

(Recibido: 01-06-05 / Aceptado: 30-12-05)

- María Elena Garassini y Julio Cabero
Caracas (Venezuela) y Sevilla (España)

Medios didácticos para el desarrollo del lenguaje en preescolares de Venezuela

Use of teaching resources for reading and writing in preschoolers in Venezuela

Esta investigación se planteó conocer la realidad de los centros educativos y de los docentes del nivel inicial que trabajan en el área metropolitana de Caracas en cuanto a la metodología empleada por los docentes para el desarrollo del lenguaje escrito y la incorporación de los diferentes medios didácticos. Los resultados encontrados apuntan a un cambio gradual de los docentes en la metodología empleada para el desarrollo del lenguaje escrito pasando del uso tradicional de libros de lectura seriados y ejercicios de rapidez en el uso de materiales y actividades de lectura y escritura variados y funcionales: predomina el uso de materiales impresos con algunas incursiones y apoyos en programas multimedia.

This investigation allowed us to learn about the reality of educational centers and preschool teachers who work in the metropolitan area of Caracas, specifically in reference to the methods used by the teachers to promote literacy development and the use of different teaching practices to achieve the desired objectives in this area. The results point to a gradual change on the part of teachers as to the methodology employed to promote literacy development, ranging from the traditional use of basic reading programs and reading readiness exercises to the use of varied and functional literacy materials and activities. As to the type of resources employed, the use of printed materials prevails, with some incursions into the use of multimedia programs.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Medios didácticos, educación inicial, lectura y escritura, materiales, multimedia.

Teaching resources, preschool education, reading and writing, didactic, books & materials, educational software.

1. Marco referencial

1.1. Medios didácticos

Las definiciones que se han realizado sobre los medios han sido diversas, y se

han realizado desde diferentes perspectivas como ya señalamos nosotros en otros trabajos (Cabero, 2001): semiológica, técnico-instrumental, comunicativa, psicológica... y didáctico-curricular. Desde esta última se asume «que son elementos curriculares, que por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización propician el desarrollo de habilidades cognitivas y valores en los sujetos en un contexto determinado, facilitando y

- ❖ María Elena Garassini es profesora de la Universidad Metropolitana de Venezuela (mgarassini@unimet.edu.ve).
- ❖ Julio Cabero Almenara es catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla (España) (cabero@cica.es).

estimulando la intervención mediada sobre la realidad, la captación y comprensión de la información por el estudiante y la creación de entornos diferenciados que propicien los aprendizajes y el desarrollo de habilidades» (Cabero, 2001: 296). Y desde esta perspectiva nos encontramos con una verdadera galaxia de medios y recursos que pueden ser utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que van desde los tradicionales impresos como los libros o las fotocopias, hasta los audiovisuales como el vídeo o las diapositivas, los informáticos como los multimedia, o las denominadas nuevas tecnologías como la televisión vía satélite o las redes telemáticas. Ello ha supuesto que el profesor actual cuente con una pléyade de recursos como no había ocurrido anteriormente.

Las funciones, que se han propuesto que pueden cumplir los medios, son diversas, y van desde aquellos autores que limitan su uso a un número reducido de ellas, hasta los que amplían considerablemente su campo de actuación. En el cuadro 1 presentamos una síntesis de las propuestas realizadas por diferentes autores.

A estas funciones deberíamos de incorporarles otras más propias de las denominadas nuevas tecnologías como son: favorecer la ruptura de las variables espacio-temporales en las que tiende a desenvolverse el profesor y el estudiante, establecer posibilidades de comunicación tanto sincrónica como asincrónica, y favorecer la interacción entre profesor y estudiante y estudiante-estudiante. Cabero (2001) afirma que los medios como apoyo a la enseñanza han sido percibi-

dos como elementos aislados, autosuficientes e individuales, del resto de componentes del currículo, y su introducción en la práctica de la enseñanza ha sido en función de sus características técnicas y estéticas, y no en función de sus potencialidades y práctica educativa. Plantea alternativamente que los medios de cualquier tipo, independientemente de su potencialidad tecnológica e instrumental, son simplemente instrumentos curriculares que deben de ser movilizados por el profesor cuando el alcance de los objetivos, la existencia de un problema de comunicación, o la conveniencia de crear un entorno diferenciado para el aprendizaje, lo justifique.

Partiendo de esta realidad sobre la diversidad de medios disponibles y el proceso de adaptación de éstos hacia un uso integrado dentro del currículo, nos planteamos revisar el uso de los mismos por parte de los docentes del nivel inicial de enseñanza en un área específica como es la lectura y la escritura. El siguiente apartado nos presenta información relevante sobre el proceso de conceptualización y de enseñanza-aprendizaje de esta área.

