a su participación. Para ello se utilizaron grabaciones de las sesiones llevadas a cabo con el grupo de alfabetización, las que posteriormente fueron transcritas a la matriz que se presenta a continuación, en el anexo N°2 se encuentran ejemplos de ésta.

Simbología	Mo: Monitora
	Ad: Adulto
	Alms: Todos trabajan
	//: Acciones o gestos
	(): Apreciaciones del observador
“ “: Citas textuales	

Sub-sector:	Fecha:
N° Participantes:	Nivel:
Objetivo:	
Contexto(situación de clase)	
Observaciones Relevantes (actividad planificada)	

Focos de Análisis	Transcripciones (Extractos de situaciones que ocurren durante la actividad)
<u>Participación</u> <i>(Como se media para que todos participen, cuánto participan y como participan).</i>	
<u>Disposición</u> <i>(Disposición de los adultos frente a actividades relacionados con la lectura y escritura).</i>	
<u>Consignas y respuestas</u> <i>(Consignas entregadas por la docente y las posibilidades de ejecución y respuesta por parte de los adultos).</i>	
<u>Tiempo estimado de las actividades</u> <i>(Manejo de la docente en el tiempo destinado en cada actividad dando posibilidad de cosecha y cierre de la actividad propuesta).</i>	
<u>Material</u> <i>(Ver si el material es coherente a la actividad realizada y a su vez evidenciar si es facilitador u obstaculizador para llevar a cabo una actividad).</i>	
<u>Sugerencias o modificaciones a las actividades realizadas.</u> <i>(Modificaciones a la actividad o alguno de los focos de análisis).</i>	

b. Revisión de documentos:

La revisión documental nos permite plantear comparaciones o relaciones entre las categorías que han sido definidas por nosotras como investigadora, además de posibilitar el planteamiento de hipótesis respecto del tema a investigar. El estudio documental abarca información suficiente del tema para captar el significado que se trata de comprender y explicar sobre el tema planteado. (Cubillos G, 2008)

Por ello creemos que es necesario detenernos en la revisión del material oficial aportado por la campaña de alfabetización contigo aprendo, para lograr comprender de manera completa el enfoque que aquí se presenta y su eventual coherencia entre lo que postula el método asumido por la campaña y el tipo de actividades que su material proporciona, tales como: textos del alumno “Las letras hablan” y manual del monitor, evaluación diagnóstica y examen final de Contigo Aprendo:

c. Instrumento formal “Evaluación de la lengua escrita” de Luz Elena Líbano.

La presente evaluación, la utilizamos con el fin de conocer los niveles de conceptualización e hipótesis que emplean los niños/as en este proceso en relación a las siguientes nociones elementales:

- Escritura de la palabra
- Escritura de la Palabra y su Diminutivo
- Noción de la Oración Escrita
- Noción de la escritura de la oración

Si bien esta evaluación está dirigida a niños, aplicamos esta prueba al grupo de adultos, con el fin de conocer desde donde conciben los adultos la lectura y la escritura a la vez que comprobar si es que algunas de las hipótesis de

los niños también están presente en los adultos analfabetos como lo postula Emilia Ferreiro en su libro “alfabetización de niños y adultos.

d. Instrumentos informales de evaluación inicial y de proceso para la lengua escrita:

Con el fin de conocer la competencia real que el estudiante presenta, elaboramos un instrumento de evaluación inicial que contenga las hipótesis y conceptualizaciones lingüísticas que posee el alumno en relación con la lengua escrita y que complementarían la evaluación de la lengua escrita que se detalla en el apartado anterior. Estas categorías posibles de evaluar están basadas en estudios realizados por Ferreiro, tales como:

- Escritura e interpretación de las partes del nombre propio
- Escritura al dictado de palabras y oraciones: se trata de 4 palabras (de una, de dos, tres o cuatro sílabas) y de una frase en la que haya una de las palabras dictadas y algunas partículas (como por ejemplo: el, con, etc.) cuando los estudiantes se hallan en una etapa silábica alfabética, añadimos diversas palabras más a fin de descubrir todas las grafías del alfabeto.
- Lectura con imagen
- Lectura de las partes de una oración

Evaluación Inicial
Pauta de Observación

Criterio	Se observa que...
Escribe e interpreta las partes del nombre propio	
Escribe al dictado palabras : Una silaba Dos silabas Tres o cuatro silabas	
Escribe al dictado oraciones	
Lee con apoyo de imágenes	
Lee partes de una oración	

Por otra parte, para evaluar las situaciones de enseñanza que se lleven a cabo dentro del aula, tomaremos en cuenta los siguientes aspectos:

- a) El nivel evolutivo de la adquisición y describimos algunas particularidades de las estrategias que usa y como las usa (segmentación sonora controlada, comentarios sobre el objeto y significado en referencia a la producción grafica, comentarios sobre la longitud del texto, cantidad de letra).
- b) Los aspectos convencionales que los estudiantes conocen y utilizan (letras con valor sonoro convencional, tipos de separación de palabras, grafías pseudo convencionales o convencionales, signos de puntuación)
- c) Recursos que el estudiante utiliza para encontrar lo que le falta (copia letras de carteles del aula, compara nombres, modifican su producción después de leer lo que ha escrito, pregunta o no lo que necesita, se

bloquea, no necesita más información) (adaptado de Blanco et al. 2007. pp.: 112).

Estos aspectos, transformados en indicadores dentro de una pauta de evaluación, la que permitirá visualizar el nivel evolutivo de los alumnos clase a clase, se estructura de la siguiente manera:

Evaluación de proceso	
Lista de cotejo	
Actividad	
Criterios	Descripción
Tipo de segmentación sonora que realiza.	
Comentarios sobre el objeto y significado (sea interpretación o producción)	
Comentarios sobre la longitud del texto (en interpretación o producción)	
Comentarios sobre cantidad de letra	
Utiliza letras con valor sonoro convencional	
Separación de palabras que el alumno realiza	
Utiliza grafías pseudo convencionales o convencionales	
Utiliza signos de puntuación.	
Recursos que el alumno utiliza para encontrar lo que le falta (copia letras de carteles del aula, compara nombres, modifican su producción después de leer lo que ha escrito, pregunta o no lo que necesita, se bloquea, no necesita mas información)	

5.5 Estrategia de análisis

Las estrategias de análisis surgen por una parte desde el levantamiento de categorías a partir del marco teórico, desde donde se clasifica la información y los documentos entregados por la campaña de alfabetización de adultos contigo aprendo, y por otro, desde la selección de episodios que permitieran ilustrar las categorías que también emergieron desde este mismo marco en cuanto al enfoque asumido para el análisis, es decir, socioconstructivo.

Capítulo:

6. ANÁLISIS

Los resultados del análisis se componen de dos partes:

En primer lugar presentamos los resultados obtenidos como producto de un análisis crítico de la campaña de alfabetización de jóvenes y adultos Contigo Aprendo. Posteriormente, desarrollaremos el análisis producto de una intervención realizada con un grupo de estudiantes pertenecientes a la campaña.

Nuestro estudio describe, analiza y critica los elementos que interactúan en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua escrita, lo cual se configura de la siguiente manera:

1. Se realiza breve introducción a la dimensión que es objeto de análisis. Por ejemplo, en la dimensión correspondiente a Enseñanza de la lengua escrita, la introducción se conforma de la siguiente manera:

Enseñanza de la lengua escrita

Como señalamos anteriormente, en relación con la enseñanza de la lectura y escritura existen diversas posturas que señalan cómo debiese actuar el profesor y las metodologías que debiese usar para gatillar un aprendizaje...

2. Luego de la introducción a la dimensión, el análisis se basa en la evidencia obtenida del material emitido por la campaña tanto para el monitor como para el alumno. Este material es analizado desde una perspectiva socioconstructiva respecto de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura desarrollada en nuestro marco teórico.
3. Finalmente, ampliamos el análisis de la misma dimensión a partir de la intervención realizada, desde un enfoque socioconstructivo, con el grupo de adultos que forman parte de la campaña de alfabetización.

6.1 Enseñanza de la lengua escrita

Como señalamos anteriormente, en relación con la enseñanza de la lectura y escritura existen diversas posturas que señalan cómo debiese actuar el profesor y las metodologías que debiese usar para gatillar un aprendizaje. Por una parte nos encontramos con una enseñanza descontextualizada, a la que nos referimos cuando el objetivo de la enseñanza de la lengua escrita es que sus alumnos logren la transcripción desde lo oral a lo escrito, logren combinaciones fonéticas y asociar fonemas con su correspondiente grafema, mostrando a los alumnos un objeto de conocimiento segmentado, “facilitador” del aprendizaje, desconectado por completo del sentido y significación que tiene el lenguaje escrito como objeto social. Es así que, una enseñanza ligada a la cotidianidad, nos refiere a un objeto de conocimiento conocido para el alumno, pues pertenece a la sociedad, se mueve en ella e interactúa con él. El alumno lee y escribe por algo, para alguien, en un contexto comunicativo real, aun sin ser un lector o escritor convencional. Las competencias que trae consigo, son el punto de partida para que llegue a esa convencionalidad de la cual no es tan ajeno.

A continuación, sobre este punto presentaremos el análisis realizado a la campaña de alfabetización de jóvenes y adultos Contigo Aprendo.

6.1.1. *Contigo Aprendo: Enseñanza descontextualizada e hiper secuenciada*

Desde los fundamentos de la campaña Contigo Aprendo, se aspira a la utilización del método psicosocial de Paulo Freire, en donde se trabaja desde la palabra generadora, extraída desde las experiencias que se concretan en el universo vocabular del estudiante. Sin embargo, este principio se materializa de manera muy diferente en el texto “Las letras hablan” , pues la enseñanza de la lengua escrita comienza con ejercicios que apuntan al desarrollo de técnicas

escriptográficas, como el apresto, para luego extraer las vocales que contiene una palabra, extraída de un texto ya propuesto. Como se aprecia en el siguiente extracto del libro del alumno, en la primera unidad de trabajo:

 5. Lee la monitora o monitor. El grupo comenta.

- Me gusta participar y aprender, me siento joven, alegre de estar en este grupo. Me gusta el compañerismo que hay. Cuando tenemos algún problema lo contamos, conversamos y nos vamos mucho mejor.
- Yo llegué a este curso, como muchas personas, sin saber nada, nada de estas cosas. No conocía ni una letra.
- A mí me gustaría aprender bien para enseñarles a las personas que tienen el mismo problema que yo; me gustaría, es mi sueño.

Adultos del Colegio El Prado, Santiago.

 6. Lee la monitora o monitor.

aprendiendo juntos

↓ ↓ ↓ ↓ ↓

a e i o u

Al pasar esta etapa, se inicia el trabajo con las palabras generadoras, estas aparecen de forma predeterminada a partir de un texto preestablecido también, en el que se basa la actividad. Lo cual deja en evidencia que las experiencias de los estudiantes poco o nada intervienen en las actividades propuestas. Es importante mencionar que en ningún momento aparecen los intereses de los estudiantes, no queda espacio alguno para que el objeto de conocimiento aparezca en su real magnitud, en su real sentido de utilización, todo parece estar segmentado para “facilitar” la enseñanza del estudiante que no conoce.

Luego de ello, esta palabra generadora, es segmentada en sílabas, de las que posteriormente se obtiene una familia silábica con la cual los alumnos deben formar nuevas palabras y frases, limitadas a esa familia silábica, tal y como se observa ya en la segunda unidad del libro “las letras hablan”.

UNIDAD 2

 2. Lee todo el grupo.

tímida - tímido

 3. Separe la palabra en sílabas.

tí - mi - da
tí - mi - do

 4. Lee las sílabas.

ta	te	ti	to	tu
ma	me	mi	mo	mu
da	de	di	do	du

Ya vistas las sílabas de una palabra, se procede a ocuparlas para escribir “nuevas palabras” combinando sílabas, y utilizando solo aquellas vistas en las actividades. Por lo general las palabras que se deben “crear” contienen combinaciones silábicas directas, dejando para posterior las palabras con combinaciones más complejas.



7. Haga tarjetas con las sílabas.

ta	te	ti	to	tu
ma	me	mi	mo	mu
da	de	di	do	du



8. Escribe las palabras que formó.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Como es posible observar, las letras, así como las sílabas y las palabras, se entregan de manera secuenciada, partiendo desde lo más simple a lo más complejo, centrándose en el descifrado, en la asociación fonema-grafema, en la copia y construcción de palabras a partir de determinadas sílabas, sin tomar en cuenta en ningún momento el conocimiento que el alumno posee de la lectura y la escritura. Por otra parte, dicho objeto es aislado totalmente del sentido práctico y significado social que este posee fuera de un contexto educativo: se lee y escribe por un motivo, no solo para identificar tal o cual letra, no solo para combinarlas, sino para comunicar algo a otro.

Lo anterior, adquiere importancia por la descontextualización que esto implica, pues el alumno es un adulto de este programa ya conoce el sentido de la lectura y la escritura, al moverse en el ambiente laboral, al realizar las compras, al ubicar una dirección, al ver anuncios publicitarios, periódicos, en definitiva, el medio en el cual se encuentra está rodeado de lenguaje escrito y gracias a esas experiencias es que cada uno de los estudiantes adultos ya poseen hipótesis sobre qué significa leer y escribir y para qué se usa. Es por eso que el segmentarlo complejiza el proceso de enseñanza, pues los textos reales, como ellos los conocen, no se encuentran separados letra por letra ni en sílabas, son un todo, ni más simple ni más complejo que una palabra o una frase, tienen sentido, están inmersos en un contexto y son cotidianos: son textos.

6.1.2 Enseñanza ligada a situaciones comunicativas reales

Es imprescindible preservar el sentido social de las prácticas de lectura y escritura”

(Delia Lerner)

Dentro de la enseñanza que presentamos, nos basamos en la cotidianidad como uno de los objetivos importantes a preservar, pues esto conserva el sentido social del cual nos habla la autora. Lo complejo de lograr es justamente ese sentido social dentro de un contexto escolarizado, esto pues los objetivos que persigue la escuela al leer y escribir son distintos a los que orientan estas prácticas fuera de la institución; la necesidad inevitable de distribuir los contenidos en un tiempo determinado, de una forma determinada, y la consecuente parcelación de el objeto de enseñanza, la necesidad de las instituciones por controlar los aprendizajes dejando en un primer plano aquellos contenidos más fáciles de ser evaluados y la distribución de derechos y obligaciones de alumnos y maestros predeterminando qué conocimientos y estrategias pueden o no ejercer los estudiantes y por ende lo que podrán o no aprender (Lerner, 2008)

El lograr que todos nuestros alumnos lleguen a ser participes activos de la cultura escrita, conlleva apropiarse de una tradición de escritura y lectura, conlleva que el sujeto asuma una herencia cultural que le permita llevar a cabo diversas operaciones con los textos y poner en marcha los conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores, los textos y su contexto, etc. (Lerner, 2008)

Tanto la lectura como la escritura, fuera del ámbito escolarizado, son actividades que contienen originalmente sentido para nuestros lectores o escritores, se utilizan dentro de nuestros proyectos diarios y estaban dirigidas a cumplir objetivos con los que estaban comprometidos, sea para informar sobre hechos, dar a conocer sus ideas, para incitar, promover propuestas, compartir un buen escrito que nos provea de experiencias enriquecedoras.

Considerando lo anteriormente expresado, el siguiente extracto muestra cómo una actividad de escritura, desarrollada en nuestra intervención, puede adquirir un sentido y utilidad real a pesar de encontrarse en un contexto educativo:

Mo: “Me he dado cuenta que algunos de ustedes están faltando a clases y me preocupa. Pero no logro recordar clase a clase quienes son los que no están viniendo. ¿Qué podría hacer para recordarlos? ¿Qué se les ocurre a ustedes?”
Ad1: “¡anotar los nombres!”
Mo: “¡ya!, ¿alguna otra idea?”
Ad3: “podría anotar todos los nombres así hacia abajo, y dejarlos en la pared”
Mo: “¡ah!”, ¿una lista?”
Ad3: “¡sí!”, como una lista como las del supermercado”
Mo: “¡ya!, pero si hago una lista cada día, tendría mil hojas pegadas en la pared”
Ad2: “pero puede ser una lista con los nombres y ahí ir marcando los que están y los que no”
Mo: “¡ya!, pero para eso necesitamos los nombres de ustedes y de los demás compañeros ¿se los saben?”

Extracto de transcripción de situación didáctica²

2. Ver anexo n° 2: Transcripciones de situaciones didácticas

Como vemos, esta actividad es realizada en función de propósitos importantes que implican directamente a los lectores-escritores, lo que hace que la escritura adquiera sentido pues está orientada a la realización de objetivos tangibles y cercanos, en este caso una lista de asistencia. Por ende, la escritura adquiere una utilidad real y se lleva a cabo con un sentido y propósito claros.

Por otra parte, si bien la idea surge de los propios alumnos, la docente intenciona la problemática inicial donde la solución requiera de una situación de escritura como la lista de asistencia. No se trata de dejar en total libertad la realización de actividades, el docente debe también planificar en función de los objetivos que quiera lograr con el grupo de alumnos, flexibilizando ante las propuestas de sus alumnos, pues es importante brindarles espacios en los que la elección de los alumnos sea primordial, pero también es necesario equilibrar los propósitos comunicativos con los propósitos didácticos.

En suma, podemos apreciar la presencia de dos enfoques en la enseñanza de la lengua escrita. En primera instancia se expone la enseñanza descontextualizada que presenta la campaña contigo aprendo y se termina mostrando la perspectiva socioconstructiva de la enseñanza de la lecto-escritura.

En la campaña de alfabetización Contigo Aprendo se manifiesta utilizar el método psicosocial, este enfoque se materializa de manera muy distinta en el texto "Las letras hablan". Pues el trabajo comienza con ejercicios que apuntan al desarrollo de técnicas escriptográficas, como el apresto, se reconocen vocales y se utiliza la palabra generadora. Ésta es extraída de textos establecidos, esta palabra es segmentada en sílabas con las cuales se revisan la familia silábica y de estas desprender nuevas palabras, partiendo siempre desde sílabas simples para finalizar con sílabas más complejas, se centran en el descifrado, en la asociación fonema-grafema, en la copia y construcción de palabras a partir de determinadas sílabas.

La enseñanza desde una perspectiva socioconstructivista es basada en la cotidianeidad considerando el sentido social que posee la lecto-escritura, logra

que todos los alumnos lleguen a ser participes activos de la cultura escrita que le permita llevar a cabo diversas operaciones con los textos. Se considera que la lectura y la escritura tienen sentido para el lector o escritor, se trabajan a través de proyectos diarios, los cuales están dirigidos a cumplir objetivos con los que están comprometidos, por medio de estas actividades de escritura puede adquirir un sentido y utilidad real si la actividad es realizada en función de propósitos importantes, que implican directamente a los lectores-escritores, este trabajo permite que la escritura adquiera sentido, pues está orientada a la realización de objetivos tangibles y cercanos.

Por lo cual, es claro decir que la campaña no toma en cuenta en ningún momento el conocimiento que el alumno posee de la lectura y la escritura. Aunque es difícil llevar este sentido social a un contexto escolarizado, pues todo contenido abordado es dependiente del tiempo y de la complejidad, lo que lleva a parcelar el objeto de enseñanza, puesto que las instituciones buscan controlar los aprendizajes. Al suceder esto se quita el sentido y significado social que posee la lectura y la escritura ignorando que el medio en el cual se encuentra el estudiante está rodeado de lenguaje escrito y gracias a esas experiencias es que cada uno de los estudiantes adultos posee hipótesis sobre lo que significa leer y escribir y la noción de para qué hacerlo, por lo cual el segmentar complejiza el proceso de enseñanza.

6.2. El rol del docente en el proceso de alfabetización

Cuando hablamos de rol docente, nos referimos a la posición que adopta el maestro dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y como debiese conjugar los elementos: objeto de conocimiento, enseñanza y aprendizaje. Es decir, un docente puede adoptar distintos roles atendiendo a como se conciben los tres elementos de la triada.

Al respecto, en la campaña de alfabetización encontramos un docente que contiene y maneja los conocimientos, pues el lugar del saber es reservado para él. Estos conocimientos son transmitidos a los estudiantes en una relación pedagógica verticalista, en donde este último se vuelve un ser pasivo, que recibe y depende de la aprobación y transmisión del docente. A él nos referiremos como un docente que aplica y transmite conocimientos preestablecidos para ser aprendidos de manera mecánica, en un tiempo y periodo estipulado. Por el contrario, desde el enfoque socioconstructivo, encontramos un docente que desafía al estudiante, que formula retos, propone problemas, pues los considera aprendices inteligentes, capaces de llegar a resolverlos, pues estos problemas están diseñados de acuerdo a las potencialidades de los estudiantes. El maestro es un mediador del aprendizaje, comparte sus conocimientos, permite también que los alumnos compartan sus conocimientos, sus experiencias. Brinda espacio a los aciertos y a los errores, necesarios en el proceso de aprendizaje y generadores de debate y construcción de nuevos conceptos entre los participantes.

6.2.1 Contigo Aprendo: El docente como aplicador

Visto lo anterior, desde Contigo Aprendo, a pesar de que se afirma que el monitor es una “...persona que se desempeña como facilitador del aprendizaje en un grupo de alfabetización...” (MINEDUC, 2011.Pp: 18) queda en evidencia que el rol ilustrado como “facilitador” no es tal, pues, el monitor se remite a aplicar lo que en el texto “las letras hablan” indica, las unidades y por consiguiente las actividades están hechas de tal forma que el monitor sea un instrumento transmisor de indicaciones, reproduce actividades altamente predeterminadas, las que son secuenciadas y con pocos espacios para adaptar o ajustar. Lo mismo sucede con la evaluación inicial, pues es un documento que se le entrega al monitor, construido con anterioridad, para que lo aplique entre sus alumnos, sin permitir adecuaciones o alguna modificación. El docente se remite a entregar las

instrucciones que el texto “las letras hablan” explicita claramente. Todas las actividades y formas de trabajo se acompañan de una instrucción e indicaciones directas, como lo veremos en los siguientes ejemplos.



1. Lee la monitora o monitor. El grupo comenta.



7. Pinte la vocal que corresponda.



14. La monitora o monitor lee el texto.
Luego, cada persona lee y copia las palabras subrayadas.

1. Escribe el nombre del dibujo.

6.2.2 El docente diseña, adapta, flexibiliza, ajusta situaciones de enseñanza

Durante nuestro trabajo con los adultos intentamos evitar aplicar las actividades predispuestas en los textos de la campaña de alfabetización y diseñamos algunas situaciones en las que las prácticas de lectura y escritura conserven el sentido que tienen fuera de la institución formal.

Para ello planificamos sobre lo que se leerá, qué intervenciones haremos y en qué momento así como la organización de aula, ojala en forma de círculo, y prevemos momentos de interrupción ya sea que el grupo esté leyendo o escribiendo. Debíamos proponer actividades interesantes en donde los estudiantes pudieran ser capaces de usar lo que saben desde antes, pero la actividad necesariamente debía exigir que construyan nuevos conocimientos o que tomen en cuenta aspectos que antes pasaban desapercibidos.

Así se explicitan dichos planteamientos en los siguientes momentos extraídos de una situación didáctica que se da en el grupo de alfabetización:

Ad2: “hay que leer el título primero”
Mo: “¡ya!, vamos a leer el título primero ¿qué podrá decir el título? ¿qué se le ocurre a usted?”
Ad2: “puede decir: “un cuento...” ¿cómo se llama? Un cuento de...”
Mo: “puede decir ¿un cuento me dijo?”
Ad2: “¡sí!, un cuento”
Mo: “¿dice cuentos?”
Ad2: /guarda silencio/
Mo: “yo leo en el título que dice mejores...”
Ad2: “¿cómo?”
Mo: “yo leo en el título que dice mejores ¿puede encontrar donde dice mejores?”
Ad2: “aquí arriba” /indicando en el título/
Mo: “¿Dónde dice mejores? ¡A ver leamos!”

Extracto de transcripción de situación didáctica³

En este ejemplo, solicitamos a los alumnos que planteen alguna hipótesis o idea respecto de lo que dice el título de un libro, pero al no haber respuesta, optamos por pedirles que ubiquen una palabra dentro del mismo.

Mo: “o sea, que usted se fija en el título, ya entonces, fijémonos en el título del libro, para saber qué es lo que vamos a leer... ¿usted podría leerlo?”
Ad2: “se queda en silencio por largo rato” /indicando una de las letras/ “¿cómo se llama esta letra?”
Mo: “Esa letra es la de luna, la de Luis...”
Ad2: “Luis...” /vuelve a quedar en silencio/
Mo: /Tocando el libro/ “pero, fijémonos en el dibujo ¡ya! ¿De qué podría ser el dibujo?”
Mo2: “¿Qué se imagina que podría ser esa imagen?”
Ad2: “estas son como unas alas ¿cierto?” /indicando el dibujo/ “puede ser un pájaro...”

Extracto de transcripción de situación didáctica⁴

3. Ver anexo n° 2: Transcripciones de situaciones didácticas

4. Ver anexo n° 2: Transcripciones de situaciones didácticas

En este otro ejemplo, que es parte de la misma situación didáctica anterior, también solicitando la lectura del título de un libro, los alumnos no dan respuesta alguna, por lo que decidimos dirigir su atención al dibujo presente en el texto para que pudiesen plantear alguna hipótesis o idea al respecto.

En ambas instancias, al ver que los estudiantes no daban una respuesta a lo solicitado, decidimos modificar la consigna correspondiente por una que les permitiese un nivel de ejecución acorde a sus capacidades. Parte importante del rol que el docente desempeña en la enseñanza de la lengua escrita se relaciona con que es un formulador de problemas, pues es a partir de un problema que se desata la discusión, la reflexión entre los alumnos.

En estas situaciones, evitamos de manera consciente ser las únicas contenedoras de todas las respuestas, es por esto que se devuelven los problemas para ser analizados de forma colectiva. Se muestra la posibilidad, de manera explícita, de buscar la información en las respuestas por medio de la lengua escrita, no validamos de inmediato las realizaciones correctas de algunos alumnos, antes que eso, sometemos las realizaciones a la confrontación y debate de las aproximaciones de otros. Esto para lograr la revisión personal de sus producciones e interpretaciones así como también la posibilidad de defender su postura con argumentos, a compartirla con otros y a reconstruirla junto a ellos.

Esto porque consideramos que el maestro no comunica de inmediato su opinión, permitiendo a los alumnos expresar sus interpretaciones, confrontarlas, buscar en el texto indicios que les permitan verificarlas o rechazarlas, detectar errores en sus producciones, buscar información para corregirlos, ensayar diferentes soluciones, y así todas estas acciones, nos proveían de nuevos indicadores de progresos de los alumnos como lectores y escritores.

Al respecto, mostramos la siguiente situación donde los alumnos exploraban diversos libros mediante la lectura de títulos

Mo: “es 20.000 leguas de viajes submarinos... Me quedan pocos libros por pedir, quiero “El burlador de Sevilla””

Ad2: “¿cuál?”

Mo: “el burlador de Sevilla”

Comienzan a buscar entre los dos libros que quedan sobre la mesa

Ad3: /repite en voz baja/ “burlador de Sevilla, burlador de Sevilla”

Mo: “¿cuál será de los dos?... el nombre es “El burlador de Sevilla””

Ad3 y Ad2: “este” /indicando el libro/

Ad2: “porque empieza con la L”

Mo: “¿con la L?”

Ad2: “¡sí!”

Mo: “nos fijamos ¿en qué cosa entonces?”

Ad2: “con la E”

Mo: “en que nos fijamos ¡a ver!”

Ad2: “EL... ¿cuánto es?”

Ad3: “El burlados de Sevilla”

Ad2: “SEVILLA... ¡sí, porque termina con la A!”

Mo: “¡entonces! podría ser el burlador de Sevilla”

Ad2: “¡sii, sii!”

Mo: /indicando el otro libro/ “¿y este no puede ser el burlador de Sevilla?”

Ad2: “¡no!”

Mo: “¿por qué no?”

Ad2: “¡no!, porque este no termina con la A”

Mo: “¡no! termina con la A”

Ad2: “¡no!”

Mo: “¡ya!, ¿y qué más?”

Ad3: “¡y que empieza con la E!”

Mo: “este dice” /indicando el libro que queda/ “¿el?”

Ads: “no”

Ad3: “este empieza con la E” /indicando el libro/

Ad2: “Tiene que empezar con la E y tiene que terminar con la A”

Extracto de transcripción de situación didáctica⁵

Como vemos en el extracto anterior, el buscar un determinado libro entre otros, incitaba a los alumnos a recurrir a la lectura de los títulos para hallar el que la docente les solicita no sin antes discutir con su compañero y argumentar el por qué de su elección. Por otra parte, los alumnos recurrían al texto mismo para resolver el problema planteado por la docente, basándose en la utilización de

5. Ver anexo nº 2: Transcripciones de situaciones didácticas

conocimientos previos conjugado a la información que se brindaba en relación al título del libro, el cual era leído en voz alta por la docente.

Al concluir este apartado podemos apreciar la presencia de dos enfoques desde los cuales se puede ver la posición que adopta un docente dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Iniciando con una descripción de docente desde la campaña de alfabetización Contigo Aprendo, para luego finalizar con las características que posee un docente desde una perspectiva socioconstructiva.

En la campaña de alfabetización Contigo Aprendo se describe a quien enseña (monitor) como un facilitador de aprendizajes, sin embargo, se aprecia que la labor del docente se remite a aplicar lo que en el texto “las letras hablan” aparece, por lo cual el monitor es un transmisor de indicaciones y de actividades predeterminadas. Cada actividad se acompaña de instrucciones e indicaciones directas.

Sin embargo, en las innovaciones que implementamos intentamos llevar al interior del aula prácticas sociales, planificando actividades que permitieran a los alumnos llegar a ser lectores y escritores convencionales. Como docentes organizamos los momentos y las intervenciones que sucederán al interior del aula, proponemos actividades que llamen la atención y en donde los estudiantes puedan utilizar aprendizajes previos aumentando la complejidad permitiendo así la construcción de nuevos conocimientos. Una de las principales características de del rol en esta intervención en la enseñanza de la lengua escrita se relaciona con la formulación de problemas, pues a partir de éste, surgen las discusiones y reflexiones entre alumnos.

Al revisar el rol, visto desde ambas perspectivas, se puede evidenciar que desde la campaña Contigo Aprendo se encuentra un docente que contiene y maneja conocimientos, los que son transmitidos a los estudiantes, en donde éste se vuelve un ser pasivo, que a su vez depende de la aprobación y transmisión que el docente realiza. Es de esta forma que se muestra un docente que transmite y

aplica conocimientos que se aprenden de manera mecánica. Mientras que desde una mirada socioconstructiva, tomamos un rol docente que desafía al estudiante, formulando retos, presentando problemas que se diseñaron según el grupo de estudiantes los que fueron considerados siempre como aprendices inteligentes. Desde este rol asumido, nos desarrollamos como un mediador del aprendizaje que da espacio al error, que genera debate y reflexión entre pares, como docentes que comparten sus conocimientos y permite también que los alumnos compartan sus propios conocimientos y experiencias.

6.3 Aprendizaje de la lengua escrita

Para determinar cuándo un alumno ha aprendido, en este caso la lengua escrita, va a depender directamente de la concepción del proceso de aprendizaje que se tenga de la lectura y escritura. Puede que para un docente, sus alumnos hayan aprendido a leer una vez que reconozcan todas las letras del alfabeto, mientras que el aprendizaje de la escritura se reflejará cuando realice formas caligráficas perfectas en una palabra aislada. Sin embargo, para otros docentes, sus alumnos han aprendido a leer cuando son capaces de utilizar estrategias lectoras complejas como: anticipar, hipotetizar, sintetizar, analizar, extraer informaciones implícitas y explícitas, comprender, disfrutar, criticar. En este caso, el aprendizaje de la escritura se evidencia en utilizar el sistema de representación para expresar ideas, pensamientos, sentimientos, para planificar, organizar, informar, recordar, crear, atendiendo a los distintas funciones y formatos que poseen los textos.

