

**PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES QUE
UTILIZAN LOS DOCENTES Y LOS CUIDADORES PARA ACERCAR AL
LENGUAJE ESCRITO A LOS NIÑOS DURANTE SU PRIMERA INFANCIA**

Presentado por:

ADRIANA CORALÍ ARENAS HERNÁNDEZ

CINDY JOHANNA CAICEDO CIFUENTES

KAREN GISELLE URIBE SERNA

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE SALUD

ESCUELA DE REHABILITACIÓN HUMANA

PROGRAMA ACADÉMICO DE FONOAUDIOLOGÍA

SANTIAGO DE CALI, AGOSTO 2013

**PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES QUE
UTILIZAN LOS DOCENTES Y LOS CUIDADORES PARA ACERCAR AL
LENGUAJE ESCRITO A LOS NIÑOS DURANTE SU PRIMERA INFANCIA**

Trabajo de grado para optar el título de fonoaudiólogas

Dirigido por la docente:

MARÍA CRISTINA OTOYA DOMÍNGUEZ

Fonoaudióloga- Mg Sociología

Grupo de Cátedra en Discapacidad y Rehabilitación

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE SALUD

ESCUELA DE REHABILITACIÓN HUMANA

PROGRAMA ACADÉMICO DE FONOAUDIOLOGÍA

SANTIAGO DE CALI, AGOSTO 2013

TRABAJO DE GRADO APROBADO POR:

DIRECTOR: _____

María Cristina Otoy Domínguez

JURADOS: _____

Andrea Aguilar Arias

Nora Lucía Gómez Victoria

SANTIAGO DE CALI

(Día, mes y año)

AGRADECIMIENTOS

A Dios. A mi familia, especialmente a mis padres José Ramón y Gloria Patricia y a mis hermanas Carolina y Karina por todo su amor, apoyo, comprensión, consejos y ánimos para continuar adelante con todos mis sueños. A la profesora Cristina por guiarme durante este importante proceso para mi carrera y a mis compañeras por compartir esta linda experiencia conmigo.

Adriana Coralí Arenas Hernández

A Dios por bendecirme para llegar hasta donde he llegado, a mi familia especialmente a mis padres Hernando y Carmen, a mi hermana Claudia, a Jeison y a mi hijo por su infinito amor, apoyo constante y paciencia. A la profesora Cristina por toda su guía en este proceso. En general son muchas las personas que han formado parte de mi vida profesional a la que me encantaría agradecerles su amistad, consejos, apoyo, ánimo y compañía en los momentos más difíciles de mi vida. A todas ellas les quiero dar las gracias por formar parte de mí, por todo lo que me han brindado y por todas sus bendiciones, siempre las llevare presente en mis recuerdos y corazón.

Cindy Johanna Caicedo Cifuentes

A mi madre por su amor que me fortalece todos los días, a mi padre por su apoyo incondicional y comprensión, a mi familia por su cariño y soporte, a las docentes por enseñarme a ser una mejor persona, a mis compañeros por resistir junto a mi lado y a Dios por darme el valor para seguir.

Karen Uribe Serna

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	9
2. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	12
Hipótesis de investigación	12
4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	13
Objetivo general	13
Objetivos específicos.....	13
5. MARCO TEÓRICO.....	14
I. PRIMERA INFANCIA	14
II. LENGUAJE	14
• Lenguaje oral	14
• Lenguaje escrito	15
• Relación entre oralidad y lenguaje escrito.....	18
• La lectura de imágenes y el dibujo: otras formas de leer y escribir	18
• Aprendizaje del lenguaje escrito en primera infancia	20
III. MODELOS DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO	20
• El modelo tradicional	21
• El modelo activo	21
• Modelo activo vs modelo tradicional en la enseñanza del lenguaje escrito.....	22
• <i>Métodos de enseñanza del lenguaje escrito</i>	24
IV. PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES EN TORNO AL LENGUAJE ESCRITO	29
• ¿Qué es una práctica sociocultural del lenguaje escrito?	29
• Prácticas socioculturales en familia (cuidadores)	30
5. ASPECTOS METODOLÓGICOS	32
5.1. Tipo de estudio.....	32
5.2. Enfoque de la investigación	32
5.3. Población y muestra	32
• Criterios de inclusión	33
5.4. Procedimientos y técnicas de recolección de información	33
5.5. Análisis de datos.....	34
5.6. Consideraciones éticas	34

6.	RESULTADOS	35
6.1.	Características del perfil socio-demográfico de los cuidadores y docentes	35
6.2.	Prácticas de enseñanza que emplean los docentes para promover acercamiento al lenguaje escrito de los niños que asisten al HI-CDI.....	40
	A) Propósitos de acercamiento al lenguaje escrito.....	40
	B) Actividades de acercamiento al lenguaje escrito	46
	C) Tipos de textos que emplean para acercar a los niños al lenguaje escrito	52
6.3.	Prácticas cotidianas que llevan a cabo los cuidadores de los niños que asisten al HI-CDI para favorecer el desarrollo del lenguaje escrito	55
	A) Propósitos de acercamiento al lenguaje escrito	56
	B) Actividades de acercamiento al lenguaje escrito	58
	C) Tipos de textos que emplean para acercar a los niños al lenguaje escrito	69
8.	CONCLUSIONES.....	71
	Docentes.....	71
	Cuidadores.....	72
9.	RECOMENDACIONES	75
a.	ASPECTOS PARA POTENCIAR Y MEJORAR.....	75
10.	LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	77
11.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
12.	ANEXOS.....	84
	Anexo No. 1: Referentes teóricos	84
	Anexo No. 2: Acta de Consentimiento Informado para el docente de la institución	91
	Anexo No. 3: Acta de Consentimiento Informado para el Cuidador(a)	94
	Anexo No. 4: Encuesta de Docentes	97
	Anexo No. 5: Encuesta de Cuidadores	100
	Anexo No. 6: Acta de aprobación comité de ética.....	105
	Anexo No. 7: Carta de aprobación tutora	107

