

**“ESTRATEGIAS DESTACADAS PARA LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE EN EL
MARCO DEL PROYECTO ABRA PALABRA DEL JARDÍN INFANTIL DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA”**

**LAURA KARINA TRASLAVIÑA NIEVES
KAROL MICHELL OROZCO DE ARMAS
ILIANA MARCELA FEGED CARO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LINEA DE FORMACION PEDAGOGIA Y DIDACTICA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ D.C
2023**

**“ESTRATEGIAS DESTACADAS PARA LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE EN EL
MARCO DEL PROYECTO ABRA PALABRA DEL JARDÍN INFANTIL DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA”**

**LAURA KARINA TRASLAVIÑA NIEVES
KAROL MICHELL OROZCO DE ARMAS
ILIANA MARCELA FEGED CARO**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN INTANTIL**

**TUTORA
ÁNGELA ROCÍO MURILLO PINEDA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGÓGIA
LINEA DE FORMACION PEDAGOGIA Y DIDACTICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**BOGOTÁ D.C
2023**

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	5
1. Capítulo I.....	9
1.1 Problema de investigación	9
1.2 Pregunta De Investigación.....	13
1.3 Objetivos	13
1.3.1 Objetivo General	13
1.3.2 Objetivos Específicos	13
1.4 Justificación	14
2. Capítulo II: Marco Contextual.....	15
2.1 Jardín Infantil Universidad Nacional de Colombia	15
2.2 ¿Quiénes Son Los Niños Y Las Niñas De Párvulos A?	18
2.3 Proyecto Abra Palabra.....	20
3. Capítulo III: Marco Metodológico.....	24
3.1 Modalidad de trabajo de grado	24
3.2 Enfoque de la investigación.....	26
3.4 Métodos de recolección de datos.....	29
3.5 Ruta Metodológica.....	32
3.6 Fases.....	34
4. Capítulo IV: Marco Conceptual.....	35
4.1 Lenguaje e infancia	36
4.1.1Adquisición del lenguaje.....	36
4.1.2Facultad simbólica del lenguaje	41
4.1.3Génesis de la escritura.....	42
4.2 Oralidad en la infancia	45
4.3 Alfabetización.....	48
4.3.1Métodos de Alfabetización	49
4.3.2 Hipótesis de alfabetización	54
4.4 Conciencia Fonética	57
4.5 Alfabetización Emergente	58
4.6 Relación oralidad y escritura.....	62
5. Capítulo V: Categorías de Análisis.....	65
5.1 Categoría 1: De la oralidad a la conciencia fonética	67

5.2 Categoría 2: Lectura individual y compartida: leerlo todo.....	77
5.3 Categoría 3: El lenguaje no verbal como precursor de la alfabetización: el juego, el dibujo y la imagen.....	87
6. Capítulo VI: Aciertos, desaciertos y tensiones.....	95
6.1 Aciertos	95
6.2 Desaciertos	97
6.3 Tensiones	98
7. Capítulo VI: Conclusiones y proyecciones	99
6.1 Conclusiones	99
6.2 Proyecciones	104
8. Bibliografía.....	106

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado pretende dar cuenta del ejercicio de sistematización de experiencias (aproximación que retoma características propias de ésta), que se realizó en el Jardín Infantil de la Universidad Nacional de Colombia con respecto al proyecto de alfabetización emergente que allí se gesta llamado Abra Palabra en el año 2022. En este proceso se recopilamos y analizamos las estrategias que el proyecto y la maestra titular del Nivel Párvulos A les brindaron a los niños para lograr este acercamiento a la lengua escrita. Se busca que dichas estrategias sean expuestas y reconocidas por diferentes actores educativos, no solo del Jardín, sino también de nosotras como futuras maestras y de todo aquel que tenga la oportunidad de conocer el proyecto Abra Palabra.

Este ejercicio de sistematización de experiencias acerca de los procesos que lleva a cabo el proyecto Abra Palabra, surgió de reconocer la importancia que tiene para las niñas y los niños desde las edades más tempranas, tener un acercamiento a procesos de alfabetización emergente y brindarles experiencias que posibiliten que la entrada al mundo de la lengua escrita sea de manera armónica, y sobre todo que sea desde las capacidades y necesidades de cada niño y niña. Dichas experiencias, como se verá reflejado más adelante en el transcurso del documento, nutren de forma significativa los procesos de desarrollo de los niños y niñas.

Este trabajo de grado se encuentra organizado por capítulos. El primer capítulo tiene como contenido el problema y la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación. Allí se pretende dar una primera mirada del contexto del proyecto Abra Palabra, lo que el jardín busca

con esto y el porqué del proyecto. Así mismo, surge la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características destacadas de la Alfabetización Emergente del proyecto Taller Abra Palabra en el nivel Párvulos A, del Jardín Infantil de la Universidad Nacional y qué análisis interpretativo surge de ello? Esta, fue el eje central para realizar la sistematización. De igual manera, da a conocer los objetivos que desde un principio surgieron y el porqué de la importancia de este trabajo.

En un segundo capítulo se encuentra el marco contextual. Allí se da a conocer el contexto del Jardín Infantil de la Universidad Nacional, quiénes son los niños y las niñas de Párvulos A, quién es la maestra titular y, de igual manera, qué es el proyecto Abra Palabra, su enfoque, sus características y sus metodologías.

El tercer capítulo tiene como fin dar a conocer el marco metodológico de esta sistematización de experiencias. En un inicio se expone el tipo de trabajo investigativo, que en este caso corresponde a un proceso que retoma elementos de una sistematización de experiencias, dados los ejercicios de recolección, observación, inmersión, diálogo, análisis e interpretación de la experiencia. El enfoque es cualitativo por cuanto no busca determinar datos exactos, ni sacar conclusiones únicas y el tipo de investigación es hermenéutica, ya que en primera instancia hace una revisión descriptiva de los datos recogidos y posteriormente realiza un ejercicio interpretativo que procura determinar conclusiones respecto al objetivo trazado. Allí también se plantea la ruta metodológica que siguió el proceso desde sus inicios hasta su conclusión y, de igual manera, se dan a conocer los instrumentos de investigación que se usaron para la recolección y análisis de la información del proyecto Abra Palabra.

En el cuarto capítulo se encuentra el marco conceptual. En este se exponen las miradas, conceptos y teorías de diferentes autores que contribuyeron en el análisis de las diferentes categorías conceptuales que salieron a la luz al momento de definir la ruta de trabajo. Estos conceptos son: *Lenguaje e Infancia*: ahondando en lo referido a la diferencia entre lenguaje y lengua, comprendiendo la facultad simbólica humana, entendiendo los procesos de la adquisición del lenguaje. El segundo concepto fue *Oralidad* en la Infancia que permitía entender las primeras manifestaciones de comunicación verbal de los individuos y la importancia de desarrollar la conciencia fonética. El tercer concepto allí plasmado es el de *Alfabetización*, el cual dio comprensión acerca de los métodos e hipótesis de alfabetización y que fue lo que condujo a la comprensión de lo que se denomina la Alfabetización emergente. Y un último apartado *La Oralidad y la escritura que pretende* establecer claridad frente a las implicaciones cognitivas, lingüísticas y sociales relacionadas con ambas habilidades comunicativas

En un quinto capítulo se dan a conocer las 3 categorías que surgieron al realizar el análisis y las reflexiones de la información recopilada a lo largo de la investigación. Dichas categorías surgieron triangulando las planeaciones, observaciones y entrevistas, en conversación con el material teórico y la experiencia vivida en el proyecto. Son estas las que finalmente develan, desde la perspectiva analítica, las estrategias más destacadas para la alfabetización emergente en el proyecto Abra Palabra. Estas categorías son: “De la oralidad a la conciencia fonética”, “Lectura individual y compartida: leerlo todo” y, por último, “El lenguaje no verbal como precursor de la alfabetización: El juego, el dibujo y la imagen”.

El sexto capítulo tiene como finalidad hacer un ejercicio de análisis, interpretación e identificación de algunos aciertos, desaciertos y tensiones encontradas luego de haber realizado el ejercicio de sistematización del proyecto Abra Palabra con el grupo de niños y niñas del nivel Párvulos A del Jardín Infantil de la Universidad Nacional de Colombia, y darlas a conocer con el fin de resaltar las características relevantes e importantes del proyecto, pero a su vez reconocer algunos desaciertos y tensiones que permitan dar cuenta de cómo se va llevando realmente el proyecto teniendo en cuenta los objetivos principales de este.

El séptimo capítulo tiene como fin dar a conocer las diferentes conclusiones a las que se llegaron luego de finalizar el proceso de sistematización del proyecto Abra palabra en el Jardín Infantil de la Universidad Nacional de Colombia y las proyecciones que como grupo vislumbramos.

1. Capítulo I

1.1 Problema de investigación

El Jardín Infantil de la Universidad Nacional es un espacio que brinda sus servicios a hijos e hijas de trabajadores, estudiantes y administrativos de la universidad; el rango de edad de los niños está entre los 3 meses y los 5 años y únicamente presta sus servicios para los hijos de personas pertenecientes a la comunidad. Los niveles de formación de la institución corresponden a: maternal, caminadores, párvulos, pre jardín y jardín. La institución implementa un proyecto llamado Abra Palabra desde el año 2005, que tiene como objetivo favorecer y fortalecer el desarrollo del lenguaje a nivel comprensivo y expresivo. Así mismo, facilita los procesos de lectura y escritura, apostándole a promover y poner en práctica procesos de alfabetización emergente con talleres, propuestas y actividades que ayuden al niño y niña a desarrollar sus habilidades lecto escritoras para lograr su completa alfabetización. Se realizan diversas actividades, experiencias, objetos y situaciones sociales y culturales, como lectura de cuentos compartida que deriva en el aumento de vocabulario, conciencia fonológica y reconocimiento ortográfico, todo esto teniendo como base lo que cada una de las maestras esté realizando como Proyecto Pedagógico en su nivel educativo correspondiente, que para el caso de párvulos el proyecto de aula es “Pintando mi mundo de colores” que desarrolla actividades acordes a su edad (2 años- 2 años y medio); éstas corresponden a la lectura compartida en voz alta y el juego de roles como herramienta pedagógica principal que busca la exploración del mundo que rodea al niño.

En este sentido, cabe resaltar que el proceso de alfabetización comienza desde las edades más tempranas, desarrollando así habilidades que proporcionan las bases para la capacidad emergente que tienen los niños de leer y escribir, proceso que no solo tiene que ver con esta

formalización de acciones sino con las aproximaciones e hipótesis que los niños van construyendo de la lectura y la escritura, antes de que sepan realizarlas concretamente o de acuerdo con lo establecido como el dominio formal de éstas. La exposición temprana a experiencias de alfabetización se mejora también con la capacidad del niño para comunicarse con su entorno, de esta manera, se identifica que inician un proceso progresivo en la constitución de la noción de signo, comprendiendo y diferenciando que, por ejemplo, un dibujo, no es la realidad, sino que la simula, lo que viene a establecerse como la base para interpretar la representación, lo que dará lugar a la posterior asimilación de la palabra escrita. Ello también permite ir construyendo la idea de cómo los libros y otros materiales impresos transmiten significado y sentido. Es así como, lo anterior conduce a pensar de qué manera el alfabetismo emergente se convierte en una apuesta fundamental para el proceso de alfabetización posterior.

Al respecto, Rita Flórez (2009) en su artículo *Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar* señala que:

“El alfabetismo emergente es el conjunto de conocimientos que los niños desarrollan sobre el lenguaje escrito antes de su instrucción formal en los primeros años de la escuela primaria. Este conjunto de habilidades supone la interacción de dos elementos importantes: el incremento de los conocimientos en los niños mediante los procesos que se enriquecen en el aprendizaje (sustentado en los mecanismos favorecidos en el desarrollo en la primera infancia) y la capacidad de los adultos en el entorno del niño para proveer experiencias significativas que lo acerquen a estos conocimientos” (p. 2)

Lo anterior ratifica la importancia que tiene el papel del adulto en este proceso de alfabetismo emergente, lo cual se advierte claramente en el Proyecto Abra palabra, en donde es crucial cada una de las acciones intencionadas que se propone a los niños para acompañarlos en esta labor comunicativa.

Por consiguiente, esta propuesta investigativa está basada en realizar un análisis interpretativo de la experiencia Taller Abra Palabra y, más específicamente, de las propuestas de la maestra del grado Párvulos A, sus planeaciones (objetivos, intencionalidades pedagógicas, materiales) y la puesta en marcha de las experiencias, para extraer información sobre cómo se implementan los procesos del Alfabetismo emergente, ver cómo se aborda en la primera infancia y hacer un análisis de la información que allí encontremos. Se pretende realizar un recorrido del proceso de 4 meses del año 2022 (agosto, septiembre, octubre y noviembre) correspondientes al tiempo de la práctica docente que las maestras en formación allí realizamos (2 de las maestras en formación) sobre la propuesta (Abra Palabra), las vivencias de las maestras involucradas en ello, los factores que han intervenido en su creación y desarrollo y por qué se ha realizado de este modo. Así mismo, se busca comprender, renovar y enriquecer el proyecto a partir de las diferentes miradas de los actores que contribuyen en él, permitiendo que tanto nosotros como el Jardín tengamos un documento que les permita conocer y repensar si se han logrado los objetivos iniciales o no y también llegar a transformar, de ser necesario, su propia propuesta futura.

Cabe aclarar que este trabajo no se comprende como una sistematización de experiencias plena, porque no alcanza a cumplir con todas las exigencias que esta modalidad requiere. Sin embargo, se retoman elementos importantes de este tipo de trabajos de investigación para hacer

un análisis e interpretación de la experiencia del Proyecto Abra Palabra del Jardín Infantil de la Universidad Nacional que emergió en el transcurso de la práctica docente 2022-02.

Este trabajo se realizó únicamente en 4 meses del año 2022 (agosto, septiembre, octubre y noviembre) dado que, en primera instancia se asignó tutor de trabajo de grado a inicios de agosto, y, por otro lado, solo se logró iniciar la práctica (retomarla para el caso de la Estudiante Laura Traslaviña, quien estaba allí desde abril de 2022 –01) en el segundo semestre del 2022, hasta finales de septiembre. Dada la situación, la determinación conjunta fue tomar como periodo de análisis los meses correspondientes al segundo semestre del 2022. Ahora bien, el tiempo que se ha tenido para realizar todo el ejercicio de sistematización ha sido corto (aproximadamente 7 meses o menos desde el nombramiento del tutor hasta la fecha), lo que no permitió que se logaran las entrevistas con todos los involucrados en el proyecto, ni tampoco se ampliara el periodo de revisión documental del recorrido que lleva el proyecto Abra palabra.

Por otro lado, la razón por la cual no se tuvo en cuenta la revisión documental o la observación directa en los meses transcurridos en el año 2023 para el análisis del proyecto Abra Palabra, fue porque la práctica tuvo inconvenientes e inició a mediados de marzo de 2023. A esto se le suma que, el grupo de “Párvulos A” del 2023 no es el mismo grupo del 2022 (grupo y año con el que se desarrolló el trabajo), ya que cambiaron de nivel y de maestra titular, razón por la cual el proceso de análisis e interpretación no se podía continuar, uno por que ya debíamos estar terminando el trabajo y dos porque las circunstancias ya no eran las mismas que se tenían cuando dio inicio.

1.2 Pregunta De Investigación

De acuerdo con lo expresado anteriormente surge la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Cuáles son las características destacadas de la Alfabetización Emergente del proyecto Taller Abra Palabra en el nivel Párvulos A, del Jardín Infantil de la Universidad Nacional y qué análisis interpretativo surge de ello?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Realizar un análisis interpretativo de la experiencia Taller Abra palabra del Jardín Infantil de la Universidad Nacional, mediante un ejercicio de sistematización de la experiencia de alfabetización emergente en el grado párvulos A, en los 4 meses concernientes al desarrollo de la práctica docente.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Reconocer los procesos y estrategias de alfabetización emergente y la forma en la que el taller Abra Palabra los ha implementado en los últimos 4 meses (agosto, septiembre, octubre y noviembre).
- Identificar categorías de análisis a la luz de las teorías sobre alfabetismo emergente, en consonancia con las experiencias propias del proyecto, para consolidar conclusiones y comprensiones profundas de lo que se viene realizando.
- Renovar y enriquecer el proyecto a partir de las diferentes miradas de los actores (docente, fonoaudióloga, niños y niñas) que contribuyen en el taller Abra Palabra y las conclusiones que emerjan al documentar la experiencia.

1.4 Justificación

Se considera importante la ejecución de este trabajo, ya que se busca identificar los logros, las dificultades, las tensiones y proyecciones del proyecto Abra Palabra, permitiendo así que el Jardín tenga una mirada diferente a la propia y conozca cómo ven las personas el proyecto desde afuera. En ese mismo sentido, y al ser un proyecto encaminado a la alfabetización de niños de primera infancia, se debe tener la mayor certeza de que los procesos que se están llevando a cabo están dando los resultados que se esperaban desde el comienzo.

Otro aspecto que consideramos de suprema relevancia es el hecho de visibilizar el proyecto Abra Palabra, de modo que la lectura y la escritura, referidos a la alfabetización emergente que allí se desarrollan, se puedan socializar ampliamente. Esto es, que salgan de su nicho local y empiecen a tener un reconocimiento más global. Se resalta el hecho de que en este proyecto se posibilita un proceso con primera infancia (más específicamente para el caso de este trabajo de grado con niños de 2 años); erróneamente se piensa que en estas edades no se puede iniciar o no se tiene acceso al leer y el escribir, y es en la incursión que se ha tenido en el proyecto Abra Palabra y su propuesta de alfabetización emergente, como se ha notado que la alfabetización se lleva a cabo mucho antes de leer y escribir lingüísticamente y que como adultos, y en este caso como maestros en formación, podemos potenciar este desarrollo.

De igual manera, como futuras docentes, estamos en búsqueda de modelos que nos brinden una posibilidad de formación y este trabajo nos permite tener un contacto profundo con una experiencia que involucra la alfabetización emergente. En el proyecto Abra palabra ésta se entiende como un proceso, en el que las relaciones con otros y las actividades poli sensoriales

acercan al niño y la niña a la comprensión y sentido del leer y el escribir, convirtiéndose entonces en una sensibilización inicial que privilegia la expresión y comunicación de ideas y emociones con significado, lo que difiere de la visión tradicionalista que supone en principio una adquisición más técnica de las sílabas y grafías. Es así, como el proyecto resulta ser enriquecedor, dado que nutre nuestros saberes y suscita aprendizajes y reflexiones, que redundarán en el momento de ejercer la docencia.

Por último, pero no menos importante, con este trabajo buscamos alcanzar una mayor comprensión de lo que es un trabajo investigativo, en particular a lo referido a una sistematización de experiencias y todo lo que este proceso conlleva, como la documentación de procesos pedagógicos, las entrevistas a los actores que intervienen en el proceso y la recolección y análisis de la información obtenida, para que, así como maestras obtengamos formación y experiencia en investigación.

2. Capítulo II: Marco Contextual

2.1 Jardín Infantil Universidad Nacional de Colombia

El Jardín Infantil Universidad Nacional es un espacio garante de los derechos de los niños y las niñas, democrático, incluyente, alerta en y hacia el respeto, que entiende la importancia y el papel de la familia en el desarrollo integral; brinda un ambiente físico y humano acorde a las necesidades emocionales, sociales y formativas, cuenta con el talento humano capacitado para acompañar los procesos tanto de formación como de desarrollo, fortaleciendo su capacidad de autoprotección y autocuidado. El Jardín Infantil de la Universidad Nacional “promueve y garantiza a los niños y las niñas su derecho a crecer en un entorno inclusivo caracterizado por la igualdad,

libre de cualquier forma de discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política u otra. nacionalidad, etnia u origen social, poder adquisitivo, discapacidad, estatus por nacimiento u otro. En este sentido, se busca promover las capacidades y potencialidades de todos los niños y niñas generando las posibilidades y oportunidades necesarias para su desarrollo integral” *Proyecto pedagógico general 2022* (p.1).

El Jardín Infantil Universidad Nacional está ubicado en un espacio amplio en el interior de la Universidad, más específicamente en la calle 53. A primera vista es un edificio rodeado de zonas verdes, un parque para los niños, mucha amplitud y colores. Al interior del jardín se encuentra un espacio agradable y amplio, con mucha iluminación y con todos los estándares que permiten que el bienestar del niño se garantice. Los salones son amplios e iluminados, se cuenta con un gimnasio y el restaurante. El jardín brinda sus servicios a hijos e hijas de trabajadores, estudiantes y administrativos de la universidad. El rango de edad de los niños está entre los 3 meses y los 5 años. Los niveles en los que están ubicados los niños son: maternal, caminadores, párvulos pre jardín y jardín. En cada uno de estos niveles las maestras trabajan para ofrecer un desarrollo completo y un nivel de cuidado excelentes implementando diferentes propuestas pedagógicas que permiten también hablar de educación inclusiva. Brindando así una atención a los niños desde todos los ámbitos, desde el escolar hasta su salud, contando con el apoyo de pediatras, neurólogos, fonoaudiólogos y terapia ocupacional. Este acompañamiento permite estar al tanto del desarrollo integral de cada uno de los niños y en caso de presentarse algún imprevisto darle seguimiento junto con el acompañamiento de las familias.

Las maestras permiten que los niños exploren, pinten, canten, corran y todo lo que se supone que debe hacer un niño a esa edad sin cohibirlos de nada. Se le da mucha importancia a la

exploración del medio, la autonomía de los niños, la oralidad, la lectura y literatura. Por otro lado, las maestras se brindan conjuntamente un apoyo constante, no se cierra cada maestra con su grupo, sino que cada una de las maestras tiene conocimiento de los procesos de cada uno de los niños del jardín.

Las estrategias metodológicas para el desarrollo de las diversas actividades se dan teniendo en cuenta el desarrollo y evolución de los niños y niñas: en sala cuna (estimulación adecuada), párvulos (rincones entendidos como estrategia metodológica que ofrece espacios dotados con variedad de materiales que promueven el contacto, la experimentación y las relaciones entre niños y adultos que favorecen la zona de desarrollo próximo) y en pre jardín y jardín (proyectos de aula, los cuales surgen del interés de los niños y niñas sobre un tema en específico y se desarrolla a partir de un aprendizaje significativo, el cual lleva a los niños a pensar y a construir conocimiento). Estas estrategias metodológicas se implementan como eje transversal pasando por las áreas del desarrollo integral e involucrando a los niños y niñas en un trabajo llamativo y estimulante.





2.2 ¿Quiénes Son Los Niños Y Las Niñas De Párvulos A?

Hablando específicamente del grupo párvulos A (grupo del año 2022), éste estaba conformado por 12 niños (3 Niños y 9 Niñas), entre los 2 años y 2 años y medio, hijos en su mayoría de estudiantes de la universidad. Son niños que han demostrado gusto por la lectura de cuentos en voz alta y así mismo por la exploración de cuentos y libros. Se tiene muy presente las rutinas, primero se desayuna, se lavan las manos, se lee un cuento en voz alta y con participación activa de ellos y se hace la actividad diaria, luego se juega, ya sea en el parque o con las motos, se vuelve al baño. Posteriormente, vuelven al restaurante a almorzar y luego se toma la siesta. Esto permite que los niños ya sepan que se va a realizar y sientan mayor confianza y seguridad con el tema de dejar a sus padres para estar en el jardín.

La profesora titular Liliana Beltrán, licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de la Sabana, cuenta 26 años de experiencia (10 en el sector privado y 16 en el sector Público), tiene una constante comunicación con los padres de familia que apoyan los procesos que se realizan día a día en el salón. Son niños que aún les cuesta ese tránsito de dejar a sus padres y

quedarse en el jardín, pero poco a poco se ha ido trabajando en eso, brindándoles seguridad. También se trabaja el cuidado por el otro, la autonomía a la hora de hacer actividades y su expresión verbal, ya que aún hay algunos niños a los que les cuesta la comunicación, trabajándose día a día por potenciar estas habilidades comunicativas. De igual manera, hay niños a los que este tema se les facilita mucho, lo que permite que entre los mismos niños se presenten situaciones de apoyo.

En párvulos A la maestra propuso un proyecto de aula al ver las necesidades que tenían los niños al iniciar el año, el cual fue llamado *“Pintando mi mundo de colores”*. La maestra escogió este proyecto de aula al notar que el grupo en su mayoría eran niños que habían nacido en pandemia, esto evidenciaba que sus procesos sociales, sus procesos orales y de relación con el mundo y los que habitan en él estuvo muy limitado, así como lo referido al reconocimiento y gestión de las emociones. De igual manera, eran niños que no tenían un acercamiento a los libros o a la lectura. Por lo tanto, el objetivo planteado por la maestra con su proyecto era potenciar la comunicación verbal, el acercamiento a la literatura y el amor por los cuentos, la lectura en voz alta y compartida, el fortalecimiento de los sentidos, el conocimiento del cuerpo y el cuidado del otro y el reconocimiento de las emociones, esto por medio de actividades en las que la imagen estuviera muy presente, con el fin de representar la realidad, también por medio del juego de roles, que les permitiera a los niños “jugar a ser” conociendo un poco más del mundo que los rodea y, de igual manera, que se les brindara experiencias en donde los niños y niñas tuvieran libertad de expresarse verbalmente con sus pares y con sus maestros.

2.3 Proyecto Abra Palabra

El Jardín cuenta con la propuesta de un proyecto de alfabetización emergente llamado “Abra Palabra” implementado desde el año 2005. Al revisar el *Proyecto pedagógico de la institución* (2022), se evidencia que, en el apartado referido a la *Promoción de aprendizajes iniciales*, y dentro de éste, en el subtítulo: *El lenguaje y la promoción del alfabetismo*, se desarrolla todo lo relacionado con el ***Proyecto Abra Palabra***. Esto corresponde a un fragmento de 8 páginas, en donde de manera concreta se presentan los objetivos, lineamientos, concepciones sobre el alfabetismo emergente y las estrategias en las que se apoya el proyecto. A continuación, se presenta una síntesis de este documento:

El proyecto Abra Palabra tiene como objetivo favorecer y fortalecer procesos de desarrollo del lenguaje, tanto a nivel comprensivo como expresivo y facilitar la adquisición de los procesos de lectura y escritura. El trabajo que se realiza en este proyecto está sustentado en la propuesta del "ALFABETISMO EMERGENTE" de Rita Flórez, que como su nombre lo indica, busca determinar cómo emerge el alfabeto en los niños y niñas. Teniendo en cuenta estas directrices se realizan diversas propuestas encaminadas a la construcción de este proceso por medio de actividades que involucren personajes, objetos o situaciones sociales y culturales que favorezcan la apropiación del lenguaje, tanto oral como escrito, por medio de actividades (Lectura compartida, aumento de vocabulario, conciencia fonológica, reconocimiento ortográfico) desarrollados con base a lo que cada nivel o grado escolar esté realizando como proyecto pedagógico y teniendo en cuenta las edades de los niños de los diferentes niveles, lo que permite que de allí se deriven gran cantidad de actividades que favorecen esta área.

La promoción de esta emergencia del alfabetismo dentro de la educación inicial tiene un objetivo fundamental que es: Favorecer los aspectos formales del lenguaje escrito (lectura escritura), a través de la implementación de prácticas sistemáticas directas de intervención en aula y de trabajo pedagógico que apoyen el surgimiento alfabético.

Adicionalmente, se busca que, como parte de la actividad pedagógica la promoción del alfabetismo permita:

- Una construcción del conocimiento específico relacionado con la lengua, y reconocer que la lectura y la escritura se desarrollan de manera simultánea e interrelacionada y su aprendizaje está en esencia promovido por experiencias que posibilitan y promueven interacciones significativas, llenas de sentido.
- Orientar a los padres, acerca de cómo favorecer la lectura y la escritura desde el hogar.
- Favorecer los desempeños comunicativos y expresivos de los niños y las niñas.
- Detectar en la población infantil del Jardín, aquellos niños y niñas que presentan alteraciones en el desarrollo normal del lenguaje por bajos desempeños comunicativos.

Las prácticas anteriormente mencionadas, se han convertido en el sustento de la labor pedagógica del Jardín Infantil para promover la emergencia del Alfabetismo. Específicamente dentro de la intervención pedagógica se trabajan cuatro prácticas en el aula anteriormente mencionadas: lectura compartida, aumento de vocabulario, conciencia fonológica y conocimiento ortográfico, que se convierten en los contenidos básicos de la propuesta.

- **Lectura Compartida:** Los títulos de los libros invitan a que los niños sean partícipes de las historias, ya que actúan como atractivos adicionales y crean expectativas que generalmente deben

quedar satisfechas. Cuando el lector logra establecer una alianza y manejar un punto de vista, tanto el niño como el lector empiezan a participar en la creación del libro, cobrando conciencia los espacios para la interpretación. La conversación que se genera durante un acto genuino de lectura compartida está rodeada de un ambiente emocional positivo y se caracteriza por la emergencia de un diálogo, que no solo incrementa el vínculo afectivo, sino que promueve el aprendizaje significativo. Por otro lado, debe rescatarse que, a través de esta práctica, se favorecen procesos cognoscitivos, como son la predicción, o procesamiento de información previa frente al texto, la anticipación o información anticipada sobre el contenido del texto, la inferencia o capacidad de deducir información no explícita y la confirmación y autocorrección.

