

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**Desarrollo del alfabetismo emergente en un Jardín de la
Secretaría Distrital de Integración Social.**

Trabajo de investigación para optar por el grado

Magister en Pedagogía.

MARIA ZORAIDA GARZÓN OVALLE

JENIFER SAAVEDRA ESPINEL

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2014

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a todas aquellas personas que hicieron parte de nuestro proceso de formación y de crecimiento tanto personal como profesional, por brindarnos su apoyo incondicional, sus palabras de aliento en momentos de desfallecimiento y por confiar en nosotras y creer en nuestras capacidades.

A nuestras familias, quienes esperaron pacientemente durante mucho tiempo hasta ver culminado nuestro sueño, porque fueron ellos quienes vivieron y compartieron nuestros esfuerzos. Especialmente a nuestros hijos (a), Alejandro y Sofía, que fueron la mayor inspiración. A ellos va dedicada esta gran labor.

Agradecimientos

Agradecemos primeramente a Dios por habernos brindado la oportunidad de culminar nuestros estudios.

Un agradecimiento muy especial a nuestras familias, quienes nos dieron la comprensión, la paciencia y el ánimo de seguir adelante, por haber compartido y comprendido en las arduas jornadas de compromisos universitarios y haberles restado tiempo para compartir juntos.

A la Universidad de la Sabana, a sus docentes por ilustrarnos en este trayecto de construcción para nuestra formación como pedagogas. Especialmente a la directora del programa de Maestría en Pedagogía y asesora de tesis Rosa Julia Guzmán Rodríguez quien nos orientó en la presente investigación.

A los niños y niñas de educación inicial, quienes nos inspiraron y motivaron. A la comunidad educativa del Jardín Infantil, perteneciente a la red de jardines de la Secretaria Distrital de Integración Social, por permitirnos realizar nuestras prácticas y la investigación ya que sin su colaboración no se hubiera podido llevar a cabo.

Finalmente, a nuestro grupo de compañeros de la novena cohorte, gracias por el apoyo incondicional, sin el cual no hubiese sido posible alcanzar con éxito la meta de ser magister en el campo de la pedagogía.

Gracias.

Contenido

Dedicatoria.....	3
Agradecimientos.....	4
INTRODUCCIÓN.....	8
Pregunta de investigación.....	10
Justificación.....	10
Objetivos.....	13
General	13
Específicos.....	13
CAPÍTULO I.....	14
MARCO REFERENCIAL.....	14
1.1 Antecedentes.....	14
1.2 Problemática.....	18
1.3 Marco teórico.....	21
1.4 Primera Infancia.....	21
1.5 Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito Capital.....	23
1.6 Alfabetismo Emergente.....	26
1.6.1 Relación del educador con los niños en el proceso de acercamiento a la lectura y la escritura.....	33
1.7 Construcción de la lengua escrita.....	36
1.8 Saber pedagógico.....	41
1.9 Concepciones sobre la primera infancia.....	47
1.10 Lenguaje.....	50
1.11 La lectura.....	50

1.12 La Oralidad	53
CAPÍTULO II	55
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	55
2.1 Enfoque y diseño de investigación.....	55
2.2 Población.....	57
2.3 Contexto	57
2.4 Instrumentos y técnicas de recolección de información	61
2.4.1 La observación participante	61
2.4.2 La entrevista.....	62
2.4.3 Diario de campo.....	63
2.4.4 Registros audiovisuales, Fotografías, videos y audios.....	63
CAPÍTULO III	64
3.1 Categorías de análisis.....	64
3.2 Plan de trabajo en el aula.....	65
3.2.1 Objetivo general.....	65
3.3 Análisis de la información.....	70
CAPÍTULO IV	75
4.1 ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	75
4.2 Escritura	75
4.3 Oralidad.....	77
4.4 Lectura.....	77
4.5 Resultados de las entrevistas	79
4.5.1 Análisis de las entrevistas	83
4.6 Análisis del diario de campo	85
4.7 Actividades de escucha, oralidad y lectura.....	85
4.7.1 Actividades de escritura.	90

4.8 Triangulación de la información recogida	94
CAPÍTULO V	96
5. Conclusiones	96
5.2. Reflexión de las investigadoras.....	99
6. Referencias.....	102
7. Anexos.....	106

INTRODUCCIÓN

El proceso de educación se concibe como un proceso progresivo y continuo desde que la persona nace hasta el final de la vida. En la escuela este proceso se adelanta mediante un plan de estrategias pedagógicas, entendiendo la pedagogía como un proceso de mediación capaz de promover en los educandos la tarea de construirse y apropiarse del mundo y de sí mismos, acompañándolos y apoyándolos en su aprendizaje. Dicho proceso es dinámico y requiere de cambios que se adapten a las necesidades e intereses de los niños y niñas y por consiguiente a su contexto.

La presente investigación buscó poner en evidencia una problemática: la insuficiencia en el proceso del acercamiento a la lectura y escritura mediante la promoción del alfabetismo emergente en los menores del Jardín Infantil Gran Yomasa, perteneciente a la red de jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS, Para ello se pusieron en práctica algunas estrategias que buscaban invitar al niño a acercarse a los procesos de lectura y escritura, en un proceso que emergiera de su relación cotidiana con ellos.

La problemática radica en que la educación inicial integral de este centro, recibida por los niños y niñas mayores de 4 años, es insuficiente en las dimensiones cognitiva y lingüística, especialmente en la facilitación del alfabetización inicial¹. En el grado Jardín se enfatiza el reforzamiento de la dimensión corporal, su interacción con sus pares e igualmente su desarrollo físico

¹ En este contexto **facilitar la alfabetización inicial** significa proponer actividades que promuevan en los niños y niñas el desarrollo del lenguaje oral y el acercamiento a los usos sociales de la lectura y la escritura. (Guzmán, 2011).

nutricional. Se da importancia al pilar del juego libre y un poco a la exploración del medio, que son dos de los pilares de la educación inicial, pero esto se hace sin ninguna intencionalidad pedagógica explícita. La literatura es otro de los pilares planteados en los lineamientos de la atención para la primera infancia propuestos por Secretaría Distrital de Integración Social; este pilar se desarrolla en el Jardín mencionado por medio de lecturas sin intención clara, sencillamente se lee algún cuento sin trascender más allá generando como principal consecuencia la desatención en el desarrollo del alfabetismo emergente en los menores de esta edad, a pesar de que ellos sí demuestran un gran interés por el acercamiento a la lectura y escritura.

La intencionalidad de esta investigación fue promover y favorecer en estos niños el acercamiento a la lectura y la escritura mediante algunas estrategias pedagógicas acordes con los lineamientos planteados por la SDIS, las cuales promovieron el alfabetismo emergente y dieron evidencias de los avances que se pueden lograr en este campo.

Asimismo, esta se orientó a visualizar y dar a conocer a los docentes, estrategias que se pueden implementar en su práctica diaria sin alterar las bases con las que se estructura el Jardín, con el fin de permitir a los niños desarrollar habilidades de escucha, de habla, de lectura, teniendo como base sus prácticas cotidianas y como eje central los pilares. Adicionalmente, se buscó ampliar el uso del vocabulario e imaginar y percibir otros mundos que involucraran y facilitaran la comprensión. Todo esto con el fin de que los niños fueran apropiándose del lenguaje en todas sus expresiones de manera natural. Gutiérrez y Rosas, (2008), afirman “se considera que las actividades de hablar y escuchar son connaturales al proceso formativo de los estudiantes, lo cual supone que se aprende a hablar y escuchar de manera espontánea, a través de los intercambios inmediatos e informales propios de la cotidianidad del educando” (p. 25).

Pregunta de investigación

¿Cuál es el resultado de promover el alfabetismo emergente a partir de acciones pedagógicas en niños de 4 a 5 años de un jardín de la Secretaria Distrital de Integración Social?

Justificación

Desde hace unos lustros se vienen reflejando en las pruebas nacionales e internacionales, las dificultades que tienen los estudiantes en el desempeño en lectura y escritura, como dan cuenta los resultados de las últimas pruebas PIRLS, donde el 60% de los estudiantes de primaria tiene serias dificultades en la comprensión de textos. Según el artículo de Linares, ¿Por qué se rajan en lectura nuestros niños?, Publicado por el periódico El Tiempo domingo 27 de enero del 2013, esta dificultad es preocupante porque de ahí depende en gran medida el desempeño escolar y personal, y plantea el interrogante de ¿Cómo los niños entran en contacto con la lectura hoy en día?, (p.12).

En la actualidad esta es una de las competencias esenciales a desarrollar. El Ministerio de Educación Nacional MEN y el ICFES definen “competencia” como un saber hacer en un campo de actuar humano, una acción situada definida en relación con el uso de determinados instrumentos mediadores. En este caso, los sistemas simbólicos del lenguaje hablado y escrito y las formas de representación gráfica. Hymes (1971) enriquece el contexto de competencia al introducir un

elemento pragmático o sociocultural; “se aprende a utilizar el lenguaje según el contexto verbal real en el que se vive. Si el lenguaje está apartado de la vida, de la realidad de las personas, no es significativo.” (p 3-23).

Y es en los primeros años de vida cuando se sientan las bases en el aprendizaje de la lectura y la escritura de manera significativa y motivante. Se puede avanzar y profundizar en la adquisición del alfabetismo de manera emergente, ya que es en esta etapa de desarrollo donde se requiere y se debe promover el acercamiento a los procesos, de lectura y escritura para que los niños empiecen a comprenderlos y emplearlos de manera natural en el contexto social.

Ahora bien, como se sustenta en el marco teórico, la interacción con diversos tipos de textos son necesarios para reflexionar sobre el papel que juega el material escrito en la implementación de estrategias de trabajo con los niños. Es indudable que los diferentes portadores de texto son indispensables ya que desempeñan una relación importante que facilita el acercamiento de los niños a la iniciación de la alfabetización basados en la lectura y la interpretación.

En el jardín infantil en que se hizo la investigación, se evidenció la ausencia de estrategias que lleven a los niños a un acercamiento a la lengua escrita, que les permita y facilite los procesos iniciales de la lectura y la escritura y conozcan sus usos sociales. El Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito Capital, postula como un objetivo que se deben “establecer estrategias para articular el proceso de tránsito entre la educación inicial y la educación básica”. (p.55) Para ello, menciona la importancia del juego, la literatura, el arte y la exploración del medio, como fundamentación en la articulación de la educación inicial a la formal e igualmente promueve que la educación debe ser integral en la primera infancia, es decir, que potencie todas las

dimensiones del desarrollo. Este documento también plantea, que los niños van al jardín infantil a enriquecer experiencias por medio de la adquisición de pautas sociales para que pueda vincularse y adaptarse a la sociedad, (p.47). Sin embargo no se hace evidente ante la ejecución de las actividades, por ejemplo, en el momento de la lectura, esta se realiza de manera rápida y en ocasiones sin mostrar las ilustraciones de los cuentos, desaprovechando el valor de esta. Respecto al juego, lo realizan de manera simple es decir, el juego se hace todo el tiempo sin intención, los niños en varias ocasiones están sin materiales para la construcción e imaginación de roles. A veces se pelean por el espacio de juego o porque encuentran un objeto y todos lo quieren para jugar. No existe la posibilidad de cambiar de aula fácilmente para que por lo menos los niños puedan interactuar con otros niños menores o mayores.

Objetivos

General

Poner en evidencia los avances que se pueden producir en el alfabetismo emergente en niños de 4 a 5 años en el nivel de jardín, a partir de estrategias pedagógicas.

Específicos

- Ofrecer a los niños acogidos por SDIS algunas estrategias pedagógicas similares a las que tienen los niños que pueden acceder a instituciones privadas, en donde les estimulan y desarrollan habilidades abordadas desde el alfabetismo emergente.
- Proponer un abordaje pedagógico que se centre en las potencialidades de los niños y valore sus capacidades.
- Demostrar que dentro del aula de clase, sí se logra desarrollar procesos de alfabetismo emergente en niños de menores de 6 años.
- Analizar el planteamiento de la política del Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito Capital, respecto a: los niños antes de los seis años no deben ser forzados ni deben tener un acercamiento de la lectura y escritura. Dar a conocer como interpretan y recontextualizan dicho documento a pesar de considerar que la literatura es uno de los pilares de la educación para la primera infancia.
- Identificar las concepciones de los (as) docentes de la institución sobre quién es un niño de preescolar y qué debe aprender en esta etapa de la escolaridad.

CAPÍTULO I

MARCO REFERENCIAL

1.1 Antecedentes

El alfabetismo constituye una condición necesaria para que el ser humano logre alcanzar todas sus capacidades y así pueda realizarse como persona. Este proceso va emergiendo desde los primeros meses de vida, gracias a la interacción de los individuos con su cultura y su entorno social más cercano. Se inicia al percibir sonidos y responder a ellos cuando son bebés; a medida que van creciendo, los niños van evolucionando y enriqueciendo su lenguaje oral, gestual y corporal mediante los que comunican sus necesidades y sentimientos. Para Bruner (1983), la influencia sociocultural del ser humano determina la calidad del lenguaje ya que este es un producto social.

Los jardines infantiles son espacios en los que los niños tienen una gran oportunidad de desarrollar su lenguaje debido a que se amplía su interacción social más allá de su entorno familiar y la comprensión del mismo. Allí, no solamente amplía su lenguaje oral interactuando con otros y el corporal por medio del juego, sino que aprende a escuchar con un sentido específico, a seguir instrucciones y a fijar su atención. En cuanto a la lectura y la escritura en el grado de jardín no se inicia un proceso de acercamiento a ellas, ya que las actividades cotidianas están más enfocadas al manejo de su esquema corporal por medio del juego. En cuanto a la literatura, que se considera uno de los pilares de los lineamientos de la educación inicial y atención para la primera infancia, como ya se dijo, se ve reflejada en la simple lectura de un cuento por parte de la docente pero no va más allá; es decir, se hace sin un propósito específico o una intencionalidad.

Desde hace algunos años en los jardines infantiles públicos se prohibió el acercamiento del menor al aprendizaje de la lengua escrita, con el fin de no escolarizar a los niños, porque se consideró que los menores de 5 años aún no tienen la madurez cognitiva para iniciar este proceso y al hacerlo se limita al menor coartándole el disfrute de esta única etapa de la infancia, cuya actividad rectora es el juego, por lo tanto se excluyó este acercamiento a la lectura y la escritura.

Es más, el desarrollo de la motricidad fina de manera intencionada, se considera como parte de la formación escolarizada; así lo evidencia el siguiente párrafo del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, (2009)

“Estos serían los lineamientos que nos permitirían defender el derecho de niñas y niños a jugar auténticamente, sin otorgarle siempre al juego una intención externa de aprendizaje de contenidos específicos. Como reza el título de un libro para maestras: “Juguemos, pero no se meta con mi Motricidad Fina”. (pág. 59)

Sin embargo, hay posiciones antagónicas a este respecto, como la que se plantea a continuación. En un artículo de la revista El Educador, de agosto de 2008 en el que se menciona a autores reconocidos como Josette Jolibert, Ana Teberosky y Liliana Tolchisnsky, se resalta lo siguiente:

“Durante los cinco primeros años de formación, el niño requiere la manipulación dirigida de objetos para desarrollar su motricidad, estimular el

desarrollo de su pensamiento y el aprendizaje sucesivo de habilidades más complejas como la lecto-escritura. Tareas como rasgar, cortar, pintar, colorear o enhebrar se relacionan directamente con la capacidad del infante de coordinar su visión con los movimientos de manos y dedos. Estos movimientos controlados y deliberados que requieren mucha precisión conocidos como de “motricidad fina”, desempeñan un rol protagónico en el posterior aprendizaje de la habilidad manuscrita” (p. 37, 38).

Ahora bien, al carecer de experiencias enriquecedoras con los textos, se le está negando a los menores la adquisición de las habilidades básicas y necesarias para iniciar el proceso de alfabetización, a pesar de que se han hecho estudios y han salido a la luz documentos que dan cuenta de la importancia de fomentar el acercamiento a la lectura y la escritura en los primeros años de vida del menor, especialmente a la edad de los 3 a los 5 años. Tal es el documento “La lectura en la primera infancia”, escrito por Yolanda Reyes por solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe – CERLALC, (2005, p. 8, 9), en el cual se recalca el derecho al aprendizaje de la lectura y la escritura desde los primeros años en igualdad de condiciones para favorecer la equidad. Así mismo se recomienda el acercamiento a los usos sociales de la lectura y la escritura, los cuales están conectados con el desarrollo temprano, a la plasticidad neuronal, el desarrollo del pensamiento, la capacidad de análisis y argumentación verbal entre otros procesos, que llevarán a tener éxito en su educación formal más adelante.

En el artículo derivado de la investigación, Como aprenden los educadores del nivel inicial a diseñar estrategias que faciliten la alfabetización inicial, adelantada por la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana (2011, p. 3-13), las autoras, Guzmán R. y Ecima I. plantean, que una de las causas de las dificultades para obtener éxito en la alfabetización inicial, es la ineficacia de

una alfabetización con sentido profundo en la escuela, es decir del cómo allí se alfabetiza a los menores y el cómo ellos la apropian significativamente. Por lo tanto, se requiere analizar cómo se dan las prácticas pedagógicas en el ámbito escolar y cómo se podrían mejorar para que resulten significativas para los niños. Y así lo mencionan en el siguiente párrafo:

“Tanto la alfabetización inicial como el aprendizaje en general, están fuertemente determinados por las prácticas educativas que se dan cotidianamente en la escuela. Por prácticas educativas se entienden las acciones que se proponen en el marco de la educación, cargadas de una intención formadora hacia la población infantil” (p. 4, 5).

También señalan que otra de las causas de la dificultad para alfabetizar a los niños es el tipo de actividades que proponen las profesoras en el aula, es decir su diseño e intencionalidad, cómo van dirigidas hacia los niños y además cómo las docentes se relacionan con ellos.

Igualmente las políticas de educación en el sector público, que atiende a la población vulnerable y/o de escasos recursos económicos, son insuficientes para poder brindar una educación de calidad, como también la formación de maestros idóneos para iniciar la alfabetización de manera adecuada en los menores. Lo anterior está planteado en otro aparte del artículo, Guzmán y Encima (2011) adelantada por la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana (p. 6).

En lo que atañe a la presente investigación sobre el alfabetismo emergente en la educación inicial en el Distrito Capital y específicamente en la red de jardines infantiles pertenecientes a la Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS, se

relaciona de alguna manera con la investigación mencionada anteriormente, en el sentido de la insuficiencia de estrategias pedagógicas adecuadas para iniciar a los menores en el alfabetismo inicial e igualmente las prácticas pedagógicas que se ejercen en esta institución, que no potencian el desarrollo cognitivo. Lo más preocupante, es que son niños del nivel de jardín, quienes a mitad de este año, (2014) ya cumplieron los 5 años. Es decir que han desaprovechado sus primeros años de vida, en los cuales es donde neurológicamente se realizan conexiones cerebrales importantes y significativas para la vida de cada ser humano.

Cano, Finocchio y Gaspar (2011) plantean la desigualdad abismal en el acercamiento a la lectura y la escritura que se da entre las instituciones oficiales y las privadas, lo que conduce a “la distribución social de la lectura y la escritura, en particular el acceso a la alfabetización, generando un problema de desigualdad social y cultural injusta”, este aspecto se ve reflejado diariamente, especialmente en nuestro país, (p.20).

1.2 Problemática

La principal problemática que se presentó en la población objeto de estudio de la investigación, del nivel de jardín, consiste en que a los niños de este nivel no se les brinda la posibilidad de comenzar un proceso que facilite la alfabetización inicial mediante el acercamiento a distintos portadores de texto², ni el aprestamiento necesario para iniciar este proceso, a pesar de que se evidenció que la mayoría de los menores manifestaron interés por adquirirlo. Es el caso de Jeisson, un menor que al ver algunas letras en sus zapatos preguntaba insistentemente qué es esto (letras) y qué quieren decir, e igualmente otros

² Se entiende por portadores de texto, todos aquellos materiales que contienen textos gráficos o verbales que circulan en el medio, tales como avisos, logos, revistas, libros, manuales, periódicos y propagandas, entre otros.

menores, durante las actividades que involucraban la escritura, como la de su propio nombre, manifestaron estar interesados por saber cómo se denominan los signos plasmados.

De acuerdo con la problemática descrita anteriormente se hizo necesario implementar una estrategia que facilitó e impulsó a los niños al inicio de su alfabetización inicial, ya que en este nivel no se da, pues tanto las directivas como los principios del Proyecto Educativo Institucional y las políticas de la SDIS, consideran que los menores no están preparados para ser “escolarizados” y por lo tanto este proceso se debe dejar para cuando ingresen al colegio al grado cero o transición.

Como lo evidencia el formato de indicadores del desarrollo psicomotor del niño (a), la valoración está relacionada con el aspecto motriz y se va adelantando en el transcurso del año y reforzando dicho aspecto (ver anexo 1).

