



“Prácticas Pedagógicas Positivas de la Literacidad
Emergente”

Tesis para optar al Título Educadora de Párvulos y
Escolares Iniciales.

Carolina Peña Arriagada

PROFESORA GUIA:

Angélica Riquelme Arredondo

SANTIAGO DE CHILE

2017

DEDICADA A FLORENCIA Y FRANCISCO.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar a mi profesora guía por mostrarme un camino diferente para a enseñanza de la lectoescritura en los primeros años escolares, por su dedicación, orientación y paciencia.

A mis padres y hermana por acompañarme en cada una de las etapas vividas siendo un pilar emocional.

A mis hijos quienes siempre están dispuestos a ceder parte de su tiempo, por apoyarme en esta travesía y por ser mi soporte.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo 1 Planteamiento del problema.....	3
1.1 El problema y su importancia.....	4
1.2 Pregunta de investigación.....	7
1.3 Objetivo general.....	7
1.4 Objetivos específicos.....	7
Capítulo 2 Marco referencial.....	9
2.1 Referentes teóricos.....	10
2.2 Antecedentes del proceso enseñanza-aprendizaje.....	10
2.3 Una aproximación a la literacidad emergente.....	13
2.4 Prácticas pedagógicas positivas.....	17
2.5 Creencias de las familias en torno al proceso de literacidad emergente que viven sus hijos e hijas.....	20
2.6 Ambientes propicios para prácticas pedagógicas positivas.....	23
2.7 Prácticas en diferentes contextos.....	27
2.8 Nuevas tecnologías en literacidad emergente.....	40
Capítulo 3 Marco metodológico.....	44
3.1 Enfoque de la investigación.....	45
3.2 Tipo de investigación.....	46
3.3 Enfoque estudio de Caso.....	47
3.4 Acceso al campo.....	48
3.5 Población estudiada.....	49
3.5.1 Informantes claves.....	50
3.6 Instrumentos de recolección de datos.....	51
3.6.1 Cuestionario escrito.....	53
3.6.2 Observación no participante.....	55
3.7 Consideraciones éticas.....	56
3.8 Validez y fiabilidad.....	57
Capítulo 4 Análisis De Datos e interpretación de resultados.....	60

4.1	Introducción.....	61
4.2	Análisis dimensión cualitativa.....	62
4.2.1	Categoría de análisis cualitativa de la percepción de las familias de las estrategias y metodologías que afectan positivamente el habito lecto-escritor de los niños/as.....	65
4.2.1.1	Relevancia de la lectura como habilidad cotidiana en el hogar.....	66
4.2.1.2	La escritura como enfoque tradicional vs emergente.....	67
4.2.1.3	Espacios de estimulación para la potenciación de habilidades de lecto-escritura en el hogar.....	69
4.2.1.4	Resistencia a las hipertextualidades como nuevas formas de lectura y escritura.....	70
4.2.2	Categoría de análisis cualitativa de la percepción de las educadoras de párvulos sobre las estrategias y metodologías que afectan positivamente el habito lecto-escritor.....	71
4.2.3	Prácticas pedagógicas positivas.....	73
4.2.3.1	Indagación.....	73
4.2.3.2	Uso de herramientas tecnológicas.....	75
4.2.3.3	estimulación de habilidades lecto-escritoras.....	77
4.2.3.4	Interacciones que favorecen la comunicación.....	79
4.2.4	Literacidad emergente.....	80
4.2.4.1	Lectura como actividad placentera.....	80
4.2.4.2	Desarrollo de habilidades comunicacionales.....	81
4.2.4.3	Importancia de la familia en el proceso lecto-escritor.....	82
4.3	Análisis dimensión cuantitativo.....	84
4.3.1	Análisis e interpretación de los resultados cuantitativos de las familias.....	85
4.4	Análisis e interpretación de los resultados cuantitativos de las percepciones de las educadoras.....	104
4.5	Análisis e interpretación de los resultados cuantitativos de las observaciones.....	108
4.5.1	Dimensiones.....	109
4.5.1.1	Subdimensión: Literacidad Emergente.....	110

4.5.2	Subdimensión: Prácticas Pedagógicas Positivas.....	118
4.5.2.1	Subdimensión Indagación.....	119
4.5.2.2	Subdimensión Uso de herramientas tecnológicas.....	122
4.6	Síntesis de resultados.....	125
Capítulo 5	Conclusiones y proyecciones.....	127
5.1	Conclusiones generales.....	128
5.1.1	Componentes que facilitan la literacidad emergente.....	129
5.1.2	Prácticas pedagógicas positivas.....	130
5.1.3	Concepciones de literacidad emergente de las educadoras de segundo ciclo de educación parvularia.....	131
5.1.4	Estrategias que favorecen la literacidad emergente en los hogares de los párvulos.....	132
5.1.5	Registro de prácticas pedagógicas positivas de literacidad emergente en el segundo ciclo de educación parvularia.....	132
5.2	Proyecciones.....	134
Capítulo 6	Anexos.....	135
6.1	Encuesta para docentes de instituciones educativas.....	136
6.2	Preguntas abiertas de cuestionario para docentes.....	138
6.3	Cuestionario escrito para las familias.....	139
6.4	Pauta de observación.....	146
	Bibliografía.....	149

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3.1	Los informantes.	48
Figura 3.2	Levantamiento de datos.....	51
Figura 4.1	Análisis cualitativo y cuantitativo.....	62
Figura 4.2	Percepción de las familias.....	63
Figura 4.3	Categorías de análisis de las educadoras.....	69
Figura 4.4	Dimensiones cuestionario.....	79
Figura 4.5	Promoción de la escritura.....	80
Figura 4.6	Estimulación a la lectura.....	84
Figura 4.7	Integración de habilidades en estimulación a la Literacidad emergente.....	89

Figura 4.8 Dimensiones cuestionario.....	99
Figura 4.9 Literacidad emergente.....	99
Figura 4.10 Prácticas pedagógicas positivas.....	100
Figura 4.11 Dimensiones observaciones.....	101
Figura 4.12 Literacidad Emergente.....	102
Figura 4.13 Prácticas pedagógicas positivas.....	110

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1 Población estudiada.....	47
Tabla 4.1 Porcentaje de adultos del hogar escriben.....	79
Tabla 4.2 Promueven el hábito de la escritura.....	80
Tabla 4.3 Producción escrita realizada.....	81
Tabla 4.4 Frecuencia de lectura de familias.....	83
Tabla 4.5 Lecturas preferidas.....	84
Tabla 4.6 Promoción del hábito de la lectura en el hogar.....	85
Tabla 4.7 Factores que influyen en el hábito lecto-escritor.....	87
Tabla 4.8 Niño o niña manifiesta placer y cercanía con el proceso lecto-escritor.....	88
Tabla 4.9 Niños y niñas que presentan dificultades con la lecto-escritura.....	89
Tabla 4.10 Compra de textos.....	90
Tabla 4.11 Frecuencia de compra de textos.....	91
Tabla 4.12 Suscripción a medios informativos.....	92
Tabla 4.13 Perdida de habito de lecto-escritura en la actualidad.....	93
Tabla 4.14 Estrategia más adecuada para fortalecer los procesos de lectura y escritura.	94
Tabla 4.15 Lectura como actividad placentera.....	100
Tabla 4.16 Importancia delos materiales.....	103
Tabla 4.17 Desarrollo de habilidades comunicacionales.....	105
Tabla 4.18 Indagación.....	108
Tabla 4.19 Uso de herramientas tecnológicas.....	111

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1 Porcentaje de adultos del hogar escriben. Fuente: Elaboración propia.....	86
---	----

Gráfico 4.2.Promueven el hábito de la escritura. Fuente: Elaboración propia.....	87
Gráfico 4.3 Producción escrita realizada. Fuente: elaboración propia.....	89
Gráfico 4.4 Frecuencia de lectura de familias. Fuente: Elaboración propia.....	91
Gráfico 4.5 Lecturas preferidas. Fuente: Elaboración propia.....	93
Gráfico 4.6 Promoción del hábito de la lectura en el hogar. Fuente: Elaboración propia.	94
Gráfico 4.7 Factores que influyen en el hábito lecto-escritor. Fuente: Elaboración propia.....	96
Gráfico 4.8 Niño o niña manifiesta placer y cercanía con el proceso lecto-escritor. Fuente: Elaboración propia.....	97
Gráfico 4.9 Niños y niñas que presentan dificultades con la lecto-escritura. Fuente: Elaboración propia.....	98
Gráfico 4.10 Compra de textos. Fuente: Elaboración propia.....	99
Gráfico 4.11 Frecuencia de compra de textos. Fuente: Elaboración propia.....	100
Gráfico 4.12 Suscripción a medios informativos. Fuente: Elaboración propia.....	101
Gráfico 4.13 Perdida de habito de lecto-escritura en la actualidad. Fuente: Elaboración propia.....	102
Gráfico 4.14 Estrategia más adecuada para fortalecer los procesos de lectura y escritura. Fuente: Elaboración propia.....	103
Gráfico 4.15 Indicador 1.1. Fuente:Elaboración propia.....	111
Gráfico 4.16 Indicador 1.2. Fuente: Elaboración propia.....	112
Gráfico 4.17 Indicador 2.1. Fuente: Elaboración propia.....	113
Gráfico 4.18 Indicador 2.2. Fuente: Elaboración propia.....	114
Gráfico 4.19 Indicador 3.1. Fuente: Elaboración propia.....	115
Gráfico 4.20 Indicador 3.2. Fuente: Elaboración propia.....	116
Gráfico 4.21 Indicador 3.3. Fuente: Elaboración propia.....	117
Gráfico 4.22 Indicador 1.1. Fuente: Elaboración propia.....	119
Gráfico 4.23 Indicador 1.2. Fuente: Elaboración propia.....	120
Gráfico 4.24 Indicador 1.3. Fuente: Elaboración propia.....	121
Gráfico 4.25 Indicador 2.1. Fuente: Elaboración propia.....	122
Gráfico 4.26 Indicador 2.2. Fuente: Elaboración propia.....	123

Gráfico 4.27 Indicador 2.3. Fuente: Elaboración propia.....124

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual leer y escribir son habilidades necesarias para todo ser humano, nos abren las puertas al mundo letrado y permiten distintas formas de comunicación con las personas y con todo lo que está constantemente a nuestro alrededor. El proceso de la lecto-escritura se observa en la escuela como algo mecanizado, donde los docentes presentan una correspondencia entre grafema y fonema (decodificación fonológica) a los estudiantes, sin contemplar el contexto, necesidades y gustos personales.

Siendo la adquisición del lenguaje un proceso que comienza al nacer con la exposición del ser humano a estímulos externos de comunicación a través de imágenes y sonidos, podemos considerar que la alfabetización va más allá de la decodificación que se enseña a los niños desde los primeros niveles de transición; y dado que en la actualidad los avances tecnológicos aumentan y diversifican los estímulos a los cuales los niños son expuestos, llegando incluso a manipular dispositivos antes de emitir sus primeras palabras, se hace cada vez más necesario que los docentes brinden herramientas a los niños y niñas que faciliten el contacto directo con la lengua escrita y oral, mediante distintas perspectivas que amplíen miradas y se encaminen desde y hacia enfoques creativos, significativos, inherentes al ser humano, considerando su singularidad y contexto, de acuerdo con Giroux: *“Un niño hereda de su familia ese bagaje de significados, calidades de estilo, modos de pensar, y tipos de disposiciones que tienen un cierto valor social asignado y un estatus, de acuerdo con lo que las clases dominantes rotulan como el capital cultural más valioso.*

Las escuelas juegan un rol particularmente importante en legitimar y reproducir el capital cultural dominante. Ellas tienden a legitimar ciertas formas de conocimiento, maneras de hablar, maneras de relacionarse con el mundo que se capitalizan sobre el tipo de familiaridad y capacidades que sólo algunos estudiantes recibieron de su ambiente familiar y relaciones de clase. Los estudiantes cuyas familias tienen sólo una

tenue conexión con el capital cultural dominante están decididamente en desventaja” (Giroux, en Medina - Gajardo, 2009, pág.21).

Surge la necesidad de entender de una manera diferente la alfabetización; comprender que es un proceso tremendamente complejo que requiere un tiempo para desarrollarlo de manera completa, que no es lo mismo enseñar a escribir y aprender a leer en un mismo país, incluso en un mismo barrio; que los niños están sometidos al proceso de alfabetización desde mucho antes de ingresar a la escuela. Pero una vez dentro de ésta, *“desde la perspectiva de la alfabetización emergente, la lectura y la escritura se deben desarrollar al mismo tiempo y de manera interrelacionada en los niños pequeños, fomentado mediante experiencias que les permitan y promueven la interacción significativa con el lenguaje oral y escrito* (Sulzby y Teale, 1991 en Gunn, 2004)

Según Daniel Cassany, el término de *“alfabetización está demasiado ligado al alfabeto y transmite una concepción mecánica de la lecto-escritura”* (Cassany en Medina - Gajardo, 2009, pág. 21) Para desarrollar el proceso cognitivo de la lecto-escritura en niños y niñas, no se deben dejar de considerar aspectos socioculturales, aspectos afectivos e intrínsecos de los niños al momento de la enseñanza de ésta. Por eso es que se estudia la literacidad, concepto que abarca todo lo anterior y da un sentido mucho más amplio y enriquecedor de la alfabetización inicial. Es por esto que esta tesis pretende hacer una revisión bibliográfica, teórica y empírica que nos permita entender no sólo el concepto de literacidad emergente, sino que establecer cuáles son las prácticas pedagógicas positivas que contribuyen a ésta. Se presenta de esta manera un estado del arte sobre las investigaciones a nivel mundial de este proceso de alfabetización y un marco teórico que nos permita dar sustento al desarrollo de la problemática y premisas.

CAPÍTULO 1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

En Chile en pleno siglo XXI, con todos los avances tecnológicos que se encuentran a disposición de los niños y niñas, aún vemos que el proceso de enseñanza aprendizaje, sigue siendo ampliamente influenciado por un modelo conductista basado principalmente en la dinámica, estímulo-respuesta, donde se espera acciones y resultados cuantificables, donde los aprendizajes son visiblemente fragmentados, descontextualizados, sin consideración de los aprendizajes previos, de tendencia más bien memorística, considerando este modelo el único aceptado tanto por los docentes como por el ministerio, que ha orientado los aprendizajes desde enfoques conductistas, con un enfoque positivista, que supone una garantía de calidad de la enseñanza en nuestro país.

Dentro de las aulas observamos que la prácticas pedagógicas y el quehacer docente en el aula, no corresponden a las necesidades que enfrentan los niños y niñas actualmente, los que se encuentran expuestos a una multiplicidad de factores socioculturales y tecnológicos, que los docentes no vislumbran por lo que limitan las acciones pedagógicas, dentro y fuera del aula, el no estar dispuestos a modificar sus creencias y sus prácticas, reduce las posibilidades de aprendizajes de los estudiantes, ya que no se les permite aprender a aprender y *“cambiar la educación requiere, entre otras muchas cosas, transformar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza, y para lograrlo es preciso primero saber qué son, cuáles son, en qué consisten, cuál es su naturaleza representacional, cuál es su dinámica y cuáles son sus relaciones con la propia práctica”* (Pozo en López-Vargas, 2010). Por el contrario vemos cómo los docentes tienen la razón, no existe la participación activa de los estudiantes, se les prohíbe hablar, deben participar cuando se les indica, ya que el profesor siempre tiene “la respuesta correcta”, donde se mide el número de palabras decodificadas por minuto, para poder cuantificar los aprendizajes, pero no se piensa en los aprendizajes que los niños y niñas traen desde sus hogares y cómo estos pueden y deben ser integrados al currículo, el lenguaje escrito es mucho

más que decodificaciones, es una forma de representar la creación en sí misma y como dice Humberto Maturana, es *“la construcción de realidades”*.

Por otro lado tenemos teorías socio-constructivistas que consideran que la incorporación de un niño a la educación preescolar debe enriquecer aún más sus capacidades cognitivas, donde las interacciones apropiadas con el adulto serían fundamentales para la construcción de sus aprendizajes y con ello su avance en la lecto-escritura, surge la necesidad de reflexionar sobre las concepciones que los docentes tienen de sus prácticas, para mejorar dichas prácticas pedagógicas y encontrar nuevas estrategias metodológicas y didácticas para reducir la brecha entre los docentes y los estudiantes, favoreciendo las prácticas pedagógicas positivas.

En lo que se refiere al aprendizaje de la lecto-escritura Bruner, explica que el niño antes de aprender a escribir aprende a utilizar el lenguaje en su relación cotidiana con el mundo familiar y social (cultural), donde incorpora la lectura de símbolos presentes en su cotidianidad. En este proceso el niño o niña naturaliza el uso de numerosas rutinas. A estas situaciones repetidas Bruner las llama formatos.

Para Bruner, la estructura cognitiva previa –estructuras de pensamiento (modelos) y esquemas de conocimiento previos- es uno de los elementos esenciales en el aprendizaje, pues sustenta la significación y organización a sus experiencias y le permite potenciar la información, contextualizada y profundizada para su integración como aprendizaje, en edad escolar, y son estos elementos que en la formación preescolar y escolar chilenas no se aprecian. Para Giroux (1995) *“estos métodos tradicionales de alfabetización responden a los intereses de la cultura dominante que no se preocupa por formar personas críticas que impulsen las transformaciones que la sociedad necesita”*.(Giroux, en Bravo, 2000)

Bajo todo este contexto, armado coherentemente desde los gobiernos de turno, es que se prepara a los docentes para ser "eficientes", para producir mayores aprendizajes en poco tiempo, para subir puntos en pruebas estandarizadas (recibiendo

retribuciones por ello) y priorizar ciertas áreas en sus aulas. En el área de lenguaje y comunicación cuya principal función en los primeros niveles de enseñanza es el proceso de lecto-escritura, lo que busca es lograr que aprendan de manera rápida y bajo los estándares de bases curriculares a leer y escribir, cercenando todo aquello que aprendieron anteriormente, pues así se fue gestando el proceso de alfabetización, entendido sólo como un proceso de decodificación, independiente de factores e influencias externas al estudiante, sin embargo ya con el paso de los años, con los procesos de globalización, de masificación del conocimiento y la tecnología se ha ido modificando la manera de ver el proceso de enseñanza de la lecto escritura, ampliando sus dimensiones, considerando el contexto, condiciones iniciales de los niños y niñas, aspectos como el interés y motivación, y visión de los docentes a cargo de la enseñanza.

Considerando esto vemos como la literalidad emergente plantea un paradigma distinto, donde el proceso de lecto-escritura es un continuo donde *“no existe un punto de quiebre que permita distinguir entre una etapa pre-lectora y una etapa lectora propiamente tal. Más bien, la lectura se va desarrollando a través de diversas prácticas que van sumergiendo al sujeto en un mundo letrado”* (Silva, 2000). Donde *“las prácticas que promueven su desarrollo antes de ingresar al sistema escolar adquieren importancia. Los niños están expuestos y son partícipes de actividades potencialmente vinculadas a la literacidad desde su nacimiento, como por ejemplo, a través del juego, conversaciones sobre eventos pasados, al escuchar historias, ver películas e interactuar con libros”* (Skarakis, en Silva 2000)

Durante el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, los niños y niñas presentan diversos capitales culturales, ritmos propios de aprendizaje, intereses, potencialidades y motivaciones diversas, entre muchas otras variables, factores que debemos tener en consideración al momento de guiar dicho proceso, las influencias más importantes provienen de los hábitos lecto-escritores familiares y cómo estos influyen en la etapa inicial de literacidad. La iniciación del lenguaje escrito se plantea como todo un desafío a nivel cognitivo, cultural, social y lingüístico.

Es por todo lo anterior resulta necesario, investigar respecto a este tema, el conocimiento que tienen las docentes, como una manera de difundir también este nuevo paradigma, actualmente parece necesario un proceso reflexivo y crítico para comprender cómo potenciar el desarrollo de la lecto-escritura teniendo presente que el trabajo docente y familiar con preescolares implica favorecer el desarrollo de niños y niñas con competencias lingüísticas para el desenvolvimiento de su vida académica, pero por sobre todo potenciar sus habilidades en torno a sus propias necesidades e intereses.

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La pregunta que guía la investigación es:

¿Cómo promover prácticas pedagógicas positivas de literacidad emergente en el segundo ciclo de educación parvularia?

1.3 OBJETIVO GENERAL

Identificar estrategias que favorecen las prácticas pedagógicas positivas de literacidad emergente en el segundo ciclo de educación parvularia en dos establecimientos educacionales municipales de la región metropolitana.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1.- Conocer los componentes que facilitan la literacidad emergente.
- 2.- Caracterizar las prácticas pedagógicas positivas de literacidad emergente en el segundo ciclo de educación parvularia.

3.- Develar las concepciones de Literacidad emergente que poseen educadoras en el segundo nivel de transición en colegios municipales de la región metropolitana.

4.- Identificar si existen estrategias que favorecen la literacidad emergente en hogares de párvulos del segundo ciclo de educación parvularia

5.- Elaborar un registro de prácticas pedagógicas positivas de literacidad emergente en el segundo nivel de educación parvularia.

Los objetivos anteriormente propuestos resultan ser relevantes tanto en términos de investigación, como para la profesión y el desarrollo de la carrera docente. Hemos observado como actualmente se realizan prácticas descontextualizadas, y la enseñanza de la lecto-escritura se basa en paradigmas y visiones de enseñanza más bien tradicionales, que apelan sólo a decodificación, no consideran el trabajo que las familias realizan para facilitar el proceso, siendo estas conscientes o no de la importancia de su rol .

Así de esta manera se busca dar sentido a la investigación dando a conocer otro enfoque de la enseñanza de la lecto-escritura que involucre las concepciones familiares, de manera de mejorar las prácticas pedagógicas y favorecer el aprendizaje de los niños y niñas desde una manera más significativa, con más sentido y pertinencia para ellos, siendo al menos un aporte desde esta perspectiva.

CAPÍTULO 2

MARCO REFERENCIAL

2.1 REFERENTES TEÓRICOS.

Para profundizar sobre qué se entiende por literacidad emergente, hemos realizado un estado del arte que tiene por objeto revisar diferentes concepciones que se ha tenido de literacidad, la evolución que ha tenido el proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto- escritura, la manera en la que se involucran aspectos que intervienen e influyen en su desarrollo, así como las prácticas pedagógicas positivas que se esperan de los docentes para potenciar este proceso y analizar algunos procesos cognitivos básicos para la incorporación de la lectura y escritura inicial, se revisaron algunas investigaciones recientes en distintas áreas de la literacidad, donde se mencionan cuáles son los contextos apropiados para el desarrollo de la literacidad, cómo se debe trabajar con los niños y niñas en el aula y el uso de tecnologías empleadas en la promoción de la literacidad en los últimos 10 años.

La segunda parte se compone del listado de la bibliografía revisada como insumo inicial para la construcción de los conceptos involucrados en esta investigación y que nos ofrecen abundante y valiosa información para la finalidad de este estudio.

Todo lo anterior permite discriminar prácticas positivas de la literacidad emergente y favorecer éstas en contextos de aulas en segundo ciclo de educación parvularia.

2.2 ANTECEDENTES DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Vigotsky, es su famosa obra “pensamiento y lenguaje” ya en 1932 considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En su opinión, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo. Vigotsky introduce el concepto de 'zona de desarrollo próximo' que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Según

este concepto los docentes deben tener presentes dos aspectos: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación. Aprendizaje y desarrollo son dos procesos que interactúan. El aprendizaje escolar ha de ser congruente con el nivel de desarrollo del niño. Bajo esta premisa entonces, el aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas, juegos de roles, participación activa en el aula y la interacción con los padres facilitan este proceso. 'La única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo'. Su teoría toma en cuenta la interacción sociocultural, en contra posición de Piaget. No podemos decir que el individuo se constituye de un aislamiento. Más bien de una interacción, donde influyen mediadores que guían al niño a desarrollar sus capacidades cognitivas. A esto se refiere la ZDP. Lo que el niño pueda realizar por sí mismo, y lo que pueda hacer con el apoyo de un adulto, la ZDP, es la distancia que exista entre uno y otro.

La teoría de este autor, es constructivista, considera al sujeto activo, es decir, como un sujeto que construye su propio aprendizaje a partir del estímulo del medio social mediatizado por un agente y vehiculizado por el lenguaje; este último como uno de los elementos más relevantes. Vigotsky define el desarrollo cognitivo como un producto de la socialización del sujeto en el medio. Se genera por condiciones inter-psicológicas que luego son asumidas por el sujeto como intra-psicológicas.

Por esto, todos los aprendizajes estarían determinados por el medio en el cual se desenvuelven y su zona de desarrollo próximo o potencial, cuyas influencias ambientales dan paso a la formación de estructuras más complejas.

Vygotsky si bien, no niega la importancia del aprendizaje asociativo, lo considera claramente insuficiente. El conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognitivas que se inducen en la interacción social. El autor señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. Para Vigotsky, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual.

Por otro lado esta Antelo que en su libro *“La pedagogía “ladeliteratura” y el afán de atraer a los otros”* comienza con la premisa de que históricamente las profesoras de castellano han logrado hacer de la literatura un tedio, esto por no saber motivar, interesar a otro, cualquiera este sea. Para el autor el día que ese saber sea practicado por los docentes de literatura o castellano “las motivadoras de la pasarela del Castellano, Sharonestones exterminadoras del aburrimiento y la desidia y el desinterés al fin desaparecerán, y la literatura renacerá.” (Antelo, pág. 5, 2012).

Lo que hace además es definir tres grupos respecto a cómo ven los libros y/o la lectura, el primer grupo, a los cuales el autor denomina neoelectores, que utilizan los libros como trofeos : *“He conocido, incluso, entre los miembros de esta tribu, ejemplares que sólo admiten en sus bibliotecas ejemplares (libros) nuevos, bonitos, aspirantes relucientes, afeitados y perfumados. Un libro para ostentar, como una Lacoste. Son inofensivos, pero agotan con sus cánticos a la sociedad del conocimiento y a la importancia de estar bien informado, actualizado.”* (Antelo, pág 12, 2012)

Mientras un segundo grupo, denominados “neoanarquistas” que asumen que las antiguas “deliteraturas” han hecho mal, que no quieren ser reconocidos como docentes y que piensan que la finalidad de los libros es hacer algo con lo que se pueda usar la subjetividad de las personas. Un último grupo o tribu tiene que ver con aquellos que se dedican a clasificar la literatura dándole apellidos como la profunda, la buena y mala literatura, son quienes creen que la lectura es el puente a la “buena conciencia”, la no distorsionada.

En este sentido lo que releva el autor es una invitación a que la lectura ocurra, sin tantas predeterminaciones a priori, y un vez que esta ocurre interrogar cuáles fueron sus consecuencias. Para el autor por lo tanto, no hay libros interesantes o importantes al menos no en términos educativos, porque a la educación, tanto lo importante como lo interesante, le resulta indiferente, solo es “educante” Lo que hace el autor para explicar todo lo anterior es acuñar un término: el de “literaturar” y “Enseñaliteraturar”. *“Porque el esfuerzo que he tratado de compartir con ustedes apunta a cómo, de qué*

manera y con qué consecuencias se produce la inversión de los fines educativos. Cuáles son las consecuencias de poner al principio mismo lo que acontece como un resultado no esperado.” (Antelo, pág 14, 2012)

2.3 UNA APROXIMACIÓN A LA LITERACIDAD EMERGENTE

La literacidad inicial definida como un proceso que *“abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc.”* (Cassany, 2010), presenta distintos estadios de desarrollo personal y cultural donde los niños y niñas toman conocimiento del lenguaje escrito e inician su proceso de aprendizaje. Este período *“consta de varios estadios que se inician con una etapa pre-lectora, que algunos identifican con una lectura logográfica, hasta llegar a una etapa de lectura y de escritura alfabético-comprensiva”*. (Bravo,2000)

Existen variadas orientaciones que señalan que la literacidad es un proceso sociocultural, *“por oposición a otros enfoques que ponen el acento en los aspectos lingüísticos (enfoque lingüístico) o psicológicos (enfoque psicolingüístico)”*(Cassany, 2010). Dentro de estos estudios existen algunos que señalan que *“no todos los procesos cognitivo y psicolingüísticos que se desarrollan durante la etapa preescolar tienen igual incidencia para que los niños efectúen un buen aprendizaje del lenguaje escrito”* (Bravo, 2000).

Existen en cambio algunos proceso cognitivos que son indispensables para aprender a leer, pero requieren además con entorno apropiados para su desarrollo, los cuales son el foco de esta investigación.

Uno de ellos señala Bravo es el aprendizaje de la lecto-escritura como proceso cognitivo continuo, en la cual la trasmisión cultural se hace principalmente mediante textos escritos, pero se debe tener presente que *“cada texto es la invención social e histórica de un grupo humano y adopta formas diferentes en cada momento y lugar, las cuales también evolucionan al mismo tiempo que la comunidad. Aprendemos a usar un texto participando en los contextos en que se usa. Estos estudios también muestran que la interrelación estrecha que se había establecido entre adquisición de la literacidad y desarrollo cognitivo y civilización son cuestionables”*. (Ong, en Cassany)

Donde el *“aprendizaje de la lectura es la culminación de un proceso que se inicia años antes de ingresar al primero básico y el cual se produce, con mayor o con menor facilidad, según sean las condiciones en las cuales los niños abordan el lenguaje escrito”* (Bravo,2000).

Existen varias investigaciones que *“muestran que hay un conjunto de procesos cognitivos intrínsecos al desarrollo, que emergen varios años antes de iniciarse el aprendizaje de la lectura y que son determinantes para su éxito posterior”* (Carrillo, en Bravo,2000).

Para un adecuado desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y la escritura es necesario que los niños y niñas se encuentren en ambientes propicios para el desarrollo de estas habilidades porque *“si las condiciones del medio son pobres en estímulos letrados, el desarrollo de esas habilidades puede debilitarse o desperdiciarse”* (Bravo, 2000). Por este motivo urge que la educación formal chilena comprenda que la educación que reciben los niños y niñas en edad preescolar, debe contemplar dentro del currículum la literacidad, por sobre la alfabetización, ya que de este modo al incorporar en el aula los conocimientos previos, los contextos, los intereses y necesidades de cada grupo, ya que estos factores propician un proceso de aprendizaje

La *“literacidad emergente”*, es un concepto nuevo que surge de *“emergent literacy”*, término inglés que aplican tanto al dominio que logran los niños de un conjunto

de habilidades y destrezas necesarias para efectuar el aprendizaje de la lectura como al desarrollo mismo de la lectura inicial” (Whitehurst, en Bravo, 2000). Donde el término “literacy” no tiene una traducción equivalente en español y lo más cercano es “estado o condición de ser letrado” (Bravo,2000), por lo que podemos considerar que es una iniciación a la alfabetización y al lenguaje escrito.

Se puede discutir la necesidad del término literacidad, y ésta adoptar dos o más posiciones; donde la lectura misma es una combinación indisoluble de los procesos de decodificación-comprensión; otra sería la Lectura como decodificación separada de la comprensión, donde reservamos alfabetismo para la decodificación y literacidad para la comprensión.

Las distintas etapas por las que atraviesa un lector inicial descritas por Frith (1986 en Bravo, 2000). Según su modelo, *“este aprendizaje se inicia con una etapa logográfica, de reconocimiento de significados de algunos signos visuales, a la cual sucede una etapa alfabética, con la toma de conciencia de que las palabras escritas están compuestas por fonemas, los que siguen una secuencia determinada por el lenguaje oral, para culminar en una etapa ortográfica, donde se produce la retención y el reconocimiento de las palabras completas”*. (Bravo,2000)

La reducción del proceso en etapas permite centrar los estudios de los procesos cognitivos involucrados y permite descubrir las estrategias que emplean los niños y niñas en el proceso, donde se han podido determinar con cierto consenso algunas habilidades necesarias para tener éxito en el aprendizaje inicial de la lectura por ejemplo *“ el desarrollo psicolingüístico de algunos procesos muy específicos, los que no tienen igual incidencia en el aprendizaje del lenguaje oral y que predicen desde el jardín infantil el rendimiento en lectura de algunos años más tarde. Entre ellas se encuentran la conciencia fonológica y la conciencia silábica, la memoria verbal de corto y de largo término, la velocidad para nombrar objetos y la asociación visual-semántica”* (Bravo,2000)

Por otro lado Bravo señala que existen otras habilidades que entran en juego en el proceso lector, como la capacidad de reconocer sonidos (poder reconocer semejanzas y diferencias en las rimas finales y en el inicio de las palabras). Prácticas frecuentemente evaluadas en los niveles preescolares, donde entran en *“juego procesos de abstracción de semejanzas, discriminación de diferencias y categorización de sonidos comunes, procesos meta-fonológicos que permiten operar sobre los fonemas escuchados”* (Bradley, En Bravo, 2000). *“Otro proceso psicolingüístico predictivo es la velocidad para reconocer por su nombre letras presentadas visualmente, proceso que requiere tanto conocerlas cómo hacerlo rápidamente”* (O’Connor en Bravo, 2000).

Vemos entonces que la Literacidad es un concepto fundamental que refiere: - la capacidad para aplicar conocimientos y destrezas en situaciones diversas - la consecución de procesos cognitivos complejos, tales como analizar, razonar, comunicarse de manera efectiva - plantear, resolver e interpretar diferentes problemas, donde el aprendizaje es un continuo sin una separación entre la etapa previa a la lectura y el aprendizaje de la lectura propiamente tal. Ya que los niños y niñas comienzan su preparación para el aprendizaje de la lectura desde que nacen con el estímulo del lenguaje oral del adulto, el lenguaje oral permite el desarrollo inicial de la conciencia fonológica, pero también es importante estimular la conciencia alfabética que es la capacidad que adquiere el niño para entender el valor simbólico y cultural que tiene el lenguaje escrito como transmisor de información. Para esto es necesario exponer tempranamente al niño a un ambiente letrado, es decir, que los niños tengan contacto con libros, contándole libros, etc. Para que el niño vaya entendiendo que las ideas, pensamientos y sentimientos pueden estar plasmados gráficamente en la escritura.

Si se considera que el aprendizaje lector inicial surge a partir de ciertas habilidades cognitivas que presentan los niños y niñas, además de ser un proceso que se fortalece con las estrategias apropiadas de las educadoras que les permite iniciarse en el reconocimiento del lenguaje escrito. Bravo señala que *“el éxito depende, en gran*

medida, de la interacción entre su grado de desarrollo cognitivo y verbal, con las metodologías de enseñanza” y que si estas no son aplicadas considerando las particularidades de cada niño o niña “se produce un desfase entre los esfuerzos de los maestros para enseñar y las posibilidades de los niños para aprender” (Bravo, 2000). Para ello es necesario establecer qué prácticas se considerarán como estrategias positivas en este estudio se encuentran.

2.4 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS POSITIVAS

Todas las transformaciones que hemos observado en los sistemas educativos chilenos tienen como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza desde las más diversas ópticas, pero pocas de ellas se centran en lo que es lo primordial de la educación, el cual es definir cuáles son las prácticas pedagógicas más apropiadas para favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas, donde la enseñanza se centre en favorecer la comprensión, la capacidad de argumentación, la comunicación, el razonamiento, la transformación y la reflexión.

Los docentes son un factor clave en el proceso de formación de los estudiantes, lo que determina el éxito o el fracaso del proceso. Si consideramos que *“la educación como un proceso que trasciende a la vida escolar, que comienza con el nacimiento y perdura hasta la muerte”* (Martínez, 1993, p. 124) Es decir un proceso continuo que debe promover el desarrollo personal y profesional de todo ciudadano; a través de este proceso se fomenta una serie de valores y, todas aquellas conductas que le permiten desenvolverse adecuadamente dentro de la sociedad. Y que *“el profesor no es un técnico que aplica instrucciones, sino un constructivista que procesa información, toma decisiones, genera rutinas y conocimiento práctico, y posee creencias que influyen en su actividad profesional”* (Marcelo, 1987 y 1994). Deben entonces definir qué estrategias didácticas emplearán según la materia que enseñan, porque cada materia tiene unas tradiciones y creencias propias, a menudo implícitas, sobre la mejor manera de enseñarla y aprenderla, que se transmiten por los especialistas a los profesores en

formación. Shulman (1986 y 1993) considera que, además del conocimiento de la materia y del conocimiento psicopedagógico general, los profesores desarrollan un conocimiento específico sobre la forma de enseñar su materia, que denomina el conocimiento didáctico del contenido. El docente es el mediador que transforma el contenido en representaciones comprensibles a los niños y niñas. Sin embargo, *"el conocimiento de la materia para un profesor de párvulos es distinto que para uno de ciencias, ya que el conocimiento del contenido de los profesores de ciencias está relacionado con el propio proceso de la enseñanza"* (Anderson, 1989; Hauslein et al., 1992; Pomeroy).