2. Enseñanza de la lectura y escritura o desarrollo del lenguaje escrito

La lectura y la escritura pueden considerarse como instrumentos privilegiados que dan acceso a la información y al conocimiento. Por su importancia, son objeto de atención permanente en contextos que desbordan con amplitud el marco escolar. El aprendizaje de la lectura y escritura es crítico para el éxito de

	Bullande (1969)	Nerici (1973)	Zabalza (1987)	Rowntree (1991)	Cebrián (1992)	Parcerisa (1996)
Facilitadores de desarrollo profesional					*	
Motivar/atraer la atención	*	*	*	*		*
Portadores de contenidos	*	*			*	*
Estructuradores de la realidad/contenido		*	*		*	*
Facilita el recuerdo de la información		*		*		*
Estimular nuevos aprendizajes				*		
Facilitar respuestas activas por parte del estudiante		*		*		
Ofrecer feedback				*		
Innovadora			*		*	*
Nuevas relaciones profesores-alumnos			*			
Formativa global			*			
Sustitutos de la realidad	*					
Sustitución del profesor	*					*
Interpretores y significadores del currículum					*	
Controladores del currículum establecido					*	*
Ejemplificadores de modelos de enseñanza-aprendizaje					*	
Facilitan un mejor análisis y una correcta interpretación del tema tratado		*				

Cuadro 1. Funciones asignadas a los medios según diferentes autores.

los niños en la escuela y más adelante en sus vidas. «Aunque uno sigue desarrollando la habilidad de leer y de escribir a lo largo de toda la vida, los primeros años de la infancia –de cero a ocho años– representan el período más importante en el desarrollo de la alfabetización» (Neuman, Copple y Bredekamp, 2000: 10).

La comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, y su práctica, se han visto beneficiadas por las investigaciones que en las últimas décadas han tenido lugar en distintas disciplinas. Los estudios sobre el desarrollo intelectual en psicología evolutiva (enfoque cognitivo del procesamiento de la información) y acerca del uso del lenguaje en distintas situaciones comunicativas, por ejemplo, en lingüística, junto a otros temas y ámbitos disciplinarios, han coincidido y se han interrelacionado para ofrecer una descripción mucho más completa de lo que significa leer un texto. Sobre estas bases, la reflexión pedagógica ha aportado propuestas útiles para la práctica escolar (Colomer, 1999).

Las interpretaciones del proceso de aprendizaje lecto-escritor se aglutinan en torno a dos paradigmas que las organizan: el procesamiento de la información como proceso ascendente y como proceso descendente (Molina, 1991), y un tercero que sintetiza ambos. El modelo de aprendizaje como procesamiento ascendente interpreta que el sujeto aprende las unidades básicas y elementales del sistema que se le van proponiendo según secuencias determinadas por la lógica del experto. Estas secuencias implican niveles que se superan de forma aditiva hasta que se alcanza la comprensión de los textos o su elaboración. Hay que distinguir la identificación de las grafías y fonemas correspondientes en la lectura, y la escritura de dichas grafías.

El modelo de aprendizaje como procesamiento descendente interpreta que el sujeto está dotado de unas capacidades para el lenguaje escrito, como sucede en el lenguaje oral. Estas capacidades se desarrollan a partir de estructuras que el sujeto construye en interacción con el medio social alfabetizado y desde el principio, aunque desconozca los aspectos notacionales del texto escrito, es capaz de otorgarle un significado completo y, aunque no sea capaz de controlar los trazos cursivos, puede escribir textos con signos cuya grafía simplifica (Goodman, 1992). Desde este presupuesto, el sujeto aprende al reestructurar sus hipótesis iniciales a través de las experiencias que le aportan los datos necesarios para ajustarlas a las características del lenguaje escrito, y las secuencias del proceso están determinadas por el desarrollo de las capacidades re-

feridas a dicho sistema de comunicación humana (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Se adoptan diferentes procedimientos metodológicos como consecuencia de las conceptualizaciones sobre el objeto y los procesos de aprendizaje (procesamiento ascendente y procesamiento descendente). En unos casos se considera que los sujetos no saben lo que no se les enseña en la escuela, por lo tanto se parte de cero. En otros casos, en cambio, se tiene en cuenta que antes de la escolaridad, los niños han estado inmersos en contextos alfabetizados donde han entrado en contacto significativo con diferentes tipos de escritos, han elaborado hipótesis sobre ellos y adquirido conocimientos sobre el lenguaje escrito. Según la concepción del proceso de aprendizaje y la orientación que guía la intervención pueden distinguirse:

- Los métodos centrados en la enseñanza-aprendizaje, de proceso ascendente: métodos analíticos.
- Los métodos centrados en el aprendizaje-enseñanza, que se orientan desde la significación del proceso descendente: métodos sintéticos o globales.
- Los métodos de proceso mixto: combinan las propuestas de los métodos analíticos y sintéticos, con todas las variantes posibles. Surgen para establecer un puente entre las interpretaciones de los dos modelos de los dos presupuestos: ascendente y descendente.
- La orientación constructivista, basada en la intervención sistematizada sobre el proceso de aprendizaje de los sujetos respecto al lenguaje escrito.

Este marco de referencia de la enseñanza del lenguaje escrito conforma uno de los elementos fundamentales de la investigación puesto que los docentes abordarán la enseñanza de la lectura y la escritura desde alguna de las perspectivas propuestas e incorporarán los medios didácticos pertinentes a la misma.

2. Planteamiento de la investigación

Esta investigación pretende dar a conocer la realidad de los centros educativos y los docentes del nivel preescolar que trabajan en el área metropolitana de Caracas en referencia a la incorporación de medios (impresos, audiovisuales, tecnológicos) para el logro de los objetivos que se pretenden en el nivel preescolar con relación al desarrollo del lenguaje escrito.

3. Objetivos de la investigación

La presente investigación, partiendo de las propuestas oficiales del Ministerio de Educación en la guía práctica para niños preescolares (1984) en la cual se plantea el uso de diversos recursos para facilitar las experiencias para el desarrollo del lenguaje escrito, se plantea el siguiente objetivo general: Conocer los me-

dios que utilizan los docentes venezolanos que laboran en el nivel preescolar para la realización de las actividades para facilitar el desarrollo del lenguaje escrito. Y como objetivos específicos nos proponemos los siguientes:

a) Conocer la metodología o método empleado por los docentes en los centros preescolares para el desarrollo del lenguaje escrito de los niños.

b) Recoger información con relación a los medios utilizados para la facilitación de actividades para el desarrollo del lenguaje escrito.

c) Conocer cómo se organizan los medios en el centro educativo.

d) Conocer la formación que tienen los docentes en la incorporación de los diferentes medios para el desarrollo del lenguaje escrito.

4. Marco metodológico

4.1. Diseño de la investigación

El estudio pretende conocer la realidad de la incorporación de los medios en el nivel preescolar para el logro de objetivos planteados por el currículum y en especial el desarrollo del lenguaje escrito. Para ello se plantea una investigación de tipo descriptivo y *ex-post-facto* (Bisquerra, 1989) cuyo principal objetivo es conocer y describir entidades validando hipótesis cuando el fenómeno ya ha sucedido; en consecuencia, no se persigue su transformación o modificación.

4.2. Población y muestra

La población estuvo constituida por todos los docentes que laboran en los centros preescolares del área metropolitana de Caracas. La muestra seleccionada en forma intencional estuvo constituida por los docentes de siete centros preescolares (2 públicos, 3 privados y 2 privados subsidiados) que contasen con la presencia de todos los medios en su institución (impresos, audiovisuales e informáticos). Los sujetos seleccionados de cada centro educativo para brindar información fueron tomados intencionalmente dado que el cargo ocupado en el centro preescolar permitía obtener información importante en referencia a los objetivos de la investigación: los docentes de aula, los directivos, los docentes de informática. La muestra quedó conformada por 44 profesionales (7 directivos, 32 docentes de aula y 5 docentes de computación) que trabajan en siete centros preescolares de titularidad privada (3), oficial (2) y subsidiada (2).

4.3. Instrumentos de recogida de información:

El instrumento de recogida de información fue la entrevista. Se partió de la revisión y adaptación de la

entrevista creada por Cabero (2000) para la investigación titulada «Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces». El instrumento pretendía recoger información en 6 dimensiones: 1) Aspectos generales y personales del docente; 2) Metodología o método utilizado para el desarrollo del lenguaje escrito; 3) Presencia de medios: impresos, audiovisuales y tecnológicos en el centro; 4) Formación del profesorado en métodos para el desarrollo del lenguaje escrito y uso de medios; 5) Estrategias concretas de uso de los medios existentes y su inserción dentro del currículum de preescolar con relación al desarrollo del lenguaje escrito; y 6) Aspectos organizativos que facilitan o dificultan la incorporación de los medios en los centros.

