

La intervención didáctica para promover la alfabetización inicial de dos niños no nativos hablantes de español, un estudio de caso¹

Didactic Intervention to Promote Initial Literacy Stage of Two Non-Native Spanish Children - A Study Case

NORMA FERNÁNDEZ

MÓNICA ALVARADO

CARLA MARTÍNEZ

Universidad Marista de Querétaro - Universidad Autónoma de Querétaro

México

normitaz2000@yahoo.com.mx

(Recibido: 09-08-2017;
aceptado: 25-09-2018)

Resumen. El propósito de este artículo es presentar los resultados de la intervención didáctica encaminada a promover la alfabetización inicial de dos niños no nativos hablantes de español. Uno de ellos tenía como primera lengua (L1) el hñähñú (lengua indígena del centro del país) y el otro, el chino (mandarín). Al inicio de la intervención ambos lograban comunicarse con sus compañeros en español y presentaban escaso conocimiento del sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979). La intervención fue realizada como parte de las prácticas docentes de una alumna de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Marista de Querétaro, México. La metodología aplicada fue el estudio de caso. El seguimiento se realizó durante 25 sesiones; cada sesión estuvo diseñada desde un enfoque constructivista cuya intención es promover la toma de decisiones gráficas y de lectura a partir de resolver problemas comunicativos (Alvarado y Vernon, 2001; Brousseau, 2007). Al final de las 25 sesiones ambos niños presentaban escrituras alfabéticas.

Palabras clave: *alfabetización; preescolar; didáctica; docencia; bilingüismo.*

Abstract. The purpose of this article is to present the results of the didactic intervention promoting the initial literacy stage of two non-native Spanish speakers. One of them had as a first language (L1) hñähñú (an indigenous language from the central region of Mexico) and the other, Chinese (Mandarin). At the beginning of the intervention both managed to communicate with their colleagues in Spanish and had little knowledge of the writing system (Ferreiro and Teberosky, 1979). The intervention was carried out as part of the internship of a Preschool Education student from the Marist University of Querétaro, Mexico. The applied methodology was the case study. The follow-up was performed during 25 sessions; each session designed with a constructivist approach with the intent of promoting graphic and reading decisions solving communicative problems (Alvarado and Vernon, 2001, Brousseau, 2007). At the end of the 25 sessions both children presented alphabetic writings

Keywords: *Literacy; preschool; didactic; teaching; bilingualism.*

¹ Para citar este artículo: Fernández, Norma; Alvarado, Mónica y Martínez, Carla (2019). La intervención didáctica para promover la alfabetización inicial de dos niños no nativos hablantes de español, un estudio de caso. *Alabe* 19. [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2019.19.8

I. Antecedentes

El propósito de este artículo es presentar los resultados de la intervención didáctica realizada con dos alumnos de preescolar (5 años de edad) que cursaban el tercer grado en una escuela pública de la ciudad de Querétaro, México. Dicha intervención tuvo la intención de promover el contacto de los niños con la lengua escrita. Lo relevante de este artículo estriba en reportar los avances que presentaron dos niños no nativo-hablantes del español durante la intervención realizada por una estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar que realizaba la práctica de aula correspondiente al octavo semestre (a quien en lo sucesivo nos referiremos como *la practicante*).

De acuerdo con el Consejo Estatal de Población de Querétaro, este estado incrementa anualmente su población a razón del 1.4%, en promedio (CEPQ, 2018). Conforme la ciudad de Querétaro ha crecido, el número de inmigrantes ha aumentado haciendo que las escuelas enfrenten la incorporación de niños con culturas diversas y, con ello, tengan que encontrar estrategias metodológicas que posibiliten el desarrollo de todos independientemente de sus condiciones culturales de origen. En este contexto, nuestro seguimiento de intervención se enfocó en el proceso de aprendizaje de dos niños: uno chino y otro mexicano hablante del hñähñú (lengua indígena del centro de México) como lengua materna.

El reto que enfrenta la escuela, en la actualidad, respecto de atender estudiantes provenientes de diferentes contextos culturales y lingüísticos es innegable. El caso que reportamos se trata del seguimiento de un niño hablante de una lengua minoritaria originaria de México y otro hablante del chino, lengua igualmente minoritaria en el contexto escolar. Si bien desde 1951 la UNESCO ha insistido en la ventaja de alfabetizar a los niños en sus lenguas maternas, esta recomendación es todavía inaccesible en los contextos de la mayoría de las escuelas mexicanas con poblaciones multilingües, tanto por la falta de docentes con dominio de las diferentes lenguas que se emplean en el país, como de las restricciones en la escritura de diferentes lenguas originarias nacionales.