Del mismo modo, y atendiendo a la perspectiva de la cual se conciba, el docente puede creer que el alumno conoce algo o desconoce por completo la lectura y la escritura al momento de iniciar el proceso de alfabetización. Por otra parte y en conjunto con la concepción de cómo es que el estudiante aprende, le sería asignado un rol, el que puede ser pasivo o activo, y en función de aquello el

docente opta por organizar el aula de determinada manera para favorecer el aprendizaje. Estos aspectos son los que se detallan y analizan a continuación desde una perspectiva socioconstructiva del aprendizaje de la lengua escrita.

6.3.1 Contigo Aprendo: El adulto, un sujeto pasivo y carente de conocimientos sobre el lenguaje escrito

En cuanto a la concepción del estudiante dentro de la campaña Contigo Aprendo, se evidencia tanto en el Manual del Monitor como en el texto Las letras hablan, mediante las actividades que allí se proponen. Esta concepción corresponde a un estudiante que comienza desde cero, desconocedor total y absoluto la lengua escrita, de los textos y sus usos; se considera, implícitamente, como un recipiente vacío que debe ser colmado de información simplificada y progresiva, especialmente adecuada para facilitar la adquisición del contenido que se le es presentada.

Lo anterior es posible visualizarlo en la siguiente afirmación:

“Personas, que a pesar de haber asistido algunos años a la escuela, poseen un dominio muy precario de las habilidades de lectura, escritura y matemática, lo que dificulta que comprendan un texto o se expresen por escrito, afectando su autonomía en la vida cotidiana.” (...) (MINEDUC, 2011.Pp. 8).

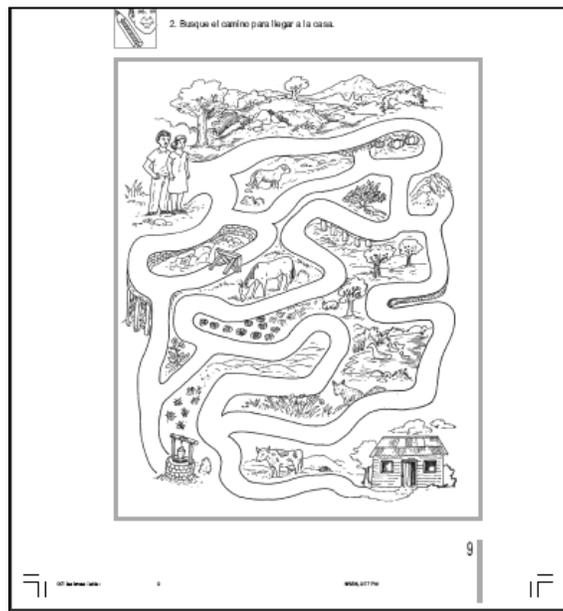
Al tener esta percepción limitante del estudiante se justifica el hecho de no comenzar por el texto, por cuanto es correcto entonces comenzar la enseñanza de la escritura con el entrenamiento de habilidades escriptográficas, como el apresto, sin tomar en cuenta que estas personas adultas no necesitan de este entrenamiento que pueden lograrse con otro tipo de actividades habituales de la vida adulta. Además este tipo de actividades grafo motoras, no poseen sentido ni

utilidad para el alumno remitiéndolos casi a la educación preescolar, pero que según esta visión tradicional es correcto, importante y necesario. Así se explicita dentro del Manual del monitor:

“Enseñar a escribir, comienza por ayudar a soltar la mano, a emparejar la letra hasta hacerla clara y legible. Más adelante, consiste en enseñar a poner el pensamiento en el papel, a dejar aflorar la imaginación y las ideas. El mundo que antes sólo se nombraba oralmente, ahora empieza a plasmarse en las frases que se escriben en los cuadernos” (MINEDUC, 2011.Pp:5)

*“Se requiere considerar un período de **apresto**, tanto de lenguaje como de matemática, donde los participantes deben desarrollar y fortalecer sus destrezas grafo-motoras, familiarizarse con los materiales, seguir modelos, comprender y completar series, etc...”* (MINEDUC, 2011.Pp: 22)

De este modo, las primeras actividades para el alumno, como iniciación a la escritura, son las que se presentan a continuación:



UNIDAD 1

12

UNIDAD 1

9. Completa las líneas de puntos.

15

Por otra parte, hablamos de un sujeto pasivo dentro del proceso de aprendizaje, cuando este se remite a recibir información, a responder de manera determinada, sin existir otras posibilidades o niveles de resolución y respuesta a determinadas actividades. Su mayor y mejor desempeño es cuando ha logrado adquirir mecánicas, cuando responde correctamente a lo que el maestro solicita, sin lugar a errores, sin dar oportunidades para descubrir ni construir.

Lo anterior se evidencia en los enunciados de actividades presentes en el texto “Las letras hablan”, del cual extraemos algunos de los muchos ejemplos que reflejan este rasgo del proceso de alfabetización.



7. Pinte la vocal que corresponda.

a	o	a	e	o	a	e
e	i	e	a	o	a	e
i	i	u	e	i	e	i
o	a	e	o	u	a	o
u	u	i	i	o	a	u



13. Complete con las vocales.

	__v__		p__l__
	__j__		m__n__
	__l__		l__m__n
	__j__		p__r__
	v__l__		p__n

En ambos ejemplos, se puede apreciar que la respuesta del alumno se encuentra predeterminada, al igual que la posibilidad de ejecución, la instrucción es una, clara e imperativa. Al igual que en la siguiente evidencia, en donde se trabaja a nivel de texto, simplificado, y bajo la misma lógica de respuestas predeterminadas.



10. Lea, copie y comente este pequeño texto.

Niños y niñas necesitan
 estímulos, como paseos,
 música y atención cuando
 dicen o piden cosas.



14. La monitora o monitor lee el texto. Luego, cada persona lee y copia las palabras subrayadas.

Por otro lado, hay niños que recurren al llanto como principal forma de expresión, tanto de rabia, pena, dolor o lo que sea. No tienen bien diferenciadas sus expresiones. Ellos necesitan aprender a expresar rabia cuando tienen rabia, llorar cuando tienen pena y reírse cuando están contentos.



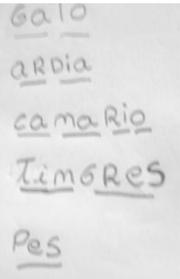
15. Escribe con palabras los siguientes números.

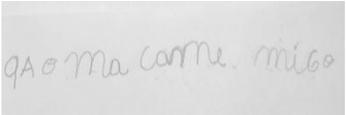
2 _____ 6 _____ 7 _____

6.3.2 Sujeto activo y con conocimiento del objeto de enseñanza-aprendizaje

En nuestro caso, partimos de la convicción que los alumnos, sean adultos o niños, a lo largo de sus vidas y anterior a una instrucción formal han construido una serie de conocimientos sobre la lengua escrita que son indispensables para comprender el funcionamiento del sistema de escritura, descubriendo también aspectos de la lengua que se escribe y sobre la forma y las funciones de los textos.

En relación a lo anterior, nuestra intervención utilizó la Evaluación de la lengua escrita, de Luz Elena Líbano, como instrumento de evaluación diagnóstica, pues nos brindó información respecto de las hipótesis y conceptualizaciones que poseen los adultos y jóvenes con los cuales trabajamos, permitiéndonos partir desde la competencia real que estos poseen y, a su vez, posibilitando al estudiante avanzar a un siguiente nivel de adquisición y por ende hacia la propia construcción de este objeto de conocimiento que es la lectura y escritura. Es así que los resultados obtenidos a raíz de este proceso evaluativo son los siguientes:

Noción	Alumnos	Hipótesis	Ejemplo
Noción Elemental de la Palabra Escrita	Manuel Patricio Yesenia José	Silábica Alfabética	<p>Alex</p> 
	Jonathan	Silábica	
	Eliana	Alfabética	
Noción Elemental de la Palabra en diminutivo	Yesenia	Silábica alfabética	<p>José</p> 
	José	Silábica	
	Patricio Eliana Jonathan	Alfabética	

	Manuel	Variaciones cualitativas mínimas para marcar simbólicamente la diferencia.	Manuel 
Noción Elemental de la Oración Escrita	Manuel Patricio Jonathan	Predicción y ubicación del nombre y del verbo. Aun no puede ver los artículos porque son apreciados como parte del sustantivo.	
	Eliana	Predicción y ubicación del nombre, del verbo y artículos.	
	Yesenia	Las palabras escritas corresponden sólo a referentes con o sin relación entre sí.	
	José	Predicción y ubicación del nombre. Solo los sustantivos están escritos en trozos independientes de la oración escrita.	
Noción Elemental de la Escritura de la Oración	Eliana Jonathan	Todas las palabras están separadas entre sí.	Yesenia 
	Patricio	La escritura de la oración está en acuerdo con los cortes propios de la acentuación prosódica.	
	Yesenia	Los sustantivos y verbos están en segmentos independientes. Separa la oración en palabras, manteniendo el artículo y los nexos unidos a la palabra que les antecede o sucede en la cadena fónica.	

Por otra parte, estudios realizados por Ferreiro demuestran que las semejanzas entre niños y adultos no alfabetizados son notables. Los adultos presentan las hipótesis de cantidad mínima y variedad interna que los niños también manifiestan en el proceso de adquisición de la lengua escrita. Distinguen entre “lo que está escrito” y “lo que se puede leer”. A nivel de la palabra escrita, presentan dificultades para manejar las relaciones entre el todo y las partes. Presentan también una distinción entre grafía-número y grafía-letra. A nivel de texto poseen una comprensión de las segmentaciones del texto, algo poco frecuente en los niños, así como también una comprensión de las funciones sociales de la lengua escrita, en un grado mayor al de los niños. Es importante mencionar que gracias a las investigaciones de Ferreiro se pudo esclarecer que las etapas primitivas que se dan en los niños (como distinción entre grafía y dibujo, por ejemplo) no se encuentran presentes en los adultos no alfabetizados”. (Ferreiro, 2007).

Si creemos entonces que los alumnos leen y escriben sin conocer el valor sonoro convencional de alguna letra, se les debe brindar la posibilidad de hacerlo, sin esperar a que transiten por ciertos contenidos previos como vocales, consonantes, artículos, etc., pues la escritura y lectura alfabética es la etapa final de un proceso largo de aprendizaje, no el punto de inicio, ya que conlleva una serie de construcciones anteriores, y por consiguiente errores necesarios, para que el alumno llegue a ella.

En este caso, en el cual nos enfocamos en adultos no alfabetizados, que viven e interaccionan en una sociedad donde la escritura y la lectura tienen en sí mismas un valor social muy alto, poseen por lo tanto ideas algunas bastantes acertadas sobre lo que significa un texto “bien escrito”, estas ideas indican que conocen de cierta forma la diferencia existente entre lo oral y lo escrito, pues se escribe distinto a como se habla, *“en otros términos, la imagen de “texto bien escrito” de un adulto no alfabetizado es la de un texto formal, ceremonioso, reiterativo, ritual, casi solemne a veces, con palabras que “no son las de todos los días”.* (Ferreiro, 2007.Pp: 322)

Como vemos, en el proceso de aprendizaje el alumno o sujeto de aprendizaje cumple un rol fundamental en su propio proceso.

Cuando hablamos de sujeto activo, no nos referimos a alguien que necesita movimiento desde el punto de vista físico, sino que hablamos de un sujeto que a través de sus propias acciones sobre el objeto de conocimiento construye sus propias categorías de pensamiento a la vez que organiza e intenta comprender el mundo que le rodea, resolviendo las interrogantes que este le plantea.

Según Ferreiro un sujeto activo en su proceso de aprendizaje es alguien que podría llegar a reformular, categorizar, comparar, comprobar, excluir, formular hipótesis, ordenar, reorganizar, etc. a nivel de pensamiento y según el nivel de desarrollo que él posea. (Ferreiro, 1988).

El alumno es el protagonista cognitivo de sus conocimientos, él es quien construye, por lo que las actividades han de brindar tales posibilidades, no solo han de ser la demostración del contenido que se enseña y que él debe repetir, sino una oportunidad para descubrir, donde el alumno pueda tantear, comparar, explicar, buscar, resolver problemas. (Roca et al. 1998).

En relación al aprendizaje de la lengua escrita, los lectores y escritores deben tomar decisiones respecto de sus propias interpretaciones cuando leen o de sus producciones cuando escriben. Por lo que creemos necesario desarrollar en ellos la autonomía, para que así asuman su rol activo dentro de una comunidad de lectores y escritores competentes. Esto, llevado al trabajo en aula, se refleja en la posibilidad constante que le damos al alumno para elegir textos, localizar y seleccionar aquellos que son pertinentes para resolver algún problema planteado, utilizar los conocimientos previos que posea del autor o del género para optar por uno u otro libro, construir sentido del texto que se lee y tomar posición sobre lo leído, dar espacios a la autocorrección de interpretaciones, en el caso de la lectura. En relación con la escritura, intentar que los textos producidos sean mayormente aquellos indispensables para la vida cotidiana y desenvolverse como ciudadanos, tales como: solicitudes, cartas de lector, formularios, etc. Acudir al

uso constante de la escritura como la herramienta necesaria para organizar el conocimiento. Retar a los alumnos a resolver situaciones complejas de escritura en cuanto al proceso de planificación, por ejemplo reorganizar un texto, completar textos con información obtenida desde otras fuentes, releer las producciones durante el proceso de elaboración de manera crítica para adecuarlo al propósito y destinatario, encontrar falencias en el texto y encontrar caminos para resolverlas tanto con pares como acudiendo a otros textos.

En relación a lo que el alumno puede realizar dentro de su proceso de aprendizaje, los siguientes extractos de situaciones didácticas dejan en evidencia el rol activo que asume el estudiante dentro de una situación de aula real:

Mo: quitando el libro de las manos a Jonathan “dejemos que los chiquillos que no conocen el cuento lo vean ¿qué personajes tiene este cuento?”
Ad1: “esta la niña”
Ad4: “esta la niña”
Ad1: “la niña esta soñando”
Mo: /escribiendo/ “la niña y ¿qué más?”
Ad1: “el perro”
Mo: “un perro... ¿qué otro personaje?”
Ad2: “den vuelta la página para ver”
Mo: “¿qué personajes creen ustedes que están en el cuento? Me dijeron niña y perro”
Ad3: “pero tiene más personajes” /apoyando la cara sobre su brazo/
Mo: “¡espérate! que ellos no conocen el cuento para ver que personajes reconocen ellos... con los dibujos ¿no se les ocurre otro personaje?”
Ad1: “¡sí!”
Mo: “¿cuál?”
Ad1: /indicando/ “la casa”
Mo: “¡la casa! ¿es un personaje?”
Ad1: “¡no es!... hay 1, 2, 3, 4... hay duendes”
Mo: “¿duendes? ¿Qué más?”
Ad1: “hay una señora, una viejita”
Ad4: “un caballero”
Mo: “¿qué más?”
Ad1: “un león y ese...” viendo el dibujo “el espantapájaros...”
Mo: “¡a ver!, ese es el hombre de paja”
Ad1: “¡el robot... el robot!”
Patricio pone la última página
Ad1: “¡aquí esta! Aquí la niña llega a su realidad y se despierta”

Extracto de transcripción de situación didáctica⁶

6. Ver anexo n° 2: Transcripciones de situaciones didácticas

Mo: “¿qué les pareció este final?”
Ad1: “¡mal!”
Mo: “¡mal!, no le gusto al Alex ¿por qué?”
Ad1: “porque es aburrido”
Mo: “¡es aburrido!, ¿cómo te habría gustado ese final?”
Ad1: “¡no me gustó po!”
Mo: “pero, uno distinto ¿cómo te habría gustado a ti?”
Ad4: “a mi me gustó”
Mo: “¡ya!, a don Patito le gustó... si tuvieras que cambiarle el final” /dirigiéndose a Alex/ “¿cómo sería ese final?”
Ad1: “al final sería cuando...”
Ad3: “a mi no me gustó el final”
Mo: “a ti tampoco te gustó el final”
Ad3: “porque el mago de Oz los manda a matar a la bruja mala, en vez de mandarlos a que fuera buena”
Mo: “¡ah! los mando a exterminar al tiro en vez de que... otra solución era matarla no más ¡ya! Eso no le gustó al Jonathan”
Ad1: “no es agradable que vaya una niña a matar”
Mo: “¡eso es bien raro!, es feo ¿cierto? ¿y cómo hubiese sido ese final entonces?”
Ad1: “que les haya concedido los deseos sin tener que matar a nadie”

Extracto de transcripción de situación didáctica⁷

Como vemos, los estudiantes tienen la posibilidad de opinar e interactuar entre sí, las situaciones de aula están mayormente protagonizadas por los participantes, siendo el docente solo un mediador que permite la interacción constante entre los estudiantes.

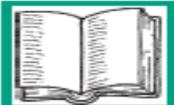
6.3.3 Contigo Aprendo: Alfabetización en solitario

Desde la campaña de alfabetización, el aprendizaje se ve favorecido cuando los alumnos trabajan mayormente de manera individual, dejando el trabajo compartido solo para realizar comentarios sobre algún texto escuchado. Todas las actividades presentes en el texto “Las letras hablan” son del tipo individual, no

7. Ver anexo n° 2: Transcripciones de situaciones didácticas

dando espacio al debate, a la discusión ni a la construcción colectiva. La premisa es que un estudiante aprende mejor solo, sin distractores, concentrado en su propio proceso para que logre igualar a sus compañeros. El aprendizaje es un proceso lineal y homogéneo: se aprende del mismo modo, al mismo tiempo y con una misma actividad, las que en su totalidad son para realizarlas individualmente, completando el cuaderno del estudiante, las letras hablan, en donde el monitor no tiene ninguna indicación de realizar trabajo de manera colectiva.

Las actividades presentes en el texto “las letras hablan” están dirigidas al alumno y como debiese realizarlas, en este caso, y en general, se pide que sean llevadas a cabo en solitario:



9. Lea los avisos.



16. Escriba el nombre del dibujo.



6. Haga tarjetas con las sílabas.



10. Lea, copie y observe la diferencia.

6.3.4 Aprendizaje se propicia trabajando de manera colectiva

Consideramos que el alumno es un sujeto activo en su proceso de aprendizaje, asumimos también que construye sus conocimientos en constante interacción con el mundo que le rodea, y en este sentido adquieren vital importancia las interacciones que establece con sus pares en este proceso de comprender la lengua escrita, pues cada uno de ellos ha construido y elaborado diversos esquemas previos, que puestos en acción y en interacción con otros colaboran en la reconstrucción individual del objeto de conocimiento.

Es por ello que nos hicimos conscientes de que los estudiantes que conforman la clase tienen diversos acercamientos a la lengua escrita, por esta razón buscamos que todos avancen en sus conceptualizaciones. Así se asume el reto de planificar, en ciertas ocasiones, situaciones didácticas con diferentes niveles de ejecución y complejización. Estas pueden relacionarse tanto con los materiales que se entregan para leer, como con las consignas que se entregan o se proponen. Es así como la estructura de los grupos va variando. (Blanco, 2007).

De esta manera en cualquier actividad propuesta, los alumnos fueron aportando y dando pistas, que tal vez otros no habían observado. La colaboración con otros pares se volvió importante, pues son otros alumnos quienes pueden mostrar problemas y plantear soluciones a éste. Por ejemplo, si se plantea una situación de escritura en parejas, es una intervención didáctica meditada, pues al escribir de a dos se necesita pensar y explicitar lo que se va a escribir, es decir, la escritura se vuelve planificada. (Blanco et al, 2007) Al respecto, postulados de Castedo (1995), en cuanto al planteo y desarrollo de las situaciones pedagógicas, menciona la importancia de que estas situaciones permitan a los estudiantes explicitar sus competencias lingüísticas y comunicativas, a la vez que confrontarlas con sus iguales, con el docente y con producciones o interpretaciones para luego acercar estas a los modelos de textos convencionales.

A su vez consideramos que el trabajo con otros, forma parte importante de una situación de enseñanza, elaborando certezas colectivas, en donde se sistematizan las experiencias que se comparten en la interacción para consensuar conocimientos dentro de la situación de aula, los que permiten al estudiante utilizarlos también fuera de ella.

6.3.5 Uso de materiales para el aprendizaje de la lengua escrita

En esta categoría nos referimos al uso que hace el docente de los materiales a los cuales recurre para la enseñanza de la lectura y escritura, y como organiza las actividades en función de ello.

Por una parte tenemos un docente que centra la enseñanza en un único texto que contiene muchos otros, los que son escogidos y modificados para facilitar el aprendizaje. De estos textos, se desprenden actividades que se inician con el reconocimiento de vocales para finalmente llegar al texto, tanto en lectura como en escritura. El texto es el pretexto para trabajar con unidades menores.

Por otra parte, encontramos un docente que utiliza como unidad mínima el texto, ese de uso cotidiano: diarios, revistas, cartas, cuentos, poemas, recetas, instructivos, afiches. Con ellos se trabaja desde el inicio de la enseñanza, sin adecuaciones ni simplificaciones, utilizándolos con sus soportes y en el marco de la función que llevan a cabo (Rocca, 1998). Para este docente, las letras y sus sonidos tienen importancia, pero deben estar ligados a diversos conocimientos que posibiliten a los alumnos convertirse en lectores y escritores, más allá de la decodificación. (Pellicer, 2006)

6.3.5.1 Contigo Aprendo: Textos escogidos y modificados para facilitar el aprendizaje

Dado que existe un enfoque donde la progresión letra texto es necesaria para aprender, entonces el material, que se utiliza para la enseñanza del lenguaje escrito, debe presentar ciertas características que analizamos a continuación.

La concepción de la campaña lleva a ejercitar a través de los materiales que presenta solamente la decodificación y las habilidades fonológicas desmereciendo el trabajo de lectura de textos interesantes así como el trabajo de

habilidades importantes al momento de leer y escribir un texto. Es por ello, que el aprendizaje de la lectura se divide en dos momentos, en el primero es importante que el alumno decodifique el código, haciendo corresponder sílabas y sonidos. Lo anterior es prerequisite para que logre alcanzar un segundo momento de lectura comprensiva, donde recién tiene contacto con “textos breves del entorno”, y donde supuestamente se pondrían en juego estrategias lectoras más complejas, porque es en este momento, y no antes, cuando comprende lo complejo de leer. Esta división del aprendizaje de la lectura, deja en evidencia la idea que Contigo Aprendo ve al adulto como alguien incapaz de comprender un texto y la funcionalidad de la lectura, sin antes ser preparado para ello.

Así lo podemos observar en la página 38 del Manual del Monitor, en donde se describe la sistematización del subsector de Lenguaje y Comunicación en cuatro ejes. En relación a la lectura se dice que:

- Eje Lectura: busca un dominio básico de la lectura con una suficiente comprensión e interpretación de lo leído. Respecto a este Eje, podemos señalar dos momentos o períodos: un período de lectura inicial, donde ‘Decodificar el Código escrito’ (Aprendizaje Esperado) a través del método de la palabra generadora es el vehículo para vincular la correspondencia entre sílabas y sonidos y reconocer las primeras palabras y oraciones. Un segundo momento, llamado de lectura comprensiva, donde ‘Leen textos breves del entorno’ (textos significativos del entorno y breves textos literarios) y responden preguntas explícitas, implícitas y valorativas.

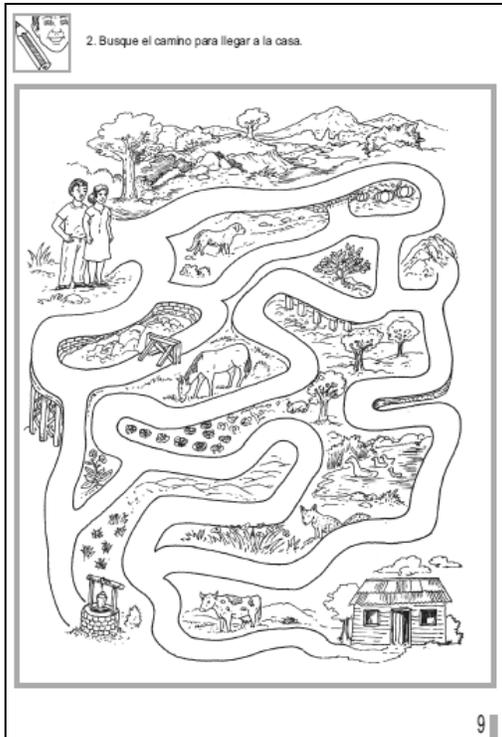
Por otra parte, en esta campaña se observa que es indispensable para comprender la escritura el hacer corresponder cada letra a un fonema, por lo que es necesario identificar, segmentar, omitir o cambiar de posición los elementos mínimos como si se tratase de un puzle, para posterior y finalmente llegar a la escritura de un texto con sentido, pues anterior a esto, el alumno debe transitar por una serie de ejercicios y actividades para entrenar la habilidad escritora, tales como apresto, copia de letras, frases, caligrafía, entre otros.

Esto se expresa en el eje de Escritura:

- Eje Escritura: una escritura, inicialmente, de palabras y oraciones frecuentes, legible, proporcionada, de izquierda a derecha, para avanzar a una escritura con sentido de textos cotidianos u otros, que expresen sus pensamientos y los incorporen a la cultura letrada.

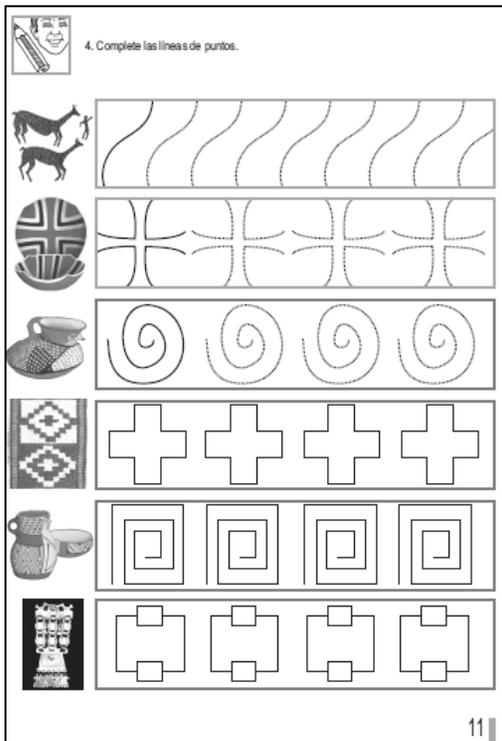
Como se puede ver, la idea fundamental es simplificar el proceso de aprendizaje de la lengua escrita y segmentarlo en fases necesarias sin importar las experiencias previas que tenga el adulto respecto del objeto de conocimiento.

Es esta misma concepción la que se evidencia en la secuencia de actividades que presenta el texto “las letras hablan”, y que se muestra a continuación.



El aprender a escribir requiere de una primera etapa donde se desarrollen técnicas escriptográficas. Estas técnicas se plantean de manera infantilizada, son injustificadas en el sentido que el adulto ya tiene una motricidad desarrollada, que no requiere de este entrenamiento.

Carecen de sentido, pues son actividades aisladas de contexto alguno y lejano de lo que es la actividad real de escribir.





9. Complete las líneas de puntos.

Handwriting practice for cursive vowels. The first five rows show the letters 'a', 'e', 'i', 'o', and 'u' on a three-line grid. The first row shows the letters written in solid cursive. The next four rows show the letters as dotted lines for tracing. The last five rows show the letters 'A', 'E', 'I', 'O', and 'U' in a different cursive style, also starting with a solid row followed by four dotted rows for tracing.

15

Continuando con ejercicios grafo motores, ahora llegan a las vocales como el elemento básico a saber para comenzar a escribir. Y para poder lograrlo debemos reconocer sus formas y orden, para luego asociar estas grafías a sus correspondientes fonemas y apoyándose en imágenes para lograr completar una palabra, sin fijar atención en las consonantes que aparecen dadas.

Estas palabras, se presentan fuera de contexto o situación comunicativa, sin más objetivo que reproducir lo anteriormente ejercitado, como las vocales.



13. Complete con las vocales.

Word completion exercise. Each row contains an illustration of an object, a partial word with a blank space, and another illustration of an object with a partial word. The partial words are: v __, j __, l __, j __, v __, p __ l __, m __ n __, l __ m __ n __, p __ r __, p __ n __.

17

 5. Copie las sílabas.

ta te ti to tu

ma me mi mo mu

da de di do du

22

 7. Haga tarjetas con las sílabas.

ta	te	ti	to	tu
ma	me	mi	mo	mu
da	de	di	do	du

 8. Escrita las palabras que formó.

24

Avanzaron un poco, ahora están en las sílabas. Ya no se habla solo de la vocal (ya ejercitada), sino que se combina con consonantes que forman sílabas directas, las cuales deben ser copiadas dentro de un cuadro caligráfico que muestra las tres zonas de la escritura: media, superior e inferior; y que según ellos deben ser ejercitadas, dado que se le da importancia a que cada sílaba se codifique en la memoria como una unidad inconfundible, aun cuando los escritos reales no están segmentados en sílabas, sino que en palabras. Además, esto podría traer confusión, por ende al “error “-a ojos del monitor- a algún alumno que se encuentra bajo la hipótesis de cantidad, la que plantea que no se puede leer algo sin un mínimo de grafías (al menos tres), por lo que al confrontarse a una sílaba, teniendo esta hipótesis presente, no se respetan y no se condicen con las construcciones previas que el alumno ha realizado en relación al objeto de conocimiento.

Posteriormente, estas mismas sílabas se transcriben a tarjetas con las cuales se solicita al alumno formar palabras, para luego ser nuevamente transcritas. Sin embargo, esta actividad presenta varias dificultades, siendo la más importante que la escritura no nace de un interés del estudiante y no se enmarca dentro de una situación comunicativa real. Por otra parte, las exigencias para el alumno parten por recordar el sonido de la sílaba y hacerla corresponder con su representación gráfica, además de lograr sumar ese sonido con otro distinto (sílaba + sílaba) y de tener que buscar o recordar mentalmente una palabra que contenga esos sonidos estudiados, sin tener ningún referente concreto en el cual apoyarse, para lograr formar una palabra casi por azar, probando una y otra vez qué sonidos juntos suenan como palabra, por lo que no es raro encontrarse con palabras como: tido, momu, mome o cualquier palabra sin sentido ni significado nacidas del pegar sílabas, evidenciando claramente como son sumadas las partes para “aprender a escribir”.

Como ya llegaron a la “construcción” de palabras, ahora corresponde la frase, para luego la oración y terminar con un texto, los que al igual que las palabras no surgen de los estudiantes, sino que están dadas para ser copiados caligráficamente, de acuerdo a un tipo de letra y formato. Cabe mencionar también, el tipo de nivel de frase y oraciones que se utilizan, se continúa con la misma lógica de repetir patrones silábicos acorde a una reducida familia silábica ya trabajada anteriormente. No hay construcción, la escritura está basada solo en la copia de frases, oraciones y finalmente un texto breve, de los cuales ninguno ha sido intervenido, creado o pensado por alguno de los estudiantes.

En ninguna de estas actividades se está trabajando el verdadero sentido que tiene la escritura: escribir algo para que otro lo lea. El aprendizaje de la escritura se encuentra alejado tanto del soporte como del formato y estructura de un escrito cotidiano. Todos los textos tienen algún tipo de función, y conociendo esa función es que se escribe un tipo de texto y no otro, lo cual tampoco se trabaja en actividades de copia, pues “*para aprender a escribir textos, hay que escribirlos; es decir, no se aprende a escribir un informe o una solicitud haciendo copias y dictados, sino escribiendo un informe o una solicitud*” (Blanco et al) 2007.Pp: 11) Es por ello que los textos deben ser trabajados siempre en sus funciones reales.



12. Lee y copia las oraciones.

Dime tu duda.

Mateo me metía miedo.

26



13. Lee y copia las oraciones.

Adela peló el pato.

Lalo pica tomate.

Emilia muele la palta.

Aldo limpia la paila.

36



10. Lee, copia y completa este pequeño texto.

Niños y niñas necesitan

estímulos, como paseos,

música y atención cuando

dicen o piden cosas.

70

La anterior secuencia, corresponde al orden de actividades que aparecen en el texto “las letras hablan” en relación al aprendizaje de la escritura, en donde se grafica claramente la progresión letra-texto, la cual se repite a lo largo de todo el documento, en cada una de las unidades de trabajo. Lo mismo ocurre con la secuencia de actividades preparadas para lectura y que exponemos a continuación.