El rol de docente, no debiese ser el de un "técnico-instructor", sino un agente que busca el desarrollo integral de las personas, sobre la base del respeto de sus contextos personales y culturales; la construcción y enriquecimiento del conocimiento como un trabajo a realizar con los estudiantes y la implementación de situaciones de aprendizaje lúdicas y creativas, con participación activa de los integrantes de la clase, evitando el monólogo. Donde la práctica pedagógica, se debe alejar un poco del análisis estadístico, estandarizado y estudio de los procedimientos o métodos pedagógicos o arreglos organizacionales de las salas de clase para adentrarse con profundidad en el análisis crítico de los compromisos educacionales, morales y culturales que subyacen y guían el trabajo escolar, tanto a nivel institucional, como personal.

Las prácticas pedagógicas y sus efectos en investigaciones recientes señalan que *"los buenos maestros marcan una clara diferencia en los aprendizajes que logran sus alumnos, en sus rendimientos y, en definitiva, en el éxito escolar que estos alumnos puedan tener"* (Rivkin en López-Vargas, 2010); que los docentes varían sustancialmente en su efectividad (si se compara entre distintos docentes, a un mismo docente a lo largo de su vida o a un mismo docente en distintas escuelas); y, que *"las diferencias entre los aprendizajes de los estudiantes son frecuentemente mayores dentro de una misma escuela que entre escuelas distintas"* (OECD, 2004) Estos hallazgos contribuyen a dar cuenta de que las prácticas pedagógicas no constituyen un todo homogéneo sino, por el contrario, suponen una gran diversidad. Cualquiera sean

las características de dichas prácticas, estas producen efectos innegables sobre los actores involucrados en una relación pedagógica, sus aprendizajes efectivos y potenciales y, también, sobre la dinámica del contexto en el cual se sitúa dicha interacción.

La definición de prácticas pedagógicas es compleja por las diferentes concepciones que de ella se tienen, ya que es un acto reflexivo continuo y gradual sobre un conjunto de prácticas, donde se plantea que el papel de la formación de los sujetos está en una constante construcción y que nunca están acabados, es así como la pedagogía busca permanentemente el aprender, explorar e interactuar en el ámbito interdisciplinario. De igual manera las prácticas pedagógicas puede ser tan polisémicas por los enfoques y concepciones que las guían, y de alto impacto en la formación de los estudiantes que requieren ser objeto de discusión entre los profesionales de la educación. Las prácticas pedagógicas según Zaccagnini (2008) son aquellas productoras de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación, el rol de un sujeto mediador (sujeto pedagógico), que se relaciona con otro sujeto (educando) de esta relación surgen situaciones educativas complejas las que encuadran y precisan una pedagogía. Las prácticas educativas como quehacer pedagógico, no solo deben ser referidas a las que se realizan en un espacio institucional llamado escuela, sino que además se deben considerar los saberes y conocimientos culturales que ofrece la sociedad a las nuevas generaciones, debido a que los sujetos son parte de un mundo problematizado que exige cada vez más posturas críticas, reflexivas y transformadoras para que pueda ser partícipe de la construcción de una sociedad que exige prácticas de libertad y responsabilidad (Freire, 1979). La nueva configuración sociocultural e histórica enmarcada en una sociedad globalizada donde emergen diferentes culturas que van ganando espacios socializadores diferentes a los tradicionales como son la familia y la escuela, se han ido convirtiendo en espacios hegemónicos debido a los fenómenos tecnológicos que producen una serie de transformaciones epocales, donde se construyen nuevos códigos culturales, simbologías a partir del lenguaje digital. Son éstos nuevos

conceptos que traen la postmodernidad, la globalización y la aculturación virtual según Jolis y Manghi (2001, citado en Zaccagnini, 2008) que se centran en la realidad de esa transformación sociocultural que se vive, convirtiéndose en el escenario socializador virtual donde se dan prácticas educativas paralelas a la educación familiar y escolar pero determinadas por los medios masivos de comunicación.

2.5 CREENCIAS DE LAS FAMILIAS EN TORNO AL PROCESO DE LITERACIDAD EMERGENTE QUE VIVEN SUS HIJOS E HIJAS

En los últimas décadas se visualiza una enorme preocupación por el desarrollo de la lectura y escritura. Principalmente por la relevancia social de la alfabetización, y su evaluación desde los primeros niveles de escolaridad, surge entonces la necesidad de considerar la lectura y la escritura, como una práctica social, ya que el proceso involucra poner en acción factores que influyen en el desarrollo de la construcción del significado y la comprensión de cualquier contenido escrito. Una investigación sobre este proceso realizada por Margarita Calderón López denominada *“Producción escrita y literacidad familiar”* busca contribuir a la comprensión del enorme impacto de la alfabetización en la vida cotidiana de las familias chilenas.

En su investigación Calderón señala la importancia del contexto sociocultural en la enseñanza, el aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura, dentro del cual *“surgen prácticas distintivas y diferenciadoras que enmarcan la literacidad en un contexto particular”*.(Calderón, 2015)

Dentro de la realidad chilena, uno de los pocos espacios donde los niños y niñas pueden *“desarrollar sus habilidades de lectura y escritura es en la escuela”* (Calderón, 2015). *“Situación muy diferente al que viven los niños y niñas en países desarrollados en que las familias son fundamentales en el proceso”* (Heath 1983; Barton and Hamilton 1998 en Calderon 2015). Dentro de los factores que el estudio de Calderón señala que afectan el desarrollo de la literacidad en sus hogares, se encuentra la disponibilidad de

recursos económicos, ya que en hogares de mayor vulnerabilidad las prácticas de lectura y escritura representan grandes diferencias respecto a lo observado en los hogares de niños de clase media, otro factor que reduce las prácticas de literacidad familiar son la falta de tiempo que los padres pueden destinar a sus hijos y los niveles de alfabetización de los padres que también influye en la escolarización de los estudiantes. *“Este factor impacta profundamente en la calidad de la literacidad familiar y en las prácticas y actitudes de los padres hacia la lectura y la escritura (Strasser and Lissi 2009)”*. Dentro de las conclusiones de su estudio, se establece la concepción que las familias y los estudiantes tienen de lectura y escritura, porque ellos dicen tener una baja frecuencia de exposición a estas prácticas, pese a que están expuestos diariamente a prácticas de lectura, desde los carteles que se encuentran a diario hasta los videojuegos que requieren una lectura de instrucciones, las cuáles suelen ser comprendidas. Calderón señala la importancia de la necesidad de *“ampliación del concepto (hacia un enfoque más sociocultural de la lectura y la escritura)”* de manera que los estudiantes y sus familias puedan reconocer y validar instancias de aprendizaje distintas, dentro de diversos contextos y no solo a los aprendizajes curriculares del colegio.

Otra de las conclusiones del estudio es la importancia que le asignan las familias al uso de diversos recursos, *“el hecho de que la gran mayoría de los estudiantes expresó tener muchos libros en sus hogares da cuenta de un punto interesante de abordar en futuras investigaciones”*. (Calderón, 2015)

Otro estudio de María Inés Susperreguy; Katherine Strasser; María Rosa Lissi; Susana Mendive relacionado con las creencias de las familias busca entender la forma en que los aspectos culturales y económicos de un país como el nuestro en vías de desarrollo pueden moderar la manifestación de estas creencias y prácticas familiares de literacidad y cómo esto podría contribuir al entendimiento sobre las raíces de la literacidad temprana. Señalando por ejemplo que las creencias que los padres sustentan acerca de la literacidad pueden afectar la interacción que ellos mantienen con sus hijos en relación a los materiales escritos. Los estudios señalan que *“en países*

desarrollados se la mayoría de las familias, independientemente de su grupo cultural y socio-económico, valoran la literacidad y creen que el aprendizaje de ésta puede comenzar antes de la escuela, pero difieren en cuáles actividades creen más importantes para favorecer este desarrollo. Por ejemplo, los padres con habilidades lectoras más bajas consideran que lo más importante es enseñar habilidades de lectura, mientras que los padres con altas habilidades lectoras ven la lectura como una actividad cultural y enfatizan el modelamiento de comportamientos lectores” (Fitzgerald, Spiegel & Cunningham, 1991). Por ejemplo, Lynch, Anderson, Anderson y Shapiro (2006) indican que los padres estadounidenses que tenían creencias más holísticas sobre el desarrollo del lenguaje escrito tendían a incentivar y motivar más a sus hijos hacia la lectura que aquellos con creencias didácticas, es decir, centradas en la adquisición de habilidades lectoras específicas.

El estudio muestra que los niveles socio-económicos, también influyen en las creencias de la funcionalidad de la literacidad: los padres de familias de NSE medio-alto consideran la lectura principalmente como una actividad de placer o entretenimiento (Baker *et al.*, 1997), mientras que las familias de NSE bajo tienden a enfatizar el uso de libros con el objetivo de enseñar habilidades de lectura a sus hijos (Sonnenschein, Brody & Munsterman, 1996).

Las creencias familiares son influenciados según sus culturas. Por ejemplo, Madding (1999) menciona que las familias hispanas en Estados Unidos consideran que no es posible que los niños puedan leer o comprender lecturas antes de los tres años. A diferencia de las madres de familias anglosajonas de clase media en Estados Unidos que comienzan frecuentemente las prácticas de lectura compartida con sus niños cuando éstos tienen seis meses de edad (Heath, 1982).

Ellas concluyen que las creencias familiares hacia el proceso de literacidad varían según sus características, esto puede tener un efecto relevante en el desarrollo lecto-escritor de los niños y niñas reduciendo las posibilidades de ambientes más enriquecedores.

Dentro de las prácticas de literacidad familiar, las lecturas frecuentes, escrituras de notas, mensajes y lectura de cuentos podrían favorecer positivamente el proceso que viven los niños y niñas.

El estudio describe las creencias y prácticas de literacidad de familias con distinta educación en Chile. En él participaron 188 niños y niñas de kindergarten y sus familias. Los padres contestaron un cuestionario acerca de su nivel educacional, ciertas prácticas de literacidad familiar, y sus creencias acerca del desarrollo de ésta. Los resultados muestran diferencias y similitudes con resultados de países desarrollados. Las principales diferencias se dan en la frecuencia de ciertas prácticas, las que ocurren con menor frecuencia en las familias chilenas, independientemente del nivel educacional. Las principales similitudes con los hallazgos de países desarrollados se dan en las asociaciones entre el nivel educacional de la familia y las variables de literacidad familiar.

Es importante recordar que el concepto que Cassany propone sobre La literacidad quien afirma que es un proceso que *“abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura”* (Cassany, 2006, p. 38). Esta concepción incluye el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad, y los valores y las representaciones culturales. Todos estos elementos que dan origen a la interacción de un sujeto crítico con respecto a las diferentes prácticas discursivas, las que no son únicamente el producto del conocimiento, sino que tienen un carácter sociocultural, donde el mismo conocimiento se ve afectado por ese contexto.

2.6 AMBIENTES PROPICIOS PARA PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS POSITIVAS

Considerando la práctica pedagógica como una acción dinámica y compleja, ésta debe responder a las necesidades educativas de la sociedad actual; lo que implica, que

esté en correspondencia con las necesidades e intereses de los educandos, del contexto, de los avances de la ciencia y la tecnología y, con las políticas educativas del país. Es decir la escuela debiese ser un lugar más adaptado a los intereses de los estudiantes, con un trato más humanizado, donde se relativiza la importancia de los contenidos. Entonces, la práctica pedagógica debe estar dirigida hacia lo que realmente el educando requiere de acuerdo con su desarrollo evolutivo. Es decir, que el maestro debe tener en cuenta la totalidad del ser humano; sus diferencias cognitivas, emocionales, sociales hasta las físicas, para que la práctica pedagógica pueda responder satisfactoriamente a las necesidades educativas de los alumnos. Ahora bien, es necesario mencionar, que en la práctica pedagógica, las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica y la planificación didáctica, son elementos importantes para hacer de ésta una acción que contribuya con el desarrollo integral de la personalidad de los aprendices. En este sentido, es preciso que los componentes mencionados sean parte de la realización de la práctica pedagógica, porque a través de éstos, el docente diariamente organiza secuencialmente su jornada de clase, determina los métodos, técnicas y materiales didácticos, así como los elementos comunicativos que utilizará para que los educandos construyan su aprendizaje.

Para conseguir ambientes propicios para un proceso de aprendizaje, la interacción de adultos significativos con los niños a través de los libros lo que produce efectos positivos en su iniciación en el mundo letrado. Considerando en este sentido que el adulto le permite al niño interactuar, ya sea haciendo preguntas, cambiando el final de la historia, o simplemente dando su opinión. Existen evidencias empíricas que confirman que la frecuencia de lectura compartida tiene un impacto significativo en habilidades de lenguaje oral, principalmente en el vocabulario. Este beneficio se atribuye al hecho de que los libros compartidos por padres e hijos suelen contener palabras más sofisticadas que las que se utilizan en el lenguaje oral, promoviendo la amplitud del vocabulario.

Otra práctica positiva es la estrategia visual-ortográfica, señala Bravo la que sigue al reconocimiento fonológico, pues requiere que los niños reconozcan los signos

gráficos pronunciables dentro de un contexto ortográfico. *“En los niños de aprendizaje lector normal, el reconocimiento visual-ortográfico se desarrolla a partir del dominio fonológico de las palabras escritas, lo que les permite cotejar los componentes fonéticos con los ortográficos”* (Bravo, 2000). Por lo que se considera que la habilidad para identificar palabras que se les presenta con frecuencia en lo cotidiano emerge gradualmente, después del reconocimiento de las letras, y se inicia primero con un procesamiento fonológico, para luego intentar el reconocimiento léxico.

Siempre se debe considerar que los procesos cognitivos y habilidades propias no son los únicos factores que determinan el éxito o fracaso de un proceso de aprendizaje, ya que cambian en función del entorno en el cual están situados los niños y niñas y se modifican como consecuencia del mismo aprendizaje.

Otros autores como Díaz (2006) plantean que una educadora debería continuamente reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos. La reflexión desde la práctica implica la condición de un docente investigador, ya que como profesional es quien debe investigar los problemas de la educación.

Investigaciones relevantes de la bibliografía disponible, permiten identificar a grandes rasgos, los focos de atención de prácticas pedagógicas positivas de la literacidad, así como variables a considerar que intervienen en esta, lo haremos bajo la perspectiva de Araya (Desimoné, 2007), quien propone diversas estrategias metodológicas que definen las prácticas pedagógicas positivas dentro de las que podemos encontrar.

Realizar diagnóstico de evaluación de los procesos, cognitivos de los niños y niñas que asisten al segundo nivel de transición, teniendo un amplio dominio de técnicas y procedimientos de observación, habilidades para interpretar, analizar y sistematizar la información, teniendo además la capacidad de comunicar la información recogida a la comunidad escolar.

Debe evaluar también la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje con estrategias de intervención pedagógicas específicas en virtud del logro de los aprendizajes esperados, adaptando el modelo curricular a su grupo y contexto.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes debe identificar y elaborar indicadores de logro cognitivos para diseñar instrumentos de evaluación adecuados a los requerimientos del grupo.

Crear material didáctico apropiado en función de los requerimientos de cada actividad planificada de los aprendizajes esperados y del contexto.

Capacidad de reconocer formas de vinculación y resolución de conflicto de manera proactiva evitando cualquier situación riesgosa para los niños y niñas, desarrollo de empatía para manejar situaciones complejas para el niño o niña y un dominio efectivo de sus emociones para resolver dichas situaciones.

Se pretende hacer una revisión exhaustiva de la bibliografía, concentrándose en los siguientes documentos que resultaron ser puntos de confluencia conceptual de investigación respecto a la temática que es abordada desde diversas perspectivas, y que por ende, pueden servir como puente para indagaciones y trabajos posteriores donde cada resumen es revisado de acuerdo a la relevancia potencial limitando más criterios a los artículos que abordan el desarrollo de la alfabetización de los niños en la primera infancia (edades 3-7). Este grupo etario representa desde el preescolar hasta estudiantes de primer grado, etapas del desarrollo claves en la promoción de las habilidades de alfabetización emergente. Las habilidades de alfabetización estudiadas están asociadas a conceptos acerca de la impresión, la conciencia fonológica, comprensión y vocabulario, que presentan los niños y niñas en esta etapa.

2.7 PRÁCTICAS EN DIFERENTES CONTEXTOS

En un primer estudio realizado por Dana Hilbert y Sarah Eis en el 2013 se pretende describir las características y resultados de un programa de intervención de alfabetización temprana, implementado para facilitar el desarrollo de habilidades críticas de alfabetización emergente en los niños y niñas de bajos ingresos, que viven en situaciones de riesgo en el contexto de colaboración.

Este estudio incluye un grupo experimental y un grupo control. Las autoras mencionan que el grupo experimental incluyó a niños en edad preescolar de un grupo de bajos ingresos que participaron en el programa de intervención experimental que dirige el conocimiento de impresión, el vocabulario, las habilidades narrativas y la conciencia fonológica.

El grupo de control incluyó niños en edad preescolar que no recibieron ninguna intervención específica. el estudio utilizó un pre-test y un post-test.

El programa de intervención se organiza en sesenta clases individuales, llevada a cabo durante 23 semanas (2-3 lecciones por semana). Las actividades se centraron en los objetivos de las áreas de conocimiento de impresión, el vocabulario, la conciencia fonológica, y la narrativa.

Los resultados de la investigación muestran un aumento estadísticamente significativo en el conocimiento de la impresión en el grupo de intervención en comparación con el grupo control, esto indica la importancia de la implementación de objetivos de alfabetización emergente dentro de los grupos de niños en riesgo para la adquisición de la alfabetización. Los hallazgos sugieren que la trayectoria del desarrollo de la alfabetización podría ser impactada positivamente con la intervención temprana en el aula por los educadores de la primera infancia.

Los resultados indican que el programa RIA podría ser una forma efectiva de intervención para niños en situación de riesgo para los problemas de lectura.

Siguiendo en la revisión del tema nos encontramos con otras investigaciones, como la llamada Redes de colaboración en situaciones de alfabetización familiar con niños pequeños, llevada a cabo por Alejandra Stein y Celia Rosemberg en el año 2012, que enuncian situaciones de alfabetización familiar con niños pequeños en poblaciones urbanas marginadas en Argentina. Estas buscaron características particulares que adoptan las situaciones de alfabetización familiar.

Por medio de la metodología cualitativa, se registraron a 30 niños de cuatro años en un estudio longitudinal, en el cuál se realizaron entre ocho a doce encuentros a lo largo de un año.

Plantean que emplear redes de colaboración entre los miembros del hogar y los niños para llevar a cabo situaciones de alfabetización constituyen una matriz de interacciones positivas mediante la lectura de cuentos, los juegos, actividades centradas en el sistema de escritura, con ello los niños tienen la oportunidad de desarrollar habilidades que son propias de la alfabetización, incorporando en esto características propias de su cultura y su contexto escolar.

En otro estudio diseñado por Rachel Heydon, Wendy Crocker y Zheng Zhang, en el 2014, para rastrear cómo los planes de estudio de la alfabetización se llevaron a cabo en el aula de un jardín de niños en un centro de cuidado de niños en Ontario, Canadá. Se llevó a cabo una etnografía centrada en las formas en que los intereses y el capital cultural de los niños se empleaban en el desarrollo de planes y programas del jardín. La pregunta que intentaban responder es ¿cómo son producidos los planes de estudio de alfabetización en un aula del jardín infantil en un sitio de cuidado infantil y qué papel juegan los intereses y el conocimiento del capital cultural de los niños?. Este estudio se centró en los aspectos del currículum que se podían observar en lo cotidiano del aula, los investigadores con experiencia en aulas, se convirtieron en participantes-observadores. La observación participante estaba destinado a tener lugar durante un ciclo de la actividad, dado que el estudio de Novelas era el eje de la investigación,

consideraron como núcleo de la observación el estudio y la interpretación de estas, donde cada novela corresponde a un ciclo de actividad.

Se recogieron datos relevantes como entorno espacial, temporal y social de los programas. Se concentra la observación participante en los acontecimientos del plan de estudios de alfabetización a través de las notas de campo, fotografías, vídeos y grabación de audio, realizando además entrevistas de grabadas a los educadores, manteniendo también conversaciones con los estudiantes, a los cuáles se les realizó entrevistas semi-estructuradas.

Se analizaron los datos por "variación relativa" en los programas de alfabetización y "ajustes a través de prácticas que yuxtaponen (Dyson y Genishi 2005: 89) fotografías con las transcripciones de las entrevistas, las notas de campo, y el vídeo.

Los resultados del estudio indican que es importante la selección del material en función de los intereses de los niños, porque permitirles participar de la elección les deja entrever que se les considera y les posiciona como capaces, inteligentes y perspicaces. Al mismo tiempo, permitió que tanto educadores como familias ofrecieran un ambiente provocativo lleno de materiales pertinentes y por ende ofreciera andamios multimodales y expansivos para el aprendizaje de los niños.

Los hallazgos sugieren que las redes curriculares son muy complejas y refutan la idea de que se debe optar por un método único, la iniciativa o la orientación particular del currículo de alfabetización hará la diferencia si se consideran los intereses y / o capital cultural de los niños.

Viendo el currículo como múltiple, dinámico y que es producto de una red de actores que cambian e influyen entre sí, se aceptara que los planes de estudio del aula deben estar formados de manera particular dependiendo de quién o qué se trata,

porque finalmente quienes llevan a cabo el currículo son los actores que participan de su elaboración y su puesta en marcha.

Otra investigación de carácter empírica denominada habilidades y conocimientos constitutivos de alfabetización temprana: Semejanzas y diferencias según entorno social y las oportunidades educativas - Maria dolores Plana y Julieta Fumagalli- 2013 es una investigación donde se establecen oportunidades educativas en alfabetización temprana, para la elaboración de propuestas pedagógicas, para niños de cinco años de edad. Para esto se comienza identificando la incidencia del medio en las habilidades tempranas de lectura y escritura. Esta investigación cuantitativa da como resultado evidencias empíricas que se obtienen por medio de pruebas con y sin intervención según las necesidades de cada prueba y con resultados estadísticos porcentuales en cada uno de ellos.

Este trabajo permite identificar y cuantificar la brecha existente entre los niños de distintas procedencias socio-económicas, al mismo tiempo que reafirma el peso de los aprendizajes tempranos en el hogar y la importancia de la escolarización inicial, sobre todo en aquellos niños de ámbitos socio-económicos vulnerables. Donde se observó un mayor desarrollo de habilidades de alfabetización emergentes relacionado con la asistencia en preescolar, debido a la exposición de situaciones alfabetizadas y oportunidades para expresarse y acercarse al proceso de lecto escritura mediante actividades pedagógicas dirigidas.

Un estudio que de igual manera aporta a comprender elementos que inciden en el desarrollo de la literacidad temprana en Estados Unidos, bajo la necesidad del manejo de más de una lengua, ya que pasado las últimas dos décadas el número de aprendices del inglés de habla español, ha crecido dramáticamente: Cross-Language transfer of early literacy skills: an examination of young learners in a two way bilingual immersion elementary school. Realizado por Erica Feinahuer, Kendra M. Hall Kenyon-Kimberlee C. Davison en el año 2013 da cuenta de estos datos que hasta ese entonces no aparecen en el sistema escolar estadounidense.

Este estudio muestra que muchos estudiantes llegan a la escuela con una variedad académica de experiencias, así como diferentes niveles de desarrollo del lenguaje y de habilidades de literacidad de su lengua nativa, así como diferentes habilidades para el idioma inglés.

Se examinaron diferentes estudiantes y el rol de sus habilidades de literacidad en relación a su primera lengua y su promoción al desarrollo de habilidades de literacidad de su segunda lengua.

Se plantea que las habilidades de literacidad se adquieren de manera natural a partir de la lengua nativa, pero que la adquisición de habilidades de literacidad para la segunda lengua son promovida por la necesidad de aprender esta última, y es en las interacciones interpersonales donde se potencian.

Este cruzamiento lingüístico es posible gracias al espacio común de los estudiantes, constituyéndose el paso previo para el desarrollo de las habilidades de literacidad, en un estudio de carácter cuantitativo, donde categorizan los grupos de estudiantes como grupo de inglés dominante, grupo con predominancia en el español, la enseñanza bilingüe en inglés y el grupo de enseñanza bilingüe en español.

Se reconoce que los resultados del estudio son exploratorios, sin embargo sí parecen arrojar luz sobre la importancia de considerar las condiciones bajo las cuales ocurre la transferencia lingüística. Es estudio subraya la importancia de considerar el tipo de habilidades de alfabetización que están siendo examinadas para la transferencia, como habilidades sin restricciones que parecen funcionar de manera diferente en términos de trayectorias de crecimiento para los estudiantes con diferentes niveles de desarrollo de lenguaje. Estos conocimientos son relevante para las implicancias en las salas de clases en el modo en cómo los profesores consideran el tipo de instrucciones y modelos más “óptimos” para los estudiantes que están en el intermedio de pasar de su primera a segunda lengua”

En la investigación empírica cuantitativa de carácter longitudinal que lleva por nombre “The Association of Kindergarten entry age with early literacy outcomes” realizada por Francis L. Huang y Marcia Invernizzi en el 2012 se investigó si la edad al entrar al kinder se asocia con las brechas de logros de la alfabetización temprana y si estas brechas persisten a través del tiempo. Para el cohorte, utilizaron la fecha de nacimiento de los niños, y, crearon dos grupos de estudiantes que representaron a los niños mayores y a los más jóvenes de estudiantes en condición de pobreza, y de las escuelas de bajo rendimiento. Los autores siguieron a 405 estudiantes desde el comienzo de kínder hasta el final de segundo básico. Los resultados de este estudio demuestran que existen diferencias significativas en el desarrollo de la alfabetización temprana entre los de origen natural alumnos más antiguos y más jóvenes en el inicio de kinder (se midió reconocimiento de las letras, conocimiento del sonido de las letras, deletreo y rapidez lectora)

Aunque los estudiantes más jóvenes aceleraron su desarrollo de la alfabetización a un ritmo más rápido en comparación con los antiguos alumnos, nunca completamente, dentro del marco de tiempo de este estudio.

Aún existen importantes brechas de alfabetización estadísticamente relacionadas con la edad al final de segundo básico, sin embargo, esta brecha se redujo con el tiempo, pero no se cierra por completo para el final del segundo básico. Las implicancias de este estudio, para padres y educadores, deben ser discutidas. Sin embargo es importante resaltar que los padres no están solos para afrontar este problema y las escuelas y los educadores continuarán teniendo la responsabilidad compartida de abordar equitativamente esas lagunas.

Esta investigación nos indica la incidencia de segundo nivel de transición en el desarrollo de habilidades de alfabetización, podemos deducir a partir de las conclusiones de la investigación, que los educadores tenemos un rol importantísimo, que las acciones pedagógicas inciden en el desarrollo de habilidades de alfabetización y que, si queremos ir más allá, al desarrollo de la literacidad, debemos buscar

estrategias, que consideren de alguna manera todos los aspectos que potencian la literacidad.

Desde la empiria, *Analyzing Literacy Practice: Grounded Theory to Model* de Purcell, nos muestra los procedimientos que se establecieron para las prácticas culturales de de Alfabetización y así permitir que cualquier investigador que ha aportado datos a la base de datos CPLS, tenga permiso de acceso a la base de datos cruzada análisis de casos. Los datos en esta investigación fueron recolectados a través de una metodología compartida.

El modelo de Prácticas de Alfabetización fue el desarrollo de nuestros códigos derivados teóricamente lo cuál se llevó a cabo en varias etapas a través de varios años. El proceso de identificar, definir y refinar cada código permitió desarrollar una sólida comprensión conceptual de los hechos observables de alfabetización y su relación con las prácticas de alfabetización ideológicas que se basan en las estructuras sociales y las relaciones de poder. Como resultado de este proceso, se desarrolló un modelo que representa la relación teórica entre los códigos que usamos para describir las prácticas de alfabetización entre ellas están la intención del agente para la lectura o la escritura, y luego pasar al texto en sí, considerando todos los ámbitos, habilidades y funciones comunicativas que se involucran en el proceso.

Bajo una lógica semejante un estudio que centra su mirada en el temprano desarrollo de literacidad con foco en el preescolar realizado por Camille Jackson Alleyne nos asegura que el desarrollo del lenguaje acelera rápidamente en los años preescolares. La creciente capacidad de utilizar el lenguaje para comunicarse es un hito de desarrollo que distingue a los preescolares de bebés y niños pequeños. Como vocabulario de los niños aumentan y usan oraciones más complejas, sus habilidades de alfabetización surgen.

La investigación contemporánea sobre cómo los niños aprenden a leer y escribir examina el desarrollo de la alfabetización desde la perspectiva del niño. Teale y Sulzby

(1989) señalan que aprender a leer y escribir comienza muy temprano en la vida, que es para casi todos los niños en una sociedad alfabetizada, las funciones de alfabetización son una parte integral del proceso de aprendizaje que se está produciendo, la lectura, la escritura (y hablar) desarrolla al mismo tiempo y interrelacionada en los niños pequeños y que los niños aprenden a través de la participación activa, la construcción de su comprensión de cómo funciona la lengua escrita.

Con todo lo anterior en cuenta, se establece que las habilidades asociadas a aprender a leer y escribir son adquiridos por los niños pequeños, con el apoyo de los adultos, ya que los niños participan en actividades útiles. Es relevante tener en cuenta que los educadores no pueden identificar un momento en el que comienza la alfabetización y que por otra parte, el desarrollo de la alfabetización no sigue un patrón lineal. La alfabetización se desarrolla como los niños adquieren experiencia con el lenguaje oral y de impresión.

En el mismo estudio se revela que los programas de preescolar, ya sea en las escuelas o en los entornos comunitarios fuera de las escuelas, debe crear un clima en el que los esfuerzos de los niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura están positivamente el apoyo y ampliaron. Un programa de alfabetización positivo debería ofrecer oportunidades que mejoran los deseos de los niños para comunicarse, su curiosidad por el mundo que les rodea y de su sentido de competencia como lectores y escritores. Además, respeta y apoya el uso de la lengua primaria de todos los niños y proporciona oportunidades a los niños para comunicarse en su lengua materna, mientras que la adquisición de Inglés. Una consideración importante para facilitar el proceso de aprender a leer y escribir es que los preescolares son más propensos a querer leer y escribir y ser menos inhibido acerca de tomar riesgos al tratar de leer y escribir cuando la mecánica de la lectura y la escritura no son el foco principal . Por medio de un clima de aprendizaje de alfabetización de apoyo, los jóvenes lectores experimentarán la alegría de comunicarlo a través del habla, lectura y escritura.

De esta manera se concluye así que el desarrollo de los niños como lectores y escritores se produce cuando participan en una variedad de experiencias de alfabetización y por medio de la interacción con las personas alfabetizadas. Dado que los niños en edad preescolar llegan a la escuela con un conocimiento limitado de la lectura y la escritura y que viven en una sociedad alfabetizada, la enseñanza de la alfabetización debe ser parte del plan de estudios. El desafío es entender cómo los niños se desarrollan como alumnos de alfabetización, para proporcionar un plan de estudios que los involucra activamente en la alfabetización y donde la atención se centra en el aprendizaje de los niños, en lugar de los métodos centrados en el profesor de instrucción. Programas para la primera infancia en edad preescolar deben involucrar a los padres y utilizar los recursos de la comunidad para apoyar a los niños en su desarrollo de la alfabetización.

Siguiendo con el estudio de prácticas que promuevan la literacidad Una investigación de Geraldine Haggard en el 2014, presenta sugerencias de estrategias pedagógicas que fomenten la literacidad emergente en niños en edad preescolar , según algunos autores, para esto presenta una definición de Alfabetización Emergente en lectura y escritura, "*La alfabetización es vista como la capacidad de las personas para comunicarse de manera efectiva para aplicaciones de la vida real*"(Zygouris-Coe, 2001, p. 4) donde existe "un rango de desarrollo de la comprensión de la impresión y los comportamientos de alfabetización no convencionales que comienza antes de la escolarización y la conduce a la lectura convencional, hablar, ver y pensar" (Zygouris-Coe, 2001, p. 6).

Las estrategias mencionadas en el artículo son en primer lugar aquellas basadas en las intervenciones sugeridas por los investigadores Sulzby y Trulio (1987) que corresponden al fomento de la lectura en voz alta de los adultos que los rodean, además de la cercanía de los niños a libros y bibliotecas, de modo que se favorezca el gusto por los libros y la lectura, en segundo lugar se mencionan las de Roskos, Christie y Richgels (2003) quienes comparten siete estrategias de enseñanza con fuertes vínculos de investigación a las habilidades de alfabetización temprana: (a) rica charla

de los maestros; (b) la lectura de cuentos; (c) las actividades de conciencia fonológica; (d) las actividades del alfabeto; (e) el apoyo a la lectura emergente; (f) el apoyo para la escritura emergente; y (g) compartir experiencias de libros.

Es importante que los profesores entiendan las diferencias de los niños en cuanto a disposición y experiencias de alfabetización y que empleen este conocimiento para proporcionar dentro del aula una adecuada alfabetización.

Que las familias sean incorporadas en el proceso de alfabetización de sus hijos, para esto es importante que sepan seleccionar el material a leer con ellos, mostrando entusiasmo y placer por la lectura y escritura, para así permitirle a los niños tener éxito a medida que crecen en las habilidades de alfabetización y se convierten en comunicadores calificados y con propósito.

En la misma directriz de la literatura y estrategias para desarrollar una literacidad emergente se reafirma la idea que la literatura rica, proporciona estrategias que ayuda a los lectores emergentes a desarrollar información y conocimiento a partir de la imagen, incluyendo en esta tarea la producción y reconocimiento de las letras, además de generar familiaridad con los propósitos básicos de mecanismos de la lectura.

La autora plantea que aun los docentes, administradores y especialistas del currículum integran una variedad de información para formular y diseñar el desarrollo apropiado del currículum en concordancia con las estrategia de enseñanza.

Se cita aportes de Gunn que junto a sus colegas en el “national center to improvethe tools of education report” sugieren que lo anterior deben incluir estrategias de andamiaje (concepto de Vigotsky), de integración, conocimientos previos y opiniones reflexivas acerca de la literatura.

Luego, en otros estudios, se presenta una perspectiva de desarrollo de la alfabetización emergente, donde *“la lectura y la escritura se desarrollan al mismo tiempo en los niños pequeños, fomentado por las experiencias que permiten y*

promueven la interacción significativa con el lenguaje oral y escrito” (Sulzby y Teale, 1991). Mediante el concepto de *“alfabetización emergente, los investigadores han ampliado el ámbito de la investigación de la lectura para la alfabetización, basado en teorías y hallazgos que indican que la lectura, escritura y lenguaje oral se desarrollan de manera simultánea e interrelacionada en entornos alfabetizados”* (Sulzby y Teale, 1991). Por lo tanto, esta perspectiva contemporánea subraya que la *“alfabetización en el desarrollo, se produce durante los primeros años de vida de un niño”* (Mason & Allen, 1986) y es crucial para este proceso (McGee y Lomax, 1990).

Es crucial entonces identificar y discutir las áreas de las nuevas pruebas sobre la relación entre las experiencias de alfabetización en la primera infancia y la adquisición de la lectura posterior, para esto se revisan distintas investigaciones teóricas y experimentales. Para esto se analizan las dimensiones de los conocimientos de alfabetización y sus experiencias, sobre la base de datos de los recientes estudios y las revisiones de las investigaciones de alfabetización emergente.

Una de las investigaciones revisadas de naturaleza descriptiva / observacional de las investigaciones de alfabetización emergente e incluyen la observación directa de los comportamientos de alfabetización padre / hijo, cuestionarios sobre las actividades de alfabetización en casa, y las medidas desarrolladas por el investigador para evaluar la comprensión auditiva de la letra y el conocimiento de la palabra.

Se emplea para este estudio, el término "emergente" como el proceso de desarrollo de la alfabetización donde se reconocen numerosas formas de comportamiento de alfabetización temprana. Esto sugiere que las experiencias de alfabetización en la primera infancia afectan al éxito de la adquisición de la lectura, a su vez estas experiencias de alfabetización son influidas por los contextos sociales. Los educadores debieran para eso diseñar e impartir enseñanza de la lectura, que no sólo se basa en lo que el niño sabe, sino que también se adapta a los recursos útiles para desarrollar la alfabetización con elementos presentes en el aula.