En cualquiera de los escenarios, como lo señalan Ferreiro y Teruggi (2013), el punto de partida para niños bilingües es de ventaja en términos cognitivos dado el acercamiento y reflexiones que han tenido que hacer en el ejercicio mismo de emplear dos lenguas. Pese a esta ventaja lingüística es frecuente entre los docentes, como lo señalan estas mismas autoras, suponer que los procesos de aprendizaje pueden verse dificultados por la falta de familiaridad de algunos niños no nativo-hablantes del español (sobre todo, de lenguas socialmente poco prestigiadas, como lo son las indígenas). En este sentido enfrentar la tarea de alfabetizar a niños hablantes del español como L2 supondría enfrentar un reto diferente, mayor, al que podrían enfrentar con los niños hablantes del español como L1. Desde esta perspectiva y con el propósito de subrayar las capacidades infantiles, el trabajo que aquí reportamos cobra mayor relevancia.

Según la legislación escolar mexicana, a las escuelas preescolares pueden ingresar niños regulares académicamente, niños con necesidades educativas especiales y niños cuya L2 sea el español. Pese a la política de integración educativa, los recursos de los docentes para promover los aprendizajes de niños en circunstancias de vulnerabilidad son todavía escasos. Dado el incremento poblacional multicultural de la ciudad de Querétaro, resulta trascendente la experiencia que aquí se reporta.

Adicionalmente, la realización de “prácticas de trabajo en aula” constituye una oportunidad fundamental en la formación de licenciados en educación preescolar; el presente trabajo tuvo como objetivo tematizar sobre la intervención de la practicante con dos propósitos centrales: a) registrar y reflexionar sobre el desempeño de la practicante para constatar la comunicabilidad de una serie de estrategias didácticas para la promoción de la alfabetización inicial y, b) evaluar el desempeño y avance de los niños en condición lingüística diferente (no hablantes de español como L1) en su proceso de alfabetización inicial. Con ello promovimos, en términos de Lerner, Stella y Torres (2011), situaciones de “doble conceptualización” que resultan fundamentales para la formación de docentes competentes.

De acuerdo con la legislación educativa vigente (SEP, 2017), se establece que la asignatura de Lengua Materna tiene como propósito asegurar la adquisición de registros lingüísticos cada vez más elaborados y poner al alcance de los estudiantes los diferentes modelos de norma escrita que existen en el mundo de habla hispana: literaria, periodística y académica, entre otras. En particular, en el nivel preescolar se señala la intención de que los niños desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto e identifiquen para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.

Respecto de la orientación pedagógica de la enseñanza de la lengua escrita, se señala que ha de sustentarse en las aportaciones de la psicolingüística y la psicología constructivista que convergen en la apreciación de los procesos de adquisición, tanto orales como escritos, en las nociones de prácticas culturales. Cabe señalar que esta tendencia apareció, desde versiones anteriores de los Planes y Programas para la enseñanza en nuestro país, a partir de los trabajos psicogenéticos iniciados por Ferreiro en los años ochenta derivados de la publicación de Ferreiro y Teberosky (1979).

Desde esta orientación se asume que la comprensión del funcionamiento de escritura responde a una construcción progresiva motivada, sobre todo, por confrontaciones entre lo que los niños entienden de cómo funciona el sistema de escritura y la información que reciben del medio de manera directa o indirecta (Castedo, Torres, Cuter y Kuperman, 2015; Fernández y Alvarado, 2015; Torres y Cuter, 2012). A la base de esta apreciación subyacen estudios como los de Ferreiro, 2000; Ferreiro, 1990; Ferreiro, 1986^a; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro y Teberosky, 1979 que muestran que los niños, a partir de entrar en contacto con la lengua escrita, resignifican el sistema de escritura planteando hipótesis de interpretación para orientar sus propias escrituras espontáneas, mismas que progresivamente reflejan mayor cercanía con las convencionales.

El avance que se ha reportado en las diferentes concepciones infantiles acerca del sistema de escritura, desde un enfoque constructivista, se justifica por la puesta en acción de esquemas de interpretación (hipótesis infantiles) que se confrontan con la misma información que devuelven las representaciones escritas convencionales. Por ejemplo, la escritura del nombre propio (que los niños aprenden muy rápidamente). En este sentido, se entiende que la alfabetización se dé en un proceso constructivo motivado por la interacción de los sujetos con los objetos de aprendizaje en términos piagetianos (Teberosky, 1990).

La intervención didáctica con fundamento constructivista

A partir de la Teoría de las Situaciones Didácticas formulada por Brousseau (1986; 2007) la didáctica de la lengua también ha hecho planteamientos para promover el aprendizaje de esta área respetando los procesos constructivos de los que ha dado cuenta, en este caso, la psicolingüística. Esta intervención educativa se caracteriza por excluir el entrenamiento sobre las relaciones sonoro-gráficas de la lengua y se enfoca en que el alumno tome decisiones gráficas y de lectura a partir de resolver problemas comunicativos específicos (Vernon, 2011; Vernon y Alvarado, 2006; Alvarado y Vernon, 2001). De tal manera que, como lo señalan Lerner, Kaufman y Castedo (2015): i) las situaciones en que los niños escriban por sí mismos estén siempre relacionadas con la lectura o escritura en contextos comunicativos; ii) al escribir por sí mismos, los niños tengan oportunidad de desplegar sus conceptualizaciones sobre la escritura y plantearse nuevos problemas que los ayuden a avanzar en su conocimiento sobre el sistema de escritura; iii) la producción se dé en un marco cooperativo que les permita cobrar conciencia de sus propios estados de creencia y de otras maneras de entender o proceder frente a la escritura; iv) la escritura convencional opere como fuente de información para escribir pero, sobre todo, como una fuente de contraste que permita a los niños problematizar sus propias conceptualizaciones acerca del sistema de escritura.