El aprendizaje de la lectura, al igual que en la escritura, se comienza por las vocales como unidad mínima, lo cual deja en evidencia que la lectura se concibe como el reconocimiento de grafías, pues como se observa en ambas actividades, una vocal debe ser reconocida dentro de un grupo de otras, mientras que en la segunda, el alumno debe asociar la vocal, representación grafica, al sonido inicial de una palabra representada por una imagen.

(...) desarrollar la conciencia (fonológica) debería ser el primer objetivo del maestro que enseña a leer” (Vernon S. Pp. 207) y en este sentido la lectura se inicia con la asociación de grafías al fonema inicial de una palabra.

Por otra parte, las imágenes se presentan de manera descontextualizada, pues no tienen relación con alguna lectura efectuada con anterioridad, actividad o conversación del grupo. Por lo demás, este tipo de actividades nos remiten a aquellas que encontramos en cuadernos y textos de prescolares, dejando en evidencia la nula adecuación de ellas al grupo de alumnos, que en este caso son adultos, poniendo énfasis solo en la articulación oral de las vocales, sílabas y/o palabras.

En la tercera actividad, el alumno debe nuevamente reconocer grafías dentro de una unidad mayor como la palabra, la cual es desmenuzada en vocales, sin importar el significado mayor que pueda contener la palabra.

 10. Una la vocal con el dibujo.

	a	
	e	
	i	
	o	
	u	

 11. Pinte las vocales.

1 uno	4 cuatro
2 dos	5 cinco
3 tres	

16

 7. Pinte la vocal que corresponda.

a	o	a	e	o	a	e
e	i	e	a	o	a	e
i	i	u	e	i	e	i
o	a	e	o	u	a	o
u	u	i	i	o	a	u

Ahora que los alumnos conocen ya las unidades mínimas (vocales) deben leer combinaciones de ellas, careciendo absolutamente de sentido y significado alguno. Volviendo nuevamente a contradecir las hipótesis que los alumnos pueden tener en relación a la lectura, como la de cantidad, que como señalamos anteriormente, no es posible leer sin un mínimo de grafías, que deben ser tres, por lo que decodificar dos vocales juntas no se concibe como una unidad posible de leer, en definitiva, dos vocales juntas no dicen nada.

El único objetivo es el entrenamiento de la oralización y decodificación de signos gráficos, y que se evidencia en las siguientes actividades, donde dos palabras son extraídas de relatos, leídos por el monitor, para ser segmentadas en silabas. Estas silabas corresponden a determinadas familias silábicas, a las cuales se restringen las palabras trabajadas.

Esta segregación de la palabra en silabas, como señalamos, permite el surgimiento de familias silábicas, las que a medida que se avanza en el libro "las letras hablan" se amplía, creando algo similar a un "banco de silabas" que deben ser memorizadas tanto para el reconocimiento de palabras como para la construcción de ellas, en el caso de la escritura. Este tipo de acciones, limitan de permanentemente el uso de la lengua, puesto que no se puede leer o escribir mas que un conjunto de letras, silabas o palabras en la medida que vayan siendo enseñadas.

Así se evidencia en este cuarto ejemplo, donde el alumno es entrenado en la decodificación de silabas que ya ha estudiado, mediante el reconocimiento de ellas dentro de un grupo de palabras, siempre descontextualizadas y que contienen la familia silábica trabajada en cada unidad.

 12. Lea.

ai ei oi iu ue

au ia ua eu ie

 6. Marque con un círculo las sílabas estudiadas.

camino fruto tarea andino

atado comida pasado

perdido relato tejado tamarugo

 2. Lee todo el grupo.

tímida - tímido

 3. Separe la palabra en sílabas.

tí - mi - da
tí - mi - do

 4. Lea las sílabas.

ta	te	ti	to	tu
ma	me	mi	mo	mu
da	de	di	do	du

21

 9. Lea las palabras.

meta dado dime té mío dame

tomate mamá Tito ltata di duda

tú momia temido tío día todo

 10. Lea las oraciones.

Tito me ama. Mi tía ama a mi tío.

Mi tía me da mote. ¿Té o mate?

24

Ya la lectura no es solo de sílabas, ahora deben leer palabras, siempre formadas por las familias silábicas trabajadas con anterioridad y lo mismo sucede con las oraciones. La lógica de trabajo es siempre la misma: se plantea una palabra para luego ser segmentada en sílabas, de las cuales se desprenden familias silábicas que permiten formar nuevas palabras o bien reconocer palabras que las contengan. De modo que, para llegar a leer deben memorizar las familias silábicas y transitar una y otra vez por toda esta secuencia.

11. Una el dibujo con la palabra y escribe.



dedo _____



tomate _____



mata _____



media _____



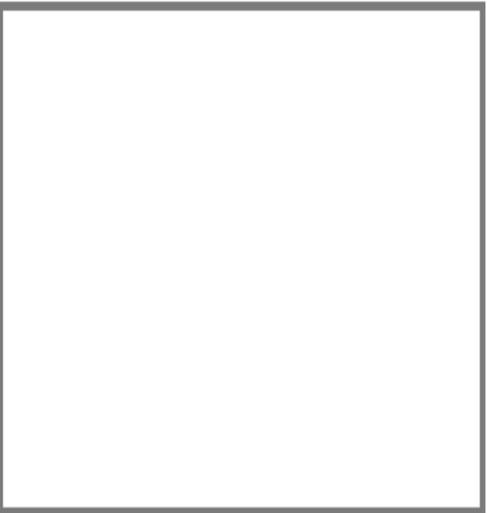
dado _____



25

Vuelven nuevamente a la asociación de imagen-palabra, con las mismas familias silábicas que ya han sido trabajadas en actividades anteriores, dejando en evidencia le idea de repetir y ejercitar una y otra vez el contenido para que sea aprendido.

14. Recorte y pegue palabras con las sílabas aprendidas.

27

Nuevamente aparece la idea de lectura como reconocimiento de grafías, pero en este caso vemos un esfuerzo por permitir al alumno extraer palabras de textos reales o al menos que estén presentes en su medio. Pero lamentablemente, se excluye el texto del aprendizaje de la lectura, solo es la excusa para extraer palabras con determinadas sílabas y mecanizar la actividad “lectora”.



1. Lee la monitores o monitor. El grupo comenta.

- Yo pienso que es tan importante aprender, saber leer y escribir, para desarrollarse más como persona. Uno se siente bien con el hecho de poder tomar una micro, saber para dónde va. Yo antes **podía** leer un letrero, tenía que andar preguntando. Lo primero es poder desenvolverme sola.
- Uno, al aprender, va a saber lo que le tienen que dar. Por ejemplo, para los contratos de trabajo, las horas extras, la hora de colación. Yo entraba a las 8 de la mañana y salía a las 6. Pero el contrato decía de las 8 hasta las 5, y eso hay que respetarlo. Ya lo otro vendría siendo horas extras. Eso es lo que yo no sabía. Ahora lo sé y reclamo.

Adultos del Colegio El Prado, Santiago.



2. Lee las palabras.

la

podía

30

A medida que avanza el aprendizaje de la lectura, aparece el trabajo con texto, específicamente relatos de personas que ya han vivido experiencias de alfabetización, lo que vendría a ser un esfuerzo por presentar un escrito cercano a la realidad de los alumnos. No obstante, se pierde total sentido del texto como unidad, pues solo se utiliza como excusa para extraer dos palabras, las cuales continúan con la lógica que hemos descrito anteriormente y que se reitera en todo el libro del alumno.



3. Separe las palabras en sílabas.

la

po - dí - a



4. Lea las sílabas.

pa pe pi **po** pu

la le li lo lu

al el il ol ul

12. Complete las oraciones uniendo la palabra que corresponda.

David plantó una mata de	Paula
Dale una mano a	limonada
Manuel tiene	poleo
Nadia vino a	anemia
Pepe toma	pie

Encontramos una variante de actividades para la lectura, donde deben unir a una frase u oración incompleta una palabra que la complete. Pero continúan, como en todo el texto, reduciendo las palabras a las familias silábicas que corresponde trabajar en cada unidad. Se presentan aisladas y como todo, descontextualizadas, carentes de sentido en relación a experiencias que tengan los estudiantes con dicho contenido.

14. Lea los avisos.

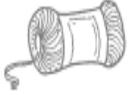


VENENO



TU VOTO VALE

VENDO LANA



Si bien se realiza el intento de presentar a los alumnos afiches o avisos, estos aparecen completamente fuera de contexto y situación comunicativa. Son irreales, no se encuentran en su verdadero soporte, sino que son una representación de una afiche o aviso.

La atención se fija en decodificar el escrito que en ellos aparece, desatendiendo la función y trama que contienen este tipo de textos, así como otras características en relación a estructura y construcciones lingüísticas propias de un afiche.

En definitiva, se utiliza una representación, una imagen de un texto verdadero, exclusivamente para que el alumno se dedique a decodificar el escrito que en él aparece, que por lo demás corresponden a palabras que contienen familias silábicas estudiadas en la unidad.

12. Lea los avisos.

MÉDICO

MECÁNICO

CINE

58



10. Complete con **C**, lee y copia.

__o__ido _____

__ue__a _____

__o__ina _____

__e__ilia _____

a__a__io _____

__lue__a _____

Como podemos notar se presentan primero aquellas consonantes que siempre presentan un mismo sonido, es decir, aquellas que siempre presentan el mismo valor sonoro. En este caso, la letra "C", plantea una situación un poco más compleja, por lo tanto, se presenta casi al finalizar el texto "Las letras hablan" y de manera aislada, como sucede con el resto de las consonantes que son más "difíciles" como la "H".



5. Lea.

La **h** no tiene sonido.



hélice



hilo



homo



hoja



hueso



10. Ordene el dicho.

tal	De	astilla.	palo	tal

Las siguientes tres actividades, ejemplifican algunas de las muchas actividades que aparecen en el libro sin sentido alguno, sin un hilo conductor o relacionado a un texto o discusión previa por parte del grupo.

El punto en común que presentan con alguna actividad anterior, es que aparecen palabras formadas por sílabas ya estudiadas.

La primera actividad, en la que deben ordenar un dicho, pareciera muy simple de llevar a cabo, sin embargo, para este tipo de actividades el alumno debe poner en juego diversos conocimientos. El primero de ellos, es tener alguna experiencia con el dicho o enunciado. Segundo, debe saber cómo estructurar una oración, debe poner en juego competencias sintácticas. Tercero, debe manejar un lenguaje abstracto, y por último memorizar las combinaciones silábicas antes trabajadas, para reconocer estas palabras que se presentan.

Para lograr que el alumno llegue a ejecutar esta actividad, antes que presentarle el esquema y la oración desorganizada, debiese estar familiarizado con el enunciado, pues si lo desconoce será poco probable poder llegar a su organización, asimismo con el lenguaje que se utiliza en este tipo de enunciados, que corresponde a un lenguaje más abstracto, con el cual el alumno requiere experiencias donde pueda reflexionar con respecto a lo que se quiere expresar en un dicho o refrán. No basta con conocer una determinada cantidad de sílabas y decodificar las palabras para llegar a organizar una oración, por el contrario se requieren muchos más conocimientos construidos a través de diversas actividades relacionadas con construir y estudiar las unidades que forman parte de una oración, como el sustantivo, artículos, verbos, etc., que a su vez toman sentido y adquieren significado necesariamente al encontrarse inmersos en un texto.



17. Tradicionalmente se han empleado las yerbas para ayudar a cuidar la salud. Lea y comente.

Norte

Algarrobo: *higado*.

Cachanlaha: *afecciones a la piel*.

Coca: *mal de altura ("puna"); presión alta*.

Chachacoma: *"puna", dolor de cabeza, estómago*.

Yareta: *asma, bronquios*.

Sur

Arrayán: *susto*.

Bailahuén: *hígado*.

Boldo: *tos, vejiga, hígado*.

Matico: *heridas, cicatrizante*.

Yerba buena: *digestión*.

Siguiendo con lo anterior, podemos observar dos tipos de actividades que no tienen relación con actividades antes vistas, y con el único objetivo de continuar trabajando las familias silábicas de forma descontextualizada y sin tomar en cuenta los intereses de los estudiantes.



12. Lea la información y complete.

Ciudad	Temperatura mínima	Temperatura máxima
Arica	14°	21°
Valparaíso	8°	15°
Puerto Montt	5°	11°
Punta Arenas	0°	4°

- La temperatura más alta hoy, fue en _____.
- En _____ hubo 11 grados de temperatura máxima.
- La temperatura más baja hoy en el país, fue de _____ grados.
- En Valparaíso la temperatura mínima fue de _____ grados y la máxima de _____ grados.

7. Lea y escriba.

En los campos, pueblos y ciudades, es frecuente que jueguen grandes y chicos juntos: papás con sus hijos, vecinos, tíos. Algunos de estos juegos son la payaya, los volantines, las bolitas, el trompo y el emboque.

Los niños en las calles y en las escuelas juegan al pillarse, a la escondida, al corre el anillo y al tomo. Los adultos juegan a la rayuela.

Otros juegos tradicionales son la carrera de ensacados y el palo ensebado, que se juegan con ocasión de las fiestas patrias.

Escriba cómo es alguno de estos juegos u otro que recuerde de su infancia.

El juego se llama _____

En este juego participan _____

Para jugar se necesita _____

Consiste en _____

Gana _____

200

En esta actividad, se evidencia al menos una pequeña introducción o contextualización en relación a la actividad que el alumno debe realizar por medio de un texto. Además, recurren a la experiencia que alumno pueda tener respecto al tema para que complete esta especie de ficha descriptiva.

No obstante, el texto no posee una estructura formal, no corresponde a un texto real. Se acerca a un texto descriptivo pero sin una estructura determinada, la cual permita a los alumnos anticipar a que texto se enfrentan, de qué se trata, que información contiene, etc. Es un texto antojadizo que carece de alguna referencia bibliográfica, lo que deja entre ver que es solo un invento que sirve de excusa para trabajar en la "ficha", que por lo demás tampoco presenta una estructura propia de ese tipo de texto. Como expresa Blanco y otros autores "*es fundamental mencionar la fuente, es decir, de donde fue extraído el texto, mostrar el libro completo, el diario, o el soporte que lo contenía. Esto permitirá contextualizar su procedencia*". (Blanco et al. 2007, pp.: 81)

6.3.5.2 Ausencia o presencia de texto

Dentro del material entregado por la campaña Contigo Aprendo, dispuesto y para ser trabajado en el transcurso de esta, especialmente en “Las letras hablan” es que se observan diversos tipos de textos tales como: poemas, relatos, canciones, avisos, carta, receta y adivinanzas; lo cual es muy importante de tener en cuenta en un proceso de alfabetización.

Sin embargo, a pesar de haber presencia de textos, estos se presentan descontextualizados, no nacen de los intereses de los estudiantes ni se enmarcan dentro de una situación comunicativa real. Por otra parte, solo son utilizados como fuente de extracción de palabras generadoras, que serán divididas en sílabas, o simplemente para decodificar los escritos.

Los textos, si bien están presentes, son fraccionados y graduados hasta dejar de ser textos (Castedo, 2000). Los textos que se observan en el libro del alumno, se convierten en completos absurdos, carentes de sentido y de propósitos de comunicación verdaderos, desconociendo que ofrecer el texto completo al alumno le brinda más pistas que tener solo una parte aislada, y por ende, descontextualizada. (Blanco et al, 2007)

Cabe destacar que textos como la receta y carta, aparecen en las páginas finales del libro del alumno, donde el objetivo es que elaboren un escrito a partir de un esquema el cual deben completar, sin que los alumnos hayan trabajado antes en este tipo de textos. Por lo demás, se deja a un lado el trabajo con ellos en el marco de sus funciones y propósitos reales, atender a la organización y recursos lingüísticos propios de una carta y una receta.

Todo lo anteriormente expresado se evidencia en los distintos ejemplos que presentamos a continuación:



1. Lee la monitora o monitor. El grupo comenta.

Mi **trabajo** es en estructuras metálicas. Al equipo le llega el proyecto de una pieza determinada y nosotros tenemos que **hacer** el trabajo que va desde fabricarla hasta montarla. Mi pega específica es de soldador en montaje. De este trabajo, me gusta mucho la posibilidad de armar cosas.

Cuando nos entregan el proyecto no hay nada, sólo la idea. Tenemos que ver cómo lo hacemos. A medida que se va avanzando, nos vamos entusiasmando y sentimos que somos capaces de hacerlo. Al ver terminado un trabajo así, uno siente una tremenda satisfacción.

Este trabajo exige de harta capacidad creativa. Yo he sentido que estando acá me he puesto más ingenioso, más seguro de mi capacidad de hacer cosas, por eso me gusta este trabajo. Aquí no hacemos trabajos repetidos, siempre estamos elaborando algo nuevo, distinto a lo que hicimos ayer.

La relación entre los compañeros es muy buena, porque no es competitiva. Nosotros no trabajamos con el sistema de incentivos, sino que con sueldos fijos, entonces a uno le da lo mismo apurarse, siempre se trata de ir a la par con los demás, no quedarse atrás, simplemente eso. Y esto es un planteamiento de todo el grupo, que incluso lo hemos estado llevando a los demás compañeros.

Sebastián Bruna. San Bernardo.

Lee el monitor y el grupo comenta luego de haber escuchado estos relatos, aislados, presentados sin contexto alguno.

5. Piense en una comida que le guste. Escriba la receta.

Ingredientes

Preparación

El alumno debe pensar en su comida favorita y elaborar una receta, sin antes haber un trabajo previo con este tipo de texto.

13. Lea los avisos.

SE VENDE LEÑA



SILENCIO



MODAS SILVANA



72

Lectura de avisos, centrada en la decodificación de las palabras que en ellos aparecen.

Visto lo anterior, se hace necesario referirnos a la importancia que adquiere el texto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.

Nuestra intervención propone una enseñanza donde, desde el inicio, se trabajó con distintos tipos de textos escritos, porque gran parte de los fenómenos del lenguaje son observables a nivel de texto, y no de una palabra o frase. Estos textos eran reales y no necesariamente escolarizados ni simplificados, sino que utilizados con su fuente y en relación con la función que realizan.

Cualquier actividad de lectura y escritura iba acompañada de contexto, pues se hace necesario que los alumnos, antes que todo, tengan una instancia que les permita anticipar sobre el texto a trabajar, por medio de una imagen o comentario oral, como se evidencia en la siguiente situación:

Mo: quitando el libro de las manos a Jonathan “dejemos que los chiquillos que no conocen el cuento lo vean ¿qué personajes tiene este cuento?”
 Ad1: “esta la niña”
 Ad4: “esta la niña”
 Ad1: “la niña esta soñando”
 Mo: /escribiendo/ “la niña y ¿qué más?”
 Ad1: “el perro”
 Mo: “un perro... ¿qué otro personaje?”
 Ad2: “den vuelta la página para ver”
 Mo: “¿qué personajes creen ustedes que están en el cuento? Me dijeron niña y perro”
 Ad3: “pero tiene más personajes” /apoyando la cara sobre su brazo/
 Mo: “espérate que ellos no los conoces en cuento para ver que personajes reconocen ellos... con los dibujos ¿no se les ocurre otro personaje?”
 Ad1: “¡sí!”
 Mo: “¿cuál?”
 Ad1: /indicando/ “la casa”
 Mo: “la casa ¿es un personaje?”
 Ad1: “no es... hay 1, 2, 3, 4... hay duendes”
 Mo: “¿duendes? ¿qué más?”
 Ad1: “hay una señora, una viejita”
 Ad4: “un caballero”
 Mo: “¿qué más?”
 Ad1: “un león y ese...” viendo el dibujo “el espantapájaros...”
 Mo: “¡a ver!, ese es el hombre de paja”
 Ad1: “el robot... el robot”
 Patricio pone la última página
 Ad1: “¡aquí está! Aquí la niña llega a su realidad, se despierta”

Extracto de transcripción de situación didáctica⁸

Por otra parte, como mencionamos anteriormente, es importante utilizar el texto con su fuente o soporte real, por lo que además de imágenes, se incluyen las características físicas que la fuente posee (periódicos, libreta de notas, libros de cuentos, etc.) y de la situación comunicativa en la que se utilizan (entrega de notas a los padres, lecturas de cuentos, juegos florales, etc.) pues así permitimos al alumno la puesta en acción de todos los conocimientos paralelos que son coordinados para dar significación a un texto, lo cual se demuestra en el siguiente

8. Ver anexo n°2: Transcripción de situaciones didácticas

extracto, donde los estudiantes dejan en evidencia los conocimientos que poseen en relación al soporte en que se presenta el o los textos trabajados:

Mo: "¡ahora ya!, ¡chiquillos!, ¿qué son estos que tenemos aquí?" /tocando los libros/
Ad2: "son cuadernos, libros chicos"
Mo: "son libros ¡cierto!"
Ad2: "¡si!"
Mo: "son libros ¿qué cosas hay en los libros chiquillos?"
Ad3: "historias"
Mo: "historias" /asintiendo/ "¡si!, ¿qué más? ¿Qué más podemos encontrar?"
Ads: se quedan (pensando) en silencio.
Mo: "¡tomémoslo chiquillos!, los tenemos ahí, los pueden tomar... los pueden mirar..."
Ad2: /señalando una porta con el lápiz/ "aquí hay una señora con un niño y un... un qué podrá ser este"
Mo: "¿cómo se llama el libro? ¡No sé! parece que es un burrito o algo así... como un animal de ese estilo"
Ad2: /mira el libro y se queda en silencio/
Mo: "pero digamos que es un burro"
Ad2: /mira el libro de lado y lo deja sobre la mesa/ "¡ya po!"
Mo: "¡ya chiquillos! ahora vámonos a la parte de las letras ¿qué tienen los libros?"
Ad2: /indicando arriba con su lápiz/ "tiene una letras"
Mo: "¡ya!, tiene unas letras arriba ¿qué más?... " /al quedarse los alumnos en silencio/
"vemos que tienen una imagen... ¿atrás tendrán imagen también?"
Los alumnos y monitora toman cada uno un libro y comienzan a mirarlo
Ad3: "¡no!"
Ad2: "¡si, si tiene!"
Mo: "¡abrámoslo, mirémoslo!"
Mientras todos miran su libro en el interior
Mo: "¿qué más tenemos? ¿Qué hay adentro del libro?"
Ad2: "letras, no letras no son letras son... páginas"
Mo: "tienen páginas y en esas páginas ¿qué hay?"
Ad3: "letras"
Ad2: "palabras"
Mo: "palabras ¡cierto! Palabras que están ordenadas de cierta forma ¿están todas ordenadas de la misma forma? ¡Fijémonos en los libros que tenemos!"
Ad3: "¡si po! están todas ordenadas así..." /indica con su mano de arriba hacia abajo/
Mo: "¿están todas ordenadas de la misma forma?"
Ad3: "unas más largas y otras más cortas"
Ad2: "¡si po! una...unas más largas y otras más cortas" diciéndolo junto con la monitora

Extracto de transcripción de situación didáctica⁹

9. Ver anexo n°2: Transcripción de situaciones didácticas

Para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita es indispensable la presencia de una biblioteca de aula. Su importancia radica en que es un espacio donde los textos están a la mano, donde se pueden hojear hasta elegir qué leer, comentar con algún compañero algo que llama la atención, solicitar al docente que lea algo que el alumno no puede leer solo, buscar información sobre los temas que se estudian, responder dudas en el momento en que surgen, pedir en préstamo un texto para releerlo en casa y para entretenerse durante los momentos libres. En este sentido los libros dispuestos en la biblioteca de aula son o pueden ser traídos tanto por la docente, como también por los estudiantes, pues la intención es tener una gran variedad de textos dispuestos para ser leídos por el grupo, así mientras menos impuestos sean los textos, mas cercanía e interés se creara, es por esto que se dice que La organización de ella, es una tarea compartida entre el docente y sus alumnos, pues permite que estos últimos interactúen con una variada cantidad de textos de diversas maneras: ampliando sus conocimientos acerca de títulos, autores, colecciones, géneros, ilustraciones, buscando en la tapa de los libros los títulos, nombres de autor y editorial, para copiar los datos en fichas, etcétera (Blanco L. et al, 2007).

Otro recurso importante que permite tanto la creación de textos como la utilización significativa de ellos, son los textos de aula como “carteles con acuerdos de convivencia, cuadros con agendas de actividades semanales, tarjetas con los nombres de los alumnos que se usaran para pasar asistencia u otras actividades que el maestro decida hacer con ellas, pero que deberán construirse en conjunto con los alumnos”. (Blanco L. et al, 2007). Es de vital importancia que sean los mismos alumnos quienes creen estos recursos, naciendo de una necesidad real, como por ejemplo en el caso de que uno de los estudiantes llegue muy tarde a clases e interrumpa podrían crear entre todos la regla de llegar temprano y hacer un cartel que ayude a recordar lo acordado. Claramente todo trabajado a nivel de texto, el que se formula en grupo, pues dentro de este enfoque el material primordial, y en el cual se centra la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, es el texto. Mientras más reales sean los textos a disposición,

mientras más sean las instancias en las que se pueda utilizar el texto, más será la cercanía y la comprensión en lo cotidiano de lo que es y para qué necesito leer o escribir.

6.4 Evaluación de aprendizaje de la lengua escrita

La evaluación tiene como finalidad determinar la medida en que la enseñanza impartida ha logrado o no su objetivo. Al evaluar los aprendizajes de los alumnos, se vislumbra el bien o mal funcionamiento que surten situaciones didácticas y así de este modo poder reorientar la enseñanza en función de aquello. No obstante, este instrumento evaluativo puede construirse en función de dos propósitos diferentes: para visualizar lo que los alumnos no conocen, o para determinar los conocimientos que poseen. Ambos propósitos, responden al enfoque desde el cual se ubica la evaluación, y que en respuesta a los resultados obtenidos se reorientan las posteriores situaciones didácticas.

6.4.1 Contigo Aprendo: Evaluar para determinar errores

En cuanto a las evaluaciones existentes en Contigo Aprendo, es posible encontrar dos instrumentos evaluativos, uno de carácter diagnóstico y otro final.

En relación a la evaluación inicial, podemos señalar que según lo expresado en el manual del monitor, esta *“permitirá tener una visión de las competencias de entrada de las personas”*, sin embargo, el resultado del diagnóstico solo permitiría categorizar a las personas en tres niveles propuestos por la campaña, en los cuales se describen diversas conductas o *“habilidades observables”* en los alumnos, las cuales a su vez dejan en evidencia la manera en que se conceptualiza el aprendizaje del lenguaje escrito.

NIVEL	HABILIDADES
NIVEL 1	<p>4 Tiene dificultades para expresarse de forma oral en contextos que requieren de mayor precisión en el vocabulario. Tiene dificultades para participar, o distinguir los argumentos, en una conversación. Suele intervenir poco con preguntas u opiniones, porque duda de su adecuación a distintos contextos.</p> <p>5 Eventualmente podría reconocer símbolos publicitarios o etiquetas, aunque no reconoce sílabas en palabras de uso común.</p> <p>6 Es capaz de leer avisos o símbolos de su entorno inmediato.</p> <p>7 Traza algunos signos y puede escribir palabras siguiendo un modelo (copia).</p>

Cuadro n°12 Nivel 1 de habilidades observables en alumnos, Contigo Aprendo 2011.

En relación al cuadro anterior, podemos señalar que en el punto uno, y contrarias a la visión de contigo aprendo, consideramos que el hecho de tener dificultades para expresarse de manera oral, para participar o distinguir argumentos en una conversación o intervenir poco con preguntas u opiniones no es una condicionante para considerar a ese sujeto en el nivel más básico de habilidades, pues el desarrollo del lenguaje oral no interfiere en el desarrollo del lenguaje escrito, como se deja entre ver en estos planteamientos. En este caso la relación entre la oralidad y la escritura se muestra como un tipo de representación en la cual la segunda es solo una imagen o un reflejo de la primera (Zamudio, 2006). Por lo tanto, entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito no existe dependencia, en el sentido de considerar al lenguaje escrito como transcripción del discurso oral.

Siguiendo con el punto número dos, se deja en evidencia la idea de que el lenguaje escrito es una transcripción de lo oral, poniendo énfasis en el conocimiento de las letras y sus valores sonoros, en este caso sobre el reconocimiento de las sílabas, en desmedro del reconocimiento de etiquetas o símbolos publicitarios por medio de hipótesis y anticipaciones que surjan de su experiencia con el lenguaje escrito.

En relación con el punto tres, y considerando lo que para Contigo Aprendo es leer, lo entenderemos como decodificación de lo escrito.

En cuanto al último punto, este se condice con las actividades que desarrollan técnicas escriptográficas dentro del texto “ las letras hablan” dejando en evidencia que la escritura es una habilidad que requiere ser entrenada primeramente con técnicas psico-grafomotor , sin contexto ni significado alguno, mediante tareas repetitivas e infantilizadas. Las habilidades de este tipo, como se dijo anteriormente, no son necesarias en una persona adulta, quien en otras actividades de su vida diaria ya ha desarrollado, es más, la habilidad de escribir (grafo motoramente hablando) se logra desarrollar de la misma manera, escribiendo.

NIVEL	HABILIDADES
NIVEL 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participa en conversaciones con preguntas y opiniones. Se adecua al contexto; se incorpora cada vez más a las conversaciones; enriquece su vocabulario. 2. Lee con mucha dificultad, silabeando. 3. Reconoce letras y sílabas. Puede juntar sílabas y crear palabras y frases breves.(junta las sílabas, lectura sumativa) 4. Lee textos breves, con cierta comprensión, aunque pierde a veces el sentido completo de la o las oraciones. 5. Puede leer textos de mayor extensión, aunque con claras dificultades de comprensión.(ídem) 6. Escribe palabras y oraciones siguiendo un modelo. (copiar) 7. Escribe oraciones autónomamente, pero con faltas, lo que dificulta la comunicación y la comprensión (estas faltas pueden ser: errores de coherencia, escritura en carro –no separa una palabra de otra-, confusión de letras, errores de ortografía literal que generen dificultades en la comprensión). (ERRORES. V/s hipótesis necesarias en el camino del aprendizaje de la lecto escritura)

Cuadro n°13 Nivel 1 de habilidades observables en alumnos, Contigo Aprendo 2011

En el primer punto, continúa manifestándose la idea de que el lenguaje escrito es la transcripción de lo oral. Cabe mencionar también, que el hecho de no incorporarse a una conversación, no se relaciona directamente con su mejor o peor vocabulario, intervienen también otros factores como los psicológicos: timidez, inseguridad, desconfianza. Por lo tanto, categorizar a las personas por su habilidad de integrarse a un grupo humano no significa que logre tener un mayor o menor dominio del lenguaje escrito.

Refiriéndonos al punto dos, se deja en evidencia que leer de manera silábica, es considerado un error, siendo que esta es la hipótesis primera y necesaria en el proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura: hipótesis silábica, Ferreiro y Teberosky (1979) "*La hipótesis silábica es de fundamental importancia, pues significa que son las sílabas y no las consonantes o las vocales, los primeros elementos que los humanos pueden aislar en el flujo del habla*". (Zamudio, 2006.Pp: 175).

En el punto número tres, se observa la clara idea de que leer es decodificar signos que se unen progresivamente hasta formar palabras y frases como unidades mayores. Cabe mencionar, que las actividades del texto "las letras hablan" también se enseñan estas mecánicas de lectura y escritura aditivas. Confirmándose lo anterior en los puntos cuatro y cinco, pues se denomina leer aun cuando no se comprende lo leído, por consiguiente no hay lectura, solo decodificación.

En relación al punto número seis, se evidencia que la copia es una habilidad necesaria para aprender a escribir: copiar letras, copiar sílabas, palabras, frases, oraciones y finalmente textos. Sin embargo, la copia es una actividad necesaria para conservar alguna información, pero si se utiliza como una actividad sin sentido, cada vez que aprenden una nueva sílaba, por ende repetitiva, se está centrando el aprendizaje de la lectura en dicha acción, en tanto que "*haciendo copias solo se aprende a copiar*" (Blanco et al. 2007. pp.: 10).

