

Camino al Bicentenario

Doce propuestas para Chile

Concurso Políticas Públicas / 2006



Índice

I. Delincuencia en Chile: determinantes y rol de las políticas públicas	
Harald Beyer - Rodrigo Vergara	17
II. Lineamientos generales para la terminación y ampliación de las viviendas sociales dinámicas sin deuda	
Carlos Aguirre - Renato D'Alençon - Catalina Justiniano Francesca Faverio	49
III. Rehabilitación de bloques de vivienda básica: Construcción de casa, comunidad y barrio	
Margarita Greene Z. - Pablo C. Fuentes	81
IV. Una política integral para la transparencia de la política y administración del estado	
Alfredo Rehren	109
V. Agenda legislativa chilena - Relaciones Exteriores y Defensa: Diagnóstico y propuestas	
Patricio Valdivieso	135
VI. Contribuyendo a la reducción de la brecha entre las políticas de salud nacionales y su ejecución en el nivel primario de salud como consecuencia de la gestión local	
Dr. Fernando Poblete A. - Dr. Sergio Araya M. Dr. Tomás Pantoja C. - Fernando Torres M.	171
VII. Propuesta de sistema público-privado para la intermediación laboral	
Marcos Singer - Cristina Gómez	201
VIII. Restricciones, gestión y brecha educativa en escuelas municipales	
Ricardo D. Paredes - Octavio Lizama	229
IX. Potenciación de la política pública de convivencia social escolar	
M. Isidora Mena - Neva Milicic - Claudia Romagnoli Ana María Valdés	257

X. Lectura compartida: una estrategia educativa para la infancia temprana Malva Villalón - Paula Bedregal Katherine Strasser - María Eugenia Ziliani	291
XI. Diseño de una política de medios de comunicación centrada en la protección y promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes Rayén Condeza - Gloria Baeza	321
XII. Reducción de la mortalidad por accidentes del tránsito en Chile: 10 medidas prioritarias Pedro Gazmuri - Juan Carlos Muñoz - Luís Ignacio Rizzi Francisco Fresard - Sebastián Cumsille	357

Lectura compartida: Una estrategia educativa para la infancia temprana

INVESTIGADORES

MALVA VILLALÓN

Académica Escuela de Educación UC

PAULA BEDREGAL

Académica Escuela de Medicina UC

KATHERINE STRASSER

Académica Escuela de Psicología UC

MARÍA EUGENIA ZILIANI

Académica Escuela de Educación UC

Resumen ejecutivo

La presente propuesta se inscribe en el marco de una iniciativa de la Dirección de Asuntos Públicos de la Universidad Católica, que ha contado con el apoyo del Senado, la SUBDERE y MIDEPLAN. Su objetivo fundamental es el desarrollo de propuestas innovadoras en el ámbito de la gestión pública, a partir del trabajo de equipos académicos con experiencia en temas específicos.

El objetivo de esta propuesta es el desarrollo de una estrategia educativa dirigida a niños y niñas de entre 2 y 4 años, en centros dependientes del sistema público. Su finalidad es lograr un mayor dominio del lenguaje oral y una consolidación de la primera etapa de la alfabetización. El bajo nivel de dominio del lenguaje oral y escrito de la población chilena ha sido confirmado de manera sistemática por estudios nacionales e internacionales. Sus resultados muestran que éste es un problema que afecta a toda la población del país, aunque en mayor medida a los niños de escasos recursos.

El estudio de los niveles de alfabetización inicial de los niños al ingresar a la educación básica muestra también un escaso desarrollo de estas destrezas en toda la población infantil. Estas limitaciones son mayores en los niños

de los sectores de menores recursos, atendidos por el sistema público. Este factor contribuye a explicar los bajos niveles alcanzados en lectura, escritura y matemáticas presentes al término de cuarto básico. Los estudios acerca de las prácticas pedagógicas de la educación parvularia en Chile han puesto en evidencia, por su parte, un escaso porcentaje de tiempo de la jornada diaria dedicado al desarrollo del lenguaje oral y la alfabetización inicial, así como una falta de intencionalidad pedagógica en las actividades realizadas en todos los niveles socio-económicos.

La estrategia que se plantea consiste en el desarrollo de una actividad a nivel de las salas de clase y se posibilita a través de la formación del personal a cargo de la atención de los niños. La estrategia propuesta es la lectura compartida de una serie de textos seleccionados, en torno a los cuales se estructuran diálogos dirigidos a favorecer el desarrollo progresivo de elementos tan relevantes como el vocabulario, el razonamiento lógico y la relación entre el lenguaje oral y escrito. A través de esta estrategia se promueve también el acceso al conocimiento de los diversos ámbitos del entorno natural, social y cultural. El modelo de enseñanza aplicado incluye un traspaso progresivo del dominio de estas destrezas desde el educador a los niños. Su aplicación toma en cuenta las diferencias en los niveles iniciales de cada niño y los consiguientes requerimientos de apoyo para alcanzar el dominio esperado. El contexto del aula se propone como un componente relevante dentro de la estrategia propuesta, actuando como soporte de los textos que los niños comparten y ampliando sus posibilidades de interacción con un entorno alfabetizado.

Estas experiencias tempranas en un entorno alfabetizado han demostrado ser determinantes en el desarrollo de los procesos de decodificación, comprensión y expresión que requieren la lectura y la escritura. Ellas favorecen, entre otros logros, el dominio del llamado principio alfabético, que implica identificar las unidades fonológicas del lenguaje y comprender el lenguaje como una serie de combinaciones de estas unidades. La interacción de los niños con un entorno alfabetizado de calidad durante los años previos a la educación básica favorece también una predisposición positiva hacia el aprendizaje y una comprensión del sentido social de la lengua escrita. El progreso de los niños en actividades iniciales de lectura y escritura es un factor predictivo del aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto escolar.

En síntesis, la estrategia propuesta mejorará los niveles de desarrollo del lenguaje oral y la alfabetización en los niños, factores reconocidos como fundamentales para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de autonomía. Ella contribuirá también a un mejoramiento significativo de las competencias profesionales del personal docente. Igualmente, permite una mayor participación de las familias en la tarea educativa. Se plantea la creación de comunidades de aprendizaje y redes de apoyo que permitan un desarrollo sustentable del programa.

I. Antecedentes de la propuesta: marco conceptual y diagnóstico

1. Alfabetización: reformulación conceptual y revisión de la agenda pública

Mil novecientos noventa fue declarado el Año Internacional de la Alfabetización por la Organización de las Naciones Unidas. Entre las razones que fundamentaron esta decisión estuvo el convencimiento de los especialistas acerca de la necesidad de reformular la problemática asociada a la alfabetización. A partir de ello sería posible buscar nuevas orientaciones para las políticas educativas orientadas a ella, en un marco de requerimientos muy diferente a aquél de la época en que se realizaron las grandes campañas de superación del analfabetismo.

En el documento *Alfabetización: Construir el Futuro* (Wagner, 1998), elaborado como parte de esta iniciativa, se indica que, al igual que como ocurre con la salud, la alfabetización es un fenómeno que resulta familiar a todos pero que en definitiva es mucho más complejo de lo que aparece a primera vista. Además, su significado cambia a través del tiempo, del mismo modo que lo hacen las sociedades y los individuos.

Wagner plantea que la mayoría de los especialistas estaría de acuerdo en que el término alfabetización connota ciertos aspectos relacionados con la lectura y la escritura, pero discutiría ampliamente acerca de cuáles son las capacidades o conocimientos específicos que requiere, los niveles que abarca y las formas adecuadas de medirlo. Diversos análisis ponen en evidencia estas dificultades (ver Wagner, 1998). En muchas de ellas se entremezclan los problemas de la alfabetización y sus eventuales consecuencias de orden social, político y económico. Estas mismas dificultades constituyen, sin embargo, una evidencia de la importancia creciente de investigar este tema y definir las tareas de la agenda pública en relación a él. Un amplio número de estudios dedicados a esta problemática en las últimas décadas, ha contribuido a comprender mejor el alfabetismo y el analfabetismo, en sus diversas formas y niveles, así como en diversos contextos lingüísticos y culturales. Estos aportes al conocimiento han orientado la toma de decisiones políticas, haciendo del desarrollo de la alfabetización, considerada desde el nacimiento y prolongada a lo largo de toda la vida, una prioridad en la formación de la ciudadanía.