Dentro de este modelo didáctico, la intervención docente es fundamental porque el maestro es el encargado de planear y administrar actividades para leer y producir textos; debe realizar intervenciones para ofrecer a los niños fuentes de información (modelos de escritura, letreros, libros, portadores de texto diversos); y debe problematizarlos a través de preguntas propias o retomando las respuestas planteadas por los mismos niños durante la realización de actividades para leer o producir textos, como lo demuestran Zamprogno, Moller, Karlen y Kisbye (2017).

2. Metodología

La presente investigación fue realizada a través del método de estudio de caso. El supuesto teórico era verificar el avance de los niños en condición lingüística diferente (no hablantes de español como L1) en su proceso de alfabetización inicial y constatar la comunicabilidad de una serie de estrategias didácticas para la promoción de la alfabetización inicial por parte de la practicante.

El plan de trabajo consistió en 8 sesiones de planeación asistida (con apoyo de la tutora) y 25 intervenciones en aula. Las sesiones asistidas se llevaron a cabo al inicio y al final de cada jornada de intervención. Las intervenciones en aula se realizaron en 4 jornadas: a) primera jornada, del 24 de noviembre al 12 de diciembre de 2014; b) segunda jornada, del 16 al 26 de febrero de 2015; c) tercera jornada, del 16 al 27 de marzo de 2015; d) cuarta jornada, del 20 al 24 de abril de 2015. Las jornadas de intervención fueron definidas por el calendario oficial de prácticas educativas 2014-2015.

Los instrumentos para recabar los datos fueron los siguientes:

- a) Planeación escrita. La planeación de cada jornada de intervención se llevó a cabo en las sesiones asistidas.
- b) Instrumento de diagnóstico (Vernon, 2005). El instrumento de diagnóstico se utilizó al inicio de la investigación y al final de la primera, segunda y cuarta jornadas.
- c) Videograbación. La videograbación se llevó a cabo durante cada intervención en aula.
- d) Diario de campo. El diario de campo fue utilizado para registrar los hallazgos más importantes durante la intervención en aula, así como el impacto de la experiencia en la practicante.
- e) Revisión del desempeño en aula. Este instrumento permitió valorar la intervención de la practicante (a través de los videos) e implementar los cambios pertinentes.

2.1 Instrumento de diagnóstico

El instrumento de diagnóstico utilizado para valorar el nivel de escritura de los niños en los diferentes momentos de la investigación fue el de Vernon (2005) el cual consiste en solicitar la escritura de una serie de sustantivos. Por lo tanto, dictamos a cada niño seis sustantivos impropios que estuvieran formados por las sílabas más comunes del español (CV, CVC) y que, en su conjunto, involucraran todas las vocales. Las palabras dictadas fueron: MARIPOSA, PERICO, VENADO, GUSANO, TORO y SOL.

Para la realización de esta tarea, colocamos una mesa y dos sillas en la parte exterior del salón de clases (para el niño y para la practicante); la iluminación era la adecuada y no había ruido porque todos los alumnos se encontraban en clase. La practicante entregó a cada niño una hoja tamaño carta, un lápiz y una goma. Por turnos, les indicó que escribieran su nombre en la parte superior de la hoja; posteriormente, les pidió que escribieran las palabras que les iba dictando. La consigna utilizada fue “escribe lo mejor que puedas las siguientes palabras”.

Siguiendo los parámetros de Ferreiro y Teberosky (1979) evaluamos las producciones escritas de los niños; asimismo, con el propósito de dar mayor precisión a nuestra clasificación de las escrituras, empleamos los criterios estadísticos de Fernández y Alvarado (2015). De este modo, una escritura fue clasificada como “silábica sin valor sonoro convencional” (en adelante, SSVSC) cuando el 75% de los segmentos silábicos fueron representados por letras no pertinentes. Determinamos que una escritura era “silábica con valor sonoro convencional” (SCVSC) cuando el 75% de los segmentos silábicos fueron representados por letras pertinentes. Clasificamos una escritura como “silábico-alfabética” (en adelante SA) cuando el 50% de los segmentos silábicos fueron representados por más de una grafía pertinente.

2.2 Estrategia didáctica

La estrategia didáctica de intervención en aula se basó en la propuesta para la alfabetización inicial preescolar elaborada por Alvarado y Vernon (2001) y Vernon (2011). Dentro de los propósitos de esta propuesta se encuentran,

1. Ampliar el repertorio gráfico de los niños a través de la identificación estable de nombres escritos (tanto propios como otros sustantivos).
2. Promover reflexiones sobre el sistema de escritura, por medio de la lectura y producción escrita de palabras desconocidas a partir del uso de nombres escritos conocidos (Teberosky, 1992).
3. Desarrollar el gusto por la lectura y descubrir las diferentes funciones sociales de los textos escritos, al menos, de los textos instructivos y literarios.