Concluyen en “Connecticut state Department of Education” que las cinco áreas que más incidencia tienen en el desarrollo de la alfabetización emergente están relacionadas con los recursos disponibles y la relación con los adultos significativos.

Estas son en primer lugar; las experiencias con la impresión (a través de la lectura y escritura) que ayudan a los niños en edad preescolar a desarrollar una comprensión de las convenciones, el propósito y las funciones de impresión. En segundo lugar que los niños aprenden la lengua y aplican este conocimiento a situaciones de alfabetización mediante la interacción con otras personas.

Tercero que la conciencia fonológica y reconocimiento de las letras contribuyen a la adquisición de la lectura inicial, ayudando a los niños a desarrollar estrategias de reconocimiento de palabras eficaces (por ejemplo, la detección de pronunciaciones y almacenamiento de las asociaciones en la memoria). Además que el nivel socioeconómico no contribuye más directamente a los logros de la lectura. Por el contrario, otras características de la familia relacionados con el contexto son más explicativo, como la orientación académica, la actitud hacia la educación, las aspiraciones de los padres para el niño, las conversaciones en el hogar, materiales de lectura en el hogar, y las actividades culturales. Finalmente que la lectura de cuentos, así como la naturaleza de las interacciones entre adultos y niños que rodean la lectura de cuentos, afecta el conocimiento de los niños acerca de las estrategias y las actitudes hacia la lectura.

Analizan por otro lado, la importancia de la alfabetización temprana reafirmando que el éxito de los niños en la escuela y más tarde en la vida depende en gran medida de su capacidad de leer y escribir. Por esto se necesita una comprensión de cómo ellos desarrollan la alfabetización con el fin de prestar el apoyo necesario para mejorar este desarrollo, al respecto *Teale y Sulzby (1989) señalan que: Aprender a leer y escribir comienza muy temprano en la vida, las funciones de alfabetización son una parte integral del proceso de aprendizaje que se está produciendo, que la lectura, escritura (y hablar) se desarrollan al mismo tiempo.

Las habilidades asociadas a aprender a leer y escribir son adquiridos por los niños pequeños, con el apoyo de los adultos, cuando los niños participan en actividades cotidianas y útiles. Esta perspectiva de que la lectura y la escritura se desarrollan al mismo tiempo, es contraria a la de "preparación para la lectura"o "prelectura". Porque no se puede identificar el momento en el que comienza la alfabetización, y no hay un patrón lineal en el proceso. La alfabetización se desarrolla entonces, en concordancia a la adquisición de la experiencia con el lenguaje oral y de impresión de los niños y niñas.

Esta concepción tiene implicaciones para la forma en que la lectura y escritura deben abordarse en el plan de estudios de los programas preescolares, ya que estos no se deben centrar en el desarrollo de habilidades específicas, tales como el reconocimiento de letras o la discriminación auditiva de forma aislada del contenido, sino que debe proporcionar un ambiente rico en oportunidades para involucrar a los niños en las experiencias de lenguaje y alfabetización en donde los niños se sientan cómodos y confiados en sus crecientes habilidades como lectores y escritores. Se debe además establecer un clima positivo que apoya a los niños donde el ambiente físico promueve la lectura y escritura, y la comunicación oral, proveer también materiales y recursos para apoyar la escritura.

Otra estrategia mencionada por los autores son, hacer que la lectura y escritura sean parte de sus rutinas diarias leyendo además en voz alta de manera regular, involucrando a los padres en las actividades, de manera que los padres indiquen los textos que sus hijos disfrutan, que compartan recetas de cocina, invitar a las familias a leer cuentos a la sala de clases, etc.

Es esencial tener expectativas realistas de habilidades de los niños a leer y escribir en función de sus edades y etapas de desarrollo. Porque existen diferencias en la forma que adquieren las habilidades de lectura y escritura, los estilos y estrategias que utilizan.

La evaluación del proceso de desarrollo de la alfabetización debe ocurrir de manera continua, y emplear la información en el desarrollo de estrategias nuevas para los estudiantes.

2.8 NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LITERACIDAD EMERGENTE

En el área de los libros electrónicos y la literacidad encontramos investigaciones que versan sobre la identificación de los factores que afectan la eficacia potencial de los libros electrónicos en el apoyo del desarrollo de la alfabetización durante la primera infancia. Los criterios de selección incluyen: estudios experimentales, cuasi-experimentales y de observación de revistas revisadas entre los años 2000 y 2013, con una población diana de 3-7 años de edad, la selección de la bibliografía se realizó en función a la relevancia del estudio y la pertinencia de éstos en la investigación en curso. La pregunta que intenta responder es ¿Cuáles son los factores que afectan el desarrollo de la alfabetización en el uso de libros electrónicos con niños desde pre-kinder hasta primer grado?

Se definen las habilidades de alfabetización emergente como los precursores de la lectura competente. Para el propósito de esta revisión exploratoria, el término "alfabetización" incorporará conceptos de impresión, conciencia fonológica, comprensión, vocabulario, lectura de palabras y comprensión de estas.

Durante la investigación revisada se analizan factores tales como características interactivas, formato, la edad del niño y los niveles de alfabetización de estos que puedan influir en el progreso de alfabetización al utilizar libros electrónicos.

Si bien es sabido que durante la primera infancia, la lectura compartida del libro tradicional entre padres e hijos es considerado fundamental en la adquisición de habilidades de alfabetización emergente (Bus et al., 1995; Flouri y Buchanan 2004). Sin embargo, la incorporación de libros interactivos transforman esta experiencia de la lectura independiente o compartida. Presentando ventajas potenciales que incluyen: (1)

el aumento de la motivación y el compromiso de leer (2012a Ciampa, b; Levy 2009), (2) oportunidades flexibles para leer la historia varias veces de forma independiente, y (3) la exposición a estrategias de lectura y cuentos con el vocabulario más avanzado (De Jong y autobús 2.003; Korat y Shamir 2012).

La síntesis de los resultados sugiere, que no sólo los libros electrónicos son herramientas viables para apoyar el desarrollo de la alfabetización en la primera infancia, porque los factores o condiciones específicas que estos tienen puede afectar los resultados de forma positiva o negativa, es necesaria la mediación de un adulto, ya que los factores que potencian la alfabetización son la calidad del software, las características interactivas, y la lecturas repetitivas. En el estudio sólo se analizaron software educativos, por lo que no se puede generalizar a todas la aplicaciones existentes en el mercado para apoyar el desarrollo de la alfabetización durante la primera infancia.

Por otro lado tenemos la revisión de un estudio más actual de Michelle M. Neumann y David L. Neumann en el 2013, en el cual se revisan el uso de las tabletas de pantalla táctil en el apoyo a la alfabetización temprana dentro de un marco teórico. Si bien existe en el constructo social que las tabletas tienen el potencial de mejorar las habilidades de alfabetización emergente de los niños (por ejemplo, el conocimiento del alfabeto, los conceptos de impresión y escritura emergente). Pero es relevante determinar si efectivamente el uso de este tipo de tecnología favorece el aprendizaje de la alfabetización temprana puede depender del tipo de andamios utilizados por los adultos significativos y la disponibilidad y calidad de las aplicaciones existentes en las tabletas existentes en el comercio.

Se distinguen tres tipos de aplicaciones para niños pequeños. El primer tipo es, aplicaciones de juegos que son interactivos y fáciles de aprender, los que suelen tener un objetivo (por ejemplo, para ganar puntos) y aumentar progresivamente en dificultad para mantener el interés del niño. La segunda es la creación de aplicaciones que son herramientas para el dibujo o construcción, los que apelan al interés de los niños

porque tiene un rango de resultados posibles, dentro de los cuáles no pueden fallar, lo que lleva al niño a una respuesta inmediata para extender su aprendizaje. El tercer tipo de aplicación se compone de libros electrónicos colorido, animado, e interactivos que puede tener un narrador integrado para leer la historia o puede ser leído con el niño por un adulto.

El estudio analizado indica que los dispositivos por sí solos no siempre resultan en la participación del aprendizaje, Hisrich y Blanchard (2009) informaron que sólo unas pocas aplicaciones de la tableta de la alta calidad que existen están diseñados específicamente para promover las habilidades de alfabetización emergentes tales como letras, los sonidos, las palabras, los conceptos de impresión, la lectura y la escritura. Más recientemente, Orrin y Olcese (2011) investigaron los tipos de aplicaciones disponibles para los niños pequeños a utilizar en las tabletas de pantalla táctil, donde sólo 56 fueron clasificados bajo el título de Educación. Las aplicaciones incluyen carta trazar, dibujar y colorear en actividades (por ejemplo, Carta Lab y 123 en color de alta definición).

Considerando la importancia de las características particulares de cada una de las aplicaciones utilizadas para favorecer el desarrollo de la alfabetización temprana, como por ejemplo: su diseño, determinar rangos adecuados de edad, su vinculación al plan de estudios de alfabetización temprana de la escuela, un nivel de interactividad que estimule todos los sentidos, que cuente con herramientas para construir sobre los conocimientos previos, que fomente la creatividad infantil, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, que conecte además a los niños con los símbolos serigrafiados que les permite construir significado, deben además proporcionar una comprensión clara de las tareas, dando oportunidad al trabajo colaborativo orientando el desempeño de los niños y niñas en lugar de concluir con un resultado de éxito o fracaso. El análisis de la investigación indica que se encuentran más tablets que no cumplen con los criterios necesarios para el uso apropiado de estas aplicaciones por parte de los niños y niñas, lo que pone de manifiesto la falta de regulación al respecto.

El estudio por otro lado muestra que los niños pequeños se convierten rápidamente en usuarios competentes de tabletas, ya que son capaces de navegar con éxito a través de la interfaz, reconociendo e interpretando impresas palabras, letras, iconos y símbolos, estas experiencias tempranas de los niños con estas herramientas, sugieren que las interfaces impresos tienen el potencial de mejorar las habilidades de alfabetización emergentes tales como su conocimiento de las letras, las palabras, los conceptos de impresión y escritura emergente (McManis y Gunnewig 2012). Sin embargo, el uso óptimo de las tabletas para el aprendizaje en la primera infancia depende de la disponibilidad de aplicaciones de calidad en el país y en el ambiente preescolar y el tipo de andamios recibido de maestros y padres de familia.

A continuación se revisarán los antecedentes teóricos, para caracterizar aún más el concepto de literacidad. El marco teórico pretende ser una revisión de todos aquellos antecedentes que nos permiten posicionarnos respecto a la manera en la que entendemos la literacidad emergente, como un medio de lograr mejores y más resultados respecto al aprendizaje de la lecto-escritura, referido no solo a estándares ni resultados cuantificables sino más bien para la significatividad de los niños y niñas.

Se presentarán las diferentes teorías y planteamientos de manera cronológica en el tiempo, para de alguna manera ir haciendo un imaginario evolutivo de literacidad, y sus primeras nociones. Lo más importante dentro del proceso de lecto-escritura inicial en los niños y niñas es aquello que aportaron las investigaciones donde hay que *“dejar atrás ese objeto estereotipado, descontextuado, sin sentido de la enseñanza tradicional para que saliera a la luz la lengua escrita como objeto social y cultural utilizado con fines de comunicación, como medio de conocimiento, como organizador del pensamiento”* (Ferreiro y Teberosky, 2000, p.27).

CAPÍTULO 3

MARCO METODOLÓGICO

3.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

El enfoque de la investigación es mixto, es decir, se utilizarán paradigmas de tipo cualitativo, porque la intención de esta investigación es comprender cómo educadoras y familias de los segundos niveles de transición llevan a cabo prácticas pedagógicas que facilitan y/o promuevan la literacidad en los niños y niñas, y cuantitativo, porque consiste *“en utilizar la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confiar en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población”*. (Sampieri, 2006, pág 5).

Tomar el enfoque cuantitativo permite obtener la recolección de datos para conocer o medir el fenómeno en estudio, en este caso las prácticas que fomenten o propicien la literacidad emergente y encontrar así, posibles soluciones para la misma; *“Esto para esta investigación nos permite la afirmación o negación de la hipótesis establecida en dicho estudio”* (Sampieri, 2006, pág 8).

Además se pretende la explicación de un fenómeno educativo visto desde una perspectiva externa y objetiva. La intención de utilizar este enfoque es buscar la exactitud de mediciones o indicadores educativos con el fin de generalizar sus resultados a poblaciones o situaciones amplias. Es por esto que se trabaja fundamentalmente con el número, el dato cuantificable (Galeano, 2004:24).

Y, por otro lado, la investigación desde el punto de vista cualitativo nos permitirá utilizar la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. Lo cual permitirá lograr el objetivo de caracterizar y develar prácticas en el aula y hogar que favorezcan la literacidad, comprendiendo el contexto en el cual se generan .

Autores como Blasco y Pérez (2007:25), señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes.

Entonces nos permite un campo más amplio produciendo datos de corte descriptivos tales como: las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable.

El enfoque mixto, por su parte, es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento.

La combinación de estos nos permite obtener las cualidades de ambos enfoques de investigación, que resultan valiosas para lograr mejores resultados en la investigación, que es, lo que se pretende lograr .

3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es descriptiva y explicativa, consideramos que es descriptiva porque su objetivo es *“buscar especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población”*, en este caso (Sampieri, 2006, pág. 44) considerando que cada persona o grupo construye un sentido de la realidad particular y será descriptiva porque se someterá a un análisis en el que se mide y evalúa diversos aspectos o componentes que realizan las educadoras para promover las prácticas positivas, y visualizar aquellas nocivas para el proceso de aprendizaje lecto-escritor de los niños y niñas que asisten a los niveles de transición del problema a investigar. Y, por otro lado, consideramos que es un tipo de investigación explicativa puesto que consiste *“en establecer las causas de*

los eventos, sucesos o fenómenos que se estudian".(Sampieri 2006, pág 125). Este carácter explicativo, será debido a la explicación respecto a cómo ocurre un fenómeno en este caso las prácticas positivas que propicien la literacidad emergente y en qué condiciones generan. Dado que la naturaleza de la investigación es explicativa surge la necesidad de plantear una investigación correlacional que consiste *"en evaluar el grado de relación entre dos variables"*. (Sampieri, 2006, pág. 46) En este sentido, para ser coherentes en la metodología, se darán a conocer las definiciones y conceptos teóricos y prácticos referentes a lo que se entiende por literacidad y por prácticas positivas.

3.3 ENFOQUE ESTUDIO DE CASO

La investigación es un estudio de caso, donde, se intenta realizar inferencias válidas a partir del estudio detallado de acontecimientos que no se desarrollan en un laboratorio, sino en el contexto de la vida social e institucional (educativo). El estudio de caso es *"un método de investigación cualitativa y empírica orientada a la comprensión en profundidad de un objeto, hecho, proceso o acontecimiento en su contexto natural. Se utiliza tanto en investigaciones propias del paradigma interpretativo como del socio-crítico"* (Rovira, Codina, Marcos, y Palma, 2004:11).

Se llevo a cabo con dos colegios municipales de la comuna de Santiago, donde se trabajo con ambos cursos del segundo nivel de transición. Es por esto que se emplea una muestra no probabilística, debido a que sera la investigadora quien decida en función de investigación la muestra, anteriormente mencionada. Este procedimiento frecuentemente utilizado, donde es el investigador quien escoge la muestra que supone sea la más representativa para su investigación, pese a que este tipo de muestreo no sirven para realizar generalizaciones (estimaciones inferenciales sobre la población), pues no existe ninguna certeza de que la muestra escogida sea representativa, ya que no todos los sujetos de la población tienen la misma probabilidad de se elegidos.

Esta elección, permite una recolección de datos de manera más sencilla, concentrando estos, a pesar de ello, es relevante cuidar los posibles errores y sesgos para una mayor confiabilidad de los datos obtenidos.

3.4 ACCESO AL CAMPO

El acceso al campo de investigación entendido como un proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio, fue inicialmente por vagabundeo "*supone un acercamiento de carácter informal, incluso antes de la toma de contacto inicial, al escenario que se realiza a través de la recogida de información previa sobre el mismo: qué es lo que lo caracteriza, aspecto exterior, opiniones, características de la zona y entorno, etc.*" (Rodríguez, 1996)

Durante esta etapa se realizaron visitas a doce colegios de las comunas de Macul, Ñuñoa y La Florida, solicitando hablar con el director de los establecimientos, quienes en su totalidad rechazaron la opción de permitir el ingreso de la investigadora por diversos motivos, el más citado fue que "tenían demasiadas estudiantes en practicas", "que a las familias no les gustaban tantas intervenciones" y "que estaban demasiado intervenidos por las evaluaciones de diversas instituciones".

Ante esta negativa, solicite conversar con el subdirector del colegio de mis hijos, quien me solicito informar a la Jefa de UTP de qué se trataba, luego sostuve una reunión con el director del establecimiento, donde se le explico el objetivo de la investigación, se realizo finalmente una reunión con Jefas de UTP, educadoras y técnicos, donde se acepto la intervención en un curso, durante 16 sesiones para evitar los retrasos de los procesos académicos, por esta razón, se acudió además a la Biblioteca de Santiago donde se solicito realizar una investigación con un grupo de niños y niñas que asistirían sistemáticamente, con el fin de mejorar su proceso lecto-escritor, tuve dos reuniones con la unidad de estudio de la institución donde se solicito

especificar los objetivos y la entrega previa de instrumentos a aplicar, una vez revisado el material se dio la autorización a observar las actividades de fomento lector de los días miércoles de 9:30 – 11:00, durante todo el semestre, esto contemplaba 16 sesiones, pero producto del paro estas fueron sólo 8, además se les solicito a las 2 educadoras que trabajan con el nivel realizar la encuesta, previamente se les solicito una entrevista, ante la cual indicaron no tener tiempo dentro del horario de clases y no tenían tiempo en sus horas libres.

Cómo la idea inicial era trabajar con dos cursos, converse en la Biblioteca de Santiago con la Unidad de estudio, lugar donde realizaba mi Práctica profesional y me solicitaron evaluar los instrumentos a aplicar, entregue un resumen de lo que esperaba ver y accedieron a conseguir un curso que visitara una vez a la semana la biblioteca, donde el equipo realizaría actividades de fomento lector, con el fin que se evaluara este proceso y permitir que la investigadora obtuviese los datos que necesitaba.

Así se dio inicio a las observaciones y la entrega de consentimientos informados alas familias, encuestas para educadoras de párvulos y para las familias de los estudiantes que serían observados.

3.5 POBLACIÓN ESTUDIADA

Se entiende población como: *"La totalidad de fenómenos a estudiar en donde las unidades poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación"* (Sampieri, 2006, pág. 125), la cual en esta investigación estará compuesta por las educadoras el segundo ciclo de educación preescolar, para el análisis cuantitativo, y las familias de los niños y niñas que asisten a estos niveles para el análisis cualitativo, los dos cursos para las observaciones no participantes.

En atención a esto se puede decir que la población de este estudio de caso no es más que el conjunto de personas que interactúan con los niños y niñas que asisten a los establecimientos educativos y la forma en que se lleva a cabo esta interacción.

De allí la necesidad inminente de proceder con sumo cuidado a la hora de señalar el tamaño de la población o universo de estudio. En este caso se encuentra conformada por las educadoras de párvulos que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje, y las familias de los niños que asisten a estos dos cursos estudiados.

Colegios	Educadoras de Párvulo	Número de familias	Número de estudiantes por curso	Observaciones
Colegio N°1 Dentro del aula	1	18	22	12
Colegio N°2 En la Biblioteca de Santiago	2	18	25	8
*Ambos colegios de la Región Metropolitana				

Tabla 3.1 Población estudiada. Fuente: Elaboración propia.

3.5.1 INFORMANTES CLAVES

Los informantes claves para este estudio fueron las dos educadoras que trabajan en el colegio en el que se realizaron intervenciones dentro de la Biblioteca de Santiago, la educadora que trabaja con el curso observado en sala, las familias que aceptaron participar de ambos grupos de niños que fueron 18 familias por cada institución, no se realizó la encuesta a las técnicas porque en el colegio visitado no había personal de apoyo permanente, había rotación por falta de personal, el colegio que participaba de las actividades en la Biblioteca contaba con alumnas en prácticas, las técnicas no asistían junto a los niños y niñas.

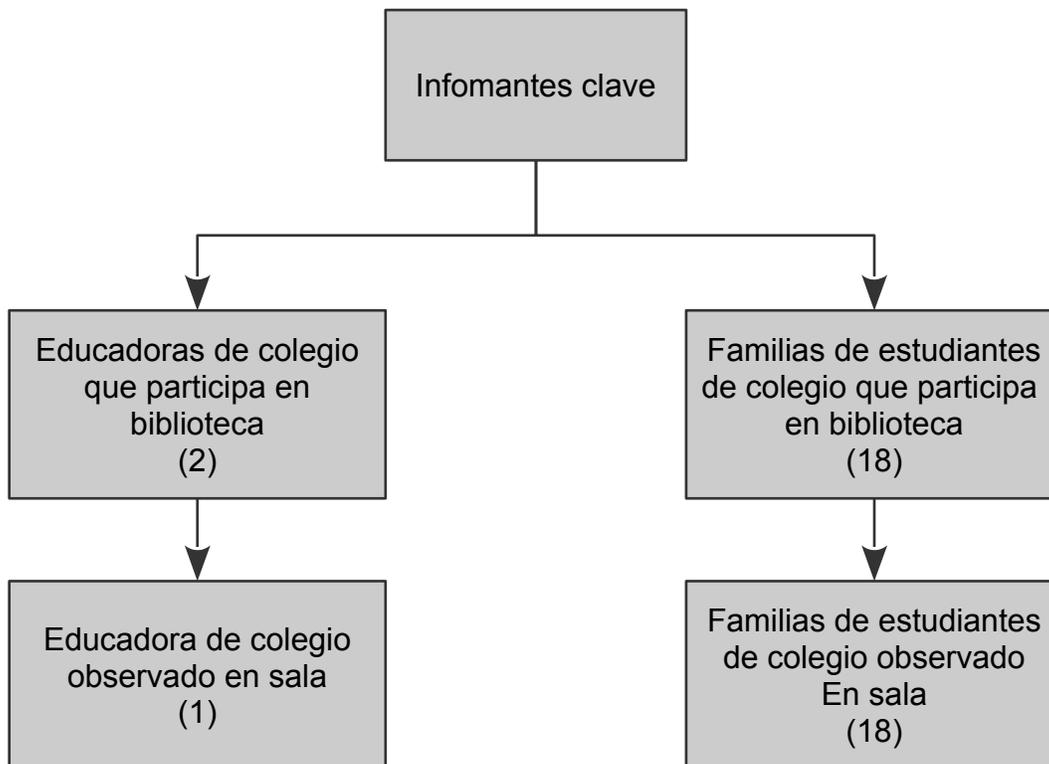


Figura 3.1 Los informantes. Fuente: Elaboración propia.

3.6 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La información fue recolectada por la investigadora a cargo y autora de esta tesis. El procedimiento de la captura de datos que sustentará la investigación será el siguiente:

En primer lugar se realizó la creación de un instrumento tomando en cuenta la variable independiente (literacidad emergente) y la variable dependiente (prácticas positivas). Según Sampieri y otros, se define la técnica de recolección de información como: "el método de recolección de datos de información pertinente sobre las variables involucradas en la investigación" (Sampieri, 2006, pág. 49). Lo que el autor trata de explicar es que la técnica no es más que la manera cómo se van a recaudar, a recoger

los datos, directamente en el lugar de los acontecimientos. Que en este caso corresponde a un cuestionario escrito de pregunta mixta. *“La consiste en recopilar información sobre una parte de la población denominada muestra, por ejemplo, datos generales, opiniones, sugerencias o respuestas que se proporcionen a preguntas formuladas sobre los diversos indicadores que se pretenden investigar a través de este medio.”*(Sampieri, 2006, pág. 49)

Debido a los objetivos que se pretenden alcanzar en la investigación es necesario hacer uso de una técnica como lo es el cuestionario que consta de respuestas cortas y opciones múltiples, que permita recolectar información para realizar su respectivo análisis, considerando que el universo de estudio esta compuesto por diversos actores educadoras de los dos cursos, familias de los estudiantes, una técnica que permitía acceder a la información que ellos/as pudiesen y quisieran dar debía ser rápida de contestar y breve.

Inicialmente se planteo la posibilidad de realizar entrevistas semiestructuradas, pero el reducido tiempo disponible de las educadoras imposibilito esta tarea, por lo que al cuestionario de opción múltiple se le incorporaron preguntas abiertas que serian los focos de las entrevistas, de esta manera se podía obtener la misma información de manera más acotada lo que reduce las dimensiones de análisis, pero mantiene el foco de la investigación.

Se les hizo entrega a las educadoras de los cuestionarios, las educadoras del colegio que asiste a la biblioteca tardaron cerca de 6 semanas en responder, la educadora del colegio que fue observado en sala tardo dos días en enviar sus respuestas. Se les solicito además a las educadoras entregar a las familias las encuestas junto a los consentimientos informados, del total de 22 familias que asistían a la biblioteca sólo 18 aceptaron participar, del colegio observado en sala de 25 familias sólo 18 aceptaron participar. Luego, se realizaron 16 observaciones en el aula, de las cuales sólo se analizaron 12 que estaban dentro del contexto de investigación, las

clases de inglés no fueron registradas. Dentro de la biblioteca se realizaron 8 observaciones producto de las suspensiones de actividades por el paro nacional.

Con este fin las observaciones fueron no participantes para poder conocer cómo se llevaba a cabo una clase habitual, sin interrupciones o sugerencias externas que modifiquen las conductas o hábitos de las docentes.

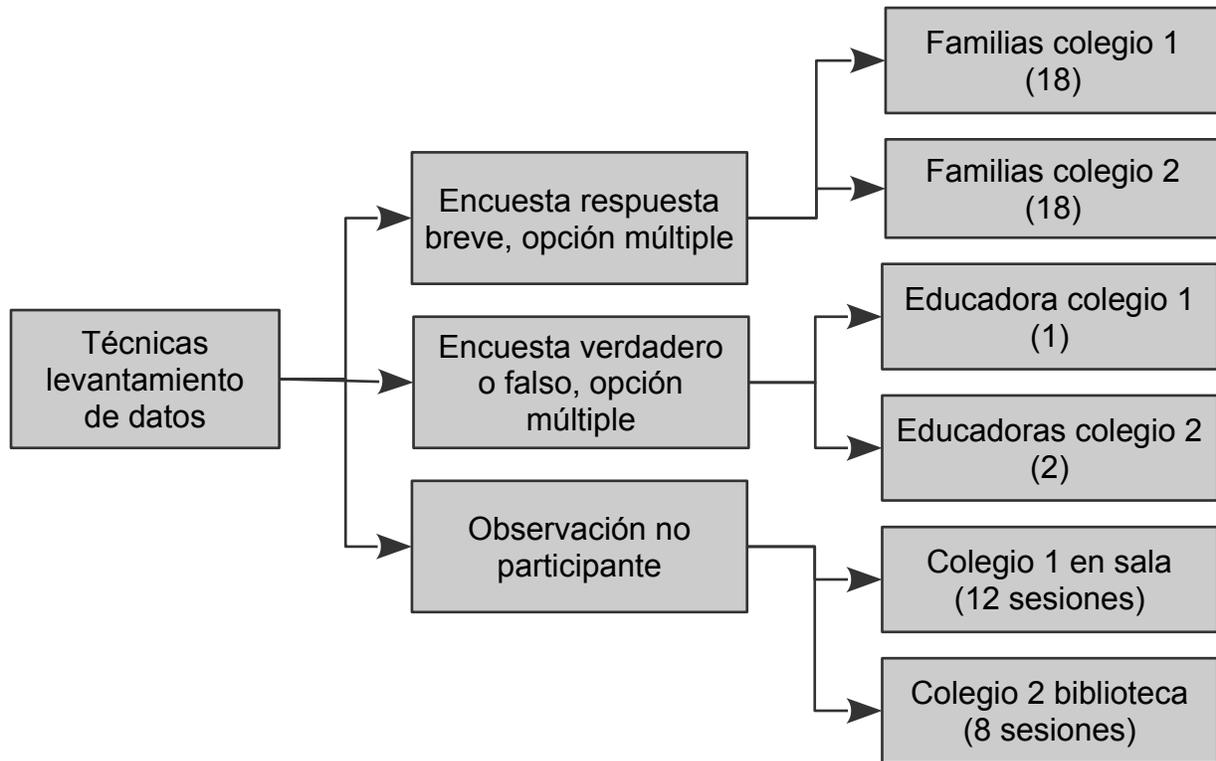


Figura 3.2 Levantamiento de datos. Fuente: Elaboración propia.

3.6.1 CUESTIONARIO ESCRITO

El cuestionario escrito consiste en una serie de preguntas respecto a una o más variables a medir (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 217), aunque en esta

investigación que es un estudio de tipo mixto, se contemplan distintas categorías que confluyen en dos temas como punto de partida, la literacidad emergente y las prácticas pedagógicas positivas.

El cuestionario fue redactado una vez que se determinaron los objetivos para favorecer la recogida de la información necesaria y facilitar la explotación de los resultados. Para ello se cuidó la naturaleza de las preguntas, la manera de presentarlas y el orden al formularlas.

Considerando los objetivos se realizaron dos tipos de preguntas, en primer lugar se buscaba conocer si las familias y las educadoras consideraban que las estrategias empleadas eran buenas para el proceso lecto-escritor que los niños y niñas están viviendo. Pero además se buscaba comprender que situaciones o estrategias ellos empleaban sin saber que podían ser parte importante del proceso emergente de literacidad, como son el uso de tecnologías, lecturas de libros, imágenes, etc.

A raíz de lo planteado el cuestionario estuvo conformado por preguntas categorizadas, dado que *“ofrecen una riqueza técnica más amplia. Las respuestas tienden a ser más objetivas, en tanto al encuestado se le presentan opciones, siendo difícil, que se niegue a responder”* (Sampieri, 2006, pág. 102). El instrumento está formado por preguntas cerradas que recojan de alguna manera las inquietudes y acciones que surgen del problema planteado, es decir se presenta cada afirmación y se pide a la docente y/o técnicos del nivel que externalice su posición emitiendo una respuesta.

De igual manera se les solicitara a las familias que respondan un cuestionario con preguntas de alternativas y preguntas abiertas, para poder conocer así la participación que estas tienen en el proceso que viven sus hijos e hijas.

Las preguntas abiertas son más complejas de categorizar para su posterior análisis, pero permiten una mayor cantidad de datos que analizar, lo que hacen la

investigación sea más rica en información y mucho más fiable, puesto que con sus palabras puede apoyar o contradecir las respuestas cerradas.

Se eligió este instrumento con el fin de lograr la participación de una mayor cantidad de actores. Según Rodríguez, Gil y García (1999, p. 29), *“el cuestionario se define como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador”*, puesto que trabajar con las familias era complejo por la falta de tiempo de ellas para ser entrevistadas, de esta manera el cuestionario escrito me permitía acercarme a ellas con una mayor flexibilidad de tiempo, porque se les entrego y tuvieron dos semanas para responder.

3.6.2 OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

Este instrumento de recolección de datos se focaliza en ver el discurso en la práctica, es decir, observar en la realidad, en el mundo común cómo se lleva a cabo lo que cree un profesor acerca de la lectura y cómo esta actúa en los procesos de enseñanza- aprendizaje, por lo tanto los procedimientos de observación se dirigen a una conducta concreta.

El observador, tiene un rol abierto, en el que los niños y niñas y profesores tienen conocimiento de la presencia del observador, con una duración breve de 2 horas pedagógica (90 minutos) y la observación será focalizada.

Dichas observación es fueron no participantes debido a la necesidad de conocer cómo se llevaba a cabo una clase con normalidad, sin la interrupción de terceros. Además que participar en la clase implicaría no alcanzar a recolectar la mayor cantidad de información proveniente de la profesora, debido a que la atención hubiese estado en ayudar o en participar de la clase.

Finalmente para la obtención de información en relación al proceso que se vive en el aula, a diferencia de lo declarado por las educadoras se realizarán observaciones durante 10 sesiones de clases.

Para la observación lo primero es plantear previamente qué es lo que interesa observar, que en este caso son todas las prácticas pedagógicas positivas que fomentan el desarrollo de la literacidad. Es este el foco de observación.

La observación científica "tiene la capacidad de describir y explicar el comportamiento, al haber obtenido datos adecuados y fiables correspondientes a conductas, eventos y /o situaciones perfectamente identificadas e insertas en un contexto teórico. Lo anterior de manera de contrastar el discurso con las prácticas pedagógicas.

3.7 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Siguiendo la resolución 008430 a nivel nacional en 1993, donde se establece en el primer capítulo referido a los aspectos éticos de la Investigación en Seres Humanos, donde se establece que: en toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y bienestar (Artículo 5) y la Resolución 2378 de (Por la cual se adoptan las Buenas Prácticas Clínicas para las instituciones que conducen investigación con medicamentos en seres humanos)". Por lo que hemos decidido realizar consentimientos a los niños y niñas que participen de la investigación.

Como este estudio tuvo por objetivo "Identificar estrategias que favorecen las prácticas positivas de literacidad emergente en el segundo ciclo de educación parvularia en dos establecimientos educacionales municipales de la región metropolitana" no se podía realizar un estudio teórico exclusivamente, era importante la obtención de información de las educadoras, las familias y observaciones que permitieran determinar cuáles eran las estrategias empleadas por los distintos actores

en la promoción de la lecto-escritura, lo que sólo se puede recabar en los centros educacionales y para ello era fundamental la participación de los educadores, familias y niños que asisten al aula en los niveles señalados.

Tanto a las familias, como a los equipos técnicos y educadoras se les informo sobre los propósitos y alcances de la investigación, así como también de su derecho a participar en éste y a retirarse del estudio en el momento que consideraran pertinente. Se les hizo saber también el tiempo aproximado que ocuparían en responder el cuestionario y los tiempos que serían observados, para aceptar su participación se les hizo entrega de un consentimiento informado, el cuál fue firmado por 18 familias en cada establecimiento, el argumento fue principalmente la preocupación por las fotografías, aunque no se oponían a que sus hijos/as fueran observados. En cuanto a los párvulos se les consultaba en cada sesión si estaban de acuerdo con la presencia de la investigadora, aclarando además que su presencia era principalmente para observar cómo aprendían los niños y niñas de su edad. Por otro lado, se contrajo un compromiso de confidencialidad con ambos establecimientos, por parte de la investigadora.

3.8 VALIDEZ Y FIABILIDAD

Para otorgar credibilidad a la información proporcionada en esta investigación, es necesario que cuente con fiabilidad y validez

Según para Rodríguez Gil y García (1996) la fiabilidad consiste en la posibilidad de que el estudio pueda ser replicado, es decir, que cualquier persona que desee investigar sobre la misma temática pueda lograr resultados idénticos al logrado en esta investigación, empleando los mismos procedimientos de trabajo.

Para lograr esta fiabilidad era necesario definir el rol que posee la investigadora dentro del estudio al momento de recoger los datos. Además de eso se verificaron los datos recolectados y los hallazgos que se obtuvieron. Es importante mencionar que la

elección de los centros educacionales que fueron observados y las familias y educadoras encuestadas no fue al azar, dada las dificultades que mencionan las escuelas para aceptar a personas externas que fuesen a observar, porque podría afectar el funcionamiento normal de las clases.

Para verificar la validez externa se revisó con cuidado que el marco teórico tuviese relación y fuese coherente con los datos obtenidos y analizados, con las categorías que emergieron y con las técnicas de recolección de datos utilizadas. El momento de tener el proceso de recolección-construcción del dato, es una decisión que se relaciona con el enfoque mixto de la investigación que se llevo a cabo. En este caso, el proceso se detiene cuando ya no es posible obtener información nueva, los relatos comienzan a repetirse, se ha alcanzado la saturación del espacio simbólico. En ese momento el investigador puede comenzar la tarea de desarrollar el análisis de la información. La saturación comienza con la selección de la repetición de argumentos en las respuestas.

La validación de los datos obtenidos, se realizo por medio de una triangulación metodológica definida como *“la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular. Para Cowman, la triangulación se define como la combinación de múltiples métodos en un estudio del mismo objeto o evento para abordar mejor el fenómeno que se investiga. Por su parte, Morse define la triangulación metodológica como el uso de al menos dos métodos, usualmente cualitativo y cuantitativo para direccionar el mismo problema de investigación.”* (Denzin, en Maggiorani, 2010).

Considero que la triangulación en ésta investigación cuyo enfoque es mixto, le da sustento y respaldo para considerar éste como una buena alternativa para lograr los objetivos propuestos de la investigación. Además esta técnica resulta ser una adecuada alternativa para el análisis y la integración, permitiendo así una mayor profundización temática, producto del uso de categorías levantadas de la información obtenida.