Además las directivas manifiestan que los niños solo viven una infancia y que por lo tanto al infante hay que dejarlo ser, explorar y que pueda disfrutar al máximo de esta etapa y en consecuencia, todas las actividades deben ser mediadas por el juego. En ellas la maestra es una observadora y cuidadora que procura el bienestar de los niños en el jardín infantil.

1.2.1 Importancia de la problemática de investigación

Bajo esta perspectiva, se manifestó la importancia de que las docentes introdujeran y acercaran a los educandos del jardín a los usos sociales de la oralidad, la lectura y la escritura, mediante estrategias pedagógicas lúdicas para

que de esta manera pudieran lograr un buen desarrollo de estas habilidades en los niños cuando pasen al colegio. También fue importante observar, cómo con la implementación de algunas estrategias propuestas en este proyecto se logró promover un avance hacia el alfabetismo emergente por parte de los infantes.

Además fue relevante aprovechar esta etapa del desarrollo del niño. Diversas investigaciones dan cuenta de que es en estas edades que el cerebro es más maleable en sus conexiones neurológicas, lo que hace que al niño se le facilite el aprendizaje. A continuación se citan algunas de estas investigaciones:

Las conductas cognitivas y simbólicas tienen mayor posibilidad de ser desarrolladas y aprendidas por los niños cuando tienen menos de 7 años, debido a que en esta etapa el cerebro infantil genera un gran número de conexiones neuronales facilitando los aprendizajes presentes y futuros de acuerdo con las experiencias que tenga oportunidad de vivir el menor, pues como lo afirma Peralta (2002, p. 72), “no solo los aspectos de desarrollo motor y sensorial necesitan una adecuada y oportuna red neuronal, sino también el lenguaje y lo cognitivo”. Schiller (1999, p.9), citado también por Peralta (2002, p.73) en sus estudios, afirma que los infantes de alrededor de 4 años que han recibido estímulos pertinentes y adecuados en su desarrollo lingüístico y cognitivo obtendrán más oportunidades que facilitarán los aprendizajes en su vida escolar que aquellos que no las recibieron.

Según Piaget (1962) los niños entre los 2 y 6 años tienen una gran expansión en el uso del pensamiento simbólico y la comprensión, lo que les permite hacer representaciones de palabras, números e imágenes a las cuales da un significado, lo que denomina la función simbólica. También es en estas edades, de 0 a 6 años, cuando los chicos desarrollan procesos mentales de manera

significativa y hay avances en su maduración cerebral, siempre y cuando haya una intervención con ambientes enriquecidos y actividades planeadas de manera sistemática que promuevan su desarrollo cognitivo y psicosocial.

En esta misma línea, los estudios realizados por Ramey y Ramey, (2010), mencionados por Papalia (2006, p.175), dan cuenta de que las intervenciones oportunas son más eficaces si se inician tempranamente y continúan a través de los años preescolares, si además son intensivas y proporcionan experiencias educativas directas.

1.3 Marco teórico

1.4 Primera Infancia.

La primera infancia se constituye como una etapa fundamental en el proceso y desarrollo de la formación de la personalidad de todo individuo. Por lo tanto la atención, el cuidado y la educación de los niños en estas edades debe ser priorizado y atendido de manera pertinente.

De acuerdo con lo expuesto y consecuente con lo planteado en la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia de este país, se “propone el pleno desarrollo de los niños y las niñas desde la gestación hasta cumplir los 6 años, a través de la implementación de acciones, programas y proyectos dirigidos a la atención integral a la primera infancia en todo el territorio nacional” (p. 6).

Lo que sucede durante el período de gestación y los primeros años de vida de un ser humano suele ser duradero y en algunos casos, permanente. Durante el

último trimestre de la gestación y hasta los 3 años de vida se desarrollan muchas de las estructuras del cerebro y se establece todo un sistema de interconexiones esenciales para su correcto funcionamiento.

Por ello, el concepto de primera infancia está reconocido como una etapa de la vida con fines y objetivos para garantizar el cumplimiento de las demandas sociales respecto a la educación de estas nuevas generaciones. Esta fase de primera infancia comprende desde el momento de la gestación hasta los 6 años de vida; es un período en que se forman las estructuras del desarrollo cognitivo, psicológico, social y evolutivo de cada uno de los infantes. Asimismo, el ambiente juega un papel importante.

En esta misma perspectiva, Peralta (2002) cita a Edelman quien sostiene que “el contexto y la historia del desarrollo celular de un individuo son los que determinan en gran parte la estructura del cerebro y no la mera información genética” (p. 70). El terreno perdido en materia de aprendizaje y desarrollo durante los primeros tres años de vida nunca se recupera, lo cual quiere decir que cuanto más se enriquezcan los procesos desde sus primeros años vida, el aprendizaje se podrá garantizar y facilitar el desarrollo.

Igualmente Peralta (2002) señala que el “estimulo en el que se desenvuelve la vida del niño le brindará estructuras que permiten configurar las condiciones para el aprendizaje” (p. 69). Por ello, lo que aprenden los niños durante los primeros años de vida determina en gran medida tanto su desempeño en la escuela como los logros intelectuales, sociales y laborales a lo largo de su existencia.

En este orden de ideas, los niños tienen según Peralta (2002) “derecho de ser considerados efectivamente como personas desde que nacen, con todo lo que ello implica: es decir, ser verdaderos sujetos–protagonistas de sus diversos aprendizajes en los distintos momentos de la vida” (p. 117). Para nadie es un secreto que los niños necesitan contar con espacios que ofrezcan las condiciones básicas para poder relacionarse con sus pares y los adultos y logren experimentar diferentes situaciones y sentimientos que le den sentido a su vida y de esta manera reencontrar y reconstruir el sentido de una experiencia vivida y percibida en los escenarios reales y comunes de una comunidad.

En consecuencia, son primordiales la confianza, la curiosidad, la capacidad para relacionarse con los demás y la autonomía, ya que dependen del tipo de atención y cuidado que reciben los niños por parte de ambos padres y de las personas encargadas de su cuidado. Sin embargo, conviene no referirse solo a la madre, el padre o el maestro, ya que cada uno de ellos tiene un rol fundamental como el de generar valores y normas y el proveer las herramientas necesarias que repercutirán directamente en el desarrollo educativo y en sus aprendizajes para enfrentarse al futuro. Asimismo conseguirán y garantizarán el mejor comienzo de la vida para los infantes. Será también como el niño fortalecerá el sentido de pertenencia, el valor de los individuos y del mundo que los rodea.

Luego de hacer esta breve presentación sobre el desarrollo de los niños durante los primeros años, a continuación se analiza el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito Capital.

1.5 Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito Capital.

Se entiende por educación inicial el proceso continuo y pertinente que se brinda a los menores de 6 años para potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida, (MEN 1996). El documento del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, que rige a los jardines pertenecientes a la Secretaría Distrital de Integración Social da cuenta de dos tendencias en la atención de los niños y niñas de educación inicial, el asistencialismo y la educación u orientación pedagógica. Igualmente afirma que hoy en día se mantienen estas dos tendencias que marcan diferencias en el desarrollo de los niños y las niñas, (p. 17). Por un lado el asistencialismo está dirigido a suplir las necesidades básicas de los menores de los sectores más vulnerables, es decir de los estratos 1 y 2, brindado por las instituciones públicas, ya que por ser los sectores que más carecen de recursos económicos se hace necesario proveer cuidado y nutrición para que esta población alcance un buen desarrollo. Por otro lado, los adultos de la población de estratos 3, 4 y 5, tienen un nivel de formación más avanzado y están interesados en que sus niños adquieran una educación integral y académica, de manera que desarrollen sus capacidades desde todas las áreas del conocimiento; lo que conlleva a una iniciación de los procesos de formación de manera más estructurada ofrecida por las instituciones del sector privado, haciendo aún más profunda la brecha de desigualdad social.

Sin embargo, en el 2009 el MEN publicó un documento denominado “Desarrollo infantil y competencias para la primera infancia”, (ley 1098 de 2006, Cód. De Infancia y Adolescencia), que propende por brindar oportunidades educativas, mediante prácticas educativas pertinentes que permitan el desarrollo de competencias en la población infantil. La SDIS no acató dicho documento debido a que se centra en el desarrollo de competencias en los “haceres” y no contemplaba las diferentes dimensiones del desarrollo humano, por lo que elaboró los Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial en el 2009, con los cuales se regirían las instituciones que atienden la población infantil menor de 6 años adscritas a esta entidad distrital, promoviendo el cuidado y prácticas pedagógicas que potencien el desarrollo de manera armónica e integral en el

menor de 6 años mediante 5 estándares de calidad que garantizan y promueven la atención integral en la educación inicial. Entre estos 5 estándares se encuentra el de proceso pedagógico, que expresa que la educación inicial no debe ser instrumental ni implicar la escolarización, sino que se espera que se base en una pedagogía que fundamente la acción educadora centrada en el infante, basada en las fortalezas y potencialidades y no en las falencias y carencias que presenten los niños y niñas.

Con respecto al alfabetismo emergente en los niños y niñas que acuden a los jardines de la SDIS, el Lineamientos Pedagógico y Curricular para la educación inicial en el Distrito Capital (p. 63), proponen por medio del pilar de la literatura que los menores tengan contacto permanente con diversos géneros literarios, ya sea con literatura oral o escrita. Se espera que adquieran ciertas capacidades comunicativas e interpretativas que ayudan a desarrollar la dimensión comunicativa y cognitiva y que les dan las bases para acercarse a la lengua escrita. Se recalca e insiste en que no se les debe enseñar a los niños a decodificar prematuramente y mucho menos adelantar la enseñanza formal de la lectura y la escritura pues de este asunto se encargarán los profesores de los primeros años de la educación formal.

Actualmente se está llevando a cabo la ejecución del convenio 1604 de 2013 entre la SDIS y la SED, mediante el cual unen esfuerzos y recursos para garantizar la educación a los niños y niñas de 3 a 5 años, es decir de los niveles de pre-jardín y jardín, desde el enfoque de atención y desarrollo de la primera infancia.

En concordancia con lo que se propone en los lineamientos de trabajo con la primera infancia en la SDIS, durante el desarrollo de esta investigación no se

forzó la “escolarización temprana” de los niños con la intención de llevarlos a escribir y a leer antes de estar preparados para hacerlo. Sin embargo, sí se fortaleció el desarrollo del alfabetismo emergente, aspecto que se aborda a continuación.

1.6 Alfabetismo Emergente

La escritura hace parte de la cultura y del entorno. En medios alfabetizados, el conocimiento sobre la lengua escrita comienza en situaciones de la vida real en los ambientes sociales donde se desarrolla el ser humano. Se podría decir que el ser humano desde el vientre de la madre y en los primeros meses de existencia comienza a aprender las cosas esenciales de la vida. “Se ha podido confirmar que entre los dos y tres años de edad las tres cuartas partes de la red neuronal está ya formada, teniendo una gran incidencia en todos los comportamientos y aprendizajes que realiza el niño en esta etapa y en aquellos que se deriven a futuro dependerán de las posibilidades que genere esta red” Peralta (2002, p. 69).

Visto desde esta perspectiva, se puede decir que la edad temprana es en la que se deben dar las herramientas para el desarrollo de habilidades que el niño requiere antes de iniciar el proceso formal de aprendizaje de la lectura y la escritura. Además, el niño es quien extrae de su entorno diversas experiencias y oportunidades, las cuales le permitirán tener bases sólidas para llegar a ser un buen lector y escritor.

Al mismo tiempo, la academia es la que se debe encargarse de no escolarizar los procesos en las edades iniciales; debe velar porque los conocimientos se den de manera reflexiva, motivante y particular para cada niño. Así como en no reducir

y ni caer en la evaluación meramente académica olvidando el valor significativo que tiene el aprendizaje para los niños.

Por lo anterior, el colegio es visto como un espacio de socialización en donde los niños pasan la mayor parte de su tiempo, ya que les proporcionan experiencias ricas en comunicación y juegos que permiten compartir, expresar, sentir, disentir o contradecir. Por ello, Juan Carlos Melo, artista plástico de la Universidad Nacional afirma: “los expertos dicen que las aulas deben estar pensadas para que los menores perpetúen su juego, pero esos salones deben responder a los diferentes ritmos: sociales, de privacidad, de exploración, de investigación”. (Periódico El Colombiano 8 de mayo de 2011), El aula de clases se convierte en otro profesor.

Actualmente en diferentes ciudades de este país, “el espacio” llamado salón, jardín o centro de integración está perdiendo importancia, en la medida en que al niño lo ven como un ser que no está en edad para aprender y solamente visita al jardín para ser cuidado, perdiendo así la riqueza que le puede brindar el entorno. En el momento en que se logre abrir espacios llenos de vida, que inciten al niño a explorar y aprender se podrá evidenciar que el contexto hace parte de la educación del niño.

Por su parte, Carlo Margini, arquitecto italiano, argumenta “El salón de clases debería invitar a los niños a la exploración, a la investigación y al aprendizaje” (2011). Como bien menciona Margini, el aula debe invitar al niño a sentirse seguro y tranquilo para desarrollar sus potencialidades, fortalecer su memoria, aumentar sus habilidades y adquirir las herramientas básicas para la iniciación de la alfabetización.

Por ello, el aula y el entorno deben proporcionar materiales como imágenes, señalización, carteleras informativas e interacción con los libros; de esta manera se estará haciendo partícipe al niño de situaciones que enriquecen y facilitan la emergencia del alfabetismo sin ser un proceso formal. Además, será un ambiente propicio para que ellos empiecen a interactuar con lo que se encuentra allí y le puedan dar un significado.

Como señala Goodman (citado por Flórez, Restrepo y Schwanenflugel 2007), “Lo que se pretende es que la clase sea toda un ambiente letrado en el cual se encuentre en todas partes lenguaje significativo, relevante y funcional” (p. 63). Cuando los niños observen que están en un contexto que les ofrece información, podrán empezar a descubrir que el lenguaje escrito es vehículo de comunicación. En ocasiones se olvida que el uso de carteleras y espacios ilustrados pueden ser una buena oportunidad para que el niño empiece a asociar lo escrito con lo oral de manera espontánea.

Al respecto, se evidenció que los lineamientos propuestos por la SDIS en lo que se refiere al manejo del espacio y en el uso pedagógico de este, no brinda las herramientas necesarias para sacar provecho y enriquecerse del medio. Por el contrario, se muestra poco atractivo y nada interactivo para los niños. Como se mencionó, el brindar espacios letrados, rutinas de juego, momentos de lectura y escritura de manera natural, sin necesidad de ser algo formal, estará aproximando al niño a la alfabetización inicial, de manera emergente, mediante el acercamiento a distintos portadores de texto.

Sin embargo, otros jardines y centros de estimulación sí demuestran que emplean estrategias pedagógicas para hacer uso del espacio y del contexto. Lo hacen con otra mirada, demuestran que hacen uso del entorno en los momentos

de la lectura, en el juego, en las visitas a diferentes ambientes y escenarios, entre otros. El uso de estas herramientas provee los elementos necesarios para dar inicio a una buena escolarización formal, a diferencia de los jardines de la SDIS que se centran en el cuidado y el asistencialismo del niño y olvidan el uso de estrategias pedagógicas que les brindan los elementos necesarios para el inicio de la lectura y escritura.

En este orden de ideas, los jardines de la SDIS están desaprovechando las experiencias y los significados que encuentran los niños allí, ya que si bien se detienen a profundizar en la salud, nutrición, protección y el cuidado, están dejando un poco de lado la pedagogía. Postulan el juego, la literatura, la exploración, entre otros, como posibilidades mediante las cuales los niños aparentemente se desarrollan. Sin embargo que estos aspectos estén planteados no quiere decir que se desarrollan de manera positiva o pedagógica, puesto que las profesoras consideran que con leer un cuento, poner videos o dejarlos jugar, ya están cumpliendo con lo propuesto por los lineamientos.

Por consiguiente se plantea que los Jardines Infantiles de la SDIS (entidad a la que pertenece el Jardín en el que se desarrolló esta investigación), no solo se muestran en desventaja con respecto a otras instituciones, sino que también están desaprovechando el tiempo de exploración y construcción de significado que desarrollan los niños en la edad inicial. La estrategia expuesta por el Gobierno Nacional llamada “De Cero a Siempre” (Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia) en vocería de María Clemencia Rodríguez menciona que se “busca prestar una verdadera Atención Integral que haga efectivo el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas entre cero y cinco años de edad” (2010). En la anterior afirmación se percibe que sí se preocupan por la atención; de manera que velan por los derechos de los niños, por prestar una alimentación balanceada y por una buena salud.

Sin embargo, respecto a la educación hace falta más precisión en la implementación de la propuesta, ya que las docentes tienen total desconocimiento de esta estrategia y se rigen únicamente por el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito Capital. Tampoco se evidencian construcciones iniciales de los niños alrededor de la lectura y la escritura que posibiliten el acercamiento a las letras, la comparación de palabras, el acercamiento a los cuentos infantiles a través de la lectura compartida ni ambientes enriquecidos de imágenes o señalización que estimulen y faciliten en el niño la emergencia del alfabetismo ayudando a prevenir futuras dificultades en el desarrollo del mismo.

No se debería olvidar que el aprendizaje es un proceso complejo en el que las habilidades y destrezas de orden cognitivo y neuropsicológico necesitan ser activadas por métodos y estrategias pedagógicas acordes a la edad de los niños, a las necesidades y a los requerimientos que le puede brindar el medio. La interacción generada a través del procedimiento antes descrito permite que los niños establezcan procesos activos y mediadores entre los signos gráficos, su léxico personal y la socialización del lenguaje, entendido en el sentido amplio de comunicación, que constituye un eje central en el desarrollo cognoscitivo y socio-emocional del niño. Por lo tanto, es de suma importancia que las capacidades innatas puedan ser activadas no solo por el contacto con un ambiente letrado sino también por las actividades que se realicen orientadas hacia un alfabetismo emergente.

Al considerar que el proceso de desarrollo de la lectura y la escritura puede emerger de las oportunidades incidentales e intencionales que se le brindan al niño desde el contexto social y a través de la interacción pedagógica acertada, se estará incitando al niño a vivir experiencias pertinentes que promuevan sus

procesos de aprendizaje desde las interacciones que realiza con el objeto de conocimiento. Por consiguiente, es necesario tener presente la definición de alfabetismo emergente planteada por Flórez *et al.* (2007) quienes afirman “puede entenderse como un proceso de aprendizaje temprano en el que confluyen cuatro dimensiones de naturaleza distinta, pero interrelacionadas: la dimensión funcional, la social, la cognitiva y la emocional lúdica” (p.17).

A partir de lo expuesto por Flórez *et al.* (2007) se podría decir que dentro del alfabetismo emergente no existe un momento preciso en el cual se aprende a leer, no es un método, ni una receta para implementar. Dentro de este, el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso que se va construyendo en la medida que el desarrollo cognitivo y lingüístico de cada niño permite hacerlo adecuadamente. Hay casos en los que el niño descubre que lee, incentivado e interesado por lo que se le proporciona o por lo que observa en su medio. En el momento que comienza a formular preguntas como ¿Esta es una palabra? y al escuchar cómo se pronuncia, el niño empieza a interiorizar de manera espontánea, que las palabras se pueden articular y comienza a reconocerlas. Igualmente estos autores aluden a que al momento de la adquisición del lenguaje, el niño que esté en un ambiente lleno de estímulos va a tener la posibilidad de tener un mejor desarrollo, a diferencia de uno que no tenga estímulos, lo cual quiere decir que no tendrán un acercamiento positivo hacia el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y quizás puedan presentar problemas más adelante en su adquisición.

Un ejemplo claro es cuando los niños comienzan a reconocer las letras o palabras dentro del medio en el que se encuentran. Flórez *et al.* (2007), plantean que en la etapa logográfica “los niños y niñas establecen relación y asociación entre las palabras habladas y sus formas impresas” (p.45) Por lo expuesto, se puede deducir que los niños logran establecer conexiones por medio de la

observación cuando en el medio encuentran señalización, carteleras y otros materiales significativos. También cuando empiezan a conocer su nombre y lo identifican y lo relacionan con palabras que encuentran en su entorno. Asimismo cuando escuchan palabras que para ellos son familiares o cercanas a su contexto.

En el siguiente gráfico se pueden observar las conexiones y relaciones que se desarrollan entre el contexto, las experiencias y lo referente a la adquisición del alfabetismo temprano, basado en el modelo de lectura de Adams.