- **Aumento de Vocabulario:** El conocimiento del campo semántico es uno de los fundamentos cognoscitivos en los que se basa la decodificación temprana de la lengua escrita. Un pequeño lector y escritor, debe estar en capacidad de asociar letras (grafemas) y sonidos (fonemas) de una palabra, con una representación del campo semántico existente. Por lo tanto, una de las formas de promover el éxito en la lectura y escritura temprana es asegurar que el niño tenga el vocabulario que necesita para enfrentar dichas tareas. Por otra parte, la inmersión en contextos altamente significativos o situaciones reales permite una aproximación más concreta del niño hacia los conceptos, facilita su apropiación y futuro uso en situaciones comunicativas. Para la planeación de las actividades de aumento de vocabulario, los maestros del Jardín contemplan el siguiente proceso: ¿Qué categoría semántica se va a trabajar?, ¿Qué categoría gramatical se va a reforzar o a insertar?, ¿Qué uso pragmático le va a dar el grupo?, ¿Qué habilidad lingüística se está reforzando?

- **Conciencia Fonológica:** considerada como una habilidad metalingüística que consiste en la capacidad que tiene el niño de descubrir en la palabra una secuencia de fonemas, o que los fonemas del lenguaje hablado tienen una traducción gráfica, que se pueden reconocer en el código escrito. También se entiende como la adquisición de diversos procesos que se pueden efectuar sobre el lenguaje oral, tales como segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo fonemas o agregándoles otros, articularlas a partir de secuencias fonémicas, etc. El desarrollo de la conciencia fonológica es muy importante para el aprendizaje lector y escritor, pues sin esta no se tendrían las bases cognitivas, ni la motivación necesaria para traducir el lenguaje escrito en su propio léxico mental, así mismo como las bases para desarrollar un texto escrito con el pleno sentido que éste tiene en la cultura.

- **Conocimiento Ortográfico:** El conocimiento ortográfico, incorpora el conocimiento de las letras en sus diferentes clasificaciones (mayúsculas, minúsculas, vocales, consonantes, etc.). Este conocimiento de letras forma una base conceptual que apoya la instrucción en conciencia fonológica. Para el aprendizaje de la lectura y la escritura jugar con las letras, sus nombres, sus sonidos, con las letras mayúsculas y minúsculas, equivale a jugar con los sonidos del habla para el desarrollo de la lengua oral. Por otro lado, el conocimiento ortográfico también tiene que ver con el uso de las reglas ortográficas para la escritura, pero la propuesta no se extiende en este fin, ya que el objetivo fundamental es que el niño acceda a la lengua escrita, como un medio de expresión y comunicación.

Se puede evidenciar que cada uno de los talleres y proyectos propuestos en el jardín, incluido el proyecto “Abra Palabra” se construye corresponsablemente entre los docentes de grupo

y los profesionales en terapia ocupacional, fisioterapia, de música y de lenguaje, los cuales promueven aspectos específicos del desarrollo y fortalecen los procesos que cada grupo está llevando dentro de sus proyectos de aula. En este trabajo interdisciplinario, se construyen experiencias significativas nutridas por saberes específicos de cada disciplina mediante el juego y en la cotidianidad del ámbito escolar.

3. Capítulo III: Marco Metodológico

3.1 Modalidad de trabajo de grado

El presente trabajo de grado se sitúa en la *modalidad Sistematización de experiencias*. Ello dado a que el propósito del mismo se centra en documentar mediante ejercicios de observación, descripción, recopilación, análisis e interpretación el Proyecto de alfabetización emergente del Jardín Infantil de la Universidad Nacional de Colombia, llamado Proyecto Abra Palabra.

Para abordar el concepto de sistematización de experiencias se hace mención de Oscar Jara en su libro, *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles* (2018), allí, un primer concepto planteado es que la sistematización de experiencias es una técnica que permite producir conocimientos, analizar y reflexionar sobre las particularidades de una práctica (p.27).

Ahora bien, abordando en su totalidad el concepto, la Sistematización de experiencias es un proceso documental que se encarga de hacer una reflexión y análisis de las estrategias,

componentes, objetivos o finalidades de un proyecto ya establecido, dicho análisis se realiza a partir de la información recopilada, debidamente clasificada y catalogada según los datos más oportunos, reconstruyéndola de tal manera que se logre un análisis que identifique sus alcances, logros o dificultades, lo que permite apropiarnos críticamente de lo vivido y también construir nuevos conocimientos a partir de ello. Frente a esto el autor expone que:

“La reflexividad que la sistematización exige de los sujetos, al promover el análisis y reconstrucción de los significados, relaciones y acciones que dan identidad a sus prácticas, estará, sin duda, ampliando su capacidad crítica y sus percepciones sobre lo que ocurre en otras esferas de la sociedad. Podrá volver complejas las necesidades, los sentimientos, las voluntades, los valores y los significados; podrá esclarecer los nexos entre los movimientos de las prácticas singulares y las dinámicas de la sociedad en su conjunto e, incluso, potencializar la creatividad y la sociabilidad individual, así como las de los colectivos que llevan adelante esas prácticas” (p.73).

En ese sentido, la sistematización es la interpretación crítica de las experiencias, interpretación que se caracteriza por la reconstrucción del proceso, lograr comprender la lógica con la que se lleva a cabo, los factores que han intervenido y por qué se ha hecho de este modo.

Para el caso de este trabajo de grado se retoman elementos propios de una sistematización de experiencia para conocer, caracterizar, analizar e interpretar el proyecto Abra Palabra en la medida de que posibilitó reconstruir lo realizado y lo vivido, reflexionar críticamente, hacer memoria de desaciertos, aciertos y tensiones, reconociendo puntos críticos en la experiencia y

aprendiendo de ella. Al sistematizar, no sólo se pone atención a los acontecimientos, a lo vivido y lo logrado, bajo la perspectiva del observador - investigador, sino que también se oyen las interpretaciones que los demás tienen sobre esto; para este caso se dio lugar especial a las voces de fonoaudióloga y la maestra titular, así como las intervenciones de los niños y niñas en desarrollos abarcados.

3.2 Enfoque de la investigación

Los autores Blasco y Pérez (2007), exponen que la investigación cualitativa, se esfuerza por dar una visión más general u holística de la realidad, entendiéndola como un todo, en lugar de estudiarla por partes y a la vez tratando de aproximarse más a la experiencia subjetiva humana mediante la recolección de datos a partir de entrevistas directas, análisis de historias de vida, pero fundamentalmente por medio de la interacción directa con los niños y estudiantes (p.25).

El presente ejercicio de sistematización de experiencias es de enfoque cualitativo, ya que se enmarca en el mundo de las humanidades, sin pretender cuantificar datos, sino que a través del reconocimiento de las características subyacentes del Proyecto Abra palabra, se procura un análisis e interpretación de lo que el proyecto ha construido y ha significado para la institución y para el mundo de la alfabetización emergente. Al respecto Lesser, (1935) dice que “Para entender nuestra realidad, el porqué de las cosas, hay que registrar y analizar dichos eventos” (Como se cita en Sampieri, 2003, p.14), de esta manera, lo presentado en este trabajo ha buscado que a través de la recolección de la información y fuentes relevantes (planeaciones de las maestras diarios de observación de algunos talleres y entrevistas a dos adultos ejecutores del proyecto) se pase posteriormente al analizar y concluir. Se destaca que el proyecto parte de la idea de que para

asimilar y apropiarse de la cultura, conocimientos, instrumentos y habilidades, para este caso generar la alfabetización, se debe tener en cuenta la subjetividad de cada niño y niña para poder estimular su desarrollo e integrarlo en el mundo teniendo en cuenta sus experiencias, para que de esa manera el proceso de alfabetización sea algo que tiene que ver con él o ella y en lo cual participa, más allá de que reciba una instrucción basada en la aprehensión de un conocimiento externo, que no es posible articular con su experiencia vital. Así, se intenta un ejercicio investigativo que realice una inmersión, comprensión e interpretación de los aspectos sobresalientes del proyecto, para enriquecer su lectura, entender la manera como se ha procedido y el impacto que ello ha tenido en los niños y niñas del nivel párvulos A en el año 2022.

3.3 Tipo de investigación

Se determina que la investigación es de *tipo Hermenéutico*, privilegiando inicialmente su *carácter descriptivo* y, posteriormente, *interpretativo*. Esto sustentado también en el hecho de que corresponde a una investigación con enfoque cualitativo en el que el mundo de las humanidades y, específicamente, el mundo de la alfabetización inicial son el centro de interés y de construcción de conocimiento.

El modelo descriptivo de investigación supone describir de modo sistemático las características de una población, situación o área de interés, dado que “identifica, presenta y analiza rasgos y características de diversos aspectos, dimensiones y/o componentes del fenómeno investigado” (Hernández Sampieri, 1994, p. 15), así como identifica tendencias y constantes en el estudio realizado. De esta manera, en el presente trabajo de grado se desarrolla inicialmente un ejercicio juicioso de observación - documentación de los talleres propuestos en el Proyecto Abra

Palabra del Jardín Infantil de la Universidad Nacional de Colombia, se realiza una lectura y apropiación del documento Marco o fundamento teórico y metodológico del proyecto, así como una revisión de las planeaciones e implementaciones de los talleres durante 4 meses (Agosto, Septiembre, Octubre y Noviembre de 2022) permitiendo hacer un reconocimiento de las características de la propuesta didáctica de alfabetismo emergente en el jardín Infantil.

Esta sistematización de experiencias se sitúa en el paradigma hermenéutico. De acuerdo con Martínez (2013) este tipo de investigación se entiende “como la teoría y la práctica de la interpretación”, lo que significa que lo que pretende es comprender creencias, intenciones, motivaciones y otras características de una realidad específica, para que a partir de ello se logre construir inferencias. Se considera que corresponde al modelo interpretativo porque, como afirma Patton, se analizan situaciones que son rastreadas en un entorno real, sin obstruir los procesos, permitiéndose una actitud abierta al reconocimiento de resultados no predeterminados, así:

Se presenta una inmersión en los detalles o en las especificidades de los datos para descubrir las categorías, dimensiones e interrelaciones; y se ubican los hallazgos encontrados en un contexto social, histórico y temporal, preguntándose por la posibilidad o significación de sus generalizaciones en el tiempo y en el espacio (Patton, citado por Merino, 1995, p.38).

De esta manera, en este trabajo de grado se apuesta a trascender la identificación de rasgos y características del Proyecto Abra Palabra, para procurar un ejercicio interpretativo en donde el análisis, la conjetura, el dialogo entre los diversos elementos acopiados permitiera una lectura profunda e inferencial del material, tratando de esta manera de responder a la pregunta de investigación planteada. Por ello se esclarece que en una interpretación la labor no está en descubrir conocimientos, sino en producirlos a partir del fenómeno analizado. De esta manera, el poner en conversación lo acopiado teóricamente, la recolección y revisión documental de las planeaciones,

los registros de observación, las entrevistas, la lectura subjetiva que como maestras en formación íbamos realizando del contexto y del proyecto, condujo a un ejercicio analítico interpretativo que permitió vislumbrar elementos profundos acerca de la alfabetización emergente en esta institución.

3.4 Métodos de recolección de datos

Para poder llevar a cabo esta sistematización de experiencia recurrimos a 3 instrumentos de recolección de datos: Formato de revisión documental de planeaciones, Formato de Observación y entrevistas a la maestra titular del grupo y a la fonoaudióloga del jardín. Estos 3 recursos nos permitieron recolectar la información para tener una mirada más amplia y concreta de los procesos llevados a cabo en el grupo de Párvulos A que buscaban un acercamiento a la alfabetización emergente en el marco del proyecto Abra Palabra. Cabe aclarar que el documento marco del proyecto Abra palabra tan solo tiene 8 páginas teóricas contenidas en el proyecto general del Jardín y, por lo tanto, se recurrió a hacer una síntesis de los planteamientos fundamentales. No se usó instrumento de análisis por qué no se vio necesario.

**FORMATO DE REVISIÓN DOCUMENTAL - PLANEACIONES
JARDIN INFANTIL UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
PROYECTO ABRA PALABRA 2022-02
Nivel párvulos A (2 años- 2años y medio)**

/FECHA	DESCRIPCIÓN DE SESIONES	#
Sesión 1	Tiempo: Tema: lugar, recursos: diseño de ambiente: objetivo: ACCIONES:	
Sesión 2		

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	
Surgimiento de las planeaciones (desde qué interés, necesidad o inquietud surgen)	
Pretensiones o propósitos (búsquedas y fortalecimientos que se pretenden en el proceso de alfabetización)	
Estrategias de alfabetización emergente	
Manejo y asociación del lenguaje verbal y no verbal.	
Dimensiones del alfabetismo emergente (Cuáles sobresalen y por qué)	

Formato 1- Revisión documental de planeaciones- Autoría Propia

**FORMATO DE OBSERVACIÓN
 JARDIN INFANTIL UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
 ANÁLISIS PROYECTO ABRA PALABRA
 2022-02**

Fecha:	Nivel o grupo:	Lugar:
Tiempo estimado:	Tema o centro de interés:	
Recursos o materiales:		
Disposición del ambiente:		

Objetivo	
DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA	
INICIO	
DESARROLLO	
CIERRE	
ANÁLISIS	
LOGROS OBTENIDOS	
INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS Explicación y argumentación	

Formato de observación de experiencias- Autoría Propia

Entrevistas	
1.	¿Por qué es importante comenzar a acercar a los niños a procesos de alfabetización desde las edades más tempranas?
2.	¿Por qué se tiene la creencia de que en los niños de estas edades no hay procesos de lectura y reconocimiento de la lengua oral y escrita?
3.	¿Qué impacto tuvo el acercamiento a este proceso alfabetizador (lectura de cuentos, desarrollo de la oralidad y la comunicación, juego de roles, reconocimiento de la letra de su nombre, etc.) en los niños de párvulos A?
4.	¿Crees que marca la diferencia hacer este acercamiento de manera significativa y armónica por medio de actividades lúdicas como el juego y a través de la lectura?
5.	¿Qué necesidades se evidenciaron en los niños de Párvulos A al comienzo del año escolar con respecto a procesos alfabetizadores?
6.	¿La lectura compartida y en voz alta tiene alguna importancia particular en este proceso de alfabetismo emergente?

Preguntas realizadas a la maestra titular y a la fonoaudióloga de la institución

3.5 Ruta Metodológica

Para el desarrollo del ejercicio de sistematización de experiencias del Proyecto Abra Palabra se siguió la siguiente ruta de trabajo con el fin de reconocer el contexto de la institución y del proyecto, conocer los niños y niñas participes de la experiencia, comprender aspectos fundamentales de la voz de algunos de los profesionales que intervinieron (maestra titular y fonoaudióloga) y visibilizar qué fue lo que se hizo para lograr ese acercamiento al alfabetismo emergente con los niños de Párvulos A:

1. Preliminares (anteproyecto) – cronograma: se definió la pregunta de investigación, el planteamiento del problema, los objetivos, y la justificación. Se concretó un cronograma con fechas establecidas para la recolección de información, análisis de ésta y las entrevistas a realizar.
2. Desarrollo de marco metodológico: en este se definió el tipo de trabajo de grado (sistematización de experiencias), el enfoque investigativo (cualitativo) y el tipo de investigación (hermenéutico).
3. Desarrollo de marco contextual: se realizó la contextualización de la institución (Jardín Infantil de la Universidad Nacional) y el proyecto a sistematizar (proyecto Abra Palabra).
4. Desarrollo de marco teórico: se definieron los conceptos centrales que servirían de insumo y apoyo a la comprensión del proyecto y la información recolectada.

5. Recolección de la información: se utilizaron varios instrumentos, el formato de observación directa de las experiencias, estudio documental (formato de análisis de las planeaciones) y las entrevistas.

CRONOGRAMA	
Instrumentos de registro	fechas
Observación de experiencias del Proyecto Abra Palabra	20, 28 de octubre 4, 11,18, de noviembre
Recopilación y lectura de planeaciones y del documento marco del Proyecto Pedagógico Abra Palabra	10 de noviembre al 10 de diciembre De agosto a noviembre (planeación por semana, o las más representativas)
Entrevistas a maestra titular, y fonoaudióloga del Jardín	24 y 25 de noviembre

6. Se establecieron las categorías de análisis e interpretación: Así, surgieron 3 categorías: De la oralidad a la conciencia fonética, La lectura compartida e individual: leerlo todo, y, por último, El lenguaje no verbal como precursor del alfabetismo emergente: el juego, el dibujo y la imagen. Con el fin de presentar y desarrollar el contenido de cada categoría se establecieron las siguientes pautas para ello:

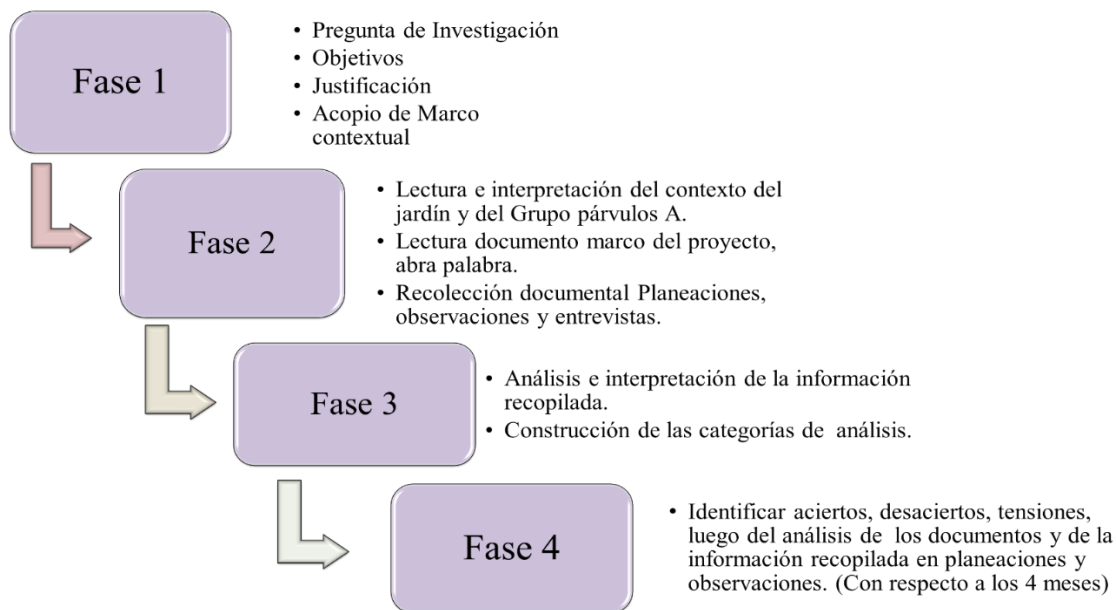
- Introducción presentando la categoría. El porqué de la categoría.
- Diagnóstico. ¿Cómo estaban los niños respecto a ello al inicio del año escolar?
- Estrategias pedagógicas usadas para ello
- Dimensiones del alfabetismo emergente
- Conclusión o cierre: Establecer relación entre la categoría y la alfabetización emergente.

7. Identificación de aciertos, desaciertos y tensiones

8. Desarrollo de conclusiones y proyecciones.

3.6 Fases

La sistematización de experiencias llevada a cabo en el Jardín Infantil de la Universidad Nacional con su proyecto acerca del alfabetismo Emergente llamado Abra Palabra, siguió la ruta metodológica expuesta, no obstante, en aras de la organización se establecieron tres fases para su desarrollo. La primera hace referencia a la concreción de elementos propios de la investigación (pregunta, justificación, objetivos) y un acopio teórico que permitiera tener una visión ampliada y clara sobre el tema. La segunda fase se centró en el reconocimiento e interpretación del contexto y el proyecto a sistematizar, así como la recopilación y revisión de información desde la modalidad documental, y, la tercera fase que consistió en ejercicio de análisis e interpretación del proceso llevado a cabo, a partir de la identificación y construcción de unas categorías analíticas, y, por último, una cuarta fase que nos permitió identificar aciertos, desaciertos, tensiones, luego del análisis de los documentos y de la información recopilada en planeaciones y observaciones. Cabe aclarar que esta fase se realizó con respecto a los 4 meses que se lograron sistematizar. Por esa razón, no significa que lo encontrado en esta fase corresponda a toda la trayectoria y el recorrido del proyecto Abra Palabra, sino únicamente a lo evidenciado durante un lapso de tiempo del año 2022 (agosto, septiembre, octubre, noviembre).



4. Capítulo IV: Marco Conceptual

Para la sistematización del Proyecto Taller Abra Palabra ha sido necesario abordar, revisar y comprender una serie de conceptos que permitieron hacer un ejercicio de observación, inmersión y posterior análisis de las estrategias didácticas y pedagógicas que se destacaron en el pro de fomentar la alfabetización emergente. Así, para el desarrollo de esta sistematización se abordan los siguientes conceptos centrales, a partir de los cuales se despliegan otros conceptos: Lenguaje e infancia (Proceso de adquisición del lenguaje, facultad simbólica del lenguaje, Génesis de la escritura), Oralidad en la infancia, Alfabetización (métodos de alfabetización, hipótesis de alfabetización, conciencia fonética, alfabetización emergente).

4.1 Lenguaje e infancia

4.1.1 Adquisición del lenguaje

El lenguaje, según (Navarro, 2003) es la capacidad o facultad que tienen los seres humanos de expresar pensamientos y sentimientos, encontrando que en el hombre ello se expresa a través de diferentes sistemas como, el gestual, el movimiento, la imagen, elementos paralingüísticos (lenguaje no verbal) y la palabra escrita u oral (lenguaje verbal). Por su parte, Julia Kristeva (1988), se refiere al lenguaje como: “una cadena de sonidos articulados, pero también es una red de marcas escritas, o bien un juego de gestos (...). A su vez, la materialidad enunciada, escrita o gesticulada produce y expresa lo que llamamos un pensamiento. Lo cual significa que el lenguaje es la única forma de ser del pensamiento y, al mismo tiempo, su realidad y su realización” (p.7). De modo que, el lenguaje se entiende como la habilidad de los seres humanos para expresar (ideas y emociones), dando materialidad a ello a través de algún sistema de signos.

Ahora, esta capacidad del lenguaje, aunque natural en los seres humanos, requiere de un proceso de desarrollo que inicia incluso en la gestación. Es así como los estímulos externos van otorgando al sujeto elementos, herramientas y recursos con los que él logrará potenciar su facultad del lenguaje y adquirir la lengua materna con la cual podrá comunicarse con los miembros de su comunidad.

Al respecto Karmiloff, y Karmiloff-Smith en su libro *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente* (2005), exponen que el proceso de adquisición de lenguaje se puede considerar como un viaje que comienza desde que el ser humano se encuentra en el vientre materno, continuando en la infancia, adolescencia e incluso después. Desde una etapa tan temprana como lo son las 20 semanas de gestación, el oído del feto está lo suficientemente desarrollado para permitir que comience el procesamiento de sonidos que se filtran desde afuera, un ejemplo de esto es el

reconocimiento de la voz de su madre. Sabemos ahora que, mucho antes de que niñas y niños produzcan sus primeros vocablos, han estado procesando activamente los sonidos, los ritmos, la construcción de las palabras y de la gramática.

En primera instancia, en los niños se da el lenguaje no verbal, el cual no está constituido por palabras sino por la producción de gestos, llantos, risas y gritos, señas, posturas, imágenes y señales que tienen valor en la espontaneidad, las cuales son producidas por los niños o sus padres. Así, de manera imitativa el niño va adoptando, repitiendo y comprendiendo estos modos comunicativos, los cuales se convierten en el germen de las posteriores emisiones lingüísticas.

A medida que el bebé hace sonidos, los padres refuerzan aquellos que son más similares a las palabras con sonrisas, abrazos y el habla, por medio de este refuerzo y la imitación se contribuye a un aprendizaje temprano del lenguaje. Hoy se comprende que, en la adquisición del lenguaje, la relación con los padres, familia y cuidadores va a permitir satisfacer sus primeras necesidades y dará lugar al desarrollo de su capacidad simbólica, dando paso a la paulatina comprensión del material lingüístico. Según Karmiloff (2001) “el niño aprende a reconocer las secuencias de sonido que surgen con mayor frecuencia en su lengua materna y se sensibiliza a su forma de aparición en diferentes contextos lingüísticos. Esto puede ayudarle a descubrir las regularidades de distribución de los sonidos en la lengua” (p. 81).

A partir de ello, progresivamente se va produciendo el lenguaje verbal, por medio del cual los niños se expresan de manera oral, primero con aproximaciones a las palabras mediante sonidos simplificados que poco a poco se van clarificando hasta adoptar la pronunciación correcta de los vocablos. Todo esto dado que el niño o niña van comprendiendo la relación existente entre

significante y significado. En esta adquisición oportuna del lenguaje existen dos etapas de desarrollo; cada una tiene sus hitos establecidos desde ciertas edades, estas son: *etapa pre lingüística y lingüística*. Aquí se parte de considerar que cada niño y niña es diferente y ello conduce a que realice el proceso a su tiempo, de acuerdo con las variaciones anatómicas, socioemocionales y cognitivas.

En primer lugar, la **etapa Pre lingüística** (0 a 8 meses) es una etapa de sensibilización auditiva, que se desarrolla en sus primeros meses de vida, los niños se muestran más sensibles al ruido, a los sonidos y se manifiestan en forma de llanto, expresan sus estados de ánimo con predisposición a emitir sonidos, entienden gestos y entonaciones, lo que les permite después pronunciar sílabas de mayor dificultad y con una clara intencionalidad de comunicarse, todo esto desde la comunicación no verbal con dirección a lo verbal.

De los 0-2 meses se da el pre-balbuceo en donde se generan vocalizaciones, reflejo y gorjeo. En el primer mes de vida los niños emiten sonidos como el llanto a través del cual crean un lazo de comunicación, ya que por medio de éste pueden expresar dolor, hambre, sueño, malestar o cualquier reflejo de necesidad. A los dos meses se dan gorjeos espontáneos y articulados. De los 3-6 meses el balbuceo está presente (juego vocal). A los 3 meses los niños emiten muestras de gestos, pataleos, sonrisas, curiosidad, balbuceo claro y constante con sonidos de carácter exploratorios, voluntarios e intencionados, en donde ya pueden realizar identificación y/o diferenciación para emitir sonidos con repetición de manera constante, también emite gritos para escucharse convirtiéndolos en gritos de protesta o alegría. Todo esto como respuesta a su entorno que los prepara a un proceso comunicativo. De los 6-9 meses sigue presente el balbuceo, pero con imitación de sonidos. A partir de los 6 meses después del gorjeo, repiten una serie de sonidos

vocalizados como mamama/ gagaga/ bababa. A los 8 meses logran reconocer muchos significados ante imágenes, dando claridad de lo que significa y dan respuestas mediante la indicación corporal de ¿qué es eso? ¿dónde está?, viendo imágenes.

Durante esos meses los niños van generando una actividad fónica, la cual sirve como estímulo para un buen funcionamiento en el lenguaje, con una captación de sonido que aprenden a manejar, controlando el aparato de fonación y auditivo. Durante estos meses su comunicación se limita a lo básico y gestual, debido a que se relaciona más desde lo afectivo con las personas de su entorno; esta comunicación se da en la medida de que los niños observan que existe una respuesta a sus manifestaciones.

Respecto a esto, Kyra y Annette Karmiloff Smith (2001) en su libro *Hacia el lenguaje, Del feto al Adolescente* exponen que:

A medida que el cerebro infantil va aprendiendo a detectar que combinaciones de sonidos son más frecuentes en su idioma, también se va sensibilizando a las combinaciones de sonidos que son legales y a las que no. Se llama a esto la *fonotáctica* de una lengua, que proporciona pistas importantes para la segmentación del habla (p 82).

En segundo lugar, está la **etapa lingüística** que comienza aproximadamente cerca del año de edad. En esta etapa, el niño integra el "contenido" (idea) a la "forma" (palabra) y lo relaciona con un objeto o persona determinados. Este período se inicia con la expresión de la primera palabra (aproximadamente al año de edad) a la que se le otorga una legítima importancia como el primer anuncio del lenguaje cargado de un propósito de comunicación. El cambio que sucede entre estas dos etapas es de manera progresiva, ya que se siguen dando experimentaciones fonéticas (de la

etapa pre lingüística), la cuales son de carácter exploratorio, solo que va aumentando su complejidad.

Navarro Pablo (2003) nos muestra que se da la aparición del signo cuando los niños utilizan una expresión fónica (el significante) y a ésta le otorgan un significado concreto. Esta etapa se divide en 2 fases, Constitución del signo lingüístico oral (10-12 meses) y la evolución del signo hacia la palabra (13-14meses).