Se pueden según Berg y a Rodríguez, Gil y García (1996), 4 tipos de triangulaciones, Triangulación de datos, triangulación teórica, triangulación de sujetos (que no se utilizó) y la triangulación metodológica (o de técnicas).

La triangulación de los datos consiste en poner de relieve la originalidad y la envergadura de los puntos de vista recogidos. En este sentido, en esta investigación los datos recolectados provienen de diversos actores de diferentes escuelas de la Región metropolitana, con el fin de contrastar los puntos de vista de los diferentes actores, además de comprobar si hay coherencia entre el discurso de las educadoras acerca del proceso lecto-escritor que viven los niños y niñas y la prácticas pedagógicas que ellas realizan, observando y considerando las relaciones que se establecen y las actividades que se realizan.

La Triangulación teórica entonces considera que la interpretación de los datos se realice a partir de múltiples marcos teóricos considerando más de un ángulo de interpretación. Así, que se emplearon diversos puntos de vista para tener como fundamentos múltiples concepciones sobre la literacidad, practicas pedagógicas positivas, creencias familiares y diversos contextos, y cómo han variado a través del tiempo.

Se utilizo también la triangulación metodológica definida como “uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno” (Benavides, Gómez-Restrepo, 2005). Por lo que en la investigación se emplearon diversas técnicas de recogida de datos combinando la metodología cuantitativa, a través de la aplicación de un cuestionario escrito de pregunta cerrada, de preguntas abiertas y su posterior análisis descriptivo de frecuencias, y análisis de contenido, de las familias y educadoras y la observación no participante de las clases que éstas realizaban. Por esta razón se considera que al utilizar estos 3 tipos de triangulación se pudo abarcar un gran conocimiento en relación al tema de estudio, permitiendo que el análisis refleje la realidad estudiada.

CAPÍTULO 4
ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo se darán a conocer los datos obtenidos a través de una metodología mixta, es decir, combinando el método cualitativo y cuantitativo, porque así se obtiene una visión del fenómeno desde distintas perspectivas, rescatando elementos complementarios que enriquecen la investigación, además podemos dar mayor validez al estudio, realizando una triangulación por método.

Esta metodología mixta involucra combinar en la investigación los dos paradigmas existentes, maximizando las virtudes, esto “implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (Hernández Sampieri, 2010:544).

Hernández Sampieri (2010), sostiene que para realizar el proceso de investigación basado en una metodología mixta, se deben definir los siguientes elementos:

1. Definir:

- a) qué instrumentos empleamos para recolectar los datos cuantitativos y cuáles para los datos cualitativos,
- b) las prioridades de los datos cuantitativos y cualitativos,
- c) secuencia en la recolección y análisis de los datos cuantitativos y cualitativos
- d) la forma cómo vamos a transformar, asociar y/o combinar diferentes tipos de datos, y e) métodos de análisis en cada proceso y etapa.

2. Determinar la manera de presentar los resultados inherentes a cada enfoque.” (Hernández Sampieri, 2010: 544)

En este caso, la recolección de datos cuantitativos se hizo a través de la aplicación de un cuestionario de pregunta cerrada y la observación con pautas, bajo el enfoque cualitativo los datos se construyeron a partir de entrevistas semi-estructuradas. El análisis se realizó en base a frecuencias en el caso de los datos cuantitativos, y en análisis de discurso para abordar las respuestas abiertas. Se empleo un análisis para cada enfoque y tipo de datos, los que finalmente se compararon para la interpretación.

Finalmente, Hernández Sampieri manifiesta que respalda la postura metodológica que combina lo cuantitativo con lo cualitativo, citando a Roberto Hernández Sampieri y Christian Paulina Mendoza Torres (2008:1): *“Las premisas de ambos paradigmas pueden ser anidadas o entrelazadas y combinadas con teorías sustantivas; por lo cual no solamente se pueden integrar los métodos cuantitativos y cualitativos, sino que es deseable hacerlo.”*

4.2 ANÁLISIS DIMENSIÓN CUALITATIVA

Se presentará más adelante los datos cualitativos que se produjeron en la investigación y su posterior análisis. Dicho análisis fue pensado de manera que permitiera abordar la riqueza de resultados tanto de las observaciones no participantes como los resultados de los cuestionarios escritos de preguntas abiertas de las docentes y las familias, donde los principales actores en esta investigación son las educadoras y las familias y como protagonistas secundarios los niños y niñas que son los receptores de las actividades.

Para comenzar el análisis se redujeron los datos de la investigación para poder describirlos de tal manera que sean accesible a cualquier persona. Por ser esta etapa de la investigación cualitativa lo que se busca es revelar el significado que tienen para las familias de niños y niñas y educadoras de párvulos las practicas que favorecen el

proceso lecto-escritor. Por esta razón se emplean "Categorías" con las que describimos las creencias, hábitos y estrategias metodológicas de los dos grupos de estudio, intentando develar cuales son los comportamientos reales que tienen en torno a la literacidad emergente.

Para reducir los datos obtenidos, se utilizó la categorización, donde *"las categorías son las clasificaciones más básicas de conceptualización, y se refieren a clases de objetos de los que puede decirse algo específicamente"*. (Carlos Thiebaut, Conceptos fundamentales de la Filosofía, Alianza Editorial, Madrid, 1998.) Esta categorización me facilita la clasificación de los datos registrados, y por consiguiente, propicia una importante simplificación.

Así, los datos recogidos pueden ser traducidos en categorías con el fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes, de manera que se pueda organizar conceptualmente los datos y presentar la información siguiendo algún tipo de patrón o regularidad emergente.

La categorización consiste entonces en la reducción de información en unidades, que resultan relevantes y significativas para esta investigación. En este caso la categorización se realizó por unidades de registro, es decir, estableciendo una unidad de sentido, por lo tanto es textual y a la vez conceptual. (Hernandez, Fernandez y Baptista, Metodología de Investigación, McGraw-Hill, Capítulo 9, Sección 7.)

Las categorías se construyeron utilizando palabras o ideas similares, que se presentaron en las preguntas abiertas en ambos cuestionarios, buscando un criterio unificador, logrando de este modo que al final del proceso todas las ideas estén incluidas en alguna categoría.

Cuando se presentaron muchas ideas en una categoría las dividí en sub-categorías para facilitar el análisis posterior.

Se esperaba realizar la categorización, después de las entrevistas, como esta situación no se dio, se analizaron las categorías una vez entregadas los cuestionarios con respuestas abiertas, es decir, la categorías surgen a medida que se analizan los datos ya recogidos.

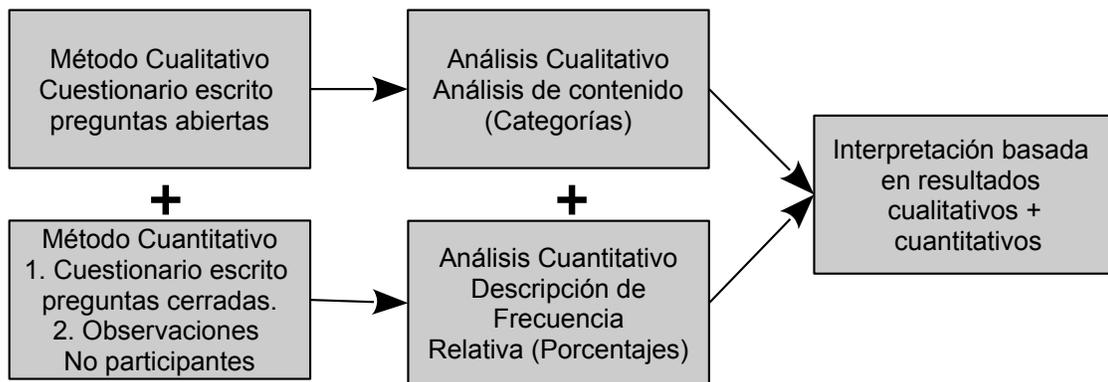


Figura 4.1 Análisis cualitativo y cuantitativo. Fuente: Elaboración propia.

4.2.1 CATEGORÍA DE ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS DE LAS ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS QUE AFECTAN POSITIVAMENTE EL HABITO LECTO-ESCRITOR DE LOS NIÑOS/AS

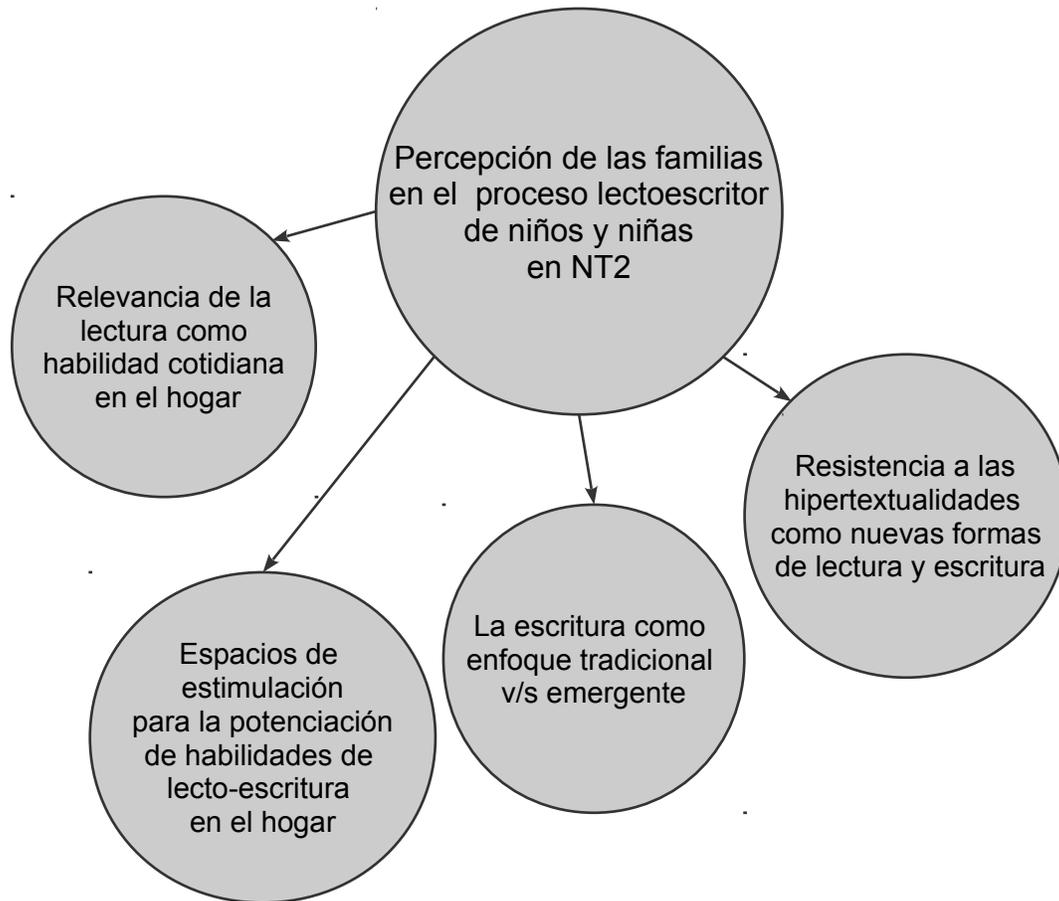


Figura 4.2 Percepción de las familias. Fuente: Elaboración propia.

4.2.1.1 RELEVANCIA DE LA LECTURA COMO HABILIDAD COTIDIANA EN EL HOGAR

En esta categoría se visualiza cómo las familias relevan la lectura de los adultos en el hogar en el proceso lector de sus hijos e hijas, es decir qué conceptualización tienen de ella y cuáles son las cualidades que ellos le atribuyen.

Si bien el proceso lector tiene varias aristas, ya que la lectura dentro del proceso requiere poner en juego la atención, trabajar la memoria a corto plazo, mejora la capacidad de concentración, predispone al desarrollo de la imaginación, abre las puertas a un mundo de fantasía, libera mente de otras preocupaciones.

Es un proceso fundamental en el desarrollo de aprendizajes en distintas áreas del conocimiento, las familias comprenden la importancia del aprendizaje lector y su fomento en el hogar. Esta visión esta contemplada en las creencias familiares, las que mencionan:

"Trato de comprar o casi siempre lo hago, libros, cuentos, anime, libros de ingles para niños y libros para aprender a leer".

"Todas las noches leemos cuentos en familia. hacemos recurrentes visitas a bibliotecas. Pedimos a nuestros hijos que lean etiquetas, revistas, etc."

"Vamos leyendo en la calle, letreros anuncios según letras enseñadas en el colegio"

"A mi hijo menor trato de leerle siempre cuentos o él me pasa revistas que a él le gustan, bueno y al mayor le gusta mucho leer"

"Nosotros como padres les leemos sus cuentos pero creo que podríamos explorar otras técnicas para que se les haga hábito.."

A diferencia de la visión que se tiene en las escuelas, donde la lectura es un proceso de decodificación, que es la que más aceptación tiene en los establecimientos educacionales, puesto que se enseña principalmente de manera fonético - alfabético, y es la forma en que luego evalúan las lecturas, incluso el ministerio de educación menciona que es importante la familia y sus intervenciones en los procesos educativos lo que se refleja en los resultados académicos *"la familia ejerce gran influencia en el rendimiento escolar, en los avances, retrocesos y dificultades de aceptación de los alumnos y alumnas; y aunque la escuela tiene la misión específica de educar, el hogar tiene una gran responsabilidad en mantener al niño, niña y joven motivado y receptivo al aprendizaje. Por ello, la familia y escuela son una alianza estratégica y cuando se involucran, ayudan enormemente en los resultados académicos"* (Mineduc, 2007).

Vemos que una vez dentro de la escuela este leer por placer se modifica, por un aprender a leer por necesidad académica, de esta manera se pierde el goce lector, porque se busca entrenar a los estudiantes "generar un habito", perdiendo en el proceso el desarrollo de habilidades mucho más trascendentes, que requieren de estrategias menos normaliza-doras.

4.2.1.2 LA ESCRITURA COMO ENFOQUE TRADICIONAL VS EMERGENTE

Si bien es cierto que las familias reconocen la importancia de la escritura, viendo como esta es una escritura emergente, es decir, *"un proceso de largo plazo que empieza con los primeros trazos de lápiz y termina al comienzo de la escritura convencional. Se refiere principalmente a la etapa de los niños que se encuentran en preescolar o comenzando primero básico y que se expresan a través del lápiz y papel pero que no necesariamente manejan todos los aspectos de la escritura convencional"*(Revista oportunidad). La percepción es la necesidad de responder a estándares establecidos por los establecimientos educacionales, son pocas las instancias en que se permite una exploración de actividades, o que emergen

actividades contextualizadas y entretenidas para fomentar la escritura como medio de comunicación y expresión.

Las familias esperan proveer al estudiante de nociones de escritura de manera sintética, es decir establecer patrones de repetición, memorizar palabras y sonidos para luego reproducirlos. También se ve que algunas familias consideran la necesidad de tener patrones de repetición, mediante la adquisición de textos para desarrollar motricidad fina (caligrafía).

Las familias mencionan las formas que tienen de promover la escritura con las siguientes estrategias:

“Promuevo la lecto-escritura en casa Leyendo, se les incentiva a escribir su nombre, se le dan las condiciones para que escribe”.

“Promovemos el uso de lápices en cuadernos hojas, etc. que están a su disposición”.

“Tengo aparte de Aarón una niña de 8 años y cuando hacemos tareas nos sentamos todos juntos y él observa a su hermana y la imita y yo lo apoyo..”

“Compramos libros de caligrafía entretenida, cuadernos, lápices para que haga trazos, letras y números”

“Escribimos palabras con letras enseñadas en el colegio”

Llama la atención que ninguna de las familias considera que el dibujo, el uso de la tecnología o el juego libre sean herramientas que favorezcan el desarrollo de la escritura, en niños y niñas de 4-5 años.

4.2.1.3 ESPACIOS DE ESTIMULACIÓN PARA LA POTENCIACIÓN DE HABILIDADES DE LECTO-ESCRITURA EN EL HOGAR

Los padres mencionan cómo visualizan ellos el placer y cercanía que muestran sus hijos/as en relación a la lecto-escritura, comentando que *“Por voluntad propia toma libros que le hemos comprado y pregunta de qué forma se pueden completar, Todo lo que el niño pueda observar en su entorno, puede influir en sus hábitos”*, lo que demuestra que las familias propician espacios de lectura compartida, promueven las habilidades lecto-escritoras, intentando que en esos espacios los niños y niñas sean los protagonistas, *“Cuando leemos cuentos siempre le llaman la atención las palabras, le gusta que le lean cuentos y relatos se esfuerza por tratar de leer”*, motivándolos y permitiendo espacios de juegos en el proceso *“Jugar a leer las etiquetas, libros le gustan.”*, mencionan también la necesidad que surge desde los niños y niñas por establecer conexiones entre lo escuchado y cómo se escriben las palabras *“Le llama mucho la inquietud por saber que dice en cada palabra escrita que ve y intenta leerlo y me consulta si no sabe algo igual en la escritura intenta ya escribir”*. Que es justamente lo que los estudios muestran como prácticas favorables en la literacidad, puesto que entre juegos y necesidades por conocer los niños pequeños leen por sí mismos y *“¿Cómo lo hacen si todavía no pueden hacerlo convencionalmente? Pues usando las mismas estrategias básicas que los lectores expertos: anticipando significados posibles en función de la coordinación inteligente de datos del texto con datos del contexto.”*(ANA MARÍA KAUFMAN, 2006, leer en diferentes contextos).

Estos espacios que las familias proporcionan son muy propicios para favorecer habilidades lingüísticas en sus hijos/as, *“Aún no sabe leer, pero tienen muchas ganas, ensaya mucho y ya escribe palabras cortas”*, demuestra que la participación activa de las familias mejora y facilita los procesos de aprendizaje de los niños y niñas dentro del sistema escolar.

4.2.1.4 RESISTENCIA A LAS HIPERTEXTUALIDADES COMO NUEVAS FORMAS DE LECTURA Y ESCRITURA

Dentro de los temas que la literacidad propone como eje central en los procesos de lecto-escritura emergente en niños y niñas en edad preescolar esta la tecnología como aliado al proceso, sin embargo se observa por parte de las familias una visión negativa del uso de estos dispositivos electrónicos por parte de sus hijos, señalando que son en gran medida los responsables de la pérdida de hábitos lecto-escritores, sin considerar que los niños antes de comenzar a hablar ya son capaces de leer en celulares y/o tablet los iconos y comprenden a cabalidad la utilidad que estos proporcionan. Al respecto Cassany señala que *“Una de las primeras características de los entornos digitales, es que favorece la integración de los distintos sistemas de representación del conocimiento (habla, escritura, imagen estática y en movimiento, infografía, reproducción virtual, audio, etc.) en un único formato, de manera que el texto adquiere la condición de multimedia: un sitio virtual o un correo electrónico se componen de escritura, imagen, audio, etc.”*(Cassany, 2002)

Estamos en presencia de una cultura digitalizada, de manera que situaciones como las mencionadas por las familias “Por el acceso a internet. Los niños, algunos ven más vídeos o por los medios de comunicación y redes sociales se ha perdido la lectura” requieren una nueva orientación, para aprovechar estos espacios digitales en el fomento de competencias lecto-escritoras, desde temprana edad, incluyendo en este proceso el juego como actividad natural propia de la edad, usando a favor situaciones como “La modernidad de los celulares, computador, tablet, nos gusta todo lo visual, la facilidad de estos nos hace dejar de lado lectura y escribir también, porque los niños de hoy están más preocupados de las redes sociales y la televisión y no se dan el tiempo de leer”, las cuales si dan espacios para leer desde iconografías hasta textos desde mucho antes de incorporarse al colegio, por esta razón el uso de herramientas como las que mencionan las familias “Mucha tecnología y el poco tiempo que tenemos los papás por motivos laborales ya que en estos tiempos la mujer se ha incorporado mucho en este Sistema, en la actualidad que vivimos hoy estamos interesados en el internet, redes

sociales, etc. dejando la lectura de lado”. Que permiten el desarrollo de competencias lingüísticas, que van mucho más allá de la simple decodificación, sino responden a interacciones sociales en los que esta inmersa la utilidad del lenguaje en todas sus aristas, si bien es cierto que la práctica de lecto-escritura se desarrolla en una comunidad en la que se comparten elementos de una misma cultura, con una lengua, también se observan diferencias en los tipos de lectura y escritura que se producen. Razón por la cual la lecto-escritura digital se contextualiza en cada uno de los ámbitos que se viven en la actualidad, tornándose herramientas muy necesarias en el desarrollo de las competencias lingüísticas que la sociedad requiere para su desarrollo.

4.2.2 CATEGORÍA DE ANÁLISIS CUALITATIVA DE LA PERCEPCIÓN DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS SOBRE LAS ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS QUE AFECTAN POSITIVAMENTE EL HABITO LECTO-ESCRITOR

En este apartado se da cuenta de la categorización que se realiza en función de las respuestas de las educadoras en las preguntas abiertas, donde tenían la oportunidad de exponer los pro y los contra de diferentes situaciones, estrategias metodológicas y verter sus opiniones en cuanto a la importancia del proceso lecto-escritor que viven los niños y niñas que cursan el segundo nivel de transición. Podían además responder acerca de sus creencias y percepciones tanto de su labor docente como de la influencia de las familias en este proceso. Se presenta a continuación las categorías que se levantaron en torno a las respuestas de las educadoras de los dos cursos observados.

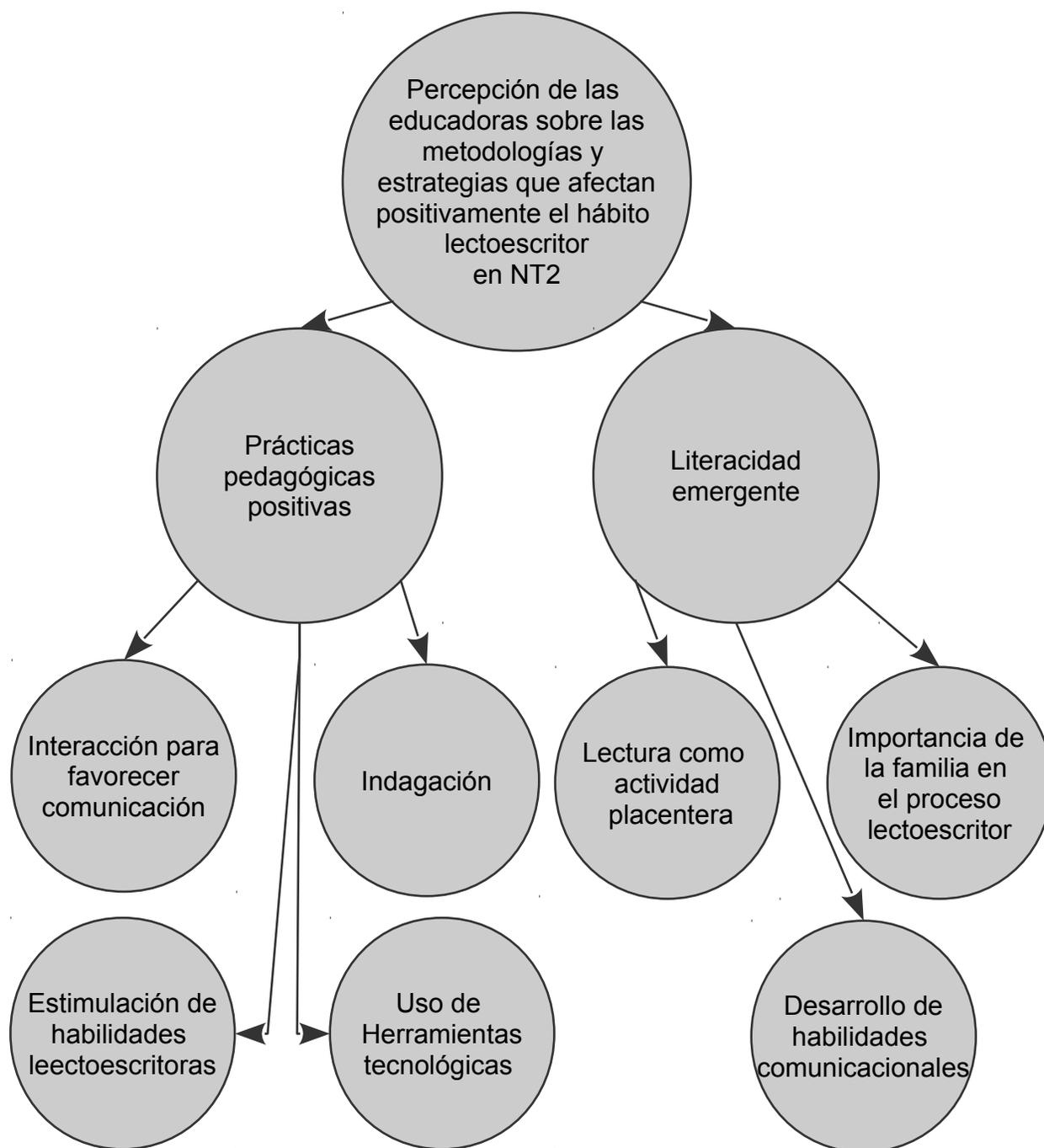


Figura 4.3 Categorías de análisis de las educadoras. Fuente: Elaboración propia.

4.2.3 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS POSITIVAS

4.2.3.1 INDAGACIÓN

Considerando que la indagación es una metodología de trabajo caracterizado por el fomento a la investigación y curiosidad, es un proceso que los seres humanos realizamos constantemente, pero que no es muy trabajado dentro de la escuela. Fomentarlo dentro del ambiente de aprendizaje, implica que el docente ayude a los niños y niñas a externalizar todas sus ideas a través de preguntas, alentarlos además a buscar respuestas, aprender sobre temas que sean de su agrado, acercarlos a la reflexión y pensamiento crítico, desarrollar capacidad de resolución de problemas, mejorando así sus habilidades científicas y matemáticas.

Al ser consultadas las educadoras acerca de las metodologías que utilizan dentro de las actividades de fomento lector, se les consulto si ellas intentaban rescatar conocimientos previos que poseen sus estudiantes, las respuestas fueron que si lo realizan, *“generalmente en todas las etapas de la clase”,* porque es *“fundamental establecer diagnóstico permanente dentro del proceso, porque así se desde donde partir, retomar o comenzar temas nuevos, además a los niños les gusta hablar y evitamos una comunicación ineficiente si se les permite hablar por turnos durante las distintas actividades que se realizan”.* El cómo realizan este rescate de conocimientos previos es muy similar entre las tres educadoras una de ellas afirma que *“Les doy la palabra después de cada pregunta que formulo, a veces ellos realizan preguntas y antes de contestar les permito a sus compañeros dar opiniones o respuesta, intentando mediar las conversaciones.”,* *“Depende de la actividad, en general durante todo la actividad, pero no durante las lecturas de cuentos, ahí sólo al comienzo y final, salvó que ellos interrumpen la lectura con dudas, las cuáles pueden ser resueltas por los compañeros y si no hay respuesta, intervenimos Macarena o yo.”*

Según lo señalado por las educadoras ellas sí trabajan y fomentan la indagación lo que es muy favorable en el proceso que viven los estudiantes, ya que es una

excelente estrategia para el aprendizaje por varios motivos: permite que resuelvan problemas y piensen en forma crítica, mejora la actitud, facilita la comprensión de los estudiantes y facilita el descubrimiento matemático.

Para verificar si emplean estrategias que favorecen la indagación se les consulto sobre ¿Qué actividades didácticos realiza en lecto-escritura y qué tipo de materiales emplea? Ante lo cual las respuestas fueron:

“Realizo actividades de grafomotricidad, hora del cuento, taller de computación.

“Utilizo diversos materiales, geoplanos, rompecabezas, pizarras individuales, plastilina.”

“Generalmente el cuento es un momento de relajación y diversión para los niños, quienes se estiran en la alfombra y escuchan el cuento. Pero en ocasiones realizamos actividades plásticas, después de un cuento, donde ellos pueden crear historias, dibujar finales alternativos, lo que mas les gusta o lo que no les gusta, pero esto lo hago siempre con el fin de trabajar la argumentación, y el desarrollo de trabajo colectivo, tiempos de escucha y de habla.”

“Materiales que empleamos son temperas acuarelas, plastilinas, siempre que el cuento tiene un trabajo adicional lo realizó con un ppt con las imágenes del cuento, para que presten más atención y puedan cumplir con el objetivo planteado.”

“Dibujar parte de los cuentos, con lápices de colores, tempera, etc. Para mejorar su motricidad.”

Además se les solicito mencionar algunos ejemplos de actividades según contingencia social, dentro de los que mencionaron

“Si, por ejemplo en temas que son tratados a nivel país, eventos deportivos, sufragios, situaciones climáticas, fiestas y celebraciones.”

“Si, la lectura colectiva siempre es en torno a temas contingentes, durante agosto trabajamos los juegos olímpicos, e incluso se les propuso vivirlos en un estadio y ellos estuvieron muy contentos con la actividad, en cuanto a temas de carácter nacional trabajamos noticias simplificadas, con esto podemos trabajar las formas de ver el mundo de los niños y como a su corta edad generan respuestas a temas relevantes con argumentos sólidos.”

”Lectura de noticias, cartas, juegos Friv.”

Las respuestas de las educadoras permiten señalar que efectivamente hay un acercamiento a la indagación en el trabajo dentro del aula, lo cual sera un excelente inicio para los procesos de aprendizaje futuros.

4.2.3.2 USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS

Pese a todos los avances tecnológicos que acontecen la educación en Chile parece no haber sufrido cambios drásticos en sus planes de estudio, pero sí en sus recursos didácticos tecnológicos, los cuales no siempre son empleados por los profesores y alumnos en el aula. La tecnología ofrecen una nueva forma de impartir clases, dando la oportunidad de explotar al máximo los temas a tratar.

Existe una enorme gama de recursos didácticos tecnológicos desde un pizarrón interactivo, marcadores especiales de pizarrón, bibliotecas interactivas, proyectores entre otros, recordando la computadora y el Internet, existen también software que pueden ser usados con un fin didáctico, como lo es Word, Excel, Power point, writer, calc, impress, entre otros, además de plataformas como moodle y dokeos por mencionar alguna, todas ellas potenciales aliadas en la educación formal e informal.

A raíz de esto se les consulto a las educadoras ¿Cuáles herramientas digitales utiliza durante sus clases?. Ellas mencionaron “ vídeos, PPT, Prezzi, Word.” “Dentro del

colegio se trabaja con proyector, van a a la sala de computación donde trabajamos con programas para fomento lector.” “Ppt , prezi, computadores.”

Ante la pregunta ¿En qué tipo de actividades emplean los dispositivos tecnológicos?, sus respuestas fueron

“En actividades de todo tipo, lenguaje, matemáticas, ciencias, artes, historia.”

“lectura de libros, de imágenes, trabajo de geometría ”

“En clases de inglés se emplea PPT y Prezi, a mi me gusta trabajar con papel, cuando estamos en clases de tecnología aprovechamos de trabajar textos, cuentos en línea.”

En relación al fomento de uso de herramientas digitales se es consulto ¿Cómo fomenta usted el uso de herramientas digitales en los niños y niñas de su clase.

“Los niños trabajan PPT interactivos, también software educativo”

“Los niños trabajan con software educativos y de fomento lector en la sala de computación.”

“Sólo en clase de computación, cuando trabajamos cuentos o textos.”

Ante lo cual se les pregunta ¿Cuáles herramientas digitales son a su juicio las más empleadas por los niños y niñas?

Sus respuestas fueron *“ muchas clases se introducen con PPT o videos acordes al tema que se va a desarrollar.” “Dentro de los temas que los niños mas abordan están los juegos electrónicos, al cual la mayoría tiene acceso, ya sea en los celulares de los padres o tablets, muchos realizan trabajos en computador, sus exposiciones son digitales, así que no me cabe duda que usan toda la tecnología que tienen a su*

alcance.” *“Si los niños están absolutamente digitalizados, tienen tablet y computadora en casa, juegan con consolas.”*

Y ¿Cómo puede determinar esto?

“Porque los niños además trabajan una vez a la semana con un software educativo en la sala de informática.

“Escuchándolos, observando su manejo en la sala de computación, viendo sus presentaciones en clases.”

“Tienen un manejo del computador en clase sorprendente, hablan de sobre juegos como Pokémon y Minecraft, así se evidencia su uso frecuente. ”

4.2.3.3 ESTIMULACIÓN DE HABILIDADES LECTO-ESCRITORAS

La estimulación de habilidades lectoras es una de las principales tareas de las educadoras desde los primeros niveles de educación formal y continua a lo largo de toda la vida académica, por esta razón se les consulto a las educadoras

1. ¿Cuál cree usted que es la mayor importancia del proceso lecto-escritor en preescolares? Y sus respuestas fueron

”El proceso de lecto-escritura es la base para la asignatura de lenguaje.”

“En esta etapa lo más importante es presentar las lecturas como un juego, algo que les permite gozar de espacios para crear, imaginar y conocer, a medida que avanzan naturalmente en la etapa lectora y escritora, surge la necesidad de aprender cosas nuevas, de desarrollar un pensamiento autónomo, de adquisiciones de estrategias de aprendizaje.”

”En esta etapa del proceso debería ser de oyentes que disfruten la presentación de cuentos, pero las escuelas nos solicitan cada vez más tempranamente que los niños escriban y lean al finalizar kínder, lo que demuestra que la importancia es más social que por el aprendizaje de los niños.”

Lo que deja entrever que ven la lecto-escritura como un proceso unidireccional, sin considerar que las lecturas de imágenes, las narraciones por memorización de historias por parte de los niños y niñas, el dibujo como medio de expresión no son visualizados como partes de un proceso que es un continuo desde que comienzan a hablar y comprender que existen símbolos que nos permiten comunicar, al igual que las palabras.

2. ¿Considera que la lectura y la escritura son procesos articulados?

“ Sí son procesos que se articulan pero hay estudiantes que desarrollan uno antes que el otro.”

“Absolutamente, los niños aprenden de manera conjunta a leer y reproducir el lenguaje durante todo el proceso, desde los garabatos que dibujan hasta la escritura de vocales, cuando ya leen bien, desarrollan un proceso de mejora de la escritura

“Si, así debería ser, pero en la la escuela hacemos un trabajo en que parecen procesos separado, textos de caligrafía, en vez de jugar con lápices y dibujar.”

No consideran

3. ¿Cuáles diría usted que son las mejores estrategias para el fomento lector?

“ Me parecen muy adecuadas la indagación de textos, lecturas de imágenes, lecturas de cuentos y textos informativos, preguntas argumentativas, explícitas e implícitas. “

“Desde el nacimiento hasta los 5 años estar expuestos a lecturas es un muy buen comienzo, además de la exploración de libros, revistas y una vez en espacios educativos, la exposición frecuente a lecturas, a trabajos en grupo que permita desarrollar un hábito lector.

”Dejar que los niños y niñas disfruten de la lectura, sin apresurar sus procesos”

4. Si pudiera dar un consejo a un/una colega para realizar un proceso lectoescritor exitoso ¿Cuál sería?

“Realizar las actividades de fomento lector en forma diaria, se crea de esta manera el hábito por la lectura y se practican diferentes estrategias.”

“Presentar la lectura y escritura como un juego, puesto que están en una etapa donde prima el juego como proceso de aprendizaje, también fomentar la lectura como una actividad necesaria y diaria.”

“Que olviden el currículum y permitan que sus niños disfruten del proceso de aprendizaje, tienen muchos años para calificar su velocidad lectora, o su caligrafía.”

4.2.3.4 INTERACCIONES QUE FAVORECEN LA COMUNICACIÓN

1. Cómo promueve usted la interacción entre los estudiantes.

“Sí en diferentes espacios dentro y fuera del aula. Realizando trabajos y juegos en grupo.”

2. Realiza usted preguntas a los niños y niñas sobre sus emociones. ¿En qué tipo de actividades?

“Sí en experiencias de aprendizajes que tratan sobre temas específicos, tales como seguridad, autoprotección, convivencia, etc.”

“Siempre trabajamos las emociones, durante los cuentos, en actividades preestablecidas, pero se trabaja aún más si se observa algún conflicto en los niños ya sea personal o dentro del curso, como peleas, burlas, etc.”

“En la mañana cuando nos saludamos, observamos cómo llegan y se les pregunta cómo se sienten, durmieron, que les gustaría aprender hoy, etc.”

4.2.4 LITERACIDAD EMERGENTE

4.2.4.1 LECTURA COMO ACTIVIDAD PLACENTERA

“Sí, la lectura se debe dar en un espacio agradable, donde los niños se deben sentir motivados para descubrir el contenido de los textos.”