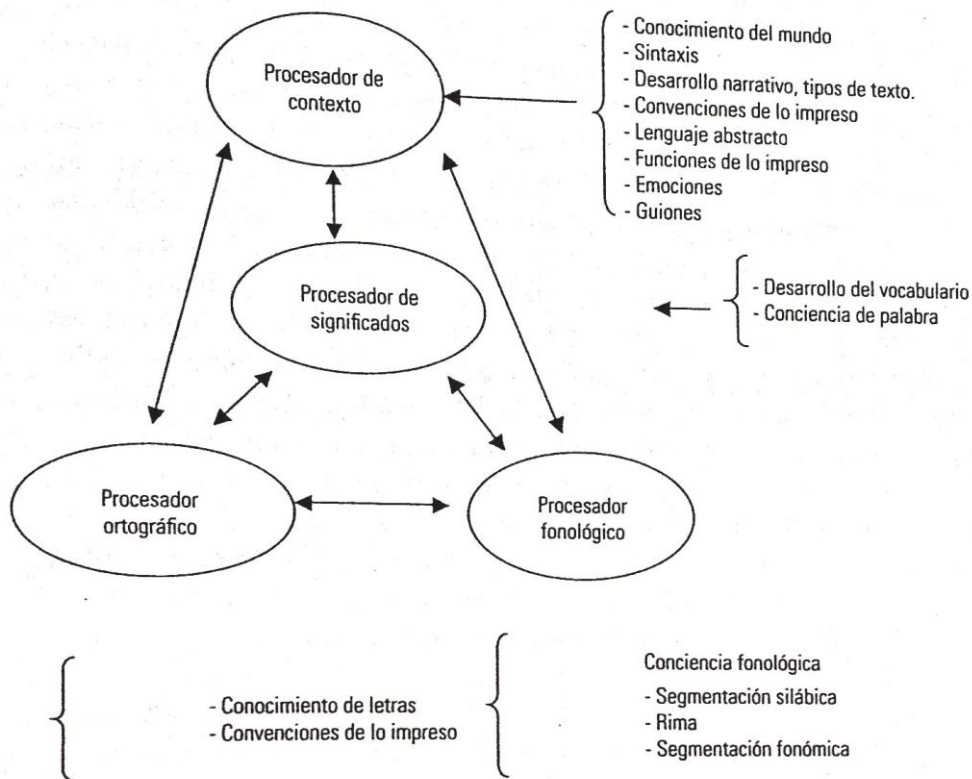


Figura 2. Modelo de dominios del desarrollo del alfabetismo temprano basado en el modelo de lectura de Adams (1990), Van Kleeck, (1998).

Modelo de dominios del desarrollo del alfabetismo temprano basado en el modelo de la lectura de Adams (1990), Van Kleeck, (1998).

Fuente: Flórez, R. Restrepo, M. Schwanenflugel, P. Alfabetismo Emergente investigación, teoría y práctica. (2007). p. 64

Se presenta el cuadro anterior porque refleja una organización de los dominios adquiridos por los niños cuando están inmersos en un contexto que los estimula. Además permite tener una evidencia estructurada de cómo procesan la información que reciben del medio y cómo la relacionan con las experiencias vividas para darle un significado a las habilidades que van desarrollando y llegan a manifestar el inicio de la lectura, de manera emergente. Igualmente, permite resaltar los nuevos logros obtenidos en el proceso escrito y dar razón de si los niños logran obtener y construir bases del alfabetismo de manera experiencial e informal antes de escolarizarse.

Se puede afirmar que en el momento en que los niños realicen múltiples intercambios comunicativos como hablar, observar, compartir y escuchar lecturas provenientes de diferentes tipos de textos, están haciendo una trayectoria amplia en la adquisición de los elementos esenciales para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura cuando sea requerido de manera formal.

1.6.1 Relación del educador con los niños en el proceso de acercamiento a la lectura y la escritura.

Para precisar esa relación positiva, se define vincularidad en las palabras de Lilia Fonasari (2005). La autora parte de la definición etimológica derivada del latín, que determina al Vínculo como atadura y compromiso. Fonasari propone entonces que la tarea pedagógica no solo es un ejercicio mediante el que se aprende una serie

de contenidos, o un lugar donde los niños asisten para que sean cuidados y no escolarizados. Argumenta que en los últimos años, distintas investigaciones ratifican la importancia de un amor que da confianza y brinda oportunidades, confirmando el valor de los vínculos.

Fonnsari, conceptualiza la Vincularidad (2005) como una intercomunicación afectiva, que nace y crece en los primeros contactos, como las miradas, las caricias y la postura corporal; todas ellas son formas de comunicación que potencian y refuerzan la relación Maestro – estudiante. Por su parte, Flórez *et al.* (2007) afirman que el vínculo afectivo tiene tres componentes: de experiencia emocional, de expresión de las emociones y de regulación de las mismas por el adulto cercano (p.154).

La presencia de un adulto que acompañe y se vincule al proceso educativo de un niño se debe convertir en un desafío, ya que debe crear estrategias de aprendizaje que favorezcan el análisis de situaciones de la vida que le permitan entrar en conflictos cognitivos, en la indagación sobre el pensar cómo convencer a los otros de tener la razón o simplemente de que entre todos puedan encontrar verdades, demostrar sus capacidades y habilidades en los juegos, en la lectura de los cuentos o en momento de hacer las narraciones. Seguramente los padres también hacen parte de ese proceso, no tan formal pero sí de una manera explícita, ya que este es un papel fundamental en el que se funda la conciencia, la autoridad, la creencia y se proporcionan las bases concretas para formar una persona segura, con la convicción que podrá enfrentarse a todo lo que se le muestre en el presente, en el futuro y al transcurrir del tiempo, en la toma de decisiones y en la influencia del poder que ejercen los grupos sobre los individuos; así tendrá las herramientas que le permitirán elegir y encontrar la mejor forma de vincularse con la sociedad.

Tal como se ha venido señalando, es importante precisar que con la implementación de algunas estrategias pedagógicas y lúdicas se va a favorecer y facilitar el alfabetismo emergente mediante el acercamiento a distintos portadores de texto como: libros, cuentos, periódicos entre otros y el uso del contexto, los cuales van a promover en los menores un avance hacia el alfabetismo.

Por esto, Flórez *et al.* (2007) proponen la lectura compartida y la definen “como una lectura en voz alta en la que la persona lee a otras personas y promueve su participación formulando, antes, durante y después de la lectura, interrogantes o comentarios sobre el texto” (p.74) .

Es así como la lectura de cuentos y las preguntas que se formulan de manera abierta o cerrada extraídas del texto incentivan al lector/oyente a cuestionarse, a fortalecer sus procesos metalingüísticos y su oralidad. De este modo, al momento de evocar palabras conocidas y lograr conectarlas con sus nuevos conocimientos se mostrará la apropiación de un vocabulario amplio, usándose como una herramienta en el inicio de la escolarización. Según Flórez *et al.* (2007) se evidenciará este proceso en la medida en que el niño logre “vincular las letras y los sonidos de una palabra con una representación semántica existente” (p.66), (Elley, 1989; Robbinsesy Ehri, 1994; Wasik y Bond, 2001), (citados por Flórez *et al.* 2007). “La repetición simple de la palabra en contextos de uso apropiado parece incrementar la probabilidad de que el niño la aprenda”. (p. 67).

Si se aprovecharan de manera adecuada esos intercambios comunicativos desde la edad inicial, se estaría apoyando el desarrollo del alfabetismo emergente, promoviendo la lectura y la escritura desde un desarrollo óptimo sin necesidad de

escolarizarlos. A la par se reducirían los problemas y dificultades que presentan los niños en la adquisición de la lectura y la escritura, ya que sería un proceso natural y rico lleno de experiencias y vivencias.

Sobre este aspecto, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) han hecho importantes aportes al señalar que los niños pasan por diferentes etapas durante el proceso de construcción evolutiva de la escritura. Este es el aspecto que se aborda en seguida.

Por lo anterior, se retoma lo pedagógico dentro del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial del Distrito Capital, se hace necesario mencionar y aterrizar la importancia que tiene el maestro dentro de este proceso y en el desarrollo del niño. Por ello, desde el momento en que los niños se enriquezcan con experiencias significativas positivas, también se irá afianzando el vínculo maestro alumno y la capacidad en la adquisición del aprendizaje. Cuando existe un vínculo positivo entre el maestro y el alumno, el proceso de aprendizaje se facilita, todo es más interesante, cálido, armonioso; hay gusto por aprender, implica llegar todos los días a un lugar agradable que favorece todo tipo de aprendizajes, el niño no estorba, el niño será el protagonista de su propio aprendizaje, estará motivado a asistir al jardín constantemente porque sabe que hay algo especial para él y que lo atrae.

1.7 Construcción de la lengua escrita

Según Ferreiro y Teberosky (1979) la escritura alfabética tradicionalmente ha sido entendida como un código gráfico, de copia o reproducción del habla. Desde este punto de vista, el aprendizaje de la escritura consiste en la transcripción de un

símbolo que representa el lenguaje escrito y se dirá que hay un conocimiento en el momento en que el aprendiz logre plasmarlo en un papel o reconocerlo dentro de un texto. Igualmente no se podría dejar de mencionar que para efectos de tal aprendizaje faltaría trasladar el medio sonoro al medio gráfico para que así se logre evidenciar que sí hay aprendizaje completo de la escritura.

Sin embargo, dentro de tal proceso se ha olvidado que el niño está inmerso en un contexto y un ambiente que lo nutre, demostrando que hace parte de una cultura, como objeto natural del medio en que se desarrolla. Es por ello que el niño está expuesto al contacto con los símbolos de la escritura; sin embargo, cuando el niño llega a la escuela a “aprender” a leer y a escribir se cree que llega vacío, sin conocimiento alguno, ignorando ese aprendizaje que trae de su ambiente y entorno, diciéndole que no sabe o que más adelante conocerá esos símbolos y que no se adelante.

Según Ferreiro y Teberosky (1979) mencionan “Lo escrito aparece frente al niño como objeto con propiedades específicas y como soporte de acciones e intercambios sociales”. Esto quiere decir que el medio le brinda al aprendiz un entorno de exploración y de interés lleno de experiencias. A partir de esas experiencias los niños comienzan a diferenciar qué es un dibujo y qué es un símbolo de escritura. Una vez que saben cuáles son marcas gráficas hacen comentarios como “esto no es para leer” o “esto sí es para leer”, elaboran representaciones sobre lo que es un dibujo y lo que es una letra.

Se rescata la pregunta que plantean Ferreiro y Teberosky en su texto (1979) ¿De dónde viene al niño la idea de que con pocas letras no puede leer? Se considera que es lo que se le ha dado a conocer y entender al aprendiz: que si no

asiste a escolarizarse para aprender a leer y escribir o conocer todas las letras y símbolos, no sabrá leer.

No se debería mantener esa idea, ya que los niños poco a poco van desarrollando sus habilidades y cuando se identifican por sí mismos como lectores antes de llegar a serlo, se dan cuenta que han aprendido de manera espontánea atando sus experiencias a las prácticas frecuentes de la escritura y la lectura sin necesidad de ser instruidos de manera formal. Los niños todo el tiempo están intrigados formulando preguntas, lo cual hace que la adquisición de la lengua escrita sea un proceso consciente.

Por lo anterior, es necesario rescatar los conocimientos y quizás los preconcepciones que poseen los niños desde su cultura, su entorno y su desarrollo, junto a las estrategias y las prácticas de los docentes que deben enmarcar el acercamiento al alfabetismo emergente mediado por los intereses de los mismos niños.

1.7.1 La escritura

No existe un método específico para enseñar a leer y a escribir, pero sí es importante reconocer que los niños son capaces de construir su propio conocimiento y requieren de ciertas condiciones que favorezcan su integración a la cultura escrita, como el acceso a materiales impresos de diversa índole y realización de actividades de lectura y escritura que resulten significativas para ellos.

Escribir se constituye como una competencia y habilidad esencialmente comunicativa que se realiza en situaciones concretas, diversificadas y en la mayoría de los casos con propósitos claros. Los niños permanentemente están en contacto con el lenguaje escrito y desarrollan en primer lugar un conocimiento simbólico que los lleva a diferenciar lo que se lee (letras, números) y lo que no se lee (dibujos). Posteriormente descubren que para leer se requiere más de una letra o símbolo, lo que los conduce a las palabras. La escritura cumple diversas funciones sociales y el niño ve claramente que sirve para infinidad de cosas: para escribir una carta, para hacer los letreros, aparece en la televisión, en el Internet, en la ropa, en los periódicos, etc., y el niño inmerso en este mundo de grafías intenta comprender lo que significan.

Según Ferreiro y Teberosky, (1979) “La escritura no es un producto escolar, sino un objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad. Como objeto cultural, la escritura cumple con diversas funciones sociales y tiene modos concretos de existencia (especialmente en las concentraciones urbanas)”.

En efecto, es lógico pensar que los niños antes de ir a la escuela ya tienen un conocimiento sobre la lengua escrita. Sin necesidad de asistir a una escuela van adquiriendo sus comprensiones a través de las experiencias que le puede brindar el entorno, ya que la escritura hace parte de un paisaje natural de una sociedad. Por ello cuando llegan a escolarizarse o al Jardín, empiezan a construir conexiones y relaciones naturales como ¿Esto es un número? o ¿Es una letra? o también empiezan las asociaciones entre lo social y lo académico y es lo que los lleva a plantear hipótesis.

Ferreiro y Teberosky (citadas por Cortés y otros 1993) quienes se han preocupado por investigar a fondo sobre sobre el proceso de construcción del

sistema de escritura antes y durante la escolaridad, señalan que escribir no es copiar, sino producir sentido por medio de los signos gráficos y de los esquemas de pensamiento de quien escribe (p.27).

A continuación se enfatizará en dos tipos de hipótesis cuando se inicia el proceso de escritura que se abordan en esta investigación. Según (Teberosky, Ferreiro, Cortés y otros 1993).

Hipótesis presilábica: Esta hipótesis evidencia ausencias de relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, es decir, no hay búsqueda de correspondencia entre letras y los sonidos. (Ferreiro y Gómez Palacio, citados por Kaufman 1988, p.12).

Es la primera interpretación de las letras que hacen los niños. Se divide en cuatro niveles. En el inicio logran diferenciar letras y números de otro tipo de grafismos como los dibujos. Después sus reproducciones se aproximan a trazos manuscritos y en muchas ocasiones sus grafías no son lineales, ni demuestran alguna orientación ni control de cantidad. Luego comienzan a organizar los grafismos uno a continuación del otro y solo pueden ser leídas por el niño. En el tercer nivel tratan de lograr que las palabras sean proporcionales al tamaño del objeto. Finalmente reorganizan los elementos para realizar su creación: nuevas palabras siguiendo unas características de exigencia de cantidad, variedad de letras y le comienzan a dar correspondencia a lo escrito con lo hablado, surgiendo así la etapa silábica.

Hipótesis silábica: Corresponde a un periodo de transición entre la escritura presilábica y la hipótesis alfabética estricta. Se trata de los primeros intentos de

escribir tratando de asignar a cada letra un valor sonoro silábico, razón por la cual no son sistemáticos y coexisten con escrituras presilábicas. (Ferreiro y Gómez Palacio, citados por Kaufman 1988, p.13).

Crear situaciones donde los niños logren desarrollar este tipo de hipótesis sobre la escritura no conllevaría a escolarizar a los niños, ya que es un proceso espontáneo que se comienza a desarrollar desde el contexto social de manera emergente. “Con esta experiencia, los niños demuestran que antes de la escolaridad no solo están aprendiendo gramática de su lengua: también han adquirido la capacidad de organizar textos, de forma compositiva, relacionada y secuencial, alrededor de un tema”. (Teberosky citado por Cortés y otros.1993). Los niños saben cómo empiezan y cómo terminan los cuentos o los libros y saben identificar las clases de textos.

Estos temas son del ámbito de los saberes que requieren los profesores para poder orientar de manera adecuada sus prácticas de enseñanza. Por esta razón se presenta a continuación este tópico

1.8 Saber pedagógico

Un cambio seguro en la estructura de la educación colombiana sólo se provocará cuando los organismos vinculados a la educación, especialmente los que dictan las leyes en el país, no solo comprendan que la educación inicial es importante en la vida de un ser humano, sino que también es la base fundamental en los procesos cognitivo, social y evolutivo del niño, sin dejar de mencionar el rol tan importante que juegan en ello los docentes, las madres comunitarias o las personas que asisten y que están a cargo de los niños y niñas en este país.

Ante ello, se afirma que el trabajo de las madres comunitarias es una labor de cuidado y asistencia a los pequeños; anteriormente laboraban en sus casas o en las asociaciones que se denominaban casas vecinales, mientras que los padres de los menores trabajaban. Estas casas vecinales estaban presentes en localidades, barrios y municipios de diferentes partes del territorio nacional. Las madres comunitarias han tenido una gran trayectoria en su labor práctica, reflejada entre los 15 y 20 años de experiencia en el tipo de asistencialismo a niñas y niños del todo el país bajo la dirección anterior del (DABS) Departamento Administrativo de Bienestar Social que hoy en día es (SDIS) Secretaría Distrital de Integración Social, resolución de 2007.

En la actualidad, la visión que se plantea con respecto al rol del profesor es muy diferente a la que se está desarrollando en los jardines de la SDIS. Se puede decir que los profesionales de ahora deben desempeñar el papel de oyentes y facilitadores del proceso de enseñanza- aprendizaje, es decir, ya no es el cuidador sino el responsable del proceso de aprendizaje y el encargado de promover el desarrollo integral, es alguien que con sus acciones diarias logra desplegar un abanico de posibilidades y herramientas para que el niño pueda implementarlas en su futuro. Sin embargo, Barbosa y Galeano (2013), plantean que la Secretaría Distrital de Integración Social “ha tenido dentro de sus principales líneas de acción el proceso de formación a maestras de los jardines infantiles que están a cargo de los niños y las niñas de primera infancia” (p.49).

En consecuencia los directivos de los jardines de la SDIS se han preocupado por capacitar a estas madres comunitarias a través de convenios de la SDIS con una fundación de educación superior. Cuatro de ellas, luego de 2 años de capacitación, obtuvieron el título de técnicas en preescolar y cinco consiguieron el título de Licenciadas en preescolar después de 3 años de formación en la misma institución de educación superior, ya que es un requisito para poder seguir laborando en esta entidad distrital. Además la SDIS mantiene a sus funcionarios en capacitaciones permanentes; sin embargo y a pesar de ello,

una de las funciones más importantes y prioritarias para estas profesoras, continúa siendo que consideran que su labor se restringe a brindarle cuidado al infante, tanto de nutrición como de higiene, sin mayor trascendencia.

Como bien dice la profesora Angela Dalben (2002) “Se sabe que la idea de cuidar y proteger no exime de la necesidad de preparar y educar, y exige preparación de los profesionales y recursos de apoyo que permiten la formación de un sujeto que actúe de forma autónoma y competente en el entorno social” (p. 27). Lo anterior se enmarca en la necesidad que muestran los jardines de la SDIS y otras entidades educativas, de vincular profesionales comprometidos más que con el cuidado, con la educación inicial y garantizar una educación de calidad sin perder el cuidado que se les debe brindar a los pequeños.

Cuando se habla de profesionales comprometidos se hace alusión a lo que expone Tezanos en su documento Saber Pedagógico (s.f.), el saber “surge de una triple relación cuyos vértices esenciales son: *práctica, reflexión, tradición del oficio*” (p.13). En otras palabras, los docentes deben ir más allá de la visión de proveer cuidado y acompañamiento, es un concepto que hace ver a un docente preparado para enfrentar los continuos cambios y exigencias sociales fomentando un ambiente reflexivo y un campo de enriquecimiento cultural permanente aceptando la diversidad cultural de estos nuevos tiempos. También el reto permanente de concebir una aceptación individual y colectiva. Además la escuela es el ámbito social que permite desarrollar experiencias que generan transformación social a través del diálogo entre colegas y comunidad y donde la teoría se refunde con la práctica formando un tejido de relaciones que llegan a la reflexión.

Por lo anterior, los directivos de los jardines de integración social se enfrentan a un gran reto en el que deben brindar una verdadera formación a los

maestros o a las personas que están a cargo de los niños con el objetivo de lograr una educación integral desde sus primeros años. Igualmente, este rol docente necesita reconocimiento, ya que “esta construcción reclama de un compartir, conversar, discutir y analizar entre pares.” Tezanos (s.f., p.12) menciona que el llamado Saber Pedagógico es la articulación que se manifiesta entre los saberes y la práctica. Lo anterior, llevaría a replantear el esquema con el que se trabaja, es la oportunidad de enriquecer su práctica pedagógica y lograr compartir las experiencias que surgen dentro del aula y que emergen de la práctica, apuntando a hacia lo que propone la SDIS.