Cada sesión involucró tres momentos diferentes: lectura literaria (prioritariamente de cuentos que la practicante leía a los niños); realización de tareas de escritura (que describiremos con detalle en lo que sigue); interpretación y seguimiento de instructivos escritos para realizar manualidades.

La lectura de cuentos se realizó considerando las elecciones que los niños hacían de estos materiales. La practicante leía en voz alta mientras mostraba a los niños las páginas de los cuentos; adicionalmente, realizaba señalamientos respecto del inicio de la página y marcaba con el dedo la direccionalidad que seguía al tiempo que iba leyendo.

Los instructivos escritos tenían la intención de que los niños fueran haciendo inferencias respecto de lo escrito. En las primeras sesiones la practicante leía para los niños el contenido total de los instructivos para, posteriormente, invitarlos a corroborar en dónde estaba alguna parte escrita a propósito de ir siguiendo la consecución de la instrucción.

Las intervenciones en aula se realizaron en sesiones fuera del horario destinado para el trabajo grupal (durante el receso diario a media jornada escolar); la duración de cada sesión era de 25 minutos (participaban los dos niños y la practicante). En la Tabla 1 se presentan los propósitos de cada una de las jornadas de intervención en aula.

Tabla 1

Propósitos de cada jornada de intervención

Fecha	Propósitos
24 de noviembre a 12 de diciembre de 2014	Evaluación inicial. Desarrollar el gusto por la lectura literaria. Ampliar el repertorio gráfico. Familiarizarse con el formato de textos instructivos. Evaluación de avances.
16 al 26 de febrero de 2015	Recuperar la lectura de manera cohesiva y coherente. Reflexionar sobre el funcionamiento del sistema de escritura. Reflexionar sobre las características de un texto instructivo. Evaluación de avances.
16 al 27 de marzo de 2015	Ampliar el repertorio gráfico incluyendo las consonantes que aún no están en uso. Completar palabras trisílabas. Seguir instrucciones escritas
20 al 24 de abril de 2015	Aumentar la consistencia en el repertorio gráfico. Completar palabras monosílabas y trisílabas con las consonantes que aún están en uso. Evaluación final.

3. Reporte de avances por bloques temporales

Para reportar el contenido relacionado con los resultados organizamos el análisis tomando en cuenta dos aspectos: a) los avances de los niños y, b) los aprendizajes de la practicante. En lo que sigue mostramos la información al respecto en cada una de las jornadas.

1. Jornada del 24 de noviembre al 12 de diciembre.

a) Avances de los niños

Durante esta jornada se realizó la evaluación inicial y se llevaron a cabo nueve sesiones con el niño hablante de chino y ocho sesiones con el niño hablante de hñähñú.

En la evaluación inicial ambos presentaban escrituras presilábicas: el niño ha-

blante de hñähñú realizó dibujos empezando por el lado derecho de la hoja y continuando hacia el izquierdo y el niño hablante de chino realizó dibujos empezando por el lado izquierdo de la hoja y continuando hacia el derecho.

A partir de este momento el trabajo se concentró en la identificación de referentes escritos (el nombre propio, los nombres de los miembros de la familia, de los colores, de animales y/o platillos favoritos o de su programa de televisión preferido).

En un inicio se trabajó únicamente con la forma escrita de diez sustantivos y se fueron incrementando en cada sesión. La actividad consistía en que el niño dictaba a la practicante el nombre de sus familiares, los colores, etc., para que ella lo anotara en tarjetas (una tarjeta por nombre dictado). A continuación, el niño tenía que identificar lo escrito bajo la consigna: *dame donde dice...* (por ejemplo, *dame donde dice rojo*).

Cada sesión comenzaba con un juego de identificación de las palabras escritas en las sesiones precedentes y proseguía con el dictado de nuevas tarjetas que se iban adicionando.

En un segundo momento de la sesión, cuando los niños podían identificar al menos tres nombres escritos, elaboraban listas de palabras a partir de los nombres conocidos. Para ello, la practicante daba opciones orales de dos sustantivos comunes para que el niño pudiera determinar cuál de las dos podría escribirse en la lista de nombres que empezaran como “GABRIEL”, por ejemplo. Independientemente de que la respuesta fuera acertada, la practicante escribía la palabra debajo del nombre inicial de la lista. De esta manera, el niño podía evaluar el resultado y modificarlo. En el caso de que la palabra elegida fuera incorrecta, la practicante preguntaba qué palabra podría estar en la lista de nombres que empezaran como “GABRIEL” dando a escoger, solo de manera oral, entre “GALLO” y “PÁJARO”, por ejemplo. Al finalizar la lista de palabras (conformada por al menos cinco), la practicante la leía en voz alta para que los niños constataran la consistencia en el uso de la letra inicial. Esta se volvió una actividad recurrente durante toda la jornada.