“De esta forma permito que los niños y niñas generen gusto por leer, proceso indispensable en su aprendizaje posterior, tanto de lectura, escritura como de las otras áreas.”

“La lectura es una actividad placentera, sobre todo cuando no existe una nota de por medio”

Lectura de cuentos :*“Sí, disfrutan mucho, para ellos es una actividad muy entretenida. Esto se observa en la atención y concentración que demuestran.”*

“Sí ellos los disfrutan mucho por eso realizamos diariamente la lectura de un cuento que ellos eligen. Evaluó la atención que ponen durante la lectura, realizando preguntas antes y al final del cuento.”

“Espero que así sea, al menos eso intento en cada momento de las lecturas. Cuando realizamos lectura de cuento o compartida evaluamos comportamiento y

atención que prestan a la actividad, además realizamos preguntas para determinar si comprendieron el texto.”

4.2.4.2 DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICACIONALES

El trabajo con hipótesis de parte de los estudiantes es una estrategia que favorece el pensamiento crítico, favorece la argumentación es por eso que se les consulto a las educadoras si permitían la formulación de hipótesis por parte de ellos/as, sus respuestas fueron

“A diario los niños hojean libros de imágenes y en la lectura de cuentos y clases de ciencias realizan predicciones o hipótesis.”

“Intento activar conocimientos previos en todas las actividades establecidas por el colegio, pero en la lectura diaria, siempre les pido que digan cual creen ellos que es la idea central del cuento, de que se tratara, que creen ellos que nos quiere contar el autor. Cuando ocurre una noticia importante, también se las leo y les pregunto por qué creen ellos que pasan estas cosas, trabajando así diversos temas con ellos que despierten su inquietud por saber,”

“Si en todas las actividades que realizamos, porque es importante determinar si saben del tema que trabajaremos, y en la lectura de cuentos ellos siempre quieren predecir de qué se tratará. Y si lo conocen les gusta contarles a sus compañeros el cuento, situación que les permito porque resulta entretenido y permite una interacción entre ellos muy enriquecedora.”

En qué etapa del proceso permite o promueve la formulación de hipótesis

“fomento las predicciones en todas las etapas de la lectura.”

“pero no me gusta interrumpir la lectura, así que pregunto al inicio y final del cuento, salvo que ellos quieran decir algo durante la lectura, lo cual es muy frecuente.

“Depende del tipo de actividad que realizamos, si es lectura por entretenimiento les pregunto antes de empezar, en función de la portada o alguna imagen central, si es una actividad de historia o ciencias, preguntó durante toda la sesión, cuáles son sus creencias, que esperan frente a determinadas situaciones.”

Qué tipo de preguntas realiza, para promover la formulación de hipótesis en los niños y niñas.

“Preguntas de memoria, implícitas, de las creencias de los niños, de predicción.”

“Preguntas principalmente implícitas.”

“Depende de la actividad, exploratorias, implícitas, explícitas.”

4.2.4.3 IMPORTANCIA DE LA FAMILIA EN EL PROCESO LECTO-ESCRITOR

“Por lo que cuentan los niños se podría decir que la mayoría de las familias promueve la lectura. Para el día del libro la mayoría de los niños llevó a la escuela libros infantiles para realizar trueque literario. Esto podría dar cuenta que ellos están motivados por la lectura.”

“Dentro del diagnóstico, estaba mi inquietud por saber cómo las familias habían trabajado la lectura en el hogar, así que se les preguntó cuántos de ellos escuchaban diariamente cuentos o lecturas en casa, la mayoría de los niños dijo que les leen cuentos antes de dormir.”

“Además los niños van a la biblioteca del CRA los viernes y llevan textos para compartir con las familias, como ellos aún no leen, es evidente que los papás se los leen, porque llegan comentándolo”

“Si, los estudiantes tienen gran conocimiento de cuentos, lo que muestra UE que de una u otra forma se les fomenta la lectura, además en reunión de apoderados

hemos conversado sobre la importancia de promover la lectura en casa, también se realiza un taller de lecto-escritura para padres.”

Cree usted que las lecturas de imágenes son favorables para el proceso lecto-escritor

“Sí, al haber libros y modelos lectores en el hogar, promoverá en los niños el interés y motivación por la lectura. Esto sin duda favorece el proceso de lecto-escritura ya que los va acercando al mundo letrado.”

“La lectura siempre es importante, pero la de imágenes en general la gente no la considera como lectura, sin embargo hay una serie de libros que están pensado para niños pre-lectores, que son de imágenes, trato siempre de tener varios dentro de la sala, porque ayudan a los niños a entender que el fin de la lectura es comprender lo que alguien nos quiere decir, además los textos de imágenes permiten desarrollar la imaginación. Porque el mismo cuento puede ser contado de muchas formas distintas. Desarrollan vocabulario, comprenden contextos, etc.”

“Porque al leer etiquetas, señales de tránsito, publicidad los niños comienzan a ver la utilidad de la lectura en lo cotidiano, así se motivan naturalmente a aprender.”

4.3 ANÁLISIS DIMENSIÓN CUANTITATIVO

En este apartado se resumirán las dimensiones que surgen a partir de las encuestas a las familias de los dos niveles, las encuestas a las educadoras de párvulos y las observaciones no participantes realizadas en ambos cursos.

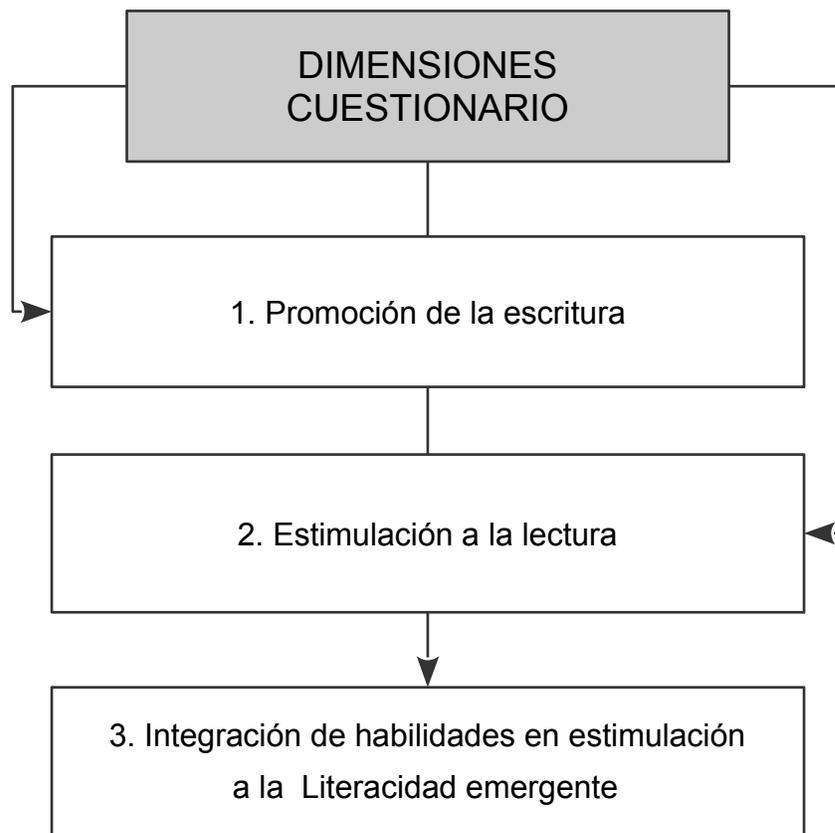


Figura 4.4 Dimensiones cuestionario. Fuente: Elaboración propia.

4.3.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LAS FAMILIAS.

El cuestionario aplicado a los familias intentaba dar a conocer los componentes que facilitan la literacidad emergente en el hogar promovidos por padres y madres de niños y niñas, las familias respondieron 14 preguntas, las cuales están agrupadas en 3 dimensiones.

Dimensión 1. Promoción de la escritura: Esta dimensión manifiesta acciones que colaboran con el proceso de escritura y manifestación de ideas a través de esta que la familia suele realizar.

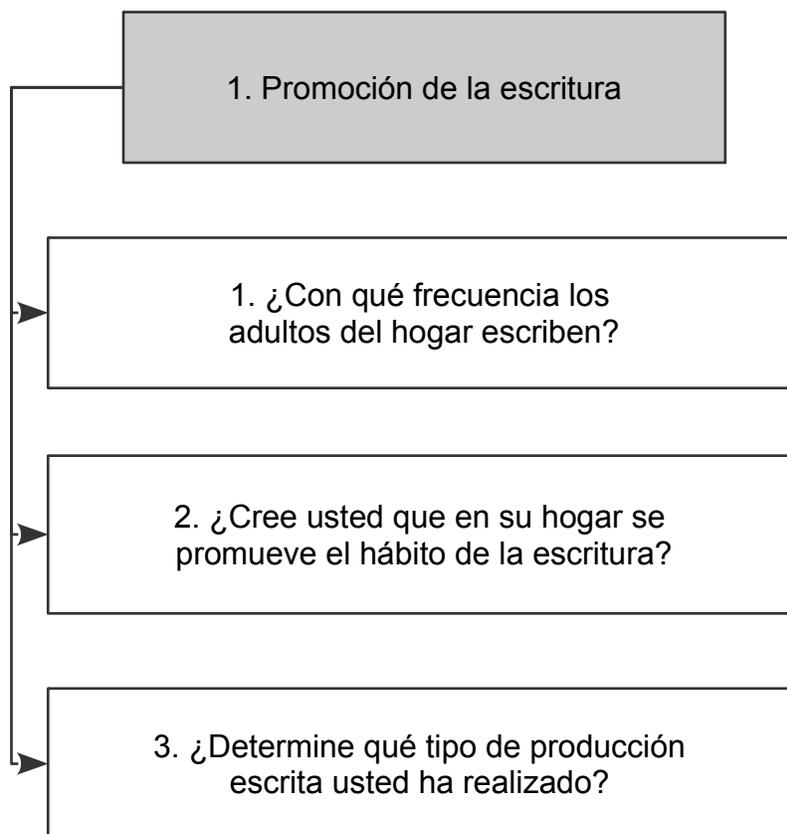


Figura 4.5 Promoción de la escritura. Fuente: Elaboración propia.

1. ¿Con qué frecuencia los adultos del hogar escriben?

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	12	33,3
Regularmente	12	33,3
A veces	11	30,6
Nunca	1	2,8
Total	36	100

Tabla 4.1 Porcentaje de adultos del hogar escriben. Fuente: Elaboración propia.

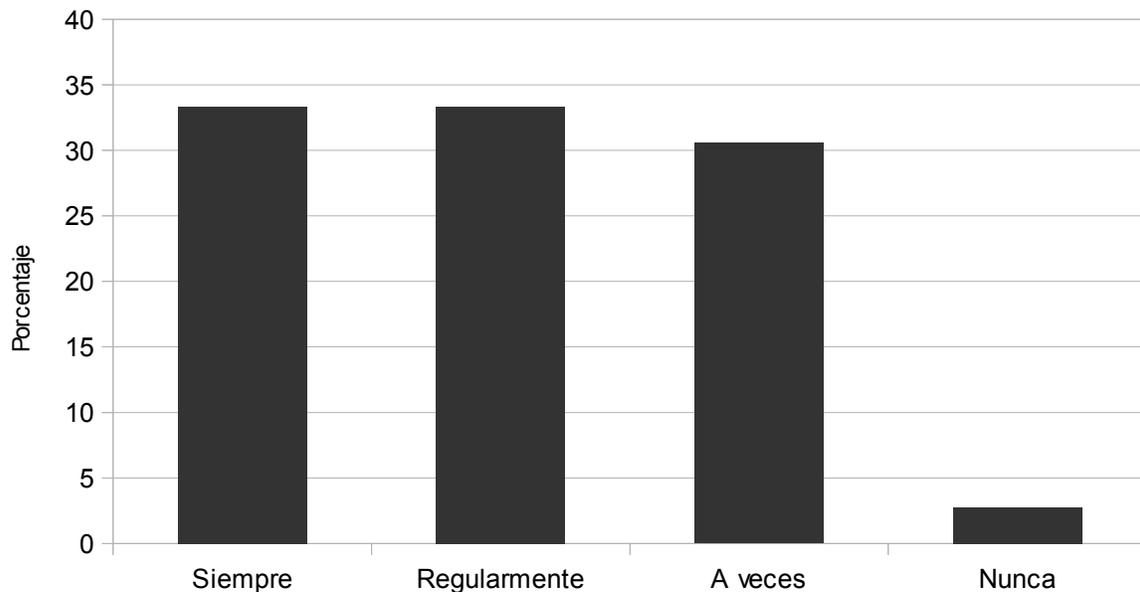


Gráfico 4.1 Porcentaje de adultos del hogar escriben. Fuente: Elaboración propia.

En relación a la pregunta “¿con qué frecuencia los adultos del hogar escriben?” las familias señalan en más del 66% que es una practica habitual dentro de los hogares, ya que un 33,3% indica que lo realiza siempre, un 33,3% que lo hace

regularmente, un 30.6% que lo realiza sólo a veces y sólo un 2,8% que nunca escribe, lo que representa sólo una de las 36 familias encuestadas.

2. ¿Cree usted que en su hogar se promueve el hábito de la escritura?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	22	61,1
No	14	38,9
Total	36	100

Tabla 4.2 Promueven el hábito de la escritura. Fuente: Elaboración propia.

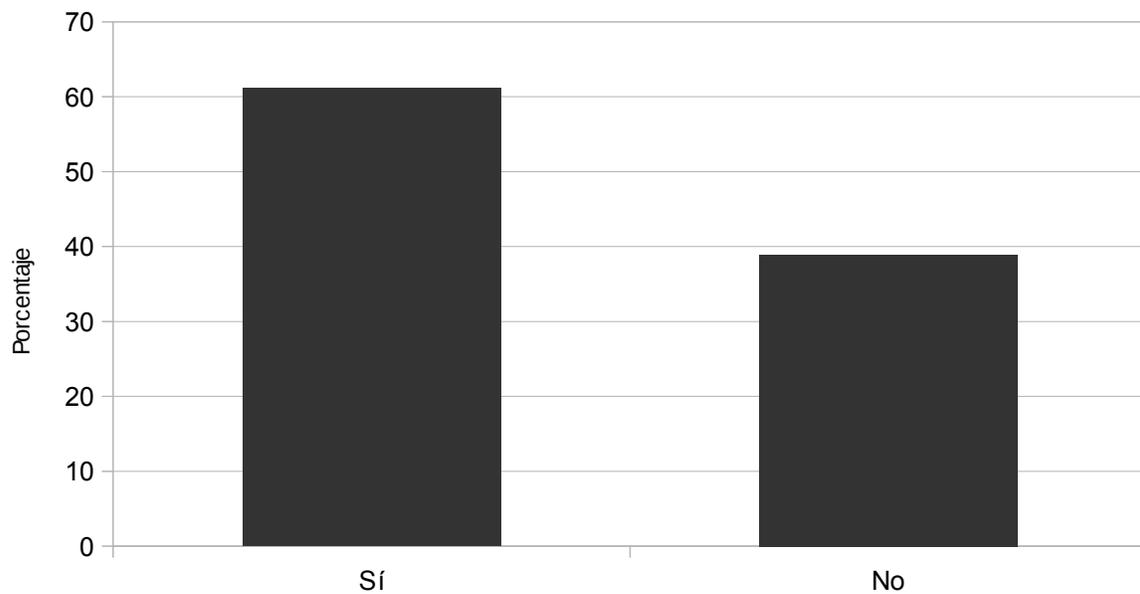


Gráfico 4.2. Promueven el hábito de la escritura. Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, al momento de medir la promoción del hábito escritor por parte de las familias en el hogar, el 61,1% señala promover la escritura en los niños y niñas y el 38,8% indica no estimular o promover la escritura en sus hijos/as. Podemos ver que la mayor parte de las familias considera necesario y apropiado desarrollar el hábito escritor en niños y niñas en edad preescolar.

3. ¿Determine qué tipo de producción escrita que usted ha realizado?

	Frecuencia	Porcentaje
Ensayos	12	21,1
Textos	14	24,6
Documentos	18	31,6
Ninguna	9	15,8
Informes	3	5,3
Tesis	1	1,8
Total	57	100

Tabla 4.3 Producción escrita realizada. Fuente: Elaboración propia.

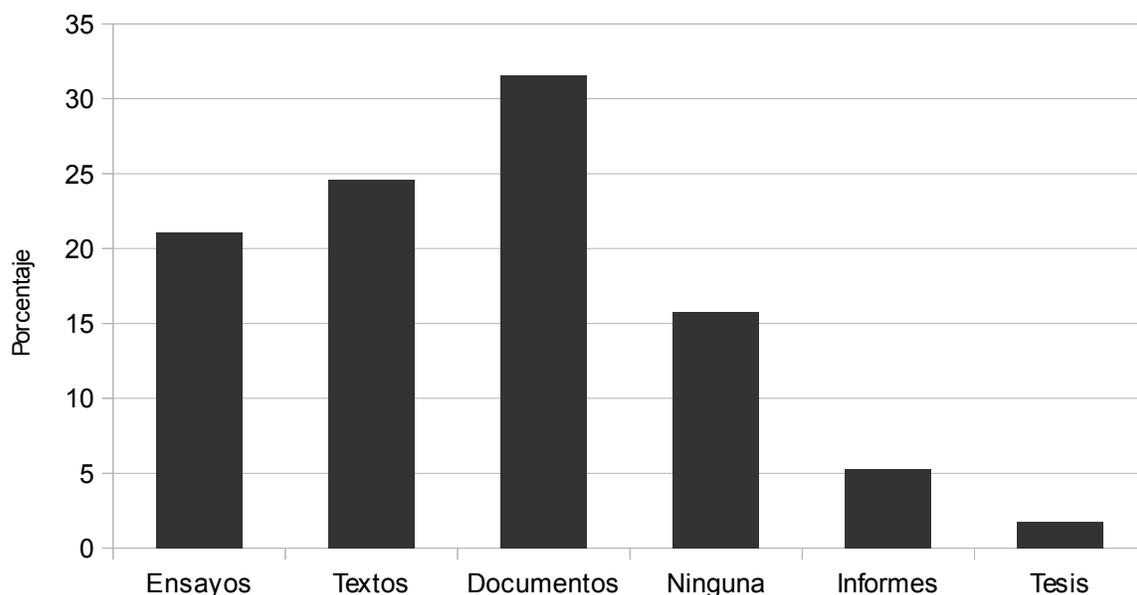


Gráfico 4.3 Producción escrita realizada. Fuente: elaboración propia.

Quando se les pregunta a las familias por los tipos de producción escrita que han realizado señalan 5 tipos de documentos escritos, el 21,1% de las familias señala haber escrito algún ensayo, el 24,4% indica haber escrito algún texto, el mayor porcentaje de producción escrita es el documento con un 31,6%, informes y tesis que están dentro de otros representan un 7,1%, y el 15,8% de las familias seña no haber realizado producciones escritas.

Dimensión 2. Estimulación a la lectura: Dimensión que involucra elementos promotores de la lectura, percepciones respecto de la estimulación a la habilidad.

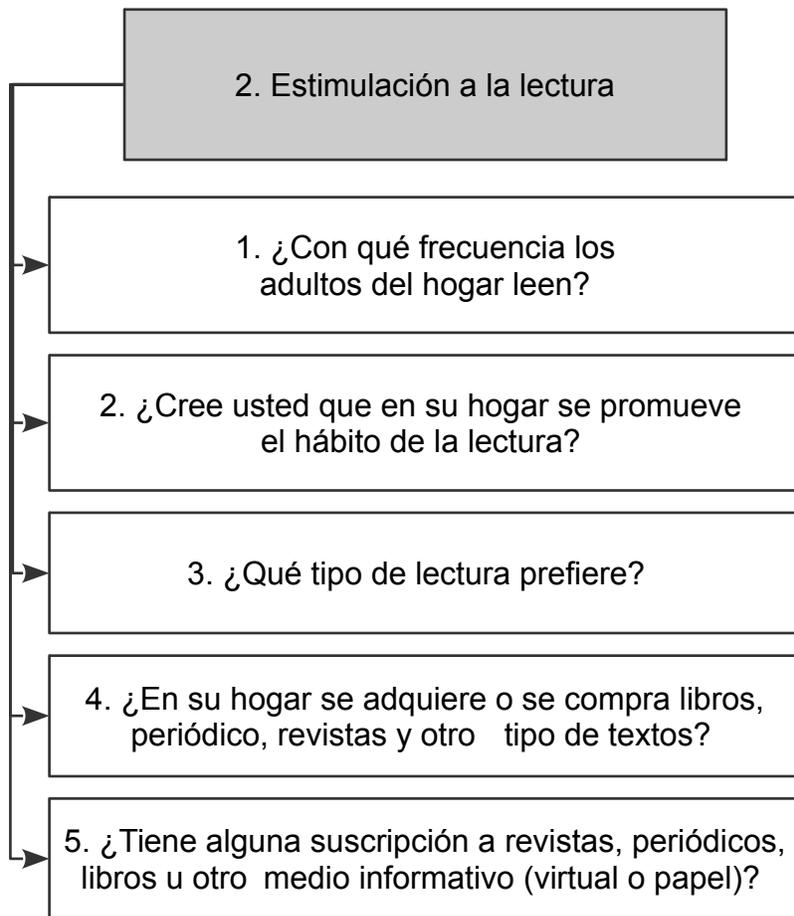


Figura 4.6 Estimulación a la lectura. Fuente: Elaboración propia.

1. ¿Con qué frecuencia los adultos del hogar leen?

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	7	19,4
Regularmente	12	33,3
A veces	17	47,2
Nunca	0	0
Total	36	00

Tabla 4.4 Frecuencia de lectura de familias. Fuente: Elaboración propia.

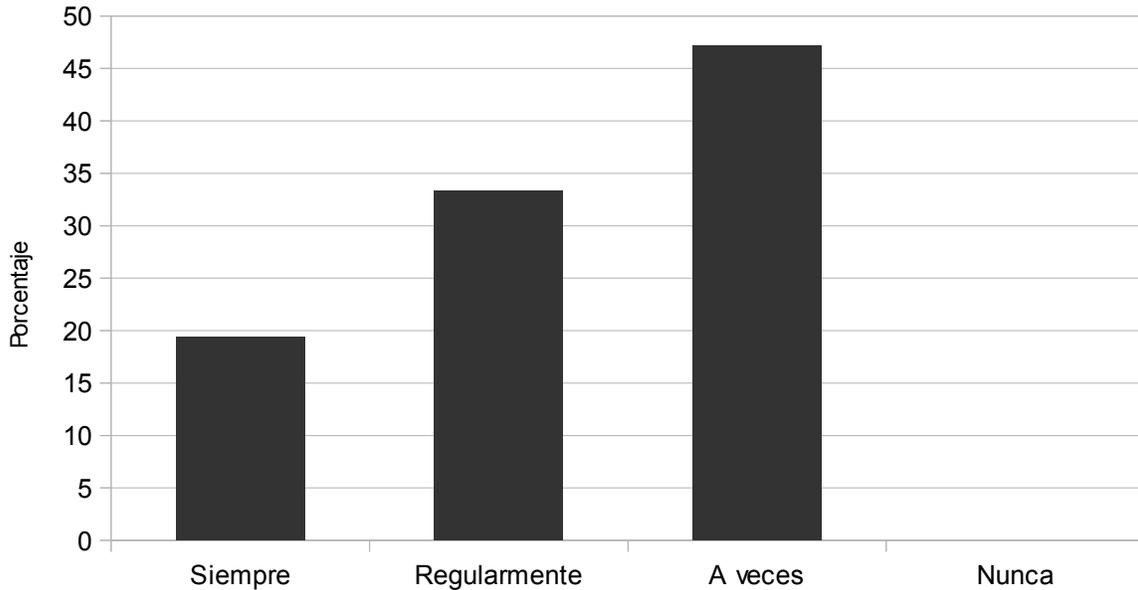


Gráfico 4.4 Frecuencia de lectura de familias. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la tabla de frecuencia anterior, en relación a la pregunta “¿con qué frecuencia los adultos del hogar leen?”, la mayoría de las familias afirma leer a veces, con un 47,2%, regularmente con un 33,3%, siempre con un 19,4% y en ninguna familia se presenta la opción de nunca. En la gráfica podemos observar

claramente que existe una lectura familiar con cierta frecuencia, lo que pone a los niños y niñas en ambientes que promueven (sin saberlo) el contacto con textos.

2. ¿Qué tipo de lectura prefiere?

	Frecuencia	Porcentaje
Textos científicos	10	9,5
Textos literarios	25	23,8
Ciencia ficción	13	12,4
Deportes	9	8,6
Farándula	1	1,0
Poesía	8	7,6
Historia	14	13,3
Doc. por internet	23	21,9
Noticias	1	1,0
Cuentos	1	1,0
Total	105	100

Tabla 4.5 Lecturas preferidas. Fuente: Elaboración propia.

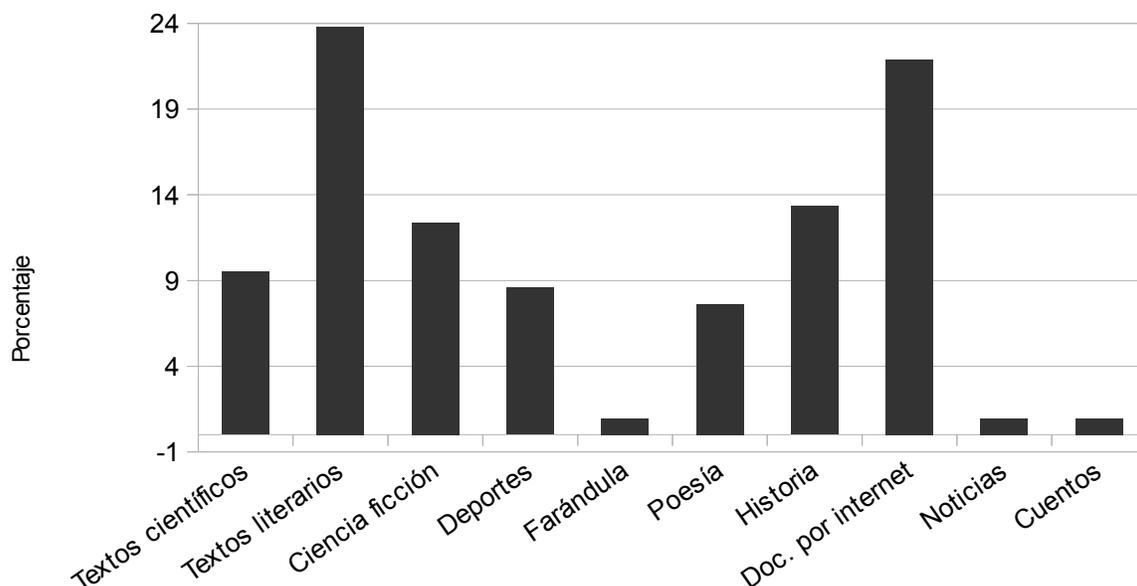


Gráfico 4.5 Lecturas preferidas. Fuente: Elaboración propia.

Las preferencias lectoras de las familias son variadas, las más señaladas fueron los textos literarios con un 23,8% de hogares que leen este tipo de textos, un 21,9% representa a diversos documentos por internet, luego están los libros de historia con un 13,3%, ciencia ficción con un 12,4%, textos científicos 9,5%, deportes con un 8,6%, poesía 7,6%, los tres tipos de lectura señalados con menos frecuencia son cuentos, farándula y noticias cada uno de ellos con un 1%.

3. ¿Cree usted que en su hogar se promueve el hábito de la lectura?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	26	72,2
No	10	27,8
Total	36	100

Tabla 4.6 Promoción del hábito de la lectura en el hogar. Fuente: Elaboración propia.

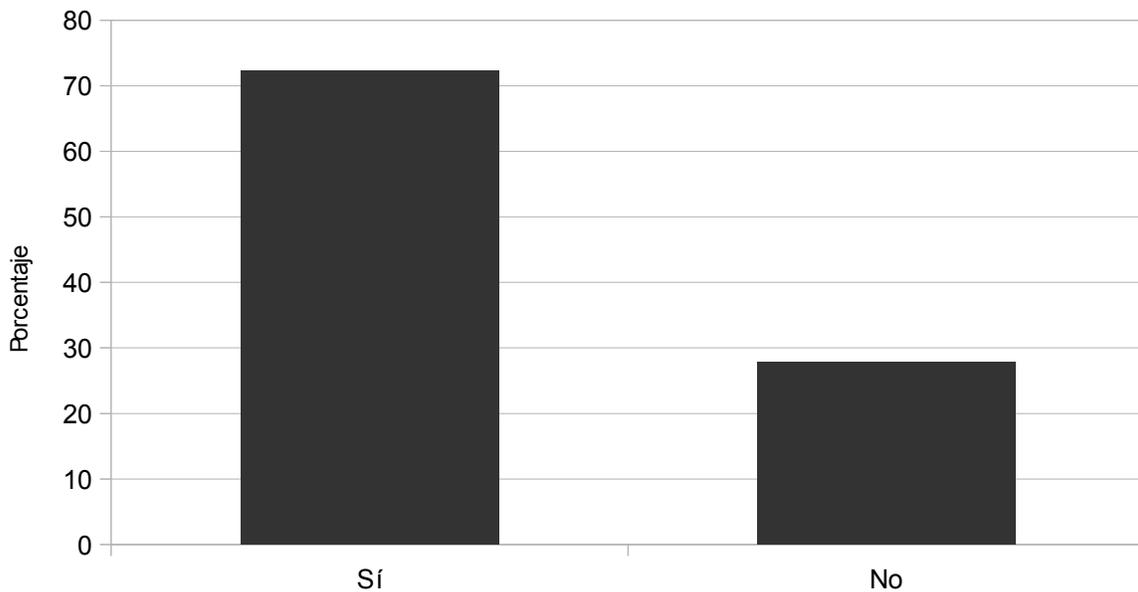


Gráfico 4.6 Promoción del hábito de la lectura en el hogar. Fuente: Elaboración propia.

Las familias señalan en la mayoría promover el hábito de la lectura de sus hijos/as en el hogar llegando a un 72,2% quienes lo realizan, sólo un 27,8% señala no promover este hábito en los estudiantes.

Dimensión 3. Integración de habilidades en estimulación a la Literacidad emergente: Esta dimensión especifica acciones, actividades rutinas que promoverían la Literacidad emergente en el hogar así como percepciones del mismo proceso.

Es importante establecer cuáles son las necesidades y estrategias que las familias consideran más importantes en el desarrollo del proceso lectoescritor emergente por el cual atraviesan los niños y niñas de NT2.

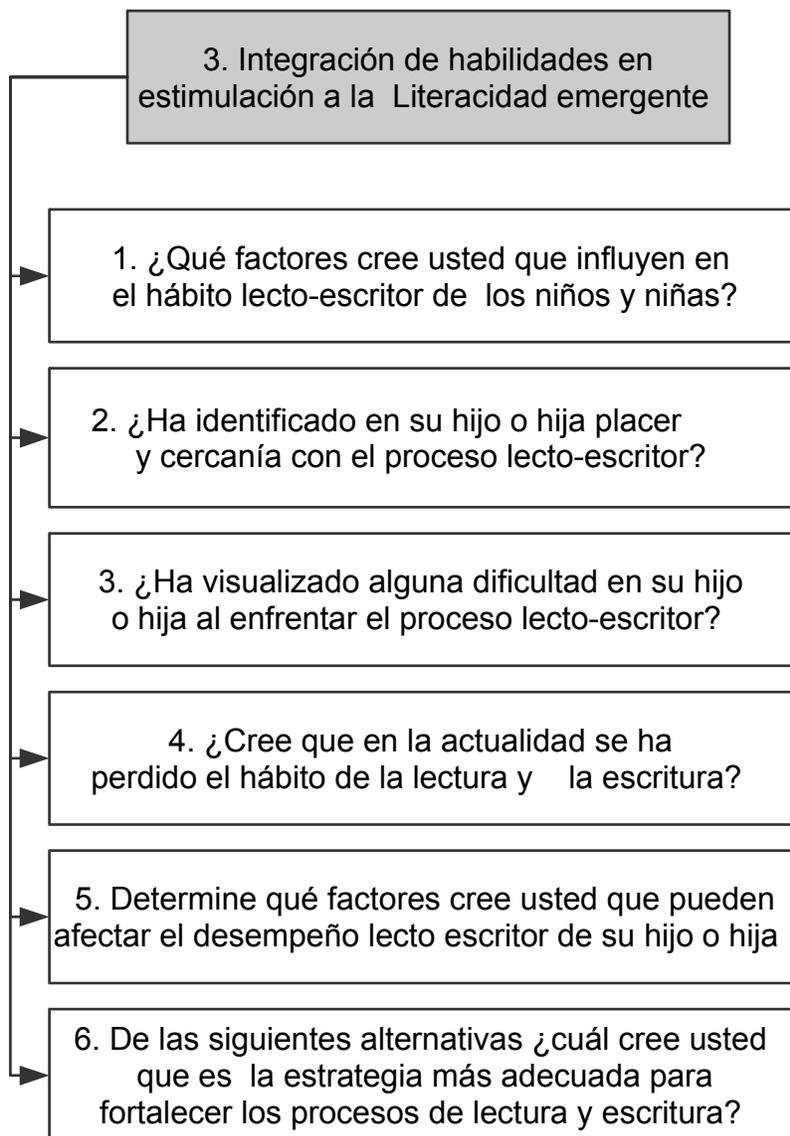


Figura 4.7 Integración de habilidades en estimulación a la Literacidad emergente. Fuente: Elaboración propia.

De esta manera las docentes podrán tomar en consideración dichos elementos e incorporarlos en sus practicas dentro del aula, proporcionando un mayor bienestar a los estudiantes en los distintos niveles.

1. ¿Qué factores cree usted que influyen en el hábito lecto-escritor de los niños y niñas?

	Frecuencia	Porcentaje
Familia	34	34,7
Trabajo	3	3,1
Medios de común.	19	19,4
Colegio	33	33,7
Amigos	9	9,2
Total	98	100

Tabla 4.7 Factores que influyen en el hábito lecto-escritor. Fuente: Elaboración propia.

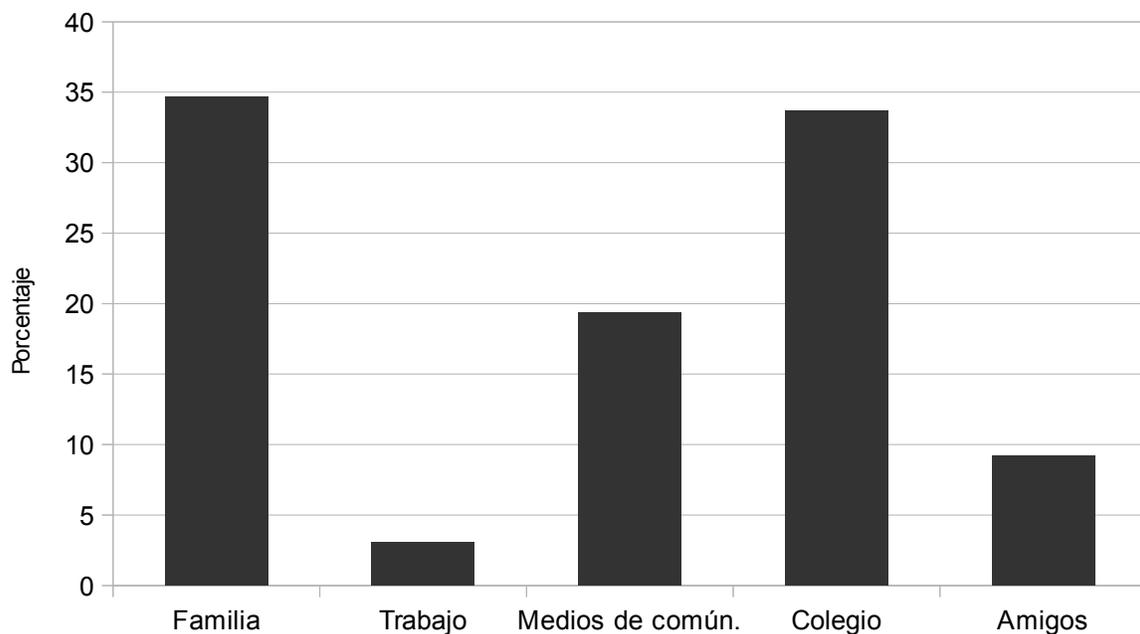


Gráfico 4.7 Factores que influyen en el hábito lecto-escritor. Fuente: Elaboración propia.