Por último, en el punto número siete se hace alusión a errores posibles de cometer en este nivel como: errores de coherencia, escritura en carro, confusión de letras y errores de ortografía literal, lo cual demuestra la limitada posibilidad de construir explorando el lenguaje escrito, considerando como errores lo que debiese considerarse como indicios de que el alumno está aprendiendo. Muchos de estos “errores” son hipótesis correspondientes al proceso de aprendizaje de la escritura que debiesen ser el elemento que permita orientar al docente respecto de lo que ha construido el alumno y lo que necesita para llegar a la escritura convencional.

NIVEL	HABILIDADES
NIVEL 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participa activamente en conversaciones de su interés, preguntando, opinando, defendiendo sus ideas. 2. Lee con poca dificultad. 3. Lee de corrido textos breves, señalando el tipo de texto y su finalidad. 4. Comprende las ideas principales de un texto breve. 5. Extrae información específica de los textos. 6. Infiere y da opiniones sobre hechos, ideas, elementos y actitudes de personajes presentes en textos literarios y no literarios. 7. Escribe con pocas o ninguna falta. 8. Escribe oraciones o pequeños textos, con pertinencia. Temática (coherencia) y con pocos errores de concordancia. 9. Aumenta progresivamente su vocabulario, usando sinónimos, antónimos e ideas afines. 10. Produce textos como avisos, cartas, invitaciones, poemas o relatos breves, donde expresa ideas propias

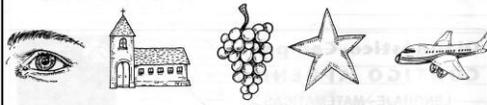
Cuadro n°14 Nivel 1 de habilidades observables en alumnos, Contigo Aprendo 2011.

Las habilidades descritas en este tercer nivel se acercan más a las conductas propias de un lector y escritor que está próximo convertirse en uno convencional. Sin embargo, no se especifica las dificultades en la lectura a las que hace alusión en el punto dos, por ejemplo. Tampoco se especifican cuales son los textos breves que se leen de corrido ni las faltas que comete al escribir.

Volviendo a los instrumentos evaluativo que se utilizan en la campaña de alfabetización, es posible señalar que la evaluación inicial es un documento estandarizado, que se aplica a todo aquel que ingrese a la campaña. Por lo cual es un único instrumento, donde cada pregunta contiene una única respuesta, lo cual no permite visualizar experiencias e intereses de los estudiantes como señala Ibáñez *“La utilización de instrumentos de evaluación se ha abocado a la obtención de este tipo de información, dejando en segundo plano el conocimiento de las experiencias, deseos, intereses y motivaciones del alumno”* (Ibáñez, p. 53-59, 1996)

Las tareas evaluadas continúan dejando en evidencia lo que se considera como escritura y lectura para Contigo Aprendo, pues se mide si es que el estudiante reconoce o no vocales, si separa en silabas, si escribe aditivamente, si copia un modelo. Por otra parte, los textos presentes se encuentran fuera de contexto y de situaciones comunicativas reales, enfatizando la evaluación en saber lo que desconocen los estudiantes respecto de la lengua escrita en cuanto a conocimiento del código, decodificación de palabras, frases y reconocimiento de macro estructuras de un texto, como se ejemplifica a continuación:

1. Una la vocal con el dibujo.



a e i o u

2. Separe en sílabas la siguiente palabra:

Saludo

3. Escriba una palabra, combinando dos sílabas **distintas**. Por ejemplo: "lomo"

la	le	li	lo	lu
ma	me	mi	mo	mu

2

17. Escriba una carta a un amigo o familiar afectado por el terremoto o por otra situación difícil.

Legibilidad

Pertinencia

8

Por otra parte, se plantean preguntas que dirigen a la extracción de información explícita e implícita, identificación de información relevante o inferir sentidos de palabras, como también construir un tipo de texto, en este caso una carta. Sin embargo, estas habilidades no son trabajadas en el texto “las letras hablan”, texto en el cual se basa la enseñanza de la lectura y escritura. Se evidencia una clara incoherencia entre los contenidos evaluados y los que se trabajan en el periodo de campaña. Así lo evidencian las siguientes imágenes, que muestran lo expresado recientemente, en relación a los aspectos evaluados pero que de ninguna manera son tratados en las sesiones que propone la campaña de alfabetización.

Lea la siguiente noticia y responda las preguntas.

Diario de la Tarde

Mujer, levantemos Chile

La Ministra del SERNAM encabezó en Cerro Navia una actividad informativa sobre el Plan Nacional de Reconstrucción “Mujer, levantemos Chile”. Este plan da cuenta de 10 medidas concretas destinadas a ayudar a las mujeres afectadas por el terremoto.



La Ministra recordó que uno de cada tres hogares es sostenido por una mujer y relató el testimonio de Carla Ortiz habitante de Penco, quien le dijo “el mar se llevó mi casa, mis muebles, mi trabajo, pero el mar no se llevó mis sueños. No queremos asistencialismo, queremos oportunidades”. “Por eso creamos este programa”, señaló la Ministra, el cual considera las necesidades vitales que tienen las mujeres y que son diferentes a la de los hombres.

Entre las medidas están 20.000 nuevos empleos, créditos para levantar sus negocios, facilidades para subsidios de reconstrucción, el Bono Manos a la Obra, apoyo psicológico y 20.000 becas de educación.

12. ¿Qué es lo más importante que se informa en esta noticia?

6

13. ¿En qué lugar se realizó la actividad?

14. ¿Quién es Carla Ortiz?

15. Escriba **una** medida propuesta por las autoridades para ayudar a las mujeres.

16. En la oración del texto “necesidades vitales que tienen las mujeres y que son **diferentes** a las de los hombres” reemplace la palabra **diferentes** por otra que signifique lo mismo.

necesidades vitales que tienen las mujeres y que son
_____ a las de los hombres

La evaluación final, en tanto, no difiere demasiado de la evaluación inicial, en cuanto a contenido y forma. Si bien hay mayor presencia de textos, estos continúan siendo descontextualizados, simplificados y escolarizados, centrando la evaluación en la macro estructura de ellos, en el reconocimiento de palabras. Continúa presente la copia de palabras, volviendo a preguntas que se realizan en la evaluación inicial, cuando se supone debiera haber una progresión en los aprendizajes, por ende, la evaluación final debiera diferir de lo que se evalúa en un primer encuentro con el grupo.

Como es posible observar, no existe una evaluación procesual, que permita al docente ir adecuando sus estrategias y contenidos en el mismo momento que se va produciendo el aprendizaje, perdiéndose instancias de retroalimentación, desatendiendo el proceso de cada uno de los participantes y la evolución o involución del grupo con respecto al objeto de conocimiento. El desconocer el proceso que los alumnos van llevando a cabo en sus aprendizajes, imposibilita el intervenir a tiempo en las dificultades que puedan tener los alumnos, por ende, el docente ya no es un mediador, sino un evaluador de resultados a ciegas.

6.4.2 Evaluar para reconocer y trabajar sobre lo que saben los alumnos y lo que están en proceso de conocer

Sumándonos a la idea de que la evaluación de diagnóstico es aquella con la cual se pretende conocer la competencia real que posee el estudiante, la cual se puede realizar por medio de materiales como registros, intervenciones o contenidos, etc; y por otra parte, esta evaluación inicial forma parte de la evaluación sumativa al final de una fase de aprendizaje. Consideramos importante entonces realizar este diagnóstico pues nos proporciona el punto de partida sobre el contenido de la planificación del proceso educativo.

Una evaluación inicial enfocada en conocer la competencia real que el estudiante presenta, creemos debiera contener actividades que evidencien las hipótesis y conceptualizaciones lingüísticas que posee el alumno en relación con la lengua escrita. Estas categorías posibles de evaluar están basadas en estudios realizados por Ferreiro, tales como:

- Escritura e interpretación de las partes del nombre propio
- Escritura al dictado de palabras y oraciones: se trata de 4 palabras (de una, de dos, tres o cuatro sílabas) y de una frase en la que haya una de las palabras dictadas y algunas partículas (como por ejemplo: el, con, etc.) cuando los niños se hallan en una etapa silábica alfabética, añadimos diversas palabras más a fin de descubrir todas las grafías del alfabeto.
- Lectura con imagen
- Lectura de las partes de una oración

A modo de sugerencia, y atendiendo a las categorías anteriores, nuestra experiencia utilizó una evaluación inicial³ por medio de una pauta de observación, como se muestra a continuación:

3. VER ANEXO N° 4 Pautas de evaluación

Evaluación Inicial
Pauta de Observación

Criterio	Se observa que...
Escribe e interpreta las partes del nombre propio	
Escribe al dictado palabras : Una silaba Dos silabas Tres o cuatro silabas	
Escribe al dictado oraciones	
Lee con apoyo de imágenes	
Lee partes de una oración	

De cada una de las situaciones de enseñanza que se llevaron a cabo dentro del aula, nos centramos en observar los siguientes aspectos:

- a) *El nivel evolutivo de la adquisición y describimos algunas particularidades de las estrategias que usa y como las usa (segmentación sonora controlada, comentarios sobre el objeto y significado en referencia a la producción grafica, comentarios sobre la longitud del texto, cantidad de letra).*

- b) *Los aspectos convencionales que el estudiante conoce y utiliza (letras con valor sonoro convencional, tipos de separación de palabras, grafías pseudo convencionales o convencionales, signos de puntuación)*

c) *Recursos que el niño utiliza para encontrar lo que le falta (copia letras de carteles del aula, compara nombres, modifican su producción después de leer lo que ha escrito, pregunta o no lo que necesita, se bloquea, no necesita más información)”* (Blanco et al. 2007. pp.: 112).

Pudiéndonos transformar esos indicadores en una pauta de evaluación, que nos permita visualizar el nivel evolutivo de los alumnos clase a clase⁴, como la que mostramos a continuación:

Evaluación de proceso	
Lista de cotejo	
Actividad	
Criterios	Descripción
Tipo de segmentación sonora que realiza.	
Comentarios sobre el objeto y significado (sea interpretación o producción)	
Comentarios sobre la longitud del texto (en interpretación o producción)	
Comentarios sobre cantidad de letra	
Utiliza letras con valor sonoro convencional	
Separación de palabras que el alumno realiza	
Utiliza grafías pseudo convencionales o convencionales	
Utiliza signos de puntuación.	
Recursos que el alumno utiliza para encontrar lo que le falta (copia letras de carteles del aula, compara nombres, modifican su producción después de leer lo que ha escrito, pregunta o no lo que necesita, se bloquea, no necesita mas información)	

4. VER ANEXO N° 4 Pautas de evaluación

Por otra parte, las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se les proponen a los alumnos también fueron importantes fuentes de información que nos permitieron evaluar el proceso de aprendizaje que los alumnos iban llevando a cabo. El análisis de estas actividades se realizó mediante la observación de la clase en el mismo momento en que se ejecutaba, así como también los productos obtenidos de ellas, pues suponían para nosotras una fuente de conocimientos interesantes y útiles para conducir mejor las estrategias en el proceso de aprendizaje.

Además, tomando en cuenta que la evaluación se considera tradicionalmente como la búsqueda de lo que no se conoce, por lo tanto del error, es importante dejar de lado esa concepción de evaluación y comenzar a considerar el error como un indicio del intento que hace el alumno por conjugar sus hipótesis, o conocimientos previos, con la nueva información proveniente del objeto de conocimiento, tratando de asimilar y dar respuestas a veces no correctas, pero necesarias, para lograr la apropiación del objeto. Por lo tanto, el error nos indica la reflexión que el alumno realiza en este proceso de construcción del conocimiento. En este sentido, los alumnos operan desde lo que saben, desde ahí hacen relaciones, pudiendo encontrar, a partir de estas relaciones, lo que desconocen. Y es este mismo desconocimiento el que produce conflictos que a su vez causan modificaciones en las hipótesis del alumno, gatillando nuevos esquemas de pensamiento (Pellicer et al. 2003).

Lo información más importante es la que nos brinda el proceso de aprendizaje que los estudiantes llevan a cabo, más que el producto final que se pueda obtener de una evaluación de resultados. Acá la importancia no radica en monitorear el resultado final, sino el camino que sigue el alumno para poder modificar y adecuar a tiempo las estrategias de enseñanza que le permitan llegar convertirse en lector y escritor competente y autónomo.

Capítulo 7:

7 CONCLUSIONES

Luego de realizar un análisis crítico desde una perspectiva Socio constructiva al enfoque de alfabetización de adultos, en el cual se basa la Campaña Contigo Aprendo, presentamos las conclusiones obtenidas.

De acuerdo al tipo de **enseñanza**, observamos que, en Contigo Aprendo existen incoherencias entre el enfoque que se enuncia como orientador de la campaña y el enfoque que se manifiesta en los libros de texto que materializan la propuesta. Si bien se dice que la enseñanza de la lengua escrita está basada en un enfoque psicosocial, el cual debiese brindar a los adultos la posibilidad de criticar y reflexionar de su propia realidad a partir de diversas situaciones de aprendizaje, en el libro de alumno la enseñanza de la lengua escrita deja a un lado las experiencias previas de los estudiantes así como también sus intereses o motivaciones. Esto se refleja en tres rasgos distintivos de la enseñanza: estructuración, estandarización y segmentación:

- Estructurada, porque todo en este programa, desde las letras hasta los textos a leer están predeterminados en los textos de los alumnos, los cuales se encuentran modificados, descontextualizados y hasta escolarizados, pues hallamos actividades que son posibles de encontrar en un cuaderno del nivel preescolar.
- Estandarizada, pues es un proceso uniforme diseñado para un prototipo de estudiante que nada sabe de la lengua escrita, que se encuentra en un contexto máximo de pobreza, drogadicción, alcoholismo, y que sin importar la localidad en la que vive los textos que se le brindan son los mismos, por lo que un alumno de Arica, por ejemplo, debe pasar por las mismas actividades, los mismos textos, que un alumno de Magallanes, no dejando espacio alguno para integrar el contexto de los estudiantes a su proceso de aprendizaje; y
- Segmentada pues se simplifica el estímulo para ser mejor aprendido, ya que por una parte, la enseñanza de la lectura se concibe como la decodificación de grafías, que juntas y coincidiendo con su sonoridad, en

algún momento del proceso llega a significar algo-por lo general al final de este, cuando se llega a la lectura de textos como tal- y por otra la enseñanza de la escritura es una habilidad que requiere entrenamiento previo para que el alumno logre escribir letras, silabas, palabras, oraciones y finalmente un texto. Sin embargo, segmentar el objeto de conocimiento a tal nivel de no poseer significado, complejizaría el proceso de enseñanza, pues los textos reales, como todos los conocemos, no se encuentran separados letra por letra ni en silabas, no se encuentran ni más simple ni más complejo de lo que son en realidad, están inmersos en un contexto y son cotidianos.

Es por ello que desde Contigo Aprendo, **el texto** es considerado como la excusa perfecta desde la cual poder trabajar una palabra predeterminada, para luego ser desmenuzada en silabas y letras, sin llegar a trabajar el sentido mismo del texto, pues desde el enfoque de la campaña, leer y escribir un texto completo resulta inconcebible para un alumno que aun no es lector o escritor convencional, por lo que el trabajo con textos es delegado para una etapa de post alfabetización, momento en el que sí pueden llegar a decodificar un texto que contenga palabras que se han trabajado anteriormente.

Por otra parte, los escritos se presentan fuera de su soporte y formato reales, lejanos a las funciones sociales, cotidianas de la lectura y escritura, no se basan en una necesidad ni utilidad real, pues no existen situaciones comunicativas que les permitan utilizar o trabajar con textos completos, en relación a lo que se quiere comunicar. Trabajar de esta manera en el proceso de alfabetización limita el desarrollo de conocimientos y estrategias importantes para un adulto que se desenvuelve en un ámbito social, laboral, domestico y cotidiano, en el cual requiere ser autónomo y tomar decisiones respecto del uso de la escritura y la lectura.

A nuestro juicio, se hace relevante utilizar un texto en diversas situaciones didácticas, pues acercar a los alumnos a este contenido les permite explorar y

conocer los diversos tipos de texto que usamos en la vida diaria, así como también participar de situaciones donde se utilice el lenguaje escrito tal y como es: en textos completos, con ideas completas, con sentido y significado comunicativo. Lo anterior les lleva a enfrentarse con aspectos como: generación de ideas en relación a lo que se quiere comunicar, la forma más óptima de llevarlas a lo escrito, así como también comprender y utilizar los recursos gráficos de la escritura como ortografía, puntuación, distribución gráfica de textos, recursos editoriales, etc.

En cuanto a la **concepción de aprendizaje** de la campaña de alfabetización Contigo Aprendo, podemos señalar a modo general que el sujeto es concebido como una tabla rasa, que carece de conocimientos sobre la lectura y la escritura, además se le asume como poseedor de un lenguaje restringido que no le permitiría participar de manera autónoma y espontánea dentro de un grupo social. Es por esto que se justifica que el alumno asuma un rol pasivo dentro del proceso de aprendizaje, pues su desconocimiento de la lectura y la escritura implica necesariamente reciba y entrene todos estos nuevos conocimientos y habilidades que supuestamente él no ha podido recibir, los que debiesen ser transmitidos por parte de alguien “superior a nivel cognitivo”, en este caso el monitor, o en su defecto los libros del alumno. Esta concepción se contrapone a las teorías contemporáneas que hablan del alumno como un ser cognoscente; que siempre tiene conocimientos o experiencias que se van transformando con las nuevas experiencias, donde el proceso le pertenece, pues es él quien construye sus estructuras de pensamiento complejizándolas a medida que interactúa con el objeto a conocer, dándole significado y sentido desde su propia experiencia.

Visto lo anterior, podemos afirmar que el **enfoque** desde el cual se materializa la **enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita** se enmarca dentro de lo tradicional, en contraposición a todo lo que teóricamente declara Contigo Aprendo, quienes ostentaban un enfoque socio crítico mediante la utilización del método psicossocial creado por Paulo Freire para la enseñanza de la lectura y la escritura en adultos analfabetos.

Por otra parte, creemos que se hace necesario, dados los resultados obtenidos en esta investigación, tomar en cuenta las falencias halladas en esta campaña institucional y por tanto, es importante **actualizar las concepciones** sobre lo que significa e implica enseñar y aprender a leer y escribir, en este caso a adultos analfabetos que han desistido o que nunca han asistido a la escuela, pero que sí han construido conocimientos sobre el objeto de conocimiento, en sus esfuerzos por comprender y entender cómo es que se constituye el lenguaje escrito, trayendo consigo sus propias hipótesis sobre la necesidad y la utilidad de la lectura y la escritura. Pensamos que una enseñanza que respeta e incorpore a las situaciones de aprendizaje los conocimientos y experiencias que los alumnos ya traen a la mano, permitiría hacer del aprendizaje y la enseñanza un proceso ameno y cercano, con contexto y significado para quien aprende.

Además, hay que considerar que estas personas desistieron de la escuela y probablemente tuvieron malas o nulas experiencias con la educación formal, por lo que es significativo **hacerlo sentir protagonista en su propio proceso de aprendizaje**, tomando como punto de partida todo su bagaje ideológico, cultural, social, de valores o de necesidades, y permitiéndole operar desde lo que conoce, lo cual lleva a considerarlo un sujeto inteligente, capaz de transformar, actuar e interactuar con distintas experiencias de lectura y escritura.

Dentro de nuestro proceso de alfabetización lo importante **es llevar al aula la lectura y la escritura siempre conservando el sentido de ellas** para que los alumnos puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores de una manera autónoma y competente. Por lo cual el principal desafío es lograr que todos los alumnos se apropien de estas prácticas y las utilicen desde su propia experiencia y no por mera transcripción o decodificación entrenada.

Desde **nuestra experiencia como monitoras de alfabetización**, podemos decir que tuvimos aciertos y dificultades. De estas últimas aprendimos y creemos es necesario evidenciarlas, pues podrían ser útiles para todos aquellos que de una u otra forma desarrollan tareas de alfabetización.

En el transcurso de los tres primeros meses, tiempo en que se puso en práctica el método propuesto por la campaña de alfabetización, evidenciamos que eran muy pocos los avances de nuestros estudiantes, pues la participación de ellos era escasa, con un rol pasivo dentro del proceso de aprendizaje. Por otra parte, los aprendizajes que parecían darse durante una sesión, no permanecían en el tiempo, pues a la clase subsiguiente los alumnos se mostraban desposeídos de elementos a los cuales recurrir frente a nueva situación de aprendizaje que requería del contenido visto en la clase anterior, lo que dejó en evidencia que los aprendizajes no resultaban ser significativos para ellos y en definitiva los aprendizajes esperados no se producían.

Lo anterior se suma a la frustración constante de los alumnos al no poder recordar las partes para construir o decodificar una palabra, lo cual se traducía a comentarios como: “soy tonto, cómo no me voy a acordar” “¿Cómo tan cabeza dura?” “qué difícil esto, prefiero matemáticas” “no puedo leer porque no me sé todas las letras, no me acuerdo como suenan juntas”. Limitando así el nivel de participación de los estudiantes, por temor al ridículo.

Al cambiar las prácticas alfabetizadoras hacia un enfoque socioconstructivo para la enseñanza de la lectura y escritura, se manifiesta un cambio en la participación de los estudiantes, que a pesar de ser paulatino por el temor a responder de forma errada, con el tiempo se logran obtener respuestas más arriesgadas y con fundamento por parte de los alumnos, rebaten ideas y dan a conocer su opinión respetando la del compañero, complementando las respuestas y perdiendo el miedo a equivocarse.

Como lo desarrollamos en el capítulo de análisis, los estudiantes al enfrentarse a los textos comienzan a utilizar sus hipótesis previas respecto del sentido y significado de un escrito. Fueron sintiendo menos rechazo al área de lenguaje y a las actividades de lectura y escritura propiamente tal, pues sentían que su proceso de aprendizaje avanzaba y, por ende, poseían herramientas y conocimientos a los cuales recurrir para resolver algún conflicto presentado en su

interacción con la lengua escrita. Paulatinamente apareció en ellos la sensación de seguridad al responder, hubo un cambio de actitud frente a la lectura y escritura y mayor nivel participativo nos demostró que los aprendizajes estaban siendo significativos para los estudiantes, alcanzando poco a poco autonomía dentro de su propio proceso de aprendizaje, avanzando cada vez más en el proceso de alfabetización.

En cuanto a los **aprendizajes que como investigadoras y profesoras alcanzamos con esta experiencia**, podemos señalar que la innovación pedagógica beneficia los procesos educativos siempre y cuando se haga con convicción y con conocimiento de lo que se está aplicando. Descubrimos que una condición necesaria para poder presentar una nueva propuesta, es intentar desprenderse del modo tradicional en que concebimos el aprendizaje de la lectura y la escritura, pues al ser un conocimiento ya adquirido por una enseñanza tradicional solemos recurrir a esa misma tradición de “querer facilitar”, con la mejor intención, el contenido a enseñar.

En este proceso de innovación nos dimos cuenta que hay campos de la alfabetización de adultos poco explorados, a la vez que la información existente es escasa y no está actualizada. Por lo general la alfabetización de adultos se basa en el método psicosocial, ya que fue creada para adultos, pero se dejan fuera las investigaciones existentes y más actuales respecto de cómo los adultos conciben y aprenden la lengua escrita, y en consecuencia, cómo enseñarla. En este sentido, si bien muchas de las investigaciones que consultamos fueron realizadas con niños, las mismas propuestas obtenidas de ellas pueden ser adaptadas y utilizadas con adultos, siempre y cuando se tenga claro desde dónde parten los adultos en cuanto a las hipótesis que éstos poseen en relación con la lengua escrita.

Una de las ventajas que descubrimos al utilizar este enfoque socioconstructivista, se relaciona con la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje así como también un cambio positivo en la auto percepción de sí

mismos y de sus aprendizajes, pues los alumnos, además de expresarlo verbalmente, se veían capaces de hacer cosas de las cuales ellos mismos se asombraban de poder realizarlas sin depender tanto de la aprobación del docente. Gracias a ello asumen el rol de persona adulta, inteligente, que pueden tomar sus propias decisiones.

A pesar de los esfuerzos y lo gratificante del proceso pensamos que nos **quedaron cosas por hacer**, pues al disponer de poco tiempo en la campaña de alfabetización Contigo Aprendo, no nos fue posible ampliar aun más la tipología textual, alcanzando a trabajar textos como: diario, cuentos, novela, comics, etiquetas, nombres propios, listas. Reduciendo la posibilidad de gatillar mayores aprendizajes en los alumnos.

Por otra parte, consideramos que los hallazgos obtenidos en esta investigación, de casi dos años, generan interesantes **aportes para la política de alfabetización a nivel nacional**, pues la información que aquí se presenta permitiría la creación de nuevas estrategias y metodologías de trabajo a partir de las falencias encontradas en el actual método de alfabetización de jóvenes y adultos.

Finalmente, creemos que toda esta experiencia nos lleva a **generar nuevas preguntas para seguir investigando o bien para seguir ampliando otras experiencias de alfabetización**, como por ejemplo: ¿cuáles son las percepciones que tiene la población adulta analfabeta respecto del método que se utiliza para alfabetizarlos? ¿Qué factores influyen en los bajos resultados obtenidos frente en una campaña de alfabetización de adultos de carácter nacional? Si bien una persona adulta analfabeta reconoce su necesidad por educarse ¿qué influye en ella para tomar la determinación de dejar de asistir a un programa de alfabetización gratuito? ¿Por qué existen tan pocas propuestas e interés por investigar o intervenir pedagógicamente en este ámbito de la educación de adultos?

Bibliografía

LIBROS

Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la universidad Católica de Valparaíso.

Bounals, J. (2000). *Trabajos en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Grao.

Blanco, L., Calmels, D., Cuter, M., Grunfeld, D., Kaufman, A., Kuperman, C., Rodríguez, M. & Torres, M. (2007). *Enseñar lengua en la escuela primaria*. Buenos Aires: Tinta fresca ediciones.

Castedo, M. Molinari, M. & Siro, A. (2009). *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Condemarín, M. & Chadwick, M. (1986). *La escritura creativa y formal*. Santiago: Editorial Andrés Bello de Chile.

Centro de cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe CREFAL, Dirección de Investigación y evaluación, línea de alfabetización y cultura escrita, documentos preliminares (2010). *Mapeo de los programas de alfabetización en América Latina y el Caribe, 1999-2010*. Leticia, G. & Muñoz, C.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe UNESCO y Organización de las Naciones Unidas (2010). *Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto*. Santiago: Martínez, R. & Fernández, A, Chile.

Dirección general de cultura y educación (2003). *Alfabetización inicial para jóvenes y adultos*. Buenos Aires. Argentina.

Dirección general de cultura y educación (2008). *Diseño curricular para la educación primaria*. Buenos Aires. Argentina.

Elliott, U. (1998). *El ojo Ilustrado*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

Ferreiro, E. (1992) *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Editorial Aique.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escrituras en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.

Ferreiro, E. (1999). *Vigencia: Jean Piaget*. México: Siglo XXI editores

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, S.L.

Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos; textos escogidos*. Pátzcuaro: CREFAL.

Gadotti, M. & Torres, C. (2001). *Paulo Freire una biobibliografía*. México: Siglo XXI editores.

Inostroza, G. & Jolibert, J. (1996) *Aprender a formar niños lectores y escritores*.
Santiago: Dolmen ediciones.

Instituto Internacional de Tecnología Educativa (INITE) y OCDE (2010).
Educación hoy, la perspectiva de la OCDE. París: Ediciones Instituto
Internacional de Tecnología Educativa, S.C.

Jolibert, J. (2003). *Formar niños productores de textos*. Santiago: J.C Sáez.

Jolibert, J. (1997). *Formar niños lectores de textos*. Santiago: Dolmen ediciones.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*.
México: Fondo de cultura económica.

Ministerio de Educación (2011). *Manual del Monitor Campaña alfabetización
Contigo Aprendo 2011*. Santiago: MINEDUC. Chile.

Ministerio de Educación (2011). *Las letras hablan*. Santiago: Casassus, A. &
Reyes, J. Chile.

Ministerio de Educación (2011). *Cartilla de Lenguaje Campaña alfabetización
Contigo Aprendo 2011*. Santiago: MINEDUC.

ChilePetite, M. (2009) *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Los libros
de Homero.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNESCO (2011). *Informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el*

mundo: Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Paris: Ediciones UNESCO.

Parserisa, A. (1996). *Materiales curriculares: como elaborarlos, seleccionarlos y usarlos.* Barcelona: Grao.

Pellicer, A. & Vernon, S. (2004). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula.* México: SM ediciones.

Roca, N., Simó, R., Solsona, R., Gonzales, C. & Rabassa, M. (1998). *Escritura y necesidades educativas especiales: teoría y práctica de un enfoque constructivista.* Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.

Ramos, J. (1999). *Evaluación e intervención de la lectura y la escritura: una perspectiva de las dificultades lectoescritoras. Proceso, evaluación e intervención.* Mérida: MEC.

Salgado, H. (2000). *Cómo enseñamos a leer y a escribir; propuestas, reflexiones y fundamentos.* Buenos Aires: Editorial Magisterio del Rio de la plata.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación; fundamentos y tradiciones.* Madrid: Mcgraw-hill.

Secretaria de Educación de Buenos Aires (1997) *E.G.B: Actualización curricular.* Buenos Aires: Lerner, D., Levy, H., Lotito, L., Lobello, S., Lorente, E., Natali, N. Argentina.

Trilla, J., Gross, B., López, F. & Martín, M. (1993). *La educación fuera de la escuela; ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel S.A.

Undurraga, C. (2007). *Como aprenden los adultos*. Santiago: ediciones Universidad Católica de Chile.

REVISTAS

Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores en lectura y vida. *Revista latinoamericana de lectura*, 3, 2-21.

Velarde, E. (Año). La conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo: una tesis revolucionaria de Luis Bravo Valdivieso. *EDUCACIÓN, Revista Semestral de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 2, 83-94.

PAGINAS WEB

Centro de cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe CREFAL (n.d) Biblioteca digital. *El analfabetismo y la educación básica como tema de la cooperación interamericana*. Revisado 15 agosto 2011, de <http://atzimba.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1989-12-2/documento.pdf>

Ibañez, N. (2008) La metodología Interaccional Integrativa: una propuesta de cambio.

http://www.mii.cl/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=37

Ibañez, N. (2008) La evaluación en una nueva perspectiva.

http://www.mii.cl/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=38

Latapí, P. (2011). *Capacitación de planificadores de alfabetización y educación de adultos: decisiones cruciales en la planificación, específicamente de programas de alfabetización.* Biblioteca digital CREFAL.
<http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/crefal2011/index.php?...id...>

Sánchez, J. (2009) La Evaluación Del Aprendizaje. Disponible en
<http://www.slideshare.net/jesussanval/la-evaluacion-del-aprendizaje-presentation>.