TABLA DE GRÁFICAS

<u>Gráfica No. 1: Distribución de los docentes según rango de edad</u>	36
<u>Gráfica No. 2: Rango edad de los niños a los que enseñan los docentes</u>	37
<u>Gráfica No.3: Distribución de los cuidadores según sexo y parentesco</u>	37
<u>Gráfica No 4: Distribución los cuidadores según rango de edad</u>	38
<u>Gráfica No. 5: Rango de edad de los niños familiares de los cuidadores encuestados</u>	38
<u>Gráfica No. 6: Distribución de los propósitos que emplean los docentes para acercar a los niños lenguaje escrito</u>	45
<u>Gráfica No. 7: Distribución de las actividades que llevan a cabo los docentes para acercar a los niños lenguaje escrito</u>	50
<u>Gráfica No. 8: Distribución de las actividades que los niños observan realizar a los docentes</u>	52
<u>Gráfica No. 9: Distribución de los tipos de textos que emplean los docentes para acercar a los niños lenguaje escrito</u>	54
<u>Gráfica No. 10: Distribución de los propósitos que emplean los cuidadores para acercar a los niños lenguaje escrito</u>	58
<u>Gráfica No. 11: Distribución de las actividades que emplean los cuidadores entorno al lenguaje oral</u>	61
<u>Gráfica No. 12: Distribución de las actividades que observan los niños realizando a los cuidadores</u>	65
<u>Gráfica No. 13: Distribución de las actividades- lugares y las razones por las cuales los cuidadores no asisten</u>	68
<u>Gráfica No. 14: Distribución de los tipos de textos que emplean los cuidadores para acercar a los niños lenguaje escrito</u>	70

RESUMEN

El lenguaje escrito desempeña un papel relevante para el desarrollo sociocultural de un individuo. En este sentido trasciende al mero hecho de codificar y decodificar el lenguaje escrito, pues está presente como una necesidad y/o interés de comunicación, consiste en comprender y producir mensajes, bajo situaciones e interlocutores reales (Ministerio de Educación Nacional, 1998). Por lo tanto, es de vital importancia que desde edades tempranas los docentes y los cuidadores brinden a los niños la posibilidad de acercarlos al lenguaje escrito mediante situaciones significativas.

El objetivo del presente estudio fue caracterizar las prácticas de enseñanza y las prácticas socioculturales que utilizan los docentes y los cuidadores para acercar a los niños que asisten a un Hogar Infantil – Centro de Desarrollo Integral (HI-CDI) ubicado en la zona de ladera de la ciudad de Santiago de Cali al lenguaje escrito.

La investigación respondió a un tipo de estudio descriptivo, de corte transversal mediante el cual se recogió información a partir de la observación de un fenómeno que ofrece la posibilidad de relacionar una situación en la que había una relación de causa-efecto (causa: estrategias pedagógicas y prácticas socioculturales empleadas por diferentes actores; efecto: aprendizaje del lenguaje escrito en el niño). El estudio se realizó desde un enfoque mixto, dando respuesta a los objetivos orientados a la recolección y al análisis de información de tipo cuantitativo y cualitativo. Se incluyó una muestra de 77 participantes, de los cuales 64 correspondieron a cuidadores y 13.

Se contó con el apoyo del grupo de investigación Cátedra de Discapacidad y Rehabilitación de la Universidad del Valle por medio de la tutoría de la docente María Cristina Otoya Domínguez quien pertenece a la línea de investigación de desarrollo humano y atención educativa a las personas con discapacidad.

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento contiene el informe final del trabajo de grado para optar por el título de fonoaudiólogo(a) en la Universidad del Valle, cuyo título es “prácticas de enseñanza y prácticas socioculturales que utilizan los docentes y los cuidadores para acercar al lenguaje escrito a los niños durante su primera infancia”. El objetivo que se planteó consistió en caracterizar las prácticas de enseñanza y las prácticas socioculturales que utilizan los docentes y los cuidadores para acercar a los niños que asisten a un Hogar Infantil – Centro de Desarrollo Integral (HI-CDI) ubicado en la zona de ladera de la ciudad de Santiago de Cali al lenguaje escrito.

Mediante esta investigación se buscó resaltar la contribución que la fonoaudiología como profesión encargada de la comunicación humana proporciona en el proceso de adquisición del lenguaje escrito en los niños.

El documento contiene un marco teórico en el que se explicitan los referentes que sustentan las hipótesis de la investigación. De igual forma se presentan los aspectos metodológicos que se tuvieron en cuenta en el desarrollo del mismo, así como las consideraciones éticas pertinentes. También se realiza una descripción de los resultados hallados en las encuestas hechas a los docentes y a los cuidadores que se analizan a la luz de los referentes teóricos consultados. Se presentan unas conclusiones al respecto y por último se brindan unas recomendaciones pertinentes hacia la institución en la que se realizó la investigación.

2. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El lenguaje escrito desempeña un papel relevante en la vida social y cultural de un individuo; a través de él se establece contacto con el mundo exterior y se accede a los contenidos, a los conocimientos y a los valores de la cultura. Así pues, se entiende que la lectura y la escritura son procesos inherentes a la comunicación humana, que empiezan desde el nacimiento de una persona y están presentes a lo largo de su vida en los diferentes contextos en los que se ve inmerso.

Pese a esta señalada importancia, en la actualidad se evidencia que en las instituciones educativas aún permanece la creencia que saber leer y escribir responde exclusivamente a la codificación y decodificación del lenguaje escrito (Ferreiro, 2001).

Esta creencia reduccionista orienta a los maestros a centrar la enseñanza de la lectura y de la escritura en los aspectos metodológicos que responden exclusivamente al acceso al código escrito, dejando de lado el contexto social de los niños y a las otras personas (cuidadores) que pueden apoyar dicho proceso de aprendizaje. Por consiguiente es importante trabajar en relación a la enseñanza del lenguaje escrito partiendo de una mirada en la que éste se configure como una práctica significativa desde la primera infancia, en la cual se incluyen a los cuidadores como interlocutores válidos para lograr dicho acercamiento.

Trabajar en ello desde edades tempranas logrará entre otras cosas evitar un futuro fracaso escolar como consecuencia de las dificultades en la lectura y la escritura (Cámara, 2009) y que ello desencadene en la deserción del sistema educativo (Ferreiro, 2001).