En relación a los factores que influyen en los hábitos lecto-escritores que las familias consideran que influyen en los niños y niñas los que se mencionan con mayor

frecuencia son la familia con un 34,7%, el colegio con un 33,7%, seguido por medios de comunicación con un 19,4%, los amigos con un 9,2% y finalmente el trabajo con un 3,1%.

2. ¿Ha identificado en su hijo o hija placer y cercanía con el proceso lecto-escritor?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	28	77,8
No	8	22,2
Total	36	100

Tabla 4.8 Niño o niña manifiesta placer y cercanía con el proceso lecto-escritor.
Fuente: Elaboración propia.

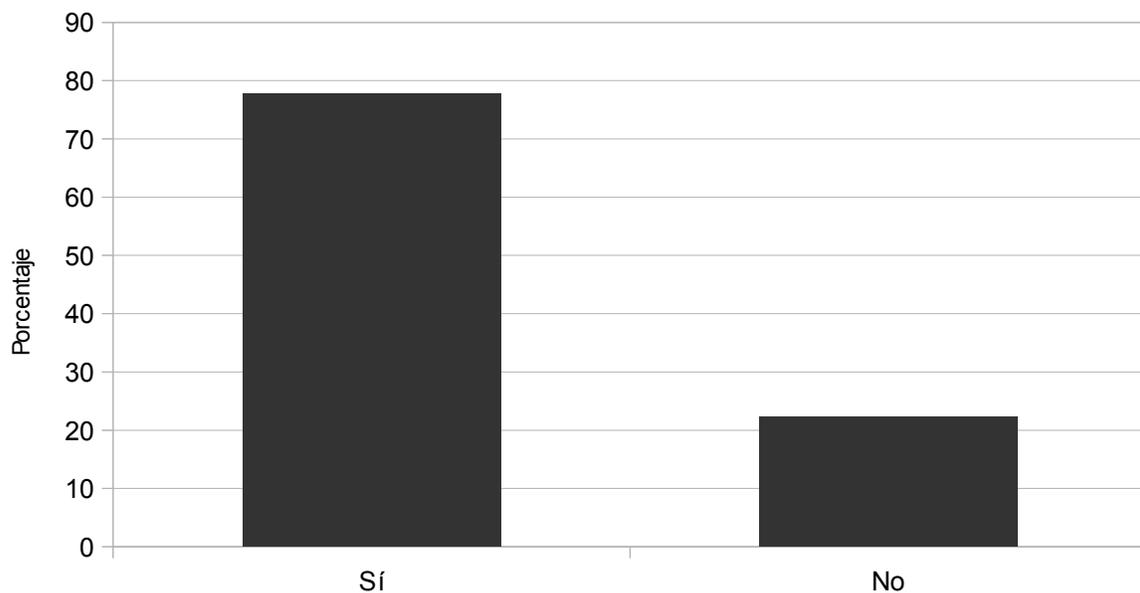


Gráfico 4.8 Niño o niña manifiesta placer y cercanía con el proceso lecto-escritor.
Fuente: Elaboración propia.

Al ser consultadas las familias si han identificado en sus hijos/as el placer o cercanía con el proceso lecto-escritor, éstas señalan que si en un 77,8% y sólo el 22,2 % indica no haberlo visto.

3. ¿Ha visualizado alguna dificultad en su hijo o hija al enfrentar el proceso lecto-escritor?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	6	16,7
No	30	83,3
Total	36	100

Tabla 4.9 Niños y niñas que presentan dificultades con la lecto-escritura. Fuente: Elaboración propia.

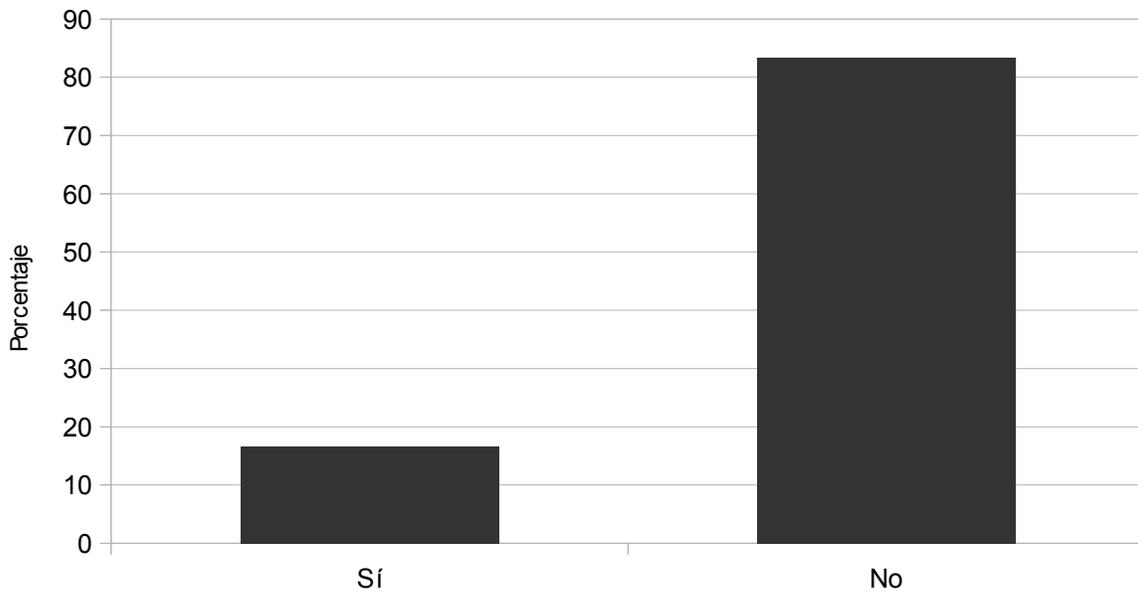


Gráfico 4.9 Niños y niñas que presentan dificultades con la lecto-escritura. Fuente: Elaboración propia.

En relación a las dificultades que presentan algunos niños y niñas al enfrentar el proceso lecto-escritor, que se pueden visualizar dentro del hogar, las familias señalan en un 83,3% no haberlo visto, sólo el 16,7% indica que su hijo o hija si presenta alguna dificultad.

4. ¿En su hogar se adquiere o se compra libros, periódico, revistas y otro tipo de textos?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	32	88,9
No	4	11,1
Total	36	100

Tabla 4.10 Compra de textos. Fuente: Elaboración propia.

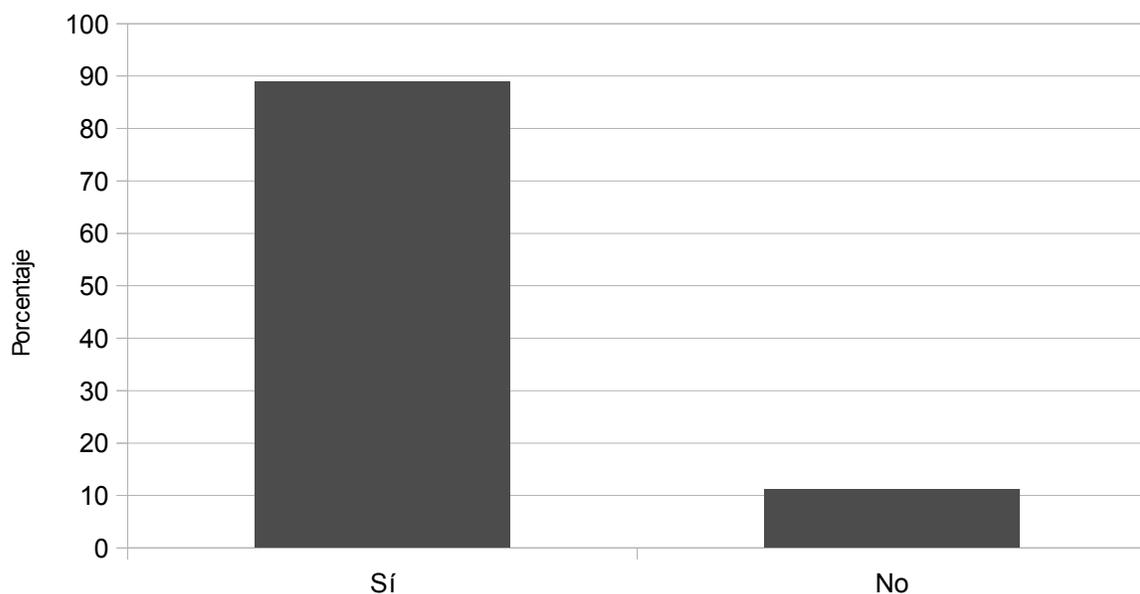


Gráfico 4.10 Compra de textos. Fuente: Elaboración propia.

La compra de libros o algún tipo de textos, esta muy presente en las familias encuestadas, ya que el 88,9% señala haber realizado compras y sólo el 11,1% indica no haberlo hecho.

5. ¿Con qué frecuencia?

	Frecuencia	Porcentaje
A diario	3	9,4
Semanal	10	31,3
Mensual	18	56,3
Anual	1	3,1
Total	32	100

Tabla 4.11 Frecuencia de compra de textos. Fuente: Elaboración propia.

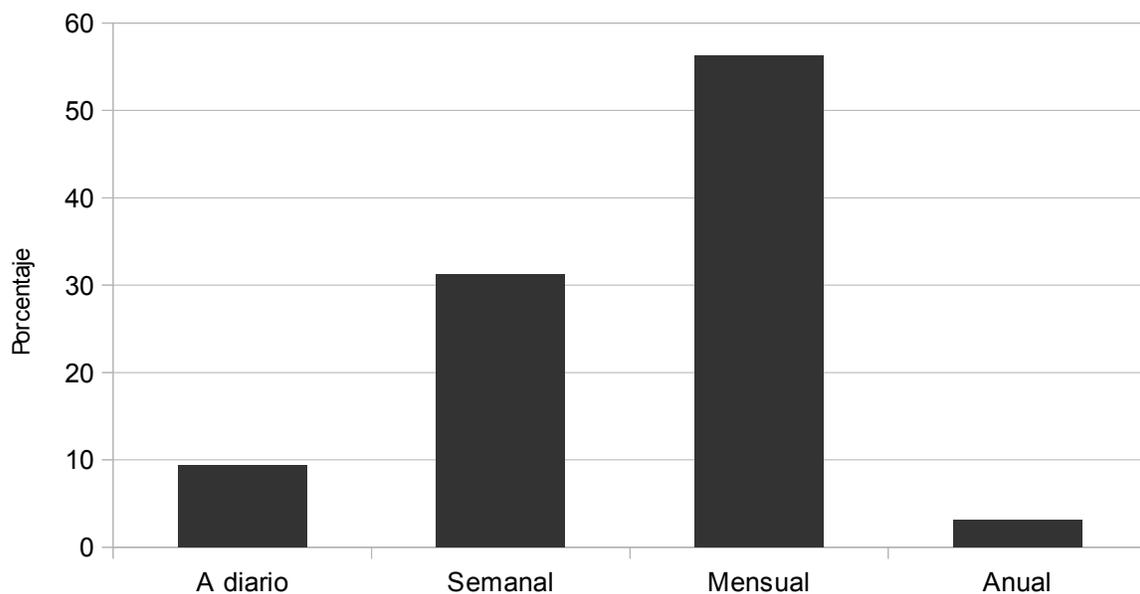


Gráfico 4.11 Frecuencia de compra de textos. Fuente: Elaboración propia.

La frecuencia de compras es principalmente mensual con un 56,3%, lo sigue semanal con un 31,3% , a diario un 9,4% y finalmente anual con un 3,1%.

6 . ¿Tiene alguna suscripción a revistas, periódicos, libros u otro medio informativo (virtual o papel)?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	10	27,8
No	26	72,2
Total	36	100

Tabla 4.12 Suscripción a medios informativos. Fuente: Elaboración propia.

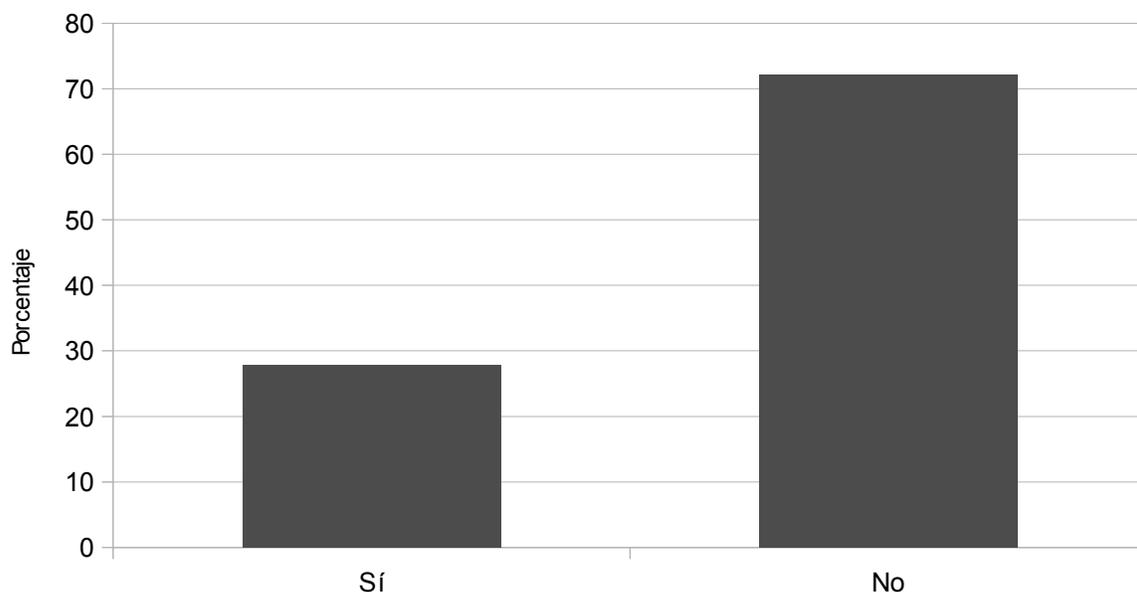


Gráfico 4.12 Suscripción a medios informativos. Fuente: Elaboración propia.

Las suscripciones a medios informativos no es muy frecuente entre las familias encuestadas el 72,2% señala no tener suscripción y sólo el 27,8% esta suscrito a medios informativos principalmente virtuales.

7. ¿Cree que en la actualidad se ha perdido el hábito de la lectura y la escritura?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	29	80,6
No	7	19,4
Total	36	100

Tabla 4.13 *Perdida de habito de lecto-escritura en la actualidad. Fuente: Elaboración propia.*

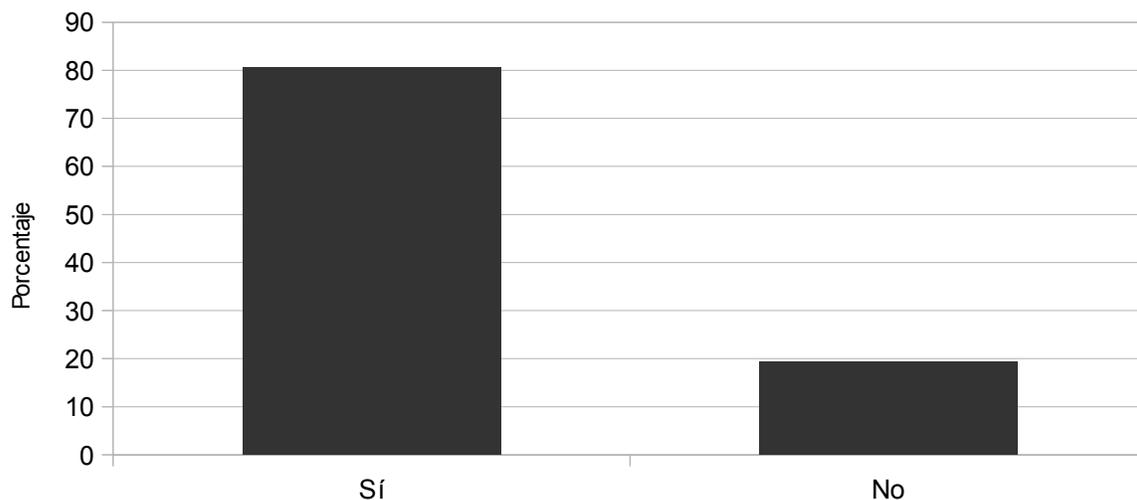


Gráfico 4.13 *Perdida de habito de lecto-escritura en la actualidad. Fuente: Elaboración propia.*

En relación a las creencias de las familias de la perdida del habito lector gran parte de las encuestadas señala que si se ha perdido el habito con un 80,6% sólo el 19,4 indica que este habito no se ha perdido.

8. De las siguientes alternativas ¿cuál cree usted que es la estrategia más adecuada para fortalecer los procesos de lectura y escritura?

PUEDE SELECCIONAR MÁS DE UNA OPCIÓN

1. Compra de materiales para la práctica de la lectura 24
 2. Práctica semanal de lectura y escritura dentro del horario escolar 24
 3. Exigencia por parte del educador (a) para fomentar la lectoescritura 10
 4. Realizar olimpiadas de lectura y escritura 14
 5. Propiciar espacios para la escucha de la lectura por placer 26
 6. Proponer situaciones reales donde se motive a la práctica de la lectura y escritura 19
 7. Permitir el uso libre de libros, revistas y elementos tecnológicos. 24
- Otros ¿Cuáles?

	Frecuencia	Porcentaje
1	24	17,0
2	24	17,0
3	10	7,1
4	14	9,9
5	26	18,4
6	19	13,5
7	24	17,0
Total	141	100

Tabla 4.14 Estrategia más adecuada para fortalecer los procesos de lectura y escritura.. Fuente: Elaboración propia.

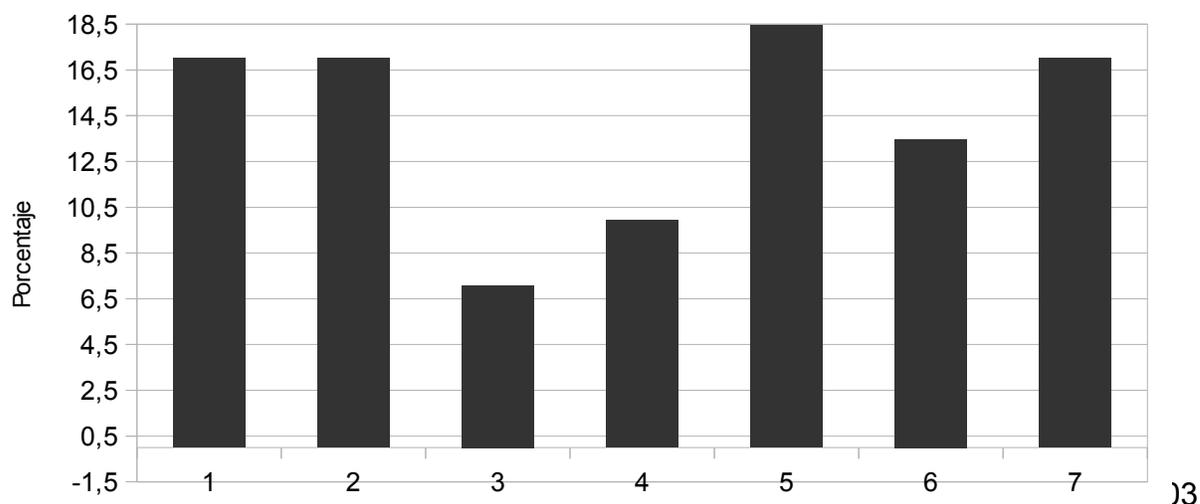


Gráfico 4.14 Estrategia más adecuada para fortalecer los procesos de lectura y escritura. Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las creencias de las familias las estrategias más adecuadas para fortalecer el proceso lecto-escritor en sus hijos están en primer lugar “Propiciar espacios para la escucha de la lectura por placer “ con un 18,4%, “Compra de materiales para la práctica de la lectura”, “Práctica semanal de lectura y escritura dentro del horario escolar” y “Permitir el uso libre de libros, revistas y elementos tecnológicos” en iguales frecuencias con un 17%, seguido por “ Proponer situaciones reales donde se motive a la práctica de la lectura y escritura” con un 13,5%, “ Realizar olimpiadas de lectura y escritura” con un 9,9% y finalmente “ Exigencia por parte del educador (a) para fomentar la lecto-escritura” con un 7,1%, no se observa una estrategia que ellos crean particularmente útil en el proceso.

4.4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LAS PERCEPCIONES DE LAS EDUCADORAS.

El cuestionario aplicado a las educadoras intentaba dar a conocer las percepciones que tienen sobre los componentes que promueven la literacidad emergente en el colegio y en sus hogares, y cómo ellas y sus familias facilitan el proceso que viven los niños y niñas en esta etapa de sus vidas, para esto las tres educadoras respondieron una serie de preguntas, donde se solicita responder de manera afirmativa o negativa ante alguna interrogante, las cuales están agrupadas en 2 dimensiones, cada una de ellas subdividida en 3 por la diversidad de temas tratados.

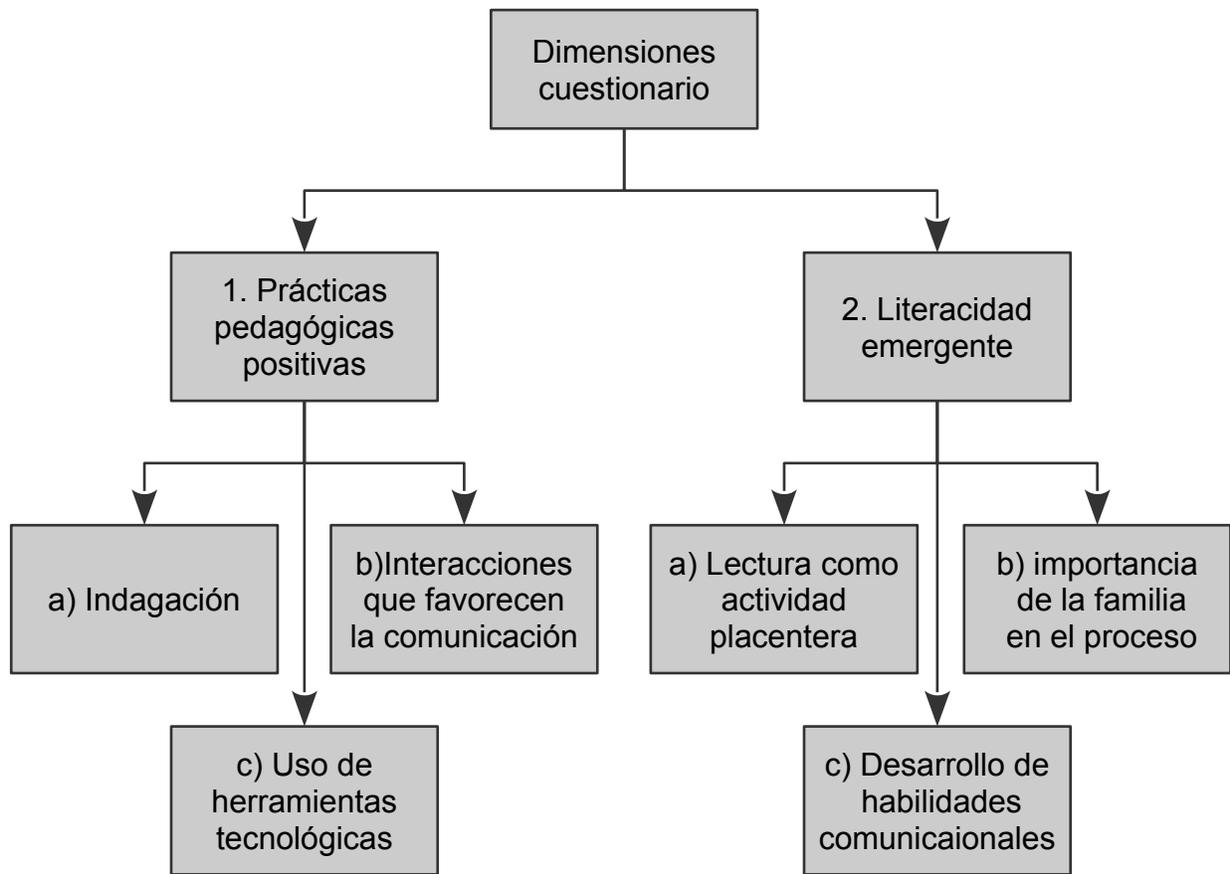


Figura 4.8 Dimensiones cuestionario. Fuente: Elaboración propia.

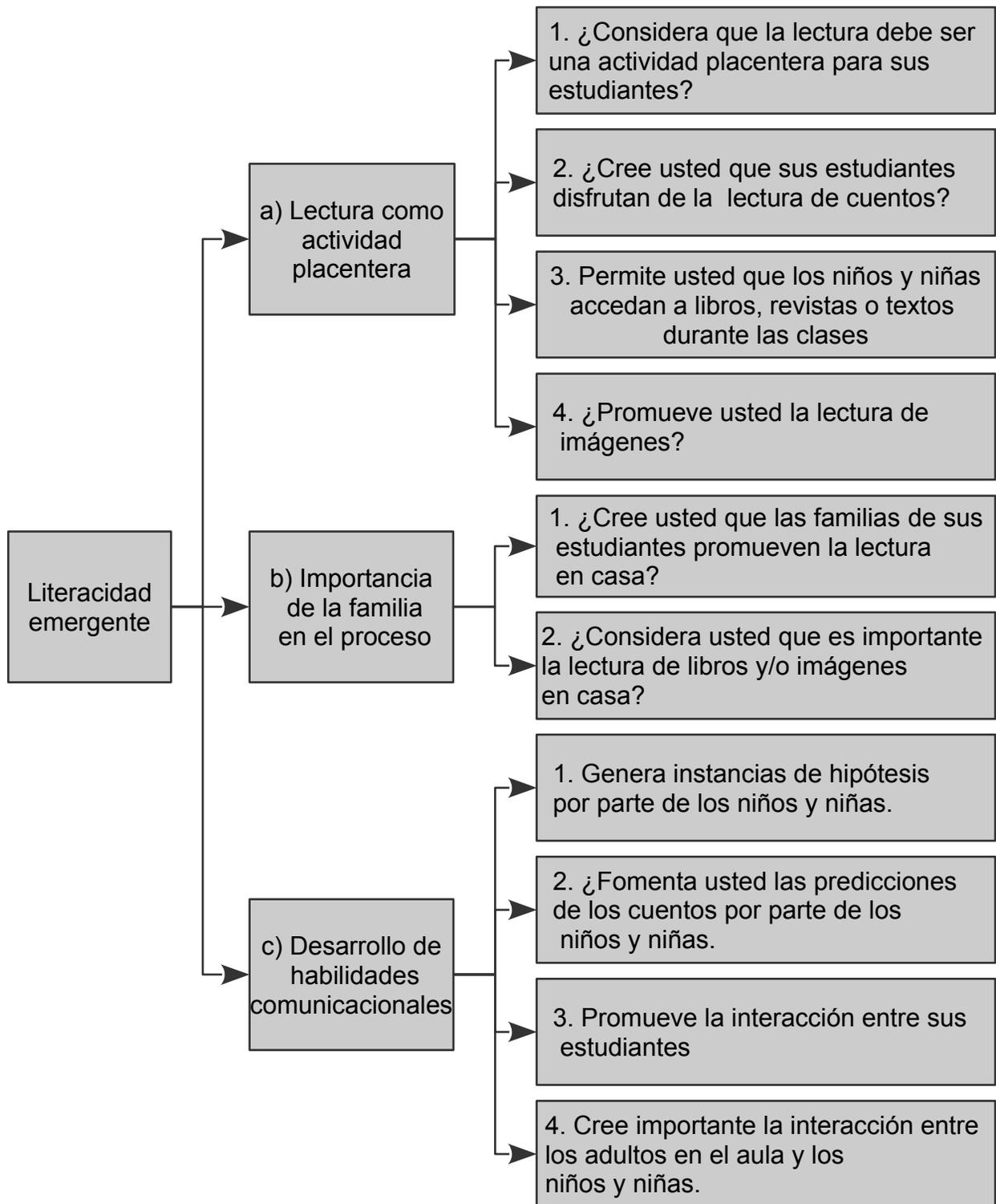


Figura 4.9 Literacidad emergente. Fuente: Elaboración propia.

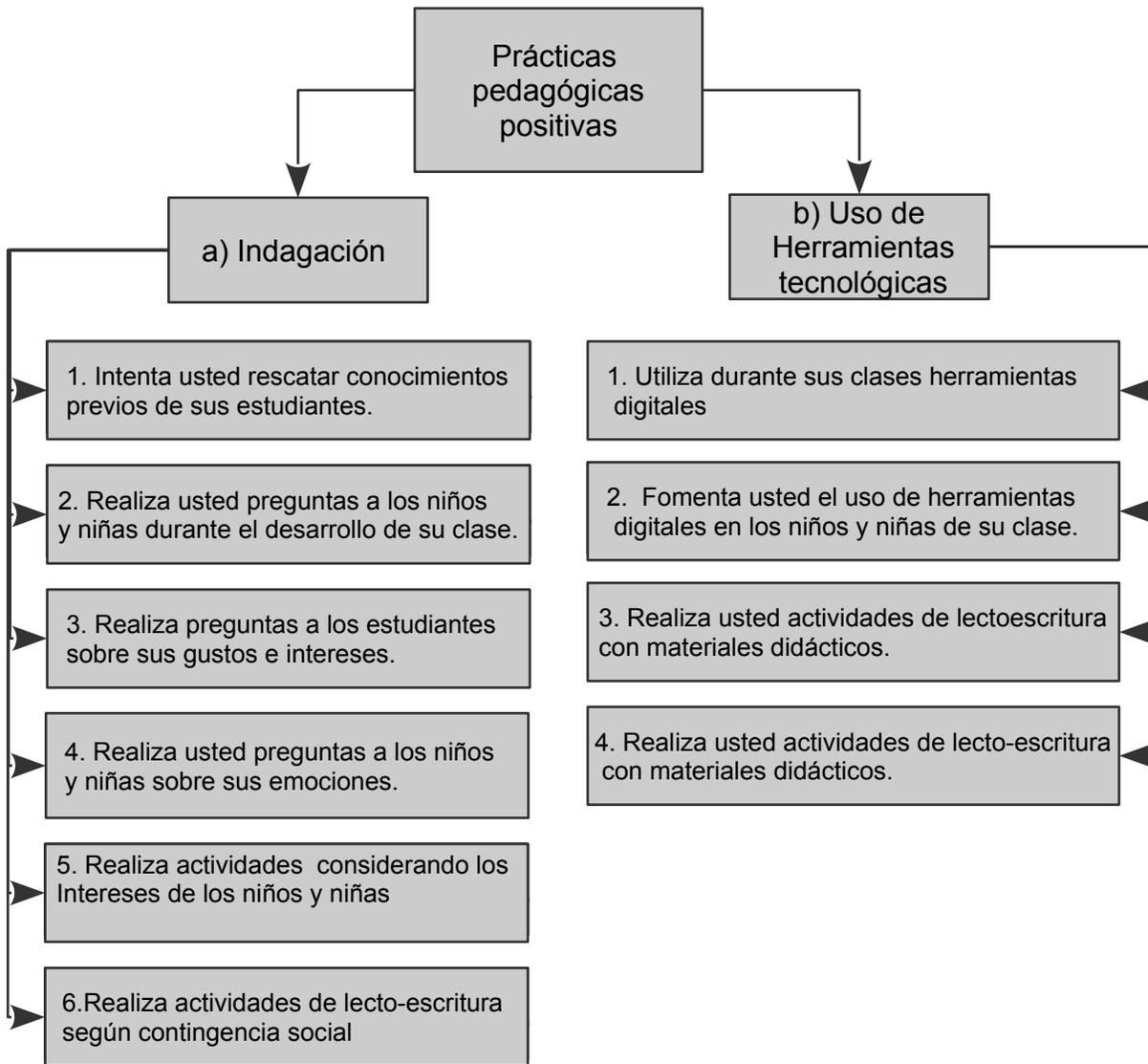


Figura 4.10 Prácticas pedagógicas positivas. Fuente: Elaboración propia.

Ante las totalidad de respuestas afirmativas de las 3 educadoras al responder los cuestionarios de preguntas cerradas en torno a la literacidad emergente planteadas según las tres sub-dimensiones que son lectura como actividad placentera, importancia de la familia en el proceso y el desarrollo de habilidades comunicacionales, además al responder afirmativamente a la totalidad de las preguntas de las dos subdimensiones de las practicas pedagógicas positivas considerando la importancia tanto de la

indagación como el uso de las herramientas tecnológicas en el proceso lecto-escritor. Se puede concluir que todas ellas consideran la importancia de estas practicas al interior del aula, las cuales efectivamente en su mayoría fueron visualizadas en las actividades observadas.

4.5 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LAS OBSERVACIONES.

En este apartado se resumirán las dimensiones que surgen a partir de las observaciones realizadas en el colegio y la biblioteca de Santiago, las cuales serán analizadas en función de las frecuencias de presencia o ausencia de los focos observados, representados en tablas y gráficos según el porcentaje presencia, lo que permite una lectura de cada una de las sub-dimensiones analizadas de manera más simple.

4.5.1 DIMENSIONES

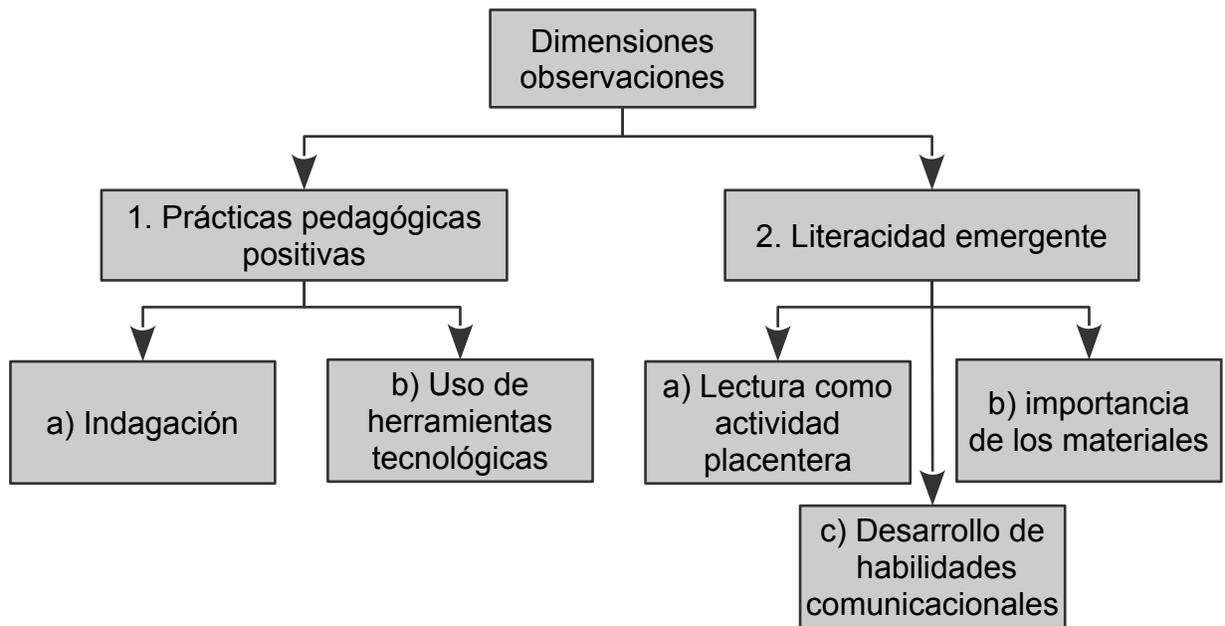


Figura 4.11 Dimensiones observaciones. Fuente: elaboración propia.

