



“Infancias, enseñanza y cuidado en tiempos de excepcionalidad”

UNRN Sede Atlántica, 24 a 27 de noviembre de 2020

Disp. ATL. N° 422/ 2020- Declaración de interés de R.N. Res. N° 3793/ 20

MESA: Desafíos de la enseñanza en las instituciones de Educación Inicial y de la primera infancia.

TITULO: Estrategias metodológicas facilitadoras del desarrollo de los predictores del aprendizaje de la lengua escrita en la educación inicial

AUTORES:

RODRÍGUEZ, Claudina; claudinarodriguez@fed.uncu.edu.ar; Facultad de Educación. UNCuyo.

PADILLA, Graciela; Facultad de Educación. UNCuyo.

BALMACEDA, Gabriela; Facultad de Educación. UNCuyo.

PALABRAS CLAVE: educación inicial, estrategias lingüísticas, predictores, aprendizaje de la lengua escrita

En el presente trabajo, enmarcado en la investigación Educación: ¿desigualdad o inclusión? Análisis de los predictores y facilitadores del aprendizaje de la lengua escrita en niños mendocinos de educación primaria, se propone la puesta en marcha de un programa integral basado en el uso de estrategias lingüísticas, facilitadoras de los predictores del aprendizaje de la lengua escrita en el aula de educación inicial.

Nuestra hipótesis “La conciencia fonológica, el conocimiento grafémico, la velocidad de denominación y la movilidad enunciativa son predictores de la adquisición de la lengua escrita. Trabajarlos en el aula favorece este desarrollo y evita el fracaso escolar”.

Dentro del objetivo que implica el diseño de un programa integral de intervención didáctica para ser aplicado en los cursos experimentales de la investigación realizada. Surge la idea de esta exposición.

Una propuesta de intervención didáctica que contempla, tanto los contenidos relacionados con los predictores del aprendizaje del lenguaje escrito: conciencia fonológica (CF), velocidad de denominación (VD), movilidad enunciativa (ME) y conciencia grafémica (CG); como así también el desarrollo sistemático de estrategias. Las mismas son conceptualizadas como un conjunto de acciones tendientes al logro de una meta, concebidas como acciones orientadoras para el desarrollo de las actividades referidas a los predictores.

Surge como iniciativa, luego de los resultados de la investigación anterior, aportar al sistema educativo tanto un modelo de evaluación de los predictores y facilitadores para que los docentes lo apliquen en el ingreso a la educación inicial, durante el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura y al final del primer ciclo, como también ofrecer orientaciones didácticas y familiares, motivo por el cual denominamos al programa como “integral”.

Apoyamos la idea de que un programa de intervención didáctica debe concebir una postura donde los contenidos a desarrollar se inspiren en el desarrollo lingüístico y se considere además, el análisis e intervención de los contextos y conductas que influyen en la interacción comunicativa y lingüística dentro del aula. Contemplando las demandas que requieren las tareas propuestas, las exigencias cognitivas, socioemocionales y el estilo de facilitación que pueden ofrecer los docentes.

Las estrategias mencionadas consisten en que el docente estimule la participación de los y las estudiantes de educación inicial en una interacción comunicativa, modificando y adaptando su lenguaje en distintos aspectos, al mismo tiempo que respete la iniciativa comunicativa de los mismos.

Una propuesta de trabajo en el ámbito del aula, no debe basarse sólo en el desarrollo de los contenidos, sino que debe abarcar el análisis y la intervención de los contextos y conductas en los que ocurren las interacciones comunicativas y lingüísticas.

Estrategias sugeridas:

- Actuación basada en el input lingüístico. Consiste en mejorar lo que dice el adulto y cómo lo dice. Algunos aspectos que se sugieren modificar son la velocidad al hablar, la intensidad, la entonación y el acento, el momento justo, la cantidad, la reformulación y la repetición de los mensajes, la longitud y la complejidad de las oraciones, el vocabulario, las relaciones semánticas, así como el contenido y la presentación de la información.