Según Navarro (2003), con la constitución del signo oral (10-12meses) el niño descubre la función significativa desde la emisión fónica, la cual se convierte en significante y la asocia a un contenido, todo esto desde la simplificación que realizan los niños teniendo en cuenta que no tiene un dominio sobre la lengua, lo que se ve desde las abreviaciones que los niños realizan para hacer relación a una palabra en forma de comunicación como: /mas... eche/ que significa más leche, este es un proceso que todos los niños pasan y con el tiempo se va superando. Así, en el proceso, podemos observar cómo las expresiones van pasando de la simplificación y generalización a expresiones más parecidas a la lengua materna.

Ahora, la evolución del signo hacia la palabra (13-14 meses) se consolida hacia la ampliación de significantes, ya que aumentan sílabas progresivamente y combinaciones, las cuales los acercan a los elementos lexicales del adulto. A los 12 a 13 meses articula sus primeras palabras con 2 sílabas como: mamá, papá, caca, tete, etc., de este modo ya se ve el inicio hacia la aproximación de la etapa lingüística verbal, dejando atrás el lenguaje gestual y la simplificación. Desde este momento podemos observar cómo empieza el desarrollo léxico agregando a su repertorio 3 y 5 palabras y formas fonéticamente convencionales.

Desde los 12 meses el niño inicia un largo y complejo proceso de desarrollo y, poco a poco, los significados que le atribuye a las palabras se van aproximando a los significados atribuidos por el adulto, pero, para que esto ocurra de una manera óptima, es importante que los padres estimulen léxicamente al niño, tratando de asociar siempre en las "conversaciones" el significado fónico (palabra hablada) con el referente (objeto al que hace referencia la palabra), para que el niño asocie y fije la relación en su cerebro. Por consiguiente, en este proceso de oralidad, es conveniente que los adultos utilicen sustantivos, adjetivos y acciones que forman parte de la vida diaria del niño.

4.1.2 Facultad simbólica del lenguaje

De acuerdo con Rincón C. (1987), el lenguaje humano permite convertir la experiencia con el mundo en un sistema complejo de significaciones, es decir, generar una comprensión de los hechos, objetos, emociones, etc. y crear representaciones simbólicas para referirnos a ellos. A esta capacidad o facultad de representación mediadora de la realidad, Piaget la denominó la función simbólica. Gracias a esta, se puede aprender cognitivamente la realidad, representarla, transformarla, enriquecerla y referirse a ella. Para Piaget (como señala Rincón C.), la función simbólica o semiótica es una capacidad que desarrollamos los seres humanos y que consiste en: “poder representar algo (un significado cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual...) por medio de un significante diferenciado: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etc., es decir, nos referimos al mundo, a las experiencias, a los otros y a nosotros mismos a través de sistemas de signos o símbolos, creados por nosotros, que sustituyen la realidad y nos permiten expresarnos a cerca de ella”. Esta función existe gracias al carácter racional de los seres humanos, el hombre

habla porque posee una singular inteligencia y porque es capaz de conocer y construir un conocimiento, no porque tenga lengua o aparato fonador.

En ese sentido, lo que distingue al ser humano de las demás especies es que es un ser simbólico, capaz de convertir en signo todo lo que toca. Gracias al lenguaje, los seres humanos han construido su propio universo, un universo simbólico que les posibilita entender e interpretar, articular y organizar, sintetizar y universalizar su experiencia. En el lenguaje, el hombre descubre un poder singular: la capacidad de construir un “mundo simbólico”. Al respecto Piaget arguye que:

Esta función es la que hace posible la adquisición del lenguaje o de los “símbolos” colectivos; pero sobrepasa ampliamente a la sola función del lenguaje puesto que alcanza también al campo de los “símbolos” por oposición a los “signos”, es decir, a las imágenes que intervienen en el desarrollo de la imitación, el juego y las representaciones cognoscitivas mismas (1986, p.378).

4.1.3 Génesis de la escritura

Para hablar de los procesos cognitivos que dan lugar al origen del lenguaje escrito se hace referencia a Vygotsky (1978) en su libro *“El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Capítulo VIII La prehistoria del lenguaje escrito”*. Allí este autor plantea que:

“...con relación al lenguaje escrito, un rasgo importante de este sistema es que posee un simbolismo de segundo orden, que poco a poco se va convirtiendo en un simbolismo directo. Ello significa que el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado, y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Progresivamente, este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado

desaparece, y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y entidades entre ellos” (p.160).

Lo dicho anteriormente, indica que para Vygotsky (1978), el dominio de este complicado sistema de signos no puede realizarse de forma mecánica y externa, ya que esto “es el resultado del desarrollo de determinadas y complejas funciones de la conducta del niño” (1978, p.160). En este sentido, Vygotsky considera que comprender la evolución de los signos que el niño el niño va madurando y el lugar que esto ocupa en la escritura es la única forma de comprender la historia de este lenguaje escrito. De este modo, expone la prehistoria de la escritura, planteando que el proceso comienza con la aparición de los gestos, luego el simbolismo del juego y, por último, en el dibujo.

4.1.3.1 Desarrollo del simbolismo en gestos y signos visuales.

El gesto es el principio primario de la escritura; es el cuerpo el primer medio de representación del lenguaje hablado. Según Vygotsky (1978) el gesto es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño. El autor menciona que los gestos están vinculados al origen de los signos escritos, esto se puede evidenciar por medio de los garabatos de los niños, en donde dibujan mediante gestos aquello que debería plasmarse en el dibujo. Por ejemplo, Vygotsky menciona que a un niño al que se le pide que dibuje el acto de correr, empieza describiendo el movimiento con sus dedos, y las marcas y puntos resultantes en el papel los considera como una representación del acto de correr” (p.162). Por ello, el autor señala que los primeros dibujos y garabatos de los niños son gestos más que dibujos, entendiendo entonces que la representación que hace con su cuerpo o rostro contiene ya la esencia del proceso de comunicación y la relación entre un símbolo o signo y su respectivo significado.

4.1.3.2 Desarrollo del simbolismo en el juego

Según Vygotsky, el juego es una de las actividades más características de la infancia, mediante éste los niños pueden representar objetos o situaciones que no están presentes en la realidad inmediata, permitiendo que manipulen el mundo a su manera y exploren las posibilidades de la realidad. Aquí es extremadamente importante la representación que el niño le da al juguete y el gesto que éste le permite representar. El autor lo ejemplifica de la siguiente manera, “un palo se convierte en un caballo porque puede colocarse entre las piernas y emplearse el gesto que indica que el palo, en este caso, designa un caballo” (p.164). Esto es el fundamento de la función simbólica del juego de los niños, ya que los objetos se vuelven signos y transforman sus significados cada vez que el niño los caracteriza con su movimiento, que, a su vez, es gesto. Respecto a lo anterior podría afirmarse que el lenguaje va surgiendo gracias a la interacción del niño con su entorno y de su manera de interpretarlo, en este caso la representación que este hace con el objeto en representación o sustitución de algo, reforzando así su capacidad simbólica y la construcción de signo que se hará cada vez más frecuente en su comunicación.

4.1.3.3 Desarrollo del simbolismo en el dibujo

En un primer momento el desarrollo del dibujo en los niños se caracteriza principalmente porque ellos no dibujan el objeto exacto, sino lo que conocen de él. El dibujo le permite al niño representar lo que quiere comunicar, esto hace que se convierta en un lenguaje gráfico que parte del lenguaje verbal. Cuando un niño dibuja, está contando una historia a modo de narración, tal y como lo haría si estuviera hablando. De este modo, los niños van interiorizando que existe una relación entre lo oral y lo graficado. Vygotsky (1978) afirma que, “el dibujo llega a su máximo

desarrollo cuando el niño descubre que al dibujar trazos con el lápiz puede representar las características de su realidad cultural y convertirse en signos que significan algo”. (p.17)

4.2 Oralidad en la infancia

La oralidad se entiende como la primera mediación del y con el lenguaje cuando comenzamos a establecer procesos de comunicación, expresión y relación, por ejemplo, las demandas ante el alimento que nos falta, la molestia que tenemos frente a algo, el requerimiento de compañía, etc. Esta puede aparecer en forma de llantos, gritos o lamentos, gagueos, gorjeos que a medida que nos desarrollamos, van adquiriendo el carácter de palabra, tal y como ya se expuso.

De acuerdo con Vásquez Rodríguez, F. (2010)

esa oralidad, aprendida desde el vientre de nuestra madre, repleta de repeticiones y giros coloquiales, propia del ambiente en que nacemos y pegada a nuestros orígenes, esa oralidad, es el primer puente que tendemos hacia los otros, es un lazo a partir del cual establecemos un vínculo con los más cercanos, llámense familiares o miembros de la tribu. Por ella y con ella aprendemos una lengua, un credo, unos valores. Por eso mismo, hay que provocar o fortalecer aquellos escenarios donde la oralidad se vuelve cuento, historia, leyenda, relato, anécdota, mito (p. 163).

Basados en esta concepción, podemos afirmar que la oralidad es también un proceso de evolución que parte desde los primeros sonidos inarticulados que emitimos (característica que, en su estado primitivo, es similar a la oralidad que desarrollaron los gatos a partir de la convivencia con los seres humanos) con la necesidad de indicar una carencia, hasta llegar a la complejidad y sólida estructura lógica que caracteriza a la oralidad de los adultos.

Ahora bien, para entrar en el mundo de la oralidad se debe desarrollar principalmente una facultad de escucha “La escucha no es lo contrario del hablar; es su complemento (p.164)”. Otro factor para el desarrollo de una buena oralidad es la lectura, pues a partir de esta ampliamos el

panorama lingüístico yendo más allá del lenguaje que manejamos con el círculo social y familiar en el que habitamos.

La oralidad también se desarrolla mediante actividades con las que podamos desplegar nuestra capacidad descriptiva, explicativa, argumentativa, y también, con las que podamos evaluar nuestro desempeño o el de los demás en un evento determinado.

Ahora bien, ¿para qué y por qué es importante desarrollar la oralidad? Es importante desarrollar la oralidad, ya que es a través de ella que el niño logra exteriorizar lo que siente, lo que experimenta y vive a diario, desde allí, comparte y crea nuevos significados sobre su perspectiva de la realidad. En ese sentido, desde la oralidad el niño se reconoce como un sujeto perteneciente a su entorno, pues es ésta la que le brinda la posibilidad de comunicarse con su comunidad y formar lazos y vínculos con los mismos. Según French (1992) "es sobre todo a través del lenguaje como el niño desarrolla su 'yo' al inscribirse como miembro de los diversos dominios del mundo social reconociendo los valores, derechos y obligaciones que su cultura provee. Formar parte del grupo, obrar, conocer y decir como miembro de su cultura significa, entre otras competencias, el desarrollo inicialmente del lenguaje oral y posteriormente escrito" (p. 35).

Entendiendo lo anterior, es vital conocer que la experiencia oral que el niño enfrenta antes de los procesos escolares es altamente significativa porque posibilita la expresión de sus pensamientos y la construcción de conocimientos. Además de ser una capacidad que se ejerce espontáneamente sin necesitar una enseñanza explícita.

De este modo, el ingreso a la escuela para el niño/a es una nueva experiencia, es allí donde se encontrará con personas ajenas a su familia que tienen otras maneras de usar el lenguaje, por eso es importante que antes de involucrar a los niños en esta dinámica escolar se les prepare para esto. Según Jaimes y Rodríguez (2007) “el inicio de la vida escolar impone al niño nuevos retos en la comunicación y podemos decir que gran parte de lo que generalmente se conoce como fracaso escolar está ligado a la no conquista y dominio de las nuevas formas de lenguaje” (p. 30). Para empezar a preparar al niño/a en su nuevo recorrido por la oralidad es importante permitirle comunicar sus ideas, pensamientos y conocimientos, es por eso que tomamos como referente a Martínez, Sandoval y otros (2009) que nos dicen:

Como guía y acompañante de los procesos de aprendizaje el docente requiere ceder la palabra al niño para permitirle la expresión de su subjetividad. En el ciclo inicial la oralidad es fundamental para la argumentación, la concertación, la toma de decisiones y la autorregulación que lleva a la autoevaluación y la reflexión. Cuando el niño se expresa en el aula de clases va reconociendo y asumiendo “las reglas de la oralidad”, la toma de turnos, la escucha y los espacios de expresión y de escucha, lo cual le facilita el paso a la lectura y la escritura, porque cuando el niño se expresa oralmente le resulta más fácil y natural expresarse de otras maneras” (p.128).

Desarrollar la oralidad es una condición básica para el fomento de la escritura, tomando en cuenta que la oralidad y la escritura están relacionadas como instrumentos lingüísticos del pensamiento y, por tal razón, no son fenómenos o procesos que estén alejados el uno del otro sino que por el contrario, están ligados, esto se evidencia en lo que plantea Vygotsky (1989), cuando asegura que: "el aprendizaje del lenguaje escrito como proceso unitario conduce al niño desde el habla a través del juego y del dibujo a la escritura".

A mayor desarrollo de la oralidad, mayores posibilidades existen de que el niño pueda dotar su propia subjetividad de elementos que le permitan verse a sí mismo como parte de un todo

interdependiente, en el cual las acciones de cada uno repercuten sobre los demás. Ello se da y se resuelve con el lenguaje y especialmente con el lenguaje oral, lo que permite el despliegue del individuo y de este como parte de una colectividad.

4.3 Alfabetización

En su definición más simple, la alfabetización es el proceso de aprendizaje esencial para una comunicación efectiva que involucra el desarrollo de habilidades lingüísticas de escritura y lectura, generalmente comenzando en la primera infancia, así pues, se podría decir que la alfabetización es la habilidad de usar un texto (palabra escrita) para comunicarse a través del espacio y del tiempo, es decir, saber utilizar el sistema de escritura para expresarse y entenderse con los demás miembros de una comunidad. Aquello que parece tan sencillo decirlo, es un proceso indispensable para la expansión de los dominios fundamentales de los seres humanos que viven en sociedad.

Desde la perspectiva de Flórez, Restrepo, Schwanenflugel, (2006), se alude a la alfabetización al referirse a:

las maneras cómo se van complejizando las capacidades y las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir para diversos propósitos –comunicar, aprender, disfrutar, crear, imaginar, participar, entre otros–. Es decir, el alfabetismo no es algo que se tiene o no se tiene, un asunto de todo o nada. Se trata de un logro que puede alcanzar diferentes niveles de desarrollo: se puede ser más o menos alfabetizado. Puede ir desde firmar, diligenciar diferentes formularios y leer avisos del transporte público, hasta expresar por escrito significados complejos de manera clara, precisa y convincente (p.17).

Por su parte Vygotsky (1993), considera que la alfabetización emerge como parte íntegra de la conciencia humana, es nuestra capacidad de comunicarnos efectivamente unos con otros,

intercambiar conceptos e ideas y funcionar en el contexto social de nuestras vidas. En su obra *Pensamiento y lenguaje* (1993), Vygotsky dedica particular atención al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y al examen de las consecuencias de ese proceso en la formación y configuración de funciones mentales complejas como la atención voluntaria, la memoria lógica, el razonamiento, la solución de problemas y el ejercicio de la voluntad.

De acuerdo con los autores mencionados, se puede concluir que la alfabetización no se enfoca solamente en el hecho de adquirir el código escrito, sino que aunado a la potencialización progresiva de las habilidades orales (hablar y escuchar), se va vinculando al sujeto con procesos intencionados para adquirir y manejar competencias del lenguaje escrito (escritura y lectura), todo ello enmarcado en la función que cada una de ellas tiene en las diversas situaciones de comunicación, en donde lo que cobra relevancia es la construcción/comprensión de significados y sentidos. De este modo, podemos ver cuán importante es la alfabetización para el desarrollo de procesos de aprendizaje y desarrollo en todas las dimensiones humanas.

4.3.1 Métodos de Alfabetización

Para apoyar los procesos de alfabetización: de aprendizaje de la lectura, escritura, conviene hacer referencia a los métodos que se han desarrollado con este fin. De igual manera, cabe destacar que, aunque los métodos de enseñanza deberían responder a los métodos o formas de aprendizaje de la lectura, escritura, muchas veces se enfoca más en la acción del profesor(a) que en el complejo proceso de los participantes para aprender. Este apartado permite tener mayor precisión frente a las maneras como se suele proceder frente a la enseñanza de la alfabetización, lo que brinda mayor

comprensión al momento de identificar los elementos relevantes, características y al hacer el posterior análisis del proyecto Abra palabra

Para tratar de explicar los diferentes métodos de alfabetización que podemos encontrar, tomaremos como base principal el libro *Como enseñamos a leer y a Escribir, propuestas reflexiones y fundamentos* (Salgado, 2000), y los conceptos y ejemplos que allí el autor menciona:

4.3.1.1 Método alfabético: Este es un método sintético para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Se basa en el conocimiento de todas las letras y su respectiva grafía y, posteriormente, se avanza hacia estructuras más complejas. Un orden usual para la enseñanza de este método sería el siguiente: 1. Se aprenden todos los nombres de las letras del abecedario, siguiendo el orden alfabético. 2. Se aprende a leer cada letra por su nombre y de manera simultánea a escribirla. 3. Una vez reconocido el alfabeto, se comienza deletreando palabras escritas: Ejemplo: Pelota: pe-e-ele-o-te-a. 4. Después se hacen combinaciones de letras: consonantes y vocales para formar sílabas. Lo anterior da lugar a la creación de palabras y, posteriormente, a oraciones. 5. Más adelante se introducen mayúsculas, signos de puntuación y reglas de ortografía.

Este método presenta como ventajas que el niño puede llegar a escribir cualquier palabra al hacerle un dictado enunciándole el nombre de las letras que lo componen. Pero, evidentemente este hecho obstruye los procesos de comprensión de las palabras, perdiendo toda relación con lo que la palabra significa.

4.3.1.2 Método fonético: El método de enseñanza fonético, o también llamado fónico, es de tipo sintético, que comienza por aprender los sonidos de letras, para luego combinar varios sonidos y de este modo lograr, de un modo gradual, la adquisición de la lectura y después de la escritura. El método se basa en los fonemas, empezando por la pronunciación de los fonemas más sencillos. Es una ardua tarea de descomposición de la oralización de cada palabra, para que el niño comprenda que a cada fonema le corresponde una grafía. Lo complejo radica en que muchos fonemas pueden tener varias representaciones gráficas (El sonido/Ve/ puede ser graficado con V o B), en que hay combinaciones complejas (/tra/, /blu/, etc.) difíciles de desarticular y en que la tarea de identificación y reflexión de cada fonema vuelve la labor tediosa, se fuerza la articulación oral y se pierde el sentido de la palabra.

Este método podría potenciar un trabajo reflexivo de la pronunciación habitual y de la articulación oral de las palabras, para llegar luego a la representación escrita, desarrollando con esto la conciencia fonológica, no obstante, la descomposición de todos los fonemas de una palabra y, mucho más, de un enunciado se tornará compleja y tediosa, forzando con ello la articulación oral. Así mismo, la pronunciación separada de los fonemas puede llevar a que se pierda el significado de las palabras y los enunciados.

4.3.1.3 Método silábico: Este método parte de la edificación de la sílaba, para continuar con la unión de sílabas que dan lugar a la palabra y seguir con la unión de palabras para conformar frases y luego textos. Con la sílaba se puede integrar fonema y grafía (sonido y letra), lo que favorece el aprendizaje, sobre todo en los casos en los que el sonido aislado de algunas consonantes hacía difícil su aprendizaje. El método silábico es un método sintético, de modo que va unidades

mínimas y sencillas para abarcar poco a poco unidades complejas: 1. Se comienza por el aprendizaje de las 5 vocales (su sonido y grafía) y luego se introducen las consonantes unidas a las vocales para dar lugar a las sílabas más comunes. 2. Se comienza por los grupos silábicos más sencillos como ma-me-mi-mi-mu o pa-pe-pi-po-pu, se continúa por algunos grupos algo más complejos como ra-re-ri-ro-ru. 3. Después se introducen sílabas trabadas con dos consonantes y una vocal como bra-bre-bri-bro-bru, o pla-ple-pli-plo-plu. Siguiendo la misma secuencia sonido y grafía. 4. Finalmente se enseñan las sílabas con orden inverso como al-el-il-ol-ul o an-en-in-on-un.

Un acierto de este método es que Permite la lectura y escritura de las palabras que contengan las sílabas aprendidas, sin embargo, el niño puede llegar a entender que la unidad mínima de nuestra lengua es la sílaba y nunca descubre que el principio de nuestra escritura es alfabético. Por otro lado, tal y como lo expresa Salgado (2000), con este método se sigue enseñando que leer es descifrar sonidos, ya no fonemas sino sílabas, entorpeciendo lo importante en la apropiación del lenguaje, que consiste en la construcción del significado de palabras y enunciados.

4.3.1.4 Método global: Este método se basa en ir desde el todo a las partes, lo que significa partir de frases y palabras para llegar a las sílabas y letras que las componen. Tiene en cuenta el pensamiento del niño, ofreciendo un proceso de aprendizaje de lectura y escritura que va desde lo conjunto (palabras o frases) a lo concreto (letras y sílabas). Así, el método de lectura global consiste en utilizar la memoria visual para trabajar mediante la asociación palabra- imagen, dando con ello prioridad al significado.

Lo relevante de este método es que se trabaja con palabras y oraciones que tienen significado para el niño. No obstante, la limitante principal de este método consiste en que el niño tendría que apropiarse de todas las palabras del idioma en esta asociación, palabra-imagen, para adquirir el código, lo cual resulta totalmente inabarcable, como también resultaría complejo la adquisición de palabras conectivas como preposiciones, conjunciones o adverbios.

4.3.1.5 Método palabra generadora: Este método consiste en que a partir de una palabra generadora que está al lado de una imagen que la ilustra, se inicia un proceso de análisis y descomposición partiendo de lo general a lo particular y luego haciendo el ejercicio inverso. De este modo, se inicia presentando al niño una palabra (con una ilustración de esta), luego se fracciona en sílabas, luego en fonemas. Cada paso va acompañando de lectura en voz alta. Posteriormente, se reconstruye el proceso hasta volver a la palabra completa acompañada de una imagen.

Un acierto de este método es que la enseñanza se inicia a partir de elementos que tienen significado para el niño, así como el hecho de que puede generar comprensión de la estructura de la palabra al mostrar claridad cómo se descompone una palabra: primero en sílabas, luego en fonemas, y luego a la inversa. Pero al igual que el método anterior para que adquiriera todas las palabras del lenguaje habría que hacer el ejercicio con cada una de ellas, labor que resulta inacabable.

Ahora, este presente trabajo no se adscribe a ninguno de los métodos anteriores. La pretensión, más bien, es comprender las maneras como se ha enseñado la alfabetización,

identificando aciertos y desaciertos en cada uno de ellos, así como identificando si el planteamiento o estrategias de estos métodos se evidencia en lo observado del proyecto Abra palabra.

4.3.2 Hipótesis de alfabetización

De acuerdo con las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) sobre la *Psicogénesis de la escritura* se entiende que antes de ingresar al sistema educativo formal, el niño ya ha planteado hipótesis sobre lo que implica la escritura y su funcionamiento. Según Emilia Ferreiro (2008), “un chico es un sujeto cognoscente, (...) un chico es alguien que trata de entender el mundo que le rodea, que elabora hipótesis, que recibe información, pero la recibe a su manera porque depende de los esquemas asimiladores con los que cuenta para interpretar esa información” (p.74). La alfabetización se inicia progresivamente cuando el niño, desde su propia interpretación de los sonidos, realiza la representación gráfica de estos, en los que las grafías guardan relación lógica y exacta con el valor sonoro convencional de las letras empleadas. Antes de llegar a la escritura convencional, el niño plantea una serie de hipótesis que se van consolidando en el proceso de la alfabetización. Así, arranca identificando que las palabras son diferentes de otros signos (como la imagen), sin tener conocimiento sobre qué dicen éstas, hasta lograr un pleno manejo en lectura y escritura de la convencionalidad del código.

Es con la propuesta psicogenética de la escritura desarrolladas por Ferreiro & Teberosky, (1979), como logra crearse conciencia de estos conocimientos previos que tiene el niño al ingresar al mundo de la alfabetización. Lo investigado por estas autoras, parece demostrar que los niños arriban a la escolaridad formal con algún grado de conocimiento respecto del funcionamiento de la lengua escrita, de manera tal que hasta podría especularse que, con el estímulo adecuado del

adulto y de la sociedad alfabetizada, el niño puede llegar a descubrir, por sí mismo, cómo es que funciona el lenguaje escrito. Estas investigaciones realizaron una descripción de las diferentes etapas que los niños van atravesando espontáneamente en el aprendizaje de la lengua escrita.

Cabe aclarar que en ningún momento se quieren presentar o tomar estas hipótesis como métodos de alfabetización, sino como ya se dijo anteriormente, son vistas como los esquemas o planteamientos psicológicos y cognitivos que va construyendo el niño y la niña para poder entender cómo funcionan los procesos de la escritura. Dichas hipótesis las plantea el niño ya sea antes de comenzar el proceso alfabetizador o durante el proceso de alfabetización. En ese sentido, tomamos como referente teórico estas hipótesis de alfabetización, ya que para el equipo que desarrolló este trabajo investigativo y como observadoras del Proyecto Abra Palabra, tener conocimiento de las hipótesis de alfabetización permite ubicarnos y ampliar la mirada sobre procesos de Alfabetización y así tratar de comprender los desarrollos de los niños y niñas de párvulos A, en lo observado del Proyecto Abra Palabra. A continuación, se explican brevemente estas hipótesis

4.3.2.1 Hipótesis Pre silábica: Se sabe que la escritura consiste básicamente en una representación gráfica, un tipo de “dibujo” que puede llegar a diferenciar de una ilustración o imagen. Al ver palabras sabe que estos “dibujos” tienen un significado, comprende que un grupo de letras le dice algo, aunque no diferencie aun lo sonoro de lo gráfico, asocia las palabras con el tamaño, es decir, la extensión de la palabra es proporcional al tamaño del objeto y una sola grafía no dice nada (hipótesis de cantidad), y va considerando que para que lo escrito diga algo se necesitan diferentes grafías (hipótesis de variedad).

4.3.2.2 Hipótesis Silábica: El niño supone que debe existir una relación entre la escritura y la pronunciación, de modo que por cada golpe de voz al pronunciar una palabra considera corresponde una grafía. De esta manera, se establece que la primera relación que hace el niño/a entre lo gráfico y sonoro es silábica. A medida que va adquiriendo el código va perfeccionando su hipótesis. Primero realiza asociaciones sin valor sonoro, es decir, para una palabra de tres sílabas, utiliza tres grafías sin que estas corresponden al sonido. Posteriormente, de manera progresiva, va realizando asociaciones con valor sonoro, de manera que por cada sílaba se va acercando al uso de alguna de las letras de la sílaba en cuestión, por ejemplo: ARMLO significa CAMELO.

4.3.2.3 Hipótesis Alfabética: El niño/a reconoce que la relación entre lo escrito y oral es alfabética y que para escribir se necesita representar en letras (grafías) los fonemas de las palabras. Este conocimiento es el más difícil de adquirir, pues se debe lograr que el niño/a haya desarrollado *conciencia fonética*, de modo que comprenda que la palabra se descompone en unidades menores a la sílaba, es decir, fonemas, y que cada uno de estos debe ser representado con una grafía.

4.3.2.4 Hipótesis Ortográfica: Se comprende que el proceso de escritura no es regular. La relación de fonema y grafía es arbitraria y en esta se puede encontrar: Fonemas, que se representan con más de una letra (fonema /K/ se representa con grafías c, k, q), una misma letra que representa diferentes fonemas según el contexto y letras sin fonema(h). Adquirir la convencionalidad de la escritura implica un proceso arduo de comprensión de la irregularidad de la lengua y se consolida a lo largo del proceso de formación. Al respecto Salgado (2014) plantea que no se tiene una escritura “fonológica” sino un sistema ortográfico en el que se hallan irregularidades, que se mantiene y ayuda a la comunicación social más amplia, lo que promueva la articulación del lenguaje oral. (p.81).

4.4 Conciencia Fonética

Por conciencia fonética se entiende el último estado de la conciencia fonológica desarrollado por el niño; cuando se encuentra en este punto, es capaz de tomar las unidades básicas que conforman cada palabra, es decir los fonemas, y logra separarlos, diferenciarlos.

La conciencia fonética se desarrolla mediante la escucha y mediante ejercicios como la segmentación, que consiste en descomponer una palabra en las unidades básicas que la constituyen. Otro ejercicio como la elisión, que consiste en suprimir una unidad de sonido inicial, al final, o en la mitad, para que el niño identifique cuál falta. Generalmente se aprende a separar los fonemas por medio de una operación mental basada en abstraer y separar cada unidad de sonido y teniendo conciencia de que forma parte de un todo, es decir, de una palabra.

Se destaca que el desarrollo de la conciencia fonética no supone un método como tal de alfabetización, sino un recurso para generar en el niño/a la capacidad o conciencia de identificar que hay unidades menores en las palabras, o sea, fonemas y que esta segmentación es conveniente para la comprensión de que nuestro sistema de escritura es alfabético (a cada sonido de nuestra lengua o fonema, le corresponde una grafía). Esta identificación se hace desde la oralidad misma del sujeto, de modo que al pronunciar una palabra podrá hallar que el sonido /s/ esta al inicio, por ejemplo, en la palabra /Silla/, pero que este mismo sonido, hace parte de la palabra /maripoSa/, o la palabra /piSo/, entendiendo con ello la individualización del sonido.