Ahora bien, ¿por qué se escogió la población de primera infancia? Para lograr dar una respuesta a este interrogante se dará una definición de dicha población en la cual quedará explícita la importancia de potenciar las habilidades y capacidades del ser humano durante sus primeros años de vida. Según la UNICEF (citado por Cañizales, Rodríguez, Torres, 2010), se entiende por

primera infancia la edad comprendida entre desde los 0 a los 5 años de edad, la cual se caracteriza por ser una etapa decisiva en la consolidación de capacidades físicas, intelectuales y emotivas de cada persona, establecidas como las condiciones esenciales para la vida. También afirma que la estimulación ofrecida por el entorno y las personas que están presentes dentro de éste son fundamentales el desarrollo integral.

Entonces, considerando que los docentes y los cuidadores influyen y apoyan el proceso de adquisición del lenguaje escrito desde las edades más tempranas, pues ambos son interlocutores naturales del niño, surge el siguiente interrogante: ¿cuáles son las prácticas de enseñanza y las prácticas socioculturales que utilizan los docentes y cuidadores, para acercar a los niños al lenguaje escrito durante su primera infancia?

De acuerdo a lo dicho anteriormente, se considera fundamental que en Colombia, específicamente en la ciudad de Santiago de Cali, se amplíe la visión desde una perspectiva fonoaudiológica que se fundamenta en lo lingüístico- comunicativo para la participación de las poblaciones en contextos de educación, partiendo desde una perspectiva integral del sujeto y su contexto. Esta investigación es importante para promover programas de apoyo al aprendizaje del lenguaje escrito desde la primera infancia, así mismo su desarrollo servirá como precedente para que en un futuro se ahonde en problemáticas como la influencia de las dificultades en el lenguaje escrito en la deserción escolar.

3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las prácticas de enseñanza y las prácticas socioculturales que emplean los docentes y los cuidadores de niños de 0 a 5 años de un Hogar Infantil y Centro de Desarrollo Integral de la zona de ladera de Santiago de Cali para acercarlos al lenguaje escrito?

Hipótesis de investigación

Las prácticas de enseñanza y las prácticas socioculturales que utilizan los docentes y cuidadores, respectivamente, para acercar los niños al lenguaje escrito durante su primera infancia influyen en su aprendizaje en general.

4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Caracterizar las prácticas de enseñanza y las prácticas socioculturales que utilizan los cuidadores y los docentes, para acercar al lenguaje escrito a los niños que asisten a un hogar infantil – centro de desarrollo integral (HI-CDI) ubicado en la zona de ladera de la ciudad de Santiago de Cali.

Objetivos específicos

1. Identificar características del perfil socio-demográfico de los cuidadores y docentes que pueden contribuir directa y/o indirectamente a las prácticas de acercamiento del lenguaje escrito de los niños que hacen parte del HI-CDI.
2. Identificar las prácticas de enseñanza que emplean los docentes en el HI-CDI para promover el acercamiento al lenguaje escrito de los niños durante la primera infancia.
3. Identificar las prácticas cotidianas que llevan a cabo los cuidadores de los niños que asisten al HI-CDI para favorecer el desarrollo del lenguaje escrito.

5. MARCO TEÓRICO

I. PRIMERA INFANCIA

Según la UNICEF (citado por Cañizales, Rodríguez, Torres, 2010), Se entiende por primera infancia la edad comprendida entre desde los 0 a los 5 años de edad, la cual se caracteriza por ser una etapa decisiva en la consolidación de capacidades físicas, intelectuales y emotivas de cada persona, establecidas como las condiciones esenciales para la vida. También afirma que la estimulación ofrecida por el entorno y las personas que están presentes dentro de éste.

En los primeros años de vida las experiencias, las interacciones con madres, padres, miembros de la familia y otros adultos influyen sobre la manera en que el niño se desarrolla durante este período, preparando el terreno para su desempeño escolar y la calidad de sus interacciones sociales futuras (UNICEF, 2007).

II. LENGUAJE

- **Lenguaje oral**

Duchan & Lund (1983), indican que los niños están en la capacidad de manejar varios discursos como por ejemplo narraciones, descripciones de eventos y conversaciones, estableciendo cohesión y coherencia en el discurso así como la organización de la superestructura que corresponda. Cuando un niño logra hacerlo, se habla entonces de que es competente.

Durante los últimos 30 años se viene reconociendo de manera cada vez más amplia las implicaciones que tiene el lenguaje oral en el lenguaje escrito Vygotski (1979). De hecho, se afirma que los niños que oralmente son competentes transfieren todo ese conocimiento y destreza al lenguaje escrito.

- **Lenguaje escrito**

Se entienden por lenguaje escrito, como el ámbito donde convergen los procesos de leer y escribir. Según Teberosky (citada por Blanche-Benveniste, 1982, pág. 247), el lenguaje escrito es *“la variedad de lenguaje para ser escrito”* y no solo su expresión gráfica, es decir el lenguaje escrito es mucho más que codificar y decodificar.

- **¿Qué es escribir?**

Cuando se escribe en la vida real ya sea bajo un ámbito académico o no, se hace con un propósito y destinatario específicos, aun cuando ese destinatario seamos nosotros mismos (por ejemplo cuando escribimos un diario en el que plasmamos nuestros sentimientos más íntimos). De igual manera, así como se establecen propósitos y destinatarios, también se determina el tipo de texto que se ajuste más a la necesidad o interés de comunicación. Tal y como lo señala Jolibert (citada por Chois 1998), escribir consiste en producir mensajes reales en situaciones reales dirigidos a destinatarios reales.

Los lineamientos curriculares de la lengua castellana del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (citado por Chois 1998), también dan una definición de lo que se considera, es escribir *“no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo”* (p.8).

De esta definición, se puede inferir que no es suficiente únicamente conocer las letras y las reglas ortográficas, sino que el asunto es más profundo de lo que parece. Esto se evidencia cuando una persona quiere escribir algo y a pesar de conocer las letras y las reglas gramaticales de su idioma, presenta dificultades para lograr plasmar lo que quiere decir.