- Demandas del output lingüístico (también llamado “demandas en la producción del lenguaje”). Tal como indica Szekeres (1990:130), los niños y las niñas, al contrario que los adultos, son muy sensibles a las producciones del lenguaje. Por lo tanto, los adultos deben adaptar su lenguaje a las posibilidades de producción de cada sujeto en función de su edad. Por otra parte, se debe conceder un tiempo adecuado para la elaboración de la respuesta. El tipo de enunciados que usamos condiciona el lenguaje infantil.
- Demandas cognitivas y socioemocionales. Se debe considerar este aspecto ya que, muchas veces la participación de los niños y niñas en el desarrollo de las actividades depende directamente de los requerimientos cognitivos de las mismas.
- Estilo de facilitación. Tiene que ver con las técnicas o métodos que se utilizan para hacer más efectivo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicha facilitación puede llevarse a cabo de manera indirecta o directa (Acosta, León y Ramos, 1998).

Estrategias facilitadoras indirectas:

Estas consisten en facilitar de manera indirecta la participación de los niños y niñas en una interacción comunicativa, modificando y adaptando el lenguaje en distintos aspectos, al mismo tiempo que se respeta la iniciativa comunicativa de los y las estudiantes, devolviéndoles sus producciones lingüísticas de forma más elaborada. Así pues, se sugiere considerar el uso de los siguientes aspectos:

- Modificación y ajuste del habla. Se trata de adoptar algunos de los recursos que de manera natural que utilizan los padres para comunicarse y hablar con sus hijos e hijas. Esto consiste en realizar ciertas simplificaciones fonológicas y léxicas. También se sugiere modificar ciertos rasgos no segmentales del habla, como el uso de un tono más elevado, una entonación exagerada, ritmo más lento y uso de pausas. En el plano morfosintáctico se recomienda emplear oraciones gramaticalmente bien elaboradas, pero estructuralmente cortas y simples.
- Uso de buenas preguntas. Se refiere al uso por parte del docente de claves que garanticen o faciliten la continuidad de la conversación. En relación con esto, Manolson (1985) sostiene que las “buenas preguntas” deberían lograr los siguientes objetivos: demostrar el interés del adulto, y crear expectativa (“¿Qué pasó?, ¿entonces?, “y ahora qué pasó?”), dar opciones para que éste decida (“¿Quieres...o...?”), ampliar la exploración mental del niño y niña (“¿Qué está pasando?”, “¿cómo funciona?”, “y ahora, ¿qué?”, “¿quién?”, “¿dónde?”, “¿por qué?”). Debería evitarse, por el contrario, aquellas preguntas que exigen o agobian como por ejemplo: “¿Qué es eso?”, o que contienen la respuesta: “¿quieres chocolate, ¿no, Pablo?”.
- Solicitud de clarificaciones. El adulto, con su intervención, intentará que el y la estudiante revise su producción y se esfuerce en aclararla. Por ejemplo, si el niño o niña se expresa con una idea corta o mal elaborada, se le puede solicitar una aclaración de la misma.
- Autorrepeticón de enunciados. En este caso, el adulto repite el enunciado manteniendo el mismo referente: “toma la sopa”, “toma la sopa con la cuchara”.
- Contingencia semántica. La misma se produce cuando el o la docente comenta lo que el niño o niña dice o hace, de manera que funcione como un feedback correctivo. Para ello, se podrán utilizar “expansiones”, que consisten en que el adulto devuelva el enunciado del interlocutor mejorando y ampliando la estructura morfosintáctica. Por ejemplo:

Niño-Niña: “Vaso, toma”

Adulto: “Sí, ése es el vaso del niño. Toma agua con el vaso”.

También, se utilizan las “extensiones”, donde se añade información a la producción infantil, incorporando contenidos relacionados semánticamente con lo proporcionado por el niño o la niña. Por ejemplo:

Niño-Niña: “vaso niño”.

Adulto: “se ha roto”.

Además, son recomendables las “incorporaciones”, donde el adulto incorpora un enunciado infantil elemental a un enunciado más completo. Por ejemplo:

Adulto: “Érase una vez, una niña que todas las noches, antes de acostarse, se volvía pequeña, pequeña”.

Niño-Niña : “Una hormiga”.

Adulto: “Érase una vez una niña que todas las noches, antes de acostarse, se volvía pequeña, pequeña como una hormiga para que su madre la acostara”.

Otro procedimiento habitual sugerido es la “continuación del tópico”; en esta ocasión el adulto mantiene el tópico del niño o de la niña, pero no hace uso de las mismas palabras. Por ejemplo:

Niño-Niña: “Llevé el muñeco a la habitación”.

Adulto: “¿Dónde lo pusiste?”