Los aportes de la investigación realizada en las últimas décadas y el desarrollo social y económico alcanzado a nivel mundial han propuesto un marco conceptual y unas orientaciones prácticas muy diferentes a las predominantes a mediados del siglo XX. De manera progresiva, la alfabetización se ha llegado a definir como un proceso complejo, que incluye niveles sucesivos

en la comprensión de textos, así como el procesamiento de textos de diverso tipo. Esta es una tarea que requiere de un contexto de enseñanza más amplio que aquel que proporciona la instrucción formal de los primeros años de la actual educación básica obligatoria.

El dominio de los niveles más altos de comprensión y producción de textos en la población adulta se ha convertido en un requisito fundamental para el desarrollo económico y social de los países en la sociedad del conocimiento. Tal requisito ha otorgado una prioridad muy alta al aprendizaje de la lengua escrita en la agenda pública. La relevancia de este objetivo ha llevado a los especialistas a reconocer el desarrollo de la lengua y la alfabetización en todo el currículo como una de las condiciones de una pedagogía eficaz (Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi, 2000). La superación del analfabetismo entendido de una manera tradicional ha sido desplazada por la necesidad de resolver formas más complejas de carencias en el dominio de la lengua escrita. En este contexto, la alfabetización se ha propuesto objetivos más exigentes, que van más allá de la capacidad de decodificar textos informativos simples y alcanzar una comprensión literal de su contenido (Bruer, 1993).

Este planteamiento es el que fundamenta la definición de niveles de comprensión lectora progresivamente más complejos, así como su aplicación a diversos tipos de textos, considerados por la OCDE en la evaluación de la capacidad lectora de la población adulta de un conjunto de países. Esta iniciativa pone de relieve el interés de los gobiernos en la adquisición de estas capacidades, que determinarán en gran medida el bienestar de sus ciudadanos en las próximas décadas, así como el progreso social y económico de las naciones. Los resultados de las evaluaciones realizadas recientemente, han permitido establecer grandes diferencias en los niveles alcanzados por los distintos países, las que no se relacionan de una manera directa con sus respectivos niveles de desarrollo. En el caso de Chile, los resultados han mostrado que la mayoría de la población adulta no alcanza un nivel de comprensión adecuado al tipo y el nivel de manejo de información requerido por la sociedad actual. El estudio de la educación chilena encargado por el MINEDUC a la OCDE (2003) da cuenta del escaso desarrollo que, en la población infantil, tienen las destrezas identificadas como un “prerrequisito” para el aprendizaje de la lectura y la escritura antes de 1° básico. De manera contrastante, los aportes de la investigación reciente al estudio de la adquisición de la lengua escrita, desde campos tan diversos como la neurociencia, la psicología educacional y la ciencia cognitiva, han puesto en evidencia la importancia decisiva de la experiencia temprana en este proceso.

Es por todos los antecedentes previamente descritos que la estrategia que se propone se concentra precisamente en los niveles que preceden al inicio del aprendizaje formal de la lectura. Ella apoya decididamente el desarrollo

de destrezas unánimemente consideradas como indispensables para el aprendizaje de la lectura y la escritura, posibilitando un contacto temprano con la complejidad de los libros y la rica experiencia derivada de relacionarse con un entorno alfabetizado.

2. Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito en los Años Preescolares

La investigación reciente acerca del proceso de la alfabetización ha permitido establecer que muchos de los procesos más relevantes para su adquisición tienen lugar antes de que los niños entren a un aula escolar por primera vez (Clay, 1991; Pressley, 1998). En 1987, Clay publicó un trabajo en el que cuestionó la falta de control de la experiencia educativa previa a la enseñanza formal de la lengua escrita en el diagnóstico de estos cuadros clínicos, señalando los riesgos de una interpretación errónea de su origen. Una serie de estudios posteriores ha permitido confirmar sus conclusiones acerca de la influencia de la alfabetización temprana en el aprendizaje formal de la lengua escrita (Vellutino y Scanlon, 2002).

Se dispone actualmente de descripciones amplias de lo que los niños aprenden de su entorno cotidiano acerca de los textos impresos, su estructura formal y su función social. Estos antecedentes han permitido identificar los distintos componentes que conforman estos aprendizajes y establecer su influencia en el aprendizaje formal de la lectura y la escritura. Los niños que han desarrollado estos aprendizajes demuestran estar mejor preparados para beneficiarse de la instrucción recibida en el entorno escolar formal y alcanzar las metas de aprendizaje propuestas dentro de los plazos establecidos en los programas escolares. Aquellos que presentan un desarrollo pobre de estos componentes al inicio de la instrucción formal de la lectura y la escritura, progresan con mayor lentitud y de una manera más limitada, como resultado de la falta de oportunidades en su entorno cotidiano y no como una manifestación de su falta de madurez o de capacidad intelectual (Clay, 1991; Teale, 1995).

Diversas investigaciones han contribuido a la construcción del perfil de los componentes de esta primera etapa de la alfabetización, que rompe la tradicional división entre no lectores y lectores en los primeros años de vida. Estos componentes del desarrollo temprano incluyen habilidades de segmentación y análisis de los sonidos del lenguaje, creencias sobre los usos de la escritura y la lectura, conocimientos rudimentarios acerca del principio alfabético, opciones lingüísticas preferentemente usadas en el lenguaje escrito versus el lenguaje oral y habilidades de comprensión y producción del discurso conexo y narrativo (McGee y Richgels, 2003). Algunos de ellos se desarrollan en la vida cotidiana del niño —en su interacción regular con textos escritos dentro y fuera de su hogar, en sus conversaciones con sus familiares— en tanto que otros se

desarrollan en el contexto de la educación preescolar, y todos ellos juegan un rol al momento de enfrentar la instrucción formal de la lectura y escritura.

Los componentes de la alfabetización emergente que presentan una mayor relación con el aprendizaje formal de la lectura y la escritura son los siguientes:

1. **Lenguaje oral:** en la medida en que el dominio de la lengua escrita implica extraer un significado del texto gráfico, todos los aspectos del desarrollo del lenguaje oral, la amplitud del vocabulario, los conocimientos morfológicos y sintácticos, así como las características fonológicas de las palabras, son relevantes para aprender a leer y escribir. Los investigadores han destacado la importancia de ofrecer a los niños de edad preescolar oportunidades para acceder al lenguaje descontextualizado, a través del cual pueden trascender los límites de su experiencia inmediata y desarrollar estrategias de comprensión y producción de narraciones y de otros tipos de discurso.
2. **Conciencia fonológica:** la toma de conciencia de las unidades fonológicas del lenguaje es una destreza metalingüística, que implica la comprensión de la forma en la que se construye y utiliza el lenguaje, a partir de la combinación de un conjunto limitado de sonidos. Se trata de un proceso complejo que abarca la sensibilidad ante los sonidos, que permite por ejemplo, distinguir entre sonidos semejantes y la capacidad para manipularlos de manera activa, como ocurre en la inversión de la serie de sonidos que forman una determinada palabra. Los problemas de conciencia fonológica pueden variar ampliamente en su nivel de dificultad, dependiendo de diversos factores.
3. **Conocimiento del alfabeto:** el número de letras del alfabeto que los niños conocen como parte de una palabra, por su sonido o por su nombre se relaciona de manera directa con el aprendizaje formal de la lectura. Los niños tienen diversas oportunidades para acceder a este conocimiento en su vida cotidiana desde sus primeros días de vida, sin embargo, se observan grandes diferencias en el grado de conocimiento que los niños han alcanzado al inicio de la educación básica, desde quienes conocen sólo algunas vocales y niños que conocen todas las letras del alfabeto.
4. **Lectura emergente:** durante los años previos a la enseñanza formal de la lectura, los niños desarrollan un conjunto de conductas que se agrupan dentro de esta categoría, que incluye la identificación de etiquetas y logos comerciales en su entorno cotidiano y el pretender leer textos conocidos, así como el reconocimiento visual de palabras. Los estudios realizados muestran que existe un avance hacia una mayor comprensión del sentido de los signos impresos entre los 2 y los 5 años.

5. **Escritura emergente:** de manera equivalente a lo que ocurre con lo que se ha definido como lectura emergente, existe un conjunto de conductas de expresión gráfica en las que el niño hace como si escribiera, en las que es posible identificar niveles sucesivos de aproximación a la escritura convencional, que muestran una comprensión creciente de los símbolos gráficos.

La IRA (Internacional Reading Association), en conjunto con NAEYC (National Association for the Education of Young Children) ha descrito cinco fases en el desarrollo de la alfabetización (IRA/NAEYC, 1998) a través de las cuales los niños avanzan en el dominio de estos componentes. Las dos primeras fases de un proceso, que se caracteriza por su continuidad son: “Conciencia y Exploración” y “Experimentación en Lectura y Escritura”.