Anexos

ANEXO N°1
Modalidades de alfabetización de adultos en países
de América Latina y el Caribe, 1999-2010

MODALIDADES DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS EN PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1999-2010
 Leticia Galván Silva / Claudia Muñoz Ramos

ARGENTINA AÑO	NOMBRE PROGRAMA	ORGANISMO RESPONSABLE	DESTINATARIOS	ENFOQUE DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	MATERIALES UTILIZADOS
2004-2010	Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos (PAEBA) En el marco del Plan Iberoamericano de Alfabetización	- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECYT), - Oficina Regional Buenos Aires de la Organización de Estados Americanos - Coordinación de la Educación de Jóvenes y Adultos en las respectivas provincias o jurisdicciones.	Jóvenes y adultos analfabetos de 15 años y más.	Alfabetización y analfabetismo, ambos términos se refieren a las habilidades en lectura y escritura. Alfabetismo es el conocimiento de los signos del idioma con un manejo acabado de ellos. Por otra parte, la educación popular es una corriente de pensamiento y acción... Es necesario reflexionar para poder entenderla como un proceso de participación y una herramienta del campo popular que permite que los sectores populares, militantes, educadores, etc., se apropien de los bienes culturales, derechos humanos y ciudadanía, de la participación política de los hombres, mujeres y jóvenes, de los sectores de trabajadores, comunidades pobres y excluidas. En síntesis, es una educación liberadora y transformadora, cuyo objetivo es concientizar, humanizar las relaciones y transformar la realidad.	Palabra generadora, así como aportes de la educación popular y permanente que recomiendan la exploración, práctica y libre expresión desde el contexto circundante y el abordaje de nuevos contextos a partir del propio y del más cercano y significativo.	El alfabetizador recibe el libro para el alfabetizador, Libro de orientaciones para el alfabetizador, un kit de 40 videos (complementarios del material impreso), 25 ilustraciones, una pizarra y una biblioteca (libros). Cada alfabetizando recibe un juego de útiles que incluye: juego de letras, de sílabas y de números, fascículos de billetes, cuaderno, sacapuntas, regla, goma, lápices, tijera y adhesivo sintético. Posterior a la alfabetización, el alfabetizador y los ya alfabetizados reciben el libro de lectura post-alfabetización.
COLOMBIA AÑO	NOMBRE PROGRAMA	ORGANISMO RESPONSABLE	DESTINATARIOS	ENFOQUE DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	MATERIALES UTILIZADOS
1990-2006	Programa de Educación Continuada para Adultos	Colegio de Caja de Compensación Familiar (CAFAM)	jóvenes y adultos	Considera al joven y al adulto como un ser capaz de aprender a pensar en forma analítica y reflexiva, de adquirir nuevos conocimientos, de transformar sus actitudes ante la vida, enriquecer sus valores, mejorar su desempeño en los grupos humanos y asumir con responsabilidad los nuevos roles que el trabajo y la sociedad exigen. El proceso educativo se enmarca	El programa es abierto, flexible, semi-escolarizado (4 a 8 horas semanales). Se basa en el auto-aprendizaje.	el Programa cuenta con un set de 4 módulos para el aprendizaje de la lecto-escritura, 2 módulos para la iniciación de la numeración y las operaciones matemáticas básicas, en la Etapa de

MODALIDADES DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS EN PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1999-2010
Leticia Galván Silva / Claudia Muñoz Ramos

					dentro de una "Pedagogía para el desarrollo", entendida como un proceso dinámico de aprender a pensar, de auto aprendizaje, de comunicación y participación, es por ello que se enfoca en el desarrollo de destrezas de lectura escritura (alfabetización), iniciar o continuar aprendizajes básicos (Educación Básica Primaria) para alcanzar desempeños de calidad en su entorno familiar, comunitario y laboral	Destrezas (Alfabetización) y juegos didácticos para matemáticas, (ábacos y caja lógica)
COSTA RICA						
AÑO	NOMBRE PROGRAMA	ORGANISMO RESPONSABLE	DESTINATARIOS	ENFOQUE DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	MATERIALES UTILIZADOS
1998-2006	Programas de educación básica para población escolar y para jóvenes y adultos.	Ministerio de Educación Pública a través del Departamento de Educación para Jóvenes y Adultos	Adultos iletrados del país.	Se basa en el concepto de alfabetización entendida como el servicio que se brinda a las personas iletradas, que no manejan aspectos básicos de lectura escritura y cálculo matemático básico. Por tanto la alfabetización se convierte, por tanto, en el primer peidaje de la educación general básica.	Se aplica el método lúdico del ABC del español y ABC de las matemáticas. Además de tener un currículo igual al de educación básica para la población escolar.	En la aplicación de este método se emplean ficheros, cartillas y guías didácticas para el docente.
EL SALVADOR						
AÑO	NOMBRE PROGRAMA	ORGANISMO RESPONSABLE	DESTINATARIOS	ENFOQUE DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	MATERIALES UTILIZADOS
1993-2008	Programa de alfabetización y educación de adultos (PAEBA).	Ministerio de Educación	Personas analfabetas entre los 15 y 60 años de edad	El Ministerio de Educación utiliza un único modelo pedagógico, con tendencia constructivista, centrado en la persona humana y vinculado con la realidad nacional. Este modelo ha sido adaptado para cada uno de los niveles que se atienden: primero, segundo y tercer nivel de educación básica.	La metodología educativa adoptada se basa en "los conocimientos previos del adulto" y en sus experiencias de vida, a partir de las cuales se genera un nuevo conocimiento.	Se elaboraron materiales educativos, 5 cuadernos para el nivel I, 12 para el nivel II, y 12 para el nivel III. Unos acompañan el proceso educativo (para el educando), pero también hay "guías Metodológicas para uso del educador.

MODALIDADES DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS EN PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1999-2010
Leticia Galván Silva / Claudia Muñoz Ramos

GUATEMALA							
ANO	NOMBRE PROGRAMA	ORGANISMO RESPONSABLE	DESTINATARIOS	ENFOQUE DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	MATERIALES UTILIZADOS	
2005	Estrategia andragógica: "Alfabetización integral para el trabajo (AIT)"	Ministerio de Educación a través del - Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA), ente rector de los procesos de alfabetización	Adultos en general	El proceso de alfabetización comprende dos momentos: fase inicial y post-alfabetización. La fase inicial consiste en aprender a leer, escribir y los cálculos matemáticos elementales. La post-alfabetización comprende la etapa de seguimiento, reafirmación y ampliación hacia la consecución de una educación básica integral, mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje integral, motivador y práctico. La alfabetización y la post-alfabetización se conceptualizan como complementarias de un mismo proceso.	El método psicosocial para la lectoescritura: la palabra generadora	plan del proyecto, estudio de la comunidad, listado de palabras del universo vocabular.	
MEXICO							
ANO	NOMBRE PROGRAMA	ORGANISMO RESPONSABLE	DESTINATARIOS	ENFOQUE DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	MATERIALES UTILIZADOS	
2001-2006	"Programa de acciones alfabetizadoras para reducir el analfabetismo en México"	Secretaría de Educación Pública a través de - El Instituto Nacional de la Educación para los Adultos (INEA)	Población analfabeta	Es una propuesta educativa que tiene como propósito fundamental ofrecer a las personas jóvenes y adultas la educación básica vinculada con temas y opciones de aprendizaje basados en sus necesidades e intereses, por lo cual puede elegir los temas que más le interesen estudiar y cursar su educación básica, incluida la alfabetización dentro de la misma. Se orienta a que las personas se desenvuelvan mejor en su vida personal, familiar y comunitaria, para lo cual desarrolla las competencias básicas generales de comunicación, razonamiento, solución de problemas y participación responsable, pero centrado en los procesos de	La clase se organiza en círculos de estudios a los que deben asistir 2 horas por dos días a la semana. Se utiliza el método de la palabra generadora, donde deben copiar las familias silábicas en cartoncitos o papeletos y jugar a unirlos para encontrar palabras que relacionarán con su significado.	cuaderno de trabajo con materiales de lectura y escritura adicionales que favorecen los usos de la lengua escrita. fichas didácticas. material de uso colectivo contiene las palabras, las familias silábicas que se utilizan en el desarrollo del método	

MODALIDADES DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS EN PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1999-2010
Leticia Galván Silva / Claudia Muñoz Ramos

					aprendizaje ,más que en los de enseñanza, desde la propia alfabetización.		
NICARAGUA							
ANO	NOMBRE PROGRAMA	ORGANISMO RESPONSABLE	DESTINATARIOS	ENFOQUE DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	MATERIALES UTILIZADOS	
1997-2006	Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos en Nicaragua (PAEBANIC)	Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED). - Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) - Agencia española de Cooperación Internacional (AECI) - Comunidades Autónomas de España - Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España	Adultos analfabetos	El programa partió desde el enfoque constructivista y humanista. El aprendizaje era responsabilidad de todos los actores, principalmente de los estudiantes, pues cada alumno debía construir su nuevo conocimiento (pre saberes-nuevos aprendizajes)	La metodología del PAEBANIC fue predominantemente "activa-participativa" pues considera a las personas sujetos activos del proceso enseñanza-aprendizaje, y responde siempre a sus necesidades, expectativas e intereses. El modelo pedagógico también contempló "El lenguaje como instrumento de comunicación y expresión social." Además, propuso organizar sus contenidos basándose en ejes de la realidad de los estudiantes, para posibilitar un aprendizaje "integral"		
PARAGUAY							
ANO	NOMBRE PROGRAMA	ORGANISMO RESPONSABLE	DESTINATARIOS	ENFOQUE DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	MATERIALES UTILIZADOS	
2001	Programa de Educación Básica Bilingüe (PRODEPA KO'E PYAHU)	- Ministerio de Educación y Cultura (MEC) - Cooperación Española - AECI-ministerio de Educación y Ciencia de España	Jóvenes y adultos desde los 15 años.	En el Programa de Educación Básica Bilingüe (PRODEPA KO'E PYAHU), se destaca el énfasis puesto en un cambio metodológico-didáctico y un modelo pedagógico con enfoque bilingüe. Asume la concepción de la persona como una totalidad, considera al ser humano capaz de construir y desarrollar sus propias capacidades, a partir de un proceso de reflexión originado en la problematización de su realidad con el objeto de transformarla.	La orientación pedagógica de la educación de jóvenes y adultos se centra en la metodología dialógica (reflexión-acción)		

MODALIDADES DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS EN PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1999-2010
Leticia Galván Silva / Claudia Muñoz Ramos

REPUBLICA DOMINICANA AÑO	NOMBRE PROGRAMA	ORGANISMO RESPONSABLE	DESTINATARIOS	ENFOQUE DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	MATERIALES UTILIZADOS
2005-2008	Red Nacional de Alfabetización de Personas Jóvenes y Adultas	Secretaría de Estado de Educación a través de la Dirección General de Adultos. Con la integración de instituciones públicas y no gubernamentales	población mayor de 14 años de edad	Considera que la alfabetización de jóvenes y adultos es un fenómeno socioeducativo que implica la adquisición de destrezas lingüísticas y motrices, como la escritura y la lectura, los conocimientos lógico-matemáticos básicos y el desarrollo de la capacidad de participación de los sujetos en los procesos de democratización.	Modelo pedagógico psicosocial o de la palabra generadora, el de palabras normales y el ecléctico	Manuales Alfabetizamos ahora que abarcan un conjunto de seis cartillas y seis guías de orientaciones metodológicas para el facilitador sobre el aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo básico con personas jóvenes y adultas. Casetes, una cartilla, un manual de afianzamiento de la lectoescritura y un manual del facilitador

ANEXO N°2
Extractos Transcripciones de situaciones
didácticas

<u>Simbología</u>	Mo: Monitora
	Ad: Adulto
	Alms: Todos trabajan
	//: Acciones o gestos
	(): Apreciaciones del observador
“ ”: Citas textuales	

Situación n°1

Sub-sector: Lenguaje y Comunicación	Fecha: Jueves 15 septiembre 2011
N° Participantes: 3 participantes (Eliana, Alex, Jonathan).	Nivel: Silábico-alfabético, Alfabético
Objetivo General: Leer y escribir un texto significativo comprendiendo lo que escribe y lee.	
Objetivo Específico: Interpretar y producir gráficamente el nombre propio.	
Contexto(situación de clase)	
Los Adultos deberán trabajar la escritura de los nombres propios y el de sus compañeros, deberán corregir la escritura de sus compañeros. Todo esto con el fin de realizar una lista y que cada persona pueda identificar su nombre y ubicarlo en la lista a modo de asistencia.	
Observaciones Relevantes (actividad planificada)	
Esta sesión al ser la primera con actividad distinta a las proporcionadas por la campaña, para no cortar la participación y compromiso dentro de la actividad, se decide no dividir ésta en bloques para ver como resulta.	

Focos de Análisis	Transcripciones (Extractos de situaciones que ocurren durante la actividad)
<u>Participación</u> (Como se media para que todos participen, cuánto participan y como participan).	<p>Situación 1</p> <p>Mo: “Me he dado cuenta que algunos de ustedes están faltando a clases y me preocupa. Pero no logro recordar clase a clase quienes son los que no están viniendo. ¿Qué podría hacer para recordarlos? ¿Qué se les ocurre a ustedes?”</p> <p>Ad1: “¡anotar los nombres!”</p> <p>Mo: “¡ya!, ¿alguna otra idea?”</p> <p>Ad3: “podría anotar todos los nombres así hacia abajo, y dejarlos en la pared”</p> <p>Mo: “¡ah!”, ¿una lista?”</p> <p>Ad3: “¡sí!”, como una lista como las del supermercado”</p> <p>Mo: “¡ya!, pero si hago una lista cada día, tendría mil hojas pegadas en la pared”</p> <p>Ad2: “pero puede ser una lista con los nombres y ahí ir marcando los que están y los que no”</p> <p>Mo: “¡ya!, pero para eso necesitamos los nombres de ustedes y de los demás compañeros ¿se los saben?”</p> <p>Situación 2</p> <p>Mo: “Ahora se van a intercambiar la hoja”</p> <p>Alm1: “¡ya!” /pasando la hoja a Eliana/</p> <p>Mo: /Tomando la hoja de Eliana y entregándosela a Alex/ “Y van a revisar lo que escribió el compañero... si encuentran algo que ustedes creen que está mal escrito, le va a decir al compañero qué y por qué cree que está malo ¿Ya?”</p> <p>Alms: Comienzan a leer las listas. Alex y Eliana comienzan a escribir sobre la hoja que su compañero escribió y trabajan en silencio.</p>
<u>Disposición</u> (Disposición de los adultos frente a actividades relacionados con la lectura y escritura).	<p>Situación 1</p> <p>Mo: “Está super bien, ¿hay algún nombre mal escrito o que tu creas que hay que arreglar?”</p> <p>Ad1: “Yo creo que patricio”</p> <p>Mo: “¿Y que tenía mal escrito patricio?”</p>

	<p>Ad1: “No viene con “c” de sapo viene con “c” de casa” Mo: “A ¡ya! no venía con la S sino con la C... ya ¿y la Ely?” /acercándose a Eliana/ “¿Qué encontró en lo de Alex?” Ad1: “está todo malo” Ad2: “¡No!, sólo este nombre... no se” Mo: “Escribe ahí al lado como debiese escribirse” Miran a Eliana como hace la corrección del nombre que está mal escrito</p> <p>Situación 2 Siguen con las correcciones en los nombres, borran y escriben. Ad1: “¡Así...!” Mo: “¡Ya!” Ad1: “Esta es mayúscula” /indicando el nombre de su hoja/ Mo: “¡Ya!” Ad1: “¿O no?” /mirando a Eliana/ Mo: “Si tú crees que esas son las mayúsculas, tienes que hacerlas como tú creas que se hace la mayúsculas” Ad1: “porque... ¿ésta es la mayúscula?” /indicando la letra que acaba de escribir/ Mo: “¿ya?” Ad1: /agachándose sobre su hoja/ “yo creo que está bien así” continúa escribiendo en la hoja.</p> <p>Situación 3 Continúan con su trabajo en silencio cada uno en su hoja. Mo: “¿Qué pasó Alex?” Ad1: /Sacándose el lápiz de la boca/ “creo que está mal” Mo: “¿Cómo Alex?” Ad1: “Me confundo, son diferentes” /indicando la hoja de Eliana/ Mo: “¿Por qué?” Ad1: “Porque no coinciden” /indica las letras iniciales/ Mo: “¿La misma letra con la que empiezan?” Ad1: /Asiente/ Mo: “¿Por qué no coinciden?” Ad1: “Porque no son iguales” Mo: “A ver Ely, ¿le puedes mostrar tu a Alex lo que es una letra mayúscula?”</p>
<p>Consignas y respuestas <i>(Consignas entregadas por la docente y las posibilidades de ejecución y respuesta por parte de los adultos).</i></p>	<p>Situación 1 Mo: “Bueno hoy día vamos a trabajar con los nombres, el de ustedes y con el de los compañeros, pero antes tienen que escribir los nombres de todos los compañeros ¿se los saben?” Ad1 (Alex): “El Jonathan, jehhhh! don... don pato”, /mira a su compañera y se toma la cabeza/ “¡ehhh!...” Mo: “Ely ¿de quién te acordaste tú...?” Ad2 (Ely): /dejando su bolso a un lado/ “de don Patricio.”</p> <p>Situación 2 Mo: “¡Claro! y si estoy en un lugar donde hay mucha gente y no se saben mi nombre no sabrán cómo llamarme, voy a pasar inadvertido... lo mismo pasa acá, para ver quien es cada persona. ¡Ya! Entonces ahora /dirigiéndose a una mesa en donde tiene el material/ vamos a hacer un ejercicio /pesándole hojas/ en esta hojita vamos a anotar los nombres de todos los que nombramos este día, todos los compañeros y nosotras también ¡ya!”</p>

	<p>Ad1: “¡Ya!” /agachándose a buscar unas tarjetas con sílabas/ “¿con estas?” Mo: “¡No!, con esas no, solo escríbanlo como creen ustedes que se escribe. Sin miedo atrévanse no más, de ahí los vamos a ir revisando.” Alms: /realizan su tarea, escriben y miran a sus compañeros para recordar los nombres, borran y re-escriben/</p> <p>Situación 3 Ad1: “¿Jonathan, Jonathan?” /mirando a la monitora/ (cómo esperando que le den la respuesta) Mo: “Jonathan ¿cómo crees que se escribe?” Ad1: “¿con h?” Mo: “Como tú creas.” Ad1: /continúa con su trabajo/</p> <p>Situación 4 Mo: /Tomando la hoja de Eliana y entregándosela a Alex/ “Y van a revisar lo que escribió el compañero... si encuentran algo que ustedes creen que está mal escrito, le va a decir al compañero qué y por qué cree que está malo ¿Ya?” Alms: comienzan a leer las listas. Alex y Eliana comienzan a escribir sobre la hoja que su compañero escribió y trabajan en silencio.</p>
<p><u>Tiempo estimado de las actividades</u> <i>(Manejo de la docente en el tiempo destinado en cada actividad dando posibilidad de cosecha y cierre de la actividad propuesta).</i></p>	<p>2 bloques de 1 hora y 15 minutos</p>
<p><u>Material</u> <i>(Ver si el material es coherente a la actividad realizada y a su vez evidenciar si es facilitador u obstaculizador para llevar a cabo una actividad).</i></p>	<p>El material utilizado es facilitador para la actividad que se propone a los estudiantes</p> <p>Situación 1 Ad2: “Voy a copiar la lista para tenerla en mi cuaderno con los nombres bien escritos” (diciendo esto conversando con ella misma) toma la lista escrita por la monitora, mientras ésta trabaja con Alex en su lista. Y comienza a copiar lo que en ésta aparece.</p>
<p><u>Sugerencias o modificaciones a las actividades realizadas.</u> <i>(Modificaciones a la actividad o alguno de los focos de análisis).</i></p>	<p>Es necesario dejar un espacio para que los adultos se distraigan y luego proseguir con la parte final de la actividad. Pues terminan agotados luego de muchas horas en la realización de una actividad</p>

<u>Simbología</u>	Mo: Monitora
	Ad: Adulto
	Alms: Todos trabajan
	//: Acciones o gestos
	(): Apreciaciones del observador
“ “: Citas textuales	

Situación 2

Sub-sector: Lenguaje y comunicación	Fecha: martes 25 oct. 2011
N° Participantes: 2 participantes (José, Yesenia)	Nivel: Pre silábico- silábico
<p>Objetivo General: Que el estudiante no rehúse la lectura de cualquier texto que necesite conocer o reproducir.</p> <p>Objetivos Específicos: Que el alumno sea capaz de corregir y de autocorregirse mientras o después de leer un texto.</p> <p>Que el estudiante sea capaz, mientras lee de interpretar, de preguntarlo que no sabe o bien de expresar que no lo sabe, y en cualquier caso sepa encontrar un recurso para obtenerlo.</p>	
Contexto(situación de clase)	
<p>Los Adultos deberán trabajar la previsión y la lectura de títulos de libros de cuentos, en los cuales se expondrán sobre la mesa y la docente será quién haga la elección. Los adultos serán quienes elijan el que creen es el libro pedido, a lo cual la docente les hará exponer sus hipótesis generadas al momento de escoger uno de lo libros.</p>	
Observaciones Relevantes (actividad planificada)	
<p>Al comenzar con estas sesiones que cambian de enfoque, los adultos no se sienten seguros de lo que logran, por lo cual buscan la reafirmación pidiendo que revise lo que ellos hacen la monitora que observa la situación.</p>	

Focos de Análisis	Transcripciones (Extractos de situaciones que ocurren durante la actividad)
<p><u>Participación</u> (Como se media para que todos participen, cuánto participan y como participan).</p>	<p>Situación 1 Mo: “¡ya! y don José ¿cuál eligió usted?” Ad2: “yo estoy, yo estoy...” sigue mirando los libros Mo: “¡ayudémosle a leer a don José Yesenia! ¿Con cuál empieza don José?” Ad2: “con la de gato” Mo: “¿es la de gato? ¡Mirémosla!, ahí la Yesenia dijo que tenía una de gato” Ad3: /toma el libro y le muestra a José/ Ad2: “¿es la misma que esa?” /indicando/ Ad3: “¡si! es la misma” Mo: “es parecida a esa” Ad2: “no es la misma” Mo: “no es la misma parece” Ad2: “¡no!” Mo: “¿qué dice ahí chiquillos? ¿qué dice?”</p>

<p style="text-align: center;"><u>Disposición</u> <i>(Disposición de los adultos frente a actividades relacionados con la lectura y escritura).</i></p>	<p>Situación 1 Mo: “¡ya! ¿Cómo se llamaba ese libro?” Ad3: “marinos” Mo: “¿Marinos?” Ad3: “NOS... ¡Ay!” /se toma la cabeza/ Mo: “¡lo acabas de leer!” Ad3: “¡si!, pero es que se me olvida!”</p> <p>Situación 2 Mo: “¡don José! léalo usted solito, ¡usted puede!” Ad3: “¡si! usted sabe más que yo po” Ad2: “¡naa!, si yo supiera más ya estaría leyendo” Mo: “¡ya!, ¡léalo solito!” Ad2: “la E con la L, EL y la A con la N... no, con la V corta...” Mo: “¡ya!” Ad2: “VA... no, AV...” (Suspira con frustración) Se queda en silencio tratando de leer el título del libro Mo: “¿qué dirá don José?” Ad2: “VAR-CA-RO” MO: “¿qué dice?” Ad2: “¡EL VARCARO!” MO: “¿dice VARCARO Yesenia?” Ad3 y Ad2: “A-VA-RO”</p>
<p style="text-align: center;"><u>Consignas y respuestas</u> <i>(Consignas entregadas por la docente y las posibilidades de ejecución y respuesta por parte de los adultos).</i></p>	<p>Situación 1 Mo: “¿estarán ordenados por párrafos? ¿se acuerdan lo que eran los párrafos? Lo vimos hace tiempo ¿se acuerdan?” Ad3: “los párrafos eran palabras... ¡ah! no me acuerdo vagamente” Mo: “¿de qué se acuerdan?” Ad3: “me acuerdo que los párrafos eran como historias” Mo: “¿historias?” Ad3: “Un párrafo era cuando juntábamos las letras, vocales con las letras” Mo: “¿juntábamos las letras en los párrafos?” Ad3: “algo así, no me acuerdo muy bien” Mo: “no me acuerdo de haberlo dicho así” Ad3: “es que yo no me acuerdo muy bien” Mo: “yo me acuerdo que una de las compañeras que teníamos, que ya no viene, pero pregunto que porque estaban ordenadas así las palabras ¡cierto! Así como en pedacitos” Ad2: “es que primero están todas las palabras juntas y después viene otro cosito y abajo otro...” Mo: “¡ah! otro párrafo” Ad2: /asintiendo/ “otro párrafo” Mo: “porque son ideas distintas parece” Ad2: “¡si po!” Mo: “¡muy bien don José!”, como son ideas distintas...” Ad2: “como son ideas distintas no pueden estar juntas”</p>

	<p>Mo: "¡ya!" Ad2: "entonces, hay que separarlas un poquito" Mo: "son distintas...y las que están juntas ¿qué pasa con eso?" Ad2: "están juntas en un solo cuento... en un solo..." Mo: "¡ahí!" /indicando un párrafo/ "¿hay un solo cuento?" Ad2: "parece que son todas de arriba pa' abajo son de donde llegan las cosas que dice el otro para abajo, como aquí ¡ve!" /mostrando el libro que tiene en la mano/ "aquí sigue todo hasta abajo, hasta aquí ¡ve!" /indicando el punto aparte/ Mo: "¡ah! donde hay un punto aparte" Ad2: "si, un punto aparte"</p> <p>Situación 2 Mo: "es 20.000 leguas de viajes submarinos... Me quedan pocos libros por pedir, quiero "El burlador de Sevilla"" Ad2: "¿cuál?" Mo: "el burlador de Sevilla" Comienzan a buscar entre los dos libros que quedan sobre la mesa Ad3: /repite en voz baja/ "burlador de Sevilla, burlador de Sevilla" Mo: "¿cuál será de los dos?... el nombre es "El burlador de Sevilla"" Ad3 y Ad2: "¡este!" /indicando el libro/ Ad2: "porque empieza con la L" Mo: "¿con la L?" Ad2: "¡si!" Mo: "nos fijamos... ¿en qué cosa entonces?" Ad2: "con la E" Mo: "¿en que nos fijamos? ¡a ver!" Ad2: "EL... ¿cuánto es?" Ad3: "El burlados de Sevilla" Ad2: "SEVILLA... si porque termina con la A" Mo: "entonces, podría ser el burlador de Sevilla" Ad2: "¡sii, sii!" Mo: /indicando el otro libro/ "¿y este no puede ser el burlador de Sevilla?" Ad2: "¡no!" Mo: "¿por qué no?" Ad2: "¡no!, porque este no termina con la A" Mo: "¡no termina con la A!" Ad2: "¡no!" Mo: "¡ya!, ¿y qué más?" Ad3: "y que empieza con la E" Mo: "este dice" /indicando el libro que queda/ "¿el?" Ads: "¡no!" Ad3: "este empieza con la E" /indicando el libro/ Ad2: "Tiene que empezar con la E y tiene que terminar con la A"</p>
--	--

<p><u>Tiempo estimado de las actividades</u> <i>(Manejo de la docente en el tiempo destinado en cada actividad dando posibilidad de cosecha y cierre de la actividad propuesta).</i></p>	<p>2 bloques de 1 hora y 15 minutos</p>
<p><u>Material</u> <i>(Ver si el material es coherente a la actividad realizada y a su vez evidenciar si es facilitador u obstaculizador para llevar a cabo una actividad).</i></p>	<p>El material utilizado para esta clase es coherente puesto que los libros se encuentran en su soporte real, lo que permite la anticipación de los títulos de estos por parte de los estudiantes.</p> <p>Situación 1 Mo: “¡ahora ya!, ¡chiquillos!, ¿qué son estos que tenemos aquí?” /tocando los libros/ Ad2: “son cuadernos, libros chicos” Mo: “son libros ¡cierto!” Ad2: “¡si!” Mo: “son libros ¿qué cosas hay en los libros chiquillos?” Ad3: “historias” Mo: “historias” /asintiendo/ “¡si!, ¿qué más? ¿Qué más podemos encontrar?” Ads: se quedan (pensando) en silencio. Mo: “¡tomémoslo chiquillos!, los tenemos ahí, los pueden tomar... los pueden mirar...” Ad2: /señalando una porta con el lápiz/ “aquí hay una señora con un niño y un... un qué podrá ser este” Mo: “¿cómo se llama el libro? ¡No sé! parece que es un burrito o algo así... como un animal de ese estilo” Ad2: /mira el libro y se queda en silencio/ Mo: “pero digamos que es un burro” Ad2: /mira el libro de lado y lo deja sobre la mesa/ “¡ya po!” Mo: “¡ya chiquillos! ahora vámonos a la parte de las letras ¿qué tienen los libros?” Ad2: /indicando arriba con su lápiz/ “tiene una letras” Mo: “¡ya!, tiene unas letras arriba ¿qué más?...” /al quedarse los alumnos en silencio/ “vemos que tienen una imagen... ¿atrás tendrán imagen también?” Los alumnos y monitora toman cada uno un libro y comienzan a mirarlo Ad3: “¡no!” Ad2: “¡si, si tiene!” Mo: “¡abrámoslo, mirémoslo!” Mientras todos miran su libro en el interior Mo: “¿qué más tenemos? ¿Qué hay adentro del libro?” Ad2: “letras, no letras no son letras son... páginas” Mo: “tienen páginas y en esas páginas ¿qué hay?” Ad3: “letras” Ad2: “palabras”</p>

	<p>Mo: "palabras ¡cierto! Palabras que están ordenadas de cierta forma ¿están todas ordenadas de la misma forma? ¡Fijémonos en los libros que tenemos!"</p> <p>Ad3: "¡si po! están todas ordenadas así..." /indica con su mano de arriba hacia abajo/</p> <p>Mo: "¿están todas ordenadas de la misma forma?"</p> <p>Ad3: "unas más largas y otras más cortas"</p> <p>Ad2: "¡si po! una...unas más largas y otras más cortas" diciéndolo junto con la monitoras</p>
<p><u>Sugerencias o modificaciones a las actividades realizadas.</u> <i>(Modificaciones a la actividad o alguno de los focos de análisis).</i></p>	

Simbología	Mo: Monitora	Situación 3
	Ad: Adulto	
	Alms: Todos trabajan	
	//: Acciones o gestos	
	(): Apreciaciones del observador	
	“ “: Citas textuales	
Sub-sector: Lenguaje y Comunicación		Fecha: jueves 3 nov. 2011
N° Participantes: 1 participante (José)		Nivel: Pre-silábico
<p>Objetivo General: Que el alumno sea capaz de leer y escribir un texto significativo comprendiendo lo que escribe y lee.</p> <p>Objetivos Específicos: Que el estudiante sea capaz, mientras escribe y lee de preguntar lo que no sabe encontrando algún recurso para obtenerlo. Que el alumno sea capaz de escribir un texto corto con algunas de las convenciones propias de la lengua escrita.</p>		
Contexto (situación de clase)		
<p>Los Adultos deberán trabajar la previsión, comprensión lectora de un libro de cuentos y la creación de un final alternativo del cuento trabajado. Deberán corregir y contrastar sus hipótesis y la de sus compañeros. Todo esto con el fin de que puedan realizar e inventar un final distinto al cuento trabajado.</p>		
Observaciones Relevantes (actividad planificada)		
<p>En esta sesión asiste un solo adulto con el cual realizar la actividad planificada, por lo cual se le pide a una monitora que pueda participar y no dejar al estudiante sólo.</p>		
Focos de Análisis	Transcripciones (Extractos de situaciones que ocurren durante la actividad)	
<p>Participación (Como se media para que todos participen, cuánto participan y como participan).</p>	<p>Situación 1 Mo: “o sea que usted se fija en el título, ¡ya! entonces fijémonos en el título del libro, para saber que es lo que vamos a leer... ¿usted podría leerlo?” Ad2: se queda en silencio por largo rato /indicando una de las letras/ “¿cómo se llama esta letra?” Mo: “Esa letra es la de luna, la de Luis...” Ad2: “Luis...” /vuelve a quedar en silencio/ Mo: /Tocando el libro/ “pero fijémonos en el dibujo ¡ya! ¿De que podría ser el dibujo?” Mo2: “¿Qué se imagina que podría ser esa imagen?” Ad2: “estas como unas alas ¿cierto?” /indicando el dibujo/ “puede ser un pájaro...” Mo: “¡ya!... puede ser un pájaro” Ad2: “aunque no se le ve el cogote, ¡nada!... se ven solo unas alas” Mo: “¡ya!... podría ser un pájaro, entonces ¿qué cree usted que pueda decir en el título?” Ad2: “de unos pájaros” Mo: “¡bien! se podría tratar de un pájaro, y ¿de qué más podría ser?” Ad2: “Del cuento de un pájaro” Mo: “¿Sería un cuento infantil?”</p>	

Ad2: "¡Si po!"
Mo: "¿parece como si fuera la portada de un libro infantil?"
Ad2: "¡si po!"
Mo: "¿parecen cuentos para niños? ¿Por qué?"
Ad2: "porque aquí van los nombres de los cuentos, son cuentos cortos"
Mo: "aquí podría decir ¿qué cosa?" /indicando el costado de la portada del libro/
Ad2: "puede ser el cuento del pájaro que había muerto" /guarda un largo silencio/

Situación 2

Mo: "¡ya!" /tomando el libro/ "entonces, ahora vamos a volver a mirar el libro, pero vamos a ver que dice acá, porque usted me dijo que para saber de que trataba un libro debíamos fijarnos en el título. Usted decía que trataba de un pájaro ¿dice en alguna parte pájaro ahí?"
Ad2: se queda en silencio mirando la portada del libro
Mo: "¡lea!" /pasando el libro a José/ "¿dice pájaro en alguna parte?"
Ad2: "¡no!"
Mo: "¿por qué no?"
Ad2: "ahí dice el pájaro" /indicando una palabra/ "PA-JA-RO" /indicando con su dedo/
Mo: "¿dice pájaro? ¿cómo sabemos que dice pájaro?"
Ad2: "porque pájaros termina con la..." /se rasca la cabeza (nervioso)/ "con la de sapo"
Mo: "¿y con cuál empieza pájaro?" dirigiéndose a la monitora
Mo2: "con la de papá"
Mo: "¿y la palabra empieza con esa?"
Ad2: "¡no po!"
Mo: "¡entonces! ¿podría ser de un pájaro el libro que vamos a leer?"
Ad2: "¡no!"
Mo: "parece que no ¡cierto!"
Ad2: "¡no!, no es un pájaro"
Mo2: "ahí yo veo la J de José" /indicando la letra en el título/
Mo: "¡si!, yo también la veo"
Mo2: "y estaba la S, la de sapo y está la de Margarita también"
Mo: "¿qué podría decir ese título?"
Ad2: asiente a las apreciaciones de las monitoras pero guarda silencio (tratando de leer el título del libro) "¿cómo se llama esa letra?" /secándose la frente/
Mo: "pero no me transpire" /ríe/ "¿en qué nos tenemos que fijar don José?"
Ad2: "¿cómo se dice? Hay que leer primero"

Situación 3

Mo: "Entonces, ahora que leímos el almohadón de plumas de Horacio Quiroga dígame ¿de qué se trataba el cuento?"