Bajo esta perspectiva, escribir trasciende los límites impuestos por aquel método que dicta o más bien que establece que un niño sabe escribir sí y sólo sí: su caligrafía es bonita, sabe las reglas de ortografía, cuando él aprende que la oración tiene un sujeto, un verbo y un predicado etc.

Además de ser un acto complejo, que va más allá del reconocimiento de los grafemas, la escritura, según lo expuesto anteriormente, se concibe como algo social e individual a la vez. Sería social en la medida en que la escritura fue inventada por las personas, por lo tanto es una construcción social que se ha usado de generación en generación. Esto implica que los tipos de texto, es decir, su estructura ya está establecida socialmente (las personas que nos anteceden lo han hecho). Entonces, cuando necesitamos escribir una carta, su estructura ya está definida y no acogemos a ese modelo. Esto no implica desde luego que no haya cabida para nuevas propuestas que emerjan como resultado de nuevas necesidades sociales (Chois Lenis P., 2005).

Lo cierto es que la apropiación de la escritura y de las competencias necesarias para llevarla a cabo tiene lugar en la interacción social. Al igual que el lenguaje oral, su aprendizaje y desarrollo va estar mediado por la interacción con otros individuos más competentes, en este caso, en torno a la escritura (Chois Lenis P., 2005).

De igual forma Jolibert (2002) está de acuerdo en que cada un sujeto al escribir un texto cuenta con saberes previos, no sólo acerca de un tema específico que quiere abordar en su texto, sino del mundo en general, competencias e intereses. A partir de ello, se puede hablar de la escritura como una experiencia significativa, entendiendo como significativo a todos aquellos espacios en los que la escritura cobra un sentido social que trasciende los límites gramaticales en los que se privilegian aspectos ortográficos (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Los niños desde edades tempranas y antes de acceder a la escuela ya poseen una idea acerca de la naturaleza del objeto cultural de la lectura y la escritura,

debido a que el ambiente en el que viven está rodeado de textos escritos y hay una serie de procesos cognitivos subyacentes a la adquisición del lenguaje escrito (Ferreiro & Teberosky, 1979).

- ***¿Qué es leer?***

Existe una marcada separación entre las prácticas de lectura que se desarrollan en la vida real y el objeto de enseñanza que se propone en las instituciones educativas. La mejor manera de enseñar a leer, es asumiendo la enseñanza del lenguaje escrito como prácticas sociales, dado que supone poner énfasis en los propósitos de lectura y escritura en distintas situaciones, maneras de leer, lo cual implica que hay que enseñarle a los niños a hacer lo que se hace en la vida real cuando leemos, por ejemplo seleccionar lo pertinente, marcar con separadores u otros elementos, subrayar, tomar notas etc. (Lerne, 2001).

Al igual que con la escritura, hay que entender la lectura como un evento social, que leemos un texto producido por alguien, para satisfacer necesidades y/o deseos particulares que surgen en contextos reales, así mismo refiere que la lectura es un proceso de construcción de sentido o significación, por parte de un lector que entra en interacción con un texto orientado por un propósito (Chois Lenis P. M., 2005).

Esta concepción de lectura implica que en el contexto educativo se deberían presentar textos completos desde preescolar y no la enseñanza de letras aisladas. También es importante entender que lo más apropiado es que se empleen textos reales no textos diseñados para aprender a leer. En este sentido, las cartillas son textos de apoyo más no el único material, también implica que hay que presentarle a los niños diversos tipos de textos que se encuentran en la cotidianidad como, afiches, folletos, noticias, cartas, cuentos, novelas, mitos, fábulas, historietas, revistas, recetas, reglas de juego etc. (Chois 2005, Jolibert 1997 y Solé 1999).

- **Relación entre oralidad y lenguaje escrito**

Las actividades orales como por ejemplo cantar, recitar poesías o narrar cuentos, son importantes, ya que favorecen el posterior desarrollo del lenguaje escrito. Esta relación entre oralidad y lenguaje escrito ha venido siendo señalada desde hace tiempo. Los historiadores culturales han profundizado sobre la existencia en la prehistoria humana antes de escribir observando registros verbalizados. Ferdinand de Saussure el padre de la lingüística moderna, había llamado la atención sobre la superioridad de la palabra oral, la cual se apoya en la comunicación verbal, así como la tendencia de pensar la escritura como la forma básica de la lengua. Escribir, señaló, al mismo tiempo tiene "utilidad, limitaciones y peligros". Aún pensaba en la escritura como una forma de complementar el discurso oral, no como un transformador de la verbalización (Saussure, 1959, pp 23-4).

Desde Saussure, la lingüística ha desarrollado estudios de fonología, el lenguaje en forma de sonido. Henry Sweet (citado por Ong, 2005), afirmó que las palabras están compuestas de letras, pero no de las unidades funcionales de sonido o fonemas. Los estructuralistas tienen analizada la tradición oral en detalle, pero en su mayor parte en contraste con composiciones escritas.

De acuerdo con la oralidad y la escritura, Ong(2005) considera que el alfabetismo es la puerta de entrada para la palabra. Es inimaginable una vida humana sin la escritura, de hecho la cultura oral valora las tradiciones orales a tal punto que intentan conservarla por encima de todo, aun así nunca han rechazado la posibilidad de aprendizaje de la alfabetización. La oralidad hace parte importante de la alfabetización ya que se pueden producir creaciones más allá de la alfabetización, un ejemplo de ello es *La odisea* (Homero).

- **La lectura de imágenes y el dibujo: otras formas de leer y escribir**

Arizpe y Styles (2002) sostienen la importancia que tiene las imágenes como soporte para la interpretación de un texto y la forma en cómo los niños tienen la

habilidad para ver un libro como un todo, a partir del texto escrito e imágenes para poderlo comprender. Sin embargo, los niños mayores y las personas adultas van perdiendo esa característica de poder identificar en las imágenes rasgos importantes del texto que ayudan a descifrarlo.