En la fase de Conciencia y Exploración los niños comienzan a prestar atención al lenguaje escrito en el mundo que los rodea, dándose cuenta de que letras y palabras constituyen una clase especial de gráficos, y paulatinamente van adquiriendo la noción de que éstas transmiten significado. Esta creciente atención puede manifestarse en comentarios relacionados con lo que las letras “dicen” (por ejemplo, en la calle pueden reconocer un logo y decir “ahí dice *Coca Cola*” o al leer un libro pueden preguntar “¿dónde dice *Perro?*” o pueden garabatear sobre una hoja y pronunciar que ahí “dice” su nombre). Los niños también adquieren durante esta etapa varias otras nociones acerca del lenguaje escrito, entre ellas, la direccionalidad del mismo (al escribir, lo hacen progresivamente en la dirección de sus sistema de escritura), la linealidad (organizan los caracteres en una línea en el papel), el concepto de palabra (garabatean en unidades separadas que corresponden a palabras, o bien, al leer, hacen corresponder cada palabra que dicen con una palabra escrita, aunque no sea en forma correcta) y la identificación de las letras del alfabeto.

En esta etapa también se comienza a desarrollar la conciencia fonológica, la habilidad de separar y manipular los sonidos del lenguaje (por ejemplo, identificar el sonido inicial o final de una palabra, identificar una palabra a partir de sus sonidos componentes o contar el número de sonidos -no letras- que componen una palabra). Esta habilidad es de gran importancia para el aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético, y sólo se desarrolla al estar inmerso en una sociedad alfabetizada, puesto que no tiene utilidad alguna para el correcto uso del lenguaje oral.

Finalmente, otro aspecto clave de esta etapa es el desarrollo de la capacidad de comprender y construir narrativas y otros tipos de textos. Los niños comienzan a comprender que el lenguaje escrito es usado para diferentes fines en distintos contextos. Esto se observa por ejemplo, en un niño que finge

leer un libro de cuentos y construye una narrativa con una estructura típica que contiene un escenario, personajes, un problema y una resolución, mientras que al fingir que lee una guía de teléfonos, generará listas de nombres, demostrando su dominio de diferentes tipos de textos escritos.

La fase siguiente, de Experimentación, ocurre naturalmente en niños que están inmersos en un ambiente letrado, y sometidos a actividades familiares o escolares que involucren activamente el lenguaje escrito. Los niños de tres años ya pueden estar en esta fase, aunque es más común que se manifieste entre los cuatro y los cinco años. Esta fase se caracteriza por un nivel más elevado de entendimiento conceptual acerca del lenguaje escrito; a su entendimiento de los usos, funciones y funcionamiento general de la alfabetización, los niños agregan en esta fase un entendimiento creciente de los procesos específicos involucrados en la lectura y escritura. Los dos conceptos nuevos que surgen en esta etapa son el concepto de palabra escrita y el principio alfabético. La emergencia del concepto de palabra escrita se puede observar claramente cuando los niños en esta etapa fingen leer un libro de cuentos apuntando con el dedo al texto escrito, y tratan de hacer coincidir cada palabra dicha con una palabra escrita. Anteriormente el niño puede haber apuntado al texto en un movimiento de barrido continuo, independiente de la lectura oral, mientras que ahora se muestra consciente de que cada palabra dicha corresponde a una palabra en el texto. Esto ocurre más fácilmente si el niño ha sido expuesto en forma repetida a un texto, en cuyo caso se ha familiarizado con algunas líneas y páginas, y puede utilizar este conocimiento para comprender la correspondencia entre el lenguaje oral y el texto escrito. Esta memorización de ciertos textos escritos permitirá el surgimiento de un pequeño vocabulario visual. Esta memorización, sumada a las crecientes habilidades de conciencia fonológica del niño, permitirá también el desarrollo del *principio alfabético*. A medida que sus habilidades de conciencia fonológica se vuelven más sofisticadas, progresando al nivel de segmentación y síntesis de fonemas individuales, los niños comienzan a detectar la correspondencia ya no entre palabras orales y escritas, sino entre los sonidos de las palabras y las letras que las componen en el papel. El conocimiento de al menos algunas de las letras del alfabeto –por nombre o por sonido– es crucial en este desarrollo. Los nuevos conocimientos desarrollados por los niños en esta etapa también se manifiestan en su experimentación activa con la escritura. Los niños en la fase previa también experimentan con la escritura, pero lo hacen utilizando dibujos o garabatos continuos o discontinuos, o incluso letras, pero dispuestas de una manera que no revela una conciencia de las correspondencias entre sonido y grafema (las llamadas “cadenas de letras no fonéticas”). En esta etapa, por el contrario, se observa en la escritura emergente de los niños siempre algún intento de representar gráficamente la estructura fonética de la palabra. Esto resulta en lo que se ha llamado *Ortografía Inventada*

(Invented Spelling), es decir, formas no convencionales de representar una palabra. En español, es común que los niños representen al principio de esta etapa sólo o principalmente las vocales (Ferreiro y Teberosky, 1979), por ejemplo, que escriba *paano* por *plátano*, mientras que hacia el final de esta etapa los niños pueden lograr representar todos los sonidos de la palabra, pero con ortografías no convencionales, por ejemplo, escribir *meca* por *mesa* o *kmion* por *camión*. Otro desarrollo importante de esta etapa consiste en un mayor entendimiento de los textos escritos, en especial de las narraciones o historias. En esta etapa, los niños comienzan a utilizar un mayor número de estrategias para extraer significado de los textos que se les leen en voz alta, incluyendo hacer preguntas, inferencias y conexiones con la vida real o con otros libros. Estas nuevas habilidades surgen en parte gracias al desarrollo de las otras habilidades cognitivas de los niños (memoria, atención, lenguaje) pero también en respuesta a sus diversos grados de experiencia con libros y al modelamiento que padres y profesores hacen de las estrategias de comprensión que se utilizan al leer.

3. Lectura compartida: una estrategia efectiva para el desarrollo del lenguaje oral y la alfabetización

La lectura compartida de cuentos infantiles es una de las actividades que han recibido más atención de los investigadores en relación con el desarrollo del lenguaje y la alfabetización en preescolares. Esta investigación se ha llevado a cabo tanto en contextos familiares como educacionales. En cuanto a los padres, la frecuencia con que éstos reportan leer a sus hijos en el hogar ha mostrado efectos en el lenguaje oral (LeFevre, Thomas y Daley, 1998; Whitehurst, et al., 1994; Bus, vanIjzendoorn y Pellegrini, 1995), la conciencia fonológica y conocimiento del alfabeto (LeFevre et al.1998; Bus et al.1995; van Kleeck, 2004), y medidas de lectura convencional (Bus et al., 1995 Leseman y de Jong, 1998). Por otro lado, la forma en que los padres leen a sus hijos también ha sido estudiada, mostrando los efectos positivos de estrategias de lectura dialógicas y de alta demanda cognitiva (Allison y Watson, 1994; Hammett, van Kleeck y Huberty, 2003; Whitehurst et al., 1994). Incluso la cualidad emocional de la lectura compartida ha mostrado tener un efecto sobre variables relacionadas con la alfabetización (Bergin, 2001; Leseman y de Jong, 1998).

En cuanto a la lectura de cuentos como un recurso de aula, también hay mucha evidencia sobre los efectos positivos de esta práctica en el lenguaje de los niños y su alfabetización emergente, en especial cuando se trata de enfoques que se basan en leer repetidamente un mismo texto, interactuar con los niños en torno a preguntas de alta demanda cognitiva, dar explicaciones del nuevo vocabulario y permitir a los niños que interactúen libremente con los

libros en algún momento del período (Sénéchal, 1997; Hargrave y Sénéchal, 2000; Penno, Wilkinson y Moore, 2002). Especial atención ha recibido el enfoque llamado de “Lectura Dialógica” (Whitehurst et al., 1994), estrategia que involucra un cambio en los roles tradicionales del adulto y el niño al leer el libro. En este método, el adulto incentiva al niño a convertirse en el relator de la historia, asumiendo una postura de escucha activa, en lugar de simplemente leer la historia. El adulto agrega información, hace preguntas y estimula al niño a dar explicaciones y descripciones más sofisticadas. Grover Whitehurst y sus colegas han entrenado a profesores y padres en este estilo de lectura y han encontrado efectos positivos en complejidad gramatical (Valdez-Menchaca y Whitehurst, 1992) y lenguaje expresivo (Whitehurst et al., 1994).