Hacia el final de la primera jornada de intervención, la practicante comenzó a trabajar con mayor énfasis el orden de la emisión oral de las palabras y la correspondencia escrita. Para ello, solicitaba a los niños que formaran palabras bisílabas y monosílabas sobre las que les proporcionaba letras justas (se entregaban las letras pertinentes para formar una palabra, pero estaban en desorden). También fueron incorporadas actividades en las que los niños completaban la escritura de sustantivos a los que podía faltar la letra inicial o la final.

Al finalizar la jornada evaluamos los avances de los niños y observamos que el niño hablante de chino ya no realizaba dibujos como sistema de representación: utilizaba grafías y presentaba una escritura silábica con algunos valores sonoros convencionales como se aprecia en la Figura 1.

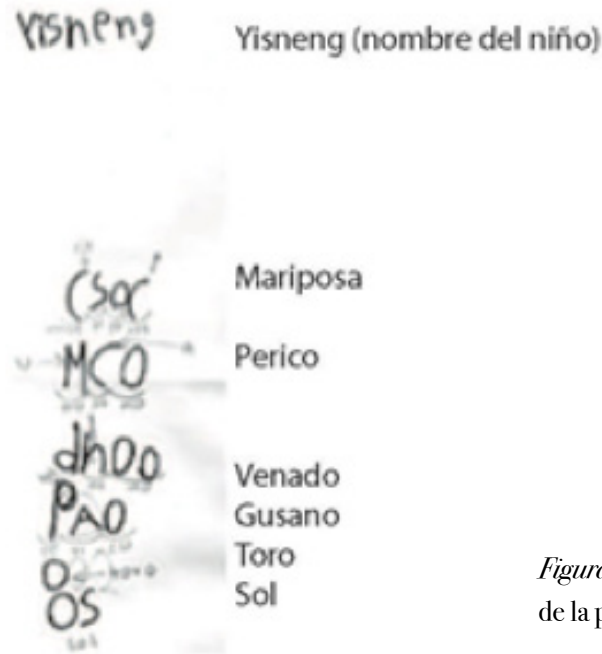


Figura 1. Escritura del niño hablante de chino después de la primera jornada de intervención

En el caso del niño hablante de hñähñü también observamos que ya utilizaba grafías y presentaba una escritura silábica con algunos valores sonoros convencionales. De hecho, el avance en sus conocimientos le permitió escribir, convencionalmente, la palabra SOL como se muestra en la Figura 2.



Figura 2. Escritura del niño hablante de hñähñü después de la primera jornada de intervención (MARIPOSA, GUSANO, VENADO, PERICO, SOL)

Además del avance en la comprensión sobre el sistema de escritura, observamos que los niños fueron ampliando su vocabulario en español.

b) Aprendizajes de la practicante.

Antes de iniciar la primera jornada de intervención se tuvo la primera sesión asistida. Los propósitos fueron modelar a la practicante la aplicación del diagnóstico inicial; realizar la planificación escrita que se llevaría a cabo durante ese periodo y preparar las secuencias didácticas (consignas a utilizar, materiales, intervención docente).

Una vez terminada la jornada se tuvo la segunda sesión asistida cuyo propósito fue valorar las intervenciones de la practicante a partir de los videos. Durante la sesión se revisó la clasificación de escrituras realizada por la practicante y se ajustaron las intervenciones relacionadas con las “pistas” que podría dar a los niños. Por ejemplo, cuando alguno de los niños tomaba una tarjeta que no correspondía al nombre solicitado se podría intervenir haciendo énfasis en algunas características lingüísticas de las palabras ¿*perico* termina con “a”?

3.2 Jornada del 16 al 26 de febrero de 2015

a) Avances de los niños

Durante esta jornada de trabajo se llevaron a cabo seis sesiones con el niño hablante de chino y 4 con el niño hablante de hñähñú. El trabajo se concentró en estabilizar el repertorio gráfico de los niños. Ampliamos el número de tarjetas con nombres escritos y añadimos como recurso el escribir, junto con ellos, la letra inicial de cada uno de los nombres en la parte posterior de cada tarjeta. A diferencia de la primera consigna empleada (*dame donde dice...*), mostramos las tarjetas solo por la parte posterior y preguntamos ¿*qué crees que va a estar escrito del otro lado?* Independientemente de cuál fuera la respuesta de los niños, se daba vuelta a la tarjeta para que la pudieran corroborar. Cuando la respuesta era equivocada la practicante les leía lo que estaba escrito en la tarjeta.

Durante esta jornada mantuvimos las actividades para escribir palabras mono y bisílabas con letras justas, así como el completado de palabras escritas que carecían de letra inicial o final.

Al finalizar esta jornada ambos niños continuaban escribiendo de manera silábica, pero habían incorporado más valores sonoros convencionales para representar los segmentos (Figura 3).