Por ser una investigación cualitativa se necesitó elaborar un sistema de categorías capaz de reducir la información obtenida en cada una de las preguntas de la entrevista y determinar unidades de significado.

5. Resultados

En síntesis los resultados obtenidos confirman lo señalado por Braman (1994, en Prendes y Solano, 2003) quien señala que la llegada de los nuevos medios no significa ni nunca significó que los antiguos desaparezcan. De esta forma los materiales impresos continúan como medio, aunque su forma y sus funciones claramente han ido cambiando y continuarán cambiando. Por otra parte los resultados encontrados apuntan a un cambio gradual de los docentes en la metodología empleada para el desarrollo del lenguaje escrito pasando del uso tradicional de libros de lectura seriados y ejercicios de rapidez en el uso de materiales y actividades de lectura y escritura variados y funcionales. La incorporación de diferentes medios parece no responder a la metodología empleada sino a la accesibilidad y formación en el uso de los mismos.

En referencia a las estrategias concretas de uso de los medios existentes y su inserción dentro del currículum de preescolar, con relación al lenguaje escrito, los resultados obtenidos evidencian la predominancia e importancia de los medios impresos para el desarrollo de las actividades en los centros educativos preescolares de la muestra y específicamente para las actividades referidas al lenguaje escrito en este nivel. Los docentes reportan un uso diario y cotidiano de los medios impresos para desarrollar actividades para el desarrollo del lenguaje escrito: lectura de cuentos y otros materiales impresos, juegos con bancos de letras, palabras, escritura de tarjetas, recetas, recuentos de actividades, etc. Las respuestas obtenidas también permitieron notar el uso sistemático de los medios informáticos

para el desarrollo del lenguaje escrito. A diferencia de los medios impresos, los medios informáticos son utilizados sólo una vez a la semana en el laboratorio de computación, a excepción de dos docentes que tienen las computadoras para uso de los niños en el aula, que reportaron un uso diario de los mismos como un área de trabajo. En todos los centros educativos reportaron la presencia de software educativo o programas que permiten a los niños la realización de actividades para el desarrollo del lenguaje escrito tales como lectura de cuentos digitales, actividades con letras y palabras, la escritura del nombre para poder ingresar en el software, entre otras.

Los resultados también evidenciaron un uso menos sistemático y estructurado de los medios audiovisuales representados por cintas o discos de música y videos. Estos son reportados por algunos docentes señalando un uso eventual de los mismos y en algunas oportunidades para completar las temáticas desarrolladas en los PPA (proyectos pedagógicos de aula).

Las respuestas señaladas por los docentes en referencia a qué motivos los llevan a utilizar cada tipo de medio (facilidades y dificultades) hacen referencia a la preferencia de los medios impresos corroborándose los criterios señalados por Burato y otros (2004) referidos a la pertinencia, disponibilidad y adecuación a los usuarios del medio seleccionado. En este sentido todos los docentes de la muestra señalaron que poseen variedad de materiales impresos en sus aulas, ya sean de la institución o propios, comerciales o elaborados por ellas mismas. Las docentes también argumentan otras razones para preferir los medios impresos, además del fácil acceso, tales como: están más adaptados a las edades de los niños preescolares, responden a los intereses y necesidades de los niños, permiten un mejor control de la interacción niño-maestro y las docentes sienten mayor seguridad con los medios impresos porque los conocen y los manipulan con mayor facilidad por su familiaridad. A diferencia, no todos poseen medios audiovisuales o informáticos dentro de sus aulas disponibles para su uso en cualquier momento de la jornada escolar. Un pequeño grupo de la muestra, representado principalmente por los docentes de computación, señalan el uso predominante de los medios informáticos por una presencia variada de software en la institución, mientras que otros docentes de otras ins-

tituciones señalan poco uso de los medios informáticos por las limitaciones de acceso: presencia de máquinas y software sólo en el laboratorio. En relación a la organización de los medios en el centro educativo, los resultados obtenidos en esta pregunta referida a la ubicación de los recursos y la presencia de encargados de los mismos, nos hace notar cómo en los centros que conforman la muestra, existe en su mayoría un lugar centralizado o «Centro de Recursos», con un encargado donde se ubican algunos de los recursos existentes en la institución. De igual manera, existe un laboratorio de computación, con un encargado, donde están centralizados los recursos informáticos. Los medios impresos se encuentran ubicados dentro de las aulas confirmando el carácter de accesibilidad señalado por las docentes en respuestas anteriores.