4. Desarrollo de la alfabetización inicial en Chile: antecedentes de la investigación reciente

El número de estudios del desarrollo del lenguaje oral y la alfabetización inicial en la población chilena es escaso, sin embargo, sus resultados permiten elaborar un marco consistente de antecedentes que aportan un fundamento a la propuesta presentada.

En relación al desarrollo del lenguaje oral, los resultados de diversas mediciones realizadas por Herrera y equipo (Villalón, Suzuki, Herrera y Mathiesen, 2002) a niños entre 3 y 6 años de la Región del BioBío y la Región Metropolitana, muestran una comprensión léxica promedio inferior a la esperada para la edad de los sujetos en la medición inicial. Luego de 6 a 7 meses de asistencia a un centro educativo, no se observó en la mayoría de los casos una variación en esta situación. El promedio de avance resulta insuficiente para alcanzar el desarrollo esperado en comprensión en el caso de los niños de 3 y 4 años de sectores pobres, entre los que la amplia mayoría mantiene un nivel de logro inferior a la norma. En el caso del grupo de 4 y 5 años, heterogéneo desde el punto de vista geográfico y socioeconómico, se observó un mayor avance promedio, aunque éste no permitió ubicarse en el rango de desempeño esperado más que alrededor del 50% de los sujetos evaluados, manteniendo el resto un nivel de logro insuficiente. El desarrollo del lenguaje oral presentó una correlación muy significativa con el desarrollo cognitivo de los sujetos, mostrando la estrecha relación existente entre las funciones cognitivas y la comprensión verbal.

Estos resultados son consistentes con los antecedentes aportados por el estudio longitudinal de la población infantil atendida por el sistema público, realizado entre 1994 y 1997 (MINEDUC, 1998), en los que se encontró que entre el 36 y el 49% de los 5.749 niños y niñas evaluados a los 4-5 años de edad, presentaba un desarrollo cognitivo insuficiente al ingreso a la edu-

cación parvularia. Un 40% de este grupo no experimentó un avance en el nivel transición y tampoco al término de 1° básico. Al término de 1° básico, entre el 50 y el 59% de los niños evaluados había alcanzado menos del 50% de los aprendizajes esperados en lectura, escritura y matemática. Un estudio de seguimiento de un total de 400 estudiantes de escuelas municipales de la ciudad de Santiago, entre 1° y 4° básico, mostró un desarrollo promedio insuficiente de los componentes de la alfabetización inicial en la población estudiada, en relación al desempeño esperado de acuerdo a los estudios internacionales. El grado de desarrollo de estos componentes mostró una relación positiva significativa con el nivel de adquisición de la lectura al término de 1° a 4° básico (Bravo, Villalón y Orellana, 2005).

La evaluación de las prácticas pedagógicas a nivel familiar y en los centros de educación parvularia aporta un conjunto de antecedentes que permiten explicar los niveles de desarrollo infantil observados. En un estudio con 188 familias de distinto nivel educacional en Santiago, (Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendive, 2006) encontraron que los padres y madres de todos los niveles reportaban leer a sus hijos con muy poca frecuencia. Un 45.5% de los que contestaron el cuestionario reportó no leer cuentos a sus niños, y el promedio de cuentos favoritos de los hijos que los padres eran capaces de recordar fue apenas dos. En cuanto a la lectura de los propios padres, en este estudio el 43.5% de los padres reportaron no haber leído por placer la semana anterior. Este resultado es consistente con un estudio internacional reciente en el que Chile se ubicó casi en el último lugar en el porcentaje de población que declaró haber leído un libro en el mes anterior (OECD, 2000). Bus et al. (1995), encontraron que los padres que le leen más frecuentemente a sus niños también leen con más frecuencia por placer, y tienen a su vez más libros en el hogar. Esto es consistente al hallazgo de que en Chile, en todos los niveles socioeconómicos, los padres leen poco por placer y les leen poco a sus hijos.

Por otro lado, este estudio mostró que las diferencias encontradas en los países desarrollados en la forma en que las familias de distinto nivel educacional se aproximan a la alfabetización de sus hijos, son en su mayoría similares a las observadas en Chile. Los padres de mayor nivel educacional comienzan a leer antes a sus niños y reportan leerles más veces a la semana, mientras que los padres de menor nivel reportan involucrarse con más frecuencia en la enseñanza específica de las letras. Asimismo, los padres de menor nivel educacional utilizan con mayor frecuencia el lenguaje dirigido al niño para darle órdenes o controlar su conducta, mientras que los padres con mayor escolaridad lo utilizan más para conversar o explicar. Estos antecedentes confirman la mayor vulnerabilidad de los niños de los niveles socioeconómicos más bajos.

Las prácticas pedagógicas observadas en los centros educativos dependientes del sistema público muestran condiciones poco adecuadas para compensar las carencias del entorno familiar de los niños. De acuerdo a los resultados del estudio citado previamente (MINEDUC,1998), sólo un 25% de la jornada diaria estaba dedicado explícitamente a actividades educativas, con materiales, supervisión y evaluación apropiados, siendo el período restante, un 25% de juego libre con supervisión mínima y un 50% dedicado a rutinas de cuidado o espera. Este resultado es consistente con los perfiles de calidad del entorno educativo establecidos por otro estudio (Villalón, Suzuki, Herrera y Mathiesen, 2002), en el que los recursos y las actividades para el desarrollo psicomotor y las rutinas de cuidado presentaron una calidad promedio superior a los disponibles para el desarrollo del lenguaje y el razonamiento.

5. Contexto Normativo de la Propuesta

En esta sección revisaremos el contexto normativo de la educación preescolar en relación con el área del lenguaje, en términos de las condiciones nacionales que permitirían o dificultarían el diseño e implementación de una política de intervención en lenguaje y alfabetización temprana. En el siguiente análisis examinamos la relación entre el programa propuesto y varios documentos de referencia que representan el marco institucional dentro del cual podría insertarse. Los documentos son los siguientes: A) Bases Curriculares para la Educación Preescolar, B) Mapas de Progreso, C) Currículum de Lenguaje de JUNJI y D) Currículum de Lenguaje de Fundación Integra (para niños de niveles Medio Mayor y Medio Menor).

A) Bases Curriculares para la Educación Preescolar

Las Bases Curriculares para la Educación Preescolar (BCEP) contemplan tres ámbitos de experiencias para el aprendizaje: *Formación Personal y Social, Comunicación, y Relación con el Medio Natural y Cultural*. Aquí analizaremos el primer núcleo del ámbito comunicación –llamado Lenguaje Verbal- por estar directamente relacionado con el tema de nuestro programa. El objetivo de este núcleo en las BCEP es:

“Potenciar la capacidad de la niña y del niño de comunicar sensaciones, vivencias, emociones, sentimientos, necesidades, acontecimientos e ideas a través del uso progresivo y adecuado del lenguaje no verbal y verbal, mediante la ampliación del vocabulario, el enriquecimiento de las estructuras lingüísticas y la iniciación a la lectura y la escritura, mediante palabras y textos pertinentes y con sentido”.

La presente propuesta concuerda con este objetivo tanto en relación a los temas centrales del programa como en su estrategia principal. En cuanto a los temas, el programa propuesto comprende capacitar a las educadoras en la relación entre lenguaje oral y escrito, el enriqueci-

miento del vocabulario, la utilización del lenguaje explicativo, la familiarización con textos escritos, y la relación entre los sonidos del lenguaje oral y los símbolos del lenguaje escrito, de acuerdo a cada etapa del desarrollo. Todos estos temas se encuentran incluidos en el objetivo general recién enunciado. Por otra parte, en cuanto a la estrategia principal del programa propuesto, a saber, la lectura repetida de literatura infantil, ésta concuerda plenamente con la formulación del objetivo del ámbito de Lenguaje Verbal, el cual se llevará a cabo “mediante palabras y textos pertinentes y con sentido”.

Por otro lado, un análisis de los aprendizajes esperados de los niños en las distintas etapas (primer y segundo ciclo) también muestra que éstos tienen concordancia con las actividades y objetivos del programa propuesto.

B) Mapas de Progreso

Los mapas de progreso para la educación preescolar elaborados por CEDEP¹ por encargo de MINEDUC contribuyen a dar mayor especificidad a los aprendizajes esperados descritos en las bases curriculares, ya que describen los mismos en términos de conductas medibles, incluyendo ejemplos de ellas. Sin embargo, es evidente que los mapas de progreso en sí no constituyen orientaciones más que generales para las prácticas pedagógicas, ya que especifican lo que el niño debe lograr pero no cómo facilitar ese logro.