Sobre la conciencia fonológica, Salgado (2000) advierte que ella consiste en un tipo de conocimiento que puede ser muy útil en el proceso de aprendizaje de la alfabetización, pues

permite hacer un ejercicio reflexivo consciente sobre la estructura fonológica de nuestra lengua. El autor dice que: “cuando se logra cierto desarrollo de la conciencia fonológica están dadas las condiciones para que se construya la hipótesis alfabética: a tal sonido que acabo de descubrir, ¿qué letra le corresponde?” (p 105).

Respecto a la conciencia fonológica, en este trabajo de grado se comprende que su desarrollo es relevante para que el niño se familiarice con la composición fonética de las palabras, para que descubra los sonidos propios de la lengua, logrando que reflexione entorno a la articulación oral, lo que repercutirá en que el niño vaya desarrollando la identificación de las unidades mínimas de las palabras: los fonemas, los cuales podrá reconocer el muchas otras palabras, lo que le permitirá posteriormente, cuando inicie la alfabetización, un flexible y adecuado desarrollo de la hipótesis alfabética.

4.5 Alfabetización Emergente

Teniendo como base fundamental el libro *Alfabetismo Emergente: Investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura* (Flórez, Restrepo, Schwanenflugel, 2006) se comprende que:

El Alfabetismo emergente se entiende como el surgimiento de comportamientos alfabéticos durante el camino temprano o inicial que los niños y las niñas recorren para llegar a ser lectores y escritores competentes, proceso que no solo tiene que ver con esta formalización de acciones sino con las aproximaciones e hipótesis que los niños van construyendo de la lectura y la escritura, antes de que sepan realizarlas correctamente (p.17).

En este sentido, la exposición temprana a experiencias de alfabetización se mejora también con la capacidad del niño para comunicarse con su entorno, de esta manera, se identifica que inician un proceso progresivo en la constitución de la noción de signo (desarrollo de la facultad

simbólica), lo que dará lugar a la posterior asimilación de la palabra escrita. Ello también permite ir construyendo la idea de cómo los libros y otros materiales impresos transmiten significado y sentido. Es así como, lo anterior conduce a pensar de qué manera el alfabetismo emergente se convierte en una apuesta fundamental para el proceso de alfabetización posterior.

Así, los autores presentados (Flórez, Restrepo, Schwanenflugel, 2006), aclaran que el alfabetismo emergente corresponde a lo que “los niños y las niñas han aprendido sobre la función, el contenido, la forma del lenguaje escrito y la actitud que tienen hacia él antes de ingresar al grado escolar en el que se inicia la instrucción formal o la enseñanza de la lectura y la escritura” (p.17). Ahora, aclaran que se debe tener en cuenta que este recorrido no lo realiza el niño por sí solo, sino que requiere del papel de un adulto y un contexto sociocultural que mediante los estímulos e intercambios que le ofrecen y que tejen con él, van propiciando el desarrollo y la adquisición de la lengua oral y escrita.

Es relevante presentar el enfoque epistemológico que sostiene esta propuesta de alfabetización inicial. Los autores Flórez, Restrepo, Schwanenflugel, (2006) inician señalando que muchas de las teorías e investigaciones sobre el tema se anclan en una perspectiva socio-interactiva o socio-funcional del desarrollo, considerando que las interacciones con otros y con el mundo son determinantes para la consolidación de los aprendizajes y desarrollos cognitivos, lingüísticos, sociales y emocionales. Citan por ello a Vygotsky (1962, 1978) dado que este autor “concibe al niño y a la niña como seres que se desarrollan y funcionan en contextos culturales, sociales y emocionales altamente interactivos” (como se cita en Flórez, Restrepo, Schwanenflugel, 2006, p.16), demostrando así, que la relación con los otros y lo otro (el mundo, el contexto cultural y social), es decisiva para el despliegue del sujeto. Así, plantean que:

La definición de alfabetismo emergente surge desde tres corrientes teóricas: la psicología cognoscitiva, la psicolingüística y la sociolingüística. Esta perspectiva de alfabetismo emergente amplía la visión del alfabetismo y se preocupa por su aprendizaje antes de que los niños inicien la instrucción formal de la lectura y la escritura (p.16).

Presentado lo anterior, se esclarece que esta mirada del alfabetismo emergente ofrece una postura amplia que involucra la oralidad (hablar y escuchar) y la escritura (leer y escribir), para comprender la naturaleza y relación de las dos formas de comunicación y para acercar a los niños, mediante experiencias y prácticas, a mayores desarrollos, comprensiones y accesos a éstas.

Según el texto base ya mencionado (*Alfabetismo Emergente: Investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*), existen **cuatro dimensiones del alfabetismo emergente**: la dimensión funcional, la dimensión social, la dimensión cognitiva y la dimensión emocional - lúdica.

La dimensión funcional tiene que ver con la utilidad y el sentido que los pequeños le encuentren a la lectura y la escritura en su vida cotidiana, es decir, que identifiquen que las palabras se usan en diferentes situaciones y que sirven para y en distintos eventos comunicativos. De esta manera, los niños distinguen y comprenden la importancia de las funciones que cumplen tanto lo oral como lo escrito en la vida real.

La dimensión social tiene que ver con el carácter interactivo del desarrollo y adquisición del lenguaje. Aquí cobra relevancia la presencia de las personas significativas para el niño que, al establecer las relaciones con él, van posibilitando los aprendizajes tanto de lo oral (de manera más natural), como de lo escrito (con acciones más intencionadas). Así, en el texto se señala que: “El

propósito de la interacción persona significativa-niño, desde la perspectiva del alfabetismo emergente, es promover el desarrollo del proceso de alfabetismo a través de prácticas socioculturales, eventos o escenarios que promueven la participación de los niños en el mundo alfabético, más que exigirle al niño la respuesta correcta. Es decir, interacciones que ocurren en ambientes que fomentan la socialización en el alfabetismo” (p.18).

La dimensión cognitiva se relaciona con los procesos mentales individuales e internos que activa el niño para procesar información, interpretar y construir conocimiento, sobre la lengua escrita, todo ello con base en sus desarrollos biológicos y cognitivos, lo cual dependerá de la estimulación y socialización que se le provea con el alfabetismo.

La dimensión emocional-lúdica surge de las interacciones de los adultos con los niños, con otros niños y con los materiales culturales y pedagógicos que se le ofrezcan, todo ello reforzado con un ambiente afectivo positivo relacionado con la lectura y la escritura.

Siendo así, el alfabetismo emergente permite evidenciar cinco características:

1. Se inicia antes de que el niño reciba una instrucción formal en el sistema de escritura.
2. Incluye el aprendizaje inicial sobre la lectura, la escritura, las funciones de y las actitudes hacia lo impreso en ambientes de educación inicial: el hogar y otros escenarios.
3. Se adquiere a partir de prácticas incidentales como de actividades dirigidas por un adulto.
4. Promueve la construcción social de conocimiento específico relacionado con la lengua escrita.

5. Reconoce que la lectura y la escritura, en los niños menores de seis años, se desarrollan de manera simultánea e interrelacionada y que su aprendizaje está promovido por experiencias que promueven interacciones significativas, llenas de sentidos. (p.20)

Ahora bien, el alfabetismo emergente no debe ser visto como un conjunto de técnicas, pasos o métodos de enseñanza, ni como una lista de objetivos que se cumplan o no. Como señala Cabrejo-Parra (2003), poniendo como referencia una de las prácticas que promueven el alfabetismo emergente: “la lectura con los bebés no puede pasar a ser un entrenamiento obsesivo para formar mejores lectores o dar altos rendimientos escolares, sin haber sido antes una actividad productiva con un sentido interactivo muy alto para el niño. Entonces, el campo del alfabetismo emergente se preocupa por lo que ocurre cuando un aprendiz activo con la cooperación de los adultos empieza a construir los fundamentos para llegar a dominar las funciones, significados y formas del sistema de escritura de su lengua” (p.19) y aunque sea el propio niño el que establezca su ritmo de aprendizaje, es total responsabilidad del adulto propiciar las condiciones, oportunidades y experiencias necesarias, para que el niño pueda aprender desde sus particularidades individuales.

4.6 Relación oralidad y escritura

Hablar de la relación oralidad y escritura supone establecer claridad frente a las implicaciones cognitivas, lingüísticas y sociales relacionadas con ambas habilidades comunicativas. Primero, es relevante mencionar que cuando se habla del lenguaje oral se considera la competencia en la escucha y el habla, y cuando se habla del lenguaje escrito se considera la competencia en la lectura y la escritura.

Expresado lo anterior, se parte de los planteamientos de Walter Ong (1994) quien concibe el habla como una habilidad “natural” -desde que el individuo posea las condiciones fisiológicas, cognitivas, psicológicas para ello- que se adquiere en la socialización con otros. Al respecto Flórez, Restrepo, Schwanenflugel, (2006), afirman que el aprendizaje de la lengua oral ocurre en situaciones naturales de uso y no requiere instrucción formal. Ong (1994) menciona que “El habla crea la vida consciente, pero asciende hasta la consciencia desde profundidades inconscientes, con la cooperación voluntaria e involuntaria de la sociedad” (p.84). Por ejemplo, la sintaxis de la lengua se adquiere de manera inconsciente, pues el niño la usa en las interrelaciones con los demás, sin poder explicarla. En cambio, la escritura, afirma Ong, es artificial, ya que el escribir una lengua hablada implica un proceso conscientemente ideado, que tiene reglas creadas y, por ello, exige entrar en un proceso de aprendizaje de estas. Ahora, este autor agrega que la escritura se entendería no solo como un recurso externo de los seres humanos, sino además que supone una transformación interna, afirmando que “la escritura da vigor a la conciencia” (p.84), dado que permite tomar distancia de los hechos, analizarlos, entenderlos, y con ello, organizar y tomar conciencia de lo que se quiere expresar.

Con relación a procesos netamente cognitivos, Catts y Kamhi (1999), expresan que tanto para el lenguaje oral como para el lenguaje escrito este aspecto es fundamental porque ambos dependen “de los procesos cognitivos básicos para codificar, almacenar y recuperar información. Además, la misma reserva de conocimiento lingüístico y conceptual es usada por los lectores, los hablantes y los oyentes” (p.24). No obstante, señalan que las habilidades metacognitivas y metalingüísticas deben hacerse conscientes en el aprendizaje de la lectura y la escritura, así,

aprender a leer y escribir requiere, por ejemplo, “conciencia de las propiedades fonológicas del discurso oral, mientras que cuando se aprende a hablar casi no se necesita ningún conocimiento metalingüístico explícito (como se cita en Flórez, Restrepo, Schwanenflugel, 2006, p.25).

Es necesario precisar entonces, que se establece relación y dependencia del lenguaje escrito respecto al lenguaje oral. La lectura y la escritura aprovechan el conocimiento y habilidades lingüísticas y comunicativas adquiridas en el desarrollo del habla y la escucha. Así, por ejemplo, para aprender a escribir o reconocer las palabras escritas, el niño acude al conocimiento lexical desarrollado a través del aprendizaje de la lengua oral, experimentando mayor confianza y comodidad cuando se enfrentan a palabras conocidas. De este modo, en los procesos de codificación y decodificación los niños “acceden al significado de aquellas palabras basándose en patrones familiares de sonidos” (Flórez, Restrepo, Schwanenflugel, 2006, p. 26). Ahora, claramente no solo lo lexical le será útil para transitar del mundo oral al escrito, sino también todas las experiencias comunicativas vividas, lo que le entrega información sobre las funciones y usos del lenguaje, los tipos de enunciados y discursos, las posibilidades expresivas del lenguaje, las intenciones con la que se expresa lo que se comunica, y lo más importante, que lo que se comunica expresa significados y sentidos, todo ello se inicia en la interacción viva con otros en contextos reales, se refuerza con la lectura (en principio en procesos de escucha de lectura en voz alta), y luego, en los procesos de codificación y decodificación del lenguaje escrito. Así, el mundo de lo oral brinda herramientas y habilidades fundamentales para ingresar al mundo netamente alfabetizado, encontrando en ello un nuevo recurso lingüístico para expresar y comprender sentidos.

En todo ello, Flórez, Restrepo, Schwanenflugel (2006), resaltan que el tránsito del mundo oral hacia el escrito se enriquece cuando un adulto sensible a los intereses, desarrollos y necesidades de aprendizaje del niño, posibilita el florecimiento de su lenguaje y su posterior complejización, en la medida que le permite “manifestar sus intenciones comunicativas y afectivas, construir significados, aprender a aprender usando el lenguaje, pensar reflexivamente, entender conceptos y relaciones abstractas, comprender el lenguaje figurado, historiar y usar las historias para aprender y para imaginar y crear mundos posibles” (p.41).

5. Capítulo V: Categorías de Análisis

Para hacer el análisis de la información que se recolectó en la sistematización de experiencias del proyecto Abra Palabra, surgieron 3 categorías de análisis que permitieron clasificar dicha información, resaltar los elementos claves y las características más relevantes que permitieron dar respuesta a la pregunta inicial de investigación. Dichas categorías se desarrollaron triangulando la información recogida en planeaciones, observaciones y entrevistas con la información teórica de los autores y el análisis y reflexión propia que se dio de dichos insumos.

El proyecto es implementado desde el año 2005, pero estas categorías pretenden recoger el recorrido del proceso que se llevó a cabo en el año 2022 con los niños de Párvulos A del Jardín Infantil de la Universidad Nacional y exponer los frutos de ese acercamiento a la alfabetización inicial. En ese sentido una primera categoría lleva por nombre “*De la oralidad a la conciencia fonética*” allí se muestran las estrategias a propósito de la oralidad que se propusieron en el

Proyecto, las cuales posibilitaron que se potenciara la oralidad, haciendo de ella un instrumento de comunicación más consciente, pasando por el juego con la conciencia fonética y llegando hasta una aproximación y reconocimiento de aspectos de las estructuras y funciones de la lengua escrita.

Una segunda categoría es “*Lectura individual y compartida: leerlo todo*”, en donde se rescatan los procesos de lectura de cuentos en voz alta que inician guiados por la maestra y que van haciendo que después los niños sean los lectores de las historias por medio de recursos simbólicos como la imagen y el contexto de la historia, convirtiendo al niño en protagonista de la narración. Este hecho ubica al sujeto en un interpretador de símbolos, de manera que va tejiendo un puente hacia la comprensión de los modos de entender la escritura y de algunas características del lenguaje escrito.

Y por último la tercera categoría “*El lenguaje no verbal como precursor de la alfabetización: El juego, el dibujo y la imagen*”, en donde se resalta la importancia de estos tres recursos no verbales, como primeras formas de comunicación humana en donde se potencia la facultad simbólica de nuestra especie, lo que da lugar a procesos de expresión de pensamiento elaborados, estructurados e intencionados, generando así un proceso propicio hacia la adquisición del código escrito.

5.1 Categoría 1: De la oralidad a la conciencia fonética

La oralidad se entiende como la primera mediación del y con el lenguaje cuando comenzamos a establecer procesos de comunicación, expresión y relación, por ejemplo, las demandas ante el alimento que nos falta, la molestia que tenemos frente a algo, el requerimiento de compañía, etc. Esta puede aparecer en forma de llantos, gritos o lamentos, gagueos o gorjeos que a medida que nos desarrollamos, van adquiriendo el carácter de palabra.

La interacción que se logra en el desarrollo de las actividades propuestas por la maestra titular permitió un diálogo permanente entre ésta y los niños haciendo en su mayoría preguntas acerca de cómo se sentían a lo largo del día y en el desarrollo de las actividades, alentando a los niños a expresarse acerca de cómo les parecía la actividad y qué sentires les suscitaba, y por medio de este diálogo, se generaba una interacción de la maestra con los niños y entre los mismos niños. Esto mismo fue un gran recurso al momento de la lectura compartida, al escuchar las voces de todos y darles valor. Con relación a esto, Flórez, Restrepo, Schwanenflugel (2006), plantean que:

Poco a poco, a medida que los niños y las niñas adquieren un mayor repertorio lingüístico, aparece la conversación propiamente dicha y los turnos del niño se llenan de palabras y enunciados. La conversación se ha definido como un patrón temporal sincronizado entre dos individuos que se rige por unas reglas acordadas por los seres humanos. Es el medio natural e indispensable para aprender lenguaje. Para que un niño aprenda lenguaje tiene que aprender a conversar, tiene que aprender a ser oyente y hablante. Los adultos juegan un papel preponderante en este aprendizaje (p. 40).

Respecto a lo anteriormente planteado, se puede ver la importancia de la conversación que se establece entre el adulto (maestra) y el niño, ya que es a partir de ésta como el comprende y vive los roles de la comunicación: ser oyente y hablante. De ese modo, aprende a escuchar lo que el otro tiene para decir, para así mismo expresar lo que él piensa respecto a eso. En ese sentido, se

puede ver el objetivo que la maestra pretendía al entablar este tipo de conversaciones con los niños, reconociendo el camino hacia la alfabetización inicial por medio de la comunicación, entendiéndola como los intercambios que ocurren entre el niño y el adulto (hablante u oyente); estas interacciones pueden incluir gestos, miradas, contacto corporal y vocalización.

Ahora bien, cabe resaltar que al inicio del año escolar muchos de los niños no se expresaban oralmente con gran facilidad, teniendo en cuenta lo que dice la maestra titular en la entrevista #1, de modo que, muchas de las actividades permitieron que esa oralidad y uso de sus voces fluyera de manera más fácil a medida que pasaban las sesiones. Otro rasgo identificado en esa oralidad de los niños al inicio del año escolar fue el vocabulario reducido, dado que en muchas oportunidades en vez de nombrar el objeto o situación lo señalaban, o en el momento de presentarse algún inconveniente o necesidad solo lloraban, se alejaban o se molestaban sin decir ni una sola palabra que permitiera saber qué sucedía. Lo anterior muestra la manera como los niños y las niñas desplegaban su oralidad. Se verá entonces cómo en el transcurrir del año escolar el trabajo intencionado respecto a la potencia de la expresión oral se convierte en una herramienta soporte para favorecer la comunicación y las repercusiones que este trabajo intencionado tendrá en el desarrollo progresivo del aprendizaje del lenguaje escrito.

Una de las actividades implementadas que más tuvo protagonismo y que favoreció el desarrollo de los procesos de oralidad fue la lectura de cuentos compartida en voz alta que realizaba la maestra en el transcurso de la sesiones, sentándose en el suelo o en cojines, a la vista de todos los niños, apoyando la narración por medio de canciones, imitando voces para dar vida a los personajes y formulando preguntas que hicieran que los niños hablaran acerca de cómo se imaginaban que seguía la historia (predicciones) o posibilitando sacar a la luz experiencias propias

parecidas a las de la lectura (relación con experiencia vital y con conocimientos previos), lo que dio lugar a que los niños se permitieran mayor participación oral y ampliaran su repertorio léxico a partir de estas interacciones por medio de la conversación que se generaba .

Con respecto a esto, en la actividad que se realizó el día 28 de octubre de 2022, mostrada en el formato de Observación #2, la maestra creó un ambiente cómodo y acogedor para los niños, haciendo un camping literario. Ella instaló una carpa en el espacio verde del Jardín y en su interior había cojines y cobijas, igualmente, había muchos cuentos a disposición de los niños, se ambientó con música relajante para que los niños se sintiesen cómodos y tranquilos. Cada uno tenía la posibilidad de interactuar con el libro o los libros que quisiera. Luego de un tiempo para ello, la maestra comenzó a hacer preguntas acerca de los libros que había escogido cada uno de los niños. La maestra escuchaba lo que los niños respondían valorando su participación. Por otro lado, para hacer el cierre de la actividad, la maestra generó un espacio en el que “ayudó "a los niños que no participaron expresándose verbalmente y leyó 2 de los cuentos de estos niños, siguiendo la rutina con canciones y entablado una conversación con estos, en la que se motivara a participar haciendo preguntas sobre lo que sucedería después en el cuento.

Se puede así ver que esta oralidad fue potenciada, a partir de la pregunta, ya que ésta se convirtió en el mecanismo de conversación acerca de las obras leídas, las vivencias de los niños y la expresión de los sentires y saberes que dejaron las actividades propuestas. Estas preguntas de orden literal y deductivo, formuladas por la maestra, pretendían que los niños se sumergieran en la historia, se sintieran protagonistas, reconocieran elementos de lo narrado y dedujeran o imaginaran lo que pasaría a continuación, relacionando lo que iba sucediendo con historias

personales o inventadas por los mismos niños, preguntas tales como: ¿cuál es este personaje?, ¿en qué lugar se encuentra?, ¿qué creen que paso después?, ¿por qué creen que sucedió esto?, ¿quién lo hizo? ¿Qué sucedió con? ¿a alguien le ha pasado lo mismo? (enseguida se verán ejemplos de esto en los registros realizados). Esto se evidencia en las observaciones que se realizaron en el mes de noviembre de 2022, y que están registradas en los formatos de observación, en las que las preguntas tuvieron especial protagonismo a la hora de la lectura del cuento diario en voz alta, lo que permitió que cada uno se expresara acerca de lo que las historias y las imágenes le decían, le evocaban, prediciendo lo que sucedería, para así construir por medio de la voz de los propios niños, los relatos que se leían, tratando de salir de lo literal, para dar paso mediante el diálogo y la pregunta a lo deductivo. Esto tuvo especial protagonismo en el registro de Observación #2 del 28 de octubre del año 2022, ya que fue una experiencia en la que cada niño eligió un cuento y lo compartió a sus compañeros con sus propias palabras y respondiendo a las preguntas de la maestra que pretendían dar cuenta de lo que el niño había construido en su mente acerca del libro escogido ¿De qué se trataba tu cuento y quien aparecía?, 3 ejemplos de esta experiencia serían los siguientes:

-Celeste: “Aquí dice: (señalando con el dedo) que la gallina se despertó y había muchos animales. (Cuento de los animales de la granja).

-Valeria: Una mariposa que vivía en un árbol y volaba y llegó al cielo. (Cuento de animales en el bosque)

-Salomé: En mi cuento el papá león le daba abrazos a su hijo y había muchos papás con sus hijos. (Cuento sobre animales y sus crías).

Otro ejemplo se puede evidenciar en la actividad de lectura en voz alta realizada el día 11 de noviembre de 2022, en el formato de observación #4, en la que se inició con la lectura del cuento “Buenos días llama”. Aquí la maestra continuó con la lectura guiada con preguntas para motivar a los niños a participar como, por ejemplo: ¿Qué animales podemos ver en la historia? ¿Quién despertó al caballo? ¿Quién aún sigue dormido? ¿Está de día o de noche?, y los niños respondían:

-Cristian: La gallina Canto para despertarlos a todos así kikiriki

-Valeria: Ya salió el sol y por eso se despertaron

-Salomé: El animal que los despertó fue la gallina cuando canto

Sobre este tema Bus y Cols (1995) expresan que: “Se ha comprobado que formular preguntas abiertas-cerradas durante la lectura de cuentos promueve, de manera significativa, el desarrollo del vocabulario en preescolares. Los profesores de preescolar que formulan preguntas abiertas-cerradas a medida que leen la historia incentivan un desarrollo más rápido del vocabulario” (como se citó en Flórez, Restrepo, Schwanenflugel, 2006, p.6). De esta manera, se observa la importancia de las preguntas realizadas por la maestra, influyendo tanto en la comprensión y sentido que los niños le dan a la historia a través de preguntas de orden literal, dado que éstas posibilitan ratificar que se entiende el relato, que siguen el hilo del conductor del mismo, pero también a través de preguntas de orden deductivo cercanas a la predicción o aquellas que posibilitan sacar conclusiones por la relación con las propias experiencias. Así mismo, se evidencia que la lectura en voz alta y las preguntas favorecen el aumento de repertorio léxico, esto mediante el diálogo, o en las expresiones que se encuentran en los relatos, dando con ello mayores probabilidades de que el niño exprese mejor lo que desea decir.

En ese sentido y según el Documento Marco del proyecto Abra Palabra se resalta que “la conversación que se genera durante un acto genuino de lectura compartida está rodeada de un ambiente emocional positivo y se caracteriza por la emergencia de un diálogo, que no solo incrementa el vínculo afectivo, sino que promueve el desarrollo oral significativo” (p.37).

Con lo anterior, se reconoce que la pregunta ha jugado un papel importante, dado que a partir de ella los niños realizan procesos más profundos de comprensión, aproximándolos a la interpretación, respondiendo a las preguntas que hace la maestra. En ese sentido, y haciendo referencia a French (1992) "es sobre todo a través del lenguaje como el niño desarrolla su 'yo' al inscribirse como miembro de los diversos dominios del mundo social reconociendo los valores, derechos y obligaciones que su cultura provee. Formar parte del grupo, obrar, conocer y decir como miembro de su cultura significa, entre otras cosas, el desarrollo inicialmente del lenguaje oral y posteriormente escrito” (p. 35).

Ahora bien, es vital conocer que la experiencia oral que el niño enfrenta antes de los procesos escolares es altamente significativa porque posibilita la expresión de sus pensamientos y la construcción de conocimientos, esto posibilita ir nutriendo el camino hacia la alfabetización, ya que el niño aprende a desenvolverse con las palabras para expresar y entender lo que se expresa, lo que hará a futuro con las letras, las palabras, los enunciados y demás. Por esta razón, cada maestra en el Jardín busca brindar experiencias significativas que le permitan a los niños, de acuerdo a sus edades, tener un acercamiento con los sonidos de las letras y sus grafías, como se evidencia en el registro de observación #3, de noviembre 04 de 2022. Aquí se muestra que los niños y niñas después de una lectura compartida en voz alta (en la que está implicada la conversación y el diálogo), pasan a hacer una actividad con la letra inicial del nombre de cada uno,

repisando el contorno de ésta en una hoja de papel que se le entregó a cada niño. Mientras tanto, la maestra preguntaba si reconocían el sonido de esa letra (considerando que tuvieran conocimientos previos al respecto) y si este se asociaba con su nombre. Aunque se considera que la pretensión de desarrollar conciencia fonológica en los niños no resulta errada (es decir, hacer un reconocimiento, reflexión de los sonidos del habla, en este caso de la inicial de su nombre), sí se observa que resulta prematuro pretender que los niños tracen la grafía, en un ejercicio más de aprestamiento mecánico que no invita a la construcción de sentidos y que desafortunadamente no se vincula de ninguna manera con el ejercicio de lectura previo. Pareciera por ello, que esto resulta una actividad suelta, que no se relaciona con los principios del proyecto expresados a lo largo de este trabajo y que impone a niños tan pequeños la graficación de letras, como si esto fuera relevante.

Se destaca que el desarrollo de la oralidad es una condición básica para el fomento de la escritura, tomando en cuenta que éstas (oralidad y escritura) están relacionadas como instrumentos lingüísticos del pensamiento y, por tal razón, no son procesos que estén alejados, sino que, por el contrario, están ligados el uno con el otro. En su mayoría, las acciones pedagógicas en las que se ha potenciado la oralidad dieron apertura a generar estrategias intencionadas que posibilitaran el tránsito progresivo y armónico del mundo de lo oral hacia lo escrito. Para ello, una de las más favorecidas en las planeaciones e implementaciones del proyecto Abra Palabra es el ***afianzamiento de la conciencia fonética***, entendiendo que ésta se desarrolla mediante la escucha, propiciando ejercicios que buscan hacer una reflexión de la articulación oral, identificando fonemas en las palabras. Así, por ejemplo, se suele iniciar con actividades de reconocimiento del sonido o fonema inicial del nombre de cada niño, lo cual, orientado de la manera adecuada, puede resultar un apoyo

sustancial para futuros procesos de alfabetización. Al respecto, Salgado (2000) dice que: “cuando se logra cierto desarrollo de la conciencia fonológica están dadas las condiciones para que se construya la hipótesis alfabética: a tal sonido que acabo de descubrir, ¿qué letra le corresponde?” (p 105), de modo que, esta acción reflexiva y consciente que va desarrollando el niño, va afianzando el reconocimiento de la estructura de las palabras, por ahora en el orden de lo fonético.

En ese sentido, actividades del proyecto Abra palabra estaban encaminadas al reconocimiento del fonema inicial del nombre de cada uno de los niños, haciendo que enunciaran su letra y dijeran el sonido que hacen al pronunciarla. Esto se pudo evidenciar en el registro de observación #4 del 11 de noviembre del año 2022, cuando luego de varias actividades que tenían como hilo conductor el reconocimiento del fonema inicial, los niños ya la identificaban en otras palabras de objetos o animales y allí hacían referencia al sonido que se produce para hacer esa relación. Por ejemplo: se reconoció que la /S/ de Sofía, es la misma de /S/apo y suena como una serpiente: /SSSS.../.