4.5.1.1 SUBDIMENSIÓN: LITERACIDAD EMERGENTE

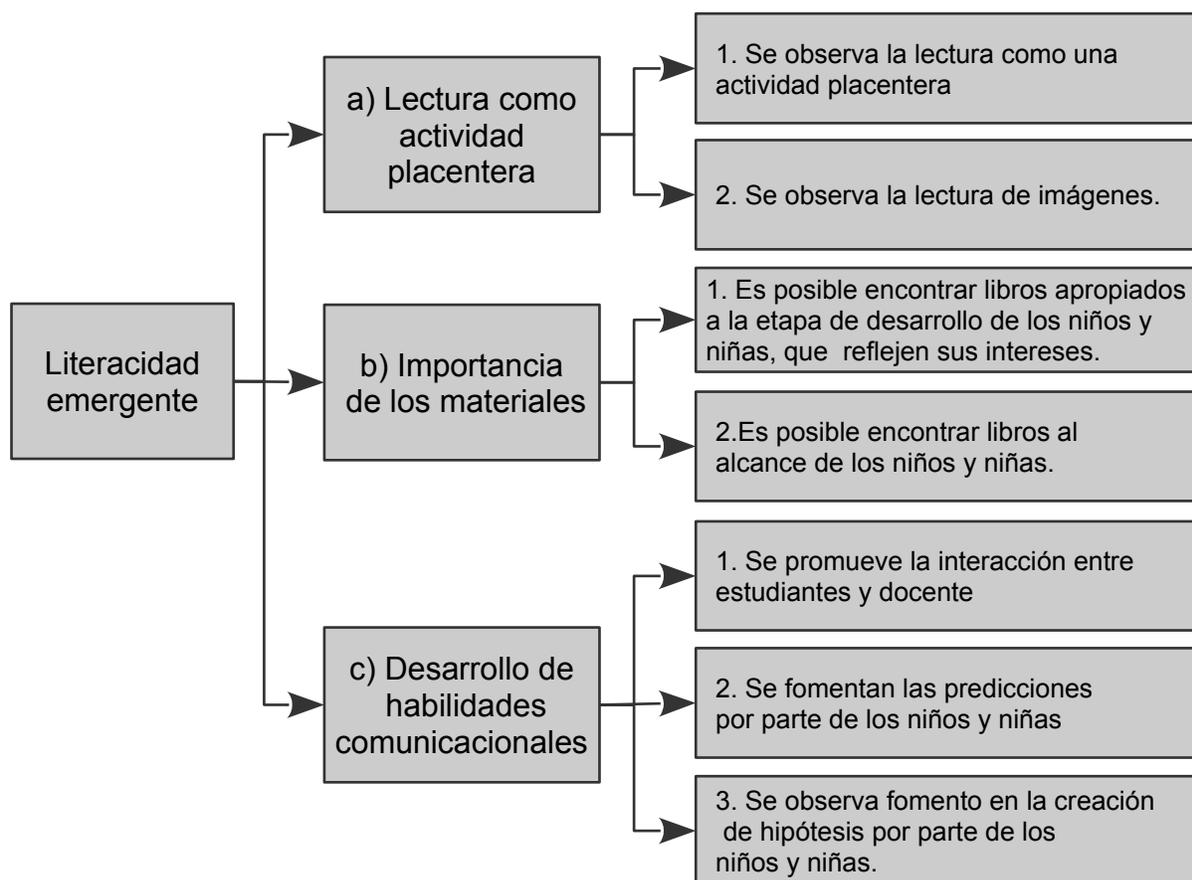


Figura 4.12: Literacidad emergente. Fuente: Elaboración propia.

Indicadores	1.1 Se observa la lectura como una actividad placentera.			1.2 Se observa la lectura de imágenes.		
	Presencia %	Ausencia %	N/O %	Presencia %	Ausencia %	N/O %
Colegio (12)	58,3	25	16,7	50	41,7	8,3
Biblioteca (8)	87,5	0	12,5	75	0,0	25,0
Total	70	15	15	60	25	15

Tabla 4.15 Lectura como actividad placentera. Fuente: Elaboración propia.

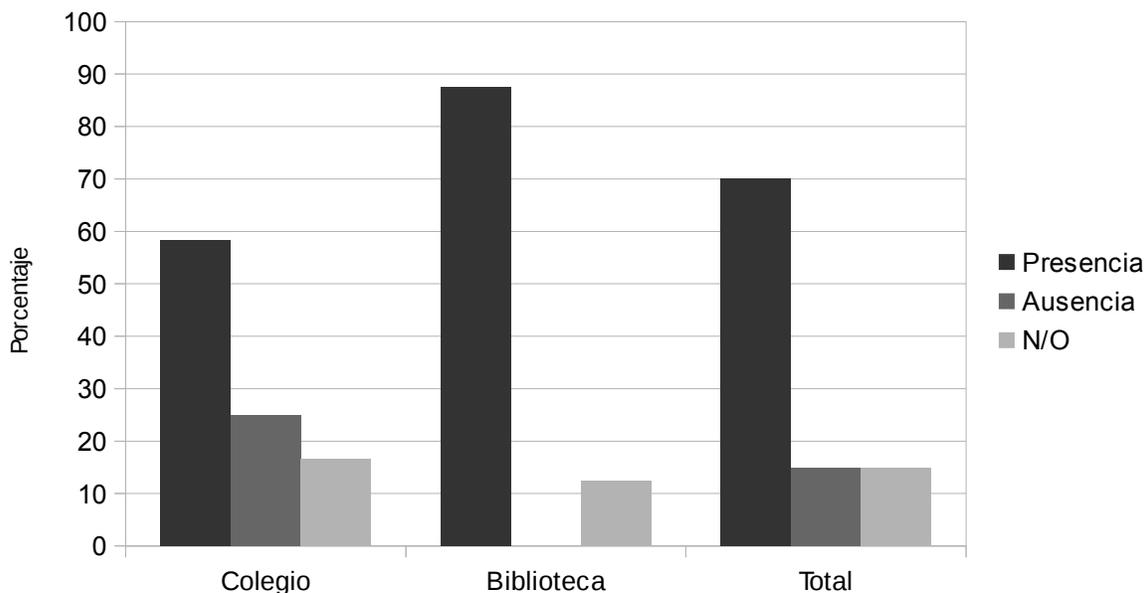


Gráfico 4.15 Indicador 1.1. Fuente:Elaboración propia.

Subdimensión: Lectura como actividad placentera

El resultado de las observaciones tanto en la sala de clases como dentro de la biblioteca de Santiago, permitió develar que si bien la lectura como actividad placentera es uno de los focos de trabajo en ambas instituciones, según lo que manifiestan las educadoras, sólo en un 87,5 % se pudo considerar que esto es efectivo en la biblioteca, y en un 58,3% dentro del aula, lo que muestra que muchas veces los adultos a cargo de las experiencias creen que sus actividades cubren las necesidades de todos los estudiantes, pese a que esto no ocurre en la totalidad de estas.

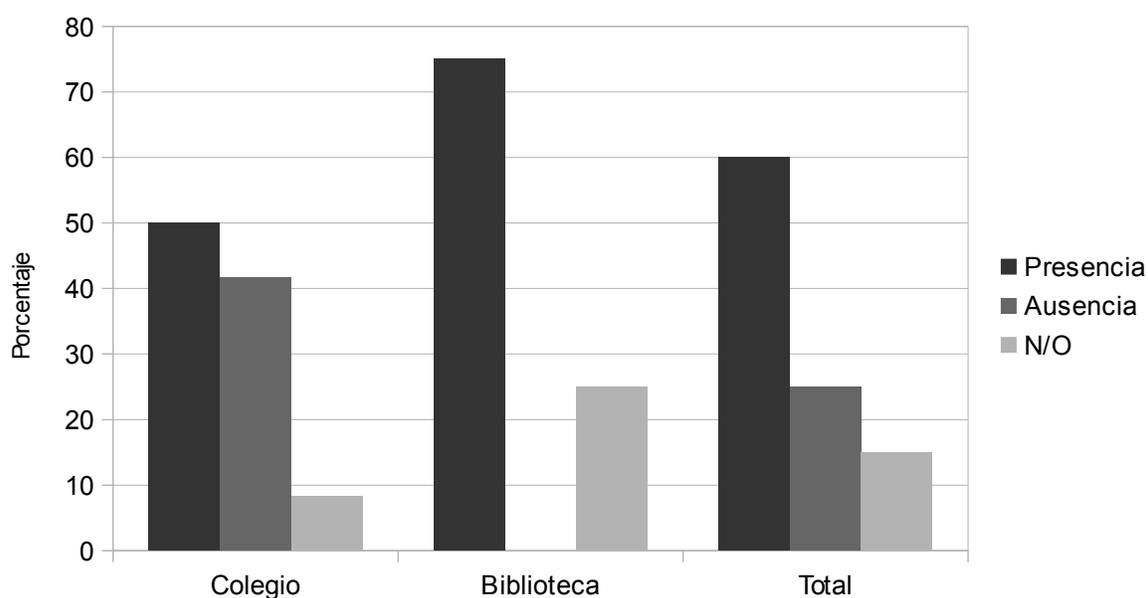


Gráfico 4.16 Indicador 1.2. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la Subdimensión, lectura de imágenes, ocurre un fenómeno similar, dentro de la biblioteca se observó que en un 75% de las actividades realizadas estuvo presente la lectura de imágenes, pese a que en todas las actividades el cuento en distintas presentaciones fue el foco de la actividad. En el colegio es aún menor la utilización de lectura de imágenes en la promoción de la lectura en niños y niñas de segundo nivel de transición representando sólo un 50 % del total de las actividades observadas.

Indicadores	2.1 Es posible encontrar libros apropiados a la etapa de desarrollo de los niños y niñas, que reflejen los intereses de éstos.			2.2 Es posible encontrar libros al alcance de los niños y niñas.		
	Presencia %	Ausencia %	N/O %	Presencia %	Ausencia %	N/O %
Colegio (12)	83,3	0	16,7	83,3	0	16,7
Biblioteca (8)	100	0	0	100	0	0
Total	90	0	10	90	0	10

Tabla 4.16 Importancia de los materiales. Fuente: Elaboración propia.

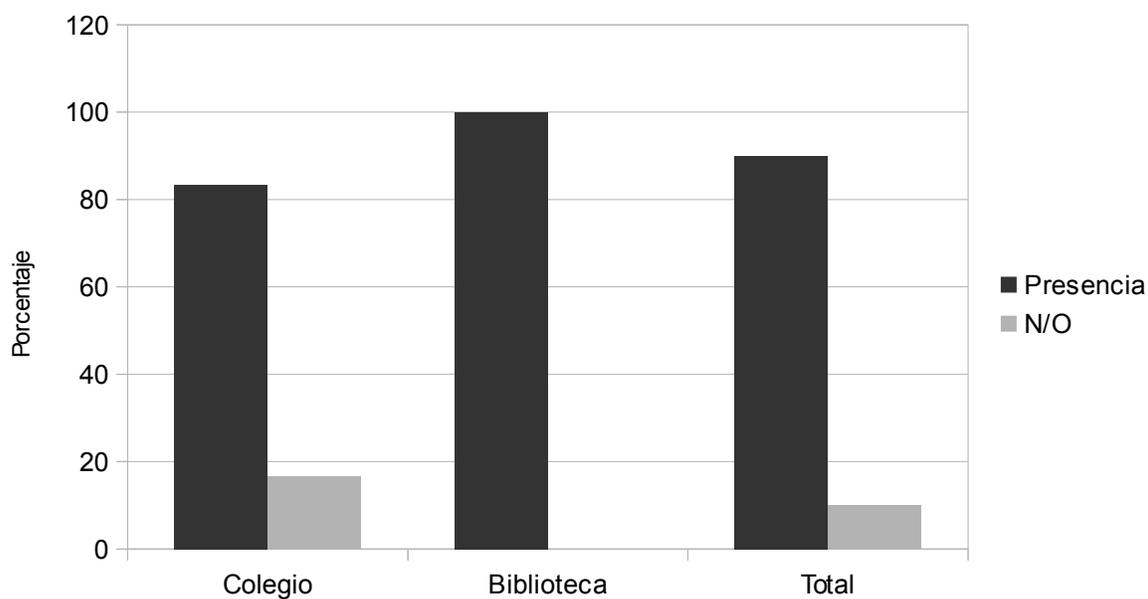


Gráfico 4.17 Indicador 2.1. Fuente: Elaboración propia.

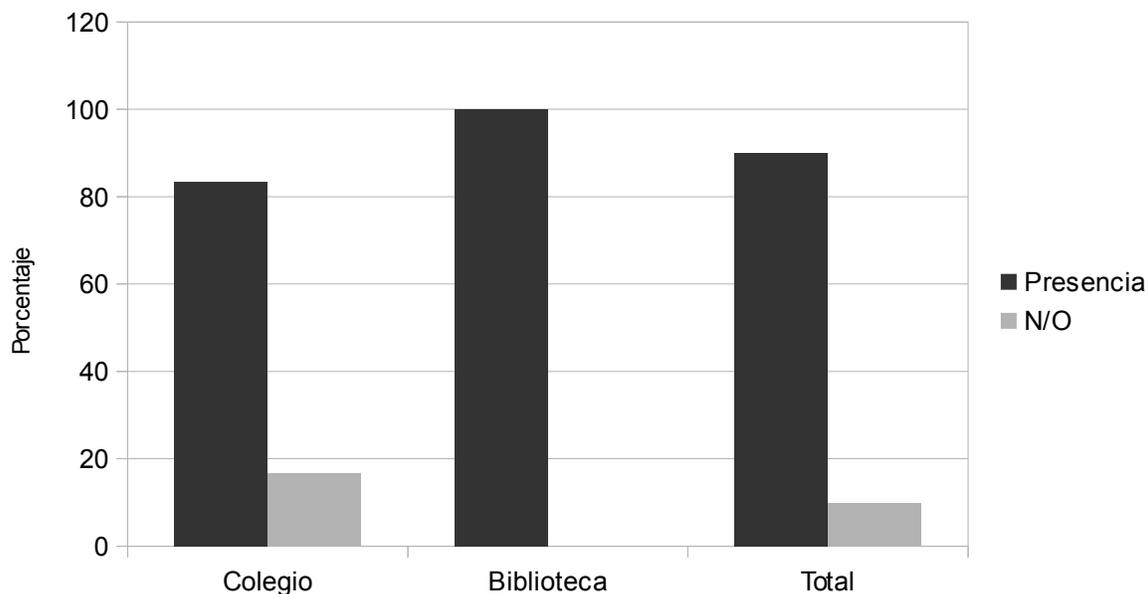


Gráfico 4.18 Indicador 2.2. Fuente: Elaboración propia.

Subdimensión: Importancia de los materiales

Al observar la importancia que los adultos le asignan al uso de diversos materiales en las actividades de lecto-escritura, que van más allá de un cuaderno de apresto o lapices de colores, que es lo que la idea de la literacidad emergente plantea se registro un 83,3% en el colegio y un 100% en la biblioteca, esto puede ser producto de la diferencia de recursos existentes, pero los resultados en ambos casos dan cuenta de un gran esfuerzo por modificar las practicas monótonas habituales, por practicas más pertinentes y enriquecedora para los niños y niñas.

Este indicador señala que en un 16,7% de las visitas al colegio no se observaron libros al alcance de los niños y niñas, pero esto fue a raíz de experiencias pedagógicas fuera del aula, ya que dentro de las sala tienen un estante con libros, revistas y cuentos que los niños y niñas manipulan en sus momentos de ocio. En cuanto a la biblioteca evidentemente en todas las experiencias habían libros al alcance de los niños y niñas, porque las actividades se realizaban en la sala infantil de la institución la cual tiene una

disposición óptima de estanterías a diferentes alturas, las que respetan los tamaños aproximados según rango etario para disponer los libre acorde a los intereses de los asistentes según tamaño (edad), por lo cual se observo este indicador en un 100%

Indicadores	3.1 Se promueve la interacción entre estudiantes y docente			3.2 Se fomentan las predicciones por parte de los niños y niñas			3.3 Se observa fomento en la creación de hipótesis por parte de los niños y niñas		
	P %	A %	N/O %	P %	A %	N/O %	P %	A %	N/O %
Colegio (12)	91,6	8,3	0	66,7	25,0	8,3	66,7	25,0	8,3
Biblioteca (8)	100	0	0	87,5	12,5	0	87,5	12,5	0
Total	95	5	0	75	20	5	75	20	5

Tabla 4.17 Desarrollo de habilidades comunicacionales. Fuente: Elaboración propia.

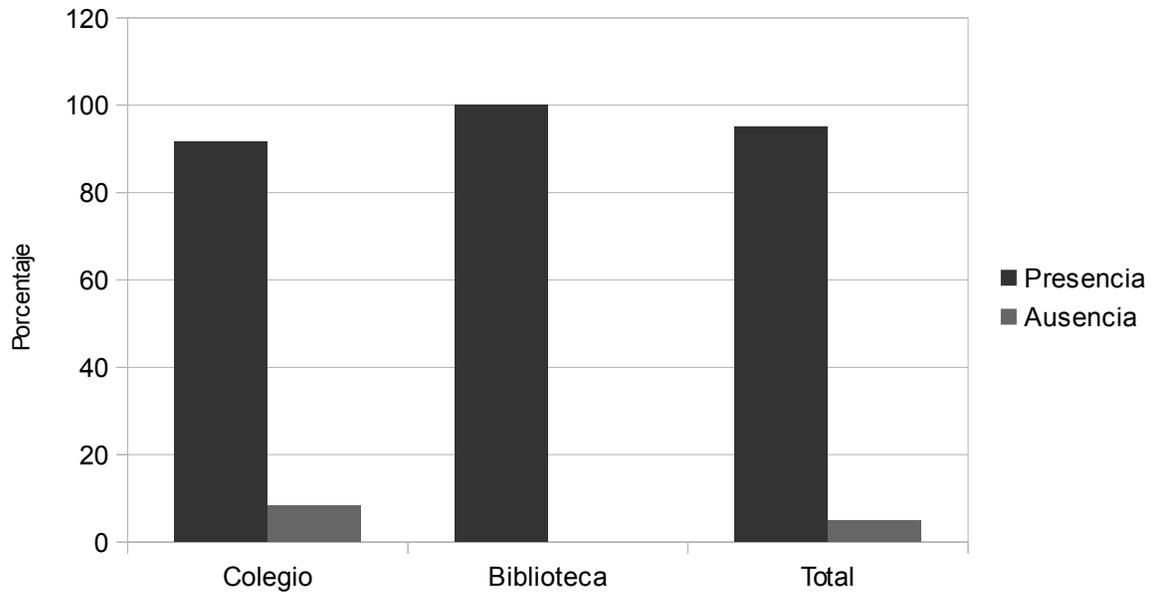


Gráfico 4.19 Indicador 3.1. Fuente: Elaboración propia.

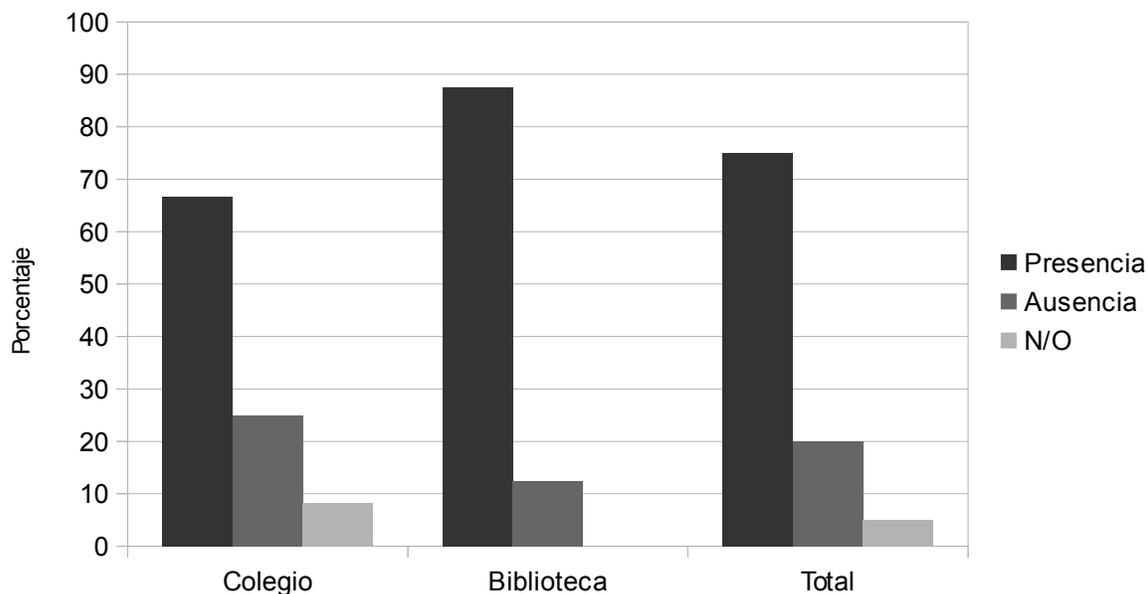


Gráfico 4.20 Indicador 3.2. Fuente: Elaboración propia.

Subdimensión: Desarrollo de habilidades comunicacionales

El indicador 3.1 muestra que en cuanto a la promoción de interacciones entre adultos y niños, para favorecer habilidades comunicacionales en la biblioteca alcanza un 100% en lo observado, ya que dentro de las dinámicas los niños y niñas pueden hablar y moverse con libertad durante las actividades, en el colegio en un 91,6% se observó la interacción de la educadora con los niños y niñas, pero la ausencia se debe a trabajos donde sólo ella presentaba el cuento y les solicitaba con anterioridad que las consultas las realizaran al finalizar la actividad.

El fomento en las predicciones de los niños y niñas en el área del lenguaje es relativamente nuevo, ya que hasta hace unos años la comprensión lectora apuntaba principalmente a la memorización de hechos narrados en las historias presentadas, por eso parece interesante saber que dentro de las prácticas cotidianas en el colegio y biblioteca este presente la predicción de los cuentos, en un 87,5% de las actividades de la biblioteca y en un 66,7% de las actividades del colegio, que dan cuenta de una

mejora en las practicas, para favorecer en el proceso lecto-escritor la argumentación, pensamiento critico habilidades trascendentes para una mejor comprensión futura.

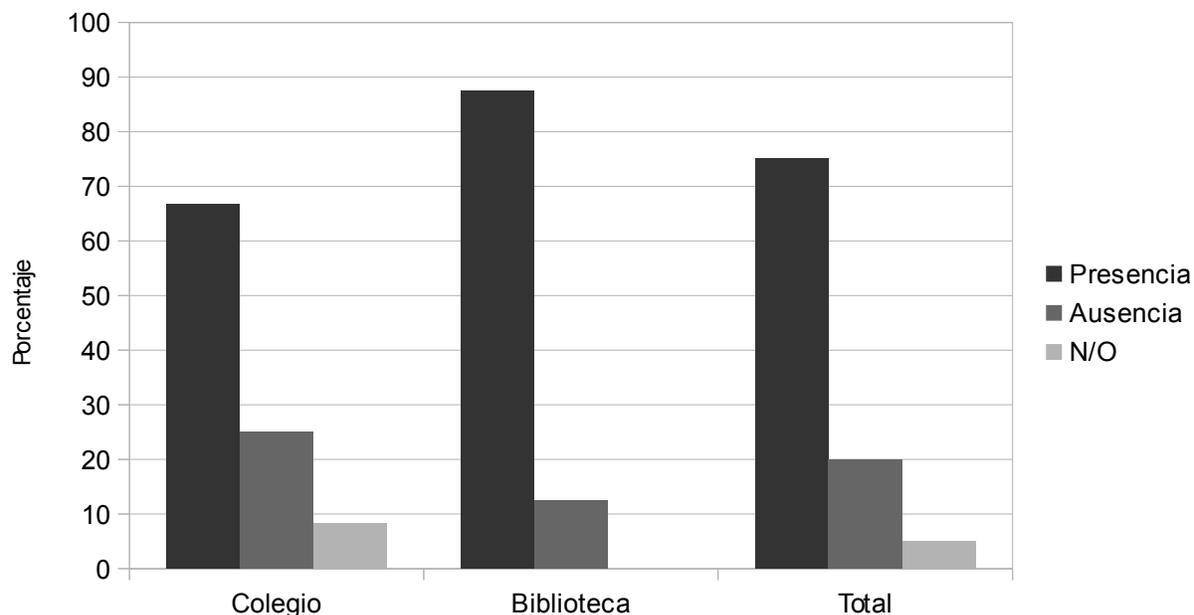


Gráfico 4.21 Indicador 3.3. Fuente: Elaboración propia.

El indicador 3.3 que da cuenta de las observaciones de fomento en la creación de hipótesis por parte de los niños y niñas, el cual promueve las habilidades comunicacionales como la argumentación, esta muy presente en las actividades del a biblioteca en un 87,5 % y el colegio en un 66,7%

4.5.2 SUBDIMENSIÓN: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS POSITIVAS

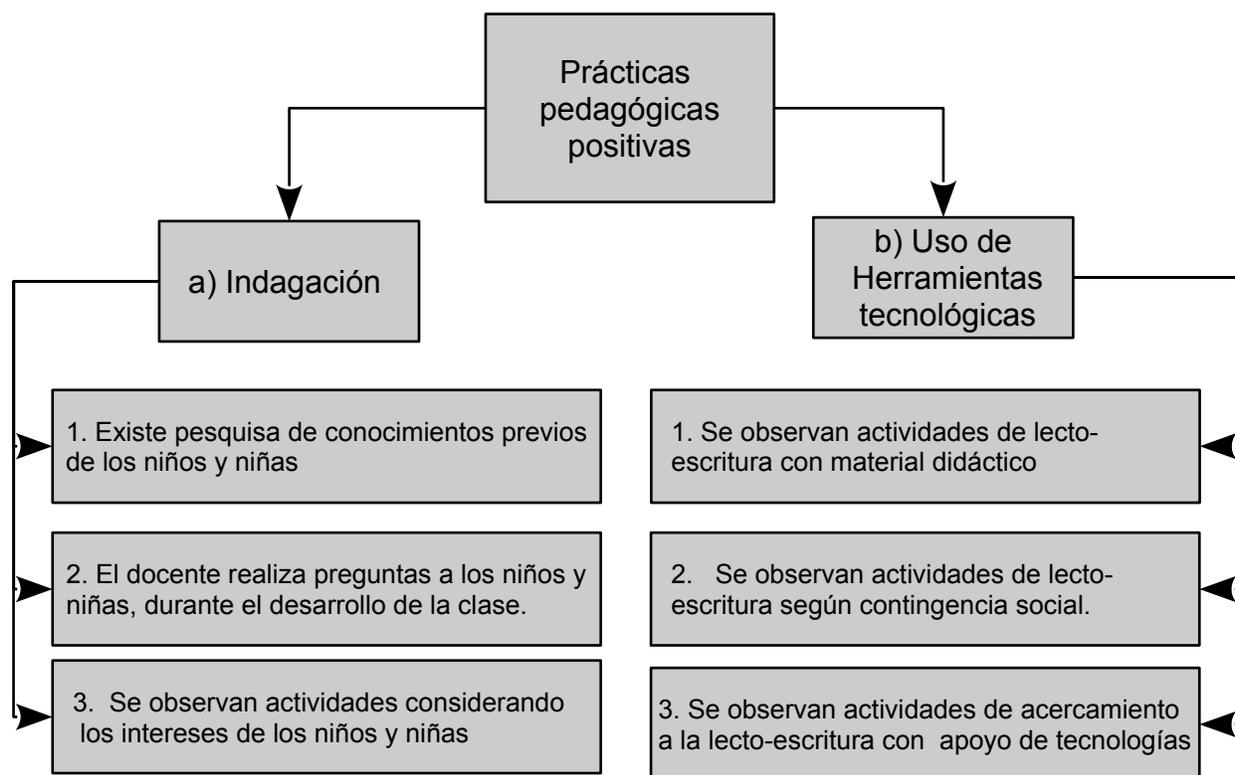


Figura 4.13 Prácticas pedagógicas positivas. Fuente: Elaboración propia.

Indicadores	1.1 Existe pesquisa de conocimientos previos de los niños y niñas			1.2 El docente realiza preguntas a los niños y niñas, durante el desarrollo de la clase.			1.3 Se observan actividades considerando los intereses de los niños y niñas		
	P %	A %	N/O %	P %	A %	N/O %	P %	A %	N/O %
Colegio (12)	75	25	0	100	0	0	83,3	16,7	0
Biblioteca (8)	87,5	0	12,5	100	0	0	87,5	12,5	0
Total	80	15	5	100	0	0	85	15	0

Tabla 4.18 Indagación. Fuente: Elaboración propia.

4.5.2.1 SUBDIMENSIÓN INDAGACIÓN

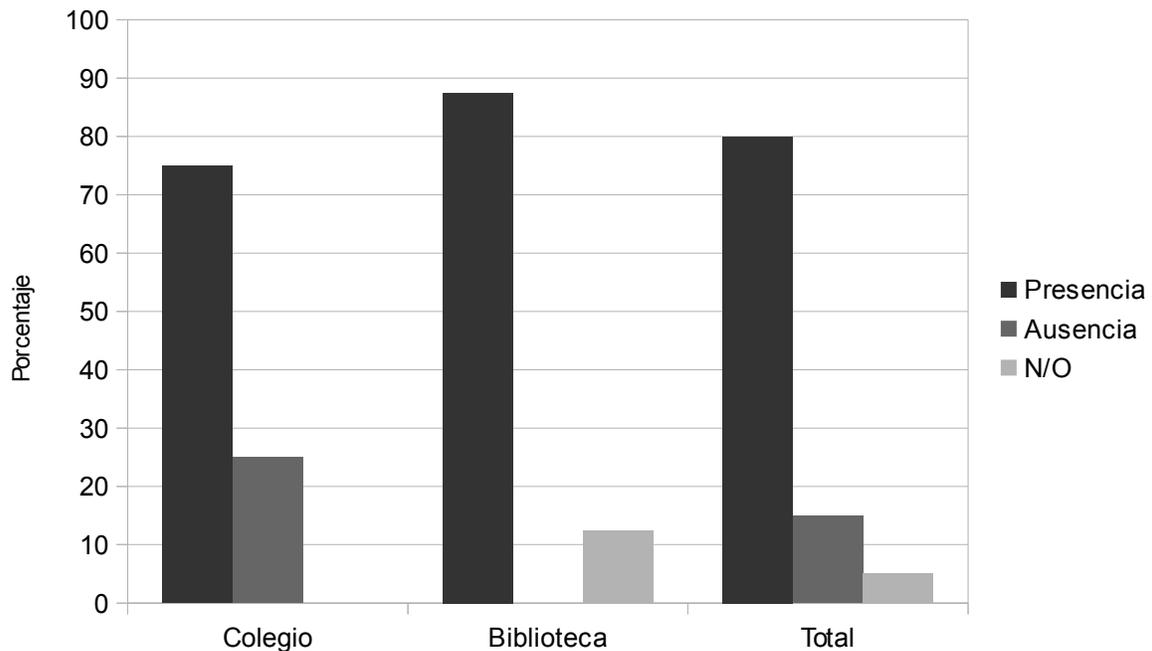


Gráfico 4.22 Indicador 1.1. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las practicas pedagógicas positivas el indicador 1,1 da cuenta de la utilización de pesquisas de conocimientos previos de los niños y niñas en las actividades realizadas por los adultos en un 87,55 en la biblioteca y un 75% en el colegio, lo que es fundamental en el desarrollo de los aprendizajes, como establece Ausubel " la clave del aprendizaje significativo está en la relación que se pueda establecer entre el nuevo material y las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto", según este postulado la eficacia en esta metodología para trabajar la lectura es mas eficaz porque apunta a la significatividad y no en técnicas memorísticas.

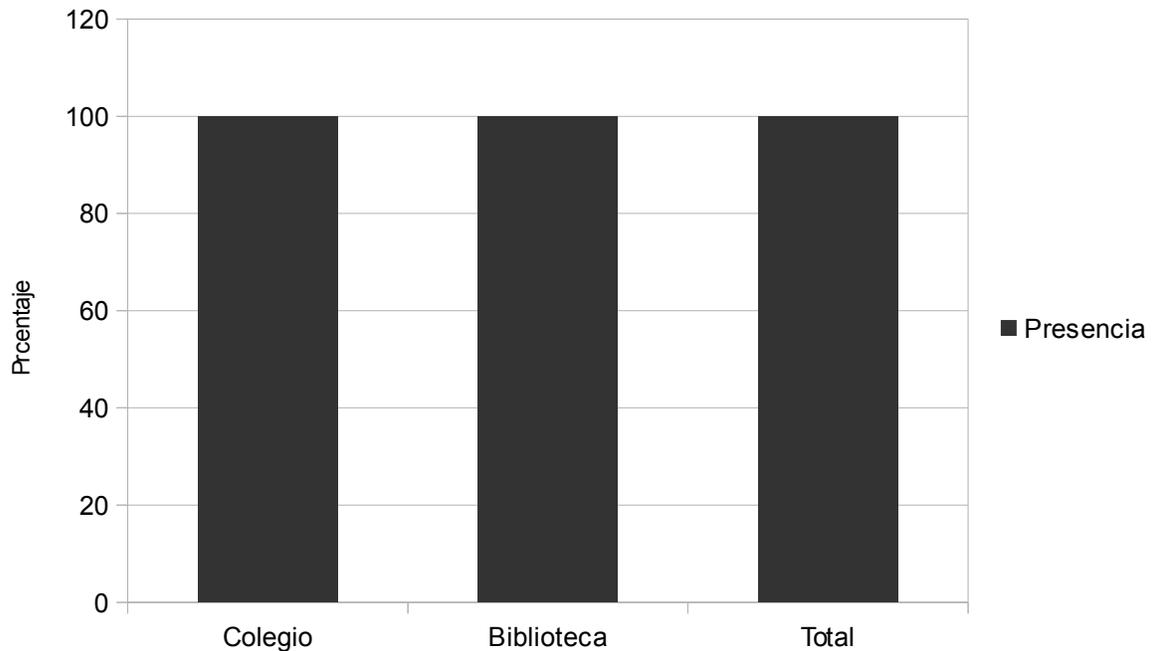


Gráfico 4.23 Indicador 1.2. Fuente: Elaboración propia.

Por su parte el indicador número 2 que busca determinar si la educadora realiza preguntas a los niños y niñas, durante el desarrollo de la clase, se observa que efectivamente en el 100% de las actividades visualizadas tanto en el colegio, como en la biblioteca las adultos a cargo de las actividades realizaban preguntas a los estudiantes durante la actividad, preguntas previas a la misma, durante si era necesario posible y al cierre preguntas que no buscaban evaluar la memorización del cuento, sino más bien determinara si los niños y niñas eran capaces de argumentar diferentes finales, o el por qué les gusto el cuento, qué creen ellos/as si pasaba esto o aquello, todas situaciones que hacían que los estudiantes reflexionaran sobre lo escuchado y buscaran argumentos para responder, un de las estrategias más mencionadas por los autores de practicas pedagógicas positivas.

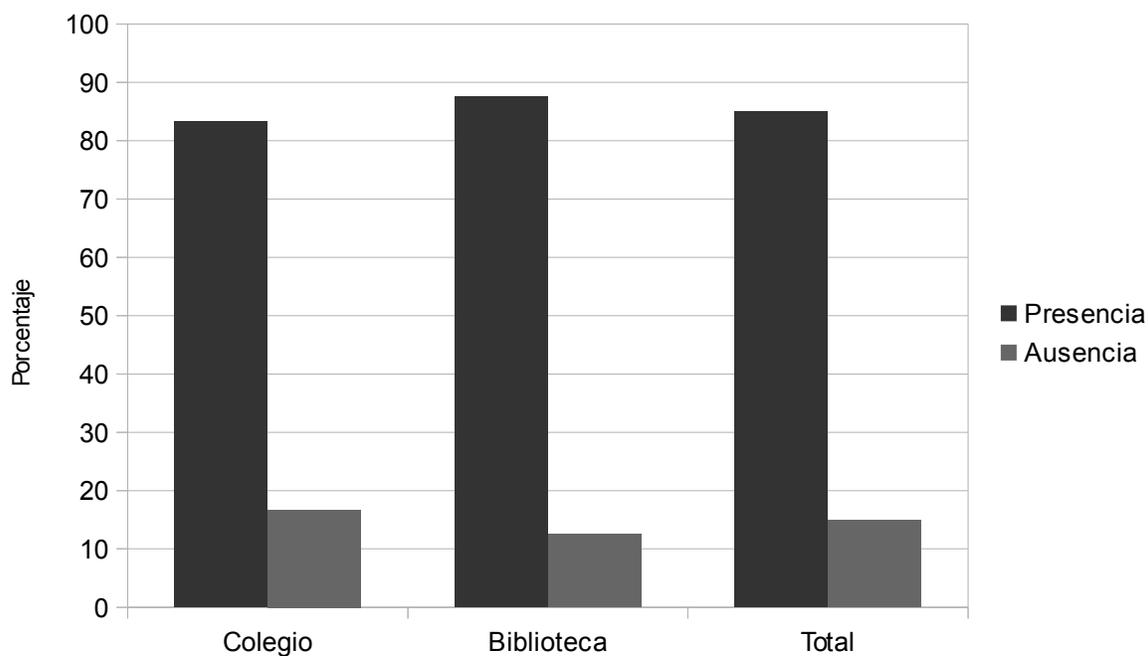


Gráfico 4.24 Indicador 1.3. Fuente: Elaboración propia.

En el indicador 1.3 da cuenta que dentro de las actividades realizadas en la biblioteca en un 87.5% se observaron actividades que consideraran los intereses de los niños y niñas, y en el colegio la cifra fue muy similar con un 83.3%, lo que indica que efectivamente en estas dos instituciones se consideran los intereses de los estudiantes para organizar y planificar las actividades.