C) Currículum JUNJI para Lenguaje

Al analizar los currícula específicos de lenguaje de las instituciones que atienden niños de 2 a 4 años, debiera ser posible obtener algunos ejemplos de cómo las bases curriculares se traducen en orientaciones pedagógicas y actividades de estimulación más concretas. Por esta razón analizaremos a continuación los currícula de lenguaje de las dos instituciones que dan atención gratuita masiva a los niños chilenos de este nivel.

A partir del año 2003, con la implementación del Proyecto Jardines Infantiles de Anticipación Curricular (JIAC), la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) define como énfasis curriculares los Núcleos de Lenguaje Verbal y Relaciones Lógico-Matemáticas y Cuantificación y se realizan varias capacitaciones al personal en estas áreas. Estos antecedentes permiten suponer que el currículum de JUNJI para el área de Lenguaje está alineado con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia cuyo objetivo describimos antes.

1 Versión preliminar.

D) Fundación Integra

Fundación Integra ha desarrollado e implementado nuevos currícula para los dos ciclos de educación parvularia, y ambos incluyen tanto énfasis pedagógicos como períodos específicos dedicados al desarrollo del lenguaje, en concordancia con las nuevas bases curriculares. En el currículum de Primer Ciclo, cuyo último nivel corresponde al nivel medio menor, existe un período especial dedicado a las experiencias de aprendizaje de lenguaje –Magipalabras– que “busca sensibilizar a los niños frente a diversas expresiones verbales –literarias y musicales– tales como cantos, rimas, juegos sonoros y de palabras, poesías, cuentos, adivinanzas, trabalenguas para fortalecer su capacidad de comunicación y creatividad”. En el Segundo Ciclo, comenzando por el nivel Medio Mayor, se introduce la “Hora del cuento”, que tiene una finalidad similar.

Sin embargo, observamos que en el nivel Medio Menor no hay un énfasis en el lenguaje, y que, concordante con esto, a la lectura compartida como estrategia se le da una importancia tangencial. En palabras del propio documento, “[e]s importante relevar que esta estrategia se incorpora gradualmente durante el primer ciclo, llegando a ser más frecuente durante el nivel Medio Menor, ya que en él se da una transición hacia el Segundo Ciclo”. Asimismo, tanto en el nivel Medio Menor como en el Medio Mayor, las recomendaciones sobre las formas de leer y dialogar en torno al texto son difusas y, cuando las hay, éstas no necesariamente concuerdan con la investigación actual en el área. Por ejemplo, la recomendación para el nivel Medio Menor de que “lo ideal en esta etapa de la vida es que los niños escuchen el cuento sin interrupciones” (p.48) contrasta con los múltiples hallazgos sobre las formas dialógicas de lectura y sus efectos positivos sobre el lenguaje oral. También, en el nivel Medio Mayor, con respecto a la hora del cuento, se plantea que “el rol de la educadora es crear un clima de expectativa, transmitiendo a los niños que éste es un momento mágico, en que por medio de nuestra imaginación podemos trasladarnos a mundos nuevos y conocer personas y lugares desconocidos”, pero no se enfatiza el rol de la educadora de facilitar la construcción de sentido del cuento, ni la familiarización con formas lingüísticas propias del registro escrito, ni la adquisición del vocabulario, todas funciones importantes de la lectura compartida en esta etapa. En general, encontramos que en ambos niveles falta mayor especificidad sobre las formas óptimas de hablar, leer, discutir y explicar, las razones por las cuales éstas son óptimas, y los tipos de actividades que más las favorecen. Otro problema importante es que no se vinculan estos componentes a las formas de evaluación que las maestras pueden utilizar en sala de clase como un insumo para la instrucción.

En síntesis, los aportes de la presente propuesta a lo ya existente en nuestro país se pueden resumir en tres puntos principales:

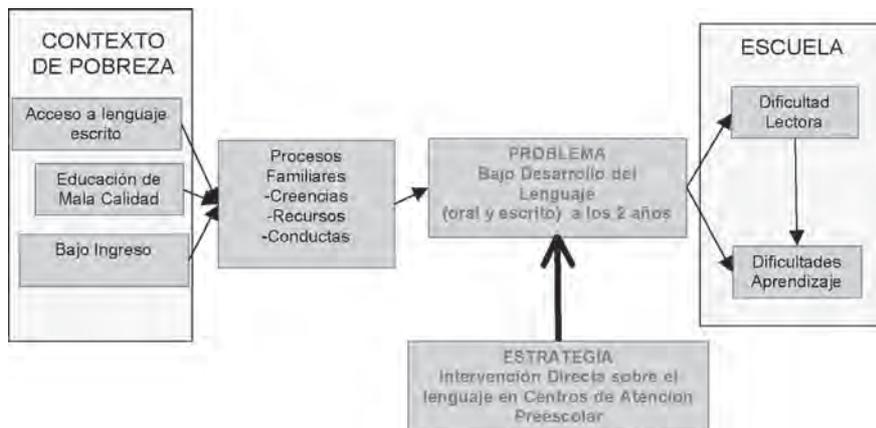
1. Pone mayor énfasis en el lenguaje escrito y oral en los niveles Medio Menor y Medio Mayor, incluyendo todos sus aspectos. Ofrece un marco instruccional validado por la investigación internacional, que complementa para el logro de los aprendizajes esperados propuestos por las BCEP. Incluye aspectos no considerados en el currículum existente para esta etapa (Integra), tales como escritura emergente y conciencia fonológica.
2. Especifica las actividades de lenguaje que estimulan los aprendizajes esperados descritos en las bases curriculares. Refleja la especificidad de los mapas de progreso, pero no a nivel de los niños, sino en el ámbito de las actividades en sala que conducen a esos logros.
3. Agrega la dimensión de la evaluación como una parte importante del trabajo en sala y ofrece herramientas para incorporarla como parte del proceso de aprendizaje en el área de lenguaje.

6. Síntesis del problema

En la Figura 1 se resumen tanto el contexto como los orígenes y las consecuencias del problema a abordar. En resumen, las condiciones contextuales de la pobreza afectarían a los procesos próximos familiares y éstos a su vez darían origen al problema inmediato que nos ocupa: *el bajo nivel de lenguaje exhibido por los niños de sectores de pobreza*, a partir de etapas tempranas de su desarrollo. Las consecuencias principales del problema son las dificultades posteriores en la adquisición de la lectura y por ende, la dificultad para apropiarse de otros aprendizajes escolares.

Entre los factores de riesgo asociados a la pobreza consideramos tanto el nivel educacional de los padres, como el ingreso familiar y las características del vecindario, en este caso, el acceso a materiales escritos (por ejemplo, bibliotecas públicas, tiendas donde vendan libros, etc.). Entre los procesos familiares relevantes para el desarrollo del lenguaje oral se encuentran la cantidad de materiales de lenguaje escrito en el hogar, el lenguaje dirigido al niño, las prácticas asociadas al lenguaje escrito y las creencias de las familias acerca de las funciones y usos del mismo. El problema del bajo desarrollo del lenguaje oral y escrito a partir de los dos años se refiere a un bajo nivel de vocabulario, poca familiaridad con los registros típicos de los textos escritos (formas descontextualizadas del lenguaje, el habla explicativa y el discurso narrativo) y poco desarrollo de los elementos necesarios para dominar la lectura y escritura en un lenguaje alfabético (conciencia fonológica, conocimiento de las letras, convenciones de lo impreso).

FIGURA 1



La estrategia propuesta apunta directamente a modificar el bajo nivel de lenguaje en los niños, a través de una intervención basada en centros de atención preescolar formales e informales. La estrategia escogida se basa en la intervención directa en centros, de acuerdo al *Principio de la Instrucción Académica y Lingüística* (Ramey y Ramey, 2006), que plantea que, en general, los niños que reciben intervenciones educativas tempranas que afectan en forma directa sus experiencias cotidianas muestran efectos positivos mayores y más duraderos que aquellos que reciben intervenciones por vías indirectas (por ejemplo, a través de programas de visitas familiares). Sin embargo, la estrategia es complementada con un programa de apoyo, desde los centros, a los procesos familiares relacionados con el lenguaje.