Estos autores, realizaron una investigación con el fin de ubicar cuáles son las habilidades de los niños para interpretar más profundamente un texto, la forma cómo aprecian las técnicas artísticas y cómo son las capacidades visuales que ellos. Mediante dicha investigación lograron identificar que los niños tienen una mayor comprensión del texto gracias a las imágenes. Así mismo mostraron el gusto que tienen los niños por los libros con imágenes, ubicando una parte importante del libro en ellas.

Para Bettina Caron (2009), a las edades entre los dos y los tres años, la ilustración es directamente introductoria a la lectura, pues es en sí misma un texto que exige al lector un proceso de comprensión y de decodificación, en el que se ponen en juego todos sus saberes previos (y sus emociones). Si bien es cierto que hay libros en los que las imágenes acompañan o reproducen lo que dice el texto escrito, es importante presentarles a los niños libros en los que las imágenes se consideren como un lenguaje con un código propio que complementa lo escrito.

Molina M. (2007), refiere que en la literatura infantil se utilizan los dibujos como símbolos iconográficos que acompañan el texto escrito para complementarlo y conformar la parte estética de él. A través de la lectura de imágenes es posible desarrollar capacidades para comprender la lectura de manera literal, interpretativa y crítica ayudada por el adulto que le permite guiar esa lectura y traspasar más allá del solo reconocimiento. Incluso la interacción entre el texto y la imagen permite entender elementos que de forma verbal son muy difíciles de explicar, además de estimular la imaginación, la creatividad y la curiosidad en el niño.

Por otra parte, el dibujo tiene relación directa con la escritura. Según Vygostky (1997), el dibujo comienza en los niños cuando estos han logrado cierto avance

en el lenguaje oral. Así, el niño es capaz de narrar una historia a través de él tal y como lo haría hablando. De esta manera, se establece que el dibujo es un lenguaje gráfico mediante el cual el niño pequeño (que aún no sabe codificar) puede comunicar. A partir de ello, se puede concluir entonces que el dibujo es el primer estadio del desarrollo del lenguaje escrito.

- **Aprendizaje del lenguaje escrito en primera infancia**

Desde los primeros años de vida los niños están en la capacidad para leer e interpretar el mundo que los rodea. A través de palabras, canciones, arrullos e historias que sus padres les narran, entran en contacto con el lenguaje. A medida que van creciendo, dicha capacidad se desarrolla más y los textos que pueden leer son cada vez más elaborados. Al principio los bebés leen por medio de sus padres, después entre los dieciocho meses y los seis años ocurren grandes e importantes cambios pues el vocabulario es más amplio y los tipos de textos a los que se enfrentan varían en su estructura como por ejemplo: libros ilustrados, novelas cortas, literatura de tradición oral, libros informativos, literatura infantil, etc. (Ministerio de Cultura y Fundalectura, 2012).

Chois (2005), señala que desde años atrás y aún en la actualidad la escuela ha planteado un orden específico para enseñar a escribir en los primeros grados: primero letras, después sílabas, luego palabras, frases oraciones y finalmente se llega a la escritura de un texto. Para reforzar esta última fase los maestros hacen dictados, copias del tablero o de un texto al cuaderno y proponen la escritura espontánea bajo consignas como: escribe lo que hiciste en vacaciones o inventa un cuento.

III. MODELOS DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO

Ferreiro y Teberosky (1982), describen la situación educativa en América latina en términos de que el fracaso escolar tiene como un primer resultado la repitencia lo cual conlleva posteriormente a la deserción. Un aspecto muy

importante que señalan es que esta situación tiene mayor repercusión en los primeros grados escolares.

De la Cámara (2009), propone que el fracaso escolar tiene su origen en las dificultades que se evidencian en el lenguaje escrito. Tradicionalmente éstas se atribuyeron exclusivamente al niño dejando de lado sus particularidades, es decir, su contexto no era tenido en cuenta. No obstante, actualmente esta perspectiva ha trascendido a otras dimensiones y no se focaliza la atención para responder únicamente a las necesidades del niño que aprende, sino que se tiene en cuenta su contexto social, pues en él están involucrados los docentes y la familia que de una u otra manera se relacionan con sus procesos de aprendizaje.

A lo largo de la historia se han empleado distintos modelos para la enseñanza del lenguaje escrito. A continuación se describirán dos de ellos:

- **El modelo tradicional**

Según Morales R. & Bojacá, B. (2002), la enseñanza tradicional implica una educación centrada en las acciones y el discurso del profesor, ya que su alumno es pasivo. Bajo esta concepción, la escuela debería presentar a los alumnos hechos, principios y reglas universales que sólo el profesor sabe. Se reconoce entonces, que mediante este modelo se concibe la mente de los niños como una tabula rasa. El niño llega a la escuela a recibir un conocimiento pre-establecido, sus conocimientos previos no son tenidos en cuenta y por lo tanto no desempeñan ningún papel en la construcción de los nuevos aprendizajes.

- **El modelo activo**

La enseñanza activa fue creada por Thomas Good para referirse no solamente a una práctica docente sino a una orientación filosófica de enseñanza. Por lo tanto, el propósito es que el docente esté ligado con el aprendizaje del niño

mediante el proceso de dar ejemplos y dar representaciones, realizando algo más que una simple memorización (Eggen y Kauchak., 2001). De esta manera la escuela deja de ser el lugar exclusivo de aprendizaje, para pasar a hablar de formación, desarrollo, interés, socialización y adaptación.

Es necesario advertir que a través del tiempo el modelo activo se ha ido nutriendo de distintos autores quienes plantean nuevos caminos. Un ejemplo de ello es la perspectiva constructivista que parte de la obra de Piaget y se consolida con el interaccionismo de Vygotski, quien concibe al aprendiz posicionándolo en un contexto socio-histórico en el cual aprende gracias a una mediación asistida por el apoyo del docente o de un par más experto (citado por Pérez 2009).

Con respecto a la enseñanza que realizan los docentes actualmente, Ribera (2005) en sus investigaciones ha demostrado que aunque ellos conocen el modelo cognitivo de la enseñanza, tanto su práctica como su teoría no concuerdan entre sí y no hacen parte de dicho modelo así lo quieran demostrar de otra manera.