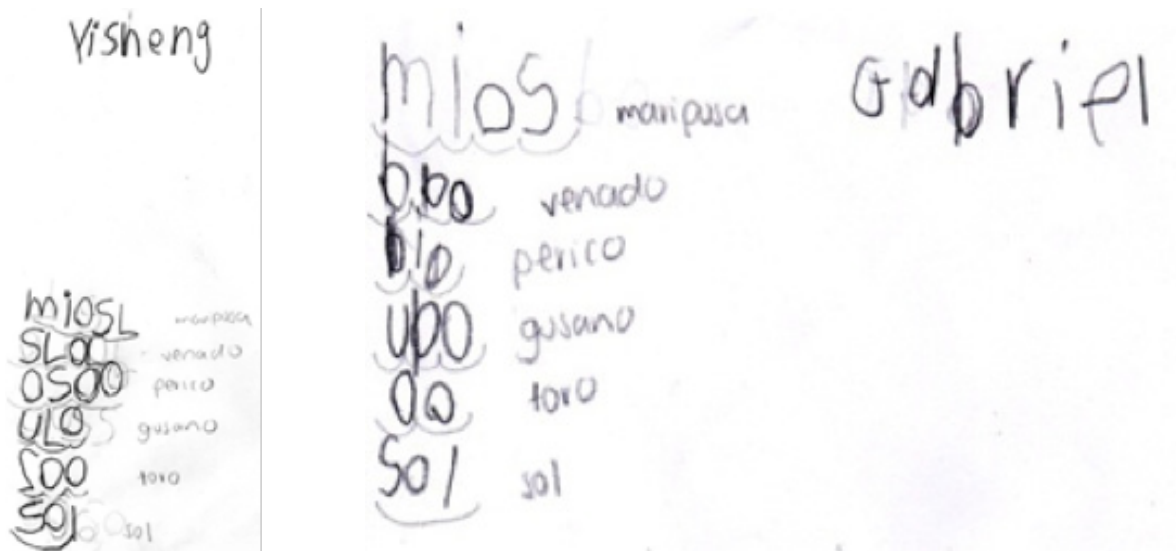


Figura 3. Escritura de los niños después de la segunda jornada de intervención.

b) Aprendizajes de la practicante.

Al inicio de esta jornada se llevó a cabo la tercera sesión asistida en la que se realizó la planificación de las secuencias didácticas (consignas, materiales, intervención) y se modeló el trabajo con las nuevas consignas y/o situaciones didácticas.

Al terminar la jornada tuvo lugar la cuarta sesión asistida cuyo propósito fue evaluar la intervención de la practicante a partir de los videos. En este momento la practicante descubrió que el tipo de intervención didáctica resultaba fundamental para favorecer la reflexión de los niños. Por ejemplo, en la actividad de formar palabras bisílabas con letras justas con el mismo núcleo silábico (CASA) los niños se resistían a colocar dos letras iguales juntas; la practicante sugirió que primero formaran /ca/ y luego /sa/; la consigna utilizada fue *no sobran ni faltan, acomódalas para que diga CASA*.

3.3 Jornada del 16 al 27 de marzo de 2015

a) Avances de los niños

En esta jornada se trabajaron cuatro sesiones con el niño hablante de chino y tres sesiones con el niño hablante de hñähñú. El número de tarjetas con nombres aumentó a 15 entre las cuales se incluyeron algunos que iniciaban con las consonantes más comunes del español. En esta ocasión las tarjetas se presentaron boca abajo; la consigna utilizada fue *“voltea una tarjeta y dime qué dice”*. También continuó el trabajo de completar las palabras con las consonantes que aún no tenían en uso y añadimos palabras trisílabas.

Al finalizar la tercera jornada de intervención pudimos observar que los niños presentaban escrituras silábico-alfabéticas como se puede apreciar en la Figura 4.

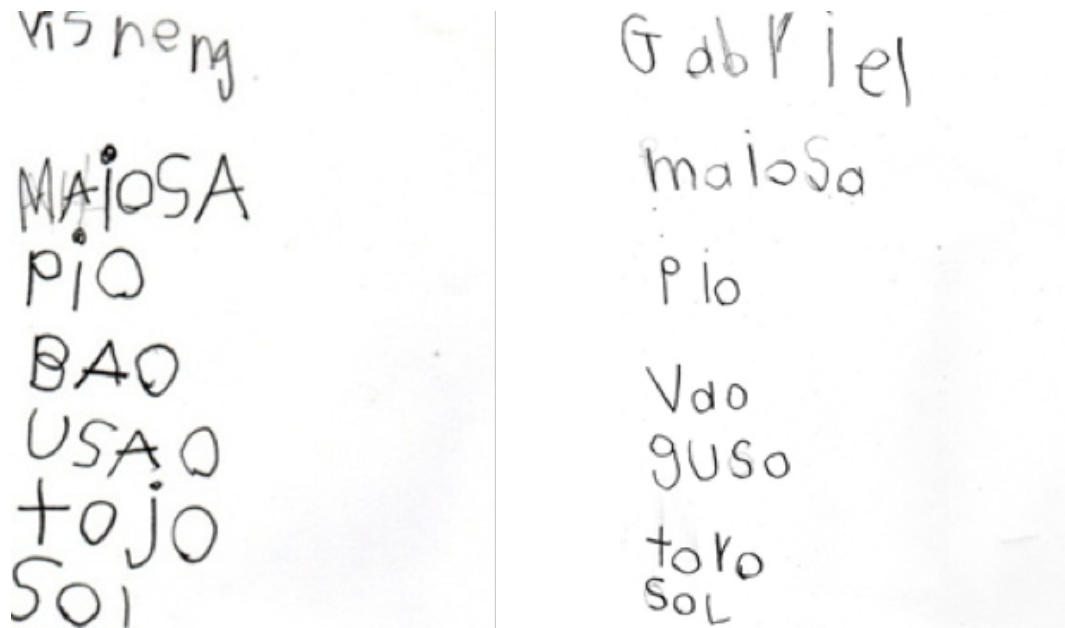


Figura 4. Escritura de los niños después del tercer bloque de intervención (MARIPOSA, GUSANO, VENADO, PERICO, SOL)

b) Aprendizajes de la practicante.