Asimismo, se podría considerar que hay una falla que se viene presentando en el sistema educativo, sobre todo como se mencionó, por parte de la política que expone e instaura normas y leyes que buscan una educación de calidad. El gran error está en el momento de implementarlas, ya que no velan por su buena ejecución en la medida en que no se les brinda el tiempo de estudio suficiente a los docentes, los hacen partícipes de capacitaciones de cuidado y nutrición en un horario extra de trabajo, pero sin ir más allá, es decir, no se monitorea ni se indaga si estas capacitaciones trascienden en las prácticas cotidianas de las docentes. Además, se ha mostrado que la formación profesional en ocasiones no es tan pertinente para el trabajo con los niños, lo cual no permite garantizar la educación continua y de calidad que están buscando, tan solo se le está ofreciendo una carga mayor de trabajo al profesor, al tener las capacitaciones fuera del horario de trabajo, lo cual impide el descanso mínimo después de su horario laboral.

Por lo tanto sí es importante comenzar a asegurar que la formación de los docentes o de las personas que están a cargo del cuidado y la educación de nuestros niños sea muy comprometida con su labor y que las profesoras sean altamente capacitadas. No solo se debe admitir que en el papel esté estipulado que sea profesional o técnico; es necesario que la competencia del profesor se evidencie en la realidad y la práctica, para que se le apueste a esa educación de

calidad que se está esperando. Hay que brindarle a los niños desde sus primeros años, las herramientas necesarias y suficientes para el inicio de su escolaridad y no perder el tiempo de desarrollo cognitivo y social.

Por consiguiente es importante que dentro del horario de los docentes en la escuela se fomenten espacios de reflexión y de encuentro que permitan enriquecer los procesos de producción de saber docente mediante la narración, la observación y la sistematización de experiencias que serán expuestas en reuniones con el único propósito de vivenciar en forma muy respetuosa las diferentes actividades realizadas por los niños, como un proceso de retroalimentación y enriquecimiento de la práctica. Tezanos (s.f.) argumenta “cuando se da cuenta de la reflexión sobre la práctica discursiva específica de los maestros se constituye la base y el fundamento del desarrollo del saber pedagógico” (p.10).

Este es un cambio en el que se promovería el mejoramiento de la práctica, la influencia en las evoluciones curriculares, el compartir experiencias entre colegas y relaciones entre estudiantes; igualmente propiciaría la calidad tanto en los procesos educativos, como en el inicio de una cultura innovadora e investigadora que genera conocimiento a partir del trabajo en equipo, favoreciendo un ambiente agradable de trabajo en donde todos los intereses se tornan positivos y recaen en los niños recobrando así el sentido de pertenencia, autonomía y libertad, no solo didáctico sino de transformación social.

Fandiño (2004) (citado por Pedroza y Téllez 2013) afirma “El profesor es un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios; los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. Los procesos de pensamiento no se producen en el vacío, sino en un contexto psicológico (teorías implícitas, valores,

creencias) y en un contexto ecológico (recursos, situaciones externas, limitaciones administrativas)” (Clark y Peterson, 1986; Marcelo; 1987) (p. 35).

De acuerdo con lo planteado por Tezanos (s.f):

"la posibilidad de la transformación de la práctica pedagógica se articula al desarrollo y dominio de saberes y prácticas adquiridos durante la formación inicial, la actualización de conocimientos relacionados a la especificidad de la profesión de enseñar y de los contenidos de la disciplina objeto de enseñanza, al diálogo permanente con los pares entendido como un modo de reflexión crítica colectiva, y por último, aunque con una menor influencia, a las demandas y aperturas de la gestión del sistema educativo” (p. 14).

Otro aspecto a considerar es el vínculo que debe existir entre el niño y el maestro en el acompañamiento de sus primeros años de vida. Fornasari cita a Menegazzo (2005) anotando “la unidad humana es el vínculo, lo individual es una ilusión” “el vínculo implica, en todos los casos intercomunicación afectiva” (p.58). Cada encuentro que se genere es enriquecedor ya que posibilita un encuentro de vínculo, permitiendo la apertura y sensibilidad al conocimiento en donde permanentemente al encontrarse con experiencias, acontecimientos, desacuerdos, interrogantes y afirmaciones se genere el ambiente propicio para enriquecer los saberes que son innatos de los primeros años. Igualmente el vínculo maestro-alumno permite que el niño en esa apropiación de conocimientos lo pueda hacer con mayor seguridad y tranquilidad.

“Como lo decía Malaguzzi, a veces sucede que, cuanto más hay en la mochila, menos hay en la cabeza”, advierte Lilia Fornasari y agrega que “cualquier niño normal puede aprender con cualquier método. **Lo importante es el vínculo**

con el maestro y que se muestre la fascinación de lo que está aprendiendo”.
(2005)

Como ya se mencionó, se sabe que las concepciones de infancia que tengan los profesores inciden en sus prácticas pedagógicas. En esta investigación se tomaron en cuenta para buscar la manera de comprender las prácticas existentes en el Jardín Yomasa con respecto a la lectura y la escritura en esta etapa de la vida de los niños. A continuación se presenta este aspecto.

1.9 Concepciones sobre la primera infancia

Las concepciones de la infancia se han venido transformado considerablemente a lo largo de los siglos y aún más durante los siglos XX y XXI. Los cambios históricos en la concepción de la infancia tienen que ver con los modos de organización y estructuras económica, social y política. De igual forma tiene que ver con las maneras y pautas de crianza que se les brindan a los niños en cada época, con los intereses y con el desarrollo de estrategias o métodos pedagógicos que estén en auge o que se vienen imponiendo. Por todo ello la infancia es más que una realidad social equitativa y universal que se deriva de un contexto social y cultural determinado probablemente por experiencias o influjos anteriores.

Es necesario precisar que por concepción se asume como Guzmán (2010) (p. 13) plantea, citando a Zimmerman:

“se entiende como un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra sus conocimientos. Este saber se elabora,

en la mayoría de los casos, durante un periodo bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología; es decir, de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y, más tarde, de la actividad profesional y social del adulto. Las concepciones personales son la “única trama de lectura” a la que se puede apelar cuando se confronta con la realidad (Zimmerman y Gerstenhaber 2000, p. 125).

Las concepciones de infancia poco a poco comienzan a ser consideradas, en la medida que comienzan a hacer parte de las instituciones como la escuela y la familia. Estos contextos hacen que en el campo infantil, empiecen a surgir reglas de constitución y transformaciones que permiten captar mejor sus significaciones. Un ejemplo claro es el que sugiere Mami Umayahara (2003, p.170) asistente de la UNESCO, citada por Guzmán (2010, p15), quien afirma con respecto a la delimitación de la primera infancia, “existe una variedad en cuanto a los tramos de edad. Hay un acuerdo en que la primera infancia comienza con el nacimiento, pero no sabe cuándo termina; en general, la mayor incidencia hasta los seis años de edad y en algunos países contempla hasta los cinco. (...) En el caso de Colombia es un poco excepcional, porque ICBF cubre desde cero a siete años, mientras que el sector educativo se preocupa más a partir de cinco años” (170, p.15).

Asimismo, toda construcción que tenga que ver con la infancia es un proceso dinámico. Postman afirma que en los sitios donde se valoraba persistentemente la alfabetización, se construían escuelas, y donde había escuelas, el concepto de niñez evolucionaba rápidamente (citado por Guzmán, 2010 p.19).

En el ámbito colombiano, según Sáenz (2007) “se fundó a principios del siglo XIX la escuela pública para recoger a los niños de las calles y formarlos en valores deseables por la sociedad” (citado por Guzmán, 2010 p.20). A partir de ello, la niñez se convierte en una niñez institucionalizada, núcleo del interés educativo de los adultos en el que la escuela entra a complementar la labor de la familia en su rol como educadora. Además se implementa para todas las clases sin distinción alguna, lo cual da razón de que todos los niños tendrían acceso a la escuela.

Desde la concepción pedagógica, el niño es visto como estudiante, como un ser escolar, explícito en su relación con la institución y la pedagogía. Según Escolano (citado por Alzate, 2003, p. 83) la concepción de infancia en la sociedad contemporánea está formada por tres corrientes que refuerzan las ideas dominantes de la infancia moderna: los criterios de preservación, protección y escolarización.

Para el caso de los niños con quienes se trabajó en la investigación, se puede afirmar que prevalecen los dos primeros aspectos, descuidando e incluso ignorando de manera intencional el tercero, puesto que se insiste en las directrices institucionales en que no se debe escolarizar a los niños prematuramente. En esto estamos de acuerdo. Sin embargo, tanto en la lectura como en la escritura se requiere tomar en cuenta que son procesos de orden social y es por eso que su enseñanza se delega a la escuela. Su aprendizaje se constituye en uno de sus principales objetivos a lograr.

Desafortunadamente la perspectiva de dominio de estos procesos se ha tergiversado, puesto que todavía en muchas instituciones educativas se cree que es la escuela quien determina en qué momento se aprende a leer y a escribir, a

pesar de los ya conocidos hallazgos de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes demostraron que este proceso se inicia antes de ingresar a la escuela y que no dependen de tener a un profesor al frente.

Por lo tanto, a continuación se presentan algunas ideas con respecto a la lectura, oralidad y la escritura, enmarcados en el lenguaje.

1.10 Lenguaje

El lenguaje es la capacidad que tienen los hablantes para manifestarse, se construye y articula a partir del pensamiento. Por ello, la importancia del lenguaje se ha venido valorando cada vez más en la pedagogía; gracias a este, el niño aprende del mundo y logra entender cómo se construye. Se va dando progresivamente gracias a la interacción con los otros: los docentes, padres de familia y entorno dentro de un contexto familiar y educacional. El aprender, saber y adquirir los conocimientos, son procesos que solo se dan a través del lenguaje y en su dominio; se estaría dando un paso muy importante en la medida que se valore de manera positiva y se desarrolle desde los primeros años de vida de cada ser humano.

A continuación se presentarán algunos aspectos de la lectura, la escritura y la oralidad.

1.11 La lectura

La lectura es un proceso de comprensión que da un sentido a un tipo de información que está plasmada en códigos llamado escritura; por lo tanto leer es

interpretar los códigos y darles sentido según el contexto en el cual se encuentre el individuo que hace la lectura.

Alfaro, Barra y otros postulan en su investigación (1998) “la lectura es concebida como la búsqueda, desde el comienzo del significado de un texto, en función de los intereses y de las necesidades del lector, utilizando éste varias categorías de información (no solo letras) y distintas estrategias” (p.205). En otras palabras, consiste en construir activamente la comprensión de acuerdo al interés o motivación que tenga el lector durante la lectura, en este caso los niños. La lectura demanda demostrar interés por conocer y por comprender lo que se les lee, sin dejar de mencionar que es necesario tener en cuenta que en varias ocasiones los textos tienen diferentes intencionalidades comunicativas. De esta forma, no se podría desconocer que todo niño inicia desde la primera infancia sus procesos lectores, cuando activamente lee el mundo y el contexto que lo rodea; se va constituyendo un proceso permanente que implica adaptar sus procesos cognitivos de atención, retención, evocación, integración, comparación, predicción entre otros, a las características que surgen de los textos de manera eficiente para facilitar el dominio de la lectura.

Igualmente mencionan Cortés, Pérez y otros (1993), que en la lectura se trata de propiciar el acercamiento a los textos escritos y crear la necesidad de leerlos anticipando y prediciendo su contenido a partir de los índices, de las marcas gráficas o lingüísticas, del portador de texto, del contexto en que aparece (p. 47).

Por consiguiente, si en los momentos de lectura que se realizan en el contexto del niño, especialmente en los Jardines, se logra despertar en ellos las ganas de conocer relatos e historias, descubrir nuevos mundos, personajes y

quizás escritores a quiénes seguir, se acrecentará el interés sobre la misma de manera positiva. Pero si se lee por leer y porque es lo requerido, se verá como algo forzado y no se evidenciará lo comprendido ni lo emotivo que es este proceso.

Smith, (1975), citado por Castro, Pérez, y otros, (1993, p. 47), plantea que, para la comprensión de un texto, son fundamentales dos fuentes:

- La información visual, que se refiere a los signos impresos, los cuales se perciben directamente a través de la visión y el tacto.
- La información no visual, es decir el conocimiento tanto del lenguaje como del contenido de los textos escritos y del mundo en general.

Según Smith (1975), existen niños que necesitan de lo visual y lo auditivo en sus procesos. Lo que se buscó en esta investigación no fue que los niños iniciaran su escolarización desde tan corta edad, sino promover el acercamiento a la lectura en ambientes agradables y de disfrute. En definitiva, los niños aprenden y expanden sus funciones lingüísticas adquiridas cuando interactúan con sus compañeros y con la lectura. Heath (1983), citado por Flórez *et al.* (2007, p.40), menciona quien “observa que los niños a corta edad prestan atención a los libros y a la información que se deriva de ellos”. Rogoff (1990), citado por Flórez *et al.* (2003, p.40), ratifica esta valoración y afirma que “el infante despliega un potencial impresionante para compartir significados a esta edad temprana, aun antes que aparezcan las primeras palabras”. Lo anterior se da en la medida en que al niño se le vaya proporcionando las herramientas necesarias para ello.

Además es importante brindarles un buen acercamiento a la lectura desde la primera infancia, ya que ello da pie para que los niños amen la lectura y no la vean como algo impuesto por la escuela, puesto que es algo que los acompañará el resto de sus vidas y les aportará experiencias enriquecedoras y placenteras.

Flórez *et al.* (2007) afirman, “en consecuencia, tener experiencias que promuevan la lectura y la interacción alrededor de los cuentos proporciona a los niños conocimiento y habilidades necesarios para tener éxito en el aprendizaje de la lectura” (p. 66).

Otro tanto sucede con la escritura y la oralidad, que es el tema que se presenta en seguida.

1.12 La Oralidad

El desarrollo oral de los niños se constituye como uno de los objetivos fundamentales de la educación básica, junto al aprendizaje y desarrollo del lenguaje escrito. Cuando se piensa en oralidad es necesario pensar en el hablar de una persona, así como en la manera de expresarse, puesto que se da desde la parte vocal y se exterioriza fonéticamente con sonidos. Es importante resaltar que en el ámbito escolar el desarrollo oral no solo se da en la clase de lenguaje, ya que es un asunto que compete a todas las áreas del saber, va de manera transversal dentro del currículo. Teniendo esa perspectiva, varios autores como Catts y Kamhi (1999), citados por Flórez *et al.* (2007, p.22) parten del supuesto de que el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje oral y escrito están determinados por factores biológicos, cognoscitivos, psicosociales y ambientales.

Por ello es muy raro encontrar niños de contextos marginados con un buen desarrollo en sus habilidades orales y con un amplio vocabulario, ya que el contexto provee pocas relaciones entre pares o familiares que favorezcan el enriquecimiento oral. En ocasiones los padres de estos niños no saben leer ni escribir y esperan que sus hijos no vayan a tener las mismas condiciones educativas que ellos. Sin embargo la escuela es un lugar de encuentros donde se dan las formas de demostrar la habilidad oral, ya que tienen que socializar y se

desencadenan conversaciones espontáneas demostradas en los juegos, comentarios, experiencias y hasta en los dilemas o problemas que se les presentan a los niños en el día a día.

Cuervo, Flórez y Acero (2004), citados por Flórez *et al.* (2007, p.42) señalan que aprender a comunicarse es un asunto colaborativo. En primer momento, el adulto debe ser el participante más hábil, con la responsabilidad de ayudar al niño a desarrollar y extender sus habilidades comunicativas, primero pre verbalmente, luego oralmente y finalmente en el lenguaje escrito.

Los encuentros que están llenos de momentos comunicativos, enriquecen y producen la adquisición de herramientas para el desarrollo de habilidades lingüísticas. Por ejemplo en el aula de clase el docente es un modelo de oralidad para el niño, ya que es a quien quieren imitar, tanto en gestos, como en el volumen y el tono de voz, aspectos que intervienen en la adquisición de la oralidad. Flórez *et al.* (2007) mencionan que para que un niño aprenda lenguaje tiene que aprender a conversar, tiene que aprender a ser oyente y hablante (p. 41).

Una estrategia adecuada para que el niño adquiera nuevo vocabulario puede ser la lectura de cuentos en el aula de clase; la simple repetición de la palabra en contextos de uso apropiado parece incrementar la probabilidad de que el niño la aprenda (Elley, 1989; Robbins y Ehri, 1994; Wasik y Bond, 2001, citados por Flórez *et al.* (2007, p.67). Asimismo el mencionar nuevas palabras antes, durante y después de la lectura suscita de manera significativa y más rápida el desarrollo y afianzamiento del vocabulario. Cabe mencionar que no siempre los momentos de lectura se hacen con la intención de enseñar vocabulario o palabras nuevas, puesto que cada actividad se plantea y se realiza con diferentes objetivos;

sin embargo, es desde allí que se va enriqueciendo esta habilidad, el aprender palabras desconocidas se va dando tanto en las conversaciones, par a par, alumno- profesor o en las actividades conjuntas que se abordan las distintas clases.

Ahora bien, Gutiérrez, (2008) al hablar de la lengua oral hace referencia a una actividad del lenguaje que implica procesos: el de producción: (habla o discurso) y el de comprensión: (escucha o recepción). Estos procesos se materializan en el discurso oral, (p.24), lo que implica reconocer que el lenguaje oral no solo sirve de base para todas las asignaturas, sino también que es un proceso progresivo de dominio, que se constituye como una fuente importante de desarrollo y crecimiento en cada ser humano.

Los referentes teóricos presentados, permitieron plantear una propuesta de trabajo en el aula que los tuviera en cuenta y que armonizara con las políticas planteadas para los Jardines Infantiles de la SDIS. Esta se muestra a continuación.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Enfoque y diseño de investigación

Para Castillo (2004) “no existe una metodología única de investigación, pues esta variará de acuerdo al proyecto en particular, la disciplina o área del saber en la

que se enmarque el problema del que se ocupe, y el enfoque de investigación que se le vaya a dar, es más, un mismo problema o pregunta de investigación puede ser abordado desde ópticas distintas que pueden implicar diseños metodológicos diferentes” (p.11).

La metodología cobra pues una gran relevancia, pues de ella depende en gran medida el abordaje de la problemática objeto de la investigación y así mismo los resultados y conclusiones de la misma.

La presente investigación fue descriptiva, de tipo exploratorio, pues buscó describir y demostrar el acercamiento y los avances en el grupo de niños entre 4 y 5 años, en un proceso de formación inicial, en el que se abordaron aspectos pedagógicos que contribuyeron a fortalecer y facilitar el alfabetismo emergente.

La investigación descriptiva es aquella que busca observar rigurosamente los fenómenos y registrarlos sistemáticamente. En palabras de Castillo (2005), “busca fundamentalmente describir, pues su objetivo no es encontrar explicaciones, ni hacer predicciones” (p.3).

En cuanto al tipo exploratorio, brinda una visión de lo que sucede en una realidad, examinando y comprendiendo una problemática determinada, poco estudiada y que puede anteceder a otras investigaciones. Hernández Sampieri, Fernández, Baptista, (2010) mencionan que “los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información, investigar nuevos problemas” (p.79) y así brindar la posibilidad de adelantar nuevas investigaciones que lleven a proponer cambios para solucionar la problemática planteada.

En este caso, la problemática planteada en esta investigación consistió en que a los niños y niñas de 4 a 5 años, no se les brinda la posibilidad de comenzar un proceso que facilite su alfabetismo emergente. Existen algunas investigaciones que se relacionan con dicha problemática pero no la abordan tan específicamente en el contexto en el cual se desarrolla esta investigación.

También cabe aclarar que no es una investigación acción, pues se llegó al aula con una propuesta de trabajo definida previamente.

2.2 Población

La intervención pedagógica de la investigación se aplicó a los 25 niños y niñas del grupo de la docente e investigadora, los menores oscilan entre los 4 y 5 años de edad, de los cuales se tomó una muestra de 15 niños y niñas, para tener una muestra de 5 con avances altamente significativos, otros 5 con avances significativos y 5 con bajos avances significativos. Este grupo es uno de los dos grupos que conforman el nivel de jardín y que son atendidos en el jardín infantil Gran Yomasa, perteneciente a la red de jardines infantiles de la Secretaria Distrital de Integración Social en la localidad de Usme.

2.3 Contexto

La investigación se desarrolló en la localidad de Usme al sur de la capital. Esta localidad ha tenido un gran crecimiento demográfico, debido a que esta zona

colinda con la zona rural de la localidad del Sumapaz y es paso para otros departamentos (Meta, Huila); por ende permite el asentamiento de personas desplazadas por situaciones económicas y de violencia de otras zonas del país. Su estratificación está entre uno y dos. La gran mayoría de las familias presentan bajo nivel educativo, son empleados particulares y/o del sector informal, el servicio doméstico, vendedores ambulantes, operarios de construcción, servicios generales y recicladores, entre otros; un gran porcentaje de las familias viven en inquilinatos. Se evidenciaron problemáticas de violencia intrafamiliar, adolescentes gestantes, bajo nivel de ingresos de las familias, consumo de sustancias psicoactivas, así como víctimas de desplazamiento, entre otras.