• **Modelo activo vs modelo tradicional en la enseñanza del lenguaje escrito**

Con respecto al lenguaje escrito de acuerdo a los modelos pedagógicos presentados, Jolibert (1997), realiza el siguiente cuadro en el que propone cómo se debería y cómo no se debería dar la relación entre enseñanza-aprendizaje:

<i>Se trata de esta propuesta</i>	<i>Y no de esta otra</i>
• El niño auto-aprende a leer con la ayuda del profesor y sus interacciones con los pares y otros lectores	• El profesor enseña a leer, el niño ejecuta ejercicios previstos por el docente

• El aprendizaje se construye a favor de la lectura comprensiva	• Es necesario aprender a decodificar antes de comprender
• Para el niño se trata de estructurar poco a poco la realidad	• Para el niño se trata de sumar conocimientos en forma lineal pasando de lo sencillo a lo complejo
• El papel del profesor es facilitar el contacto con muchos textos ayudando en la estructuración y en el proceso de solución de problemas	• Dar trabajo pre-masticado, ayudando a memorizar y resolviendo problemas por el niño
• En la escuela aprender a leer es aprender a interrogar cualquier texto en función sus proyectos, contrayendo significados a partir de diversas estrategias	• En la escuela aprender a leer es aprender a identificar letras, sílabas, palabras, párrafos para llegar descifrar pequeños textos escolares sencillos

¹ Jolibert, J. (1997). *Formar niños lectores de textos*. Chile: Dolmen.

De acuerdo al cuadro comparativo anterior, se puede concluir que la propuesta de Jolibert se podría enmarcar en una perspectiva discursiva interactiva en la que el niño es un sujeto activo de su propio aprendizaje.

Teniendo en cuenta la propuesta de cómo no se debería dar la relación entre enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito, en términos de lo que propone Ferreiro (2001), el papel que ha desempeñado la escuela durante la adquisición y el desarrollo del lenguaje escrito está puesto allí, ya que aún permanece en la institución educativa la creencia de que saber leer y escribir responde a la codificación y decodificación del lenguaje; influyendo en que los niños desde los primeros niveles de escolaridad no alcancen el placer de la lectura ni que sientan la importancia de poder expresarse por medio escrito.

- **Métodos de enseñanza del lenguaje escrito**

Existen diversos enfoques que han aportado en la forma como se les enseña el lenguaje escrito a los niños, tal es el caso del **enfoque mecanicista**, del cual surgen dos métodos **el sintético** y **el analítico**. El primero, el **método sintético**, propone unos pasos para pasar de lo simple a lo complejo y de los elementos mínimos al todo, esta idea ha orientado durante décadas la forma de enseñar a leer y escribir a los niños relacionándola con los métodos alfabético y fonético (Morales & Bojaca, 2002).

En el **método alfabético** leer equivale a decodificar los signos escritos en sonidos, saber leer consiste en descifrar letra por letra el contenido de un escrito, integrar las sílabas y juntarlas en palabras para armar frases y finalmente oraciones, de esta concepción parten las prácticas de lectura en voz alta, en el cual no es importante comprender el texto sino la capacidad para reconocer las estructuras fónicas del escrito, se busca es la lectura mecánica convertida en requisito para dar paso a una lectura comprensiva posterior (Morales & Bojaca, 2002).

De acuerdo con los postulados de Morales & Bojaca (2002) con los desarrollos de la lingüística en el siglo XX, surge el **método fonético**, cuya unidad mínima es el sonido y el espacio contextualizador, la oralidad. En dicho método se favorece la correspondencia grafema y fonema. El objetivo es aprender a leer descifrando cuidadosamente cada sonido hasta llegar al texto mayor que permita más adelante iniciar la comprensión. Dentro de este enfoque es común observar materiales como cartillas para enseñar a leer en la cual hay asociaciones entre palabra-letra y objeto.

Con respecto a la escritura según Morales & Bojaca (2002), desde el **enfoque nominalista**, y del **método fonético**, su adquisición se inicia con el trazo aislado de los fonemas vocálicos, seguido de los consonánticos, de la combinación de estos, luego palabras y frases para llegar por último a la oración, de allí la práctica de realizar refuerzo con planas, copias y otros ejercicios asociativos. Se cree que al repetirse (en el caso de las planas) estas

sean asimiladas por el niño para ser reproducidas en nuevas situaciones, el dictado también es otra técnica que parte desde este enfoque en el cual confían los docentes para ofrecer modelos de escritura.

En contraste con los planteamientos generados en el constructivismo por parte de Ferreiro & Teberosky (1982) y Jolibert (2002), proponen que el aprendizaje de la lectura y la escritura este mediado por la metodología con que este se ha abordado. Esto lo intenta sustentar a partir de una investigación cuya pregunta giró en torno a cómo desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje del lenguaje escrito.

Los objetivos de aprendizaje tienen la finalidad de identificar lo que cada niño ha construido, lo que está en proceso de construcción y lo que debe construir totalmente para la producción de textos. Esto implica que se conozcan las competencias, las conductas y los conocimientos previos con los que él cuenta.

En este sentido, se entiende que éste es un sujeto activo en su aprendizaje y es por esta razón que los objetivos fundamentales de orden experiencial cobran relevancia, pues en su experiencia como lector y productor de textos es indispensable que reconozca la utilidad y las diferentes funciones de la escritura (se escribe con diferentes propósitos que responden a distintas intenciones y situaciones) y que desde esa concepción logre encontrar el placer de hacerlo.

Por otro lado, Ferreiro (1998), se refiere a la enseñanza del lenguaje escrito en la primera infancia cuestionan la validez de la pregunta “¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en jardín de niños?” (pp 1) , pues a su parecer está mal formulada ya que su respuesta deja de lado el aprendizaje del lenguaje escrito como algo significativo, dado que si se responde de forma positiva o negativa, no da cabida a la posibilidad de enseñarles a los niños las funciones del lenguaje escrito.