La constante en estos estudios resulta ser que el impacto positivo de un programa de alta calidad de educación inicial y preescolar tiende a persistir en los niveles de educación posteriores y en otros ámbitos a lo largo de la vida adulta. Los beneficios del desarrollo temprano del niño se trasladan a toda la sociedad, ya que éste aporta la base para formar ciudadanos con mayores capacidades, habilidades y competencias. Es esta la razón por la que la inversión en educación temprana y preescolar se convierte en un factor clave en un contexto en que la globalización demanda alta competitividad, productividad y creación de conocimiento. Este tipo de programas resultan ser una inversión altamente rentable desde el punto de vista económico para un país, comparado con alternativas similares en el uso de los recursos públicos e incluso privados.

II. Propuesta de lectura compartida: una estrategia educativa para la infancia temprana

Las actividades, contenidos y materiales de este programa se basan principalmente en lo descrito en los antecedentes (marco conceptual y diagnóstico) de la investigación presentados previamente. Estos antecedentes contienen los resultados de las investigaciones más actuales acerca de la efectividad de diversos programas y actividades en el área del lenguaje y la alfabetización emergente para niños de esta edad. Para la elaboración de dicho programa, los antecedentes han sido traducidos a objetivos, actividades y materiales tomando en consideración la realidad de la población destinataria del mismo.

1. Objetivos del Programa

1.1 Objetivo General

Proporcionar a los niños destinatarios las oportunidades necesarias para desarrollar al máximo su potencial en el área de lenguaje y alfabetización emergente, a través de actividades de lectura compartida y materiales en sala de clase como a través de su entorno familiar.

1.2 Objetivos Específicos

A nivel de personal educativo profesional y técnico

1. Dominio de conocimientos necesarios para proporcionar oportunidades óptimas de enriquecimiento del lenguaje, la lectura y la escritura.
2. Dominio de las habilidades de mediación necesarias para proporcionar oportunidades de enriquecimiento de lenguaje, la lectura y la escritura.
3. Desarrollo de actitudes positivas hacia el diseño e implementación de actividades que promueven la lectura y la escritura.

A nivel de los niños

1. Enriquecimiento del vocabulario.
2. Familiarización con distintos tipos de texto y su lenguaje.
3. Familiarización con convenciones de lo escrito.
4. Familiarización con distintos tipos de lenguaje explicativo.
5. Desarrollo de habilidades iniciales de conciencia fonológica (Medio Mayor).
6. Fortalecimiento del conocimiento de las letras.
7. Desarrollo del interés por la lectura y la escritura.

A nivel de las familias

1. Adquisición de conocimientos relativos al desarrollo del lenguaje oral y escrito en preescolares.
2. Adquisición de conocimientos relativos a la influencia del entorno familiar en este desarrollo.
3. Internalización de patrones de interacción efectivos en la mediación de habilidades de lenguaje oral y escrito.
4. Desarrollo de una valoración positiva e interés por actividades de lectura compartida.

1.3 Definición de la población objetivo

Se consideran parte de la población objetivo los preescolares entre 2 y 4 años de todo el país, que asisten a instituciones de atención preescolar pública. Se trata de niños que estén en condiciones que les permita adquirir los conocimientos y habilidades de alfabetización inicial. Por lo tanto, se excluye a niños con retraso de desarrollo severo, con hipoacusia severa u otras condiciones de salud que requieran un tratamiento especial en términos de aprendizaje. La propuesta está también dirigida al personal docente que trabaja en las instituciones de educación parvularia del sistema público y a las familias con hijos entre 2 y 4 años, que asisten a tales establecimientos. Se espera que la propuesta de intervención contribuya a la creación de comunidades de aprendizaje y redes de apoyo que le den sustentabilidad.

2. Componentes del Programa (Herramientas, instrumentos, mecanismos)

2.1 Formación Profesional de las Educadoras

El principal y más importante componente del programa es el impacto en las prácticas pedagógicas cotidianas del personal de las instituciones que trabaja directamente con los niños. De nada sirve proporcionar conocimientos fundamentados en la investigación reciente si no se logra que ellos se traduzcan en formas de interacción educativa que ofrezcan oportunidades a los niños para el desarrollo del lenguaje oral y escrito. Por ello, el programa de formación debe incluir estrategias de modelamiento y traspaso progresivo de patrones de interacción adecuados para el logro de los objetivos del programa.

Las clases expositivas se organizarán en cinco módulos de dos horas cada uno (10 horas). En cada módulo se entregará algunos conocimientos teóricos básicos, se entregará materiales escritos para futura referencia, y se dará al personal docente sugerencias de cómo aplicar estos conocimientos en el aula, ya sea en forma de sugerencias de actividades concretas o bien en la forma de actitudes y conductas generales que sean aplicables a las actividades que las edu-

adoras realicen durante la jornada. Cada módulo de formación será seguido de actividades de acompañamiento en relación a los temas específicos tratados, con el fin de garantizar la apropiación de los patrones de interacción requeridos en el trabajo con los niños. Estas actividades se centrarán en el desarrollo de lecturas compartidas de distintos tipos de texto con grupos de 4 a 6 niños.

Las actividades de acompañamiento abarcarán en total 20 horas de supervisión en sala de clase, distribuidas en un mínimo de 5 jornadas pedagógicas y un máximo de 10 (es decir, cada sesión de acompañamiento durará entre 2 y 4 horas).

Los módulos de la formación se describen a continuación, detallando los temas que se tratarán en cada uno.

Módulo 1. Lenguaje Oral y Escrito: El Continuo de la Alfabetización

¿Cuál es la relación entre lenguaje oral y escrito? ¿Cuál es el rol de distintas habilidades de lenguaje oral en la lectura, incluyendo vocabulario, conciencia fonológica y habilidades narrativas? ¿Cómo se desarrolla el lenguaje oral? ¿Cuál es la importancia de la estimulación en el desarrollo del lenguaje oral? ¿Qué podemos esperar del desarrollo del lenguaje oral en distintas etapas de la infancia y niñez? ¿Cuáles son las actividades más productivas para estimular el lenguaje oral en esta etapa? (Tanto Vocabulario, como Lenguaje Explicativo y Lenguaje Narrativo).

Módulo 2: Lectura compartida y escritura emergente

¿Cuál es el rol de la experiencia con libros en el desarrollo del lenguaje y la lectura? ¿Qué habilidades de lenguaje oral se desarrollan gracias a la lectura compartida? ¿Cómo se adquiere vocabulario en la lectura compartida? ¿Cómo debe leerse a los niños? (cómo leer para enriquecer el vocabulario, cómo leer para estimular la comprensión) ¿Cómo se desarrolla la comprensión a través de la lectura compartida? ¿Qué debemos leerles a los niños? ¿Qué aprenden los niños al interactuar libremente con los libros? ¿Pueden “escribir” los niños de esta edad? ¿Cuál es el rol de las actividades de escritura emergente en esta etapa? ¿Cómo se puede incorporar la escritura en el aula de dos a cuatro años?

Módulo 3: Sonidos y Letras en la primera etapa de la Alfabetización

¿Qué es la conciencia fonológica y cuál es su rol en la alfabetización? ¿Qué particularidades de la ortografía española es necesario tener en cuenta al promover la alfabetización emergente? ¿Cuál es el rol del conocimiento de las letras? ¿Qué actividades se pueden utilizar en esta etapa para reforzar el conocimiento de las letras, conciencia fonológica y principio alfabético?

Módulo 4. Evaluación para el Desarrollo del lenguaje y la Alfabetización

¿Cuáles son los predictores individuales de éxito y de avance en el desarrollo

del lenguaje oral? ¿Cómo medirlos en la sala de clase? ¿Cuáles son las características de la familia que inciden en la alfabetización? ¿Cómo obtener información sobre ellas? ¿Cómo deben ser utilizados los resultados de estas evaluaciones para optimizar la instrucción?

Módulo 5: Niños, Familias y Barrios: Diversidad en el Desarrollo de la Alfabetización

¿Cómo se desarrolla naturalmente la alfabetización en una comunidad letrada? ¿Qué factores influyen en este desarrollo? ¿Qué conductas y conocimientos de alfabetización se pueden esperar de los niños en distintas etapas de su infancia y niñez? ¿Qué factores individuales y contextuales influyen en el curso de este desarrollo? ¿Qué características individuales, familiares y contextuales pueden considerarse factores de riesgo en el desarrollo de la alfabetización? ¿Qué es un factor de riesgo? ¿Cuánta diversidad puede esperarse de un curso típico en esta etapa? ¿Cómo se puede enseñar a un curso heterogéneo en sus antecedentes individuales, familiares y contextuales? ¿Cómo podemos ayudar a los padres a apoyar de manera efectiva la alfabetización de sus hijos en esta etapa?