En esa misma actividad del 11 noviembre de 2022 del registro #4, se dispusieron las diferentes imágenes de los objetos y los animales por todo el rededor del salón. Cabe aclarar que eran objetos y animales que coincidían con la letra inicial de los nombres de los niños. Se les propuso que cogieran las imágenes y que tomaran las que ellos quisieran o les llamara la atención. Cada uno de los niños inició con el hallazgo de sus imágenes y luego cada uno trataría de organizarlas de acuerdo con la letra con la que inicia su nombre. Un caso específico fue una conversación que se generó entre Valeria y la maestra:

- *Maestra: ¿Valeria cuál es tu letra, te acuerdas?*
- *Valeria: La V de Valeria*
- *Maestra: ¿Y en las imágenes que capturaste tienes alguno que su nombre comience con tu letra?*
- *Valeria: No profe, pero yo vi que Margarita tiene una vaca y yo vi que tiene la /V/ de Valeria*

Ahora bien, se identifica que en el proyecto Abra palabra establecer relación entre el sonido de la letra inicial del nombre y su grafía, resulta ser una actividad a la que se acude. En la observación #3 del 4 de noviembre del año 2022, se muestra que parte de la actividad de ese día consistió en regar en el suelo fichas de madera con las letras del abecedario (varias de la misma letra). Se revolvieron y se animó a los niños a tratar de buscar la mayor cantidad de letras que correspondieran a la letra inicial de su nombre. Varios de los niños lograron encontrar las fichas de su letra. En un caso particular con una de las niñas que ya tiene claro el reconocimiento de su letra sucedió lo siguiente:

Valeria: mira profe cogí todas las /V/ de Valeria. Al revisar sus fichas efectivamente pudo recolectar muchas V, pero también recolectó las Y, ya que al tener una forma parecida se confundió porque no reconoció la diferencia entre una y otra (la línea hacia abajo de la Y). Al momento de explicarle que no eran las mismas letras, Valeria no quiso aceptarlo y decía que no, que todas las fichas que ella había recolectado eran las V de Valeria.

Con relación a todo lo anteriormente expuesto, se considera que es demasiado apresurado tratar de plantear un aprendizaje de la relación fonema-grafía para niños de 2 años y medio. De acuerdo con la perspectiva que se tiene respecto a la alfabetización emergente, en la que prima la construcción del significado y sentido y, por ende, el uso del lenguaje con intención, se evidencia

que ello apresura o incluso puede forzar el planteamiento de la hipótesis alfabética, y lo que resulta más complejo, puede llevar a que el niño asocie la escritura con un ejercicio tedioso de reconocer y relacionar sonidos con grafías, olvidando el interés de la comunicación de ideas y emociones.

Después de lo mencionado anteriormente, se concluye que se pudieron identificar 2 de las dimensiones del alfabetismo emergente, en el proceso que se tuvo con los niños de Párvulos A. La primera es la dimensión funcional que tiene que ver con identificar el para qué de las emisiones orales, la utilidad, propósito e intención de lo que se escucha y lo que se dice. Así mismo, desarrollar la conciencia fonética para ir haciendo una reflexión consciente desde el mundo de lo oral, para comprender la manera como está construida la lengua, lo que pretende que el niño vaya descubriendo o afianzando la hipótesis alfabética (es decir, que descubra que la unida más pequeña de la lengua escrita es la letra), sin querer decir que esto último sea la pretensión máxima en niños de 2 años y medio. También se evidencio la dimensión funcional más específicamente en la lectura de cuentos a los demás compañeros que cada uno de ellos comenzó a hacer imitando las acciones de la maestra. Encontraron un sentido a todo este acercamiento a la lecto escritura, que, aunque no fueron los procesos formales de leer y escribir, si fueron procesos de lectura de imagen y reconocimiento del signo escrito.

Por otro lado, la segunda dimensión identificada fue la dimensión Cognitiva, que tiene que ver con los procesos internos mentales individuales de construcción de conocimiento sobre la lengua escrita que realizaron los niños. Esta se puede ver reflejada específicamente en todo el proceso que se llevó a cabo para reconocer los fonemas iniciales de los nombres de los niños. Aquí ellos ya tenían la idea de que así no supieran leer su nombre completo, si sabían reconocerlo porque

ya identificaban su inicial y en algunos casos también identificaban la letra correspondiente. Por otro lado, lo cognitivo se ve reflejado en las comprensiones que hacen de las emisiones orales de sus compañeros y maestra, de la habilidad de expresión de su pensamiento y de los procesos mentales que realizaban para poder emitir sus ideas y emociones.

En conclusión, una de las características de la Alfabetización emergente del proyecto Abra palabra en el nivel Párvulos A, fue que, partiendo de procesos orales comunicativos, se alcanzaron avances acerca de la conciencia fonética lo que permite que los niños vayan haciendo avances para consolidar la hipótesis alfabética, es decir, que vayan entendiendo que nuestra escritura inicialmente corresponde a un sistema que representa gráficamente cada uno de los fonemas de las palabras, lo que tiende un puente importante hacia el lenguaje escrito, pues el niño va advirtiendo la estructura de nuestra lengua. Por otro lado, los niños y niñas a través de la oralidad afianzan la comprensión sobre la función que cumple el lenguaje, es decir, que con las palabras pueden comunicar, y esta idea se afianza al momento de intentar plasmar su oralidad mediante otros sistemas simbólicos -imágenes, por ejemplo-. Todo ello para lograr que el acercamiento a procesos de lectura y escritura en niños de 2 años y 2 años y medio fuera armónico y acorde a sus necesidades y posibilidades.

5.2 Categoría 2: Lectura individual y compartida: leerlo todo

Después de la revisión, observación y documentación del proceso que se llevó a cabo del proyecto Abra palabra en el grupo de Párvulos A, se logró evidenciar que la lectura se convirtió en una de las fuentes principales para lograr procesos de alfabetización emergente. Esto se explica a razón de que la cercanía con los procesos lectores otorgó a los niños y las niñas habilidades para

desentrañar sentidos y significados, para diferenciar tipos de lenguajes, para disponerse respecto a lo que significa leer distintos tipos de signos y, sobre todo, permitir vivir la palabra desde lo que ésta genera a nivel emotivo e intelectual en el sujeto, llevándolo al goce de la narración, vivencia fundamental para ingresar al mundo alfabetizado de modo gratificante.

Según el Documento Marco del proyecto Abra Palabra la lectura compartida se genera “Cuando el lector logra establecer una alianza y manejar un punto de vista, tanto el niño como el lector empiezan a participar en la creación del libro, cobrando conciencia los espacios para la interpretación. Por otro lado, debe rescatarse que, a través de esta práctica, se favorecen procesos cognoscitivos, como son la predicción, o procesamiento de información previa frente al texto, la anticipación o información anticipada sobre el contenido del texto, la inferencia o capacidad de deducir información no explícita y la confirmación y autocorrección” (p.38). Así pues, desde esta definición se puede percibir que la lectura compartida da apertura a que el niño adquiera habilidades que le permitirán concluir con más facilidad y veracidad lo que lee en compañía de su lector.

Según Evans y otros, (2009 “La realización de la lectura conjunta tanto en el hogar como en la escuela, favorecen las relaciones entre cuidador y niño, promueve la iniciativa y el gusto de los niños por actividades alfabéticas, mejora la concentración y la atención durante estas actividades, y facilita el aprendizaje de habilidades de conversación” (Como se cita en Flórez, Restrepo, Schwanenflugel, 2006, p.77).

Ahora bien, se hace importante en el desarrollo de estas comprensiones establecer qué se entiende por lectura. De acuerdo con lo que expone Yolanda Reyes (2007) se concibe el acto lector como un proceso de construcción de sentido(s), dado que el lector involucra una serie de procesos cognitivos para la elaboración de significados. Así, Reyes establece que: “leer se comprende actualmente como un proceso permanente de diálogo y negociación de sentidos, en el que intervienen un autor, el texto -verbal o no verbal- y el lector con un bagaje de experiencias previas, de motivaciones, de actitudes, de preguntas y de voces de otros en un contexto social y cultural cambiante” (p.25), de este modo, podemos decir que no solo se entiende el acto lector como la comprensión de lo que se encuentra escrito en una página, infiriendo entonces que leemos mucho antes de leer palabras, pues desde la gestación ya se está leyendo el mundo.

En este sentido se pudo evidenciar, según el diagnóstico de la maestra al inicio del año, y teniendo en cuenta la entrevista #1 con la maestra titular, que los niños no tenían un vínculo ni un acercamiento a los libros y, por lo tanto, a la lectura; por esta razón no se conectaban con la lectura del cuento y se distraían fácilmente, no sabían qué hacer cuando tenían un libro en sus manos, no le prestaban los cuidados necesarios, no ponían atención a la maestra al momento de la lectura compartida y no tenían conciencia de que la lectura implica una secuencia de sucesos que cuentan una historia. Es por esto que la maestra propició que las actividades y experiencias frente a la lectura fueran significativas y se lograra construir ese vínculo y aproximación a los cuentos.

Una de las experiencias propuestas por la maestra para comenzar a crear este vínculo, sucedió el 2 agosto de 2022, tal y como se puede evidenciar en la sesión 1 del registro #5 de planeación. Allí la maestra propuso una actividad llamada “La feria del libro”, en la que los niños

jugaron a comprar los libros que más les llamaran la atención, usando billetes didácticos y tuvieron la posibilidad de llevarse uno de esos libros a casa para tener la oportunidad de una exploración y acercamiento más profundo con ayuda de sus padres y en un ambiente fuera de lo escolar, como lo era su hogar. Con esta experiencia, se evidencia la intención de la maestra titular por procurar un acercamiento mayor al libro, permitiendo que se diera una valoración a éste al procurar un ejercicio de lectura compartida en el entorno familiar, de modo que el niño tuviera un espacio de disfrute y un espacio para establecer un vínculo con la lectura de manera diferente, en donde la afectividad, la escucha, la contención de la familia, fueran el soporte del acto lector, o eso era lo esperado. Se aclara que, sobre el proceso de comprensión e interpretación del libro leído en casa, no se tuvo conocimiento, según lo expuesto en esta planeación y registro de la maestra titular.

Así mismo, la lectura compartida y en voz alta por parte la de la maestra, permitió forjar poco a poco la conciencia en los niños de que en esas páginas existía una historia, con imágenes que dicen algo y con una secuencia (inicio, desarrollo y fin). Respecto a este proceso, el Documento Marco del Proyecto Abra Palabra nos dice que “La lectura compartida es una interacción en la cual se crea un campo de comunicación intersubjetiva (adulto y niño centrados en un mismo aspecto), a partir del acto de compartir la conversación que se teje cuando se lee. La lectura compartida se refiere a una serie de estrategias y actividades dirigidas a despertar en los niños el deseo de leer: una de las más relevantes es el manejo del tono de la voz, ya que este puede establecer con mayor facilidad una relación entre el niño, el lector y el texto” (p.37).

Por lo tanto, podría decirse que a medida que pasaban los días y la maestra leía más cuentos, los niños notaron que ellos mismos podían ser los narradores de esas historias, ya que a pesar de que no leían como lo hacía la maestra, si entendían la historia por medio de las imágenes, en pocas

palabras, que no podían imitar idéntico el acto lector de la maestra, pero sí lo lograban usando sus propias capacidades. Esto se pudo ver evidenciado en algunas de las observaciones en las que eran los mismos niños los que contaban lo que sucedía en el cuento a la maestra y a sus compañeros por medio de esa lectura y análisis de la imagen. Una de estas plasmada en el registro de Observación #1 del 20 de octubre de 2022, en la cual la sesión se inicia con la lectura diaria del cuento, esta vez sobre animales marinos, tema que motivaba a los niños y que permitía que ellos relacionaran con sus conocimientos previos; esto permitió que los niños participaran activamente, ya que identificaron a muchos de ellos:

Salomé: “Ese es un tiburón, con los dientes grandotes”

Sophie: “En mi casa había un pez como ese”.

De igual manera, los niños anticipan lo que pueda o no suceder en el cuento con preguntas que la maestra realiza, como, por ejemplo: *¿Ustedes creen que el pez encontró al tío Raya?*, con la cual la maestra procura que los niños se involucren mucho más con lo narrado, se evidencie si se está comprendiendo el texto y logren anticipar lo que sucederá.

De esta manera, se nota que la actividad del cuento diario es un espacio en el que los niños participan, hablan e interactúan con la maestra y se conectan con lo relatado a través de las preguntas, las cuales tienen a predicción, anticipación, como se muestra en el ejemplo anterior. También se resalta que cada cosa que dice el niño se valida y se escucha respetuosamente, dando valor a su palabra.

De acuerdo con lo anterior, con la actividad del cuento diario, se logra ratificar que la pregunta durante la lectura compartida permite conversar con los niños y niñas sobre el texto que se presenta, da entrada a que se generen conversaciones sobre lo que puede tratar lo que se va a leer, a conectarlo con su experiencia vital y conocimientos previos. En relación a ello Koskien y cols., 2000; Sénéchal y cols., 1996; Wasik y Bond, 2001 dicen que: “En la lectura compartida, los comentarios y las preguntas versan sobre el contenido del texto, sobre las posibilidades e inferencias acerca de lo leído y sobre la relación entre los temas tratados y las experiencias personales” (Como se cita en Flórez, Restrepo, Schwanenflugel, 2006, p.75)

Otro ejemplo de esto se evidencia en la Observación #2 del 4 de noviembre de 2022, en la que al inicio de la sesión y siguiendo la rutina de lectura diaria del cuento se permitió que los niños hicieran lectura libremente en solitario o en grupos conformados por ellos mismos. Algunos niños leyeron su cuento en solitario; en estos niños la concentración y la observación en las imágenes del cuento primó. Se formaron 2 grupos en los que los mismos niños leyeron a sus otros compañeros. En uno de los grupos Salomé estaba leyendo el cuento “Estás feliz, estás triste”, por medio de la lectura de imagen e interpretación que ella hacía:

Salomé: Miren el niño está feliz porque fue al parque y está haciendo sol, pero el pingüino esta triste porque a él no le gusta el sol, él vive en el frio.

Esta actividad permite reconocer cómo la imagen se convierte en el 1er recurso simbólico de lectura de parte de los niños y niñas. Aquí Salomé es capaz de entender lo que sucede tras revisar las imágenes, así como leer las emociones de los personajes, como en el caso del pingüino. Deduce que la emoción (triste) se debe al disgusto de este respecto al clima, lo que puede reconocer

por sus conocimientos previos acerca de estos animales. Allí mismo se nota, como Salomé replica el modelo instaurado por la maestra, pues es ella quien, mediante la actividad de lectura diaria, les ha venido entregando pautas fundamentales de lo que significa leer. Aquí cabe resaltar también, que los niños ya no pasaban las hojas sin un orden específico, sino que tenían conciencia de que la primera hoja era el inicio y al pasar las hojas, la última era el final.

Con relación a esto último, Flórez, Restrepo, Schwanenflugel, (2006), mencionan que, con el paso del tiempo, el reconocimiento de los textos y el acercamiento a ellos, la enseñanza de la maestra respecto al acto lector, los niños y niñas empiezan a entender “que los libros son elementos importantes en el mundo adulto. También aprenden que los libros, como objetos, tienen una organización y una distribución propias: el orden de paso de las páginas, la manera de asirlos, el tipo de ilustraciones, el contenido que suelen tener, entre muchos otros elementos” (p.77).

Igualmente, en el registro # 7, en la sesión 1, de octubre de 2022, se realiza una actividad en la que los niños deben mirar el contenido de revistas que han llevado e identificar imágenes en donde se evidencien diferentes emociones haciendo entonces un ejercicio de lectura. Después de ello, deben identificar de qué emociones se trata para poder hacer luego un diccionario de éstas (las emociones). En esta otra oportunidad, los niños hacen un ejercicio de lectura, en donde la imagen vuelve a cobrar relevancia. Es la experiencia vital que han tenido con las emociones lo que ayuda a que ellos puedan identificarlas en rostros y expresiones encontradas en las revistas. Por otro lado, al intentar clasificarlas, dándoles un nombre, acuden entonces a realizar un ejercicio deductivo para sacar conclusiones del significado que podría establecerse de cada emoción, lo que se reflejó en el diccionario sencillo que construyen.

En este mismo registro # 7 de octubre de 2022, pero en esta ocasión la sesión 2, se cuenta que a través de la visualización (se muestra el video del mismo) del cuento “La reina de los colores”, en el que se narra la relación de las emociones con los colores, se logra identificar que el propósito del taller es que los niños deduzcan la relación enunciada y con ello reconozcan las emociones que en ocasiones sienten. Esto evidentemente se espera que lo realicen a partir de lo que la obra relata, pero asociándolo con elementos culturales que han aprendido, como por ejemplo que el azul expresa tristeza, el rojo amor o rabia, etc. y, a través de sus propias experiencias, de modo que se convierte en una lectura que asocia lo relatado, en este caso visualmente, con su vida.

Es importante resaltar que este proceso de lectura individual en un principio era dirigido por las preguntas que hacía la maestra que buscaba el interés y la atención de los niños a la hora de la lectura y ya después surgió como un acto propio y voluntario de los niños. Un ejemplo de esto se evidenció en el formato de observación #4 del 11 de noviembre de 2022 en donde la maestra lee el cuento “Buenos días llama” y usa diferentes preguntas como referente para darle continuidad a la historia desde las voces de los niños y de lo que ellos analizaban de las imágenes: ¿Qué animales podemos ver en la historia? ¿Quién despertó al caballo? ¿Quién aún no se ha despertado? ¿Está de día o de noche?

Y los niños más participativos respondían:

- *Salomé: El animal que los despierta a todos es la gallina cuando canta.*
- *Valeria: Ya salió el sol por eso se despertaron*
- *Cristian: El gallina cantó así: quiquiriquí*

Aunque las preguntas que plantea la maestra son de orden más literal, con lo cual pretendía evidenciar el proceso comprensivo del relato y el procesamiento de información previa frente al texto, los niños, como Valeria, leen otros elementos, como el hecho de que el sol es lo que permite advertir que ya se está haciéndose de día, así como lo que aporta Cristian, al reproducir el sonido propio del gallo (en este caso él lo enuncia como gallina, debido a que tal vez aun no diferencia estos dos animales). Lo cierto, es que con sus respuestas se permite ver que no se quedan en la instancia de lo literal, sino que avanzan hacia procesos deductivos. Aquí también resulta fundamental el papel de la pregunta en la interpretación de los cuentos. Es a través de estas como el niño va elaborando y reelaborando el relato, pasando de lo netamente literal hasta llegar a asociar con sus propias vivencias dando lugar a mayores comprensiones. Así, se hizo notorio en las planeaciones y en las observaciones que muchas de las preguntas que hacia la maestra eran de orden deductivo sobre todo potenciadas a través de la relación con los contextos propios de los niños y sus conocimientos previos.

De igual manera, se destaca que la lectura en voz alta resalta la importancia de la voz como signo, que permite que el niño pueda construir la historia creando una representación mental en su cabeza por medio de lo que escucha para establecer comprensiones e interpretaciones de lo leído (escuchado). Allí el niño se apoya entonces en varios tipos de signos, la voz, las imágenes y establece relación entre significantes y significados, relacionando el relato con su realidad.

Llama especial atención la reflexión que realiza la fonoaudióloga del Jardín con respecto a la lectura de textos en voz alta en la entrevista # 2: “La lectura compartida es una actividad de fomento lector imprescindible en el trabajo del alfabetismo emergente. La lectura compartida es una metodología que genera mejores índices de desarrollo lingüístico, trabaja el fomento lector, la

conexión emocional con los textos, el desarrollo de procesos de oralidad y constituye una de las bases para la futura comprensión lectora” (p.1). Con relación a lo que refiere la fonoaudióloga es de gran valor el compartir un momento de lectura con los niños, pues, es desde allí que se le brindan bases importantes en el desarrollo del alfabetismo emergente, se conectara de manera significativa con los textos y se le facilitaran procesos orales y lector escritores.

Después de todo lo anteriormente expuesto, se hace necesario precisar que esta categoría se vincula con 3 dimensiones del alfabetismo emergente. Respecto a la dimensión cognitiva, se comprende que el niño se convierte en autor del proceso de comprensión e interpretación del texto leído, lo que logra por medio de las imágenes, el contexto general de la historia, y en asociación con sus propias experiencias y conocimientos previos. Igualmente, se evidencia que desde muy pequeños los sujetos a través de la lectura habilitan distintos procesos mentales fundamentales, como son la relación, la predicción, la deducción, etc., desarrollados progresivamente mediante las experiencias lectoras. Por otro lado, se vislumbra el nexo con la dimensión social, dado que se propiciaron situaciones en las que el niño interactuó con sus pares y con la maestra, ya fuera contando o recontando lo que había visto-escuchado del relato, contestando preguntas, compartiendo a otros sus lecturas de imágenes, o en el espacio de la lectura en voz alta o compartida con la maestra, lo que permitía procesos orales, literarios y de lectura de imagen entre todos. Y, por último, la dimensión emocional, la cual se vivencia a través de las historias escuchadas y narradas, o a través de la lectura de imágenes, convirtiéndose la lectura en un modo de posibilitar el reconocimiento de las emociones. Así mismo, esta dimensión se reconoce en el impacto para el niño al sentirse protagonista de la narración y al generar esos espacios de escucha con sus compañeros, en donde se da valor a lo que el niño narra. Por último, se rescata también el

hecho de lo que aporta la lectura compartida (a través de la lectura en voz alta del adulto o las veces que los niños hacen la lectura), en donde el vínculo afectivo se puede llegar a estrechar mucho más, pues es un espacio de diálogo, de encuentro y de contención con la palabra.

En conclusión, se observó que una de las características de la alfabetización emergente del Proyecto Abra Palabra en el nivel de Párvulos A, fue la lectura compartida e individual, de texto e imagen y la interpretación propia que los niños le dan a estas, logrando de este modo apoyar y fortalecer el acercamiento a los procesos lectoescritores en niños de 2 años a 2 años y medio.

5.3 Categoría 3: El lenguaje no verbal como precursor de la alfabetización: el juego, el dibujo y la imagen.

El proyecto Abra palabra acude al juego, al dibujo y a la imagen como estrategias claves para posibilitar un tránsito hacia la adquisición del código escrito. Estos recursos se convierten para el niño y la niña en formas de plasmar sus ideas y emociones; el sujeto comprende que con éstos transmite significados y que los otros compañeros, con estos mismos, también comunican algo. El juego acude a la representación con el cuerpo, con los objetos y construye mundos que revelan algo que el niño quiere expresar. El dibujo y la imagen plasman mediante formas, que pueden ser o no ser semejantes a la realidad, lo que el niño capta, entiende y configura en su mente y en sus emociones o lo que interpreta de ellas. Por tanto, estas acciones se constituyen en medios para la comunicación humana.

Los seres humanos poseemos la facultad simbólica, la cual consiste en poder representar el mundo a través de signos y símbolos, ello dado a que nuestras capacidades racionales nos lo permiten, pues solemos crear representaciones para nombrar el mundo y expresar nuestros

pensamientos y sentimientos. Rincón (1986) señala que la función simbólica o semiótica es una capacidad de los seres humanos que consiste en: “poder representar algo (un significado cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual...) por medio de un significante diferenciado: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etc., es decir, nos referimos al mundo, a las experiencias, a los otros y a nosotros mismos a través de sistemas de signos o símbolos, creados por nosotros, que sustituyen la realidad y nos permiten expresarnos a cerca de ella”(p.3). De esta manera, se empieza a comprender que el lenguaje escrito es otra forma simbólica fundamental, que requiere de un desarrollo previo en los individuos. Es así, como el juego y el dibujo, según Vygotsky (1989), se convierten en acciones simbólicas que potencian el desarrollo de la escritura, pues han permitido que se consolide la función simbólica y ello da paso a la adquisición del código escrito con mayor presteza, al comprender que la escritura es otra forma de representar lo que se quiere decir.

El juego es una actividad que los niños realizan en su cotidianidad, a través de la cual hacen uso de su cuerpo, pues por medio de éste se pueden expresar, explorar, sentir, disfrutar y actuar de manera espontánea. Esta es la relación que establecen con el mundo de manera autónoma, generando significados, logrando que el juego sea intermediario entre lo que conocen y reconocen del mundo. Con respecto a esto y según el Lineamiento Pedagógico y curricular para la Educación Inicial (2019) “Para las niñas y los niños, jugar resulta ser una actividad tan importante como el conversar para los adultos, ya que, cuando los adultos conversamos, hablamos sobre nuestras cosas y, en este sentido, las vamos elaborando y comprendiendo; lo que hacen los niños para elaborar y comprender el mundo y lo que les pasa, lo que sienten y les conmueve, es jugar” (p.76).

En ese sentido, en las intervenciones y experiencias observadas y revisadas del proyecto Abra Palabra, se pudieron identificar varias oportunidades en las que el juego se hace participe como elemento para la construcción de experiencias significativas, el cual se genera desde la cotidianidad del ámbito escolar. Así pues, una de las actividades implementadas que más favoreció el juego y sirvió como constructor de experiencias en donde los niños fueron los protagonistas, se llevó a cabo el 20 de octubre de 2022 registrado en la Observación #1. Allí la docente propuso a los niños jugar a ser pescadores e iban a pescar peces de colores. Se dispuso el espacio con una tortuga que tiene el jardín, se pusieron los peces de colores elaborados en foami, los cuales contaban con un clip metálico para que con la ayuda de la caña de pescar con imanes en los extremos pudieran simular que sacaban los peces del agua. Al momento de comenzar el juego, los niños estaban muy emocionados y decían:

Margarita: “Mira profe, atrapé un pez amarillo”

Celeste: “Profe lo logré”

Margarita: “Soy un pescador porque pude sacar un pececito”

Con lo anterior, se reconoce que el juego de roles tiene un papel importante en el desarrollo del lenguaje; por ejemplo, la oralidad surge de manera espontánea en la interacción que genera el niño con sus pares y el adulto, ello dado a que se apropia de su rol como pescador. Esto está determinado por la capacidad imaginativa del niño quien a partir de pocos elementos logra ubicarse o trasladarse a la escena planteada por la maestra. Esta simulación, sin duda, es una representación que el sujeto realiza del rol de pescador asumiéndose como tal, lo que demuestra que la capacidad simbólica del niño se habilita y potencia.

En otra oportunidad, en la sesión 3 del registro planeación # 7 del 14 de octubre de 2022, se identificó que la actividad propuesta vinculaba el juego. Esta fue llamada “Vamos de camping”. Consistió en invitar a los niños a ingresar en un gran camping preparado por la maestra, en el que había cojines, mantas, juguetes y libros. Allí, según lo expresado en la planeación, se leen algunos cuentos que han sido seleccionados libremente por los niños. Posteriormente, se da un espacio de juego libre en el que los pequeños simulan situaciones con los juguetes y objetos, especialmente asumiendo que estos son sus bebés. No hay más especificaciones en la planeación, ni tampoco se ahonda sobre lo acontecido en el corto registro o diario de campo que la maestra compila. Sin embargo, aquí se evidencia que el juego de roles soporta lo realizado y da la posibilidad a los niños de establecer relaciones imaginativas con los objetos dispuestos, hacer uso de la palabra oral, interactuar con otros.

Igualmente, en la sesión 4, de octubre 04 de 2022, en registro de planeación #7, se halló otra actividad en la que el juego cobra protagonismo. Se planteó a los niños y niñas asumir el rol de piratas. Para ello el ambiente diseñado, permitió la inmersión en el rol, dado que la maestra dispuso el salón como si fuera un barco y ubicó en distintas partes “tesoros” que los niños debían buscar (collares, aretes y demás accesorios), usando un catalejo que la maestra construyó. Ella dio unas pistas a los niños y ellos se disponían a buscar los tesoros. Al igual que la actividad anteriormente expresada, aquí la maestra tampoco explicita más en la planeación a cerca del juego ni tampoco documenta lo que sucedió en la sesión. No obstante, en el objetivo se hace visible que el interés en esta actividad estaba relacionado justamente con el juego: “Propósito: Estimular la imaginación y la creatividad a través del juego de roles, ejecutando un juego cooperativo y de

normas con pares”. Con los ejemplos presentados, se hace notorio que para el proyecto Abra palabra el juego tuvo relevancia, lo que permite advertir que con ello se favoreció la participación espontánea (a pesar de que en el segundo caso se dan instrucciones para hallar los tesoros), el despliegue de la imaginación, el uso asertivo y funcional de la palabra asumiendo o simulando asumir un rol determinado y la incursión en acciones que le fueran muy significativas a los niños. Sobre ello Flórez, Restrepo, Schwanenflugel (2006), dicen que:

Los juegos de roles como la mamá y el papá, el vendedor, el profesor, y las actividades de lectura y escritura que requieren son de utilidad como método de enseñanza. Por ejemplo, si se juega a la tienda se puede elegir un niño como vendedor y los demás como compradores. El vendedor debe poner el precio a los objetos y los demás deben colocar los nombres y hacer la cuenta de lo que deben pagar; luego se cambian los roles de los niños. De este modo se aprende mientras se juega y se cumple con un papel socialmente instaurado. Esta práctica promueve la creatividad, el conocimiento de las reglas sociales y el uso social de la escritura y la lectura en la vida cotidiana. (p.113).