Por lo tanto, la autora considera que si se mantiene esta pregunta, al responderla de forma negativa los adultos, entre ellos los docentes, no dejarían

que los niños los observaran haciendo actividades de lectura o escritura, es decir, que los adultos alfabetizados no deberían dejar verse mientras están escribiendo o leyendo. Por el contrario, si se responde en la forma positiva, sería como ver a docentes de jardín enseñando habilidades motrices, copia y discriminación de letras como se hace en primaria, todo esto sin mostrar el uso funcional del lenguaje escrito.

De igual forma, Ferreiro (1998) considera que esta pregunta parte del supuesto pedagógico de que los niños no tienen conocimientos previos, además implica que aprenden por medio del método pedagógico escogido, así como que aprenden sólo cuando se les enseña. Entonces, en lugar de preguntarse si se debe o no se debe enseñar en el jardín infantil el lenguaje escrito; hay que centrar la atención en garantizar que los niños tengan ocasiones de aprender, pues es fundamental que ellos visualicen la lengua escrita como algo más que un conjunto de formas gráficas.

En otras palabras, es necesario que los niños aprendan a leer y a escribir en un contexto variado y real:

- Información que reciben de los mismos textos que se encuentran en su contexto, desde periódicos, revistas hasta avisos publicitarios, por ejemplo alguien consulta el periódico para saber la hora y el lugar de algún evento.
- Cuando alguien le lee un cuento o escribe su nombre.
- Información obtenida en actos sociales que involucran leer o escribir, esto es importante para darle la función social al lenguaje escrito, por ejemplo:
 - consultar una agenda para llamar a otra persona indirectamente está aportando otra de las funciones del lenguaje escrito, que consiste en ampliar la memoria y permite recuperar información ya olvidada.
 - recibir una carta de un familiar, leerle y hablar acerca de ella permite saber que se puede comunicar con personas a distancia.

En los ejemplos se observa que el propósito del adulto no es informar al niño, pero este aprende la función social del lenguaje escrito participando de dichos actos sociales. Este es el tipo de información que poseen los niños cuando llegan al jardín infantil.

Ferreiro (1998), afirma que existe una gran desventaja entre los niños que provienen de zona rural a los que vienen de zona urbana, debido a que en el campo el lenguaje escrito no tiene la misma presencia que en la zona urbana, por tal motivo es importante trabajar con el niño de zona rural, para que este permita que la escritura entre a su vida. Por lo tanto, la madurez para la lectura y la escritura depende en gran medida del contacto que ha tenido el niño con el lenguaje escrito.

Retomando nuevamente con los métodos de enseñanza, la autora Calonje (2007) hace valiosos aportes a partir de la lectura en voz alta. Apunta el carácter social que tiene la lectura conjunta. Tanto el lector como el oyente crean una situación de comunicación a partir del texto que les proporciona varios aspectos del lenguaje hablado y gestual cuando es compartido con el otro en voz alta.

Por consiguiente, los lazos que se pueden formar a través de la lectura a un otro se nacen a partir de aquellas aptitudes que tenga el lector para poder utilizar su lenguaje (entonación, intensidad de la voz, prosodia, expresión gestual), comunicándole al oyente de una manera efectiva, pero sobre todo de una forma agradable que le permita hacerlo partícipe de una construcción conjunta de significados a partir de la interacción mediada por el texto. Incluso, es posible notar que la presencia del oyente no es pasiva, en la medida en que dicha persona también participa de la lectura haciendo comentarios, escuchando atento a lo que el lector le lee.

Tanto las pausas de silencio, como los momentos de discusión de la lectura hacen parte de la interacción que llevan a cabo estos dos actores que en últimas les permite hacer sus propias conclusiones del texto y posicionarse frente a él. El lector debe guardar ciertas cualidades que le permiten desarrollar

la trama de una forma más verosímil utilizando tanto el silencio durante las pausas que debe realizar entre puntos y comas, los gestos, movimientos y otras formas que utiliza el lector para presentar la lectura al oyente.

Entonces, la lectura en voz alta permite desarrollar la escucha (desde el momento en que el oyente le presta atención al texto leído), el lenguaje oral y el escrito, haciendo posible conectarse con sus cualidades lingüísticas y con su uso. Este proceso de lectura le permite al niño convertirse en un lector y productor de textos a través de su curiosidad por aquellas palabras que ve escritas recreándolas en forma de trazos y dibujos, además hace el ejercicio de leer imaginando la historia a través de las palabras o dibujos vistos en el texto, así no sepa decodificar como tal.

En una lógica parecida, Solé (2009), sugiere que la alfabetización no es simplemente leer y escribir, también hacen parte escuchar y hablar para que todo sea un complemento que tiene implicaciones favorables en el lenguaje.

Cuando se habla de la enseñanza del lenguaje escrito es relevante ver que, como ya se había nombrado antes, los niños tienen bastantes conocimientos acerca de la lectura y la escritura. Sin embargo, la instrucción para su aprendizaje marcará definitivamente sus habilidades. Es por esto se observan distintas posturas, como aquella que enfatiza en el código y que implica la enseñanza de los fonemas (correspondencia entre los sonidos del lenguaje y las letras que los representan). Otra postura más reciente parte de la palabra, de la que se aíslan los sonidos que las componen.

Es importante anotar que para la autora, cualquiera de estas posiciones para enseñar el lenguaje escrito en los niños puede ser correcta, ya que más allá de si es simplemente decodificación o lectura global de un texto, es la manera como el niño integra todas las estrategias que le enseña ese otro para poder llevar a cabo un aprendizaje más significativo.

IV. PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES EN TORNO AL LENGUAJE ESCRITO

- **¿Qué es una práctica sociocultural del lenguaje escrito?**

López, A & Guevara Y (2008) definen como prácticas socioculturales del lenguaje escrito aquellas actividades que se dan en las interacciones de la vida cotidiana dentro de diferentes contextos. Así, las prácticas implican entonces un lugar, unos actores, unos objetos; de tal manera que por ejemplo, la lectura rutinaria del periódico matutino, de comics, revistas, folletos o cuentos infantiles en el ámbito familiar hace parte de lo que se denomina práctica sociocultural.