Ad2: /ríe nervioso/

Mo: "¡cuénteme!"

Ad2: "bueno, la señora estaba media enferma"

Mo: "estaba enferma ¡cierto!"

Ad2: "y el médico un día fue a verla y no sabía que tenía"

Mo: "¡no sabía que tenía!"

Ad2: "¡no sabía que tenía!"

Mo: "y ¿qué pasó después?"

Mo2: "después empezó a alucinar"

Ad2: "¡si po!, empezó a ver cosas"

Mo: "veía monstruos"

Ad2: "en la almohada había sangre, ya estaba media..."

Mo: "y ¿se sabía lo que tenía o no?"

Ad2: "¡no po!, no se sabía"

Mo: "no se sabía ¡cierto! Y ¿Cuándo se sabe lo que tiene Margarita?"

Mo: "¿cuando... al final?, al final cuando ya estaba muerta"

Ad2: "¡si po!"

Mo: "¡cierto! Y ¿Cómo se sabe lo que tenía?"

Ad2: "al final cuando ya estaba muerta, hicieron... ¿cómo se llama?

Le rajaron la guata, para saber que cosa tenía"

Mo: "¡le rajaron la guata a la señora!"

Ad2: "¡no!, ¿cómo se llama?"

Mo: "¿le rajaron la guata a la señora para saber que tenía?"

Ad2: "¡no sé!, ¿le rajaron la guata Margarita?"

Mo2: "¡no sé!, yo me acuerdo que rajaron la almohada"

Mo: "¡si po!, rajaban la almohada, porque la señora ya estaba muerta"

Ad2: "¡si po!"

Mo: "entonces, rajaron la almohada y... ¿qué pasó, qué había dentro de la almohada?"

Mo2: "un bicho gigante"

Ad2: "¡ah! Un bicho, vea ahí si era un bicho"

Mo: /tomando el libro/ "¡veamos!"

Ad2: "no sé si era un bicho lo que había dentro de la almohada"

Mo: "dice así: "Jordan lo levanto, pesaba extraordinariamente, salieron con el y sobre la mesa del comedor Jordan cortó la funda y envoltura y envoltura de un tajo" Entonces si era la almohada... "las plumas superiores volaron y la sirvienta dio un grito de horror con toda la boca abierta llevando las manos crispadas a los bandos. Sobre el fondo, entre las plumas, moviendo lentamente las patas velludas, había un animal monstruoso, una bola viviente y viscosa. Estaba tan hinchado que apenas se le pronunciaba la boca".

Entonces ¿qué era lo que estaba dentro de la almohada?"

	<p>Ad2: “se murió porque el bicho estaba con ella y el bicho todas las noches chupaba la sangre de ella y por eso murió”</p> <p>Mo: “por eso no se movía y decía que la picadura no se veía y como no se veía y ella no se movía no pudieron saber”</p> <p>Mo2: “no se dieron cuenta”</p> <p>Ad2: “¡claro! y como nunca movieron la almohada y no cambiaron las cosas de la cama”</p> <p>Mo: “¡claro!, no las cambiaron y no se podía levantar”</p> <p>Ad2: “¡claro!, si a la señora le hubieran cambiado las sábanas y la almohada a lo mejor habría seguido viviendo”</p> <p>Mo: “¡claro! si se la hubiesen cambiado, podría haber vivido a lo mejor”</p> <p>Ad2: “¡si po!, el bicho se la estaba comiendo día a día”</p> <p>Mo: “y ¿de dónde eran estos bichos? ¿El almohadón de qué era?”</p> <p>Ad2: “de... de plumas”</p> <p>Mo: “era de plumas ¡cierto! Entonces, ¿de qué animal era este bicho?”</p> <p>Ad2: “de un pájaro”</p> <p>Mo: “de un pájaro ¡cierto! Y estaba dentro de estas plumas que estaban en el almohadón ¡cierto! Y ¿cómo se llamaba la esposa? ¿se acuerda como se llamaba?”</p> <p>Mo2: “¿usted se acuerda como se llama la esposa?”</p> <p>Ad2: “¡no!” /moviéndola cabeza/</p> <p>Mo2: “Alicia”</p> <p>Mo: “Alicia ¿y usted se acuerda como se llamaba el esposo? ¿se acuerda como se llamaba el esposo?”</p> <p>Ad2: (se queda pensando)</p> <p>Mo: “se escribía con la de José también”</p> <p>Ad2: (pensando) “jo....jo... ¿José era?”</p> <p>Mo: “¡no!, era como la de José, pero no era José”</p> <p>Ad2: (piensa)</p> <p>Mo: “el esposo se llamaba... Jordan”</p> <p>Situación 4</p> <p>Mo: “un poquito ¿o no le gusto el final?”</p> <p>Ad2: “es que es un poco triste”</p> <p>Mo: “¡si!, un poco triste”</p> <p>Ad2: “con pena, porque nadie va a querer que la señora de uno va a morir y a lo mejor sacarla de ahí y llevarla al médico, ¡no sé po!”</p> <p>Mo: “¡claro!, y en el cuento no encontraban explicación, es que era de terror ¿es feliz el final del cuento?”</p> <p>Ad2: “¡no po!, no es feliz”</p> <p>Mo: “no es feliz, porque tiene que dar miedo”</p> <p>Mo2: “tiene que dar miedo porque es una historia de terror”</p> <p>Mo: “¡claro!, ¡si yo contara una historia de terror con un final feliz no asustaría a nadie!”</p> <p>Mo2: “y ¿cómo le gustaría a usted que terminara el cuento?”</p>
--	---

Ad2: "me gustaría que terminara más feliz, más contento"
 Mo2: "y ¿qué tendría que pasar para que terminara feliz el cuento?"
 Ad2: "¡que no muriera la señora!"
 Mo2: "y ¿cómo no tendría que morir?"
 Mo: "¿qué tendría que pasar?"
 Ad2: "¡por ejemplo!, la señora de uno esta acostada, yo hago empeño y si no puedo sacarla de ahí voy y llamo a un médico, ¡no sé po!"
 Mo: "pero fue a un médico"
 Ad2: "¡Ah! ¡Si po!, pero no sal sacaron de ahí"
 Mo2: "¡no, no la saco!"
 Ad2: "¡no po!, la dejó ahí mismo"
 Mo: "y al final en su cuento el médico ¿le va a encontrar algo o no le va a encontrar algo?"
 Ad2: "¡no!"
 Mo: "¿tampoco le va a encontrar algo en su cuento?"
 Ad2: "el pájaro chupo toda la sangre y al final ¡murió no más po!"
 Mo: "no hizo nada"
 Ad2: "¡nada!"
 Mo2: "en nuestro final ¿puede hacer algo?"
 Ad2: "en nuestro final sí"
 Mo: "al final podría ir al médico"
 Ad2: "o el marido descubrirlo, porque el marido fue el que descubrió que el pájaro estaba en la almohada"
 Mo: "y en el suyo, ¿quién lo va a descubrir?"
 Mo2: "nosotros estamos inventando otro final"
 Mo: "¡sí!, nosotros vamos a cambiar el final"
 Ad2: "ahí yo hago el empeño de sacar a mi señora de ahí y llevarla al médico, sacarla de ahí de la casa"
 Mo2: "¿y en eso, ya habíamos visto que estaba el bicho ahí en la almohada?"
 Ad2: "¡sí po!"
 Mo2: "¿cómo?"
 Ad2: "porque después al final rajamos la almohada y vemos al pájaro"
 Mo2: "pero es que ahí ya estaba muerta la señora, entonces, ¿cómo lo hacemos para que no quede así no más?"
 Ad2: "¡ya no, yapo, si ya murió!"
 Mo2 y Ad2: /ríen/
 Mo: "¡ya don José!, vamos a inventar el final. Ya sabemos que la señora se muere al final"
 Ad2: "¡sí po!"

Situación 5

Mo: "pero ahora vamos a cambiar ese final. Entonces, estábamos con que la señora estaba enferma ¡cierto! Entonces ¿qué ponemos?"

	<p>La monitora escribirá en una hoja en blanco lo que se le vaya dictando para cambiar el final del cuento</p> <p>Ad2: "Alicia estaba enferma"</p> <p>Mo: "¡ya! ¿qué más le pasaba?"</p> <p>Ad2: "estaba en cama"</p> <p>Mo: /escribiendo/ "Alicia estaba enferma en cama" ¡ya! ¿qué más?"</p> <p>Ad2: "la llevaron al médico y el médico no encontró ¡na'!"</p> <p>Mo: "la llevaron ¿al médico?"</p> <p>Ad2: "¡si po!, no mejor el médico vino a la casa"</p> <p>Mo: "llevaron... ¡ah! el médico fue a la casa"</p> <p>Ad2: "¡si po!"</p> <p>Mo: "¡ya!" /escribiendo/ "el médico ¿fue a la casa?"</p> <p>Ad2: "¡si po!"</p> <p>Mo: "fue a la casa ¿a la casa cierto?" /escribiendo/ "¿a la casa don José?"</p> <p>Ad2: "¡si po!, fue a verla"</p> <p>Mo: /repite mientras escribe/ "fue a la casa a verla. Entonces, tenemos escrito "Alicia estaba enferma en cama, el médico fue a la casa a verla" ¿si?"</p> <p>Ad2: "¡si!"</p> <p>Mo: "¿qué más pasó?"</p> <p>Mo2: "¿qué hubiera pasado? ¿qué tendría que haberle dicho el médico? Que tomara solcito..."</p> <p>Mo: "¡si!, cuando fue a verla ¿qué pasó?"</p> <p>Mo2: "le recetó salir de paseo..."</p> <p>Ad2: "¡no!, porque ya no se podía parar"</p> <p>Mo2: "entonces, ¿qué final va a hacer?"</p> <p>Ad2: "que el médico"</p> <p>Mo: "el médico fue a verla, ¡ya sabemos que la fue a ver!"</p> <p>Ad2: "a la fuerza la sacamos, la pinchó para dormir y ahí la sacamos no más"</p> <p>Mo2: "¡ah ya!, entonces fue el médico y le inyectó un líquido que la hacia dormir"</p> <p>Ad2: "¡si!"</p> <p>Mo: "la inyectó" /hablando en voz alta mientras escribe/ "¿en donde la inyectó? ¿para qué la inyectó?"</p> <p>Ad2: "para dormirla"</p> <p>Mo: "¡ah! Para dormir... para dormir..."</p> <p>Mo2: "la"</p> <p>Mo: "¡ah! Para dormirla, la inyectó para dormirla"</p> <p>Ad2: "para sacarla"</p> <p>Mo: "¿y qué pasó?"</p> <p>Ad2: "y la sacaron de la cama"</p> <p>Mo: "¡ya! y la sacaron de la cama" /mientras escribe/ "entonces, dice así: "Alicia esta en cama enferma, el médico fue a la casa a verla, la inyectó para dormirla y la sacaron de la cama..."y ¿qué más pasó?"</p>
--	--

	<p>Mo2: "podría ser que la sirvienta saco las cosas o algo así"</p> <p>Mo: "¿si?, tenemos que fue al medico y la sacaron de la cama, en eso nos quedamos"</p> <p>Ad2: "el pájaro se fue de ahí po, porque ya no chupaba sangre de la señora"</p> <p>Mo: "entonces, ¿se fue el bicho? ¿qué hacemos?"</p> <p>Ad2: "el pájaro de ahí se va, ¿cómo se va a quedar ahí igual?"</p> <p>Mo: "¿cómo lo vamos a terminar?"</p> <p>Ad2: "el pájaro, entonces, se murió"</p> <p>Mo: "y ¿por qué se murió?"</p> <p>Ad2: "por qué no tenía sangre pa' chupar, pa' comer él"</p> <p>Mo: "¡ya!, entonces, "la sacaron de la cama"...y ¿qué más pongo?"</p> <p>Ad2: "al final el marido mató al pájaro"</p> <p>Mo2: "pero, ¿cómo si no sabia que estaba ahí?"</p> <p>Mo: "¡si!, no sabían que estaba el bicho"</p> <p>Ad2: "sacaron a la señora de la cama y cuando fueron a hacer la cama a hacer el aseo, sacaron la almohada y encontraron el bicho ahí"</p> <p>Mo2: "¡ah ya!"</p> <p>Mo: "¡ya! y ¿cómo lo ponemos?"</p> <p>Ad2: "fue a hacer aseo"</p> <p>Mo2: "¿quién?"</p> <p>Ad2: "¡el marido!"</p> <p>Mo: "¡ya! el marido Jordan fue a hacer aseo ¡ya!"</p> <p>Ad2: "¡claro! fue a hacer aseo, y el marido al hacer el aseo encontró la almohada muy pesá"</p> <p>Mo: "¡ya! Y ¿el marido...?"</p> <p>Ad2: "haciendo el aseo"</p> <p>Mo2: "tomó el almohadón y lo encontró muy pesado ¿o no?"</p> <p>Ad2: "¡si! y lo tomó y como es de plumas no puede estar muy pesado, la pluma esta seca y él la puede tomar y ahí rajó el almohadón y entonces encontró que estaba adentro el bicho"</p> <p>Mo: "¡y el marido tomó el almohadón!" /escribiendo/ "¿y qué pasó?"</p> <p>Ad2: "lo encontró muy pesado y ahí encontró el pájaro"</p> <p>Mo: "¿y así lo encontró?, dijo esta pesado ¿y lo encontró?"</p> <p>Ad2: "¡no po! si rajó la almohada"</p> <p>Mo: "¡Ah! Y ¿cómo lo pongo? ¿Lo rajó... lo hizo tira?"</p> <p>Ad2: "pone, ¡lo hizo tira!"</p> <p>Mo: "¿lo hizo tira o la hizo tira?"</p> <p>Mo2: "la hizo tira, porque es la almohada"</p> <p>Ad2: "¡ya!, si la hizo tira"</p> <p>Mo: "pero habíamos puesto el almohadón"</p> <p>Mo2: "entonces lo"</p> <p>Ad2: "lo hizo tira"</p> <p>Mo: "lo hizo tiras... ¿tira o tiras? ¿cómo lo pongo?"</p> <p>Ad2: "tira..."</p>
--	---

	<p>Mo: "Entonces, le voy a borrar la de sapo"</p> <p>Ad2: "y ahí encontró el pájaro adentro del almohadón"</p> <p>Mo: /escribiendo/ "y ahí encontró... ¿qué encontró?"</p> <p>Ad2: "¡al pájaro!, que le estaba chupando la sangre a la señora"</p> <p>Mo: "¡ya!, entonces, nuestro final quedó así... Margarita ¿lo quieres leer?"</p> <p>Mo2: "pero ahí no puede terminar, porque no dice que pasó con la señora"</p> <p>Mo: "¡ah verdad! ¿qué pasó con la señora?"</p> <p>Ad2: "la señora, ¡ya! sacó a la señora de la cama y el marido le fue a hacer aseo y encontró el pájaro y la señora murió"</p> <p>Mo: "¿se murió igual? ¿Leamos los que tenemos?"</p> <p>Mo2: /leyendo lentamente y mostrando la lectura para don José/ "“Alicia estaba enferma en cama, el médico fue a la casa a verla, la inyectó para dormirla y la sacaron de la cama. El marido Jordan fue a hacer aseo y el marido tomó el almohadón, lo encontró muy pesado lo hizo tira y ahí encontró un pájaro que estaba chupándole la sangre a Alicia...” ¡ya!, y ahí ¿qué paso?"</p> <p>Mo: "y ¿qué hizo con ese pájaro cuando lo encontró?"</p> <p>Ad2: "¡lo mató!"</p> <p>Mo: "¿el pájaro mató al marido?"</p> <p>Ad2: "¡no po!, el marido mató al pájaro"</p> <p>Mo: "encontró un pájaro que estaba chupándole la sangre a Alicia... ¿y?"</p> <p>Ad2: "¡y el marido mató al pájaro!"</p> <p>Mo: /escribiendo/ "¡y el marido...!"</p> <p>Ad2: "¡mató al asesino!" /se toma la cara y ríe/</p> <p>Mo: "¿al pájaro o al asesino?"</p> <p>Ad2: "¡al pájaro!"</p> <p>Mo2: "ahora ya sabemos que pasó con el pájaro, pero ¿qué pasó con Alicia?"</p> <p>Ad2: "¡no po! la Alicia se mejoró"</p> <p>Mo: "Alicia ¿se mejoró?"</p> <p>Ad2: "¡si po!, porque fue al médico y el médico ya sacó a la Alicia y la vio el médico"</p> <p>Mo: "y matamos al pájaro"</p> <p>Ad2: "¡si po! ya matamos el pájaro y el médico dio pastillas"</p> <p>Mo: "¡ya!, pero tenemos... les leo para que sepamos que tenemos dice: "Alicia estaba enferma en cama, el médico fue a la casa a verla, la inyectó para dormirla y la sacaron de la cama. El marido Jordan fue a hacer aseo y el marido tomó el almohadón, lo encontró muy pesado lo hizo tira y ahí encontró un pájaro que estaba chupándole la sangre a Alicia, y el marido lo mató..." y ¿qué más pasó con Alicia entonces?"</p> <p>Mo2: "Alicia fue puesta en su cama y se mejoró, algo así"</p> <p>Ad2: "Alicia fue puesta en su cama y se murió"</p> <p>Mo: "¿se murió?" /ríen todos/</p>
--	--

	<p>Ad2: "llego la Alicia y se acostó en su cama a dormir"</p> <p>Mo: "¿cómo lo pongo entonces? Alicia..."</p> <p>Mo2: "volvió a acostarse"</p> <p>Ad2: "en su cama"</p> <p>Mo: "volvió a acostarse en su cama ¿ya?" /escribiendo/ "y ¿qué pasó don José?"</p> <p>Ad2: "bueno, la señora encontró limpio su cama todo, y el marido mató el pájaro"</p> <p>Mo: "¡si!, ya pusimos que mató al pájaro "Alicia volvió a acostarse en su cama..."</p> <p>Mo2: "y ahí... ¿qué pasó?"</p> <p>Ad2: "el médico le dio remedios"</p> <p>Mo2: "¿el médico le recetó qué?"</p> <p>Mo: "el médico..." /escribiendo/ "¡espérenme, espérenme!... ¿el médico le dio o le recetó?"</p> <p>Ad2: "¡no!, le recetó..."</p> <p>Mo: /escribiendo / "le recetó ¿qué le recetó?"</p> <p>Ad2: "vitamina, jarabe..."</p> <p>Mo: "¿vitamina o vitaminas? ¿Muchas vitaminas?"</p> <p>Ad2: "¡si po!"</p> <p>Mo: "¡ya!, vitaminas y ¿qué más?"</p> <p>Mo2: "jarabes ¿eso dijo?"</p> <p>Ad2: "¡si!, tienen que darle vitamina y jarabe porque esta muy débil la señora"</p> <p>Mo: /escribiendo/ "y jarabes... ¿jarabe o jarabes?"</p> <p>Ad2: guarda silencio</p> <p>Mo2: "¿uno o muchos?"</p> <p>Ad2: "¡no!, hay que darle mucho, jarabes mejor"</p> <p>Mo: "entonces, el médico le recetó vitaminas y jarabes"</p> <p>Ad2: "¡claro!, bueno y al final se mejora la señora"</p> <p>Mo: "¿se mejoró?"</p> <p>Ad2: "¡si po! tomando los remedios"</p> <p>Mo: "entonces, ¿cómo le ponemos eso?"</p> <p>Mo2: "y con los días..."</p> <p>Ad2: "empezó a mejorarse"</p> <p>Mo: "entonces" /escribiendo/ "con los días..."</p> <p>Ad2: "¡se mejoró!"</p> <p>Mo: /escribiendo/ "se mejoró ¿y? con los días se mejoró y ¿qué pasó?"</p> <p>Ad2: "siguió viviendo con su marido"</p> <p>Mo: "y siguió viviendo con su marido ¡ya! Terminamos nuestro final del cuento, Margarita ¿puedes leerlo?" /pasando la hoja/</p> <p>Mo2: "Alicia estaba enferma en cama, el médico fue a la casa a verla, la inyectó para dormirla y la sacaron de la cama. El marido Jordan fue a hacer aseo y el marido tomó el almohadón, lo encontró muy pesado lo hizo tira y ahí encontró un pájaro que estaba chupándole la sangre a Alicia, y el marido mató al pájaro. Alicia</p>
--	---

	<p>volvió a acostarse en su cama, el médico le recetó vitaminas y jarabes, con los días se mejoró y siguió viviendo con su marido” Mo: “¡bueno!, me gusto este final, es mejor que el otro” Ad2: “¿el otro era más malo!”</p>
<p><u>Disposición</u> <i>(Disposición de los adultos frente a actividades relacionados con la lectura y escritura).</i></p>	<p>Situación 1 Ad2: “aquí esta el titulo y las letras pueden decir aquí que el pájaro...” /guarda silencio/ Mo: “¡lo que se le ocurra don José!” Ad2: “¡no!, es que me pongo nervioso...” /guarda silencio/ “aquí puede ser del cuento de la... de que el pájaro se murió” Mo: “¿algo así como que el pájaro murió? ¿Algo así? ¿podrá decir algo más? ¿O solo eso?” Ad2: “¡eso no más!” Mo: “¿que dirá? ¿Que el pájaro se murió?” Ad2: “¡si, eso no mas!”</p> <p>Situación 2 Mo: “vamos a leer el titulo, usted nos dijo eso, que para saber de qué se trataba el libro había que leer el título, entonces, ¿podemos leer el titulo? ¿En qué nos vamos a fijar?” Ad2: “hay que leer el título primero” Mo: “¡ya!, vamos a leer el título primero ¿qué podrá decir el título? ¿qué se le ocurre a usted?” Ad2: “puede decir: “un cuento...” ¿cómo se llama? Un cuento de...” Mo: “puede decir ¿un cuento me dijo?” Ad2: “¡si!, un cuento” Mo: “¿dice cuentos?” Ad2: guarda silencio Mo: “yo leo en el titulo que dice mejores...” Ad2: “¿cómo?” Mo: “yo leo en el título que dice mejores ¿puede encontrar donde dice mejores?” Ad2: “aquí arriba” /indicando en el título/ Mo: “¿Dónde dice mejores? ¡A ver leamos!” Ad2: /indicando con su dedo/ “MO- JO...” Mo: “¿cómo sabemos que es esa don José?” Ad2: “porque esta con la letra, la... ¿cómo se llama?, esta la de luna... la luna con la O, LO-SO, la M con la E, me... la J con la O, JO... la ratón con la E, ES” Mo: “¿cómo se lee entonces?” Ad2: “JO...” Mo: “¿Dónde decía mejores?” Ad2: “¡aquí arriba!” /indicando con su dedo/ Mo: “¡léamelo con su dedo! ¿dónde dice mejores?” Ad2: /indica con su dedo/ Mo: “¿en todo esto?” Ad2: “¡si!”</p>

	<p>Mo: “yo leo por ahí que dice relatos” Ad2: /guarda silencio/ (buscando la palabra nombrada por la monitora) “relatos, ¡aquí!” /indicando con su dedo/ “RE-LA-TOS” siguiendo la lectura con su dedo Mo: “¿en qué nos fijamos para encontrar relatos? ¿en qué se fija don José para saber que ahí dice relatos?” Ad2: “que ahí esta la... RELATOS... la de ratón, la de ratón con la E, RE... LATOS” /indicando con su dedo/ Mo: “¿con cuál termina relatos?” Ad2: “con la S, con la... con la de sapo” Mo: “¡si!, la de sapo... entonces, ya sabemos que dice mejores y relatos” Ad2: “¡si!”</p> <p>Situación 3 Mo: /toma el libro/ “vamos a leer uno cortito, que se llama ¿cómo se llama Margarita?” Mo2: “El almohadón de plumas” Mo: “El almohadón de plumas... ¿dónde dice plumas?” Mo2: “¿con cuál empezará plumas?” Ad2: “con la de papá” Mo: “¿dónde dirá plumas?” Ad2: “¡aquí!” /indicando y leyendo con su dedo/ “PLU-MAS” Mo: “¡bien!, y ¿cómo sabemos que ahí dice plumas?” Ad2: “porque empieza con la P y la L y la U y la M y la A y la ¿cómo se llama? Y la sapo” Mo: “¡bien!, ahí dice plumas. El almohadón de plumas ¿de quién es?” /mirando a monitora/</p>
<p><u>Consignas y respuestas</u> <i>(Consignas entregadas por la docente y las posibilidades de ejecución y respuesta por parte de los adultos).</i></p>	<p>Situación 1 Mo: “hoy día traje este libro” Ad2: “¡ya!” Mo: “y vamos a leer, una parte de este libro, pero primero yo le quiero preguntar de que cree que trata este libro, ¿de qué podría ser?, por la portada, ¿qué se le ocurre a usted que podría ser?” Ad2: “Un...” /Se toma la cara (pensando)/ “ahí dice el...” Mo: “¿qué dice?” /pasándole el libro a José/ Ad2: “aquí dice en el libro aquí, la...” /se toca la nariz (Nervioso)/ Mo: “en que parte podría fijarse para saber que dice ahí” Ad2: “uno se fija ahí...” /indicando las letras (título)/ “se fija en las letras ahí para saber de que trata el libro y leer”</p> <p>Situación 2 Mo: “¡cierto! ¿y dirá por ahí en alguna parte terror?” Ad2: “¡aquí, aquí dice TE-RROR!” Mo: “y ¿con cuál empieza terror?” Ad2: “con la...” /tocándose la nariz/ “con la... con la D” Mo: “¿con la de dedo?”</p>

	<p>Ad2: "si, con la de dedo" sigue leyendo la palabras "con la... D, no, con la..."</p> <p>Mo: "a mi me suena como la de tormenta"</p> <p>Mo2: "la de tomate"</p> <p>Ad2: "¡tomate!... cuando es la"</p> <p>Mo: "¿con cuál otra empezará la de terror?"</p> <p>Mo2: "té, la palabra té, tomate"</p> <p>Ad2: "la T con la A, TA... ¡a ver!"</p> <p>Mo: "pero no importa, primero fijémonos en como se llama la letra, busquemos donde dice terror, si ya sabemos que comienza con la de tetera, de tenedor, dijimos que no era con la de dedo, sino que empezaba con la de tetera"</p> <p>Ad2: "¿terror?"</p> <p>Mo: "sí"</p> <p>Ad2: leyendo en el libro "¿aquí?" /Señalando una de las palabras del título/</p> <p>Mo: "¡bien!, ahora ¿cómo sabemos? ¿En qué nos fijamos?"</p> <p>Ad2: "en la... como se llama en la de... en esa" /indicando/</p> <p>Mo: "la de tetera"</p> <p>Ad2: "la de tomate con la E, TA... no, TE-RROR, y termina con la O, o sea con la..."</p> <p>Mo: "¿con cuál termina?"</p> <p>Ad2: "con la de ratón"</p> <p>Mo: "¡muy bien!, entonces ya sabemos que dice mejores, relatos y que dice... ¿cuál fue la última que leímos?"</p> <p>Ad2: leyendo nuevamente del título "TE"</p> <p>Mo: "¿cuál fue la última que encontramos?"</p> <p>Ad2: "la, rato... no la cuanto se llama"</p> <p>Mo: "¡leamos!, ¡si ya la leímos!, veamos de nuevo"</p> <p>Ad2: "TE-RROR"</p> <p>Mo: "¡ya!, terror, ¡muy bien!... entonces, tenemos mejores, relatos y terror"</p> <p>Ad2: "¡si!"</p> <p>Mo: "¡muy bien!, usted ha leído el título. Aquí dice "Los mejores relatos de terror" /don José repite junto con la monitora/ "¿era de un pájaro o no?"</p> <p>Ad2: "¡no!"</p> <p>Mo: "parece que no era de un pájaro"</p> <p>Ad2: "es que era donde en el dibujo salía un ala"</p> <p>Mo: "eso tiene más pinta de ángel que de un pájaro, un ángel medio raro. Entonces, ya sabemos que nuestro libro se llama... ¿qué decía nuestro título?"</p> <p>Ad2: "LOS...LOS MO-MEJORES-DE-RELATOS..."</p> <p>Mo: "¡los mejores relatos!, ¡cierto! Los mejores relatos ¿de qué eran?"</p> <p>Ad2: se queda en silencio</p> <p>Mo: /con su dedo hace la lectura/ "los mejores relatos" /junto con</p>
--	---

	<p>don José, el repite/ “de... ¿de cuánto eran?”</p> <p>Ad2: “de... ¡ah! De...” /se toma la cara/ (pensando) “¿de relatos? ¡Ah no po!, de la...”</p> <p>Mo: “volviendo a leer indicando con su dedo y don José repite “los mejores relatos” ¿de?”</p> <p>Ad2: “De... ¡ah!” (molesto)</p> <p>Mo2: “esta es la que nos falta” /indicando la palabra terror/</p> <p>Ad2: “SA...”</p> <p>Mo: “con la de tetera”</p> <p>Ad2: “los terrores... terror”</p> <p>Mo: “de terror ¡cierto! Los mejores relatos de terror... entonces ahora vamos a leer uno de esos relatos de terror, yo lo voy a leer pero tiene que poner atención porque yo le voy a hacer preguntas sobre eso que leímos ¡Ya!”</p> <p>Situación 3</p> <p>Ad2: “Jordan, entonces, ¿qué era lo que pasaba don José?”</p> <p>Ad2: “la señora se murió porque un bicho le chupaba la sangre, estuvo mal... el marido también y no se dio cuenta tampoco.”</p> <p>Mo: “el marido no se dio cuenta, y ¿la sirvienta se dio cuenta de algo?”</p> <p>Ad2: “¡tampoco!”</p> <p>Mo: “tampoco se dio cuenta, y ¿en ningún momento se dio cuenta la sirvienta?”</p> <p>Ad2: “¡jella si!, porque estaba debajo de la almohada y ahí se ponía el pájaro”</p> <p>Mo: “¡mmm!, y usted ¿compraría almohadones de pluma?”</p> <p>Ad2: “¡noooo!”</p> <p>Todos ríen</p> <p>Mo: “por si acaso, hay que tener cuidado ¡cierto!”</p> <p>Ad2: “¡si! pero hay que cambiarlas, hay que lavarlas, porque también se ensucia”</p> <p>Mo: “¡si!, hay que tener cuidado con eso. Entonces, don José ¿cuál era el título de este cuento? Relato, porque es un relato, ¿se acuerda cuál era el título? Lo dije al principio, lo leímos ¿se acuerda?”</p> <p>Ad2: “¡si!”</p> <p>Mo2: “¿se acuerda de qué palabras tenía, o no?”</p> <p>Mo: “¿cómo se llamaba el cuento don José? ¿se acuerda?”</p> <p>Ad2: “plumas, ¿relatos plumas?”</p> <p>Mo: “¿cómo?”</p> <p>Ad2: “¡plumas!”</p> <p>Mo: “y ¿qué era de plumas?”</p> <p>Ad2: “la almohada”</p> <p>Mo: “la almohada ¡cierto!”</p> <p>Ad2: “¡si!”</p> <p>Mo: “pero aquí dice: “el almohadón de plumas””</p>
--	---