Indicadores	2.1 Se observan actividades de lecto-escritura con material didáctico			2.2 Se observan actividades de lecto-escritura según contingencia social.			2.3 Se observan actividades de acercamiento a la lecto-escritura con apoyo de tecnologías		
	P %	A %	N/O %	P %	A %	N/O %	P %	A %	N/O %
Colegio (12)	41,6	41,6	16,6	25	41,6	33,3	16,6	50,0	33,3
Biblioteca (8)	75	12,5	12,5	25	12,5	62,5	87,5	12,5	25
Total (20)	55	30	15	25	30	45	35	35	30

Tabla 4.19 Uso de herramientas tecnológicas. Fuente: Elaboración propia.

4.5.2.2 SUBDIMENSIÓN USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS.

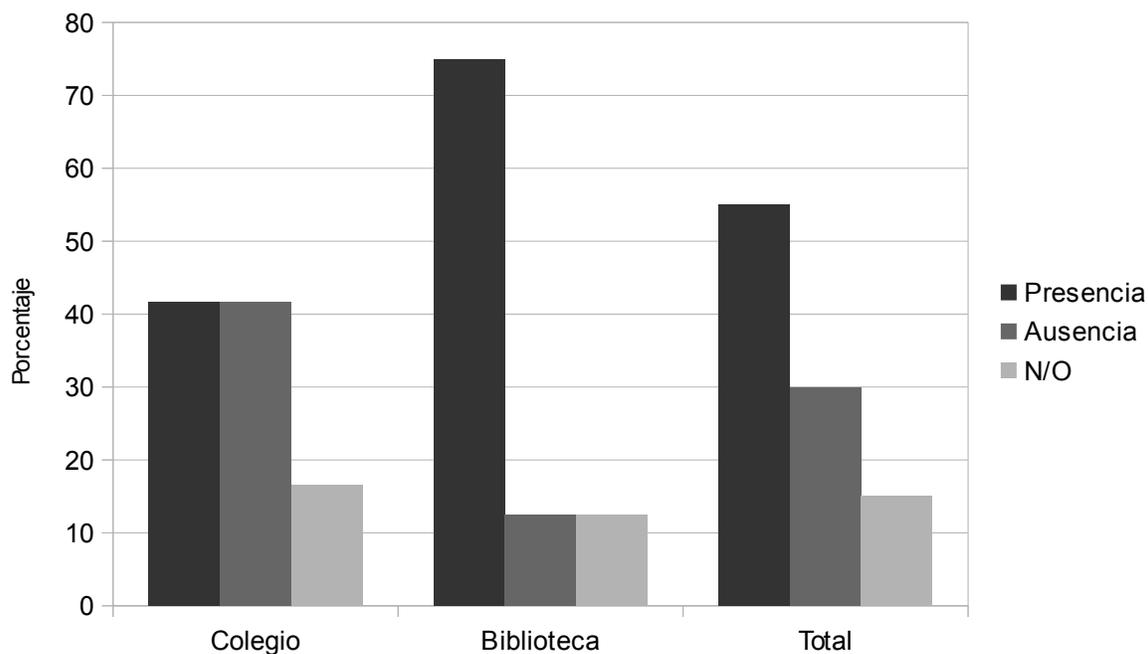


Gráfico 4.25 Indicador 2.1. Fuente: Elaboración propia.

El uso de material didáctico en las actividades de lecto-escritura observadas en el colegio tenía una baja frecuencia, en general no se empleaban materiales que no fueran los lapices decolores y hojas blancas, las cuales se observaron sólo en un 41,6% de las actividades. En la biblioteca el uso de otros materiales era más frecuente

como plastilinas, goma eva, papel kraft, etc. siendo observado en un 75% de las actividades.

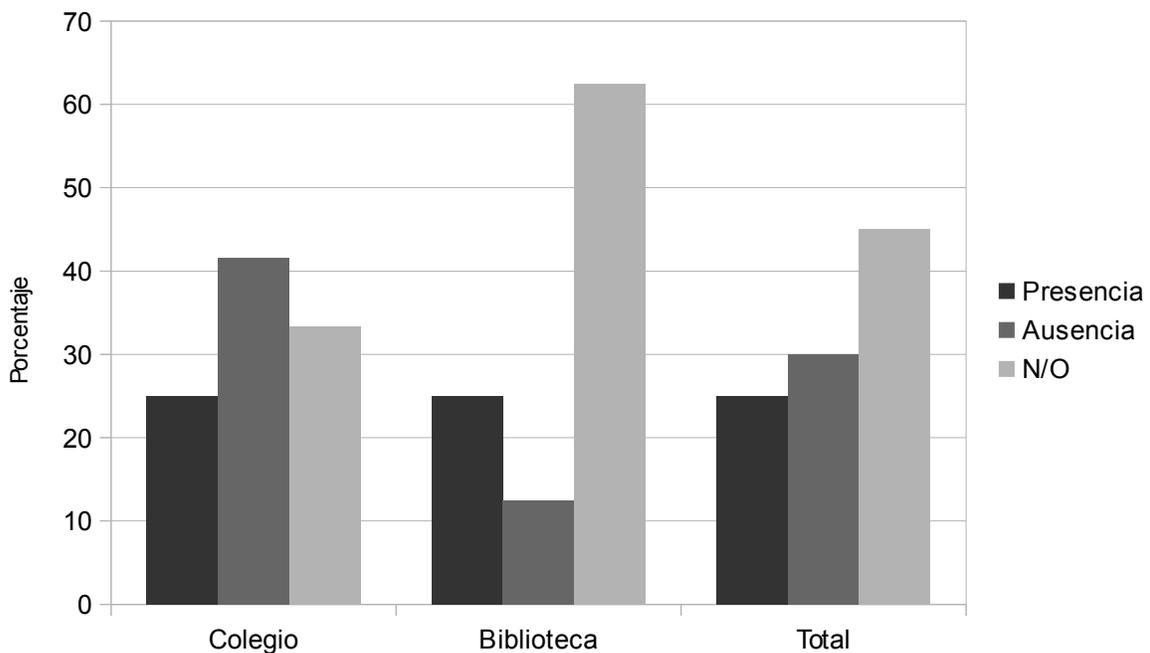


Gráfico 4.26 Indicador 2.2. Fuente: Elaboración propia.

El uso de temas de contingencia social en las actividades lectoras era igual de infrecuente en el colegio como en la biblioteca, siendo visualizadas sólo en un 25% de las actividades, en el colegio fue cuando trabajaron los Juegos Olímpicos y en la biblioteca trabajaron con la inclusión, porque se celebraba la semana de la inclusión, cabe destacar que estas actividades fueron justamente las que más agrado les produjo a los niños y niñas, lo cual se podía determinar por los comentarios de ellos/as que

opinaban que "es el mejor día en la escuela" (la actividad la llevaron a cabo en el estadio de la universidad Mayor, dónde se vivieron los Juegos olímpicos), "fue el mejor cuento de mi vida" (cuento sensorial)

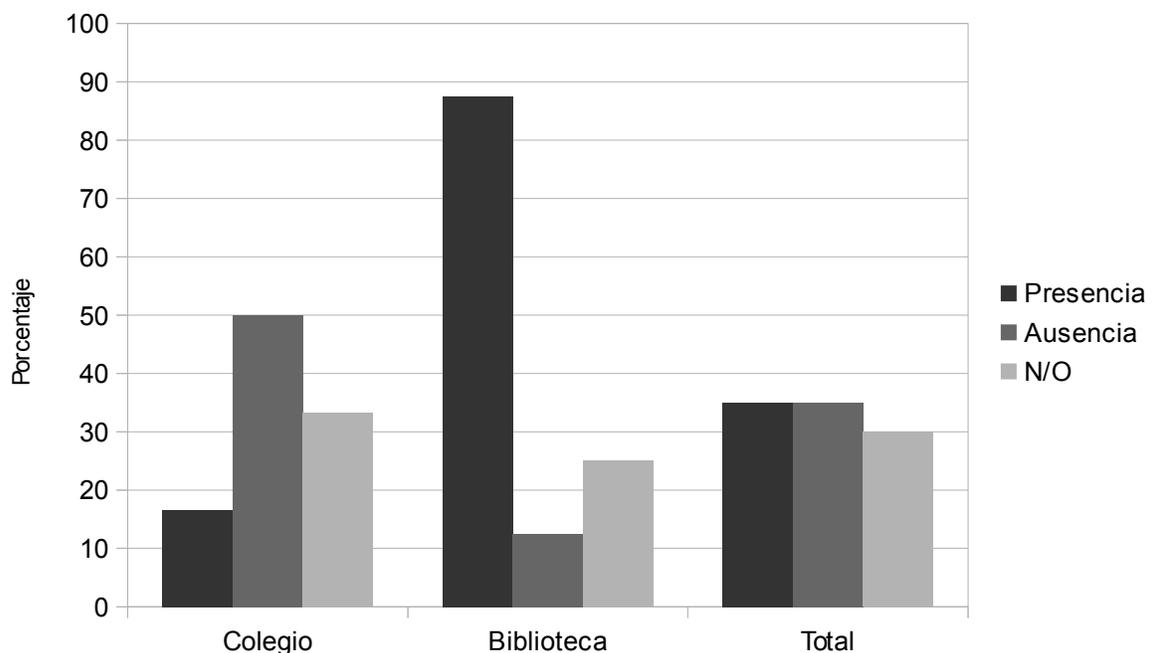


Gráfico 4.27 Indicador 2.3. Fuente: Elaboración propia.

El uso de apoyo tecnológico en las actividades en el colegio se observó sólo en un 16.6% lo cual es bastante bajo en relación al uso de tecnología empleado en la biblioteca, donde el 87,5% de las actividades eran realizadas con cuentos digitalizados.

4.6 SÍNTESIS DE RESULTADOS

Al analizar los resultados de la percepción de las familias sobre las estrategias que afectan positivamente el hábito lecto-escritor en sus hijos e hijas, se deduce que las familias relevan la lectura de los adultos en el hogar como favorable para el proceso de los estudiantes, en las encuestas muestran que se preocupan de leer, prefiriendo los textos literarios y escribir en su mayoría. Incorporan además la lectura de cuentos e imágenes dentro de las relaciones cotidianas, compran diversos tipos de textos, con cierta periodicidad.

En cuanto a la escritura las familias consideran que la mejor estrategia es responder a los estándares tradicionales establecidos por las escuelas, fomentando así la motricidad fina mediante el trabajo de trazo con cuadernos de caligrafía, sin considerar las actividades propias de la edad como dibujo, tecnología y juego libre como herramientas útiles para el proceso.

Es claro que los padres buscan fomentar en sus reducidos tiempos libres la lecto-escritura, para ello consideran que las mejores estrategias son en primer lugar: Propiciar espacios para la escucha de la lectura por placer, el segundo lugar lo comparten: la compra de materiales para la práctica de la lectura, la práctica semanal de lectura y escritura dentro del horario escolar y permitir el uso libre de libros, revistas y elementos tecnológicos.

Aunque es menester destacar que toda las familias señalaron previamente que las herramientas tecnológicas son en gran medida las responsables de la disminución del interés de los niños y niñas por desarrollar más la lecto-escritura, sin darse cuenta que sus hijos e hijas aprenden más y más rápido gracias a los dispositivos tecnológicos, los que como menciona Cassany favorecen la integración de los distintos sistemas de representación, favoreciendo esto a que los aprendizajes sean más significativos, además los niños y niñas desarrollan "la atención dividida" que es la

capacidad de ejecutar con éxito más de una acción a la vez, prestando atención a dos o más modalidades de información, favoreciendo los aprendizajes múltiples.

Las educadoras perciben el proceso lecto-escritor de manera similar a las familias en cuanto a la lectura como actividad placentera, dando a conocer que dentro de las estrategias que emplean para el desarrollo de habilidades comunicacionales emplean la hipótesis de parte de los estudiantinos es una estrategia que favorece el pensamiento crítico.

CAPÍTULO 5
CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

5.1 CONCLUSIONES GENERALES

En esta investigación se planteó como objetivo general Identificar estrategias que favorecen las prácticas pedagógicas positivas de literacidad emergente en el segundo ciclo de educación parvularia en dos establecimientos educacionales municipales de la región metropolitana.

En relación con este propósito general, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- 1.- Conocer los componentes que facilitan la literacidad emergente.
- 2.- Caracterizar las prácticas pedagógicas positivas de literacidad emergente en el segundo ciclo de educación parvularia.
- 3.- Develar las concepciones de Literacidad emergente que poseen educadoras en el segundo nivel de transición en colegios municipales de la región metropolitana.
- 4.- Identificar si existen estrategias que favorecen la literacidad emergente en hogares de párvulos del segundo ciclo de educación parvularia
- 5.- Elaborar un registro de prácticas pedagógicas positivas de literacidad emergente en el segundo nivel de educación parvularia.

Con el fin de estructurar este capítulo, y a modo de hacerlo más sencillo para el lector, se considera cada uno de estos objetivos, para presentar las conclusiones que se derivan de la investigación realizada.

5.1.1 COMPONENTES QUE FACILITAN LA LITERACIDAD EMERGENTE

Los resultados arrojados por la investigación muestran que dentro de los componentes mas importantes e influyentes en el desarrollo de la literacidad en los primeros años de escolaridad, esta la promoción y exposición de los niños y niñas a ambientes letrados, donde la lectura de cuentos desde temprana edad, junto a la observación de sus familiares cercanos leyendo y/o escribiendo favorece el interés de los párvulos por realizar dichas actividades, porque la literacidad es un proceso sociocultural, como señala Cassany, donde parte de las conductas son aprendidas y compartidas, y cómo es sabido existe una estrecha relación entre el desarrollo del lenguaje oral y la lectura y escritura. Por esta razón que los niños/as escuchen lecturas, aumenta su vocabulario, lo que les permite expresar y comprender mejor desde los primeros años, porque pueden identificar de manera automática las palabras y esto posibilita una lectura más fluida, además aprenden a reconocer significados según contexto.

Al producir los niños y niñas discursos orales con sintaxis más compleja, pueden también comprender mejor los textos escritos y los dejará mejor preparados para la producción de textos escritos.

Otro aspecto relevante en el desarrollo de la literacidad es proporcionar a los niños y niñas ambientes propicios para el desarrollo de estas habilidades incorporando en el aula los conocimientos previos, los contextos, los intereses y necesidades de cada grupo, ya que estos factores propician un proceso de aprendizaje.

Permitir espacios de lecturas individuales o colectivas de libros de imágenes promueve el interés de los párvulos en desarrollar estrategias de lectura, que le permitan comentarla con sus pares, de esta forma la lectura surge como un acto de placer.

5.1.2 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS POSITIVAS

Dentro de las practicas pedagógicas las mas importantes de mencionar son el fomento de la Indagación como estrategia de aprendizaje, ya que al explorar sus conocimientos previos los párvulos se sienten parte del proceso de aprendizaje, y dejan de ser sólo receptores de conocimiento, se debe tener en cuenta que los conocimientos previos son construcciones personales que se han elaborado en la interacción con el mundo cotidiano, con los objetos, con las personas y en diferentes experiencias sociales, familiares y escolares, esto permite que la interacción con el medio entregue conocimientos para interpretar conceptos pero también deseos, intenciones o sentimientos propios y de los demás; si bien es cierto que los conocimientos previos que se construyen no siempre son ciertos, la mediación oportuna y asertiva de la educadora o adulto responsable, permite la rectificación del mismo, el cual es incorporado sin mayores resistencias ante argumentos sólidos.

La estimulación de las distintas habilidades que poseen los párvulos es otra practica que favorece los aprendizajes, ya que no todos los niños y niñas desarrollan al mismo tiempo las mismas habilidades, es importante considerar las diferencias para incluirlas en las actividades que se desarrollan diariamente, para así fortalecer las destrezas naturales y potenciar aquellas que son más débiles, fomentando el autoestima y el aprendizaje significativo, para esto contemplar el uso de diversos materiales es una estrategia útil y muy bien acogida por los párvulos, quienes desean explorar el mundo.

Otra practica que las educadoras consideran útil para favorecer los aprendizajes es el uso de herramientas tecnologías, tanto para proyectar imágenes, cuentos, etc. Como para que los niños y niñas indaguen en entornos virtuales, ya que esta actividad promueve la lectura de imágenes, ampliando el repertorio de palabras que emplean los niños y niñas.

Se observo además que el fomentar la interacción entre pares, y de los párvulos con adultos significativos, principalmente con la educadora resultaba ser muy favorable

para establecer una comunicación más asertiva, los párvulos espontáneamente levantaban la mano, argumentaban a favor o en contra, situación muy ventajosa para su desarrollo de competencias comunicacionales integrales a futuro.

Las familias por su parte relevaban la lectura cotidiana como una práctica favorable en el desarrollo lecto-escritor de sus hijos/as, relacionándola con fomento lector, con un espacio de tiempo compartido, lo que abre múltiples posibilidades de trabajo para incentivar el gusto por la lectura en preescolares.

5.1.3 CONCEPCIONES DE LITERACIDAD EMERGENTE DE LAS EDUCADORAS DE SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PARVULARIA

Las educadoras están conscientes de la importancia de favorecer el goce en las actividades que realizan con los párvulos, intentando de esta forma que la lectura sea un espacio agradable, donde los niños y niñas generan un placer por la lectura. Para ello realizan actividades de lectura de cuentos, permitiendo que los párvulos se dispongan como deseen dentro de los espacios establecidos, suelo, sillas, alfombras, puf, etc.

Si bien el concepto de literacidad no lo conocían, les resulto bastante acertado dentro de los primeros niveles de la educación formal, porque es una forma de ver el aprendizaje de manera más integral y amigable para los niños/as y ellas. Ya que considera múltiples factores que favorecen o reducen el interés por la lectura lo que se traduce en un mayor o menor interés por aprender, ya que, el aprendizaje de la lecto-escritura como ellas mencionan es fundamental en la consecución de los aprendizajes posteriores, ya que requieren no sólo saber leer y escribir, sino del desarrollo de otras competencias como la comprensión, argumentación, vocabulario variado, resolución de problemas dentro de determinados contextos, etc.

Razón por la que consideran muy importante la labor de las familias e intentan realizar un trabajo conjunto en pro del bienestar de los párvulos, para ello realizan

diagnósticos, talleres para padres, indicando a las familias la importancia de leer en todo momento y lugar, situación que esta arraigado en el discurso familiar, quienes señalan que leen carteles, imágenes en los trayectos .

5.1.4 ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN LA LITERACIDAD EMERGENTE EN LOS HOGARES DE LOS PÁRVULOS

Las familias al ser consultadas sobre su percepción sobre las estrategias que favorecen el habito lecto-escritor, ellos relevan la lectura de los adultos como ejemplo para sus hijos/as, dando cuenta que su interés iba más allá, intentando adquirir textos de manera periódica considerando para su adquisición los intereses y gustos de los hijos/as, en cuanto a la escritura las estrategias empleadas son las tradicionalmente encontrada en escuelas, es decir cuadernos de apresto, lapices, papel, etc.

Buscan además permitir espacios de lectura conjunta, individual, llevándolos a bibliotecas, aunque se niegan a la posibilidad de considerar el uso de dispositivos tecnológicos como espacios de aprendizaje o fomento lecto-escritor.

5.1.5 REGISTRO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS POSITIVAS DE LITERACIDAD EMERGENTE EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PARVULARIA

1. La implementación de estrategias lúdicas favorece la lecto-escritura.
2. Para conseguir ambientes propicios para un proceso de aprendizaje, la interacción de adultos significativos con los niños a través de los libros produce efectos positivos en su iniciación en el mundo letrado.
3. Fomentar el reconocimiento visual-ortográfico, es decir facilitar libros, revistas o herramientas tecnológicas, ayuda a la comprensión temprana del mensaje escrito.

4. La lectura de cuentos mejora memoria, concentración y favorece el vínculo afectivo en las familias.

5. Permitir la intervención de niños y niñas durante las lecturas favorece sus habilidades comunicacionales, ya que desarrollan la argumentación

6. Realizar preguntas indagatorias previo a la lectura favorece el interés y la concentración.

7. Lectura de manera constante permite el desarrollo de pensamiento crítico, favoreciendo el desarrollo de personas más felices.

8. Dentro de las prácticas de literacidad familiar, las lecturas frecuentes, escrituras de notas, mensajes y lectura de cuentos podrían favorecer positivamente el proceso que viven los niños y niñas.

9. Recurrir frecuentemente a espacios culturales fomenta el interés de los niños y niñas de aprender

10. Brindar libertad de movimientos mientras leen, favorece la lectura como instancia de placer.

11. La incorporación de lectura interactiva (tablets, celulares, computadores) transforma la experiencia de la lectura independiente o compartida, presenta ventajas potenciales que incluyen:

- a. El aumento de la motivación.
- b. Oportunidades flexibles para leer la historia varias veces de forma independiente.
- c. La exposición a estrategias de lectura nuevas

d. Lecturas con el vocabulario más avanzado.

e. Felicitar por los logros diariamente, favorece su autoestima, con esto su interés y motivación por avanzar en los procesos de aprendizajes.

5.2 PROYECCIONES

Dentro de las proyecciones de esta investigación se puede destacar las siguientes:

* Aportar a la planificación de un diseño de mejora de las estrategia empleadas por educadoras y familias en los distintos contextos educativos, permitiendo un desarrollo de la literacidad de los párvulos.

* Contribuir al desarrollo de nuevas estrategias metodológicas de trabajo de las educadoras en los niveles de transición, que favorezcan el gusto por el aprendizaje de los niños y niñas.

Finalmente, para complementar esta investigación, sería necesario realizar un estudio que tuviera como objetivo un universo mas amplio de investigación, incluyendo además entrevistas de las educadoras, lo que permitiría una mirada más amplia del proceso.

CAPÍTULO 6
ANEXOS

6.1 ENCUESTA PARA DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Estimada docente:

A continuación encontrará algunas preguntas sobre literacidad emergente. Con el fin de realizar una investigación para mi Tesis para optar al Título Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales. Cuyo tema es: “Prácticas Pedagógicas Positivas de la Literacidad Emergente”

Donde espero Identificar estrategias que favorecen las prácticas pedagógicas positivas de literacidad emergente.

Le solicito que responda con la mayor sinceridad.

No hay respuestas correctas o incorrectas, no se trata de una evaluación de sus conocimientos, sino

de dar opinión anónima sobre su práctica pedagógica.

Muchas gracias por su colaboración.

INSTRUCCIONES: Marque con una equis (X) sobre la opción que se parezca más a lo que sucede durante sus clases. Debe marcar SI o NO en todas las opciones de las preguntas.

Literacidad emergente

1. Considera qué la lectura debe ser una actividad placentera para sus estudiantes
2. Cree usted que sus estudiantes disfrutan de la lectura de cuentos
3. Cree usted que las familias de sus estudiantes promueven la lectura en casa
4. Considera usted que es importante la lectura de libros y/o imágenes en casa
5. Promueve usted la lectura de imágenes

Si	No

6. Genera instancias de hipótesis por parte de los niños y niñas
7. Fomenta usted las predicciones de los cuentos por parte de los niños y niñas
8. Promueve usted la interacción entre los estudiantes
9. Cree importante la interacción entre los adultos en el aula y los niños y niñas
10. Permite usted que los niños y niñas accedan a libros, revistas u otros textos durante las clases

Si	No

Prácticas Pedagógicas Positivas

1. Intenta usted rescatar conocimientos previos de sus estudiantes
2. Realiza usted preguntas a los niños y niñas durante el desarrollo de su clase
3. Realiza preguntas a los estudiantes sobre sus gustos e intereses
4. Realiza usted preguntas a los niños y niñas sobre sus emociones
- 5 Realiza usted actividades considerando los intereses de los niños y niñas
6. Realiza usted actividades de lecto-escritura con materiales didácticos
7. Realiza actividades de lecto-escritura según contingencia social.
8. Utiliza durante sus clases herramientas digitales
9. Fomenta usted el uso de herramientas digitales en los niños y niñas de su clase
10. Cree usted que sus estudiantes estan familiarizados con el uso de herramientas digitales

Si	No

6.2 PREGUNTAS ABIERTAS DE CUESTIONARIO PARA DOCENTES.

Literacidad Emergente

1. ¿Por qué considera que la lectura debe ser una actividad placentera para sus estudiantes ?
2. ¿Cómo puede evaluar usted que sus estudiantes disfrutan de la lectura de cuentos?
3. ¿Cómo puede visualizar usted que las familias de sus estudiantes promueven la lectura en casa?
4. ¿Por qué considera usted que es importante la lectura de libros y/o imágenes en casa?
5. Promueve usted la lectura de imágenes
6. En qué instancias permite la formulación de hipótesis por parte de los niños y niñas.
7. En qué etapa del proceso de las lecturas fomenta usted las predicciones por parte de los niños y niñas.
8. ¿Qué tipo de preguntas realiza?
9. ¿Cómo promueve usted la interacción entre los estudiantes?.
10. Permite usted que los niños y niñas accedan a libros, revistas u otros textos durante las clases.

Prácticas Pedagógicas Positivas

11. ¿Cuál cree usted que es la mayor importancia del proceso lecto-escritor en

preescolares?

12. ¿Considera que la lectura y la escritura son procesos articulados?

13. ¿Cuáles diría usted que son las mejores estrategias para el fomento lector?

14. Si pudiera dar un consejo a un/una colega para realizar un proceso lecto-escritor exitoso ¿Cuál sería?

6.3 CUESTIONARIO ESCRITO PARA LAS FAMILIAS

PROCESO LECTOESCRITOR EN NIÑOS Y NIÑAS DE NT2

Estimadas Familias:

La siguiente cuestionario tiene cómo objetivo conocer qué estrategias utilizan las familias para favorecer el proceso lecto-escritor en niños y niñas de 5-7 años.

Esto con un fin únicamente investigativo, por lo cual, sus respuestas serán confidenciales.

Se agradecerá contestar todos los ítem.

INSTRUCCIONES. Apreciado padre de familia, lea cada una de las preguntas y responda de manera honesta y clara.

1. ¿Con qué frecuencia los adultos del hogar leen?

Siempre

Casi siempre

A veces

Nunca

2. ¿Con qué frecuencia los adultos del hogar escriben?

Siempre

Casi siempre

A veces

Nunca

3. Qué factores cree usted que influyen en el hábito lecto escritor de los niños y niñas.

PUEDE MARCAR MÁS DE UNA OPCIÓN

Familia

Trabajo

Medios de comunicación

Colegio

Amigos

Otro:

- 4. ¿Qué tipo de lectura prefiere?

PUEDE MARCAR MAS DE UNA OPCIÓN

Textos científicos

Textos literarios

Lectura de ciencia ficción

Lectura de Deporte

Lectura de farándula

Lectura de poesía

Lectura de historia

Documentos por internet

Otro:

5. ¿Cree usted que en su hogar se promueve el hábito de la lectura?

• Si

• No

¿De qué manera?

6. ¿Cree usted que en su hogar se promueve el hábito de la escritura?

• Si

• No

¿De qué manera?

7. ¿Determine qué tipo de producción escrita usted ha realizado?

PUEDE SELECCIONAR MÁS DE UNA OPCIÓN.

• Ensayos

Textos

• Documentos

- Ninguna

- Otro:

8. ¿Ha identificado en su hijo o hija placer y cercanía con el proceso lecto-escritor?

- Si

- No

¿Cuál/es?

9. ¿Ha visualizado alguna dificultad en su hijo o hija al enfrentar el proceso lecto-escritor?

- Si

- No

¿Que dificultad?

10. ¿En su hogar se adquiere o se compra libros, periódico, revistas y otro tipo de textos?

• Si

• No

¿Con que frecuencia?

• A diario

• Semanal

• Mensual

• Anual

10. ¿Tiene alguna suscripción a revistas, periódicos, libros u otro medio informativo (virtual o papel)?

• Si

• No

¿Cuáles?

11. ¿Cree que en la actualidad se ha perdido el hábito de la lectura y la escritura?

- Si
- No

¿Por qué?

12. Determine qué factores cree usted que pueden afectar el desempeño lecto-escritor de su hijo o hija

13. De las siguientes alternativas ¿cuál cree usted que es la estrategia más adecuada para fortalecer los procesos de lectura y escritura?

PUEDE SELECCIONAR MÁS DE UNA OPCIÓN

- Compra de materiales para la práctica de la lectura
- Practica semanal de lectura y escritura dentro del horario escolar
- Exigencia por parte del educador (a) para fomentar la lecto-escritura
- Realizar olimpiadas de lectura y escritura

- Propiciar espacios para la escucha de la lectura por placer
- Proponer situaciones reales donde se motive a la práctica de la lectura y escritura
- Permitir el uso libre de libros, revistas y elementos tecnológicos.
- Otro

--

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

6.4 PAUTA DE OBSERVACIÓN

2º CRITERIOS A EVALUAR				
Literacidad emergente				
Clase:	Fecha:			
Indicadores	P	A	N/O	Observaciones
1. Se observa la lectura como una actividad placentera				.
2. Se observa la lectura de imágenes.				
3. Se promueve la interacción entre estudiantes y docente				

4. Se fomentan las predicciones por parte de los niños y niñas				
5. Se observa fomento en la creación de hipótesis por parte de los niños y niñas				
6. Es posible encontrar libros apropiados a la etapa de desarrollo de los niños y niñas, que reflejen los intereses de éstos				
7. Es posible encontrar libros al alcance de los niños y niñas.				
Prácticas Pedagógicas Positivas				
1. Existe pesquisa de conocimientos previos de los niños y niñas				
2. El docente realiza preguntas a los niños y niñas, durante el desarrollo de la clase.				
3. Se observan actividades considerando los intereses de los niños y niñas.				
4. Se observan actividades de lecto-				

escritura con material didáctico				
5. Se observan actividades de lecto-escritura según contingencia social.				
6. Se observan actividades de acercamiento a la lecto-escritura con apoyo de tecnologías				

BIBLIOGRAFÍA

- Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, pág.69-82
- Berger, P. Luckman, T. (1983). La sociedad como realidad subjetiva. En: La construcción social de la realidad: Sexta reimpresión 1983. Amorrortu editores s, a., Icalma 2001. Buenos Aires.
- Bravo, Luis. Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial, *Pensamiento Educativo*. Vol. 27, diciembre 2000, pp 49-68, PUC, Chile.
- Bruner, J. (2000). Cultura, mente y educación; pedagogía popular. En: la educación puerta de la cultura. Madrid
- Cassany, Daniel, Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad, Agosto 2005, Universidad de Concepción, Chile.
- Chevallard, Y. (1998).La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado. AIQUE Grupo Editor. Tercera edición 1998. Recuperado junio 08 de 2011 de la web: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5Cchevallard.pdf>.
- Davey, Pauline. Curriculum Design Strategies in emergent Literacy: The role of developmentally Appropriate Literature Selección. 2009.
- Desimone F. Patricia. "Análisis de las prácticas pedagógicas y su efecto en la calidad de los ambientes de aprendizajes de los párvulos en el 2o nivel de transición de la educación parvularia (2007). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, ISSN-e 1696-4713, Vol. 5, No. 5, 2007 (Ejemplar dedicado a: Aportaciones al I Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados celebrado en Santiago de Chile del 12 al 14 de diciembre de 2007), págs.37-47

- Díaz Quero, Víctor. Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico, Laurus, vol. 12, núm. Ext, 2006, pp. 88-103. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela

- Feinshuler, Erica, Kendra, M Cross, Hall Kenyon- Kimberlee C. Davison. Language transfer of early literacy skills: an examination of young learners in a twowaybilinguao linmmersione elementary school, 2013

- .Ferreiro, E y Teberosky. 2000. Sistemas de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”. Rosario-Santa Fe. Argentina. Homo Sapiens

- Fitzgerald, J. Spiegel & D. L., Cunningham, J. W. (1991). The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy. Journal of Reading Behavior, 23, 191-212.

- Freire, P. (1979). Educación y concienciación; educación versus masificación. En: La educación como práctica de la libertad: Vigésima quinta edición, 1979. Siglo XXI editores, s.a, en coedición con tierra nueva.

- Green Stephen & Rick Peterson. 2012. Language and Literacy Promotion in Early Childhood Settings: A Survey of Center-Based Practices.

- Gunn, Barbara; Simmons, Deborah y Kameenui, Edward. Emergent Literacy: Synthesis of the Research. 2004

- Haggard, G. L. 2014. Setting the Stage for Purpose full Communication: Fostering Emergent Literacy. Delta Kappa Gamma Bulletin.

- Heath, S. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. Language in Society, 11, Pág.49-76.

- Heydon, R., Crocker, W., & Zhang, Z. 2014. Novels, nests and other provocations: emergent literacy curriculum production in a childcare centre. *Journal Of Curriculum Studies*.

- Hilbert, D., & Eis, S. 2014. Early Intervention for Emergent Literacy Development in a Collaborative Community Pre-Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*.

- Huang, Francis L y Marcia Invernizzi. 2012. The Association of Kindergarten entry age with early literacy outcomes.

- Jackson Alleyne, Camille. 2003. State Department of Education Bureau of Early Childhood Education and Social Services. *Early Literacy Development: A Focus on Preschool*.

- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A. & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, pág.1-20.

- Lipovetsky, G. (1990). Los media traspasan la pantalla. En: *El imperio de lo efímero*: Editorial anagrama, s.a 1990. Barcelona.

- Lopez-Vargas, Brenda y Basto-Torrado, Sandra. 2010. Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. En el link: <file:///C:/Users/Gordo/Downloads/DialnetDesdeLasTeoriasImplicitasALaDocenciaComoPracticaRe-3297966.pdf>

- Madding, C. C. (1999) Mamá e hijo: The Latino mother-infant dyad. *Multicultural Electronic Journal of Communication Disorders*,1. Recuperado el 02 de agosto, 2005, desde <http://www.asha.ucf.edu/madding3.html>.

- Maggiorani, Maria. 2010. Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones.
- Martínez, B. (1992). Historia de la educación en España y América. Madrid: Morata.
- Mendler, A.(2004). Generar esperanza; respetar las capacidades de cada alumno; transmitir entusiasmos. En: Cómo motivar a estudiantes pasivos y desinteresados: Editorial CEAC.
- Mucchielli, A. (2001) Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales. Madrid: Síntesis.
- Neumann, M., & Neumann, D. 2014. Touch Screen Tablets and Emergent Literacy. Early Childhood Education Journal.
- OECD, Informe sobre la Educación en América Latina, 2004.
- Plana, María Dolores y Fumagalli, Julieta. 2013. Habilidades y conocimientos constitutivos de alfabetización temprana: Semejanzas y diferencias según entorno social y las oportunidades educativas.
- Prieto, Murcia. 2010. “La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico”. Revista Educación y Pedagogía No. 4
- Rodríguez, G., Gil J. García E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Granada, España: Ed. Aljibe.
- Rivkin S.G., Hanushek, E.A., Kain, J.F. 2003. Teachers, schools and academic achievement, in www.educarchile.cl, 31.07.2003. y Reimers, F. “Las buenas maestras en América Latina”, Revista Persona y Sociedad, Universidad Alberto Hurtado-ILADES, Chile, pp. 33-47.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P., (5Ed.) (2010). "Metodología de la investigación. D.F. México. Mcgraw-hillinteramericana editores, s.a.

- Marcelo, C .1987. El pensamiento del profesor. CEAC. Barcelona

- Marcelo, C 1992. Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. CIDE. Madrid

- Salmon, L. 2014. Factors that Affect Emergent Literacy Development When Engaging with Electronic Books. Early Childhood Education Journal.

- Sonnenschein, S., Brody, G. & Munsterman, K. (1996). The influence of family beliefs and practices on children's early reading development. In L. Baker, P. Afflerbach, D. & Reinking (Eds.), Developing engaged readers in school and communities. Pág.. 1-20. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Tobón, S. (2006). Competencias en la educación superior. Ecoe ediciones. Bogotá

- Visor. Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (2007)¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? .En: el constructivismo en el aula: Editorial Graó, Barcelona.

- Zabala, A. (2008). La función de la enseñanza y la concepción sobre los procesos de aprendizaje. Instrumentos de análisis; las relaciones interactivas en clase. El papel del profesorado y del alumnado; los materiales curriculares y otros recursos didácticos. En: la práctica educativa. Cómo enseñar: Editorial Graó, de IRIF, S, L. C/Hurtado, 29.08022 Barcelona.

- Zaccagnini, M. (2008). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. Revista Iberoamericana de educación

ISSN:1681- 5653. Recuperado febrero 15 de 2011 de la
web:<http://www.rieoei.org/deloslectores/443Zaccagnini.pdf>.