En este marco contextual se halla el sector de Yomasa. Cuenta con vías de acceso en regular estado, con todos los servicios públicos (agua, energía, gas y teléfono), con algunos parques y zonas verdes cercanas a la institución. Es allí donde se encuentra el jardín Infantil Gran Yomasa, ubicado en la calle 84 No. 2 A-13 sur, que hace parte a la red de jardines infantiles que atiende la Secretaría Distrital de Integración Social.

El jardín cuenta con una planta física amplia, con capacidad para 142 niños desde los seis meses hasta los 5 años y 11 meses. Tiene una zona verde con dos parques infantiles, 9 baños, 8 salones con capacidad para 20 niños aproximadamente y un salón medianamente grande para el grado jardín donde se atienden 50 niños con dos docentes. Además cuenta con zona de preparación de alimentos y bodega de alimentos.



El proyecto Educativo Institucional, se denomina “El mágico mundo de crecer y aprender jugando”. Se basa en los lineamientos de la atención para la primera infancia y la educación inicial bajo las directrices de la Secretaría Distrital de Integración Social.

El eje de trabajo es el juego, por la importancia que tiene en esta etapa de la vida del ser humano y por considerarse inherente a la vida de los niños, teniendo como fin, “el de aprender por sí mismos y como factor de desarrollo físico, motriz, de desarrollo mental, fuerza socializadora y tejedor de fantasías” (PEI).

El jardín hasta hace 3 años, pertenecía a una asociación de casas vecinales que se encargaban de la atención asistencial de la población menor de seis años de la zona; luego a través de un acuerdo, pasó a ser parte de Secretaría Distrital de Integración Social, vinculando a las personas que laboraban allí: señoras con 10 a 20 años de experiencia en atender a la población infantil y con edades que oscilan entre los 45 y 65 años. A raíz de esta vinculación, les brindaron la oportunidad de capacitarse a cuatro de ellas en técnicas en preescolar y a cinco en licenciadas en preescolar, estas últimas terminaron su licenciatura hace menos de 2 años y solo una es licenciada en pedagogía infantil, (docente investigadora), quien tiene experiencia de trabajo en colegio privado.

En los jardines de la Secretaría Distrital de Integración Social, según las docentes que llevan varios años trabajando en el jardín, no es permitido desarrollar un proceso de enseñanza – aprendizaje estructurado, tal como se hace durante la “escolarización” y aunque se realizan actividades lúdicas que propenden por el desarrollo del niño, no son suficientes para desarrollar toda la potencialidad del menor en esta etapa.

El nivel en el que se implementó la investigación es el de jardín, en el cual hay 50 alumnos en un solo salón, entre niños y niñas, cuyas edades oscilan entre los cuatro años y medio y cinco años. Son niños que en su mayoría provienen de familias disfuncionales, en condiciones de pobreza o en situaciones de vulnerabilidad. Su desarrollo cognitivo ha sido poco estimulado, debido a la insuficiente atención en este aspecto, pues muchos de los niños, a pesar de que tienen alrededor de los 5 años de edad aun no conocen los colores primarios y su garabateo es descontrolado.

En cuanto a las 2 maestras de este nivel son licenciadas. Una, con 19 años de experiencia de trabajo en jardines infantiles de las antiguas casas vecinales y de Integración Social, graduada hace 2 años, mediante un convenio de la SDIS con una Fundación de educación superior y tras tres años de formación obtuvo su título de licenciada en preescolar y la otra licenciada en pedagogía infantil, (docente investigadora), con 6 años de experiencia en colegio privado.

2.4 Instrumentos y técnicas de recolección de información

2.4.1 La observación participante

Se emplea para indicar todas las formas de percepción utilizadas por el registro de notas, tal como se presentan a los sentidos y donde la observadora hace uso de la misma de una manera activa, pues se involucra participativamente en el contexto del Jardín ocupando una función determinada dentro de la institución en la cual se llevará a cabo la investigación, permitiéndole percibir, comprender y detectar el desenvolvimiento de las interacciones sociales de la comunidad educativa, las prácticas pedagógicas que allí se realizan, así como las diferentes situaciones y los comportamientos de los niños. Este es un elemento fundamental en todo proceso investigativo.

Adicionalmente cabe anotar que durante todo el proceso de descripción se hace la observación de los distintos discursos que dieron como resultado el hallazgo de un diagnóstico. Dentro de estos discursos está el Discurso Oficial, el cual es el conjunto de normas, reglamentos e intervenciones que hace el gobierno frente a la educación y las necesidades de los niños y niñas, que permiten confrontar con la realidad en la institución; el Discurso cotidiano que permite comprender los significados y lo que se ve reflejado en lo que dicen las docentes y padres de familia y la comunidad educativa en general, acerca de la educación inicial de los niños y el Discurso Pedagógico, Bernstein (1990 – 2001), que permite identificar las relaciones, lenguajes y prácticas en la institución. Según Hernández Sampieri *et al.* (2010), “el observador cualitativo que participa de manera completa, juega un papel importante en el ambiente” (p.417). En lo que atañe a esta investigación, la observadora es la profesora del nivel escolar que se investigó.

2.4.2 La entrevista.

Retomando a Rio, (1997), la entrevista es una “herramienta que consiste en un diálogo entre dos o más personas, se realiza con el fin de obtener información de parte de estas” (p.89). Se trata de una técnica o instrumento empleado para diversos motivos, en este caso la investigación. Una entrevista no es casual, sino que es un diálogo interesado, con un acuerdo previo y unos intereses y expectativas por ambas partes.

En esta investigación se utilizó la entrevista estructurada. Se fundamentó en una serie de preguntas predeterminadas que se debían responder para obtener una determinada información, Hernández Sampieri, *et al.* (2010), “donde el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a esta”, (p.418).

Las preguntas que se realizaron en la entrevista estructurada y las cuales fueron validadas en la investigación realizada por Guzmán R. y Ecima I. (2010), titulada *Cómo aprenden los educadores del nivel inicial a diseñar estrategias que faciliten la alfabetización inicial*, adelantada por la Facultad de Educación de la Universidad de la Sabana, pueden verse en el anexo 2.

Esta entrevista fue realizada a los (as) docentes y la coordinadora, luego de informarles su propósito, la cual aceptaron y dieron su consentimiento de manera verbal y voluntaria antes de iniciar con las preguntas. La entrevista se realizó con el fin de hacer un acercamiento a la realidad de cada una de ellas y conocer cuál es el concepto que tienen de la educación inicial y cuál es la importancia que le dan a este tipo de educación, entre otras.

2.4.3 Diario de campo

Consiste en un registro diario donde se anotan los acontecimientos observados y experimentados que hayan tenido algún impacto sobre el autor del diario durante la jornada, haciendo estas descripciones detalladas y objetivas para así luego confrontarlas, partiendo de reflexiones de las relaciones con el objeto de estudio. El diario de campo aparte de ser un medio para registrar la cotidianidad de las experiencias relevantes debe ser una herramienta de análisis y de reflexión que permita confrontar, evaluar y validar las teorías del acto investigativo sobre el objeto de estudio. El diario de campo concebido como “herramienta que el maestro elabora para sistematizar sus experiencias, siendo esta una herramienta de investigación educativa y/o pedagógica de la investigación en el aula, para reflexionar sobre los sujetos y las interacciones de los sujetos de estudio”, según lo menciona Acero Efrén en la Revista Actualidad Educativa No. 13 (año III p. 13).

2.4.4 Registros audiovisuales, Fotografías, videos y audios

Son herramientas que además de recolectar datos, sirven como soportes en la sustentación del trabajo realizado con el grupo objeto de la investigación. Igualmente se pueden detectar más pausadamente situaciones que no se evidenciaron durante la grabación o toma de las fotografías y que luego de una observación más detenida salen a relucir ciertos aspectos. En palabras de Hernández Sampieri *et al.* (2010, p,433), “se constituyen en una fuente muy valiosa que pueden ayudar a entender el fenómeno central del estudio”.

CAPÍTULO III

3.1 Categorías de análisis

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
Oralidad	Vocabulario	Incorpora a su vocabulario palabras nuevas
	Conciencia fonológica	Conoce los sonidos de las letras
Acercamiento a la lectura	Conocimiento de portadores de texto	Identifica avisos, logos, libros, revistas, manuales y otros.
	Lectura de imágenes	Interpreta imágenes
		Construye relatos a partir de imágenes
	Interpretación de símbolos	Reconoce símbolos del Jardín
	Predicción	Predice el tipo de contenido de un portador de texto
	Anticipación	Anticipa el contenido de una narración
Acercamiento a la escritura	Reconocimiento de textos escritos	Diferencia entre letras y otras grafías
	Conocimiento de letras	Conoce algunas letras

	Hipótesis sobre la escritura	Escribe con trazos que pueden ser letras o no, pero tiene una lógica subyacente
--	------------------------------	---

3.2 Plan de trabajo en el aula

En el cuadro de estrategias (se encuentra más adelante) y actividades de trabajo en el aula se realizó teniendo como base los aportes teóricos incluidos en el marco conceptual. Por consiguiente las actividades que se plantean a continuación y que se llevaron a cabo con los niños del nivel de jardín fueron diseñadas con el fin de promover el desarrollo del alfabetismo emergente. Es decir, que no se propusieron con la intención de alfabetizar a los niños prematuramente.

3.2.1 Objetivo general

Generar espacios propicios donde los niños y las niñas tengan un acercamiento a la lectura, la escritura y la oralidad, por medio de la narrativa, el juego de roles y la manipulación de diferentes portadores de texto, para promover el alfabetismo emergente en ellos.

Como puede notarse en el cuadro que se presenta a continuación, las actividades responden a una estrategia pedagógica orientada a promover el alfabetismo emergente, haciendo uso de los pilares planteados en los documentos de la Secretaría Distrital de Integración Social.

Adicionalmente, se pensaron teniendo en cuenta las categorías de análisis planteadas para esta investigación, aclarando el propósito pedagógico que cada una de las actividades tenía. Vale la pena recordar que en esta investigación se buscó mostrar cómo con los recursos pedagógicos (reconocidos como pilares) previstos para la educación de la primera infancia, es posible promover el alfabetismo emergente en los niños.

Se entiende por estrategia un conjunto de acciones planificadas sistemáticamente en el tiempo que se llevan a cabo para lograr un determinado fin o misión. Según Oddere, Matus, (2009), citado por Bruno, (2013, p.2,3) hacen referencia a un conjunto de actividades, en el entorno educativo, diseñadas para lograr de forma eficaz y eficiente la consecución de los objetivos educativos esperados.

Por actividad se entiende un conjunto de acciones que se llevan a cabo para cumplir las metas de un programa, cronograma o de algo puntual. Consiste en la ejecución de procesos o tareas propuestos por el docente para ver la respuesta de los alumnos ante el objetivo planteado con una valoración mutua.

A continuación se hace referencia a las distintas actividades planeadas para llevar a cabo en el aula.

Una de las actividades a desarrollar dentro de la estrategia planteada es la lectura de cuentos, que son narraciones de historias reales o fantásticas y constituyen una fuente valiosísima para realizar un sin número de actividades a partir de ellos, ya sea en la lectura, adaptación, representación, creación y producción. Por lo tanto juegan un rol importante en la educación inicial en la construcción del lenguaje. La lectura de cuentos contribuye a que los niños construyan su conocimiento lingüístico, a través de vivencias, de sus propios cuentos y los de sus compañeros. La intención es estimular la imaginación como

parte del proceso de aprendizaje y hacerlo coincidir con la aventura de fantasear porque finalmente, todo el proceso se centra en la imaginación, para que los infantes manifiesten su creatividad contando nuevas historias, creadas a partir de relatos ya existentes o sencillamente de experiencias o vivencias que sean el motor inicial de una posible gran aventura para contar.

También la actividad de construcción de historias a partir de una imagen permite incentivar en los niños su creatividad, reforzando su imaginación y permitiendo que sea un sujeto activo en la construcción de su aprendizaje. Facilita la construcción de relatos a partir de la interpretación de imágenes.

Bosch (1970) al referirse al cuento como instrumento para la educación señaló: “Es importante darle al niño y a los jóvenes cuentos propios de su pueblo, de su país, porque es una de las formas más aceptadas para lograr su identificación con el medio. Mediante el cuento folklórico el niño y los jóvenes se familiarizan con el ambiente, con la gente, con los animales de su tierra; con la plantas, flores y frutas, con las formas de vivir, con los problemas de su pueblo, con su pensar y sentir, y con los valores que lo caracterizan” (p.102).

De otro lado, la comunicación verbal es el vehículo por excelencia en que manifiesta los diferentes significados que se quieren expresar e igualmente para comprender a los demás de manera inmediata y espontánea. Al promover la creatividad lingüística por medio de rimas, canciones, rondas, juegos de palabras y la conversación con los pares, comunicando ideas y sentimientos. La conversación permite confrontar opiniones, sentimientos y actitudes ayudándole al niño a reconocer ciertos valores y cualidades; además motiva al menor no solo a ampliar su léxico sino también a adquirir confianza y seguridad en sí mismo y la habilidad de expresarse ante un grupo con efectividad.

Con respecto al juego, es por naturaleza la actividad principal del infante; por lo tanto surge espontáneamente en la vida para suplir la necesidad básica del desarrollo psicomotriz, movido por el instinto que lo lleva a ejercitarse ya sea saltando, manipulando, explorando, corriendo, etc. Igualmente lleva a los niños a ser sociables, ya que interactúan con sus semejantes compartiendo los diferentes espacios y elementos. El juego es uno de los medios que posee el niño para aprender y demostrar que está aprendiendo; es por esto que es una de las herramientas indispensables en la educación del niño, ya que su importancia radica en que pone en actividad todos los músculos del cuerpo y fortalece las funciones psíquicas como también es fundamental para la formación de la vida social del chico.

Para Jean Piaget (1962) el juego constituye la forma inicial de las capacidades y refuerza el desarrollo de las mismas, por lo tanto considera que la escuela tradicional desperdicia esta actividad porque carece de significado funcional, es decir que el juego para ser aprovechado al máximo debe ser involucrado y orientado en la educación, constituyéndose en soporte del aprendizaje; afirma que este debe ser significativo para el alumno, pues no solo estimula la creatividad sino que lo motiva ya que encuentra diversión en él.

Según Fornasari (2005), “el juego, es el desarrollo de sus diferentes lenguajes expresivos, la posibilidad de explorar y vivenciar antes de conceptualizar” (p.81). En otras palabras el juego es un vehículo para desarrollar y lograr un crecimiento en las capacidades sensoriales y perceptuales que a su vez va ofreciendo la oportunidad de ejercitar y ampliar las habilidades intelectuales, el desarrollo social y mejorar creatividad. No se podría desligar el juego del aprendizaje ya que es la conexión entre lo físico, social y las habilidades de lenguaje; se muestra como una herramienta enriquecedora en el aprendizaje de manera natural y espontánea.

Una de las modalidades del juego es el juego de roles, que responde a la tendencia del niño a imitar. En este sentido es una fuente inagotable de aprendizajes y de ensayos para la vida misma, ya que se inicia en las actividades de los adultos a modo de simulación al igual que adquiere el valor de la empatía al asumir el papel del otro dejando a un lado el egocentrismo, asumiendo emociones y sentimientos. La dinámica del juego de roles o dramático da sentido pues se pueden reproducir situaciones y/o personajes reales o fantásticos con diferentes niveles de complejidad, lo que brinda a los niños la oportunidad de adquirir los conocimientos de una manera entretenida y lo inicia en la vida social siendo tolerante al comprender al otro. En este caso la dramatización de historias cortas, asumir el rol de una profesión u oficio, las funciones de cada uno de los miembros de la familia, constituyen experiencias enriquecedoras en el aprendizaje significativo, según Papalia,(2006), “permitiendo practicar habilidades lingüísticas y explorar los roles y experiencias sociales” (p.319).

De otro lado, el trabajo cooperativo en las diferentes actividades promueve la colaboración, la solidaridad y el compañerismo dentro y fuera del aula, ya que el niño establece mejores relaciones con los demás, afianzando el aspecto socio afectivo del menor. Johnson y otros afirman: “todos los alumnos necesitan adquirir habilidad para comunicarse, construir y mantener la confianza, tomar el mando, involucrarse en controversias fructíferas y resolver conflictos”. (Johnson, 1991, 1993; Johnson y F Johnson 1991, p.79). En otras palabras se debe promover en el aula un aprendizaje cooperativo que prepare a los alumnos a enfrentarse a la sociedad de hoy. Asimismo, propiciar un clima de respeto y apoyo mutuo. Se considera que el trabajo cooperativo es una herramienta para promover el diálogo, la participación y la reflexión entre todos.

Otra ventaja de este tipo de trabajo es que se aprende más debido a que los alumnos menos aventajados pueden seguir en los aprendizajes y comportamientos a los más avanzados y estos a su vez pueden ayudar a los primeros.

3.3 Análisis de la información

Se recogió la información señalada en los indicadores definidos en las categorías de análisis, durante dos momentos específicos: al inicio y al finalizar el proceso. Esta información recogida se contrastó para evidenciar los avances en los procesos de alfabetismo emergente de los niños. Este análisis se complementó con las observaciones y registros recogidos a lo largo del proceso, a través de los otros instrumentos de recolección de información: diario de campo y entrevista.

El análisis de la información recogida por medio de cada uno de los instrumentos mencionados se trianguló para poder sacar conclusiones sólidas.

FECHA	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO	PROPOSITO	IMPACTO/CATEGORÍA A LA QUE SE ORIENTA
Marzo 20 de 2014	Escritura	Garabateo inicial: A cada niño se le da una hoja blanca y un lápiz donde el niño expresara su saber por medio del lenguaje escrito.	Hojas blancas y lápices.	30 minutos	Evidenciar en qué etapa del garabateo se encuentra el menor.	Conocimiento de letras Hipótesis sobre la lengua escrita
Marzo 27 de 2014	Lectura	Exploración de textos: Se colocan varios tipos de revistas en cada mesa de trabajo, con grupos de 4 menores.	Numerosas revistas de diferentes tipos de texto e imágenes.	1 hora	Observar sus expresiones frente a los textos e imágenes, su reconocimiento y acercamiento al lenguaje escrito y gráfico.	Predicción Hipótesis sobre la lectura y la escritura
Abril 3 de 2014	Lectura y oralidad	Lectura de imágenes: Interpretación de imágenes en formato grande.	4 imágenes en formato grande de personas en actividades cotidianas.	1 hora	Dar cuenta de la percepción que hacen los menores de las imágenes y estimularlos con preguntas para mejorar su interpretación y fluidez verbal.	Hipótesis sobre la lectura Hipótesis sobre la escritura
Abril 10 de 2014	Lectura y oralidad	Lectura de cuento: Se hará la lectura del cuento “El rey mandón”. Se formularán preguntas por parte de la educadora que generen comentarios de los niños.	Cuento “El rey mandón”	1 hora	Fomentar el interés por la lectura, en los menores, facilitando la comprensión y estimulando el diálogo y la argumentación.	Anticipación Predicción
Abril 21 de 2014	Oralidad	Inventémonos un cuento: Se creará un cuento junto con los niños donde cada uno dirá una parte y cuyos personajes serán ellos mismos. La maestra irá escribiendo la historia y al final se leerá.	Rincón con cojines una hoja y lápiz donde la maestra irá escribiendo.	1 hora	Estimular la imaginación de los niños y la producción de sus propias historias.	Anticipación Narración Hipótesis sobre la escritura
Abril 24 de 2014	Oralidad	Nuestra propias noticias ¡Extra, extra!: Se ambientará y creará un noticiero, donde se promoverá la narración de los hechos vividos por los menores.	Escenario de noticiero	1 hora	Fomentar la narración oral en los niños estimulando su fluidez y la oralidad	Vocabulario Oralidad
Abril 28 de 2014	Escucha	Oídos atentos Cerrar los ojos y escuchar que hay en el entorno ruidos y sonidos. Después sentados en un círculo cada niño hablará que escuchó y como se sintió.		1 hora	Ofrecerles a los niños la posibilidad de escuchar a sus compañeros, habilidad que es necesaria para comunicarse	Vocabulario Oralidad