	<p>Ad2: José repite junto con la monitora “almohadón plumas”</p> <p>Mo: “¿si? El almohadón ¿será más grande o más chico que la almohada?”</p> <p>Ad2: “¡más grande!”</p> <p>Mo: “más grande ¿cierto?” /asintiendo/</p> <p>Ad2: “es así más grande” /mostrando con sus manos el porte de un almohadón/</p> <p>Mo: “el almohadón de plumas, así se llamaba nuestro relato ¿cierto? Entonces, ¿el título tenía que ver con el cuento?”</p> <p>Ad2: “¡si po!”</p> <p>Mo: “¡si!, ¿por qué?”</p> <p>Ad2: “¡No!”</p> <p>Mo: “¿no tiene que ver con el cuento el título?”</p> <p>Ad2: guarda silencio</p> <p>Mo: “¿tiene que ver o no tiene que ver el título con lo que decía el cuento?”</p> <p>Ad2: “la historia... ¡sipo, si!”</p> <p>Mo: “si tiene que ver ¿por qué?”</p> <p>Ad2: “ahí dice plumón y plumas, y las plumas estaban en la almohada”</p> <p>Mo: “estaban en la almohada, de lo que estaba hecha”</p> <p>Ad2: “y adentro estaba el pájaro”</p> <p>Mo: “el título ¿nos da alguna idea del cuento?”</p> <p>Ad2: “¡si!”</p> <p>Mo: “¿por qué?”</p> <p>Ad2: “porque la almohada, en las plumas estaba el pájaro y el otro almohadón más grande también esta...” /se queda en silencio poniéndose las manos en la boca/</p> <p>Mo: “¿hablaba el relato de un almohadón?”</p> <p>Ad2: “¡no po!”</p> <p>Mo: “¿no hablaba de un almohadón?”</p> <p>Ad2: “¡no po!, ¡aquí si!”</p> <p>Mo: “¿en el título?”</p> <p>Ad2: “¡si!, en el título”</p> <p>Mo: “por eso, lo que leímos en el relato ¿salía algo de algún almohadón?”</p> <p>Ad2: “¡si po, si!”</p> <p>Mo: “¿salía también?”</p> <p>Ad2: “¡si!”</p> <p>Mo: “y ¿salía que era de pluma?”</p> <p>Ad2: “¡si po!”</p> <p>Mo: “entonces, si yo leo esto el almohadón de plumas ¿puedo saber de que se trata el relato?”</p> <p>Ad2: “el almohadón de plumas, de la... de la ¿cómo se llama? Donde estaba la señora acostada y ahí estaba el pájaro que le chupó la sangre a la señora”</p> <p>Mo: “por eso se murió ¡cierto! Entonces, si yo mirara este libro, yo lo</p>
--	--

	<p>miré y quiero leer uno de estos relatos ¿si? Porque hay hartos aquí” Ad2: “¡si po!” Mo: “y encuentro este y leo que aquí dice el almohadón de plumas ¿podré saber yo de qué se va a tratar ese relato de terror?” Ad2: “¡si po!, si va leyendo si” Mo: “¡si!, ¿por qué?” Ad2: “¡si!, porque va leyendo y ahí sale el plumón, sale la almohada de plumas del pájaro” Mo: "entonces, yo voy a saber de que se trata el cuento” Ad2: “¡si po!” Mo: “porque habla de un almohadón que trae plumas” Ad2: “¡si!, donde murió la señora” Mo: “y después leyendo vamos a saber de que se trata ¡cierto! Que ahí decía quien moría con el almohadón de plumas ¿ciertos?” Ad2: “¡si!”</p>
<p><u>Tiempo estimado de las actividades</u> <i>(Manejo de la docente en el tiempo destinado en cada actividad dando posibilidad de cosecha y cierre de la actividad propuesta).</i></p>	<p>2 bloques de 1 hora y 15 minutos</p>
<p><u>Material</u> <i>(Ver si el material es coherente a la actividad realizada y a su vez evidenciar si es facilitador u obstaculizador para llevar a cabo una actividad).</i></p>	<p>Se utiliza un texto en su soporte real: Los mejores relatos de terror. Permitiendo al estudiante acercarse al contexto del libro presentado.</p>
<p><u>Sugerencias o modificaciones a las actividades realizadas.</u> <i>(Modificaciones a la actividad o alguno de los focos de análisis).</i></p>	

Simbología	Mo: Monitora
	Ad: Adulto
	Alms: Todos trabajan
	//: Acciones o gestos
	(): Apreciaciones del observador
“ “: Citas textuales	

Situación 4

Sub-sector: Lenguaje y Comunicación	Fecha: martes 15 nov. 2011
N° Participantes: 4 participantes (Alex, Eliana, Jonathan, Patricio)	Nivel: Silábico , Silábico-alfabético, Alfabético
<p>Objetivo General: Que el alumno conozca distintos tipos de textos, sus soportes y sus funciones y que sea capaz de leer un texto significativo comprendiendo lo que lee.</p> <p>Objetivos Específicos: Que el alumno sea capaz, mientras interpreta, de preguntar lo que no sabe, o bien de expresar que no lo sabe, y sepa encontrar algún recurso para obtenerlo. Que el alumno, al leer un texto, sea capaz de usar sus conocimientos sobre las expresiones lingüísticas propias, las convenciones graficas y de compaginación pertinentes al texto.</p>	
Contexto(situación de clase)	
Los Adultos deberán identificar cuales son las características de un cuento y una novela, para luego establecer las diferencias que éstas poseen, además de trabajar la comprensión lectora.	
Observaciones Relevantes (actividad planificada)	
Es una sesión concurrida al ser la última realizada, pues el tiempo de 6 meses de la campaña concluye. Los adultos en esta instancia se muestran participativos y sin miedo al error. Por lo cual la sesión avanza con fluidez y todos se integran en la situación didáctica.	
Focos de Análisis	Transcripciones (Extractos de situaciones que ocurren durante la actividad)
Participación <i>(Como se media para que todos participen, cuánto participan y como participan).</i>	<p>Situación 1</p> <p>Mo: “esas son las fábulas, son los relatos que dejan una enseñanza diciendo cosas que tenemos que hacer o aprendizajes ¿qué les llama la atención de lo que ven en ese cuento?”</p> <p>Ad4: “un león, pero no veo nada más”</p> <p>Mo: “¡pero tómelo! si ahí esta el libro para que lo vean”</p> <p>Los adultos se juntan a mirar el libro</p> <p>Ad2: “hay una lata oxidada”</p> <p>Mo: “y al Alex ¿qué le llama la atención de este cuento?”</p> <p>Ad1: “el león, el hombre de lata...”</p> <p>Mo: “¿qué más?”</p> <p>Ad1: “que hay uno con un machete” /hace la mímica/</p> <p>Mo: “¡ya! ¿y el Jonathan?”</p> <p>Ad3: “el león, el hombre de lata, la niña, el perro y hay un robot”</p>
218	

Situación 2

Mo: quitando el libro de las manos a Jonathan
“dejemos que los chiquillos que no conocen el cuento lo vean ¿qué personajes tiene este cuento?”
Ad1: “esta la niña”
Ad4: “esta la niña”
Ad1: “la niña esta soñando”
Mo: /escribiendo/ “la niña y ¿qué más?”
Ad1: “el perro”
Mo: “un perro... ¿qué otro personaje?”
Ad2: “den vuelta la página para ver”
Mo: “¿qué personajes creen ustedes que están en el cuento? Me dijeron niña y perro”
Ad3: “pero tiene más personajes” /apoyando la cara sobre su brazo/
Mo: “espérate que ellos no conoces en cuento para ver que personajes reconocen ellos... con los dibujos ¿no se les ocurre otro personaje?”
Ad1: “¡si!”
Mo: “¿cuál?”
Ad1: /indicando/ “la casa”
Mo: “la casa ¿es un personaje?”
Ad1: “no es... hay 1, 2, 3, 4... hay duendes”
Mo: “¿duendes? ¿qué más?”
Ad1: “hay una señora, una viejita”
Ad4: “un caballero”
Mo: “¿qué más?”
Ad1: “un león y ese...” viendo el dibujo “el espantapájaros...”
Mo: “¡a ver!, ese es el hombre de paja”
Ad1: “el robot... el robot”
Patricio pone la última página
Ad1: “¡aquí esta! Aquí la niña llega a su realidad, se despierta”

Situación 3

Mo: “¡si!, ¡ya!... entonces dijimos que era esto, El Mago de Oz ¡cierto! Y esta escrito por Frank Baum y comienza así: “Dorothy era una linda niña que vivía en compañía de su tío Henry, quien era granjero y la esposa de este la tía Emmett. Los días eran algo aburrido en Kansas, pero dorothy infundía su innata alegría aderezada con los ladridos de su travieso perro totó. Todo parecía normal, mas el cielo hizo temer la llegada de un ciclón, dorothy corrió al refugio y asustada buscó a totó, iba a apurarse cuando sintió que la casa se desgarraba de la tierra y

elevaba por los aires. Estaba volando, ahí reparó en que totó estaba con ella salvándola de una caída inminente. Tanto duraba el viaje que optó por dormir unas horas, hasta que un tremendo estrépito logró despertar. Se asomó a la puerta y comprobó que habían llegado a un hermoso lugar. Tenía hambre y desayunó lo que había en la alacena, luego llegaron unas personas extrañas que dijeron ser los munchkins. Estos le agradecieron por matar a la bruja mala, señalándole unos pies con zapatos de plata, que lucían dentro de la casa. –yo no maté a nadie solo quiero volver a Kansas-, dijo Dorothy, pero ellos no sabían nada de Kansas.” ¡Ahora sí!, ¿qué ha pasado hasta ahora en este cuento?”

Ad3: “que cuando estaba el tío estaba aburrida”

Mo: “¡ya!”

Ad3: “y con el perro se entretenía”

Mo: /asintiendo/ “se entretenía con su perro, y ¿cómo se llamaba su perro?”

Ad4 y Ad1: “Totó”

Mo: /asintiendo/ “Totó ¿cierto? ¡ya! ¿qué más?”

Ad3: “hubo un tornado”

Ad1: “si y se levanto la casa”

Mo: “se levanto la casa con ese tornado, entonces, a ver llegó este tornado y levantó la casa ¿cierto? Y ¿quién iba en la casa?”

Ad4: “la niñita”

Ad1: “la niña y Totó”

Mo: “¡ya!, y se quedó dormida, porque el viaje era muy largo”

Ad4: “¡si po!”

Mo: “ni dice donde llegaron, llegaron a un lugar no más”

Ad4: “se sorprendió”

Ad3: “los pitufos estaban contentos porque mataron a la bruja”

Mo: “los pitufos estos, como dice el Jonathan, estaban contentos porque habían matado a la bruja”

Ad3: “y le dieron unas chalas de plata”

Mo: “se las mostraron porque esos zapatos eran de la bruja”

Ad3: “pero mataron a la bruja”

Mo: “y... ¿cómo puede que hayan matado a esa bruja?”

Ad3: “le echaron la casa encima”

Mo: /asintiendo/ “con la casa que cayó encima ¿cierto?”

Ad4: "le cayó la casa encima y se murió"
 Mo: "¡exacto! le cayó la casa encima y se murió, entonces estos enanitos... ¿qué pasó con los enanitos?"
 Ad4: "¡estaban contentos!"
 Ad1: "felicitaron a Totó"
 Mo: "¿a Totó?"
 Ad1: "bueno a ella y al perro"
 Mo: "¿y cómo se llamaba ella? La niña ¿cómo se llamaba?"
 Ad2: "Dorothy"
 Mo: /asintiendo/ "Dorothy ¡ya! Felicitaron a Dorothy ¿por qué la felicitaron?"
 Ad1: "porque mataron a la bruja"
 Mo: /asintiendo/ "porque mataron a la bruja ¡cierto! A la bruja mala"
 Ad3: "y ella quería llegar a su casa"
 Mo: /asintiendo/ "ella quería llegar a su casa que está en Kansas, pero ellos no sabían nada"
 Ad4: "hasta Totó esta feliz po"

Situación 4

Ad4: "cuando la niña despierta"
 Ad3: "ahí resultó lo que quería ella, al final porque ella quería volver a su casa"
 Mo: "entonces, se encontró con el hombre de hojalata, el espantapájaros o el hombre de paja y el león cobarde ¿qué quería el espantapájaros?"
 Ad1: "un cerebro"
 Mo: "un cerebro y ¿qué dijimos antes que quería el hombre de hojalata?"
 Ad4: "un corazón"
 Mo: "este es el espantapájaros que quería ser de carne y hueso, acá dice que quería un cerebro, el leñador de hojalata ¿qué pasaba con el?"
 Ad3: "quería un corazón"
 Mo: "sufría por un corazón, le achuntamos con esa ¡cierto! Y el león ¿qué le pasa al león?"
 Ad1: "era un cobarde"
 Mo: "era cobarde ¿cierto? Quería recuperar el valor. Entonces, ¿qué pasó después?"
 Ad3: "se salvaron de muchas cosas, de las amapolas venenosas"
 Ad1: "vencieron a los leones"

Situación 5

Ads: ven el libro y se lo pasan al compañero

Mo: "es bonita la historia de ese libro ¡ya! ¿Qué me pueden decir de lo que ven ahí?"
Ad4: "¿lo de afuera?"
Mo: "¡si po!, es lo más que se ve ¿cierto? Oye pero el Jonathan no lo ve" /dirigiéndose a Alex/ "pásaselo al Jonathan"
Ad4: "es novela del amor, novela del amor dice ahí"

Situación 6

Mo: "el ambiente, en este caso" /indicando la novela/ "es la selva ¡cierto! Y acá ¿cuál será el ambiente del cuento? ¿dónde se desarrollaba? ¿tenía solo un ambiente?"
Ad4: "¡no po! tenía varios"
Mo: /asintiendo/ "tenía varios ¡cierto! Eso es muy característico de los cuentos, también, que pasan de un lugar a otra rápidamente ¡si! La novela no, se mantienen, se pueden mantener en un lugar. Ustedes mismo dijeron que se trataba de que alguien leía novelas románticas"
Ad3: "¡si po! si leía"
Ad4: "¡si po!"
Mo: /asintiendo/ "¡si!, leía novelas románticas"
Ad3: "¡si po! porque el médico le llevaba todos los meses"
Mo: "y que lo escribieron para que leyeran su historia de amor ¿es una historia de amor este texto?"
Ad2: "¡no!"
Ad4: "¡no!"
Mo: "¡no, cierto! No tiene nada de amor, nada que ver ¡cierto!"
Ad4: "se trata más de un cazador"
Mo: "dijeron que los personajes eran los animales"
Ad3: "¡si!"
Ad4: "¡no po!"
Mo: "hay animales y aparecen animales, como la tigrilla, por ejemplo, que termina muerta. Pero aparte hay otros personajes más importantes"
Ad2: "el alcalde"
Mo: "el alcalde..." /enumerando con los dedos/
Ad3: "los cazadores"
Ad2: "el dentista"
Mo: "los cazadores y el dentista" /enumerando con los dedos/ "Antonio José... ¡cierto!"
Ad3: "la tribu"
Mo: "la tribu..." /enumerando con los dedos/

	<p>Ad4: “que son personas po” Mo: “entonces, no eran solo animales” Ad4: “¡no!, habían de todos” Mo: /mirando lo escrito en la pizarra/ “dice hable de el mismo, ustedes dijeron que acá el autor hablaba de sí mismo” Ad4: “¡no po!”</p>
<p style="text-align: center;"><u>Disposición</u> <i>(Disposición de los adultos frente a actividades relacionados con la lectura y escritura).</i></p>	<p>Situación 1 Mo: “¡bien!, ¿quién habrá escrito este cuento?” Ad3: “¡a ver!” /mirando el libro e indicando/ “¡ahí esta!” Mo: “¿a dónde sale?” Ad2: “en el cuento” Ad1: “¿en dónde lo dice?” Ad2: “¡ahí!” /indicando el título/ Mo: “ese es el título del cuento, ¿quién escribió el cuento? ¿quién lo hizo?” Ad3: /tomando el libro/ “es el nombre que sale aquí” /indicando/ Mo: /tomando el libro/ “¿alguien lo puede leer?” Eliana y Alex toman el libro e intentar leer Ad1: “bau... bau” Mo: “se llama Frank Baum, él es el autor de este cuento ¿y para qué lo habrá escrito?”</p> <p>Situación 2 Mo: “¡ya!, Ely préstame el libro” /estirando la mano/ “ahora nos vamos a juntar un poquito porque se los voy a leer ¿ya? Nos vamos a tener que juntar un poquito, sino no van a escuchar” Ads: se acomodan Mo: “entonces, dijimos que este cuento se llamaba El Mago de Oz, empieza así: “Dorothy era una linda niña que vivía en compañía de su tío Henry, quien era granjero y la esposa de este la tía Emmett.” ¿cómo se llamaba el tío?” Ad3: “Henry” Mo: “y ¿qué hacía?” Ad3: “era granjero” Mo: “¡bien!, el tío Henry era granjero... “los días eran algo aburrido en Kansas, pero dorothy infundía su innata alegría aderezada con los ladridos de su travieso perro totó. Todo parecía normal, mas el cielo hizo temer la llegada de un ciclón, dorothy corrió al refugio y asustada buscó a totó, iba a</p>

apurarse cuando sintió que la casa se desgarraba de la tierra y elevaba por los aires. Estaba volando, ahí reparó en que totó estaba con ella salvándola de una caída inminente. Tanto duraba el viaje que optó por dormir unas horas, hasta que un tremendo estrépito logró despertar. Se asomó a la puerta y comprobó que habían llegado a un hermoso lugar. Tenía hambre y desayunó lo que había en la alacena, luego llegaron unas personas extrañas que dijeron ser los munchkins. Estos le agradecieron por matar a la bruja mala, señalándole unos pies con zapatos de plata, que lucían dentro de la casa. –yo no maté a nadie solo quiero volver a Kansas-, dijo Dorothy, pero ellos no sabían nada de Kansas.” ¿qué me pueden decir de lo que hemos leído hasta ahora? ¿qué pasó en este cuentos hasta ahora?”

Ads: se quedan en silencio.

Mo: “¿me pusieron atención? Primero quiero saber si me pusieron atención”

Ad1: “¡yo, si!”

Mo: “¡ya!, tratemos de enfocarnos acá... se los voy a leer de nuevo”

Ad4: “¡no!”

Mo: “¡ya pue!, entonces, ¿por qué no me contestan cuando les pregunto? Si me dicen que me escucharon y me entendieron ¿es necesario que les vuelva a leer?”

Ad2: “¡siii!”

Situación 3

Mo: “¡ya!, vamos a seguir con la historia: “-el mago de Oz te ayudará a volver a casa y para ello tendrás que ir a ciudad Esmeralda, aunque es muy peligroso- le dijeron, y le aconsejaron que siguiera el camino de ladrillos amarillos. La bruja buena del norte la besó en la frente, dejándole una huella bendita y le entregó los zapatos de plata de la bruja mala para protegerla.

Dorothy con su fiel totó inició la búsqueda del mago de Oz, mas no iría sola, pues en el camino hallaría al espantapájaros que quería un cerebro, al leñador de hojalatas que sufría por un corazón y al león cobarde que moría por recuperar el valor. Los 5 irían a Esmeralda en procura de recibir la ayuda poderosa del mago de Oz. Y no fue fácil, saltaron abismos, vencieron a los feroces calidash, mezcla de oso con tigre, se salvaron de las amapolas venenosas y

ayudaron a la reina ratona a vencer al gato montes, al llegar cada uno logró hablar con el mago de Oz, quien adquirió diversas formas y a todos les dijo lo mismo." ¿qué ha pasado hasta aquí, en esto nuevo que les leí?"

Ad4: "¡están como cansado!"

Mo: "no de lo que sale en los dibujos, sino de lo que les acabo de leer"

Ad4: "¡ya!"

Ad1: "que la niña quiere llegar a su casa"

Mo: "¡ya!"

Ad1: "y tenía que ir a un lugar muy peligroso"

Mo: "y ¿cómo se llama ese lugar peligroso?"

Ad1: "Esmeralda parece"

Mo: /asintiendo/ "cuidad esmeralda y ¿a qué tenía que ir allá?"

Ad4: "a buscar al mago de Oz"

Mo: /asintiendo/ "a buscar al mago de Oz ¡ya!"

Ad3: "la bruja buena le pasó las chalas"

Mo: "de plata, eran de plata"

Ad1: "le besó la frente"

Ad3: "se encontró con el hombre de paja, el de hojalata y el león"

Situación 4

Mo: "¿qué les pareció este final?"

Ad1: "¡mal!"

Mo: "¡mal!, no le gusto al Alex ¿por qué?"

Ad1: "porque es aburrido"

Mo: "es aburrido, ¿cómo te habría gustado ese final?"

Ad1: "¡no me gustó po!"

Mo: "pero, uno distinto ¿cómo te habría gustado a ti?"

Ad4: "¡a mi me gustó!"

Mo: "¡ya!, a don Patito le gustó... si tuvieras que cambiarle el final" /dirigiéndose a Alex/ "¿cómo sería ese final?"

Ad1: "al final sería cuando..."

Ad3: "a mi no me gustó el final"

Mo: "¡a ti tampoco te gustó el final!"

Ad3: "porque el mago de Oz los manda a matar a la bruja mala, en vez de mandarlos a que fuera buena"

Mo: "¡ah! los mando a exterminar al tiro en vez de que... otra solución era matarla no más ¡ya! Eso no le gustó al Jonathan"

Ad1: "no es agradable que vaya una niña a matar"

	<p>Mo: “eso es bien raro, es feo ¡cierto! ¿y como hubiese sido ese final entonces?”</p> <p>Ad1: “que les haya concedido los deseos sin tener que matar a nadie”</p>
<p>Consignas y respuestas <i>(Consignas entregadas por la docente y las posibilidades de ejecución y respuesta por parte de los adultos).</i></p>	<p>Situación 1</p> <p>Ad4: “para los niños”</p> <p>Mo: “¡si!, pero ¿Por qué será para los niños? ¿cómo sabemos que lo escribió para un niño?”</p> <p>Ad1: “porque es una historia”</p> <p>Ad3: “porque es una fábula para niños chicos”</p> <p>Mo: “¿una fábula? ¿qué es eso?” /indicando el libro/ Ad3: “es un cuento, es para niños porque esta pintado, tiene colores”</p> <p>Mo: “tiene dibujos ¡cierto! Y ¿los adultos podrán leer estos cuentos? que aquí dice cuentos para niños” /señala la portada del libro/ Ad4: “¡si po! igual les sirve”</p> <p>Mo: /mostrando la portada/ “aquí ¿qué dice?”</p> <p>Ad1: “cuentos para niños”</p> <p>Situación 2</p> <p>Mo: “no es que no lo puedan leer los adultos, lo que pasa es que se escriben pensando en los niños ¿de qué creen ustedes que se puede tratar este cuento?”</p> <p>Ads: se quedan en silencio, mientras Jonathan ojea el libro</p> <p>Ad3: “el león tenía miedo, el hombre de lata quería un corazón”</p> <p>Mo: “¡ya!”</p> <p>Ad3: “y era como que estaba soñando”</p> <p>Mo: “y era un sueño” /anota en la pizarra/ “¿y qué pasó con el león?”</p> <p>Ad3: “quería un corazón”</p> <p>Ad1: “no el hombre de lata quería el corazón”</p> <p>Ad3: “el león quería, quería... quería poder ser más hombre, porque era muy tímido”</p> <p>Mo: “¡ah! no tenía personalidad”</p> <p>Ad3: “y el hombre de paja quería ser de carne y hueso”</p> <p>Mo: “entonces, el león quería tener personalidad... ¿y el hombre de paja que quería? ¿ser de carne y hueso?” /escribe en el pizarrón/ Ads: se quedan en silencio mientras la monitora escribe en la pizarra</p> <p>Mo: “¿y en qué te fijaste tú para decir todas estas cosas? ¿de dónde salieron todas estas ideas?”</p>

Ad3: "del libro, de la película"
Mo: "¡ah!, ¿han visto la película también?"
Ad3: "¡sí!, para adultos y para niños"
Mo: "¿alguien más leyó el libro o la película?"
Ad4: "¡yo no lo he leído!"
Mo: "¿y la película no la ha visto?"
Ad4: "¡no!"
Mo: "¿y tú Alex?"
Ad1: "¡no!, no lo conocía"
Mo: "¡ah! no conocías el cuento ¿qué personajes tendría este cuento?"
Ad3: "el león..."

Situación 3

Mo: "¡claro!, después llegaron donde estaba el mago de Oz ¿cierto? ¿qué creen ustedes que pasará más adelante, al final con este encuentro con el mago de Oz?"
Ad2: "yo creo que les concede lo que le piden"
Ad3: "al hombre de hojalata le da el corazón, cerebro al hombre de paja, valentía al león y a ella volver a la casa"
Mo: "¡ya!, les concede todos los deseos el mago de Oz a estos personajes, ¡ya!, vamos a ver si es así. Entonces, "el mago de Oz les dice -si quieren que les sirva maten a la bruja mala del oeste y les cumpliré todos sus deseos- Entonces, buscaron, encontraron y mataron a esa bruja, pero al volver se encontraron con una sorpresa, pues era un farsante era un simple viejecito, aun así cumplió con los deseos del espantapájaros, del león y del leñador y luego huyo en un globo. Dorothy y Totó, pudieron retornar a casa gracias a los zapatos de plata de la bruja mala y todos fueron felices.""
Ad4: "levantan las manos ahí donde están todos felices"
Mo: "¡claro!, se están despidiendo de Dorothy... dice: "Fin... Todo sacrificio tiene buen destino""
Ad4: "es verdad eso"
Ad3: "a veces no más"
Mo: "a veces no más dice el Jonathan, es que a veces las recompensas llegan después y uno no se da ni cuenta cuando llegan"
Ad3: "es suerte no más"
Mo: "como va a ser... si fuera suerte nadie se esforzaría por nada, a veces el sacrificio en la vida te da recompensas"

	<p>Ad3: "¡no creo!" Mo: "no cree en eso el Jonathan" Ad1: "¡yo si creo!"</p> <p>Situación 4 Mo: "novela ¿por qué cree que es una novela?" Ad4: "porque va contando una historia, así..." Mo: "va creando una historia y el cuento ¿no crea una historia?" Ad4: "¿es cuento o no?" Mo: "es que don Pato dice que es una novela, porque va creando una historia" Ad4: "como un libro, va viendo un libro ¿o no?" Ad3: "¿cómo?" Mo: "es que Don Patricio dice que puede ser una novela este libro" /indicando/ "porque va creando una historia" Ad3: "¡si po!" Ad4: "y el otro ¿es un cuento? El que..." Mo: "el primero dijimos que era un cuento" Ad2: "cuento" Mo: "¡préstemelo don Patito!" pidiendo el libro Ad4: /tomando el libro/ "¡este es un cuento po!" Mo: "¿qué lo hace pensar que esto es un cuento?" Ad4: "porque es para niños" Ad2: "es para niños" Mo: "¡ya!, es para niños, pero ¿por qué creen que es un cuento?" Ad3: "¿por los dibujos?" Mo: "tiene dibujos" Ad3: "tiene muchos colores" Mo: "tiene muchos colores ¿qué más?" Ad1: "esta el patito feo" Mo: "¡no!, pero el cuento que leímos, solo el mago de Oz ¿por qué puede ser un cuento?" Ad2: "porque tienen mucha fantasía" Mo: "son de fantasía ¡cierto! ¿Y este de acá que leímos ahora?" /indicando la novela/ Ad4: "es como novela" Ad2: "pasa en la vida real" Ad4: "es un poco más real"</p>
<p>Tiempo estimado de las actividades <i>(Manejo de la docente en el tiempo destinado en cada actividad dando posibilidad de cosecha y cierre de la actividad propuesta).</i></p>	<p>2 bloques de 1 hora y 15 minutos</p>

<p style="text-align: center;"><u>Material</u> <i>(Ver si el material es coherente a la actividad realizada y a su vez evidenciar si es facilitador u obstaculizador para llevar a cabo una actividad).</i></p>	<p>Se utiliza material adecuado para la actividad, tales como: un cuento y una novela en su soporte real. Permitiendo conocer características y diferencias que los tipos de textos poseen.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Sugerencias o modificaciones a las actividades realizadas.</u> <i>(Modificaciones a la actividad o alguno de los focos de análisis).</i></p>	

ANEXO N°3
Ejemplos de Protocolos Evaluación de la Lengua
Escrita en jóvenes y adultos analfabetos

En el siguiente apartado se presentan los respectivos protocolos de evaluación que realizamos al comenzar la intervención.

Decidimos seleccionar un estudiante por cada nivel de conceptualización lingüística encontrado en el grupo de adultos evaluados, los que corresponden a los niveles: silábico, silábico-alfabético y alfabético.

Los resultados de estas evaluaciones fueron útiles para iniciar el trabajo de alfabetización desde los conocimientos previos de los alumnos y también para conformar grupos de trabajo con niveles de conceptualización próximos.

Noción elemental de la escritura de la palabra

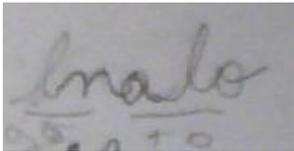
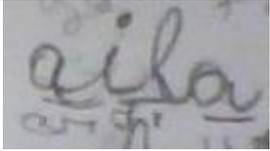
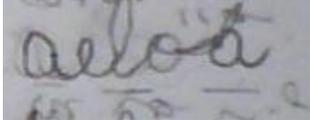
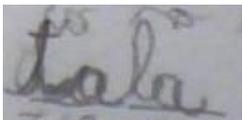
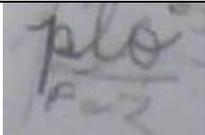
Nombre: José

Fecha de nacimiento: 07-enero-1972

Escolaridad: ninguno

Nombre del Evaluador: Fernanda Munizaga, Margarita Rojas, Lorena verdugo

Fecha de Evaluación: Martes 02 y Jueves 03 agosto 2011

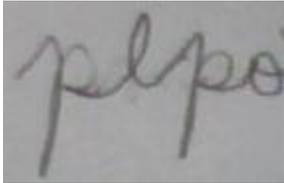
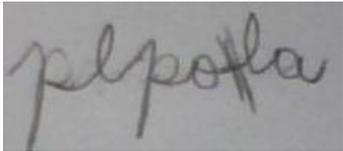
Palabra	Escritura/lectura	Evaluador	Niño
Gato		<ul style="list-style-type: none"> • Le diré el nombre de un animal. Usted lo vas a escribir, como Usted <i>creas</i> que se escribe. • La palabra es gato. • ¿Qué dice aquí?, léamelo en voz alta e indíqueme con su dedo donde dice la palabra Gato. 	<ul style="list-style-type: none"> • Espera a que se diga la palabra que debe escribir. • Al tener escrito “nalo”, lee indicando com su dedo gato
Ardilla		<ul style="list-style-type: none"> • La palabra es Ardilla. • ¿Qué dice aquí?, léamelo en voz alta e indícame con su dedo donde dice la palabra Ardilla. 	<ul style="list-style-type: none"> • Duda unos minutos y se nota nervioso. • Al tener escrito “aila”, lee indicando com su dedo ardilla
Canario		<ul style="list-style-type: none"> • La palabra es Canario. • ¿Qué dice aquí?, léamelo en voz alta e indíqueme con su dedo donde dice la palabra Canario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se muestra nervioso. • Al tener escrito “aeola”, lee indicando com su dedo Canario
Tigre		<ul style="list-style-type: none"> • La palabra es Tigre. • ¿Qué dice aquí?, léamelo en voz alta e indíqueme con su dedo donde dice la palabra Tigre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Duda al momento de escribir y se demora unos segundos. • Al tener escrito “tala”, lee indicando com su dedo Tigre
Pez		<ul style="list-style-type: none"> • La palabra es Pez. • ¿Qué dice aquí?, léamelo en voz alta e indíqueme con su dedo donde dice la palabra Pez. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha la palabra y piensa unos minutos. • Al tener escrito “plo”, lee indicando com su dedo pez

Nivel conceptual alcanzado: Lingüístico.