En ese sentido, el juego de roles se basa en esa imitación que los niños realizan de la vida real creando su idea del mundo, haciendo estimulación de su creatividad. Todo ello promueve la estimulación de lenguaje al usar conceptos y palabras propias de la situación simulada, lo cual crea un fortalecimiento de su vocabulario desde la comunicación y vínculos generados entre las interacciones con pares y con lo que han comprendido del mundo adulto. Es por esto que el juego de roles es una herramienta muy rica en procesos para lograr el tránsito a la alfabetización emergente.

También, como estrategia en el proyecto Abra Palabra se observó que el dibujo le permite al niño representar lo que quiere comunicar sin hacer obligatorio el uso de su voz, esto hace que se convierta en un lenguaje gráfico que parte del lenguaje verbal. En muchas ocasiones cuando un

niño dibuja, está contando una historia a modo de narración, tal y como lo haría si estuviera hablando. De este modo, los niños van interiorizando que existe una relación entre lo oral y lo gráfico. Vygotsky (1979) afirma que, el dibujo llega a su máximo desarrollo cuando el niño descubre que al dibujar trazos con el lápiz puede representar las características de su realidad cultural y convertirse en signos que significan algo.

Respecto a esto, la actividad con más impacto con relación al dibujo fue realizada en la sesión 1 del 6 de septiembre de 2022 registrada en el formato de planeación #6, en la cual se identificó cómo a través de una propuesta de “Feria del libro”, los niños simulaban la compra de un libro y luego de la lectura de éste, plasmaron en cartulinas lo que ellos habían entendido de la historia. (Cabe destacar que los niños tenían entre 2 años y 2 años y medio, por lo tanto, sus dibujos son garabateos). Luego de este ejercicio la maestra preguntó a cada niño qué era lo que significaba su dibujo y procedió a escribir encima de la cartulina lo que ellos respondían acerca del significado. Aquí podemos observar que la maestra hace relevancia a lo que el niño quería transmitir con su dibujo, ya que ésta fue la forma de comunicación no verbal del niño. Así mismo, en la sesión 2 del 8 de agosto de 2022 registrada en el formato de Planeación #5, se pidió a los niños que hicieran un dibujo de su cuerpo tratando de imitar una foto de ellos que estaba dispuesta en el salón. Los niños elaboraron su imagen procurando representarse a través de sus garabatos, para luego reconocer que podían titular su dibujo con su propio nombre (la maestra se encargó de marcar delante de cada niño su dibujo con su nombre) esto para reforzar la asociación entre el sonido del primer fonema de su nombre y la grafía que lo representa. De esta manera, se ilustra con esta otra actividad cómo el dibujo se convierte en un recurso que favorece la capacidad simbólica, abonando ahora a ello que se inicia un proceso de relación entre la escritura de su nombre y el dibujo con el cual se representa cada niña y niño.

Como recurso fundamental en el proyecto Abra Palabra se identifica también el papel que cumple la imagen para el desarrollo de la facultad semiótica en los niños. Esta se usa como mecanismo de representación de la realidad, en donde se evidencia que lo representado tiene mayor similitud con el objeto real, conduciendo a establecer el significado o la construcción de sentido de manera más bien precisa y ágil. Así, la imagen se convierte en una herramienta de lectura fundamental dado que el sujeto a través de ella logra comprender e interpretar lo que se quiere comunicar, permitiendo entonces que el niño ya esté en procesos de establecer relaciones entre el signo (lo representado) y lo que se puede inferir de ello. Acá el sujeto debe poner en juego la asociación de varios elementos, pues al ser la imagen un hecho simbólico que simultáneamente usa varios códigos (colores, trazos, fondos, dibujos de personajes y/o situaciones, etc.), pone al niño en la labor de construir sentidos con todos esos recursos simbólicos. Un ejemplo de la manera como se acude a la imagen en este proyecto es lo que se identificó en la planeación, ya mencionada, de la sesión #2 del mes de agosto de 2022. A través de las fotos (imágenes de sí mismos) ubicadas alrededor del salón con el nombre escrito de cada uno -resaltando su letra inicial-, ellos lograron reconocerse a sí mismos y a sus compañeros, identificaron también la emoción que cada niño transmitía, el escenario en el que se encontraba y si estaba acompañado de otros elementos u otras personas, entendiendo con esto un poco del entorno propio de cada niña y niño. Otra de las sesiones que rescata el papel fundamental de la imagen se identificó en la sesión #1 del 11 de octubre de 2022 registrada en el formato de planeación #7 en la que se le pidió con anterioridad a los niños llevar revistas. El objetivo con las revistas era identificar por medio de las imágenes de personas allí plasmadas las diferentes emociones que se pueden experimentar, y luego con ayuda de los recortes de esas imágenes, realizar un diccionario de las emociones. De esta manera se evidencia que a partir de esa lectura de imagen que hicieron los niños, logran captar que por medio

del gesto que esté haciendo la persona se está comunicando algo, en ese caso una emoción. Así el niño interpreta que existe una relación entre lo que está representado en forma de imagen y lo que esta significa.

En este sentido, y teniendo en cuenta lo anterior, observamos que en esta categoría predominan las dimensiones emocional-lúdica y social del alfabetismo emergente. La dimensión emocional-lúdica se ve reflejada en los juegos, en la acción recreativa y distorsionada que produce el dibujo y en la curiosidad que se despierta a través de la imagen. Así, se creó una familiaridad lúdica, que hace que emerjan la autonomía, la creatividad, la imaginación, permitiéndole mayor grado de espontaneidad y expresión, saliendo a flote emociones de los niños y niñas, el disfrute y la goce en las acciones hechas, así como el afianzamiento de su capacidad de representación, lo que repercutirá positivamente posteriormente en su proceso lecto-escritor.

Respecto a esto, en la entrevista #2, la fonoaudióloga hace referencia a la relación entre el juego, emoción y el aprendizaje diciendo que, “Sabemos que las emociones y la cognición tienen una relación directa. El juego es un mecanismo que despierta curiosidad, lo cual nos lleva a fijar la atención, fijar conceptos de adquirir capacidades para relacionarnos en un medio. Entonces, esto nos indica que trabajar en ambientes armoniosos y ligados al juego, a la lúdica y al aprendizaje significativo, no solo es importante, sino que es una clave dentro del aprendizaje lecto escritor”. Gracias a su intervención se ve la relevancia de haber creado espacios, ambientes y experiencias en donde el niño se sintiera feliz y emocionado, lo que facilitó y rindió fruto a los procesos a los que la maestra le apostaba. Igualmente, la dimensión social se observó en las relaciones que los niños fueron estableciendo, encontrando un sentido comunicativo del lenguaje verbal y no verbal en sus interacciones sociales, entre pares o entre el maestro y el niño.

En conclusión, se observó que una de las características de la alfabetización emergente del Proyecto Abra palabra en el nivel Párvulos A, fue el juego, la imagen y el dibujo como formas de lenguaje no verbal, los cuales se posicionan como precursores de procesos lecto escritores de manera armónica, emocional y significativa en niños de 2 años y 2 años y medio, procesos que siempre fueron acordes a sus edades y necesidades.

6. Capítulo VI: Aciertos, desaciertos y tensiones.

Luego de haber procurado realizar el ejercicio de sistematización del proyecto Abra Palabra con el grupo de niños y niñas del nivel Párvulos A del Jardín Infantil de la Universidad Nacional de Colombia, en el que se procuró identificar las características del mismo, para posteriormente apostarle a un ejercicio de análisis e interpretación, se lograron reconocer algunos aciertos, desaciertos y tensiones, los cuales se exponen a continuación.

6.1 Aciertos

- Las experiencias documentadas en los registros de planeación y observación, así como la participación que se tuvo en el proyecto en las prácticas docentes allí vivenciadas, permiten reconocer importantes avances de los niños en lo referido a la comunicación y el lenguaje, lo que deja entrever que los aportes de las estrategias de alfabetización emergente fueron fructíferos. Esto comparado también con los elementos teóricos que se establecen en el libro de alfabetización emergente de Flórez, Restrepo, Schwanenflugel (2006), en el cual se basa la propuesta del jardín. Así, al revisar los diagnósticos iniciales que la maestra titular expresaba, recordar lo visibilizado en las prácticas en cuanto al desempeño comunicativo de los niños a inicios

2022 y contrastarlos con las habilidades que mostraban hacia finales del 2022, se pudo notar un alto progreso. De esta manera, se identifica que los niños terminaron año mostrando mayor facilidad en la expresión oral (notoria en mayor participación y apertura al diálogo), en la capacidad de leer y narrar cuentos a partir de las imágenes, en la atención y concentración al momento de la escucha y en el desarrollo de la conciencia fonológica al reconocer el fonema inicial en su nombre y, en otras palabras.

- Otro aspecto importante a destacar que permitió el avance de los niños fue la cercanía constante con los libros y la lectura a través del trabajo liderado por la maestra titular respecto a la lectura diaria compartida en voz alta. Las experiencias de lectura permanentes se enriquecieron con otros elementos como canciones, disposición de un ambiente grato, formulando preguntas, relacionando lo leído con los contextos de los niños y sus conocimientos. Esto, sin duda, brindó aprendizajes fundamentales, que van desde la apropiación de nuevo vocabulario, mayor fluidez en la expresión, reconocimiento de cómo proceder con los libros al leerlos, disfrute de lo que se lee y mayor comprensión tratando de trascender lo literal. Aquí se resalta el hecho de la importancia de la continuidad y de volver un hábito permanente la lectura.

- Se destaca también el hecho de realizar estrategias que posibilitaran un avance progresivo y armónico del lenguaje oral hacia el lenguaje escrito, entendiendo este último, para el caso de niños de dos años, no como el uso de las letras o palabras, sino a través del uso de otras formas simbólicas que buscaban que los niños comprendieran que tenían recursos para expresar lo que pensaban y sentían. Así el diálogo, la pregunta, la lectura, el dibujo, el juego, la imagen otorgan dominios para que los niños expresen de manera significativa y comprendan lo que otros expresan, acercándolos a mayores desarrollos de sus habilidades comunicativas.

6.2 Desaciertos

- Al hacer el registro de las planeaciones elaboradas por la maestra titular, de los meses seleccionados para ello en esta fase, se evidenció que éstas no poseían gran desarrollo, en muchos casos se vio que se contaba superficialmente lo que se pretendía y las acciones a desarrollar. También, solo algunas de las planeaciones relataban qué había sucedido realmente en la intervención. Esto evidentemente limitó la documentación del proyecto, dado que no se desplegaba la información suficiente para comprender lo hecho. Se concluye al respecto, que sería importante potenciar más la calidad de las planeaciones, así como proponer un ejercicio riguroso de documentación de las intervenciones.

- No se tuvo la oportunidad, por las dificultades expuestas en este documento, de tener acercamiento a todos los actores involucrados en el proyecto, lo que impidió poder abarcar de manera más completa el impacto que éste tuvo y la percepción que de ello han identificado padres, niños, maestras, directivos y otros profesionales de la institución. En el caso más específico de los padres, por ejemplo, se aclara que durante las prácticas el acercamiento a estos fue casi nulo. Por lo tanto, no se pudo conocer la mirada de ellos sobre los procesos que tuvieron sus hijos y sus percepciones acerca de los procesos de alfabetización emergente.

- Se considera que resulta prematuro pretender que los niños tracen la grafía del fonema inicial de su nombre, y menos acertado que repacen o retiñan la letra en una guía dada. Esto puede entenderse más como un ejercicio de aprestamiento mecánico que no invita a la construcción de sentidos, más aun teniendo en cuenta que los niños tenían dos años y medio, de modo que el aprendizaje de la relación fonema-grafía se impone y desmiente lo que el mismo proceso de alfabetización emergente propone.

- No se tuvo la oportunidad de que el equipo completo de maestras en formación que realizamos este presente trabajo de grado implementara su práctica pedagógica en el jardín infantil de la Universidad Nacional. Solo 2 de las integrantes estuvimos allí; esto, por lo tanto, perjudicó la capacidad de percepción y análisis de la otra integrante.

6.3 Tensiones

- La lectura en voz alta se presenta como una alternativa poderosa para el desarrollo de la alfabetización emergente. Sobre ella se menciona la importancia que tiene el hecho de que el adulto acompañe y oriente el proceso y aunque se hace alusión al hecho de que los niños llevan a casa obras para ser leídas con su familia, no se hace más referencia a ello. Es decir, la participación de la familia no pareciera tener mayor protagonismo.

- Se comprende que el desarrollo de la conciencia fonológica es adecuado, en tanto resulta de una reflexión consciente de la oralidad, pero en cambio querer que desemboque en el aprendizaje la grafía, en su trazado, no responde a los objetivos del proyecto para esta edad.

- En algunas planeaciones de la maestra titular, como por ejemplo la de la sesión 5 del registro de planeación # 7 del 24 de octubre de 2022, no se ve un vínculo tan claro respecto a los objetivos del proyecto Abra Palabra. En esta y otras se muestra que el énfasis se pone en el desarrollo del proyecto de aula que se desarrolla, el cual está centrado en el reconocimiento y manejo emocional, lo que podría pensarse como algo apropiado, al procurar asociar ambos proyectos, lo complejo es que al revisar la planeación no se evidencia ninguna acción puntual referida a la alfabetización emergente. En este caso, por ejemplo, se propone a los niños que simulen jugar a la heladería, y que a través de ello reconozcan la emoción que suscitan los

conos de color amarillo y el color amarillo en diversos elementos, pero no se hace explícito cómo se relaciona esto con la alfabetización emergente.

7. Capítulo VI: Conclusiones y proyecciones

6.1 Conclusiones

Después de desarrollada la sistematización de experiencias acerca del Proyecto de alfabetización emergente Abra Palabra del jardín infantil de la Universidad Nacional de Colombia, identificamos algunas ideas que concretan lo que finalmente se recoge después de todo lo realizado. A continuación, se presentan dichas conclusiones:

- Una de las características sobresalientes en el proyecto fue lo relacionado con la oralidad. Se identificó que un trabajo pedagógico intencionado con ella permite una expresión tranquila del pensamiento y la emoción, desde que se establecen unas acciones donde el niño pueda vivir la oralidad, no de manera rígida y tensionada, sino fluida, de manera que su expresión prime dado que se le invita de manera cálida a ello.

- Igualmente, haciendo uso de la oralidad el niño adquiere mayor conciencia de lo que significa comunicarse y va entendiendo las funciones y los roles del hablante y el oyente. De este modo, se inserta en la comunidad, interactúa con otros, va comprendiendo todos estos elementos y con ello va viviendo que lo relevante del lenguaje es expresar y comprender el sentido de lo dicho.

- Así mismo, resalta para las finalidades de este proyecto, que la oralidad, cuando con ella se hace un trabajo juicioso como el que se ha expresado anteriormente, genera un tránsito hacia la escritura, en la medida que el niño se va haciendo consciente de la estructura de la lengua, de sus maneras de uso, de sus funciones. En ello cobra importancia la conciencia fonética; ésta le

permite al niño establecer asociaciones entre el mundo de lo oral y el mundo de lo escrito, para que vaya entendiendo que lo que habla se puede graficar, identificando o promoviendo a futuro, con ello la hipótesis alfabética. El hecho de comunicarse verbalmente con cierta fluidez, le va permitiendo entrar en el mundo de los alfabetizados y le da una habilidad para comunicarse con orden y claridad.

- Se reconoce también el valor que tuvo la pregunta para posibilitar una oralidad mucho más enriquecida en los niños y las niñas. Esta cumplió una función fundamental en el proceso de desarrollo de la oralidad porque posibilitó ampliar el panorama al niño de lo que piensa y siente, de lo que puede o no suceder en un relato, según su perspectiva y de cómo funciona el mundo a su alrededor. De igual manera, se dio valor a lo que el niño respondía, ya que era desde allí que se podía dar cuenta de lo que el niño iba construyendo en su mente sobre lo dialogado, y cómo la pregunta iba favoreciendo sacar más conclusiones.

- Por otro lado, se identificó como otra de las características de la alfabetización emergente en el proyecto Abra Palabra la lectura en voz alta por parte de la maestra, ya que ésta se convirtió en un modelo para el niño, pues propició el ir comprendiendo cómo, para qué se lee, por ejemplo, el niño fue viendo que el pasar las hojas significaba que la historia se iba desarrollando y que así iban pasando los sucesos. Igualmente, el niño asocia también que el texto y las imágenes tienen una relación y aunque no comprenda el texto escrito, entiende, construye un sentido de lo narrado a partir de la imagen y se da cuenta que lo importante es interpretar y reflexionar sobre el contenido de lo narrado.

- De acuerdo con lo anterior, se evidenció que la imagen tuvo una importancia fundamental porque fue el medio a partir del cual el niño pudo leer. Claramente los niños no decodifican las palabras escritas, pero pueden construir lo que se cuenta a partir de la imagen,

pueden incluso identificar la intencionalidad del relato, construyendo así sentido. Es por ello, que con la sola imagen los niños fueron capaces de contar las historias de los libros elegidos, imitando un poco a la maestra y acudiendo a los aprendizajes y habilidades obtenidas en el ejercicio de lectura en voz alta. Todo esto les va otorgando una serie de habilidades, como diferenciar material escrito de imágenes, ir fluyendo con la oralidad y descubrir y entender aún más los elementos de la lengua, lo que indudablemente posibilita un tránsito hacia la alfabetización; así cuando él y ella lleguen al mundo alfabetizado, poseen un cúmulo de fortalezas y dominios sobre la lengua escrita.

- El juego, el dibujo y la imagen permitieron a los niños y niñas expresar sus pensamientos y emociones, encontrando en ellos un medio de comunicación. A través de estos se identificaron que se requiere orden y claridad para expresar lo que se busca decir y entendieron también que es importante darse a entender a otros. A través de la imagen, juego y dibujo se logra otra manera de abonar a la alfabetización dado que estos favorecen el desarrollo de la función simbólica de los niños y niñas, afianzando así la capacidad de representar a través de signos (gestos, simulaciones, formas, trazos, imágenes). Cabe aclarar que cuando hacemos mención del juego no nos referimos a éste como la estrategia o el medio para ayudar en este proceso alfabetizador, sino como una experiencia inherente al desarrollo del niño y vital en los procesos simbólicos, de este modo se resalta cómo el Jardín Infantil de la Universidad Nacional y en este caso la maestra titular por medio de las experiencias brindadas a los niños reconoce la importancia del juego en este proceso sin pretender instrumentalizarlo.

- Teniendo en cuenta que otro elemento clave de la alfabetización emergente son sus dimensiones (dimensión funcional, dimensión social, dimensión cognitiva y dimensión emocional-lúdica), estas fueron transversales durante toda la sistematización, se hicieron presentes en cada una de planeaciones que propuso la maestra, y así mismo en el análisis de las

observaciones, esto posibilitó tener otra mirada acerca de cómo las experiencias impactaban a los niños. En primer lugar, podemos decir que la dimensión funcional estuvo presente en los momentos en que los niños encontraron sentido y utilidad a lo que estaban aprendiendo, ya que, aunque no fueron procesos formales de leer y escribir, si fueron procesos de lectura de imagen y reconocimiento del signo escrito. En un segundo momento, la dimensión social se observó en las relaciones que los niños fueron estableciendo entre ellos mismos y con su maestra, encontrando un sentido comunicativo del lenguaje verbal y no verbal en sus interacciones sociales. En tercer lugar, la dimensión cognitiva que tuvo que ver con los procesos internos mentales individuales, de interpretación y construcción de sentido de las expresiones verbales y no verbales. Y, por último, la dimensión emocional-lúdica, que se vio reflejada en como impactó significativamente cada una de las experiencias a los niños y niñas, ya que se sentían protagonistas de su propio aprendizaje por medio de experiencias lúdicas, se sentían acompañados, protegidos y valorados lo que permitió ver que trabajar en ambientes armoniosos es clave dentro del aprendizaje de los procesos lecto-escritores.

- Por otro lado, el diálogo que se establece entre los maestros que ejecutan el proyecto y otros profesionales de la institución, como lo es el caso de la fonoaudióloga y la maestra titular de cada uno de los niveles, (en este caso de Párvulos A), abonan ampliamente para que se comprenda a fondo la alfabetización emergente, para que se piensen y se reflexione sobre las acciones pedagógicas que van emergiendo. De modo que, se destaca la relevancia del trabajo conjunto para que los propósitos trazados sean posibles.

- En otro sentido, identificamos que conocer y observar de primera mano estos procesos de alfabetización emergente nos aporta mucho a nuestro proceso de formación y crecimiento profesional, ya que es una propuesta de la que desconocíamos sus objetivos, alcances

e importancia. Resulta ser una apuesta que motivará al momento de ejercer la docencia y el papel tan importante que tenemos al posibilitar estos procesos en los niños, en este caso de alfabetización emergente, para así poder hacer reflexión desde nuestras propias prácticas docentes y comenzar a concebir la lectura y la escritura como procesos que emergen del interior de los niños y niñas y que se van desarrollando en mayor o menor grado según con sus experiencias con el lenguaje escrito.

- Se resalta también el papel que tiene el adulto, en este caso el maestro, ya que es a partir de la manera como se llegue a los niños y niñas, la acción pedagógica y el estímulo, como ellos y ellas aprenden. Se identificó que es el niño el que marca el ritmo del aprendizaje y reconociendo esto es el maestro el que brinda las experiencias. Esto a su vez, hace referencia a lo que dice Rita Flores acerca de la importancia del papel del adulto como posibilitador de experiencias y acompañamiento para estos procesos alfabetizadores. Podemos decir así, que el papel de la Maestra titular (Liliana Beltrán) fue fundamental y enriquecedor para que los niños alcanzaran su máximo potencial frente a los procesos de alfabetización emergente.

- Ahora bien, también se quiere enfatizar en que una de las principales conclusiones que surgieron fue que el alfabetismo emergente no es una serie de pasos y expectativas que se deben cumplir al pie de la letra, sino que son las oportunidades y experiencias que el maestro propone y brinda y que posibilitan que el niño construya las bases para dominar las funciones, significados y formas de su lengua desde sus particularidades individuales.

- Adicionalmente, este trabajo investigativo o ejercicio de sistematización de experiencias nos dio la posibilidad de entender que cada proyecto que se lleve a cabo en una institución tiene un fin y que es importante hacer un recorrido que permita reconocer profundamente sus objetivos, métodos, logros y alcances por medio de un estudio y análisis

riguroso de información que posibilite reconocer los proyectos desde adentro y a los actores que en el intervengan. En este caso pudimos vivir, analizar y estudiar los procesos de alfabetización emergente que el proyecto Abra Palabra del Jardín Infantil de la Universidad Nacional de Colombia propone para la formación de niños y niñas en el campo de la lecto escritura en educación inicial.

- Una de las características de la sistematización de experiencia es que todos los actores involucrados participan en esta, pero en este caso para el desarrollo del trabajo no fue posible. En el periodo de agosto a noviembre de 2022 se revisaron planeaciones, se hicieron las observaciones, pero no se pudo hacer entrevistas con los niños, solo se logró hacer entrevista con la maestra titular y con la fonoaudióloga del Jardín que también es un actor activo en los procesos de Alfabetización emergente.

- Una de las conclusiones que puede recogerse de la voz de la maestra titular y de la fonoaudióloga es que proponer un proyecto de alfabetización emergente con niños de 2 años y medio no busca generar procesos formales de lectura y escritura, sino afianzar, favorecer los procesos que ellos hacen, a través de la lectura del mundo y los otros, a través de la escritura con otras formas simbólicas. Reconocen que ellos ya leen imágenes, gestos, y que sus dibujos o garabatos, por ejemplo, ya hacen alusión a un inicio de escritura y que realizar acciones intencionadas para potenciar las habilidades comunicativas enriquecen sus procesos y generan avances que apoyarán la alfabetización futura.

6.2 Proyecciones

- ✓ Una de las proyecciones que se vislumbran es invitar a la maestra titular y a fonoaudióloga del Jardín Infantil de la Universidad Nacional a la sustentación de este trabajo de sistematización de experiencias con el fin de que conozcan el análisis de los

procesos llevados a cabo con el Proyecto Abra Palabra en el año 2022 con el nivel Párvulos A, y así dar a conocer a los actores involucrados los frutos del trabajo realizado durante un año y los alcances a los que se llegó. Así mismo, proponer a la Institución una socialización con todos los maestros.

✓ Dar a conocer a diferentes maestros en ejercicio y maestros en formación ajenos al Jardín Infantil de la Universidad Nacional, los alcances que se han logrado y las experiencias que se llevan a cabo allí con el proyecto Abra Palabra, dado que al ser un proyecto encaminado al acercamiento de procesos de lectura y escritura en niños de inicial, podría servir de modelo para que en otras instituciones o prácticas educativas se haga notoria la importancia de la alfabetización emergente y una posible manera de orientar estos procesos en otros lugares, con otros niños, en otras edades y en diferentes contextos.

✓ Dar a conocer nuestro trabajo de sistematización de experiencias por medio de un coloquio de experiencias en formación de investigación en una ponencia organizada en la Universidad Pedagógica nacional. Allí se pretende socializar, visibilizar y dar a conocer nuestro trabajo investigativo.

8. Bibliografía

- ✓ Alvarado, MyVernon.S (2014). Leer y escribir con otro y para otros, los primeros años de escolaridad. México. Instituto Nacional para la Educación.
- ✓ Baena, L. (1989). Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua. En revista lenguaje N° 17. Colombia. Universidad del Valle.
- ✓ Enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto. (s.F.).
https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/enfoque_cualitativo.html
- ✓ Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2017) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.
- ✓ Ferreiro, Gómez, M. (2002). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Siglo XXI
- ✓ Flórez, Restrepo, Schwanenflugel, (2006) Alfabetismo Emergente: Investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura
- ✓ Jaimes, C. y Rodríguez, L. (2007). El desarrollo de la oralidad en el preescolar Práctica cognitiva, discursiva y cultural. 1
- ✓ Jara, O. (2018) La sistematización de experiencias: prácticas para otros mundos posibles.
- ✓ Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros.
- ✓ Karmiloff, K. y Karmiloff, A. (2001) Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente
- ✓ Kristeva, J. (1988) El lenguaje, ese desconocido

- ✓ Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito (2020)
- ✓ Macarena Navarro, P. (2003) Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación
- ✓ Martínez, E. (2013). Los estados de conocimiento de la investigación educativa: su objeto, su método y su epistemología
- ✓ Martínez, S., Sandoval, M., Prieto, D y Mora, N. (2009). Proyectos de aula para el desarrollo de la oralidad en el ciclo inicial.3
- ✓ Merino, C. (1995). Metodología cualitativa de la investigación psicosocial. España: UNAM-CISE.
- ✓ Navarro, P. (2003) Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación.
- ✓ Piaget, J. (1959/1986). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de cultura económica.
- ✓ Querejeta, M. (2017) Conciencia fonémica y memoria fonológica en niños en proceso de alfabetización
- ✓ Reyes, Y. (2007). La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia. Editorial Norma.
- ✓ Rincón, C. (1987). Bajo palabra. Curso de español como lengua materna. Universidad de Antioquia. <http://huitoto.udea.edu.co/LenguaMaterna>
- ✓ Rojas, S. (2006). El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela: afectaciones conceptuales y afectivas. Bogotá, Colombia. Nodos y Nudos Volumen 2, N.º 20.