En referencia al objetivo centrado en indagar sobre la formación de los docentes en la incorporación de los diferentes medios en la enseñanza, los resultados obtenidos nos presentan que la mayoría de los docentes reportan que su formación en el uso de medios como apoyo a la enseñanza ha sido obtenida

No debemos olvidar que uno de los mayores problemas que afecta la formación de los docentes en el uso de medios es el aspecto organizativo referido al acceso de los docentes a los mismos, aspecto que debería ser contemplado desde la organización de cada uno de los centros.

principalmente mediante cursos de actualización que han sido dictados en los centros educativos donde laboran o tomados por las docentes en forma personal. Los estudios universitarios son reportados por algunos docentes como una de las fuentes para su formación. Es importante destacar que las docentes que reportan este aspecto y particularmente haciendo referencia a la formación en uso de medios tecnológicos fueron las docentes más jóvenes de la muestra. Esto nos indica que el uso de medios tecnológicos se está empezando a incluir en el «pensum» universitario de formación de docentes.

En menor frecuencia encontramos que los docentes reportan que su formación en el uso de medios ha sido en forma autodidacta, con apoyo de un familiar, en círculos de estudio e incluso dos docentes de computación reportan que su formación ha sido en expe-

riencias laborales donde han sido asistentes de computación o afines.

6. Conclusiones

De nuestro trabajo se desprenden una serie de conclusiones. En primer lugar, sería conveniente seguir trabajando en la línea de investigación referida al estudio de la incorporación de los diferentes medios para el desarrollo de las diferentes áreas en el ámbito educativo y en especial en la escuela. Entre los aspectos estudiados se podría contemplar la presencia y accesibilidad de los diferentes medios, la forma en que los docentes toman las decisiones sobre la incorporación de los diferentes medios y la calidad de los diferentes medios para su uso pedagógico en las diferentes áreas. Por otro lado, sería conveniente desarrollar una propuesta de plan de formación de docentes para el uso didáctico de éstos. Este plan debe tener una visión integral y debe contemplar el desarrollo de competencias en los docentes que les permitan por un lado la familiarización, evaluación y uso didáctico de los diferentes medios; por otra parte, el manejo de la multiculturalidad y la diversidad y finalmente el apoyo que pueden brindar los diferentes medios para el trabajo en grupos y la resolución de conflictos.

No debemos olvidar que uno de los mayores problemas que afecta la formación de los docentes en el uso de medios es el aspecto organizativo referido al acceso de los docentes a los mismos, aspecto que debería ser contemplado desde la organización de cada uno de los centros. Esta última idea resulta importante si consideramos que en el campo educativo, el acceso y la formación de los docentes en medios didácticos,

principalmente los medios informáticos y las nuevas tecnologías, han tenido un crecimiento explosivo en los últimos años, siendo precisamente, el que tiene que ver con la capacitación en el empleo y la formación continua, el que retomará cada día mayor fuerza.

Referencias

- BURATO, C.; CANAPARO, A.; LABORDE, A. y MINELLI, A. (2004): *La informática como recurso pedagógico-didáctico en la educación* (www.didacticahistoria.com/didacticos/did07.htm).
- CABERO, J. (2000) (Dir.): *Uso de los medios audiovisuales, informáticos y las NNNT en los centros andaluces*. Universidad de Sevilla (<http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/libro.htm>).
- CABERO, J. (2001): *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona, Paidós.
- COLOMER, T. (1999): «La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora», en CARVAJAL, F. y RAMOS, J. (Coords.): *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*. Sevilla, Morón de la Frontera; 129-143.
- DIRECCIÓN DE EDUCACION PREESCOLAR (1984): *Guía práctica de actividades para niños preescolares*. Caracas, Ministerio de Educación.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- GOODMAN, Y. (1992): «Las raíces de la alfabetización», en *Infancia y aprendizaje*, 58; 29-42.
- MOLINA GARCÍA, S. (1991): *Psico-pedagogía de la lectura*. Madrid, CEPE.
- NEUMAN, S.; COPPLE C. y BREDEKAMP S. (2001): *El aprendizaje de la lectura y la escritura. Prácticas apropiadas para el desarrollo infantil*. USA, National Association for the Education of Young Children
- PRENDES, M. y SOLANO F. (2003): *Herramientas de evaluación de material didáctico impreso*. Murcia, Grupo de Investigación de Tecnología Educativa, Universidad de Murcia.
- ROMERO, R. y OTROS (2000): «Posibilidades y limitaciones de la integración de los medios a la enseñanza», en *Píxel-Bit*, 14.