FECHA	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO	PROPOSITO	IMPACTO
Abril 30 de 2014	Nuevo vocabulario Oralidad.	Palabras Nuevas Invitar a los niños para hacer una lectura de los elementos que se encuentran en el salón. Después tendrán que socializar lo observado para conocer su uso.	Los elementos que se encuentran en el entorno.	30 minutos	Estimular a los niños y las niñas a conocer poco a poco el nombre de las cosas que se encuentran en el entorno.	Conocimiento de letras Conciencia fonológica
Mayo 2 de 2014	Escritura	Nuestro nombre: A cada niño se le da una hoja blanca donde está escrito su nombre y con la yema de su dedo índice, harán huellas con vinilo sobre cada una de las letras que lo conforman.	Hojas blancas con el nombre escrito con marcador y vinilos de diferente color	30 minutos	Reconocimiento que cada nombre está conformado por ciertos códigos, denominados letras, los cuales en conjunto le dan un significado.	Conocimiento de letras Hipótesis de escritura
Mayo 6 de 2014	Lectura	Etiquetas: Se harán grupos pequeños y a cada grupo de les dará diversas etiquetas de empaques de diferentes productos, para que las identifiquen y las peguen en una cartulina.	Diversa etiquetas de empaques de productos que se emplean en la vida diaria. Cartulina	1 hora	Identificar el nombre de los productos que se utilizan en la cotidianidad, reconociendo que están escritos con ciertos códigos, letras, y hacer comparaciones de los mismos	Conocimiento de letras Conciencia fonológica Predicción
Mayo 8 de 2014	Escritura	Tarjeta a la mamita: La maestra mostrará un modelo de tarjeta alusivo al día de la madre y los niños elaboraran sus propias tarjetas para sus mamás.	Tarjeta modelo, cartulinas, lápices de colores.	1 hora	Se promoverá a los niños a crear sus propios textos con una intencionalidad comunicativa.	Conocimiento de letras Conciencia fonológica
Mayo 10 de 2014	Lectura	El periódico y sus noticias: Se les compartirá la importancia que tiene un periódico. Luego se compartirá las partes que componen el periódico, como primera plana, deportes, cultura, economía, entre otros. Después se leerá una noticia de un periódico del día anterior, teniendo en cuenta que la noticia sea pertinente para los niños. Finalmente se estimulará a los niños con preguntas para que formulen sus conjeturas.	Periódico del día anterior.	1 hora	Se les dará a conocer a los niños que el periódico es un texto que tiene una intencionalidad. Es una publicación que nos informa lo que sucede día a día en la ciudad, el país o en el mundo.	Conocimiento de portadores de textos Predicción Anticipación

FECHA	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO	PROPOSITO	IMPACTO/CATEGORÍA A LA QUE SE ORIENTA
Mayo 15 de 2014	Lectura y escritura	La tienda: Se recreará una tienda donde los niños interpretarán diferentes roles, identificando los nombres y precios de los diferentes productos, relacionándolos con los rótulos.	Escenario de tienda, juguetes de productos, rótulos con valores y nombres.	1 hora y 30 minutos	Fijar la atención en las características específicas en la escritura de los rótulos haciendo comparaciones entre los mismos.	Hipótesis sobre la escritura Conocimiento de letras
Mayo 19 de 2014	Lectura y oralidad	Lectura loca: Se simulará una lectura absurda, fomentando la corrección por parte de los menores y estimulándolos con preguntas sobre la correcta coherencia de la lectura.	Inventación de un cuento loco.	1 hora	Promover la comprensión y coherencia de la narrativa y estimular la comunicación y la argumentación.	Comprensión Predicción
Mayo 22 de 2014	Oralidad	Y tú ¿Cómo te llamas? En grupo la maestra empezará preguntado y tú ¿Cómo te llamas? Luego que el niño responda la profesora repetirá teniendo en cuenta las sílabas por ejemplo: Pedro, con ayuda de las palmas Pe-dro, Ma-ría, Na-ta-lia.		1 hora.	Dar a cada niño la oportunidad de escuchar los nombres de sus compañeros; analizar su nombre, pronunciarlo y descubrir las sílabas que lo componen.	Conocimiento de letras Hipótesis sobre la lectura y la escritura
Mayo 26 de 2014	Escritura	Mi nombre: Se les dará una hoja blanca con el nombre escrito en marcador en formato grande, donde los niños lo comparen con el de los otros y saquen semejanzas y diferencias. Luego se les revolverá con los otros y ellos tratarán de identificar su nombre. Por último intentarán transcribirlo en la misma hoja.	Hojas tamaño oficio con el nombre de cada uno de los niños escrito grande en marcador.	1 hora y 30 minutos	Reconocimiento de cada uno de los códigos que conforman el nombre de cada uno, haciendo comparaciones e identificarlo de los demás.	Hipótesis sobre la escritura Conocimiento de letras Conciencia fonética
Mayo 29 de 2014	Lectura	Poesía, rimas y coplas: Se leerán una poesía, algunas coplas y rimas	Rincón con cojines. Libro de poesía infantil, coplas y rimas	1 hora	Llamar la atención sobre la musicalidad de este tipo de texto, reconociendo su estructura la cual es diferente a la narrativa.	Hipótesis sobre la escritura Conocimiento de letras Conciencia fonética
Junio 3 de 2014	Escritura	Garabateo intermedio: A cada niño se le da una hoja blanca y un lápiz donde el niño expresará su saber por medio del lenguaje escrito.		30 minutos	Evidenciar el avance en la etapa del garabateo.	Hipótesis sobre la escritura Conocimiento de letras Conciencia fonética

FECHA	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO	PROPOSITO	IMPACTO/CATEGORÍA A LA QUE SE ORIENTA
Junio 5 de 2014	Leer y provocar predicciones, haciendo uso de la oralidad	Cuenta que cuento: Lectura de un cuento. Se les mostrará la portada para que los niños lean un título. Luego se les leerá por partes, ellos irán prediciendo que pasará en diferentes momentos. Deberán argumentar por qué creen que va a pasar lo que dicen. También anticipar el final del cuento.	Rincón con cojines. Un cuento.	1 hora	Desarrollar la habilidad de predecir, imaginación y creatividad. Socializar lo que piensa. Apoyar la anticipación de contenidos de acuerdo con los diferentes portadores de texto que circulan socialmente: periódicos, libros, revistas, folletos, et	Predicción Vocabulario Comprensión
Junio 9 de 2014	Lectura y escritura	Lotería: La maestra reparte los cartones, se mostrará un ejemplo del uso de la lotería y cómo se juega. Después en grupos realizarán el juego, cada niño deberá nombrar la imagen que observe para encontrar la imagen en el cartón	Cartulina y lápices de colores.	1 hora	Incentivar la lectura, enriquecer el vocabulario al escuchar. Asimismo la creatividad y observación de los códigos que componen su significado.	Conocimiento de letras
Junio 10 de 2014	Lectura y oralidad	Señales de tránsito: Se les mostrará a los niños algunas señales de tránsito donde ellos primeramente tratarán de interpretarlas argumentando sus respuestas. Luego la docente les aclarará su significado.	Lámina de las señales de tránsito	1 hora	Estimular en los niños la interpretación de señales de tránsito. Fomentar la observación y hablar sobre la importancia que tienen en el medio.	Lectura de imagen
Junio 12 de 2014	Lectura y escucha	Historieta: La maestra llevará varias historietas que se leerán en el aula. Apoyadas con imágenes visuales los niños podrán observar y escuchar las historietas	Historietas	1 hora	Reconocer que la historieta es un tipo de texto que combina diálogos e imágenes, según las acciones de las imágenes.	Vocabulario Lectura de imagen
Junio 16 de 2014	Lectura	Garabateo final: A cada niño se le da una hoja blanca y un lápiz donde el niño expresará su saber por medio del lenguaje escrito.	Hojas blancas y lápices	30 minutos	Evidenciar el avance en la etapa del garabateo.	Conocimiento de letras Conciencia fonológica

CAPÍTULO IV

4.1 ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Las actividades de la intervención pedagógica se realizó con los 25 niños y niñas del grupo de la docente e investigadora, de los cuales se tomó una muestra de 15 niños y niñas, para tener una ejemplar 5 niños con avances altamente significativos, 5 niños con avances significativos y 5 niños con bajos avances significativos, cuyos resultados se muestran a continuación:

4.2 Escritura

Indicadores Escritura	Inicio		Avances finales	
	Desconocen.	Conocen.	No se logró.	Se logró.
Diferencia entre letras y otras grafías.	15			15
Conoce algunas letras.	15		8	7
Escribe con trazos que pueden ser letras o no, pero tiene una lógica subyacente.	15			15
Realiza trazos que indican figuras a las cuales le dan un significado	6	9	2	13
Se evidencia avances en la elaboración de figuras más elaboradas	15			15

Antes de la intervención pedagógica, los niños no distinguían las letras de los números, símbolos y de algunos gráficos; solamente observaban los portadores de texto y señalaban o comentaban la imagen que llamaba su atención. Al ejecutar las actividades planteadas y con las estrategias diseñadas para la investigación, los 15 menores demostraron tener avances significativos, pues identificaban que las letras eran diferentes a los gráficos, incluso algunos alcanzaron a distinguir entre letras y números.

Al iniciar esta investigación, ninguno de los menores identificaba ni conocía letra alguna, eran indiferentes ante estos signos. Al finalizar la investigación, 7 de los 15 niños conocen mínimo 4 de las 5 vocales y de esos 7 niños 3 llegaron a conocer las consonantes **m** y **s** con su sonido respectivo. Asimismo, respecto a los trazos y las letras, antes de implementar las actividades pedagógicas, 9 de los niños elaboraban trazos que indicaban alguna figura a la cual le daban algún significado, otros realizaban rayones descontrolados sin ninguna intención, solo por el placer de rayar una hoja en blanco. Al finalizar, se evidenciaron cambios en los trazos que realizaban en el papel en blanco, pues 13 de los 15 chicos mostraron figuras más elaboradas con mayor propiedad, en las cuales ya se deslumbra fácilmente un dibujo. Otro avance relevante, es que 9 de los 15 menores lograron copiar su nombre siguiendo el patrón propuesto en la actividad y en algunas actividades posteriores intentaban marcar la hoja. Igualmente los 15 niños, sin indicársele, realizaban trazos con un significado especial para ellos, al preguntárseles sus trazos tenían sentido y lograban nombrar lo que habían plasmado en la hoja. En este aspecto se reflejó un gran avance, como lo demuestran los anexos No. 3, 4 y 5.

4.3 Oralidad

Indicadores	Inicio		Avances finales	
	Desconocen	Conocen	No se logró.	Se logró.
Oralidad				
Incorpora a su vocabulario palabras nuevas.	12	3	1	14
Conoce los sonidos de las letras.	15		8	7

En la oralidad se lograron avances importantes, pues antes de implementar las actividades 12 de los 15 niños escasamente se expresaban verbalmente y solo lo hacían con palabras básicas de su contexto, entre estos 12 un niño lo hacía solo con señas. Tan solo 3 de los menores se expresaban ampliamente debido a que sus padres los llevaban a viajar continuamente. Al final 14 de los 15 niños se expresaban más fluidamente e incorporaron palabras nuevas a su vocabulario. El niño que se comunicaba con señas logra comunicarse solo con monosílabos tales como “sí”, “no” y tiene dificultades de pronunciación.

Otro avance importante fue que de los 15 niños que desconocían los sonidos de las letras, entre estas las vocales 7 de los niños lo lograron, conociendo fonemas como las 5 vocales y las consonantes **m** y **s**, las cuales se les facilitó pronunciar. Y 8 de los niños solo lograron conocer la vocal **o**.

4.4 Lectura

Indicadores Lectura	Inicio		Avances finales	
	Desconocen.	Escaso.	No se logró.	Se logró.
Identifica avisos, logos, libros, revistas, manuales y otros.	15			15

Interpreta imágenes	7	8		15
Construye relatos a partir de imágenes.	15		6	9
Reconoce símbolos del Jardín.	15		4	11
Predice el tipo de contenido de un portador de texto (Cuento).	15			15

En cuanto a la lectura, todos los 15 niños lograron identificar diferentes tipos de textos y la función que cada uno tiene como: el cuento, la revista, la guía, el libro, el aviso, las etiquetas y el periódico. En este punto, al preguntarles a los niños para qué servía el periódico, ellos respondieron: “que decían las noticias o sea, que lo que le pasaba a la gente”. Cabe mencionar, que 3 de los 15 niños lograron identificar solo 2 de los 7 tipos de textos que se mencionan anteriormente, otros 3 de los 15 menores identificaron al menos 3 portadores de texto, y 9 de los 15 chicos lograron identificar los 7 portadores de textos con los cuales se trabajaron en las actividades propuestas. Otro avance significativo que se obtuvo con los niños, es que los 15 niños consiguieron interpretar una imagen, describiendo y narrando lo que sucedía en dicha imagen y 9 de los 15 chicos logró construir una pequeña historia de la imagen que se les mostraba, argumentándola según su parecer.

Se evidenció que los niños desarrollaron la habilidad de predecir. Al leerles el título de un cuento, libro o periódico, podían describir y anunciar el tipo de contenido que tenía el texto. Igualmente 11 de los 15 menores lograron interpretar los símbolos que se hallan en las paredes del jardín, como el punto ecológico donde se clasifican los residuos, el botiquín, los extintores, los que indican los diferentes espacios del jardín, los colores de las luces del semáforo y en especial, cuando hay un aviso o una señal con una línea diagonal atravesada,

la interpretan que es un prohibido, es decir, que no se debe hacer lo que está dibujado en dicha señal. En cuanto a la anticipación de una narración, los 15 niños logran decir lo que pasará en la narración de una historia, construyendo posibles acontecimientos que podrían ocurrir con los personajes del cuento que se les está leyendo.

Como se puede observar en los resultados, al llevar a cabo las actividades con los menores no solo se lograron avances significativos en el alfabetismo emergente, sino que se evidenció avances importantes en su desarrollo cognoscitivo, comunicativo y sociocultural. Por lo tanto, se hace relevante que las personas que atienden a niños y niñas de educación inicial sean personas idóneas que jalonen y potencien el desarrollo integral de los menores de 6 años.

A continuación se hace una descripción del personal que atiende el Jardín infantil de la SDIS, sus características más relevantes en cuanto a experiencia, formación y concepciones que tiene dichas maestra sobre infancia, quién es un niño de preescolar y qué debe aprender en esta etapa de la escolaridad.

4.5 Resultados de las entrevistas

El siguiente cuadro da cuenta de las personas que están encargadas de la educación inicial de los niños y niñas del jardín infantil, y de su formación profesional.

Hombres	Mujeres
1	9
Total maestras (os)	10

CARGO	No. DE FUNCIONARIOS POR NIVEL	EXPERIENCIA LABORAL EN AÑOS	FORMACION ACADEMICA PROFESIONAL, EN AÑOS	TITULO
Coordinadora	1	17	3	Lic. En preescolar
Docentes caminadores	2	9	3	Lic. En preescolar
Docentes párvulos	3	15	2	Tec. En preescolar
Docentes pre-jardín A	1	9	3	Lic. En preescolar
Docente pre-jardín B	1	18	2	Tec. En preescolar
Docentes jardín A	1	19	3	Lic. En preescolar
Docente jardín B. Docente e investigadora	1	6 años en institución privada y 9 meses en la SDIS	5 en pregrado y 2 en posgrado	Lic. En pedagogía infantil y Master en pedagogía.
TOTAL	PROFESIONALES	6	TECNICAS	4

En la columna de años de experiencia, donde hay más de una maestra, se promediaron los años de experiencia entre la cantidad de profesoras.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, (la cual se obtuvo el consentimiento informado y aceptado voluntariamente de manera verbal por cada una de las maestras y técnicas de preescolar), a las (os) 9 maestras (os) que atienden a niños y niñas de 1 a 5 años y 11 meses, se puede evidenciar lo siguiente:

1. ¿Hasta qué edad se extiende la infancia? y ¿Por qué?

Las respuestas están divididas, pues 5 de los 9 maestros (as) dicen que va hasta los 5 años, 1 maestra opinó que va de los 3 a los 6 años y las otras 3 que hasta los 10 años. En cuanto al por qué la mayoría coincide que son los primeros años y que es cuando el menor necesita más amor, ternura, comprensión, atención y cuidado.

2. ¿Qué hace que un niño o niña deje de serlo?

Los 9 maestras (os) opinan que los niños dejan de serlo cuando crecen, maduran y/o se vuelven adolescentes, lo que es contradictorio con las respuestas a la pregunta anterior, ya que 6 de los maestros dijeron que la infancia se extendía hasta los 5 o 6 años. En este punto no tienen claro la etapa de la infancia. Sin embargo, se evidencia un criterio de maduración biológica para definirla.

3. ¿En qué se diferencia el aprendizaje de un niño de jardín y uno de primer grado? ¿Por qué?

7 De las (os) maestras (as) opinaron que la diferencia entre un niño de jardín y uno de primer grado es que al niño de jardín se le trata con cariño y todas las actividades tiene que hacerse por medio del juego, en cambio al niño de primero se escolariza y su proceso es de conocimientos y su educación es más exigente y es más grande. Y el profesor junto con una de las maestras, dijeron que era igual solo con la diferencia que al niño de jardín se trabajaba con las dimensiones y al niño de primero por medio de las áreas y a través de los conocimientos.

Es claro en estas respuestas que las concepciones de los profesores con respecto a las características de aprendizaje de los niños están mediadas por las exigencias escolares.

4. ¿En qué se diferencia la enseñanza que se les da a un niño de jardín y la de un niño de primer grado? ¿Por qué?

Todos (as) los 9 maestros (as) opinaron lo mismo que en la respuesta anterior. Al niño de jardín se le enseña trabajándole con las dimensiones y el modelo de la

SDIS, al niño de primero por medio de las áreas, ya que ellos adquieren conocimientos y se les exige más. Se evidencia que no tienen claro los conceptos de aprendizaje y enseñanza pues mostraron confusión entre un término y el otro y manifestaban que ya la habían respondido.

5. ¿Qué y cómo se debe evaluar a un niño de jardín? ¿Por qué?

Todos los 9 maestros (as) respondieron que no se les evalúa, sino que se les valora los hábitos, los valores, el cómo el niño se comporta por medio de la observación, porque es allí donde se dan cuenta de que el niño sí adquiere dichos hábitos o tiene alguna anomalía física o mental o alguna debilidad en su parte motriz.

Llama la atención la ausencia de referencias a algún tipo de aprendizaje en los niños, sea escolar o no. Parece que les preocupa solamente la socialización de los niños.

6. ¿Qué y cómo se debe evaluar a un niño de primer grado? ¿Por qué?

Todos (as) los 9 maestros (as) respondieron que se evaluaban los conocimientos que adquirirían en las diferentes materias por medio de las notas numéricas y que dicha evaluación era exigente porque ya eran más grandecitos y por lo tanto deben tener más conocimientos.

En estas respuestas se nota el cambio de eje de análisis en la evaluación de los niños en un intervalo de tan solo dos meses. De evaluar hábitos, valores y motricidad, pasan a evaluar conocimientos escolares. Aquí hay una ruptura muy fuerte.

7. ¿En qué momento se inicia el aprendizaje de la lectura y la escritura?

Todos coincidieron que los menores empiezan su aprendizaje de la lectura en el vientre materno pues allí ya escuchan sonidos, la voz de la madre y los demás seres queridos, canciones y rondas, incluso todos mencionaron que también allí, “desde el vientre materno e inician la lectura con la lectura de imágenes”. También en las respuestas donde mencionan recurrentemente el concepto de lectura de imágenes, se vio influida debido a que la docente investigadora, en la intervención pedagógica, trabajó con imágenes, afiches, láminas, puesto que antes de realizar dicha actividad ninguna de las maestras empleaban dichos recursos para trabajar con los niños. En cuanto a la escritura, ninguno tuvo claro la iniciación en la escritura pero consideraban que era cuando el menor entraba al colegio a escolarizarse.

8. ¿Qué características debe tener una maestra de niños?

Todos opinaron que la maestra de niños debía ser una persona muy cariñosa, que amara a los niños, paciente, recursiva, dinámica y muy práctica, presta a cuidarlos y a protegerlos de cualquier cosa que les pueda afectar físicamente.

Estas respuestas evidencian claramente la concepción que tienen estos profesores, de la infancia como sujeto exclusivamente de cuidado y protección.

4.5.1 Análisis de las entrevistas

El común denominador de las respuestas de las maestras del Jardín infantil es la atención y el cuidado, (higiene, nutrición), que se les debe brindar a los niños con

buen trato y de manera afectuosa. Las maestras también dan importancia a lograr que los menores adquieran buenos hábitos de comportamiento, convivencia y respeto, siempre estando pendientes para que no sufran algún percance que les afecte físicamente. Para ellas también es relevante que los niños puedan obtener allí, en el jardín infantil, el pleno goce en la etapa de los primeros años, por medio del juego y la exploración sin los límites que impone el adulto y puedan de esta manera desarrollarse. Por consiguiente, a ellos no se les evalúa ningún aprendizaje sino se les valora, para esto se diligencia un formato con ciertos parámetros en el que a los menores se les observa para determinar si alguno tiene alguna falencia motriz o física y si es así, deben remitirlo al grupo de apoyo interdisciplinario, de especialistas.

También se manifiesta un desconocimiento profundo por parte de la coordinadora y maestras, en conceptos tales como escolarización, aprendizaje, enseñanza, proceso y evaluación, que aunque fueron términos muy recurrentes en sus respuestas no los tenían claros, ya que denotan confusión, pues al preguntársele sobre la diferencia en el proceso de aprendizaje y enseñanza entre un niño de jardín y un niño de primer grado daban la misma respuesta para ambos procesos, e igualmente creen que la enseñanza a un niño de primer grado es diferente a la del niño de jardín, porque son niños más grandecitos que se deben escolarizar y adquirir muchos conocimientos, por lo que ven ciertas materias, se les evalúa y sus notas son numéricas, por consiguiente, la educación es más exigente.