- ✓ Salgado, H. (2000). *Cómo enseñamos a leer y a escribir. Propuestas, reflexiones y fundamentos.* Buenos aires: Ed Magisterio del Río de la Plata.
- ✓ Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P (2003) *Metodología de la investigación.* Mc Graw-Hill Interamericana. México D.F
- ✓ Secretaría de Educación del Distrito. (2020). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito.*
- ✓ Solís, Suzuki, y Baeza, P. (2016). *Enseñar a leer y a escribir en Educación Infantil.* Chile. Ediciones U
- ✓ Vásquez Rodríguez, F. (2010). *La oralidad, la lectura y la escritura como mediaciones para la convivencia.*
- ✓ Vygotsky, L (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.*

8.Anexos

8.1 Formato de documentación de Observación 20 de Octubre 2022

**FORMATO DE OBSERVACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**JARDIN INFANTIL UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
ANALISIS PROYECTO ABRA PALABRA
2022-02**

Fecha: 20 de octubre 2022	Nivel o grupo: Párvulos A Edades: 2 años- 2 años 3 meses	Lugar: Salón Párvulos A #1
Tiempo estimado: 45 minutos	Tema o centro de interés: La vida y los animales del mar	
Recursos o materiales:	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes de los animales • Peces de colores • Cañas de pescar • Piscinas con agua. 	
Disposición del ambiente:	<p>Inicialmente se quería usar el espacio verde del jardín, pero por el clima no fue posible. Se decidió hacer la actividad en el salón, ya que es un espacio amplio, con ventanales que permiten la entrada de la luz y un espacio libre de mesas o sillas.</p> <p>Se usó una de las paredes del salón para pegar las imágenes y los niños sentados en el suelo en un círculo para el momento de hacer la lectura del cuento y del desarrollo de la actividad</p>	
<p>Objetivo (Propósito pedagógico) Propiciar una experiencia de reconocimiento de la vida marina con ayuda de imágenes reales y por medio de un juego de pesca que además aporta habilidades motrices y de coordinación ojo-mano.</p> <p>PREGUNTAS ORIENTADORAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué es importante que los niños reconozcan el hábitat marino, sus características y los animales que allí viven? • ¿Qué animales viven en el mar? • ¿En qué se diferencian los animales marinos de los terrestres? 		
DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA		

<p>INICIO</p>	<p>La sesión inició con el cuento diario, esta vez sobre animales marinos que nos permitió el abrebocas de los animales y la vida Marina.</p> <p>El cuento contenía muchos de los animales que viven en el mar, lo que permitió que los niños participaran activamente, ya que identificaron a muchos de ellos:</p> <p>Salomé: “Ese es un tiburón, con los dientes grandotes” Sophie: “En mi casa había un pez como ese”.</p> <p>De igual manera, los niños anticipan lo que pueda o no suceder en el cuento con preguntas que la maestra realiza: por ejemplo, ¿Ustedes creen que el pez encontró al tío Raya?</p> <p>El cuento inicial siempre es un espacio en el que los niños participan, hablan e interactúan con la maestra y con la historia que se está contando. Cada cosa que dice el niño se valida y se escucha respetuosamente.</p>
<p>DESARROLLO</p>	<p>En segundo lugar, se realizó una ronda de preguntas acerca de lo que era el mar y se hicieron preguntas de tipo: ¿han visitado alguna vez el mar? ¿saben que animales viven en el mar?</p> <p>Malú: “Yo fui con mi papi a ver el mar”, Margarita: “el mar es como una piscina”</p> <p>Luego de escuchar a los niños se usaron imágenes de animales reales que viven en el mar, vimos sus características, su alimentación, comparamos tamaños y vimos las particularidades de estos animales. Los niños identificaron a los más comunes, llamándolos por sus nombres y a los que no reconocieron, preguntaron cómo se llamaban.</p> <p>Cabe resaltar que debajo de cada imagen del animal estaba su nombre correspondiente, destacando la primera letra de cada nombre con un tamaño más grande y otro color (Ejemplo: Pulpo), ya que anteriormente se han realizado actividades de reconocimiento de la primera letra del primer nombre de cada niño y niña y esto hace que ellos puedan asociar y reconocer su letra inicial en el nombre de un animal.</p> <p>Luego se habló de los pescadores y cómo hacen estas personas para sacar los peces del mar, usando cañas de pescar y en general todo el procedimiento que se realiza para pescar.</p>
<p>CIERRE</p>	<p>Se les dijo a los niños que íbamos a jugar a ser pescadores e íbamos a pescar peces de colores. Se uso la piscina en forma de tortuga que tiene el jardín. En principio se iba a llenar con agua, pero por el clima no fue posible. Metimos peces de colores hechos en foami que tenían un clip de metal para que luego con ayuda de cañas de pescar con imanes en los extremos se pudieran sacar los peces del agua y ponerlos en los baldes</p>

	<p>de pesca. Se le dio a cada niño una caña de pescar echa con un palo de pincho, lana y un imán atado a un extremo de la lana. Y la maestra explicó cómo iba a ser la actividad usando la caña y sacando un pez de la piscina.</p> <p>Al momento de darles las cañas a los niños se expresaban de la siguiente manera: “Yo quiero uno” “dame una a mi” “Valeria está sentada y juiciosa primero yo”.</p> <p>Al momento de comenzar el juego, los niños estaban muy emocionados y decían:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Margarita: “Mira profe, atrape un pez amarillo” • Celeste: “Profe lo logre” • Valeria: “Profe me ayudas, es que no puedo” • Margarita: "Soy un pescador porque pude sacar un pececito” • <p>La idea siguiente era que los niños sacaran los peces por colores, pero ellos mismo cuando veían que ya los habían sacado todos los volvían a meter a la piscina, entonces se decidió que el juego continuara libre.</p>
ANÁLISIS	
LOGROS OBTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura del cuento compartido en voz alta fue un espacio que permitió escuchar las voces de los niños. • Se logró el reconocimiento de los animales del mar y las particularidades que hacen que sean diferentes a los terrestres. • Se propició un espacio de juego de roles y comunicación verbal que permitió que los niños se expresaran libremente y se comunicaran verbalmente, exponiendo sus logros o sus obstáculos con los adultos que los acompañaban y así mismo con sus propios compañeros. • Se logró una articulación entre el reconocimiento de la primera letra del nombre y la primera letra del nombre de los animales
INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS Explicación y argumentación	<p>Esta actividad permitió un reconocimiento de los animales del mar y el objetivo de la actividad se logró. En ese sentido, y ya más enfocado a procesos de alfabetización, pudimos notar que, en el momento de relacionar la primera letra del nombre del animal con la primera letra de su nombre, se genera un reconocimiento significativo de las letras del alfabeto, entendiendo con ello que los niños van adquiriendo <i>conciencia fonética</i> en dicha asociación. Dicha conciencia se comprende como el</p>

	<p>soporte lingüístico que permite una aproximación a la comprensión de la escritura.</p> <p>Así mismo, la <i>lectura compartida</i> del cuento está presente, así como lo dice el proyecto general de la propuesta “Abra Palabra”, esta lectura en voz alta permite que el niño tenga un acercamiento a los libros, permite comprender que allí se plasma una historia en la que los niños pueden evocar la realidad, sus emociones, sus sentires, sus experiencias y participar activamente anticipando lo que sucederá en la historia.</p> <p>Todo este proceso apoyado en el <i>juego de roles</i>, que permite que el desarrollo del lenguaje oral en el niño surja de manera armoniosa y espontánea al interactuar con sus pares y con el adulto y usar el <i>lenguaje oral</i> como medio principal de comunicación, en donde el uso de la palabra se realiza con intención y sentido. De igual manera, el lenguaje no verbal apoyado en <i>imágenes</i> que permiten que los niños hagan un reconocimiento, en este caso de los animales, por medio de identificación visual, entendiendo entonces que la imagen se convierte en una representación o simulación de lo real.</p> <p>En ese sentido, y teniendo en cuenta lo anterior, podemos observar que surgen 3 de las dimensiones del alfabetismo emergente, la dimensión social, la dimensión cognitiva y la dimensión emocional, hallando que los procesos pedagógicos respecto a la alfabetización emergente se vinculan con procesos de Oralidad, literatura, imagen, juego y reconocimiento fonético.</p>
--	---

8.2 Formato de documentación de Observación 28 de Octubre 2022

FORMATO DE OBSERVACIÓN UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

**JARDIN INFANTIL UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
ANALISIS PROYECTO ABRA PALABRA
2022-02**

Fecha: 28 de octubre 2022	Nivel o grupo: Párvulos A Edades: 2 años- 2 años 3 meses	Lugar: Salón Párvulos A #2
Tiempo estimado: 35 minutos	Tema o centro de interés: Camping literario	
Recursos o materiales:	<ul style="list-style-type: none"> • Carpa • Cuentos infantiles 	

Disposición del ambiente:	Se instaló una carpa grande en el espacio verde del jardín y en su interior se dejaron varios cuentos, con los cuales los niños nunca habían interactuado. La actividad fue corta, ya que se hizo simulacro de evacuación.
Objetivo (Propósito Pedagógico) Propiciar un espacio de exploración literaria y así mismo un espacio de lectura grupal compartida al aire libre por medio de un camping literario	
Descripción de la experiencia	
INICIO	En primer lugar, se les explicó a los niños que se haría un campamento literario, en el que tendrían a su disposición diferentes cuentos y que podían escoger el que quisieran. Podían escoger 1 o varios. Se dejó un lapso de más o menos 10 minutos para esta exploración libre. Los niños “leían” sus cuentos dentro o fuera de la carpa, según como quisieran y se sintieran más cómodos.
DESARROLLO	Luego cada uno de los niños eligió un único cuento, el cual tuvo la oportunidad de leer por un tiempo estimado de 10 minutos. Pasado este tiempo de lectura individual, comenzamos a hacer un sondeo de preguntas a cada niño sobre el cuento que había escogido. Preguntas tipo: <ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué es tu cuento? • ¿Quién aparece en tu cuento? • ¿Qué sucedió en tu cuento? Luego de que respondían las preguntas se les decía a los niños si nos podían leer su cuento. Todos en su mayoría respondían las 3 preguntas iniciales, pero no todos participaron en la lectura de su propio cuento; hubo 3 casos particulares que resaltaron: <p>Celeste: “Aquí dice: (señalando con el dedo) que la gallina se despertó y había muchos animales. (Cuento de los animales de la granja)</p> <p>Valeria: Una mariposa que vivía en un árbol y volaba y llegó al cielo. (Cuento de animales en el bosque)</p> <p>Salomé: En mi cuento el papá león le daba abrazos a su hijo y había muchos papás con sus hijos. (Cuento sobre animales y sus crías)</p>

	En el caso de Celeste ella hacía énfasis en guiar con el dedo las letras que habían narrado la historia con la frase: “aquí dice”, pero contaba desde su propia perspectiva lo que sucedía haciendo la lectura de imágenes.
CIERRE	En el cierre de la actividad la maestra leyó 2 de los cuentos de los niños que no participaron casi expresándose verbalmente. En esta lectura se siguió con la rutina de guiar el cuento con canciones, escuchando a los niños sobre las posibles situaciones que sucederían después y en general haciendo preguntas y dejando que los niños participaran activamente.
ANÁLISIS	
LOGROS OBTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento y posibilidad de exploración de cuentos que no habían estado al alcance de los niños. • Lectura individual por parte de cada niño del contexto general de cada cuento por medio de lectura de imágenes. • Expresión verbal y participación activa. • Uso de la pregunta como herramienta para generar comprensión.
INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS Explicación y argumentación	<p>En este taller se tuvo como base la actividad principal que se nombra en el proyecto general de la propuesta “Abra Palabra: la <i>lectura de cuentos compartida</i>. En esta ocasión, se da la oportunidad a los niños de construir la historia leyendo solos e interpretando las imágenes, excluyendo del ejercicio en el primer momento, la voz del adulto. La <i>imagen</i> se convierte entonces en el código que descifra el niño y con el cual construye significados. Desde esta perspectiva, se evidencia como la competencia <i>lecto-literaria</i> se potencia gracias al acercamiento a las obras que la maestra dispone para los niños, encontrando que ellos se acercan de manera voluntaria y que se sienten acompañados en su lectura al encontrar que se les acompaña su proceso de comprensión.</p> <p>Así mismo, se propició un espacio de participación y expresión en donde la <i>oralidad</i>, potenciada a partir de la <i>pregunta</i>, se convierte en el mecanismo de conversación acerca de la obra escogida y leída por cada niño. Se reconoce que la pregunta jugó un papel importante, dado que a partir de ella los niños realizan procesos más profundos de comprensión y decodificación de la imagen. La <i>canCIÓN</i> se convierte en un acompañante más que propicia relaciones significativas de los conceptos que se abordan, y le da a la actividad un toque lúdico y placentero a la experiencia de lectura.</p> <p>En ese sentido y teniendo en cuenta lo anterior, surgen 2 dimensiones del alfabetismo emergente, la dimensión cognitiva y la social. La</p>

	Cognitiva permite que el niño sea autor de la comprensión que hizo de su cuento por medio de las imágenes y el contexto general de la historia. La dimensión social permitió que el niño interactuara con sus pares y con la maestra, contando y compartiendo su interpretación del cuento, por medio de procesos orales, literarios y de lectura de imagen. De este modo, también se evidencian procesos de Lectura de literatura, oralidad - pregunta, imagen, canción.
--	---

8.3 Formato de documentación de Observación 4 de Noviembre 2022

**FORMATO DE OBSERVACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**JARDIN INFANTIL UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
ANALISIS PROYECTO ABRA PALABRA
2022-02**

Fecha: 4 de noviembre de 2022	Nivel o grupo: Párvulos A Edades: 2 años- 2 años 3 meses	Lugar: Salón Párvulos A #3
Tiempo estimado: 40 minutos	Tema o centro de interés ¿Como es la forma de tu letra?	
Recursos o materiales:	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas laminadas con la letra inicial de cada uno de los niños • Fichas de madera con las letras del abecedario 	
Disposición del ambiente:	La actividad se realizó en el salón de clase. Se organizaron las mesas en mesa redonda y en cada mesa había 2 niños.	
Objetivo		
Consolidar y afianzar el reconocimiento de la primera letra del nombre por medio de una actividad motriz de seguir una guía y aprender a reconocer la forma de la letra inicial del nombre.		
Descripción de la experiencia		

<p>INICIO</p>	<p>Se inicia la sesión con lectura libre de los cuentos que se encuentran al alcance de los niños. Cada uno escogió un cuento según sus preferencias. Se permitió que los niños hicieran lectura libremente en solitario o en grupos conformados por ellos mismos. Algunos niños leyeron su cuento en solitario, en estos niños la concentración y la observación en las imágenes del cuento primó. Se hicieron 2 grupos de niños en los que se hizo lectura encabezada por alguno de los niños.</p> <p>En uno de los grupos Salomé estaba leyendo el cuento “Estas feliz, estas triste” a sus amigos:</p> <p>Salomé: Miren el niño está feliz porque fue al parque y está haciendo sol, pero el pingüino esta triste porque a él no le gusta el sol, él vive en el frío</p> <p>En este espacio libre se dio un tiempo más o menos de 15 minutos.</p>
<p>DESARROLLO</p>	<p>Luego se continuo con la actividad central. Los niños se sentaron en las mesas y a cada uno se le dio la hoja laminada con su letra en tamaño grande y gruesa. Dentro del contorno de la letra se encuentra un caminito guiado por líneas que indica el camino que se debe seguir para lograr la forma de la letra. Así se le dio a cada uno un marcador borrable</p> <p>La maestra les explicó a los niños que con ayuda del marcador borrable debían seguir las líneas para así poder formar la forma de su letra. También se le dio una toalla de papel a cada niño para que borrara en caso de que se equivocara o quisiera repetirlo.</p> <p>A la mayoría de los niños se le facilitó seguir el trazo de su letra, a excepción de Cesar, April y Emma, ya que son los niños más pequeños del grupo y requieren constante apoyo de las maestras.</p> <p>Al momento de que cada niño realizaba los trazos de su letra las maestras iban haciendo preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esa es tu letra ¿recuerdas como se llama tu letra? • ¿cómo es el sonido que hace tu letra? <p>Lo que permitió hacer articulación con la sesión anterior en la que se hizo énfasis en el sonido y reconocimiento de la letra</p>
<p>CIERRE</p>	<p>Para hacer el cierre de la actividad se quitaron las mesas, las sillas y se dejó el espacio libre.</p>

	<p>En todo el suelo se regaron fichas de madera con las letras del abecedario, estas a su vez tenían varias fichas de cada una de las letras. Se revolviéron y se animó a los niños a tratar de buscar la mayor cantidad de letras que pudieran (letra inicial propia de cada niño).</p> <p>La actividad fue valiosa, ya que varios de los niños lograron encontrar las fichas de su letra. En un caso particular con una de las niñas que ya tiene claro el reconocimiento de su letra sucedió lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valeria: mira profe cogí todas las /V/ de Valeria. <p>Al revisar sus fichas efectivamente pudo recolectar muchas V, pero también recolecto las Y, ya que al tener una forma parecida se confundió porque no reconoció la diferencia entre una y otra (la línea hacia abajo de la Y). Al momento de explicarle que no eran las mismas letras, Valeria no quiso aceptarlo y decía que no, que todas las fichas que ella había recolectado eran las V de Valeria.</p>
ANÁLISIS	
LOGROS OBTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura libre ha permitido que los niños tomen la vocería de la lectura en voz alta y se expresen de la forma más natural posible por medio de los cuentos, de sus imágenes y la interpretación que ellos les dan a estos. • Reconocimiento de la forma de la letra de su nombre • Reconocimiento de las diferencias de forma y sonido entre la letra propia y la del compañero
INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS Explicación y argumentación	<p>El reconocimiento de la letra inicial del nombre de cada uno de los niños ha sido una actividad que ha llamado la atención y entusiasmo de ellos, eso ha permitido un reconocimiento casi inmediato de “su letra”, en este caso principalmente de la forma. Concluyendo que se genera una asociación entre el sonido inicial de su propio nombre y la grafía (letra) que le corresponde, mostrando con ello la intención de desarrollar la conciencia fonética.</p> <p>La actividad (juego de trazado de letras) permitió que se hiciera un ejercicio motriz, así mismo, posibilitó que el niño reconociera la forma o grafía de la letra inicial de su nombre, fomentado por trazar con el marcador el camino de la letra, lo que propicio que, aunque el niño aun no fuera capaz de escribirla pudiera reconocer su forma. En la segunda actividad, al buscar la letra inicial particular de su nombre entre las fichas dispuestas en el piso, el niño refuerza el ejercicio anterior, encontrando que el juego de búsqueda y la interacción con los otros, otorgan una</p>

	<p>diversión interesante a la experiencia y permite que la asociación sonido-grafía se siga consolidando. Hubo casos en los que se presentaron confusiones, como cuando Valeria ratificaba que la letra Y, correspondía a la V de Valeria. En esta actividad el papel del maestro es contribuir a la asociación y afianzamiento de la conciencia fonética y esto lo hace a través de la pregunta, permitiendo que el niño se cuestione frente al reconocimiento que está comenzando a realizar de la letra escrita.</p> <p>La dimensión afectiva sigue siendo de las que más se resaltan, ya que en este caso cada niño le da valor a su letra por cuanto “le pertenece” a su nombre, y esto hace que el entusiasmo por buscar y asociar su letra con su persona sea mayor.</p> <p>La dimensión cognitiva (asociación: imagen –contenido, fonema-grafía) también toma gran valor, dado que en la mente del niño se está gestando desde lo más pequeño un proceso muy enriquecedor y especial de reconocimiento del símbolo, que más adelante le permitirá comenzar el proceso lecto- escritor.</p> <p>De igual manera, el acercamiento a los cuentos ha permitido que los niños tomen la vocería de la lectura. Aquí la lectura de imágenes cobra total relevancia, pues es a través de este sistema simbólico como el niño logra construir el relato y hallar sentido al mismo. Se evidencia también como ello se refleja no solo en la lectura individual sino también en la lectura compartida por medio de las imágenes, ya que con éstas les relata a los otros lo que cree que está sucediendo en la historia.</p> <p>De este modo, se evidenciaron procesos de alfabetización emergente relacionados con: lectura individual y colectiva partir de la imagen, oralidad-pregunta, reconocimiento - asociación de fonema y grafía y el juego como propiciador de la conciencia fonética.</p>
--	---

8.4 Formato de documentación de Observación 11 de Noviembre 2022

**FORMATO DE OBSERVACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**JARDIN INFANTIL UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
ANALISIS PROYECTO ABRA PALABRA
2022-02**

Fecha:	Nivel o grupo: Párvulos A Edades: 2 años- 2 años 3 meses	Lugar: Salón Párvulos A
---------------	--	-----------------------------------

11 de noviembre de 2022		#4
Tiempo estimado: 40 minutos	Tema o centro de interés: La letra de mi nombre es la misma de...	
Recursos o materiales:	<ul style="list-style-type: none"> • Recortes de Objetos y animales con su respectivo nombre y la letra inicial de color rojo • Letras iniciales grandes de color rojo 	
Disposición del ambiente:	<p>La actividad se realizó en el salón de clase, no se usaron las mesas, sino que los niños y la maestra se sentaron en el suelo en forma de medio círculo.</p> <p>Se dispusieron las diferentes imágenes de los objetos y los animales por las paredes del salón y las letras iniciales de los nombres se pegaron en el tablero</p>	
<p>Objetivo</p> <p>Propiciar un acercamiento al proceso de lectura y escritura sin ser vista desde la mirada formal (saber leer y escribir) sino vista de manera significativa con algo tan especial como lo es la letra del nombre.</p>		
Descripción de la experiencia		
INICIO	<p>En esta sesión se pretendía continuar con el reconocimiento significativo de la letra del nombre de cada uno de los niños, esta vez además de relacionar la letra con el nombre, se relacionó con diferentes imágenes de objetos que inician con la misma letra.</p> <p>Inicialmente, se continua con el proceso de lectura compartida en voz alta por parte de la maestra, el cuento era “Buenos días Llama”. A medida que la maestra hacia la lectura del cuento hacia preguntas sobre el desarrollo de éste y lo que los niños creían que sucedería en ese momento o después.</p> <p>La maestra hacia preguntas como:</p> <p>¿Qué animales podemos ver en la historia?</p> <p>¿Quién despertó al caballo?</p> <p>¿Quién aún no se ha despertado?</p> <p>¿Está de día o de noche?</p> <p>Y los niños más participativos respondían:</p>	

	<p>Salomé: El animal que los despierta a todos es la gallina cuando canta. Valeria: Ya salió el sol por eso se despertaron Cristian: El gallina canto así kikiriki</p> <p>En general los niños participan muy activamente en la lectura del cuento. De igual manera, hay 2 niños que no se comunican mucho verbalmente, pero sí se ve que están conectados con la lectura.</p>
DESARROLLO	<p>Luego de la lectura del cuento, se dispusieron las diferentes imágenes de los objetos y los animales por todo el rededor del salón. Cabe aclarar que eran objetos y animales que coincidían con la letra inicial de los nombres de los niños.</p> <p>Se les propuso hacer la captura de las imágenes y que tomaran las que ellos quisieran o les llamara la atención. Cada uno de los niños inicio con la captura de sus imágenes.</p> <p>Luego de que ya cada niño tuviera cantidad suficiente de imágenes, cada uno de los niños le conto a los demás y a la maestra que imágenes tenía, llamando a los animales que reconocía por su nombre y a los objetos también. De esta forma todos tuvieron la posibilidad de hablar y participar de la actividad.</p> <p>A continuación, se les explicó a los niños que cada uno de los objetos y animales que habían recolectado también tenían un nombre, y que, así como el nombre de ellos también tenían una inicial.</p> <p>Se inicio con Salomé ya que es la niña con mejor vocabulario y expresión para hacer el ejemplo a los demás niños.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maestra: ¿Salomé cuál es tu letra, te acuerdas? • Salomé: La S (simulando el sonido de la serpiente) • Maestra: ¿Y en las imágenes que capturaste tienes alguno que su nombre comience con tu letra? • Salomé: (Observo atentamente sus imágenes y las letras en rojo) si profe, el Sapo también tiene la S de salome. • Maestra: Listo salome entonces busca tu letra en el tablero y pega el sapo donde este la S de Salomé. <p>Luego la maestra hizo la relación en voz alta para que todos los niños la escucharan:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Maestra: La S de Salomé también es la S de Sapo. <p>De igual manera, se hizo la actividad con cada uno de los niños y se hicieron las mismas preguntas. Algunos como Cesar y Malú, aun no reconocen muy bien cuál es su letra entonces requirieron la ayuda y explicación de la maestra.</p> <p>Otra de las alumnas activas fue Valeria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maestra: ¿Valeria cuál es tu letra, te acuerdas? • Valeria: La V de Valeria • Maestra: ¿Y en las imágenes que capturaste tienes alguno que su nombre comience con tu letra? • Valeria: No profe, pero yo vi que Margarita tiene una vaca y yo vi que tiene la V de Valeria
CIERRE	<p>Luego de haber organizado las imágenes en cada una de las letras y que los niños pudieran hacer relación entre su letra y el nombre de los objetos, cada uno de los niños se puso de pie al lado de su letra y con ayuda de la maestra y la participación de todos, se hizo énfasis en el nombre de la letra, el sonido que hace y los objetos o animales que también se escriben con esa letra.</p>
ANÁLISIS	
LOGROS OBTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión verbal y participación activa • Reconocimiento fonético y de forma de la letra inicial del nombre propio y de otras palabras que inicien con este mismo sonido (letra). • Asociación de la letra del nombre con objetos y animales • Lectura grupal y posibilidad de analizar, prever o predecir la historia y los personajes del cuento
INTERPRETACION Y ANÁLISIS Explicación y argumentación	<p>Se propició un espacio de participación y expresión en donde la oralidad, potenciada por la pregunta, se convierte en el mecanismo de conversación sobre la historia leída, en la que los niños hacían análisis de lo que iba sucediendo en la historia y lo que posiblemente sucedería. De igual manera, la pregunta fue el mecanismo principal que permitió que la actividad de reconocimiento y relación entre las letras y los objetos rindiera fruto.</p> <p>Se reconoce que la pregunta jugó un papel importante, dado que a partir de ella los niños realizan procesos más profundos de comprensión y análisis de lo que implica que con la letra de su nombre también se escriban más palabras.</p>

	<p>Por otro lado, la lectura de la imagen fue fundamental, ya que el niño al reconocer la imagen y al pronunciar el nombre de esa imagen, permitió que el reconocimiento del sonido de cada una de las letras se relacione con la letra de su nombre y se logre un reconocimiento y asociación, y que en palabras más concretas el niño diga: mi letra se escribe con la misma de, ya que suenan igual.</p> <p>La dimensión social del alfabetismo emergente se vio reflejada en los procesos de relación y conversación de la maestra con los niños y entre sus pares, lo que permitió que cada uno diera la interpretación que ha ido construyendo sobre la letra de su nombre y la letra de los demás. La dimensión funcional y cognitiva se vieron reflejadas en la identificación del sonido de la letra inicial de su nombre en otras palabras (nombres de animales y objetos), así como la relación entre el sonido y su respectiva grafía (letra), dado que fuera de la imagen del animal aparecía escrita la palabra resaltando con rojo la letra inicial.</p> <p>De este modo, se evidenciaron procesos de oralidad-pregunta, lectura literaria combinada con lectura de símbolo- imagen- significado y el desarrollo de la conciencia fonética.</p>
--	--

8.5 Formatos de documentación de Planeaciones Agosto

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

FORMATO DE REVISIÓN DOCUMENTAL - PLANEACIONES JARDIN INFANTIL UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA PROYECTO PEDAGÓGICO ABRA PALABRA Nivel párvulos A (2 años- 2años y medio)

FECHA	DESCRIPCIÓN DE SESIONES MES AGOSTO DE 2022	#
Sesión 1 Martes 2 de agosto de 2022	<p>Tiempo: 40 min Tema: Feria del libro... Lugar: Salón de clase Recursos: Libros, cuentos, textos, billetes, boletos de entrada Objetivo: Generar ambientes de lectura y aprendizajes a través de la exploración de textos escritos. Manejar adecuadamente el significado de boletas y billetes</p> <p>ACCIONES:</p>	# 5

	<p>Se les pedirá a las familias que lleven al jardín UN cuentos, textos y libros de historias para donarlos. El salón será adecuado como una gran exposición de textos. En el piso se ubicarán colchonetas. Afuera del salón se organizarán los niños, niñas, los cuales recibirán un boleto para ingresar.</p> <p>Al estar dentro del salón se le entregará a cada uno 2 billetes para que puedan comprar algunos libros, se les explicará de una manera muy sencilla para qué son los billetes. La profesora les pedirá que entreguen la boleta de entrada, luego pasaran en orden a observar los textos, podrán escoger el que les llame la atención. Lo podrán comprar dando un billete, pueden pasar y comprar 2 cuentos, luego se les explicará que al final del día pueden llevar un cuento a casa y manejar el intercambio como una manera de explorar, compartir y leer cuentos.</p> <p>Para finalizar los niños harán una representación gráfica en la cartulina que encontrarán en las mesas de trabajo con lápices de colores, estos dibujos estarán basados en las imágenes que vieron en los libros.</p> <p>DESCRIPCIÓN DE IMPLEMENTACIÓN</p> <p>El día de hoy los niños tuvieron diferentes actividades, la de nuestro cuento favorito, se llevó a cabo observando que los niños aún son egocéntricos y no quieren prestar sus cuentos, pero se observa que ellos han mejorado y aumentado su vocabulario.</p>
<p>Sesión 2 Lunes 8 de agosto de 2022</p>	<p>Tiempo: 45 min</p> <p>Tema: Mi nombre es especial...</p> <p>Lugar: Salón de clase.</p> <p>Recursos: Letra del nombre, carteles, fotos, hojas blancas, lápices de colores.</p> <p>Objetivo: Identificar la letra inicial del nombre a través de diferentes carteles incentivando el lenguaje escrito.</p> <p>ACCIONES: Con anterioridad se les pedirá a las familias que por favor realicen en un material durable la letra inicial del nombre de cada niño, niña. El día de hoy se va a disponer el salón como una gran galería, se colocarán fotos grandes de los niños alrededor del salón, en otra parte van a ir los nombres completos en carteles vistosos, con una característica especial, la letra inicial se va a resaltar, Así... Valeria Luego de esto se les explicará a los niños que cada uno de nosotros tiene un nombre que se escribe con letras, luego se les mostrarán las realizadas por los padres, a medida de ir mostrándolas se cantara la canción “mi nombre es...” Ahora vamos a buscar por la galería las fotos de cada uno relacionándolas con el nombre. Se tendrá en cuenta que es necesario que cada uno pueda descubrir la foto con el nombre y poder decir. Esta es mi letra; V, S, etc. Luego se</p>