- Imitación de los enunciados de los niños y niñas. La participación del adulto consiste en repetir exacta o parcialmente las producciones del niño o niña, como forma de demostrarle que ha entendido y que quiere continuar conversando.
- Utilización de gestos, pistas o señales no verbales. Recurso sugerido para afianzar las producciones lingüísticas en el contexto comunicativo en que se producen. Por ejemplo, el uso de recursos deícticos, como “señalar con la mano un objeto”, “gesto para enfatizar una palabra determinada, o gestos que indican un objeto o acción”.
- Puesta en duda. En esta caso el adulto pone en duda lo que acaba de decir el niño o la niña (“¿de verdad se dice capeducita doja?”) para hacerle tomar conciencia del error y facilitar la autocorrección.
- Respuesta falsa. Mediante la utilización de este recurso por parte del adulto se intenta que el niño o niña responda a la pregunta planteada. Para esto, el interlocutor usa una respuesta falsa y paradójica, y con una entonación exagerada (Juárez y Monfort, 1989:69). Por ejemplo:

Adulto: “¿De qué color es la leche?”

Niño-Niña: (no responde).

Adulto: “¿Has dicho AZUL?”.

Facilitadores directos:

La participación de los niños y niñas se facilita de forma directa cuando el papel del adulto se dirige sobre todo a la corrección de la producción infantil.

- Moldeamiento. Se sugiere que el niño o la niña consiga llegar por “aproximaciones sucesivas”.
- Modelado: hace referencia al papel de modelo lingüístico que realiza el adulto.
- Inducción. La técnica consiste en ofrecer al niño o a la niña parte de la respuesta, por ejemplo, mediante la emisión de una sílaba o palabra. Así, en la actividad de contar cuentos el adulto dice “¿Y qué está haciendo el chanchito?”; si el niño o la niña no responde, el adulto vuelve a intervenir diciendo “el chanchito está co...”

En todos los casos, los sistemas de facilitación recomendados tratan sobre la estimulación que realiza el adulto sobre el lenguaje infantil para el desarrollo concreto de los predictores mencionados.

En la práctica educativa es recomendable agrupar las actividades o tareas en formatos básicos en función de sus características. Podemos mencionar, por ejemplo: actividades de imitación y denominación, juegos para hablar mejor, ajustes comunicativos, pares mínimos, uso del discurso conversacional y narrativo; entre otros.

Consideramos que las actividades tendientes a la estimulación de los predictores del aprendizaje de la lengua escrita, deben abordarse aplicando de manera sistemática las estrategias sugeridas adaptadas al currículo escolar de educación inicial. De esta manera se podrá analizar si se producen diferencias en el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas que subyacen a los predictores, antes y después de la aplicación del programa.

Referencias Bibliográficas:

Acosta Rodríguez, V; Moreno Santana,A (1999).Dificultades del lenguaje en ambientes Educativos. Masson.

Aguilar Villagrán, M.; Navarro Guzmán, J.; Menacho Jiménez, I.; Alcalé Cuevas, C.; Marchena Consejero, E.; Olivier, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22, 3, pp. 436-442.

Darrault, I. (2000). Hacia una política de prevención en la escuela. Las dificultades y los trastornos del lenguaje oral y escrito. Documento Inédito. Traducción: M. V. Gómez de Erice. FEEyE.

Flouri, E. Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*. 74, 2, pp. 141-153.

Gallego, C. (2006). Los prerrequisitos lectores. Congreso internacional de lectoescritura. Morelia. ECTORES.

González Seijas, R; López Larrosa, S.; Vilar Fernández, J. y Rodríguez López-Vázquez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 98-110.

Inizan, A. (1989). Cuando enseñar a leer: evaluación de la aptitud para aprender a leer: Visor.

Nohales, P. y Martínez Gimenez, T. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Bordón* 60 (3), 2008, 113-129

Ortega de Hocevar, S. y col. (2016/2018). Educación: ¿desigualdad o inclusión? Análisis de los predictores del aprendizaje de la lengua escrita en niños mendocinos de educación inicial y primaria. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. UNCUIYO.

Suárez-Coalla, P.; García-de-Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, 36(1), 77-89.

Porta. M. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de orientación educacional*, 26(50), 93-111.

Sellés Nohales, P. (2006). Estado actual de la evaluación de predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88-53-72.