En cuanto el acercamiento de los niños al alfabetismo, y sus cuatro habilidades, escucha, oralidad, lectura y escritura y en especial la lectura y la escritura, no les parece importante implementarlo y lo dejan de lado, argumentando que ese proceso implica escolarizar a los niños y que por lo tanto se deja para cuando entren al colegio, pues allí inician su aprendizaje formal.

4.6 Análisis del diario de campo

Al implementar las actividades diseñadas para la investigación se presentaron diferentes dificultades. A pesar de que estaban planteadas de manera lúdica y pedagógica, cuando se realizaron, la coordinadora y la profesora (compañera de aula) consideraban que se estaba escolarizando a los niños. Sin embargo, se logró desarrollarlas y evidenciar que los niños sí tuvieron avances significativos y demostraron un aumento en el desarrollo del alfabetismo emergente. A continuación se describen los sucesos más relevantes que surgieron en la realización de las actividades planteadas en la presente investigación:

4.7 Actividades de escucha, oralidad y lectura.

Al inicio de la intervención, los niños presentaban particularidades en su oralidad, caracterizadas por su deficiencia al pronunciar o articular las palabras. La expresión verbal de 12 de los 15 niños era escasa, con poco vocabulario y muy limitado, es decir, hablaban lo mínimo para comunicar sus necesidades. Algunos niños solo se expresaban con monosílabos, por lo que los adultos tenían que hacerles constantemente preguntas para poder entender qué querían decir, tanto así que los niños solo respondían con un sí o un no, o en el peor de los casos se comunicaban mediante señas o llamaban la atención de la maestra halándole la ropa. Respecto a la escucha, no prestaban atención y cuando lo hacían, interpretaban de otra manera lo que se les decía; es decir, realizaban de otra forma la actividad sin tener en cuenta la instrucción dada; por ello había que repetir la instrucción una y otra vez.

Para poder implementar las actividades propuestas se debió recurrir a la maestra de pre-jardín para que prestara el salón; entretanto ella sacaba sus niños

a las zonas verdes. Esto debido a que, como se comparte salón con otra maestra y sus 25 niños, es decir que los dos grupos suman 50 menores y dos maestras del mismo nivel de jardín, la compañera de aula no quería realizar las actividades planteadas en la investigación, puesto que ella tenía otras de juego libre. Además, que en un solo salón con 50 chicos donde el otro grupo de 25 niños estaba jugando, resultaba complicado ejecutar las actividades que requerían de escucha y de centrar la atención, por lo que era difícil evitar que el grupo al cual iba dirigida la actividad, se dispersará con el ruido ensordecedor.

Por lo tanto, al ir implementado las actividades relacionadas con la escucha, oralidad y lectura tales como la de “oídos atentos”, “y ¿tú cómo te llamas?”, “palabras nuevas”, entre otras, se lograron gracias a que se realizaban en un salón aparte. Fueron fáciles de hacer, pues en cuanto al escuchar, mostraron tener una actitud de escucha adecuada, estaban entusiasmados y expectantes ante la maestra, para saber qué es lo que tenían que hacer y poder seguir las indicaciones o poder responder a las preguntas que se les hacía. A las otras maestras, que se asomaban al salón, les causaba curiosidad, pues no comprendían qué finalidad tenía hacerles decir a los niños, por ejemplo, las silabas de su nombre al golpe de una palmada o hacerles cerrar los ojos y escuchar los ruidos externos, pues decían que ya ellos sabían escuchar y reconocían todo desde el vientre.

La actividad de inventémonos un cuento, inició a causa de que un niño perdió un zapato jugando fútbol y se le cayó en el patio de un colegio distrital que está al lado del jardín infantil, lo cual les causó gracia y poco a poco cada niño iba narrando la historia de los hechos hasta el final, cuando se recuperó el zapato. Esta actividad fue muy significativa, porque ellos comprendieron que cada uno tiene una historia o cuento para contar a partir de sus propias vivencias y como resultado, cada uno quería contar su “cuento”, lo que fomentó que hiciéramos más

actividades como éstas en las que se empezaba con oraciones como “había una vez una niña llamada...” se mencionaba el nombre de alguna de las menores y “un niño llamado...” con el nombre de uno de los varoncitos, que “estaban caminado en la calle y de pronto se encontraron con...”, los niños expresaron entusiasmo debido a que el cuento poco a poco los involucraba con sus propios nombres dando rienda suelta a su imaginación. Lo que llamó la atención fue que todos iban narrando desde la realidad de su entorno y sus experiencias; ninguno dijo algo fuera del contexto en el que viven. Poco a poco se iba implementando la misma actividad agregándole algún ingrediente particular, como un personaje de ciencia ficción o de algún objeto animado o algún animal que se comportara como un niño, etc. Igualmente la actividad de la lectura loca fue muy divertida para los menores, lo que estimuló la imaginación de los niños, pues algunos creaban personajes extraordinarios con capacidades inimaginables.

Debido al entusiasmo expresado por los niños y a lo que comentaban sus padres a la hora de ingreso, que en general eran comentarios favorables relacionados con esta actividad en particular, llevó a crear el rincón del cuento, donde en un lapso máximo de 30 minutos cada tercer día, se creaba o se leía un cuento, (en este punto, por lo general cuando se leía, se escogía un cuento totalmente diferente a los tradicionales) y para hacerlo agradable se les pidió a los padres de familia que trajeran un cojín, almohada o muñeco de peluche de sus hogares para que los niños se sintieran en un ambiente más acogedor. Debido a esta sugerencia, se tuvieron algunos inconvenientes, pues la coordinadora al enterarse del requerimiento a los padres, manifestó que estaba prohibido; sin embargo de los 25 chicos, 22 llevaron su cojín o su muñeco de peluche.

Las actividades mencionadas anteriormente, junto con la de lecturas de imágenes y creación de cuentos a partir de ellas, fueron en particular muy significativas, pues no solo se logró que los menores participaran más, ya que

perdieron el temor a hablar, sino que muchos se comunicaban con más confianza y fluidez. Al ir avanzando en el desarrollo de la actividad, la mayoría de los menores se disputaban por contestar en las diferentes actividades que implicaba responder u opinar. Este tipo de ejercicios contribuyó, en los niños que tenían un lenguaje limitado, al mejoramiento de su comunicación verbal en cuanto a fluidez, a pesar de que algunos todavía tienen dificultades en su pronunciación.

En los niños que no hablaban se vio un avance significativo, pues ya casi no lo hacen con monosílabos o señas, sino que lo hacen empleando el vocabulario aprendido. También se evidenció gran acogida por parte de los niños e incluso de sus padres, quienes manifestaron con comentarios como, “mi hijo llega muy emocionado a contarme lo que leen y hablan en clase y de los cuentos que han hablado”. Sus comentarios apuntaban al cómo estas actividades mejoraron el habla de sus chicos, que ya no les daba pena hablar y cómo ellos, los acudientes, les pueden entender más.

Antes de la intervención pedagógica, los 25 menores no tenían la posibilidad de estar en contacto con diferentes portadores de texto dentro del aula, como: cuentos revistas, libros, periódicos. Cuando se les preguntaba si conocían acerca de estos portadores de texto, respondían que lo único que sabían del periódico, era que “sirve para limpiar los vidrios o para envolver los aguacates cuando están verdes para que estén buenos para comer”; en cuanto a los cuentos sabían qué eran; ya que las docentes les leían de vez en cuando, pero como esta lectura no tenía finalidad alguna, a los niños les resultaba aburrida y su atención se mantenía por poco tiempo, lo cual hacía que se dispersaran con facilidad.

Al presentarles a los chicos otros tipos de texto se mostraron asombrados al observar diferentes imágenes, le encontraban un significado y una conexión entre

sus experiencias familiares y las del jardín. Ellos podían identificar logos de alimentos, por lo que se les oía decir, “esta es la pasta que compra mi mamá”, y poco a poco se sentían más vinculados a las actividades relacionadas con la lectura, para lo cual este tipo de actividades iban aportando avances importantes a la investigación.

La compañera de aula desarrollaba la actividad de lectura con su grupo, pero allí hubo una diferencia, porque ella les leía los cuentos tradicionales de princesas o algunas fábulas. Trataba de hacer algunas gesticulaciones y de emplear cambios en el tono de voz. Sin embargo, no realizó propuestas o cambios en las actividades, pues siempre llegaba a lo que por rutina acostumbraba hacer. Los menores se mantenían en silencio pero al finalizar la lectura del cuento, ya todos estaban dispersos.

Con respecto a la lectura de imágenes, varias de las maestras pidieron prestados los afiches que se llevaron para la intervención de esta investigación, pero la pregunta recurrente que le hacían a los niños era y ¿qué ven aquí?, y ¿qué ven más?, y como ¿se llama esto? La compañera de aula, también les daba varias revistas a los menores, pero no estaba pendiente de sus comentarios o de lo que ellos manifestaban, sencillamente se las daba para que se entretuvieran y así ella pudiera ocuparse de otros asuntos pendientes como diligenciar formatos que faltaban por llenar.

Para desarrollar la actividad de las etiquetas se buscó la manera de involucrar a la otra profesora, se le explicó cómo se iba a realizar dicha actividad con una semana de anticipación para que tuviera tiempo de preparar sus materiales para su grupo. El material constaba de diversas etiquetas de productos que se emplean en la vida cotidiana y que quizás los menores reconocieran por los empaques, logos, colores, etc. cartulinas y pegante. En el grupo de

intervención, la actividad se realizó tal como se diseñó desde el inicio, para que los niños manipularan las diferentes etiquetas, las compararan, comentaran, intercambiaran y las pegaran en una cartulina, una por cada grupo de 5 niños. Fue muy entretenido para ellos y se escucharon comentarios interesantes sobre las etiquetas.

Entretanto, la compañera llevó unos pliegos de papel craft con empaques pegados sin cortar, es decir el empaque completo, de paletas y helados que había conseguido en la heladería que tenía en su casa, se los exhibió a sus niños y no promovió ninguna actividad o aprendizaje sobre el material. Lo que pasó luego, fue que a los 5 minutos sus niños quisieron participar en la actividad de nuestro grupo; afortunadamente se habían recortado y llevado alrededor de 500 etiquetas, suficiente pegante y octavos de cartulina, para que todos pudieran participar.

4.7.1 Actividades de escritura.

Las actividades relacionadas con la escritura se llevaron a cabo junto con la otra maestra y su grupo en un solo salón. Hubo cierta dificultad, pues no se pudieron realizar algunas como estaban planeadas en un comienzo, debido a que la coordinadora y la compañera de aula pusieron resistencia, pues según ellas, esto era “escolarizar a los niños”. Igualmente se tuvieron que realizar muy espaciadas en el tiempo por el mismo inconveniente.

En las actividades del garabateo, la mayoría de los niños pasaron de llevar un garabateo descontrolado, es decir, de rayones entre líneas curvas, rectas y semi-rectas, a un garabateo controlado, realizando algunas figuras a las cuales les dan un significado y un nombre. Cuando se les daba una hoja en blanco los 25 niños lograron plasmar una figura y describir con sentido qué habían elaborado.

Un caso relevante es el de una niña que pidió que le enseñara cómo hacer figuras humanas y flores; al mostrarle algunas imágenes y pasarle su dedo índice por encima de dichas imágenes, la niña identificó cómo hacer dichos trazos, las dibujó con facilidad y se apropió tanto, que les enseñaba a los otros, y estos últimos hacían lo mismo. También el de un niño del otro grupo, que continuamente preguntaba “¿esta qué es? y ¿cómo se llama esta?” señalando las letras que están en sus zapatos y en su ropa, llevando a los demás niños a imitar su acción, por lo que todos hacían las mismas preguntas cuando veían dichos signos, Incluso trataban de hacer algunos de ellos. Otro aspecto en el cual se evidenció un avance, fue la distinción entre gráficos o imágenes y letras. Alrededor de 18 niños de los 25, incluidos los de la muestra demostraron tener un mayor avance, ya que al final distinguían entre gráficas, números y letras, como también 19 de los 25 niños lograron copiar e identificar algunas letras de su nombre.

Las actividades de garabateo fueron especialmente difíciles de ejecutar y tuvieron que hacerse casi a escondidas, porque se considera que sentar al chico frente a una mesa, darle una hoja y un lápiz es “escolarizar y eso no se puede hacer en este tipo de jardines de la SDIS, a lo niños y niñas hay dejarlos disfrutar su infancia; ya más adelante tendrán tiempo y espacio para ello en el colegio” según argumentos de la coordinadora y de la compañera de aula, en su llamado de atención cuando se realizó la actividad del garabateo inicial. Por lo anterior, el garabateo intermedio no se pudo hacer. El garabateo final, se realizó rápidamente y a escondidas, por los comentarios anteriores presentados por la coordinadora y la compañera de aula.

En la actividad de “mi nombre”, en la cual se les daba una hoja blanca con el nombre escrito, en formato grande, con marcador, donde los niños lo compararían con el nombre de los otros compañeritos, sacarían semejanzas,

diferencias, tratarían de identificar e intentarían transcribirlo en la misma hoja, los niños del grupo de intervención observaron, identificaron, compararon y trataron de transcribir su nombre dando evidencias de que reconocen algunas letras de su nombre. Mientras, la compañera de aula desarrolló esta actividad de manera diferente, pues ella no iba a escolarizar a sus niños. Trajo en hojas blancas, el nombre de los niños en computador con letras en mayúscula en una fuente que permitiera rellenar y colorear letras de cada nombre. Se las dio a sus chicos, les dio colores y les pidió que colorearan y rellenaran letras, eso sí de manera horizontal, porque así se debía colorear. La maestra en la instrucción no tuvo en cuenta todo lo que había podido trabajar y desarrollar en los niños, como se hizo en el grupo de estudio.

La actividad del supermercado, se realizó con los dos grupos, es decir, con los 50 (grupo de estudio 15) menores debido a que la maestra compañera de aula pidió que se involucrara a los niños de su grupo. En el transcurso de dicha actividad se presentó un momento en que la docente compañera del aula y el profesor de reemplazo pretendían llamar y calmar a los niños con voz alta (gritando) para desarrollar la actividad. Una docente que realizaba la actividad decidió tomar la vocería y usando estrategias adecuadas logró tener un poco más la atención de los niños para explicar y la actividad.

Se le había explicado a la docente compañera de aula cómo iba a realizar la actividad y cómo se debía organizar el material, pero en repetidas ocasiones la docente cambiaba de orden los elementos según su consideración. Durante la ejecución de la actividad los niños no pudieron realizar en su totalidad la actividad ya que la maestra compañera de aula intervenía mucho, dando sus percepciones y no dejaba que los niños desarrollaban la actividad como se esperaba. El cierre de la actividad tampoco se realizó porque la docente le ordenó a los niños salir al parque (lo cual no hacen con frecuencia) para jugar y disfrutar del día.

Al ser Licenciada en pedagogía infantil con 6 años de experiencia en la docencia de preescolar y primaria en una institución privada, donde a los niños de preescolar (de 3 a 5 años) se les hace un proceso de aprestamiento, acercamiento al alfabetismo, desarrollo de nociones, se les desarrolla vocabulario nuevo y se les enseñan saludos en inglés, entre otros aprendizajes, con diferentes recursos y prácticas pedagógicas, ingresar y trabajar en un jardín de la red de la SDIS fue impactante, pues creía que por ser una institución oficial, la educación inicial era más pertinente y oportuna para estos niños y niñas. Lo primero que me sorprendió fue encontrar que allí no se les podía enseñar nada, porque todo se considera escolarización. También me sorprendí al conocer las funciones que debía cumplir con el día a día, (trabajo de 10 horas diarias), las cuales están enfocadas a las diferentes rutinas de nutrición, higiene y cuidado para que estos menores no sufran ningún percance que les afecte físicamente. Esto en especial, resultó frustrante y produjo una sensación de impotencia al ver que estos niños de 5 años no podían tener una educación pertinente para su desarrollo cronológico y cognitivo.

Otro punto impactante fue al comprobar que la formación de las maestras del Jardín Infantil, entre ellas la coordinadora, quienes llevaban muchos años de experiencia en el cuidado de los niños, hicieron tres años de preescolar (en una fundación de educación superior en convenio con la SDIS), y les otorgaron el título de licenciadas en preescolar y a pesar de recibir algunas capacitaciones a lo largo del año sobre el desarrollo integral de los niños de 0 a 5 años, aun sigan limitándose a dar un asistencialismo a estos menores, y además, en varias ocasiones cuestionaban las prácticas pedagógicas que se implementaban en la intervención pedagógica. Es más, ellas preguntaban por qué una persona tan preparada como yo trabajaba allí, pues lo que se necesitaba eran personas que supieran cuidar a los niños y niñas para brindarle amor y que para eso no se

necesita tanto estudio. Soy la única en dicha institución, que ostenta el título de Licenciada en pedagogía infantil con 5 años de formación en pregrado y finalizando 2 años de maestría.

4.8 Triangulación de la información recogida

Las posibilidades concretas de intervención pedagógica en el aula fueron pocas ya que la coordinadora y la maestra (compañera de aula) siempre estaban con el temor de que se estaba escolarizando a los niños. Sin embargo, es necesario resaltar que las concepciones que tienen los docentes de este Jardín acerca de niño son definidas por, la edad y los cuidados que deben recibir los niños. Para los docentes no es necesario, ni relevante suplir la necesidad de cuidado, atención y nutrición, por adentrarse en el acercamiento a la lectura y escritura en estos primeros años. Así como la diferencia en la concepción que manifiestan entre los niños de preescolar y primaria, pues los que asisten al jardín en edad preescolar solo tienen que jugar y alimentarse bien. A diferencia de los niños de primero, quienes como ya están grandes, tienen que comenzar a escolarizarse, porque van creciendo y va dejando de ser niños.

Por otra parte, se considera que las diferentes estrategias empleadas si favorecieron el desarrollo del alfabetismo inicial antes de ingresar a la educación formal (primaria). Se resalta que si las prácticas pedagógicas en los jardines se desarrollaran con otra visión y con otros objetivos, como el alfabetismo emergente, la escritura espontánea por medio del juego logra obtener resultados positivos en los niños para que no lleguen a la educación formal con tantos vacíos como pasa ahora. Igualmente se evidencia que hace falta una organización sistemática y una implementación pertinente y oportuna de estrategias que tengan fines y objetivos claros que apunten a la emergencia del alfabetismo, lo cual beneficia a los niños en el desarrollo de habilidades tanto comunicativas, cognitivas y socioculturales.

Por otro lado, el valor de los resultados arrojados en esta investigación radica en que sí se logró demostrar que al implementar estrategias pedagógicas, se logra tener avances significativos en los niños.

Conjuntamente estas estrategias que se llevaron a cabo ayudan a la intervención e identificación temprana de problemas de lenguaje. A partir de esta experiencia se puede decir que los avances observados durante el proceso fueron significativos y otro punto a favor que si se logra es la actitud de escucha y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

De acuerdo con las entrevistas se evidencia que hay una brecha entre los docentes que tienen formación profesional, técnica y las madres comunitarias, pues se identifica que a pesar de que tienen una formación profesional no la aplican, dejándose llevar por asistencialismo cotidiano. En este sentido demuestran tener unos discursos y prácticas tradicionales ante las concepciones de infancia y evaluación. Es evidente que las madres comunitarias ya todas son maestras licenciadas en preescolar o técnicas, pero aún siguen teniendo ideas tradicionales respecto a lo que es un niño. Ante ello, buscan imponer y acomodar lo planteado por los lineamientos como sostén de las prácticas diarias, mencionan que los niños deben “aprender jugando”, “todo es juego”. Además consideran que en la edad de 0-5 años, la educación debe ser encaminada al aprendizaje de valores, rutinas y sobre todo sociabilidad, pues no le dan tanta importancia al desarrollo de habilidades cognitivas ni motrices.

Afirman tener una concepción de docente como la persona que se encarga de cuidar niños, quien debe tener paciencia, ser creativa, cariñosa, recursiva, entre otras. No mencionan que también es importante estar actualizándose e

investigando constantemente para dar soluciones a los problemas que se presentan en la práctica cotidiana.

CAPÍTULO V

5. Conclusiones

Esta investigación logró responder la pregunta planteada al inicio del presente documento, ¿Cuál es el resultado de promover el alfabetismo emergente a partir de las acciones pedagógicas en niños de 4 a 5 años en el nivel de Jardín de una institución de la SDIS?, se fue respondiendo en la medida que se fueron implementando las actividades planteadas por la propuesta de intervención, ya que los resultados evidenciaron un favorecimiento del alfabetismo emergente, porque todos, los 15 niños de la muestra, lograron avances en cada uno de los indicadores establecidos.