De acuerdo a lo aprendido en los módulos de formación, se espera que el personal docente desarrolle un programa de lecturas compartidas, considerando los aprendizajes esperados y las características peculiares del entorno donde se inserta el centro y las familias a las que atiende.

2.2 Materiales para el Aula

Además de la formación de las educadoras profesionales y técnicas, el programa requiere de materiales de aula adecuados para la implementación de éste. Los materiales que se entregarán serán los siguientes:

- Libros (de cuentos e informativos) adecuados a los aprendizajes esperados de los niños, para cada sala de clase: dos a tres veces el número de niños de cada sala.

Los libros serán seleccionados con los siguientes criterios:

Complejidad. Evitar libros excesivamente simples que sólo etiquetan o describen eventos aislados, sin conectarlos lógicamente. El texto deberá establecer relaciones temporales y lógicas (idealmente estas últimas) entre los eventos y presentar, en el caso de las narraciones, problemas, metas, obstáculos, intentos de solución y un desenlace.

Conexión Emocional. Privilegiar libros con temas potencialmente significativos para niños de esta edad.

Cantidad y “Flujo” del Lenguaje. En esta etapa es importante que la cantidad de texto en la página no sea excesiva. El principal problema con aquellos libros que contienen excesivo texto es que, durante la lec-

tura en voz alta, la educadora tiende a dejar de leerlo y pasa prontamente a “traducirlo” en sus propias palabras.

- 1 pizarra pequeña y plumones para apoyar la interacción educativa durante la lectura compartida.
- 2 Juegos de letras magnéticas.
- Materiales habitualmente empleados en las salas de jardines infantiles para crear espacios en su interior al modo de centros de aprendizaje en los que los niños puedan desarrollar actividades vinculadas a la lectura y la escritura de manera autónoma.
- Materiales de uso frecuente en las salas de jardines infantiles para organizar el ambiente de la sala como un recurso para el aprendizaje.

2.3 Vínculo con Familias

El último componente implica involucrar a las familias en el programa, logrando su apoyo para el mismo, y proporcionando información y educación acerca de su rol en el desarrollo del lenguaje y la alfabetización de sus niños. Para el trabajo con este componente se proponen tres objetivos fundamentales:

1. Proporcionar a las educadoras una oportunidad para conocer la realidad familiar de los niños que atienden, con el fin de poder contextualizar sus prácticas y hacerlas más pertinentes a las necesidades de su comunidad.
2. Lograr el apoyo de los padres para las actividades del programa, a objeto de potenciar los efectos del mismo mediante una continuidad en el hogar de lo implementado en el centro.
3. Proporcionar a los padres información acerca del desarrollo del lenguaje y la alfabetización en esta etapa, promoviendo creencias y prácticas de alfabetización familiar provechosas para los niños.

Las actividades de este componente están a su vez relacionadas con tres subcomponentes.

1. Sesiones de Información colectivas

Se realizarán dos sesiones de una hora a la que se invitará a todos los padres del curso. En estas sesiones se entregará información sobre el programa, sus objetivos, principios y actividades. En este contexto se entregará a los padres que asistan información sobre el desarrollo del lenguaje y la alfabetización, y el rol que cumple la familia en este desarrollo. Además, en estas sesiones las educadoras recogerán información relevante sobre las creencias y prácticas de alfabetización de los padres, para poder contextualizar el programa a la realidad de las familias que atienden.

2. Sesiones de Participación individuales

Se invitará a todos los padres a participar en la jornada de los niños según su horario y conveniencia, tratando de que cada participante asista al menos dos veces durante el año. En estas visitas, se solicitará la participación del adulto en las actividades de lenguaje y alfabetización, y la educadora aprovechará la oportunidad para ejemplificar los principios y actividades del programa y para sugerir algunas formas en que se pueda aplicar las mismas estrategias en el hogar.

3. Actividades en el hogar

Dentro de las actividades de lenguaje y alfabetización en sala se incluirán algunas que tengan continuidad en el hogar. Por ejemplo, se invitará a los niños a llevar alguno de sus libros favoritos a su hogar y “leerlo” a sus padres. También pueden enviarse a casa los cuentos “escritos” por el niño, o pedir a los padres que envíen al centro los libros favoritos del niño para ser leídos a todo el curso. Las educadoras proporcionarán orientación a los padres acerca de las funciones y formas de estas estrategias durante las sesiones de información a las familias, con el fin de que las actividades efectivamente representen un vínculo entre el programa en aula y el hogar.

3. Actores relevantes

Este aspecto incluye a los organismos técnicos que diseñan y organizan la provisión de servicios, y al nivel de profesionales, técnicos o colaboradores que lo proveen directamente. Se considera también a las familias, cuyos hijos participarán de la propuesta. Los niños son los destinatarios finales de la intervención y por ello su participación está descrita en los distintos momentos del proceso de implementación.

4. Aspectos operativos de la propuesta

4.1 Impacto esperado: Beneficios

Los impactos estimados están relacionados con los actores incluidos en la propuesta. Así, respecto de los niños, se espera que mejoren sus resultados en el lenguaje oral y en la alfabetización inicial. Si se tiene en cuenta los resultados esperados vinculados a los/las Educadores/as, se ha previsto contribuir e incrementar su formación profesional y generar también un mayor empoderamiento a partir del dominio de nuevas herramientas conceptuales y prácticas que enriquecen su desempeño laboral. Asimismo, se ha estimado que la propuesta contribuirá al desarrollo de los centros educativos del sistema público a través del fortalecimiento de la gestión pedagógica, la orientación al logro de aprendizajes, al trabajo en equipo y a un modelo de formación con-

tinua orientado a metas de calidad y equidad. Por último, se ha considerado que las familias cuyos hijos asistan a las instituciones de educación parvularia seleccionadas se verán beneficiadas por la provisión de orientaciones y recursos para la educación de sus hijos en el hogar.

4.2 Estimación de costos

Los costos a estimar deben incluir el detalle de los aspectos considerados en el apartado de piloto inicial (tema tratado en la estrategia de implementación) y los de escalamiento a nivel nacional (también en el tema de estrategia de implementación) que a continuación se describen; esto es, los costos de los equipos zonales y comunales de trabajo.

En los equipos zonales se incluyen los pagos para:

- asistencia a talleres en ciudades cabeza.
- selección de equipos comunales por zona.
- capacitación y acompañamiento equipos de zona.

En los equipos comunales es necesario considerar el pago a equipos para:

- Capacitación y acompañamiento a equipos de comunales (incorporar transporte, arriendo lugar, horas RRHH etc.).

4.3 Cobertura esperada

Se incluyen niños entre 2 y 4 años, atendidos en las instituciones que a continuación se detallan:

INTEGRA MODALIDAD CONVENCIONAL:	39.996
JUNJI MODALIDAD CONVENCIONAL:	31.466
JUNJI NO CONVENCIONAL:	19.432
TOTAL	90.894

Cobertura esperada: 100%

4.4 Sistema de financiamiento

Se propone que las instituciones de educación parvularia del sistema público que atienden a niños entre 2 y 4 años (Integra y Junji), puedan analizar esta propuesta de programa de lectura compartida, con el propósito de ver la factibilidad de asumir su financiamiento como parte de su presupuesto anual en lo relacionado con los ítems de inversiones en el ámbito técnico-pedagógico.

5. Estrategia de implementación

5.1 Piloto inicial en la Región Metropolitana. Jardín convencional y no convencional

Esta sección describe una propuesta de evaluación del programa descrito. El supuesto a la base de esta sección es que los organismos encargados de la implementación de las políticas públicas en educación están interesados en contar con información confiable y útil acerca de los programas que se implementan, incluyendo si son efectivos, para quiénes son efectivos y en qué condiciones. El equipo que formula esta propuesta recomienda que el programa sea evaluado en forma piloto antes de ser implementado a gran escala, al menos en sus efectos inmediatos.

La siguiente propuesta de evaluación apunta a obtener los siguientes tipos de información acerca del programa:

1. Efectividad del programa al corto, mediano y largo plazo.
2. Condiciones ideales de implementación para maximizar la efectividad del programa.
3. Población objetivo para quiénes es más efectivo el programa.