	<p>les entregará una hoja blanca con lápices de colores para que dibujen allí y traten de hacer dibujos completos reconocibles del cuerpo. Para finalizar, se van a cantar diferentes canciones acerca del nombre de cada uno y saldrán a montar en moto para compartir un espacio.</p> <p>DESCRIPCIÓN DE IMPLEMENTACIÓN</p> <p>La actividad del nombre fue de gran interés para los niños, Valeria Margarita y Salome la reconocen muy bien y en diferentes carteles y entre otras letras. Los demás niños jugaron con ellas.</p> <p>La actividad se volverá a hacer por algunos niños que no vinieron y familias que no cumplieron con su tarea. Se hará nuevamente con el grupo, se tomarán más fotos significativas para los niños</p>
<p>Sesión 3 Jueves 11 de agosto de 2022</p>	<p>Tiempo: 35 min Tema: Cuentos infantiles Lugar: salón de clase Recursos: Cuentos, motos. Objetivo: Explorar diferentes textos escritos fomentando la lectura y cuidado por los libros</p> <p>ACCIONES: Se dispondrán diferentes textos para que los niños los puedan leer y explorar incentivando el cuidado por los libros, donde los niños sabrán la importancia de cuidar estos cuentos, logrando describir cada una de las imágenes que allí aparecen</p> <p>Este espacio se utilizará por la profesora para continuar realizando la evaluación escala cualitativa del desarrollo, la cual será utilizada para hacer los informes pedagógicos de los niños, los cuales serán entregados a las familias.</p> <p>Saldrán a jugar en las motos logrando un buen proceso de socialización</p> <p>DESCRIPCIÓN DE IMPLEMENTACIÓN</p> <p>La actividad se realizó, la profesora leyó un cuento, luego los niños exploraron algunos.</p>
<p>Sesión 4 Lunes 29 de agosto de 2022</p>	<p>Tiempo: 40 min Tema: Esta es mi letra... Lugar: Salón de clase Recursos: Carteles con nombre y foto, guías, papel de colores Objetivo: Identificar la letra del nombre de cada uno como proceso de escritura teniendo en cuenta la importancia de este en cada uno. Incentivar el lenguaje escrito a través de actividades significativas.</p> <p>ACCIONES: 1. Se inicia con la canción de las vocales, se les pedirá a los niños que bailen y canten esta canción, luego cada niño debe decir en voz alta el nombre. Mi nombre es...</p>

	<p>Después de este saludo, se les dirá que vamos a seguir conociendo las letras de nuestro nombre, porque es muy especial.</p> <p>2. Encontrarán el nombre pegado en las paredes del salón con la foto de cada uno, la profesora les indicará cómo se llama cada letra y el sonido que tiene.</p> <p>Cristian y la letra de su nombre es la C y como suena, así se hará con cada nombre, se les pedirá a los niños que busquen su letra en el salón e indiquen cuál es.</p> <p>3. Finalmente, se le entregará a cada uno una hoja guía con la letra de su nombre para que le peguen papelitos de colores.</p>
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	
Pretensiones o propósitos (búsquedas y fortalecimientos que se pretenden en el proceso de alfabetización)	Reconocimiento fonético Reconocimiento gráfico de letras para un acercamiento a la lectura Descripción, lectura y asociación de imágenes. Autonomía, interés y cuidado por los textos. Diseño de ambientes de lectura.
Estrategias de alfabetización emergente	<ul style="list-style-type: none"> • El cuento: lectura y cuidado de estos. • Representación a partir del dibujo e imágenes • Foto de cada niño para asociar con su nombre • Letra inicial del nombre en formato amplio y nombre escrito en formato grande: Reconocimiento fonético de la letra inicial del nombre y trabajo manual para el reconocimiento gráfico de la letra inicial del nombre.
Manejo y asociación del lenguaje verbal y no verbal.	<p>En la sesión 2 y 4 se puede percibir el reconocimiento de sí mismos a través de las fotos, no es un lenguaje verbal, pero lo asocian con el lenguaje escrito que en este caso sería su nombre, pues, aunque no sepan leer aún, al verse en las fotos saben que lo que está escrito abajo es su nombre. A través de la pronunciación se permite el reconocimiento fonético para que ellos puedan asociar con la grafía, la letra que representa ese sonido.</p> <p>En la sesión 1 y 3 se evidencia que hay una lectura de imágenes respecto a los cuentos dispuestos para los niños, un reconocimiento de letras y una comunicación entre ellos para el intercambio. La lectura de imágenes los acerca y prepara para la asimilación de lo que significa leer y escribir que es básicamente construir significados.</p>

<p>Dimensiones del alfabetismo emergente (Cuáles sobresalen y por qué)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La dimensión cognitiva, el niño ya viene con el previo conocimiento de su nombre y con las propuestas de la maestra es que logra empezar a reconocer las letras de este y asociarlas con las otras que ve en el salón. Además, se brinda la oportunidad de una lectura de imágenes que el niño podrá asociar luego al ver en la cotidianidad a sus compañeros o algún objeto que haya visto en el cuento y luego lo vea en persona. • La dimensión emocional-lúdica, la oportunidad que se brinda al adecuar el espacio dependiendo de la dinámica que se quiere brindar abre la posibilidad a que los niños y niñas se familiaricen más con el lugar donde se desarrollan las actividades, pues con ver sus fotos y nombres se sienten parte de ello, al permitirles un espacio de interacción con los otros se brinda la posibilidad de conocer y compartir con otros compañeros. • La dimensión social: La interacción con sus pares desde las diferentes actividades les abre la posibilidad de ampliar su lenguaje y empezar a reconocer diferentes formas de comunicarse con ellos.
--	--

8.6 Formatos de documentación de Planeaciones Septiembre

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

FORMATO DE REVISIÓN DOCUMENTAL - PLANEACIONES JARDIN INFANTIL UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA PROYECTO PEDAGÓGICO ABRA PALABRA Nivel párvulos A (2 años- 2años y medio)

FECHA	DESCRIPCIÓN DE SESIONES MES SEPTIEMBRE DE 2022	# 6
<p>Sesión 1 Martes 6 de septiembre de 2022</p>	<p>Tiempo: 40 min Tema: Volando a través de los cuentos Lugar: Salón de clase Recursos: Cuentos infantiles, cartulinas, colores, crayolas Objetivo:</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Generar ambientes de integración, estimulación y recreación utilizando los rincones de juego como estrategia, en este caso el rincón del cuento <p>ACCIONES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se iniciará la actividad colocando música para que los niños /as canten, muevan su cuerpo y hagan diferentes movimientos. <p>Luego se les explicara que sobre las mesas del salón encontrarán cuentos infantiles, cada uno va a tomar uno, lo van a observar y leer imágenes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Ahora encontrarán en el piso crayolas, lápices de colores y cartulinas pegadas para que cada uno plasme allí los dibujos que quieran acerca de lo observado en el cuento. 3. Finalmente van a explicar lo que dibujaron, la profesora va a escribir lo que los niños-as indiquen en cada dibujo <p>DESCRIPCIÓN DE IMPLEMENTACIÓN</p> <p>Los niños Valeria y Celeste nombraron algunos animales vistos en sus cuentos, se les hizo diferentes preguntas acerca de lo que habían entendido de sus cuentos a los niños más pequeños, María paz y Luciana respondieron muy bien, Malú y Cristian no lo lograron. Aunque de manera gestual, lograron enviar un mensaje. Para finalizar se realizaron los dibujos de lo más significativo de cada cuento. La profesora escribió en cada dibujo lo que significaba para el niño su dibujo</p>
<p>Sesión 2</p> <p>Viernes 23 de septiembre de 2022</p>	<p>Tiempo: 45 min</p> <p>Tema: Descubriendo los cuentos</p> <p>Lugar: Salón de clase</p> <p>Recursos: Cuentos infantiles, muñecos</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lograr una readaptación de los niños y niñas de párvulos a con la profesora a través de la exploración de cuentos infantiles. <p>ACCIONES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vamos a saludar a los niños del grupo, pues después de varios días la profesora se reintegra al jardín, se les explicara en que consiste la actividad de pasar y escoger en forma ordenada un cuento. 2. Se colocarán en el salón las colchonetas y diferentes cuentos infantiles, los niños y niñas del grupo van a escoger el cuento que cada uno desee, luego la profesora va a leerles de manera personalizada el cuento a cada uno, así todos los niños van a explorar sus cuentos infantiles. 3. Luego de leer los textos se les entregaran a los niños del grupo los bebés para que realicen un juego de roles como cierre de la actividad, cada uno le mostrara en cuento a sus muñecos.

	<p>DESCRIPCIÓN DE IMPLEMENTACIÓN</p> <p>La lectura de cuentos es una actividad que a los niños les llama mucho la atención. Se observa que Valeria es un poco sensible y necesita atención personalizada.</p>
<p>Sesión 3 Lunes 26 de septiembre de 2022</p>	<p>Tiempo: 35 min Tema: ¿El lobo esta? Lugar: Salón de clase Recursos: Cuentos, prendas de vestir Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular los niveles de atención a través de rondas infantiles • Descubrir diferentes mundos a través de los cuentos infantiles dejando volar la imaginación. <p>ACCIONES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vamos a hablar un poco con los niños/as sobre lo que saben del lobo, ¿quién es? ¿dónde vive? ¿Qué piensan de este animal? 2. Los niños sentados en el piso en forma de medialuna vamos a leer el cuento “Soy el más fuerte” se les hará diferentes preguntas acerca de lo leído, se hará que todos los niños/as participen respondiendo preguntas acerca de este. 3. Luego con los niños formaremos un gran círculo, en la mitad vamos a colocar prendas de vestir, a medida en la que vamos cantando la ronda del lobo nos iremos colocando las prendas de vestir, un niño representará el lobo y así mismo los niños/as que quieran ser el lobo lo podrán hacer. <p>DESCRIPCIÓN DE IMPLEMENTACIÓN</p> <p>Hoy se puede evidenciar que en este punto los niños son más participativos, prestan atención a la lectura de los cuentos y responden a las preguntas realizadas por la profesora. En general, se observa que el grupo ha mejorado la producción en el lenguaje.</p>
<p>Sesión 4 Viernes 30 de septiembre de 2022</p>	<p>Tiempo: 30 min Tema: Juguemos a ser animales Lugar: Salón de clase Recursos: Cuentos, Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propiciar un espacio en el que se personifique un animal de un cuento y se participe activamente <p>ACCIONES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se realizará la lectura del cuento: “Un viaje por los bosques del mundo” donde aparecen muchos personajes de animales que viven diferentes

	<p>experiencias e historias. Luego se plantearán diferentes preguntas acerca del cuento con el fin de escuchar las voces de los niños</p> <p>2. Se le asignará a cada un personajes o animal que aparece en el cuento, para que realice una pequeña participación, gesto o movimiento del animal</p> <p>DESCRIPCIÓN DE IMPLEMENTACIÓN Se puede observar que los cuentos infantiles son una gran herramienta para el trabajo con los niños de párvulos a. Han mejorado el vocabulario, haciéndolo más amplio y comprensible, al realizar diferentes preguntas como el color, la situación o forma de las imágenes allí observadas. Valeria, Malú, Salomé y Sofí responden con claridad.</p>
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	
Pretensiones o propósitos (búsquedas y fortalecimientos que se pretenden en el proceso de alfabetización)	<p>Lectura individual y compartida</p> <p>Exploración de libros de cuentos</p> <p>Lectura de imágenes</p> <p>Juego de roles</p> <p>Diseño de ambientes para la lectura</p> <p>La pregunta como potenciadora de la oralidad</p>
Estrategias de alfabetización emergente	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta por parte del maestro y de los niños • Lectura de imágenes • Expresión oral, gestual y artística • Aumento de vocabulario
Manejo y asociación del lenguaje verbal y no verbal.	<p>En la sesión 1, 2, 3 y se evidencia que la lectura de cuentos en voz alta es protagonista, esta permitió la lectura de imágenes respecto a los cuentos dispuestos para los niños al momento de que ellos mismos realizaran la lectura, La lectura de imágenes los acerca y prepara para la asimilación de lo que significa construir significados.</p>
Dimensiones del alfabetismo emergente (Cuáles sobresalen y por qué)	<ul style="list-style-type: none"> • La dimensión social: La interacción con sus pares desde las diferentes actividades como la lectura en voz alta les abre la posibilidad de ampliar su lenguaje y empezar a reconocer diferentes formas de comunicarse con los demás

8.7 Formatos de documentación de Planeaciones Octubre

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**FORMATO DE REVISIÓN DOCUMENTAL - PLANEACIONES
JARDIN INFANTIL UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
PROYECTO PEDAGÓGICO ABRA PALABRA 2022-02
Nivel párvulos A (2 años- 2años y medio)**

MANA 1/FECHA	DESCRIPCIÓN DE SESIONES MES DE OCTUBRE DE 2022	# 7
<p>Sesión 1 Octubre 11 de 2022</p>	<p>Tiempo: 40 minutos Tema: Así son mis emociones Lugar: Salón de clase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos: Cartulinas blancas • Pegantes • Marcadores • música • Objetivo: Lograr que los niños sean emocionalmente más tranquilos, logrando una mejor relación con sus pares. <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer en los niños las diferentes emociones que se pueden experimentar y lograr gestionarlas adecuadamente. • Estimular su motricidad fina a través de la manipulación de manejo de diferentes materiales significativos para los niños. <p>ACCIONES: El trabajo de las emociones con los niños del grupo es muy importante y durante esta semana seguiremos el trabajo teniendo en cuenta la importancia de trabajar la inteligencia emocional con ellos logrando que las identifiquen y gestionen adecuadamente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Con anterioridad se les pedirá a los niños que lleven al jardín revistas donde cada uno encuentre personas donde se encuentran las diferentes emociones, luego con ayuda de la profesora las vamos a recortar e identificar cada una de ellas, hablaremos sobre las emociones que cada uno puede experimentar. 2. Luego de esto vamos a realizar el diccionario de las emociones, se van a pegar cada una de ellas formando el diccionario. 3. Vamos a jugar con las pelotas de colores lanzando pelotas y haciendo juego compartido con todos los niños del grupo. 	

<p>Sesión 2 Octubre 10 de 2022</p>	<p>Tiempo: 40 minutos Tema: Así son mis emociones Lugar: Salón de clase Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: Lograr que los niños sean emocionalmente más tranquilos, logrando una mejor relación con sus pares • Fortalecer en los niños las diferentes emociones que se puede experimentar y lograr gestionarlas adecuadamente. • Estimular su motricidad fina a través de la manipulación de manejo de diferentes materiales significativos para los niños. <p>ACCIONES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se les presentara a los niños el cuento “la reina de los colores” pasando el enlace, es un cuento infantil que habla sobre la relación de las emociones y los colores, ayuda a que los niños logren gestionar sus emociones. <p>Hablaremos con ellos sobre la importancia de identificar las emociones que podemos estar sintiendo y lograr gestionarlas adecuadamente</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Utilizando cartulinas de colores que tienen relación con las emociones haremos paletas con las emociones primarias, alegría, enojo o rabia y tristeza, luego haremos un juego con cada una de las emociones que podemos sentir.
<p>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN</p>	
<p>Pretensiones o propósitos (búsquedas y fortalecimientos que se pretenden en el proceso de alfabetización)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento y asociación de las emociones por medio de imágenes y cuentos. • Lectura apropiada de imágenes. • Construcción de significado a partir de símbolos desde lo hablado. • Favorecer el desempeño comunicativo y expresivo.
<p>Estrategias de alfabetización emergente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento: lectura según intereses. • Imágenes representativas con las emociones (lectura de imágenes) • Emociones: reconocer cada una de ellas y diferenciarlas entre sí.
<p>Manejo y asociación del lenguaje verbal y no verbal.</p>	<p>La lectura del cuento les brinda a los niños la posibilidad de alimentar y enriquecer su vocabulario, conciencia fonológica y la exploración</p>

	del mundo a través de la lectura, ya que este tipo de lectura permite la comunicación entre pares y la asociación de emociones propias. Esto les genera una construcción de signo, la cual se estimula por medio de lectura compartida, conversaciones autónomas y entre pares.
Dimensiones del alfabetismo emergente (Cuáles sobresalen y por qué)	<ul style="list-style-type: none"> • La dimensión cognitiva: Se hace un reconocimiento y diferenciación entre las emociones principales, por medio del lenguaje oral y símbolos. También mejora su comunicación y posibilidad de construcción del signo. • La dimensión social: Generar la interacción entre la docente y sus pares desde la lectura del cuento y la música, donde desde el ambiente se fomenta una socialización con las emociones como tema central. • La dimensión Emocional y lúdica: los niños al trabajar con las emociones tienen la posibilidad de experimentar las propias y logran hacer memoria de las emociones que han podido experimentar en diferentes situaciones.

8.8 Formatos de documentación de Planeaciones Noviembre

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

FORMATO DE REVISIÓN DOCUMENTAL - PLANEACIONES JARDIN INFANTIL UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA PROYECTO PEDAGÓGICO ABRA PALABRA 2022-02 Nivel párvulos A (2 años- 2años y medio)

MANA 1/FECHA	DESCRIPCIÓN DE SESIONES MES DE NOVIEMBRE DE 2022	# 8
Sesión 1 Noviembre 4 de 2022	Tiempo: 40 minutos Tema: ¿Como es la forma de tu letra? Lugar: Salón de clase Recursos:	

- Hojas laminadas con la letra inicial de cada uno de los niños
- Fichas de madera con las letras del abecedario

Objetivo: Consolidar y afianzar el reconocimiento de la primera letra del nombre por medio de una actividad motriz de seguir una guía y aprender a reconocer la forma de la letra inicial del nombre.

ACCIONES:

1. Lectura libre de cuentos a la elección de cada uno de los niños, ya sea individual o grupal con el fin de permitir una lectura cómoda para cada uno, para la lectura grupal se permitirá que uno de los niños lleve la vocería del grupo y lea a sus compañeros.

2. Se sentará a los niños en las mesas y se les entregará una hoja laminada con su letra inicial en tamaño grande y gruesa, dentro de la letra se encuentra un camino que guiará la forma de la letra.

3. A cada uno se le entrega un marcador borrable, la maestra explicará que con este se deben seguir el camino dentro de la letra para conseguir su forma.

4. Mientras los niños realizan la actividad las maestras irán formulando preguntas:

- Esa es tu letra ¿recuerdas cómo se llama tu letra?
- ¿cómo es el sonido que hace tu letra?

Esto permitirá articular lo anteriormente visto en otras sesiones.

<p>Sesión 2 Noviembre 11 de 2022</p>	<p>Tiempo: 40 minutos Tema: La letra de mi nombre es la misma de... Lugar: Salón de clase Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recortes de Objetos y animales con su respectivo nombre y la letra inicial de color rojo • Letras iniciales grandes de color rojo <p>Objetivo: Propiciar un acercamiento al proceso de lectura y escritura sin ser vista desde la mirada formal (saber leer y escribir) sino vista de manera significativa con algo tan especial como lo es la letra del nombre.</p> <p>ACCIONES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para continuar con el reconocimiento significativo de la letra del nombre de cada niño, se utilizaron imágenes de objetos que iniciarán con la misma letra. 2. La maestra realizará la lectura del cuento “Buenos días Llama” y a medida que avance en la lectura realizará ciertas preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué animales podemos ver en la historia? • ¿Quién despertó al caballo? • ¿Quién aún no se ha despertado? • ¿Está de día o de noche? <p>Con el fin de despertar la curiosidad y la escucha activa de parte de cada uno de los niños.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Las imágenes de los objetos y de los animales se organizarán en el salón para que cada uno realice la captura de las imágenes que quiera y llamen su atención, cuando ya todos tengan una cantidad considerable de imágenes cada uno contará que imágenes atrapó nombrando lo que hay en estas animando a una participación completa del grupo. 4. Se explicará que cada objeto y animal tiene un nombre y una inicial, luego se preguntará a cada niño cuál es su inicial y si dentro de las imágenes que recogió tiene alguna con esa letra, si la llega a tener se deberá acercar al tablero a ponerla debajo de su inicial para terminar se hará especial énfasis en el sonido de la letra y los animales u objetos que se escriben con ella.
<p>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN</p>	

<p>Pretensiones o propósitos (búsquedas y fortalecimientos que se pretenden en el proceso de alfabetización)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento y asociación de imágenes y sonidos con su letra inicial. • Acercamiento autónomo a la lectura. • Lectura y apropiación de imágenes. • Afianzar el conocimiento sobre como suena y se ve su letra inicial.
<p>Estrategias de alfabetización emergente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento: lectura según intereses. • Imágenes representativas con su inicial • Letra inicial en grande para aprender su forma y reconocer su sonido acompañado de preguntas guía.
<p>Manejo y asociación del lenguaje verbal y no verbal.</p>	<p>Al realizar una lectura autónoma permite que cada uno alimente su vocabulario, posibilita una participación de todos con los cuentos. Cuando la lectura es grupal da la posibilidad de una comunicación entre ellos, así mismo cuando la maestra realiza la lectura abre la curiosidad y da entrada a que ellos participen activamente. Asociar la letra con imágenes que empiezan con ella lleva a reconocer que la letra se puede combinar con otras y formar diferentes sonidos diferentes a el nombre propio.</p>
<p>Dimensiones del alfabetismo emergente (Cuáles sobresalen y por qué)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La dimensión cognitiva, Fortalecer y enfatizar en el reconocimiento del sonido, forma y uso de su inicial le da posibilidades al niño de ampliar su vocabulario para aprender nuevas palabras que podrá utilizar en su comunicación con los otros. • La dimensión social: La interacción con sus pares y la maestra desde la lectura permite su participación más activa su escucha atenta y una apertura significativa de la curiosidad por los diferentes textos.

8.9 Entrevistas

ENTREVISTA #1

Nombre: Liliana Beltrán

Rol: Maestra titular de Párvulos A año 2022

1. *¿Por qué es importante comenzar a acercar a los niños a procesos de alfabetización desde las edades más tempranas?*

“La importancia radica en el hecho de que es en estas edades en donde los niños están construyendo las bases para su desarrollo cognitivo, en este caso su desarrollo en procesos lecto escritores, entonces se deben propiciar experiencias que posibiliten esa construcción de la manera más positiva posible por medio de las actividades diarias que les brindamos en el jardín”

2. *¿Por qué crees que se tiene la creencia de que en los niños de estas edades no hay procesos de lectura y reconocimiento de la lengua oral y escrita?*

“Esto sucede porque las personas cuando escuchan la palabra alfabetización la relacionan directamente con los procesos formales de leer y escribir. Pero lo que no saben es que los niños leen y escriben, no de manera formal, pero si tienen procesos de lectura de gestos, de imágenes, y el hecho de que dibujen o garabateen es una forma de escribir. Por ejemplo, si ponemos una frase o palabra en el tablero los niños no van a saber lo que dice formalmente, pero si reconocen que eso que está ahí son la representación de algo, que ahí dice algo. También lo podemos notar en los cuentos, ellos no leen palabra por palabra, pero saben que ahí está plasmado algo que cuenta una historia, y lo que hacen ellos es hacer la lectura por medio de las imágenes”

3. *¿Qué impacto tuvo el acercamiento a este proceso alfabetizador (lectura de cuentos, desarrollo de la oralidad y la comunicación, juego de roles, reconocimiento de la letra de su nombre, etc.) en los niños de párvulos A?*

“Al principio los niños casi no se expresaban oralmente, o al momento de leer no prestaban atención, ya que no habían tenido experiencias que los acercaran a los libros. También me daba cuenta de que rompían los cuentos, ya que no tenían claro qué hacer con ellos. Entonces, este proceso que llevamos con los niños por medio de la lectura diaria, los juegos, el reconocimiento de las letras de sus nombres y toda la parte lúdica fue lo que nos permitió que los niños sintieran amor por los cuentos, se expresaran de manera oral mucho más fácilmente, ampliaran su vocabulario y comenzaran a reconocer que así ellos no sepan leer y escribir como lo hace un adulto, si saben leer por medio de las imágenes y reconocer que esos símbolos (letras) tienen un significado”

4. *¿Crees tú que marca la diferencia hacer este acercamiento de manera significativa y armónica (por medio de actividades lúdicas, el juego y la lectura)?*

“Claro, totalmente, ya que no es lo mismo sentarlos a hacer planas de las vocales o de las letras en un cuaderno, a hacer que este reconocimiento de lo que representa esa

letra se haga por medio del juego, lo mismo pasa con los cuentos, no es lo mismo hacer que ellos cojan un cuento mientras yo preparo la actividad y así tenerlos distraídos un momento, a sentarnos y entre todos hacer esa lectura en voz alta y permitir que las voces de los niños sean escuchadas al momento de hacer las preguntas o cantar. De igual manera, esto hace que ellos sientan amor por la lectura del cuento y que al transcurrir de los días ellos por iniciativa tomen un cuento y se relacionen más estrechamente con la lectura desde pequeños. Aquí lo que yo busco es que los niños inicien su proceso lecto escritor de manera significativa y siempre buscando que ellos sean felices”

5. ***¿Qué necesidades se evidenciaron en los niños de Párvulos A al comienzo del año escolar con respecto a procesos alfabetizadores?***

- Falta de comunicación por medio de su oralidad
- No tenían un acercamiento a los libros o a la lectura
- La atención al momento de hacer la lectura era casi inexistente, por eso me apoyaba en las canciones para captar su atención y en hacerles preguntas a medida que iba avanzando la historia para que fueran soltando la lengua y hablando más.

6. ***¿La lectura compartida y en voz alta tiene alguna importancia particular en este proceso de alfabetismo emergente?***

“Si, ya que por medio de la lectura que yo comencé a hacer en voz alta ellos se dieron cuenta de que en esas hojas se contaba una historia, y que ellos también podían ser partícipes de ello así no supieran leer como yo. Ya después ellos solitos cogían los cuentos y se contaban historias entre ellos por medio de las imágenes. Esto también permitió que su vocabulario y oralidad se ampliaran ya que era por medio de las preguntas que yo realizaba que podía escuchar las voces de ellos”

7. ***¿Cuál crees tú que fue la actividad o proceso que más fue significativo, teniendo en cuenta las necesidades de los niños al inicio del año y el proceso que se evidenció al final?***

“Definitivamente la lectura que hacíamos diariamente y ya casi al final del año ese reconocimiento que se logró de las letras del nombre. Y Me gustó mucho cuando hicimos la actividad de que fueran los niños los que contaran lo que sucedía en los cuentos a sus demás compañeros, ya que fue una acción que se fue repitiendo en las demás clases. Entonces logramos procesos de lectura y de paso mejorar la oralidad, que eran 2 de las cuestiones que al principio de año necesitaban potencia”

Nombre: Claudia Bacca Bohórquez

Rol: Fonoaudióloga del Jardín Infantil Universidad Nacional

1. ***¿Por qué es importante comenzar a acercar a los niños a procesos de alfabetización desde las edades más tempranas, en este caso niños de 2 y 3 años?***

“Es importante acercar a los niños desde estas edades tempranas a procesos de alfabetización porque la evidencia ha demostrado que la lectura es un proceso continuo que inicia desde el nacimiento y que tiene una base lingüística. El conocimiento alfabético depende de las oportunidades que tengan los niños de estar inmersos en actividades diarias significativas con la lectura y la escritura.”

2. ***¿Qué impacto tiene el acercamiento a este proceso alfabetizador***

“Es importante este acercamiento porque el éxito del proceso lector tiene sus cimientos en la preparación y educación inicial. Esta preparación se da mediante la oralidad, la motivación, la lectura compartida, la conciencia fonológica, entre otros, lo cual va a garantizar el aprendizaje formal de la lectoescritura. Y, por ende, el desempeño académico y social adecuado”

3. ***¿Por qué crees que se tiene la creencia de que en los niños de estas edades no hay procesos de lectura y reconocimiento de la lengua oral y escrita?***

“Se tiene esta creencia porque muchas personas consideran que la lectoescritura comienza con la alfabetización formal (leer y escribir) y también desconocen qué previo a este proceso se trabaja de forma sistemática habilidades prelectoras que son fundamentales para el proceso lecto escritor”

4. ***¿Crees tú que marca la diferencia hacer este acercamiento de manera significativa y armónica (por medio de actividades lúdicas, el juego y la lectura)?***

“Sabemos que las emociones y la cognición tienen una relación directa. El juego es un mecanismo que despierta curiosidad, lo cual nos lleva a fijar la atención, fijar conceptos de adquirir capacidades para relacionarnos en un medio. Entonces, esto nos indica que trabajar en ambientes armoniosos y ligados al juego, a la lúdica y al aprendizaje significativo, no solo es importante, sino que es una clave dentro del aprendizaje lecto escritor”

5. ***¿La lectura compartida y en voz alta tiene alguna importancia particular en este proceso de alfabetismo emergente?***

“La lectura compartida es una actividad de fomento lector imprescindible en el trabajo del alfabetismo emergente. La lectura compartida es una metodología que genera mejores índices de desarrollo lingüístico, trabaja el fomento lector, la conexión emocional con los textos, el desarrollo de procesos de oralidad y constituye una de las bases para la futura comprensión lectora”.