Cabe anotar que esta investigación logró hacer visible que a partir de una intervención pedagógica con propósitos claros y buen uso de estrategias didácticas, sí se puede lograr que el alfabetismo pueda emerger de manera natural apuntando a lo expuesto por la estrategia De Cero a Siempre “la familia, la sociedad y el estado están en la obligación de garantizar la protección, la salud, la nutrición y **la educación inicial** desde el momento de gestación hasta los cinco años”. (2010) <http://www.deceroasiempre.gov.co/>

En cuanto al objetivo general planteado, si se pudieron poner en evidencia los avances que se pueden producir en el alfabetismo emergente, en los niños de

4 a 5 años del nivel de jardín, de manera natural de acuerdo al contexto, empleando estrategias pedagógicas como se evidencio en la recolección de datos, en tabulación de la información recogida sistemáticamente y en la descripción de los resultados obtenidos que se mencionaron anteriormente.

Igualmente, en los objetivos específicos propuestos en esta investigación se pudieron ofrecer, con ciertas dificultades, estrategias pedagógicas similares a las que tienen los niños que acuden a instituciones privadas, gracias a las que se obtuvo un avance en el desarrollo del alfabetismo emergente.

También se evidenció cómo de manera natural los niños se acercan al alfabetismo, al interactuar con diferentes portadores de texto e ilustraciones a través de diferentes actividades que tienen la intencionalidad de propiciar el desarrollo del lenguaje y como de esta manera va emergiendo el interés y la necesidad de alfabetizarse.

A raíz de los cuestionamientos que surgieron en el transcurso de la investigación, del por qué la desigualdad en la calidad de la educación y cómo favorecer el alfabetismo emergente en los niños de 4 a 5 años del nivel de jardín, se estudiaron las diferentes políticas de la primera infancia y educación inicial, en especial a las que compete a los jardines infantiles pertenecientes a la Secretaria Distrital de Integración Social, para responder a dichos interrogantes y se pudo llegar a dos conclusiones.

Por un lado, la recontextualización e interpretación del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, por parte de la directiva y docentes del jardín infantil, que aunque establecen 4 pilares de la

educación inicial tales como el arte, el juego, la exploración del medio y la literatura, y hacen énfasis en este último, no se aprovecha como se debería, pues por medio de este pilar se pueden diseñar (como se demostró en la intervención pedagógica de esta investigación) estrategias que lleven al menor a desarrollar el alfabetismo emergente, por medio de este pilar. Y por otro lado, el desconocimiento que tienen las docentes, tanto licenciadas en preescolar como las técnicas en preescolar, de una pedagogía oportuna y pertinente al desarrollo del menor, que lo lleve a desarrollarse íntegra y adecuadamente en todas sus dimensiones.

Finalmente las evidencias que soportan los resultados obtenidos en esta investigación, dan cuenta que unas estrategias bien planeadas y fundamentadas, como también una actitud positiva y afectiva de parte de la maestra, pueden lograr avances importantes en la educación inicial de una manera interesante para los niños, que los mantenga continuamente motivados logrando en ellos aprendizajes significativos que les permitan crecer y potenciar todas las dimensiones de su desarrollo. Las actividades pedagógicas que se plantearon en esta investigación se pueden replicar en otros jardines infantiles haciéndoles una adaptación acorde a su contexto socio-cultural.

Esta investigación generó una serie de interrogantes que bien podrían generar futuras investigaciones, tales como

- ¿Cómo se da y afecta el rendimiento y desempeño escolar en un niño que sale de un jardín de la SDIS a un niño que hace su preescolar en un colegio privado?
- ¿Cuáles son las diferencias y similitudes en las concepciones de educación inicial entre maestras del sector público y las del sector privado?
- ¿Cuáles son las diferencias en las estrategias de alfabetismo emergente que se dan tanto en el sector público y de qué manera se dan dichas estrategias?

- ¿Qué concepciones y experiencias le dejan a maestra que han pasado de trabajar en el sector privado y pasan al sector público?

Estos cuestionamientos surgieron a lo largo de esta investigación, haciendo algunos sondeos con algunos padres de familia y maestras de otros jardines infantiles de la SDIS y del sector privado.

Se hace necesario que no solo se legisle, se divulgue, y ejecute políticas educativas que promuevan una excelente calidad en la educación inicial, sino que se vele para que se lleve a cabo con eficacia y eficiencia no solo en el Distrito Capital sino en todas las regiones de Colombia, para que en un futuro se estreche la brecha de la desigualdad en cuanto al derecho de una educación de calidad para nuestros niños, niñas y jóvenes. Logrando un país próspero para todos que brinde un sin número de posibilidades para realizarse como personas. De la misma manera, crear conciencia en los maestros desde su formación en la docencia bajo la ética profesional de compromiso y responsabilidad en todos los niveles de formación, para que reflexionen desde y sobre su quehacer pedagógico aportando así conocimientos que hagan de esta noble labor una profesión que merezca el respeto y la dignificación que se ha perdido en las últimas décadas.

5.2. Reflexión de las investigadoras

Esta investigación deja una huella profunda en la vida del equipo investigador no solo porque se ha adquirido experiencia en el contexto real sino también en las diferentes interacciones y relaciones que se llevan a cabo dentro de la institución educativa, además de los conocimientos vistos en cada una de las asignaturas y aplicados a la misma investigación, lo cual aporta experiencias valiosas que crean las habilidades necesarias para un buen desempeño en el quehacer pedagógico.

Todo este proceso ha permitido crecer tanto personal como profesionalmente de manera progresiva, comprometiéndonos con la calidad de la educación, en especial con la educación inicial, con criterios propios que continuamente llevan a la autocrítica y a la reflexión para poder brindar a niños y niñas una pedagogía pertinente que los lleve a una formación integral que se va construyendo conjuntamente. Cabe señalar que este es un paso del quehacer pedagógico y que esta formación seguirá a lo largo de la vida profesional del grupo investigador, pues los saberes se construyen en el día a día, al igual que los conocimientos.

Entonces, es conveniente aclarar que el problema de la deficiencia en la calidad de la educación inicial no radica en la insuficiencia de recursos materiales o porque se pertenece a población vulnerable, radica en el qué y cómo se les da, a los niños y niñas, la oportunidad en adquirir habilidades para un mejor desempeño en todas sus dimensiones. La docente debe estar siempre actualizada en cuanto al desarrollo infantil, las políticas de educación y los avances en temas relacionados con pedagogía y educación, además de estar cargada de creatividad para mostrar a sus alumnos una gama de posibilidades durante su aprendizaje. Se requiere proveer a los alumnos de actividades motivadoras en las que ellos sean los protagonistas y los creadores de sus conocimientos, manteniendo siempre la atención y el entusiasmo dentro del aula.

Los buenos educadores son aquellos que no sólo tienen un buen nivel de conocimientos, sino que también poseen habilidades de comunicación creando una atmósfera motivacional y de aprendizaje que impulse el desarrollo integral del pequeño, de su potencial tanto intelectual, físico, psicológico, social y moral y que además, reflexionan sobre sus prácticas para mejorarlas continuamente.

Se concluye así, que esta labor permitió a las dos investigadoras un crecimiento personal e intelectual, que reafirma las bases para una formación continua enmarcada en un contexto en el que primen la reflexión, y la autocrítica para lograr una verdadera reforma educativa que favorezca a las poblaciones menos favorecidas.

6. Referencias

- Acero E. Diario de campo: medio de investigación del docente. Revista Actualidad Educativa. Año III, número. 13, S.F. Pág. 13.
- Arnal, J. Del rincón, D. Latorre, A. (1994). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona, Editorial Labor.
- Berntein B (1990). La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. Vol. 4. Morat; Madrid, (2001)
- Bruner, J (1989). Acción, pensamiento y lenguaje. Cap. 10. Alianza Madrid España.
- Bruno Toledo Alfredo. Documento Seminario de estrategias docencia aprendizaje ante los retos socioculturales actuales, (2013) Puebla Mexico.
- Cano Fernanda, Finocchio Ana María, Gaspar María del Pilar. (2.011). Lectura, escritura y Educación. Rosario, Santafé. Argentina-.
- Castillo Sánchez M. Guía para la formación de proyectos de investigación. Memorias. Bogotá, (2004).
- Castro, M. Pérez, A. y otros. (1993). La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura. Desde preescolar hasta tercer grado de educación básica primaria. Orientaciones teóricas y pedagógicas. MEN. Serie: Pedagogía y currículo -6.
- De Linares Andrea. Artículo “¿Por qué se rajan en lectura nuestros niños?” Publicado por el periódico El Tiempo, sección Debes Hacer, apartado de educación p. 12 del domingo 27 de enero del 2013.

- Estrategia de cero a siempre (2013). Consultado el 14 de abril de 2014 <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/QuienesSomos.aspx>
- Dalben A.(2013) Las infancias con discapacidades y talentos excepcionales en el mundo de hoy. [*Mensaje en un blog*] Recuperado de: <http://foroinfancias.blogspot.com/p/preguntas.html>
- Flórez, R. Restrepo, M. Schwanenflugel, P. (2007). Alfabetismo Emergente investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura. IDEP.
- Fornasari, L. Peralta, V. (2005). "Neurociencia, vincularidad y escucha". Buenos Aires. Ed. Infanto-Juvenil,
- Guzmán, R. (2010) Escuela y concepciones de Infancia. Bogotá, Magisterio Editorial.
- Guzmán R, Encima I. Investigación: Como aprenden los educadores del nivel inicial a diseñar estrategias que faciliten la alfabetización inicial. Universidad de La Sabana. 2.010.
- Johnson, D. Johnson, R. Johnson, E. (1999). Los nuevos círculos del aprendizaje. Argentina. Aique.
- Hernández Sampieri R. Fernández C. Baptista M. (2010), Metodología de la investigación. Quinta edición. Ed. Mc Graw Hill
- Hymes, D. (1971) "La competencia y el desempeño en la teoría lingüística" Adquisición de idiomas: Modelos y métodos. Ed. Huxley y E. Ingram. Nueva York: Academic Press.
- Kaufman, A. (1988). Lecto-escritura y la escuela. Una experiencia constructivista. Argentina. Ed Santillana S.A.
- Papalia D, Olds S, Feldman R. Psicología del desarrollo de la infancia y la adolescencia, novena edición. Ed. Mc Graw Hill. México D.F. 2.006.

- Peralta, V. (2002). Hacia una pedagogía de oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI. Santiago de Chile. Andrés Bello.
- Peralta, V. Fujimoto, G. (1998). La atención integral de la primera infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. Santiago de Chile.
- Reyes Yolanda, (2005). La lectura en la primera infancia. Documento solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe – CERLALC, Bogotá. Colombia.
- Revista El Educador. Artículo: Psicomotricidad y estimulación en la escritura. Número 2, segundo semestre, Agosto de 2008 (pág. 37 - 38).
- Revista Folios. Facultad de Humanidades. Artículo: Conocimiento práctico y conocimiento académico en los profesores del nivel inicial (seis preguntas). Segunda época, número 34, segundo semestre de 2011 (Págs. 3 – 13)
- Rio G. (1997), Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos. M.J.
- Rivera, D. (2011 8 de mayo). El aula de clases se convierte en otro profesor. El Colombiano. Recuperado de: http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/_/_el_aula_de_clases_se_convierte_en_otro_profesor/_el_aula_de_clases_se_convierte_en_otro_profesor.asp.
- Secretaria Distrital de Integración Social. Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial del Distrito. 2010.
- Smith F. Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Trillas Mexico. 1984.
- Thomas, Kuhn. (1975) Paradigmas de la metodología de investigación. Enciclopedia y Biblioteca Virtual de las Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas.

Boulevard Louis Pasteur http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/eal/paradigma_metodologia_investigacion.html.

7. Anexos

Anexo 1

Guía de observación con la cual se valora a los niños según sus capacidades siguiendo los criterios que en esta se plantean y para la edad correspondiente, en este caso es la valoración de una niña de 4 años y 6 meses. Esta guía se aplica al comienzo de año y al final.

SDIS- Subdirección para la Infancia
Equipo Pedagógico Central
Guía de Observación Etapa de Vinculación. Parte II

Valoración de niña de 4 años y 6 meses.

III. INDICADORES DEL DESARROLLO PSICOMOTOR DEL NIÑO-A DE 2 A 6 AÑOS : Los espacios no sombreados indican la edad dentro de la cual se espera que las niñas y los niños alcancen estos logros. Escribir SI o NO.

	EDAD (AÑOS)				
	2	3	4	5	6
Corre					
Se mantiene durante un par de segundos sobre un solo pie					
Tira una pelota con la mano sin mover los pies del sitio					
Utiliza la cuchara para comer					
Garabatea					
Sube escaleras sin apoyo, poniendo un solo pie en cada escalón					
Anda unos pasos a la pata coja					
Salta entre 40 y 60 centímetros de longitud					
Monta en triciclo					
Usa las tijeras para recortar el papel					
Se cepilla los dientes					
Se pone la camiseta					
Aprocha y desabrocha botones					
Dibuja líneas y hace dibujos con contornos					
Copia un círculo					
Utiliza tenedor para comer					
Baja escaleras con sultura y sin apoyo, poniendo un solo pie en cada escalón					
Corre a la pata coja (5 saltos aproximadamente)					
Salta entre 60 y 80 centímetros de longitud					
Tiene mayor control para empezar a correr, pararse y girar					
Corta una línea con tijeras					
Se viste sin ayuda					
Copia un círculo y un cuadrado					
Dobla papel					
Usa Punzón para picar					
Colorea formas simples					
Tiene buen control de la carrera: arranca, para y gira.					
Camina sobre una barra de equilibrio					
Marcha al ritmo de sonidos					
Utiliza el cuchillo para comer. Usa destornillador					
Salta cerca de un metro de longitud y unos 30 centímetros de altura					

Anexo 2

Entrevista estructurada, realizada a nueve maestras, entre ellas la coordinadora del jardín Infantil perteneciente a la SDIS con el debido consentimiento informado, expresado verbalmente, por parte de cada una (o) de las entrevistadas (as).

Nombre de la (el) entrevistada (o):

Cargo:

Años de experiencia:

Título:

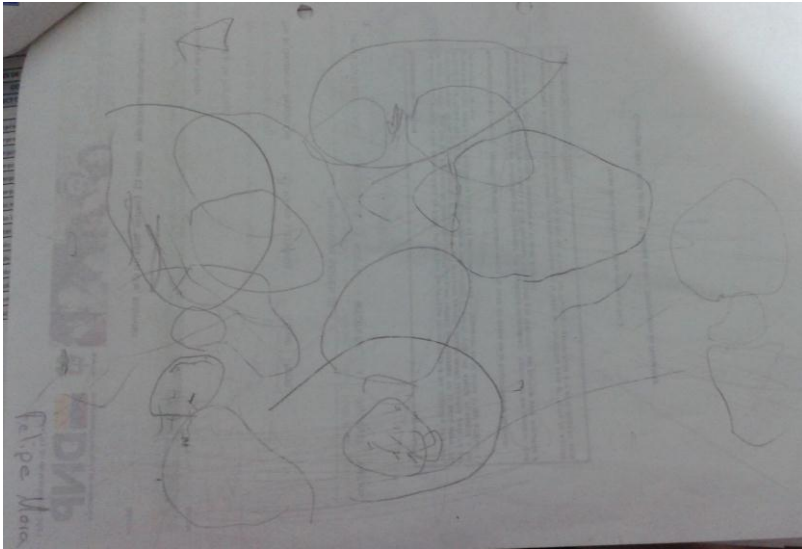
años de graduada (o):

1. ¿Hasta qué edad se extiende la infancia?
2. ¿Por qué?
3. ¿Qué hace que un niño o niña deje de serlo?
4. ¿En qué se diferencia el aprendizaje de un niño de jardín y uno de primer grado?
5. ¿En qué se diferencia la enseñanza que se le da a un niño de jardín y la de un niño de primer grado? ¿Por qué?
6. ¿Qué y cómo se debe evaluar a un niño de jardín? ¿Porque?
7. ¿Qué y cómo se debe evaluar a un niño de primer grado? ¿Porque?
8. ¿En qué momento se inicia el aprendizaje de la lectura y la escritura?
9. ¿Qué características debe tener una maestra de niños?

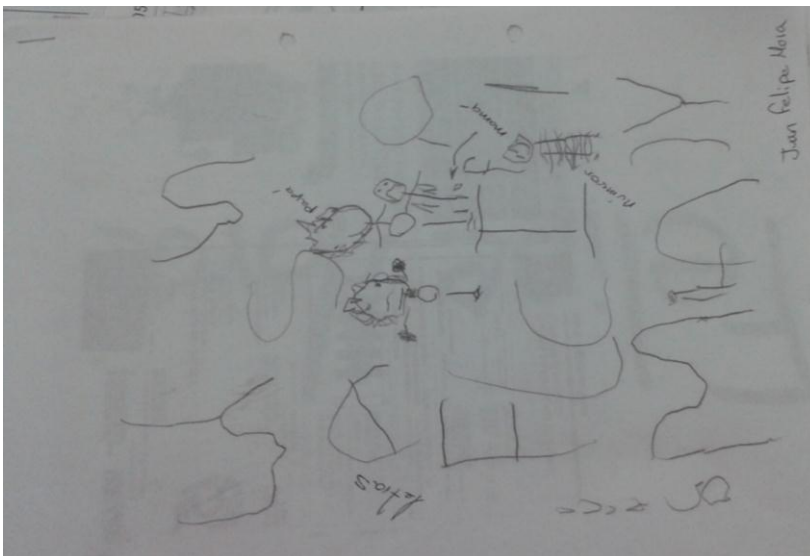
Anexo 3

Evidencias de los avances de 2 de los menores que tuvieron un avance significativo en cuanto al acercamiento a la escritura.

Felipe M. Antes



Felipe M. Después



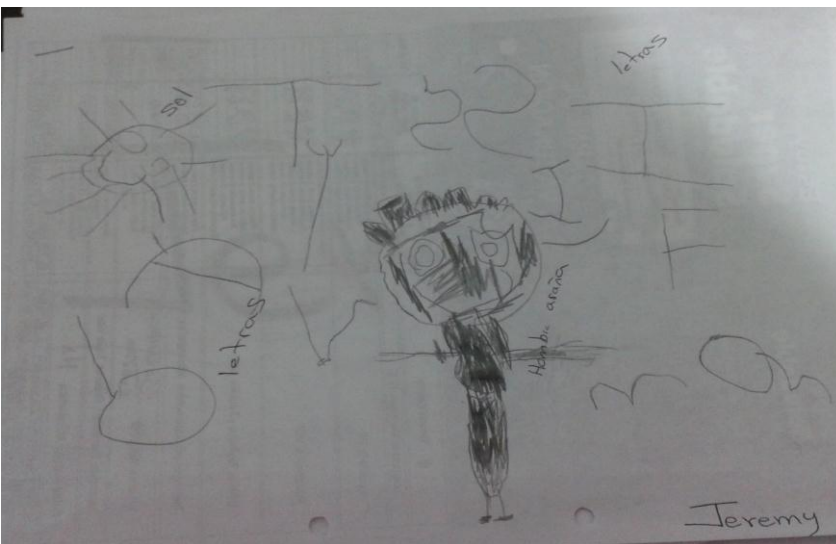
Anexo 4

Evidencias de los avances de 2 de los menores que avanzaron significativamente en cuanto al acercamiento a la escritura.

Jeremy. Antes



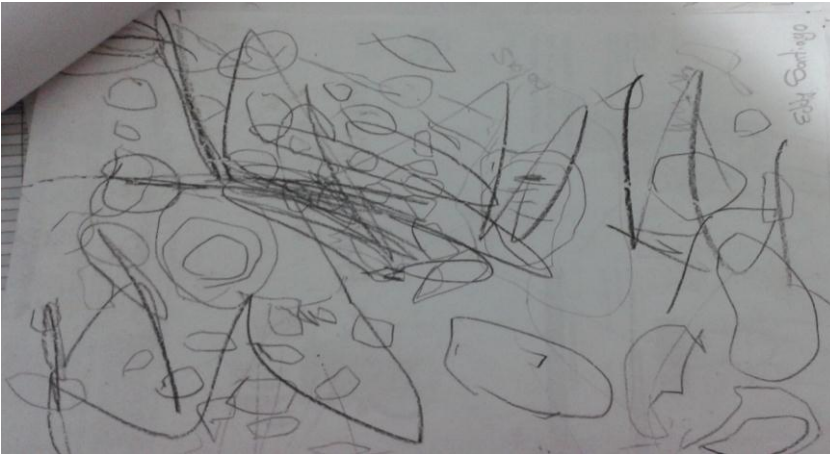
Jeremy. Después



Anexo 5

Evidencias de los avances de uno de los menores que avanzaron poco en cuanto al acercamiento a la escritura.

Eddy S. Antes



Eddy S. Después