Al inicio de esta jornada se tuvo la quinta sesión asistida en la que se realizó la planificación de la jornada y se modeló el trabajo de las situaciones didácticas que se llevarían a cabo. Asimismo, se seleccionaron los textos instructivos para trabajar con los niños (que tuvieran poco texto y una imagen de apoyo).

Al finalizar la jornada se realizó la sexta sesión asistida para valorar los aprendizajes de la practicante. En este momento pudo comprobar que el nombre de algunas letras (que les había enseñado la maestra titular) causaban conflicto al momento de completar palabras. Por ejemplo, la letra <r> suena /r/ y se llama “erre”. El conflicto fue solucionado mostrando dos tarjetas con nombres (RODRIGO y MANUEL) y solicitando que eligieran la que fuera útil para completar la palabra.

3.4 Jornada del 20 al 24 de abril de 2015

a) Avances de los niños

En este bloque se trabajaron seis sesiones con el niño hablante de chino y diez sesiones con el niño hablante de hñahñú. El trabajo con las tarjetas con nombres escritos continuó siguiendo la misma consigna descrita para el bloque anterior.

Implementamos también actividades para que los niños escribieran nombres de sustantivos a partir de una ilustración; como apoyo se daban las líneas correspondientes al número de letras de cada palabra. Por ejemplo, ante la imagen de un sol había solamente tres pequeñas líneas para sobrescribir las letras correspondientes.

Lo mismo realizamos con las palabras bisílabas y trisílabas. Al finalizar esta jornada, los niños ya presentaban escrituras alfabéticas.

b) Aprendizajes de la practicante

Antes de la cuarta jornada de intervención se tuvo la séptima jornada asistida en la que se realizó la planificación y se modelaron las situaciones didácticas que iban a ser llevadas a cabo. También se seleccionaron los textos instructivos (las consignas ya no tenían apoyo de una imagen; solo estaba la imagen del producto terminado).

Al finalizar la jornada se tuvo la última sesión asistida para valorar los aprendizajes de la practicante. En este momento pudimos observar que su intervención durante el trabajo de los niños fue menor; ellos dialogaban y se ayudaban entre sí.

4. Conclusiones y comentarios finales

Con este trabajo confirmamos las aportaciones de numerosos estudios con enfoque constructivista (Castedo, Torres, Cuter y Kuperman, 2015; Fernández y Alvarado, 2015; Torres y Cuter, 2012; Ferreiro, 2000; Ferreiro, 1990; Ferreiro 1986a; Ferreiro y Gómez Palacio 1982; Ferreiro y Teberosky, 1979) que sostienen que la alfabetización es producto de la interacción que los sujetos tienen con el sistema de escritura, misma que es potenciada a través de una intervención específica que promueve el uso y reflexión de dicho sistema de representación. Asimismo, pudimos comprobar que la aparente “desventaja lingüística” de los niños fue, en realidad, una ventaja en términos cognitivos como lo señalan Ferreiro y Teruggi (2013). Ambos lograron entender el principio alfabético que rige a la escritura en español, presentaron un avance notorio en su vocabulario y adquirieron gusto por la lectura y escritura. Paralelamente, tuvieron mejores interacciones con sus compañeros y con su entorno.

En el caso de la practicante pudimos constatar, a partir de las videograbaciones y registros escritos, la comunicabilidad de las estrategias didácticas seleccionadas para la promoción de la alfabetización inicial; el impacto conceptual resultó en el éxito de la experiencia en aula como lo han mostrado Lerner, Stella y Torres (2011).

Desde una perspectiva constructivista se toman en cuenta las conceptualizaciones de los niños acerca de sus saberes manteniéndolos en constante actividad intelectual y realizando actividades dentro de un entorno socio - cultural. Desde este enfoque se considera que la intervención debe darse considerando los siguientes elementos (Alvarado y Vernon, 2001):

- Usar siempre actividades con significado que permitan a los niños enfrentar distintos problemas cognoscitivos. Por ejemplo, al intentar inferir el contenido escrito en un instructivo, o al escribir o completar palabras dictadas.
- Usar el significado contextual de los contenidos de aprendizaje para brindar “pistas” sobre los sistemas lógicos que subyacen a ellos. Como el recordar la forma escrita de nombres conocidos y emplear esta información para descubrir la relación fonográfica entre palabras similares.
- Enseñar los contenidos de aprendizaje en unidades con significado estableciendo semejanzas y diferencias; usando conocimientos previos de los alumnos, relacionados con los contenidos a enseñar, como pistas para la anticipación. Por ejemplo, al completar un listado de palabras nuevas a partir de la escritura de una palabra escrita conocida.