Hipótesis usada: Silábico –alfabético. Asigna valor alfabético a algunas grafías y silábico a otras.
No ha comprendido la estrecha relación que existe entre grafía y sonido.

Observaciones: El adulto realiza una lectura y escribe de derecha a izquierda, se muestra nervioso al momento de realizar el escrito pues no se siente seguro.

Escritura de la palabra en diminutivo

Palabra	Escritura/lectura	Evaluador	Estudiante
Pato		<ul style="list-style-type: none"> Ahora quiero que me escriba como usted crea que se escribe la palabra Pato. ¿Qué dice aquí?, léamelo en voz alta e indique con su dedo donde dice la palabra Pato. 	<ul style="list-style-type: none"> Comienza a escribir de derecha a izquierda Pepo. Aquí dice Pato, lee mientras indica con su dedo
Patito		<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué tendría que hacer en esta palabra (Pato) para que ahora diga Patito? ¿Qué dice aquí?, léamelo en voz alta e indíqueme con su dedo donde dice la palabra Patito. ¿Qué fue lo que hizo para que en esta palabra ya no diga Pato y ahora diga Patito? 	<ul style="list-style-type: none"> El adulto comienza a agregar la sílaba "la" a la palabra ya escrita. Indica la palabra escrita pepola y lee Patito. Agregue esas, indicando LA.

Nivel de conceptual alcanzado: Lingüístico

Hipótesis usada: Silábico. A una palabra más larga corresponden más letras, independiente de su significado.

Escribe los diminutivos con mayor número de grafías porque corresponden a una expresión fónica más larga.

Observaciones: Se muestra siempre inseguro y nervioso al momento de realizar su escrito.

Noción elemental de la oración escrita

* O.C. (1)

EL MONO SUBE LA PATA

¿Dirá pata?: Si.

¿Dónde?: Indica la palabra Pata.

¿Qué crees tú que dice aquí?:Pata.....

* O.C. (1)

¿Qué crees tú que dice aquí?:.....Mono.....

¿Qué crees tú que dice aquí?:Pata.....

¿Dirá sube?: Si.

¿Dónde?: Indica Pata

¿Dirá mono?: Si

¿Dónde?: Indica Mono

¿Qué crees tú que dice aquí?:Sube.....

¿Dirá él?: Si

¿Dónde?: Indica la palabra sube

Nivel conceptual alcanzado: Lingüístico

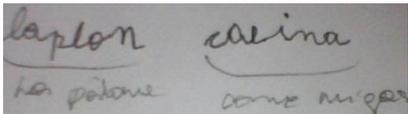
Hipótesis usada: Predicción y ubicación del nombre. Solo los sustantivos están escritos en trozos independientes de la oración escrita.

Observaciones: Se muestra nervioso y duda al momento de responder.

(): Se registra el número de repeticiones que fueron necesarias.

Σ: Repetición de la oración completa.

Noción elemental de la escritura de la oración

Conducta verbal y actitudes	Registro lectura	Explicación
<p>Al escuchar la oración el adulto se queda pensando, se le olvida y pide que se le repita. Se queda en silencio y se pone nervioso.</p> <p>Escribe la oración, al terminar mira a la monitora.</p> <p>Y se le pide la lectura de la oración que ha escrito.</p> <p>¿Por qué lo hizo así?</p>	<p>Señala con su dedo las palabras que escribió, leyendo la oración escrita.</p> 	<p>Porque tenía que escribir la paloma come migas y ahí lo puse.</p>

Nivel de conceptual alcanzado: Lingüístico

Hipótesis usada: Los sustantivos y los verbos están en segmentos independientes.

Observaciones: Se muestra inseguro y nervioso al momento de realizar su escrito, lo que le dificulta la retención de lo que se le dice.

Noción elemental de escritura de la palabra

Nombre: Eliana

Fecha de nacimiento: 14- abril- 63

Escolaridad: dos años

Fecha de Evaluación: Martes 02 y jueves 04 de Agosto 2011

Nombre del Evaluador: Fernanda Munizaga, Margarita Rojas, Lorena Verdugo

Palabra	Escritura/lectura	Evaluador	Adulto
Gato	<p> </p> <p>g a t o</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Te diré el nombre de un animal. Tú lo vas a escribir, como tú <i>creas</i> que se escribe. • La palabra es gato. • ¿Qué dice aquí?, léemelo en voz alta e indícame con tu dedo donde dice la palabra Gato. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bueno • La alumna piensa un momento y procede a escribir la palabra gato. • “gato”
Ardilla	<p> </p> <p>A r d i l l a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La palabra es Ardilla. • ¿Qué dice aquí?, léemelo en voz alta e indícame con tu dedo donde dice la palabra Ardilla. 	<ul style="list-style-type: none"> • La alumna piensa un momento y luego escribe La palabra ardilla. • “Ardilla”
Canario	<p> </p> <p>C a n a r i o</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La palabra es Canario. • ¿Qué dice aquí?, léemelo en voz alta e indícame con tu dedo donde dice la palabra Canario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe inmediatamente La palabra canario. • “Canario”
Tigre	<p> </p> <p>T i g r e</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La palabra es Tigre. • ¿Qué dice aquí?, léemelo en voz alta e indícame con tu dedo donde dice la palabra Tigre. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Tigre”
Pez	<p> </p> <p>P e z</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La palabra es Pez. • ¿Qué dice aquí?, léemelo en voz alta e indícame con tu dedo donde dice la palabra Pez. 	<ul style="list-style-type: none"> • “pez”

Nivel conceptual alcanzado: Lingüístico.

Hipótesis usada: Alfabética pues realiza un grafema para cada sonido

Observaciones: La alumna presenta leves dificultades para tomar correctamente el lápiz, pues sufre de artritis, por lo que permanece su mano vendada.

Escritura de la palabra en diminutivo

Palabra	Escritura/lectura	Evaluador	Adulto
Pato	<p> </p> <p>P a t o</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ahora quiero que me escribas como tú creas que se escribe la palabra Pato. ¿Qué dice aquí?, léemelo en voz alta e indícame con tu dedo donde dice la palabra Pato. 	<ul style="list-style-type: none"> Pato
Patito	<p> </p> <p>P a t i t o</p>	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué tendrías k hacer en esta palabra (Pato) para que ahora diga Patito? ¿Qué dice aquí?, léemelo en voz alta e indícame con tu dedo donde dice la palabra Patito. ¿Qué fue lo que hiciste para que en esta palabra ya no diga Pato y ahora diga Patito? 	<ul style="list-style-type: none"> Patito. Borré la o y le agregué "tito"

Nivel de conceptual alcanzado: Lingüístico

Hipótesis usada: Alfabética, escribe una grafía para cada sonido. Cambia la O de pato, por otro para escribir en diminutivo..

Observaciones:

Contrargumentación

Palabra	Escritura/lectura	Evaluador	Adulto
<p>Conejo (coneja)</p>	<p style="text-align: center;"> </p> <p style="text-align: center;">C o n e j o</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Te voy a escribir el nombre de un animal, te voy a escribir conejo. • Aquí dice conejo (señalando la escritura completa) • Ahora lee en voz alta, pero mostrándome lento con tu dedo para que yo pueda ver lo que estás leyendo. • ¿Y qué tendrías que hacer para que ahí ahora diga coneja? • Haz eso que me dices en la hoja. • Ahora, lee eso que escribiste mostrándome con tu dedo. 	<p>La alumna indica cada rayita asignándole un sonido correspondiente a una letra: <i>Ahí dice conejo.</i></p> <p><i>Eh, borrar la última letra que es la o y poner la a.</i></p> <p>La alumna borra y tacha la última línea de la escritura hecha por el evaluador</p> <p>Luego, debajo de aquella escritura hace una nueva.</p> <p><i>Aquí dice coneja.</i></p>

	 <p>C o n e j a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué escribiste coneja así? 	<p><i>Porque tenía que borrar la última rayita que es la o y cambiarla por la a para que diga coneja.</i></p>
<p>Mosca (mono)</p>	 <p>M o s c a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ahora, otra palabra más. • Aquí dice mosca. • Ahora lee en voz alta, pero mostrándome lento con tu dedo para que yo pueda ver lo que estás leyendo. • ¿Y qué tendrías que hacer para que ahí ahora diga mono? • Aquí tiene que decir mono, ¿qué harías tú? • Haz eso que me dices en la hoja. 	<ul style="list-style-type: none"> • La alumna indica cada rayita asignándole un sonido correspondiente a una letra: <i>Ahí dice mosca.</i> • <i>Eh, ¿en qué la tenía que transformar?</i> • <i>Ah, borrarle la s, la c y la a.</i> • La alumna borra y tacha con una x las últimas tres líneas de la escritura hecha por el evaluador y agrega dos líneas. • <i>Aquí dice mono.</i>

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué escribiste a así? 	<p><i>Porque había que escribir todo de nuevo porque es una palabra muy distinta, la que usted hizo dice toro y ahora la que yo hice dice vaca.</i></p>
<p>gorrión (gorriones)</p>	<p> G o r r i ó n</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ya, ahora otra palabra más, aquí dice gorrión. • Ahora lee en voz alta, pero mostrándome lento con tu dedo para que yo pueda ver lo que estás leyendo. • ¿Y qué tendrías que hacer para que ahí ahora diga gorriones? • Ahora haz eso que me dices en la hoja. • Ahora, lee eso que escribiste mostrándome con tu dedo. 	<p>La alumna indica cada rayita asignándole un sonido correspondiente a una letra: <i>Ahí dice gorrión.</i></p> <p><i>Ponerle una e y una s.</i></p> <p>Agrega dos líneas a la escritura realizada por el evaluador.</p> <p><i>Aquí dice gorriones.</i></p>
	<p> G o r r i o n e s</p>		

		<ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué escribiste así? 	<i>Porque tenía que cambiar gorrión a la palabra gorriones.</i>
	<p> p a t o </p> <p> g a t o </p>	<p>Ahora te escribiré otro animal.</p> <p>Aquí dice pato.</p> <p>Ahora lee en voz alta, pero mostrándome lento con tu dedo para que yo pueda ver lo que estás leyendo.</p> <p>¿Y qué tendrías que hacer para que ahí ahora diga gato?</p> <p>Haz eso que me dices en la hoja.</p> <p>Ahora, lee eso que escribiste mostrándome con tu dedo.</p> <p>¿Por qué escribiste así?</p>	<p>La alumna indica cada rayita asignándole un sonido correspondiente a una letra: <i>Ahí dice pato.</i></p> <p><i>Eh, borrar la g, la a, no, borrar la p, la a, ¡no! Borrar la pura p y cambiarla por la g de gato.</i></p> <p>Debajo de la escritura del evaluador hace una nueva.</p> <p><i>Aquí dice gato.</i></p> <p><i>Porque había que cambiar solo la p por la g para que diga gato.</i></p>

Nivel conceptual alcanzado: Lingüístico

Hipótesis usada (s): Alfabética

Noción elemental de la oración escrita

EL MONO SUBE LA PATA

OC (1)

¿Dirá pata?: Si

¿Dónde? Aquí (señala la última línea)

¿Qué crees tú que dice aquí?

*OC: (1)

¿Qué crees tú que dice aquí?

¿Qué crees tú que dice aquí?

¿Dirá sube? si

¿Dónde? Aquí (señalando la tercera línea)

¿Dirá mono? si

¿Dónde? Aquí (indica la segunda línea)

¿Qué crees tú que dice aquí?

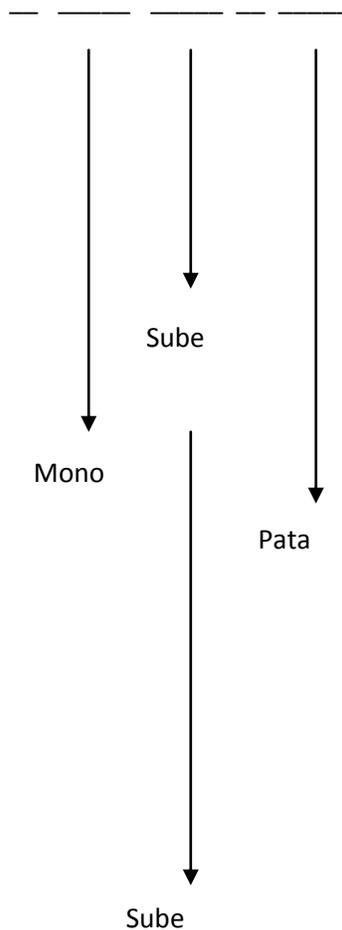
¿Dirá el?

¿Dónde? Aquí (indica la primera línea)

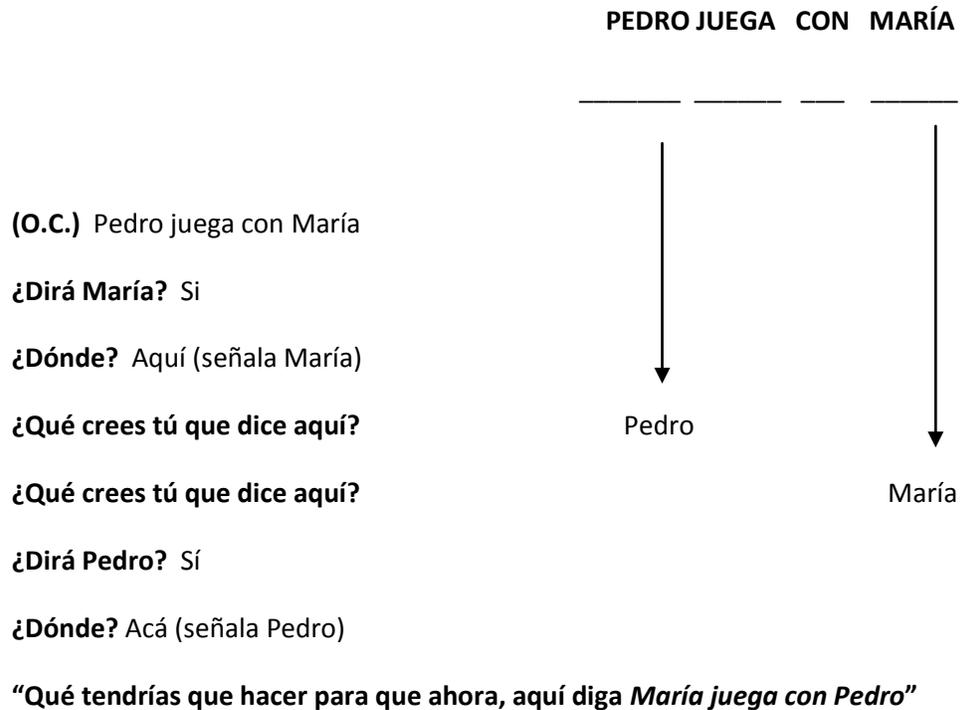
*OC. (1)

Nivel Conceptual: Lingüístico.

Hipótesis usada (s): Predicción y ubicación del nombre, del verbo y del artículo.



CONTRARGUMENTACIÓN: Predicción del sustantivo



N: Eh, (muy pensativa) ¿en estas líneas que hizo acá?

E: sí, aquí (señalando la O.C.)

N: ¡Ah!, hay que cambiar Pedro a la última y María a la primera.

Nivel conceptual alcanzado: Lingüístico

Hipótesis usada (s): Predicción del sustantivo

CONTRARGUMENTACIÓN: Predicción del verbo

E: ¿Recuerdas lo que decía aquí?

N: eh, no.

E: ya, aquí dice *elmonosubelapata*

N: Ah, ya.

E: ¿Cómo tendrías que hacer para que ahora aquí diga *elmonobajalapata*?

N: donde decía sube cambiarlo por baja.

E: ya, a ver, hazlo en la hoja.

N: ¿escribo abajo?

E: como tú creas que es mejor.

N: ah ya.

La alumna hace una flecha en la tercera línea de la oración escrita por el evaluador y escribe:

↑
baja

E: ¿y ahora qué dice? Muéstrame con tu dedo.

N: ahora dice el mono baja la pata.

El mono baja la pata

Nivel conceptual alcanzado: Lingüístico

Hipótesis usada (s): Predicción del verbo

CONTRARGUMENTACIÓN: Predicción del artículo

E: ¿Recuerdas que decía aquí?

N: si, elmonosubelapata.

E: ya, y ¿qué tendrías que hacer para que ahora aquí diga *elmonosubeunapata*?

N: eh, donde dice la cambiarlo a una.

E: ya, muy bien, ahora hazlo en la hoja.

La alumna escribe bajo la oración hecha por el evaluador una nueva oración.

E: ya, muy bien. Ahora ¿Qué dice ahí?

N: aquí dice el mono sube una pata

el

mono

sube

una

pata

Nivel conceptual alcanzado: Lingüístico

Hipótesis usada (s): Predicción del artículo

Noción elemental de la escritura de la oración

Conducta verbal y actitudes	Registro lectura	Explicación
<p>Al escuchar la oración la alumna la escribe inmediatamente.</p> <p>Escribe cuatro líneas.</p> <p>Al comenzar a leer olvida la oración y mira asustada. Luego de repetírsela reanuda su lectura.</p> <p>Una vez que termina de leer dice:</p> <p>“¡Ah, espera! Deja agrandarla” (comienza a arreglar las líneas que había dibujado) “<i>migas</i> hasta ahí, <i>come</i> hasta ahí, <i>la</i> ahí, y <i>paloma</i> hasta ahí”.</p> <p>¿Por qué lo hiciste así?</p>	<p style="text-align: center;">— ——— — ———</p> <p>La paloma come migas</p>	<p>Lo escribí con una l ahí, con una a ahí (señalando la primera línea) una p aquí, una a ahí, con una l aquí, una o ahí, una m aquí y una a aquí (indicando la segunda línea).</p> <p>Porque así dice la paloma come migas escrita con líneas, ahí mira (señala cada línea a la cual asigna una palabra)</p> <p>¡Ah! Se me había olvidado decirte que aquí hay una c de casa, una o, una m y una e (indicando la tercera línea). Y la otra, una m, una i, una g y una s de sapo (señalando la última línea).</p>

Nivel conceptual alcanzado: Lingüístico

Hipótesis usada (s): Todas las palabras están separadas entre sí.

PROTOCOLO EVALUACION DE LA LENGUA ESCRITA (Líbano)

Nombre: Jonathan

Fecha de nacimiento: 04- agosto- 86

Escolaridad: 8 años

Fecha de Evaluación: Martes 02 y jueves 04 de Agosto 2011

Nombre del Evaluador: Margarita Rojas
 Fernanda Munizaga
 Lorena Verdugo

Noción elemental de escritura de la palabra

Palabra	Escritura/lectura	Evaluador	Adulto
Gato	<p align="center"> </p> <p align="center">g a t o</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Te diré el nombre de un animal. Tú lo vas a escribir, como tú <i>creas</i> que se escribe. • La palabra es gato. • ¿Qué dice aquí?, léemelo en voz alta e indícame con tu dedo donde dice la palabra Gato. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bueno • El alumno procede a escribir la palabra gato. • “ga-to”
Ardilla	<p align="center"> </p> <p align="center">ar di lla</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La palabra es Ardilla. • ¿Qué dice aquí?, léemelo en voz alta e indícame con tu dedo donde dice la palabra Ardilla. 	<ul style="list-style-type: none"> • La alumna piensa un momento y luego escribe La palabra ardilla. • “Ar-di-Illa”

Canario	 Ca n a r i o	<ul style="list-style-type: none"> • La palabra es Canario. • ¿Qué dice aquí?, léemelo en voz alta e indícame con tu dedo donde dice la palabra Canario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe inmediatamente La palabra canario. • “Ca-na-rio”
Tigre	 Ti gre	<ul style="list-style-type: none"> • La palabra es Tigre. • ¿Qué dice aquí?, léemelo en voz alta e indícame con tu dedo donde dice la palabra Tigre. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Ti-gre”
Pez	 P ez	<ul style="list-style-type: none"> • La palabra es Pez. • ¿Qué dice aquí?, léemelo en voz alta e indícame con tu dedo donde dice la palabra Pez. 	<ul style="list-style-type: none"> • “p-ez”

Nivel conceptual alcanzado: Silábico.

Hipótesis usada: Realiza una grafía por cada sílaba que tiene la palabra

Observaciones:

Escritura de la palabra en diminutivo

Palabra	Escritura/lectura	Evaluador	Adulto
Pato	<p> </p> <p>P a t o</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ahora quiero que me escribas como tú creas que se escribe la palabra Pato. ¿Qué dice aquí?, léemelo en voz alta e indícame con tu dedo donde dice la palabra Pato. 	<ul style="list-style-type: none"> Pato
Patito	<p> </p> <p>P a t i t o</p>	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué tendrías k hacer en esta palabra (Pato) para que ahora diga Patito? ¿Qué dice aquí?, léemelo en voz alta e indícame con tu dedo donde dice la palabra Patito. ¿Qué fue lo que hiciste para que en esta palabra ya no diga Pato y ahora diga Patito? 	<ul style="list-style-type: none"> Patito. Borré la o y le agregué "tito"

Nivel de conceptual alcanzado: Lingüístico

Hipótesis usada: Alfabética, escribe una grafía para cada sonido. Cambia la O de pato, por otro para escribir en diminutivo..

Observaciones:

Noción elemental de la oración escrita

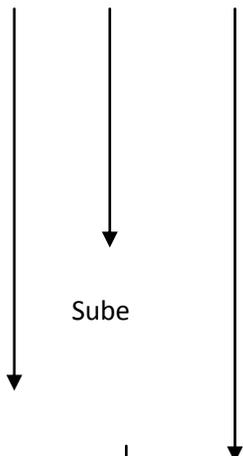
EL MONO SUBE LA PATA

*OC (1)

¿Dirá pata?: Si

¿Dónde? Aquí (señala la última línea)

¿Qué crees tú que dice aquí?



*OC: (1)

¿Qué crees tú que dice aquí?

¿Qué crees tú que dice aquí?

¿Dirá sube? si

¿Dónde? Aquí (señalando la tercera línea)

¿Dirá mono? si

¿Dónde? Aquí (indica la segunda línea)

Mono

Pata

¿Qué crees tú que dice aquí?

Sube

¿Dirá el?

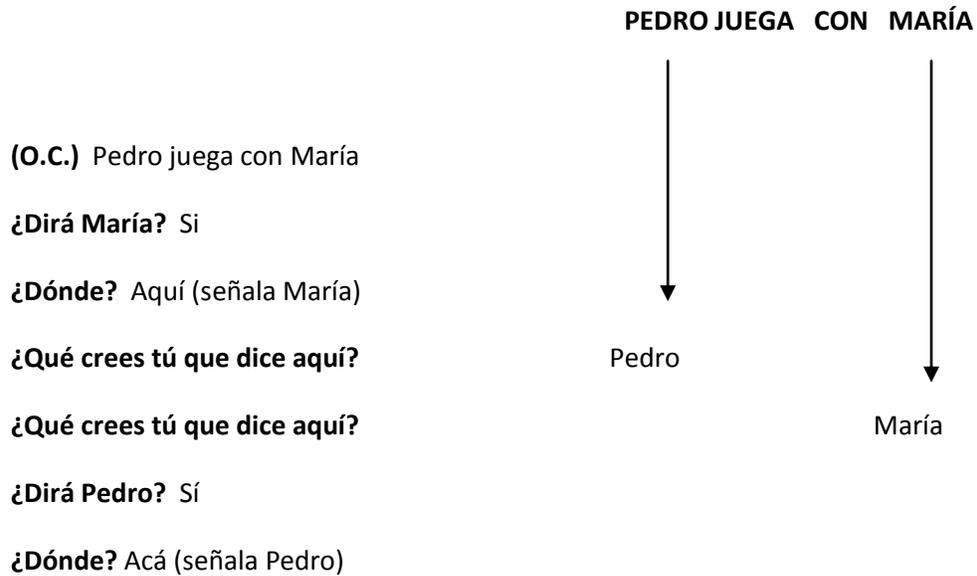
¿Dónde? No

*OC. (1)

Nivel Conceptual: Lingüístico.

Hipótesis usada (s): Predicción y ubicación del nombre y el verbo

CONTRARGUMENTACIÓN: Predicción del sustantivo

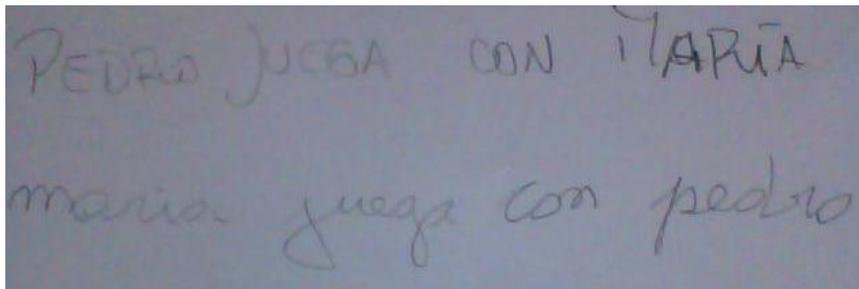


“Qué tendrías que hacer para que ahora, aquí diga *María juega con Pedro*”

N: ¿en esto que escribió acá?

E: sí, aquí (señalando la O.C.)

N: habría que cambiar Pedro para acá (a la última línea) y María para acá (a la primera.)



Nivel conceptual alcanzado: Lingüístico

Hipótesis usada (s): Predicción del sustantivo

CONTRARGUMENTACIÓN: Predicción del verbo

E: ¿Recuerdas lo que decía aquí?

N: eh, no.

E: ya, aquí dice *elmonosubelapata*

N: Ah, ya.

E: ¿Cómo tendrías que hacer para que ahora aquí diga *elmonobajalapata*?

N: donde decía sube cambiarlo por baja.

E: ya, a ver, hazlo en la hoja.

N: ¿escribo abajo?

E: como tú creas que es mejor.

N: ah ya.

El alumno debajo de la palabra sube, en la oración escrita por el evaluador, escribe:

El mono sube la pata

vaja

E: ¿y ahora qué dice? Muéstrame con tu dedo.

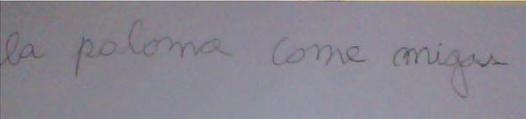
N: ahora dice el mono baja la pata.

El mono baja la pata

Nivel conceptual alcanzado: Lingüístico

Hipótesis usada (s): Predicción del verbo.

Noción elemental de la escritura de la oración

Conducta verbal y actitudes	Registro lectura	Explicación
<p>Al escuchar la oración el alumno la escribe inmediatamente.</p> <p>Escribe :</p> <p>Y lee lo escrito.</p> <p>¿Por qué lo hiciste así?</p>	 <p>_____</p>	<p>Porque así dice la paloma come migas escrita, señalando cada palabra</p>

Nivel conceptual alcanzado: Lingüístico

Hipótesis usada (s): Todas las palabras están separadas entre sí.

ANEXO N°4

Ejemplos de Pautas de Evaluación

Evaluación Inicial

Pauta de Observación

Nombre: José

Fecha: martes 05 de julio 2011

Criterio	Se observa que...
Escribe e interpreta las partes del nombre propio	Es capaz de interpretar y escribir su nombre completo.
Escribe al dictado palabras : Una silaba Dos silabas Tres o cuatro silabas	Logra escribir sólo sílabas al dictado con mucha dificultad. Realiza el escrito de las sílabas que muestra conocer. No logra la formación de palabras.
Escribe al dictado oraciones	No logra escribir oraciones dictadas
Lee con apoyo de imágenes	No logra la lectura de imágenes con apoyo, pues se muestra incómodo con la lectura.
Lee partes de una oración	No logra la lectura de oraciones, aflorando su timidez.

Evaluación de proceso

Lista de cotejo

Nombre: Jonathan

Fecha: martes 15 noviembre 2011

Actividad	
Diferencias que existen entre el cuento y la novela	
Criterios	Descripción
Tipo de segmentación sonora que realiza.	La segmentación es por palabras
Comentarios sobre el objeto y significado (sea interpretación o producción)	Es capaz de interpretar al momento de ser interrogado un texto
Comentarios sobre la longitud del texto (en interpretación o producción)	Logra interpretar un texto amplio, en este caso un cuento o un escrito de mayor amplitud
Comentarios sobre cantidad de letra	Reconocer todas las letras, sin embargo en ocasiones olvida algunas.
Utiliza letras con valor sonoro convencional	Si
Separación de palabras que el alumno realiza	Si
Utiliza grafías pseudo convencionales o convencionales	Si
Utiliza signos de puntuación.	En ocasiones
Recursos que el alumno utiliza para encontrar lo que le falta (copia letras de carteles del aula, compara nombres, modifican su producción después de leer lo que ha escrito, pregunta o no lo que necesita, se bloquea, no necesita mas información)	Pregunta y compara con sus compañeros. A la vez que acude a monitor que pueda dar una corrección a lo que realiza.

ANEXO N°5
Ejemplo de Planificación

Lectura a través de la monitora	<p>pregunta: ¿Qué sucedió con Dorothy? ¿Y con los Munckins? (verificar con lo hipotetizado) ¿Cuál fue el final de este cuento? ¿Qué te pareció? ¿Te habría gustado otro final? ¿Cómo sería?</p> <p>La monitora vuelve a leer el cuento pero esta vez sin pausas. Al terminar pregunta: ¿Algo más que quieran comentar respecto del cuento?</p>
Interrogación de lo escuchado	<p>Luego, mostrándoles la novela, se procede a preguntar: ¿Qué me pueden decir de lo que ven aquí? ¿Qué tipo de texto será? ¿En qué te fijaste? ¿Qué les llama la atención? ¿Cuántas páginas tiene el libro? ¿Cómo es la letra, el tamaño, las formas, los dibujos? ¿Quién lo habrá escrito y para quién? ¿Qué dice la tapa del libro?</p>
Verificación de primeras hipótesis	<p>¿De qué creen que se trate? ¿En qué te fijaste para decir eso? ¿Qué personajes crees tú que tiene este libro? ¿Cómo se llama el autor o autora del cuento? ¿Qué tipo de texto será? ¿En qué te fijaste para decir eso? Se les pide a los alumnos que exploren el libro, que lo observen ¿de qué manera está organizada esta historia? (registrar las hipótesis en paralelo a las surgidas con el cuento)</p>
Levantamiento de nuevas hipótesis	<p>Dada la extensión, se les entrega un resumen de la novela, la cual es leída por la monitora, que al igual que con el cuento, será leída con una pausa en la mitad del escrito para preguntar: ¿Qué me pueden decir de lo que les acabo de leer? ¿Quiénes son los personajes? ¿Qué les ha sucedido hasta ahora? ¿Dónde ocurre la historia? ¿qué sucede con Antonio José Bolívar Proaño? ¿Cómo crees que sigue esta historia? Se sigue leyendo el texto restante, preguntando al terminar: ¿Qué sucedió Antonio José Bolívar Proaño? ¿Qué acciones realizó el alcalde? ¿Por qué lo hizo? ¿Cuál fue el final de esta historia? ¿Qué te pareció? ¿Te habría gustado otro final? ¿Cómo sería? La monitora vuelve a leer la novela pero esta vez sin pausas. Al terminar pregunta: ¿Algo más que quieran comentar respecto de esta historia? Se dirige la atención hacia lo registrado en el pizarrón. Se les solicita a los alumnos que se fijen en ambos lados del paralelo, que son sus respuestas, y que identifiquen</p>

	<p>alguna diferencia en ellas, respecto del cuento versus la novela (en caso, de que a pesar de la interrogación los alumnos no logren identificar el tipo de texto, se les da a conocer).</p> <p>Centrar la discusión en las diferencias y semejanzas que hay entre ambos textos. Para luego, establecer consensos con información que la monitora entrega en relación a las características de ambos textos.</p> <p>A modo de cierre: ¿Qué me pueden decir de la actividad de hoy? ¿qué fue lo más difícil/fácil de hacer para ti? ¿por qué crees tú que paso eso? ¿qué aprendiste hoy?</p>
Materiales	<p>Novela: Un viejo que leía novelas de amor</p> <p>Cuento: El mago de Oz</p> <p>Pizarra</p> <p>Plumón</p>
Evaluación	Lista de cotejo