Muestra

La muestra deberá estar constituida por niños de diferentes características, con el fin de determinar si el programa es efectivo para toda la población o sólo parte de ella. Las características de los niños dependerán de las características de la población atendida por los centros y de los intereses de las autoridades que implementen el programa. Por ejemplo, los equipos que la implementen podrían estar interesados en estudiar la efectividad del programa en distintas regiones, en cuyo caso tomarían sujetos de regiones representativas del país. No es necesario, pero sí deseable, que la muestra sea representativa del país.

Con el objeto de estudiar posibles efectos de la educadora, es importante contar con suficientes niños focales por educadora, y suficientes educadoras (aulas). El número mínimo de niños por educadora debe ser de 15 (quince). Considerando el interés por estudiar a los niños en forma longitudinal, sin embargo, sería conveniente incluir la mayor cantidad de niños por sala, con el fin de que el número final de niños por sala continúe siendo suficiente luego de la deserción experimental².

² Sin embargo, esto no implica necesariamente excluirse a todas las salas que tengan menor número de niños, ya que dependiendo de los objetivos de evaluación, la importancia de evaluar la efectividad del programa en diversos contextos puede superar a la necesidad de contar con suficientes niños por sala.

Diseño

La evaluación debe incluir al menos dos grupos: uno experimental, donde se aplique el programa completo; y otro de control, que no recibirá tratamiento alguno. Sin embargo, es conveniente, si es posible, agregar un grupo intermedio que evalúe los efectos de una aplicación intermedia del programa, por ejemplo, sólo capacitación a las profesoras y materiales, sin el componente de capacitación de padres.

Los niños deben ser asignados en forma aleatoria a los grupos (por ejemplo, experimental 1, experimental 2 y control). Los distintos grupos deberán incluir aulas de áreas geográficas comparables en cuanto a vulnerabilidad. Al interior de cada unidad geográfica (por ejemplo, región, comuna), los centros deberán asignarse en forma aleatoria a los grupos de tratamiento.

Recomendamos que la implementación se inicie con todos los niños de los niveles medio menor y medio mayor, simultáneamente, de manera de poder observar el efecto diferenciado de uno o dos años en el programa.

Todos los niños deberán ser evaluados al principio y al final del año en que se implementó el programa, y al final de cada año subsiguiente, mientras dure el seguimiento.

Con el fin de evaluar los efectos de mediano y largo plazo del programa, el diseño debe ser longitudinal, e incluir evaluaciones anuales de los niños hasta al menos cuarto básico.

VARIABLES e INSTRUMENTOS

Las siguientes variables deberán incluirse en la evaluación. Para cada una hacemos sugerencias de instrumentos.

A. Sala de Clase

Implementación del programa. Medido a través de observaciones en sala, en minutos totales dedicados a cada una de las actividades sugeridas en la capacitación. Las observaciones deberán ser cuatro en el transcurso del año, y cada una deberá abarcar una jornada pedagógica completa.

B. Educadora

Nivel de Educación.

Horas totales de asistencia a la capacitación.

Horas totales de acompañamiento recibidas.

Comprensión del programa. Puntaje en una prueba o cuestionario que evalúe la comprensión de los objetivos y estrategias principales del programa.

Manejo de Grupo. Medido en las observaciones, utilizando una pauta de probada confiabilidad.

C. Niños

Las variables de los niños deberán evaluarse con diferentes instrumentos dependiendo de la edad de éstos.

Inicio y Fin del programa (inicio y fin de medio menor, inicio y fin de medio mayor).

- Vocabulario receptivo.
- Alfabetización Emergente.
 - conciencia fonológica
 - conocimiento del alfabeto
 - escritura emergente
- Comprensión de historias.

Seguimiento (Final de año en prekinder, kinder, primero, segundo, tercero y cuarto básico).

Dependiendo del año: vocabulario receptivo, conciencia fonológica, lectura de letras y palabras, lectura de pseudopalabras, comprensión de historias, comprensión lectora.

D. Familias

Nivel educacional alcanzado por los padres.

Ingreso de la familia.

Creencias y prácticas relacionadas con la alfabetización.

5.2 Estrategia de escalamiento o transferencia. Implementación a nivel nacional

Zonas

El país se sectoriza en 7 zonas. Se realiza la implementación inicial en cada ciudad a través de la capacitación zonal. La capacitación zonal congrega a representantes de jardines infantiles de cada comuna correspondiente a cada región.

TABLA 1

Zona	Regiones	Lugar	Comunas
Norte	I y II	Arica	19
Norte Chico	III y IV	Copiapó	24
Central	V, VI	Valparaíso	71
Metropolitana	Metropolitana	Santiago	52
Centro-Sur	VII-VIII	Concepción	82
Sur	IX, X	Temuco	73
Extremo Sur	XI, XII	Coyhaique	22

Se realizará una capacitación por zona a través de un equipo profesional, que involucra el equipo del proyecto (piloto) e incorpora profesionales adicionales que permanecen acompañando a cada zona (acompañamiento). Es necesario definir un perfil de competencias para este equipo, el que deberá en parte estar constituido por recursos de la zona. Podrían participar idealmente recursos de los centros universitarios regionales.

A nivel local

Los encargados zonales convocan a jardines por comuna (equipo educador) y se eligen aquellos que se comprometen en realizar la capacitación en la comuna al resto de los jardines y colaborar en el acompañamiento de los establecimientos. Esto implica realizar un contrato de transferencia de la tecnología y por tanto pueden existir incentivos específicos.

Referencias

- **Allison, D., & Watson, J.** (1994). The Significance of Adult Storybook Reading Styles on the Development of Young Children's Emergent Reading. *Reading Research and Instruction*, 34, 57-72.
- **Bergin, C.** (2001). The parent-child relationship during beginning reading. *Journal of Literacy Research*, 33, 681-707.
- **Bravo, L.; Villalón, M. y Orellana, E.** (2005) El rendimiento en la lectura en el primer ciclo básico y algunos procesos psicolingüísticos de ingreso. *Boletín de Investigación Educacional*. Vol. 20, N° 1, 51-63.
- **Bruer, J.T.** (1993) *Escuelas para pensar*. Barcelona: Ed.Paidós.
- **Bus, A. G.** (2003). Social-emotional requisites for learning to read. In van Kleeck, A. Stahl, S. A. & Bauer, E. (Eds.). *On Reading Books to Children. Parents and Teachers* (pp.3-15).
- **Mahwah, NJ:** Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- **Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H.** (1988). Attachment and Early Reading: A Longitudinal Study. *Journal of Genetic Psychology*, 149, 199-210.
- **Bus, A. & van IJzendoorn, M. H.** (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: the role of mother child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30, 998-1015.
- **Bus, A., Van IJzendoorn, M.H., & Pellegrini, A.D.** (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on inter-generational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- **Bus, A., Belsky, J., van-IJzendoorn, M. & Crnic, K.** (1997). Attachment and bookreading patterns: A study of mothers, fathers and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(1), 81-98.
- **Hargrave, A. C. & Sénéchal, M.** (2000). Book reading interventions with language-delayed preschool children: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75-90.
- **Lefevre, J., M., Thomas, E., & Daley, K.** (1998). Differential Effects of Home literacy Experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.
- **Leseman, P., & de Jong, P.** (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 294-318.

- **OECD** (2000). Literacy in the information age. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- **OECD** (2003) Destrezas de lectoescritura para el mundo de mañana (p. 270). Resultados.
- **PISA** 2000, París.
- **Pressley, M.** (1998) Cómo enseñar a leer. Barcelona: Ed.Paidós.
- **Ramey, S. L. & Ramey, C. T.** (2006). Early Educational Interventions: Principles of Effective and Sustained Benefits from Targeted Early Education Programs. In D. K. Dickinson and S. B. Neuman (Eds.). Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2. New York: Guilford Press.
- **Sénéchal, M.** (1997). The Differential Effect of Storybook reading on preschoolers' expressive and receptive vocabulary acquisition. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.
- **Susperreguy, M. I., Strasser, K., Lissi, M. R. & Mendive, S.** (2006). Literacidad familiar en Chile: ¿Se replican los resultados de países desarrollados? Manuscrito enviado a la Revista Latinoamericana de Psicología.
- **Tharp, R.; Estrada,P.; Daltno,S.S. y Yamauchi,L.** (2002) Transformar la enseñanza. Barcelona: Ed.Paidós.
- **Villalón, M.; Suzuki, E.; Herrera, M.O. y Mathiesen, E.** (2002) Quality of Chilean Early Childhood Education from an International Perspective. *International Journal of Early Years Education*. Vo.10, N°1, 49-59.
- **Wagner, D.A.** (1998) Alfabetización: Construir el futuro. París: UNESCO.