- Establecer la relación entre totalidades y las partes que las componen. Como al ordenar las letras justas para escribir nombres de objetos.

En el seguimiento que reportamos existieron circunstancias de las que no tuvimos control. Por ejemplo, en el lapso intermedio entre las jornadas de intervención por parte de la practicante, la docente del grupo intervenía de manera tradicional: ella era el agente de enseñanza, imponía las reglas en el salón y esperaba de los alumnos obediencia y docilidad; la jornada de trabajo de cada día comenzaba pasando lista, posteriormente escribía la fecha en el pizarrón, calificaba tareas e indicaba a los niños que copiaran algunas palabras. Por lo tanto, nos atrevemos a pensar que la intervención realizada por la practicante abrió posibilidades para que los niños continuaran reflexionando sobre el sistema de escritura durante dichos lapsos a pesar del trabajo de la maestra, tal y como ha sido propuesto por Ferreiro (2006).

Nos gustaría resaltar que, si bien el mayor seguimiento lo dimos a propósito de las actividades de reflexión específica sobre el sistema de escritura, la lectura literaria y de instructivos fueron, sin duda, igualmente provechosos para el avance de los niños. Las prácticas con la lengua escrita más las reflexiones suscitadas son las responsables de los aprendizajes aquí reportados.

Finalmente, la intervención aquí reportada abre posibilidades esperanzadoras de intervención en un mundo cada vez más diverso, en el que el número de migrantes se sigue incrementando y al que hay que hacer frente en las escuelas. Además, pone de manifiesto que los estudiantes, en proceso de formarse como docentes, pueden comenzar a realizar intervenciones altamente provechosas y reflexivas en las aulas en las que llevan a cabo sus prácticas de entrenamiento.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M; Vernon, S. (2001). Modelos pedagógicos en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Psicología y Sociedad. Revista de la Facultad de Psicología de la UAQ*. Número Especial 35-50.
- Brousseau, G. (1986). Fondaments et méthodes de la didactique des Mathématiques. *Recherches en Didactique de Mathématiques*, 7, 33-115.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Zarzal.
- Castedo, M; Torres, M; Cuter, M. E. y Kuperman, C. (2015). *Lecturas y escrituras cotidianas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Consejo Estatal de Población Querétaro (2018). *Información Estadística Querétaro y sus delegaciones*. Recuperado el 5 de septiembre de 2018, de <http://gobqro.gob.mx/coespo/queretaro-delegaciones/>
- Fernández, N; Alvarado, M. (2015). El efecto del rasgo de continuidad en la identificación de palabras escritas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29-39.
- Ferreiro, E. (2006, julio-diciembre). La escritura antes de la letra. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 3. Recuperado el 19 de octubre de 2018, de http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm
- Ferreiro, E. (1986a). The interplay between the information and assimilation in beginning literacy. En W. Teale y E. Sulzby (eds.). *Emergent Literacy* (pp. 15-49). University of Michigan: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- Ferreiro, E. (1990). Literacy Development: Psychogenesis. En Y. Goodman (comp). *How Children Construct Literacy: piagetian perspectives* (pp. 21-35). Newark: International Reading Association.
- Ferreiro, E. (2000). *Entre la sílaba oral y la palabra escrita. Infancia y aprendizaje*, 89, 25-37.
- Ferreiro, E; Gómez Palacio, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura*. México: SEP-OEA.
- Ferreiro, E; Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

- Ferreiro, E; Teruggi, L.A. (2013). La diversidad de lenguas y de escrituras. Un desafío pedagógico para la alfabetización inicial. En E. Ferreiro (comp.). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito* (pp. 26-43). México: Siglo XXI editores.
- Lerner, D; Kaufman, A. y Castedo, M. (2015). *Escribir y aprender a escribir: Documento Transversal* No. 3. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Universidades para la Unidad Pedagógica.
- Lerner, D; Stella, P; y Torres, M. (2011). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.
- SEP (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 11-3.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Universidad de Barcelona ICE-HORSORI.
- Torres, M; Cuter, M. (2012). *La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Vernon, S. (2005). *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura (Tesis inédita de doctorado)*. México: Departamento de Investigación Educativa-Centro de Investigaciones Avanzadas del Instituto Politécnico Nacional.
- Vernon, S. (2011). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM.
- Vernon, S; Alvarado, M. (2006). Las posibilidades de la escritura en preescolar. En L. Vega, S. Macotela, I. Seda y H. Paredes (eds.). *Alfabetización: retos y perspectivas* (pp. 41-54) México: UNAM
- Zamprogno, G. F; Moller, M. A; Karlen, M. E. y Kisbye, A. B. (2017). Prácticas de Lectura, Escritura y Evaluación de Aprendizajes en la Unidad Pedagógica. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología II Congreso Internacional de Psicología - V Congreso Nacional de Psicología "Ciencia y Profesión"*, 3 (2), 410-426.