Por su parte Cassany (2009), también hace un aporte al respecto señalando que la práctica lectora se relaciona principalmente con el entorno social de los niños con el fin de permitirles conocer la utilidad social del lenguaje escrito. De este modo, este autor plantea que si se ve la lectura y la escritura desde contextos más amplios (no únicamente en el ámbito escolar) y con motivaciones de usos reales, se puede afirmar que los textos que se leen y escriben se insertan en la práctica de vida y no al revés. Por lo tanto, los docentes no son las únicas personas que intervienen en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito, sino que se involucran otros actores que forman parte de los diferentes contextos en los que se ven inmersos los niños.

Reyes (2005), sostiene que si se replanteara la idea sobre el “lector como sujeto activo” tendría que verse al niño desde su nacimiento como una parte de esta construcción. La relación con su madre lo acercaría a la cultura y por lo tanto a la lectura y la escritura de manera implícita. De igual manera, sin dejar de lado el proceso de pensamiento que hace parte del lenguaje escrito, esa concepción reconoce que el niño tiene una forma de interpretar con gran riqueza emocional y cognitiva antes de empezar como tal el proceso de alfabetización formal.

- **Prácticas socioculturales en familia (cuidadores)**

Se reconoce que la familia juega un papel importante en la adquisición del lenguaje escrito. Actualmente, existe una mayor consciencia de que una de las mejores maneras de contribuir al desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura en los niños, consiste primero en potenciar las de sus padres (Seaman y Yoo, 2001). Por su parte, Ross (cit. por Seaman y Yoo, 2001), añade que los niños que trabajan con sus padres en habilidades de alfabetización en edades tempranas tienen la posibilidad de desarrollar altos niveles de lectura.

Una de las formas para desarrollar buenos niveles de lectura, es a través de la promoción y animación de ésta. Morales, A, Rincón, A & Romero, J. (2005), señalan que las actividades de promoción pueden ser llevadas a cabo por cualquier persona que anime a otra hacia los libros o a cualquier otra clase de textos.

En esta misma línea, comienza a aparecer una figura que Cassany (2009), denomina co-lector. Se trata de la persona que les comunica principalmente a los niños más pequeños, un lenguaje que ellos aún no pueden descifrar. Es por medio de esta interacción entre niño-adulto que se negocian distintos significados verbales, literarios y socioculturales que los promueven como integrantes de una comunidad. Es un aliado con el cual los niños pueden dialogar sobre las historias, su experiencia de vida y del mundo.

De esta forma, los procesos de lectura se ven descritos en dos momentos relevantes, el primero desde que nace el niño y sus primeros años en los que no es él quien lee sino que son otros quienes lo hacen, especialmente la familia y el segundo que corresponde cuando el niño entra a la escuela y comienza su proceso de alfabetización.

En el contexto colombiano, se busca fortalecer este aprendizaje desde casa mediante el plan nacional de lectura y escritura "*leer es mi cuento*" del ministerio de cultura (Ministerio de cultura, 2012) plantea el desarrollo que tiene

el niño con respecto al lenguaje escrito y el acompañamiento de la familia en ese proceso. Dependiendo de su edad, lo divide de la siguiente manera:

- Desde el nacimiento: se considera que leen a través de sus padres con canciones de cuna, cuentos, rimas, poesías como primeros textos que los acerca al lenguaje escrito. Además, el rostro de sus padres, los sonidos, las voces los acerca a la cultura.
- Desde los seis meses: resuelven problemas sencillos y pasan páginas gruesas y prefieren los libros con dibujos grandes, poco texto, con sonidos y texturas.
- Desde los dieciocho meses: se reconocen y comparten con los pares, hacen correspondencia entre la imagen y su descripción. Disfrutan de libros ilustrados y álbumes que tengan por temática su entorno.
- Desde los tres años: son sociables, tienen un mayor vocabulario y les gusta jugar con letras y números, que son la entrada para la escritura, encontrando agradables diferentes tipos de textos.

Es posible ver una serie de tipos de trabajo que pueden utilizar los padres para acompañar el aprendizaje de la lectura en sus hijos; vemos como en el apartado *Padres informados* del libro *Formar niños lectores de texto* de Jolibert (1997), al inicio de cada año hacen en la escuela una presentación de lo que se va a realizar con los niños durante el año, realizando invitaciones a diferentes padres para que asistan a clases a observar cómo los docentes les leen a los niños.

En esas visitas logran ubicar los apoyos necesarios para llevar a cabo un trabajo conjunto con el de la escuela para un aprendizaje más complementario. De esta forma, hay que tener en cuenta que muchas de las prácticas de enseñanza de la lengua escrita son atribuidas a lo que se sabía sobre la adquisición del lenguaje oral, se creía que era necesario pasar por las mismas etapas cuando se trataba de aprender lengua escrita.

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

5.1. Tipo de estudio

El tipo de estudio fue descriptivo exploratorio, de corte transversal, teniendo en cuenta como ejes principales las prácticas socioculturales que llevan a cabo los cuidadores y las estrategias pedagógicas que emplean los docentes para acercar a los niños al lenguaje escrito. Este tipo de estudio permitió recolectar datos a partir de la observación de un fenómeno que ofreció la posibilidad de relacionar una situación en la que hay una relación de causa-efecto (causa: estrategias pedagógicas y prácticas socioculturales empleadas por diferentes actores; efecto: aprendizaje del lenguaje escrito en el niño).

5.2. Enfoque de la investigación

El enfoque del estudio fue mixto, ya que se dio respuesta a objetivos orientados a la recolección y análisis de información de tipo cuantitativo y cualitativo, lo que permitió la identificación de las prácticas socioculturales de los cuidadores y las prácticas de enseñanza de los maestros, más comunes, para favorecer el lenguaje escrito en los niños-as.

5.3. Población y muestra

La población que hizo parte del estudio, consistía en cuidadores y docentes, que pertenecían a un Centro de Desarrollo Integral (CDI) y Hogar Infantil (HI) de la zona de ladera de la Comuna 18 de Cali, el cual tienen financiación operativa del ICBF.

Para la investigación se incluyó una muestra de 77 participantes, de los cuales 64 correspondieron a cuidadores y 13 a docentes que cumplieron a cabalidad con los siguientes criterios de inclusión.

- **Criterios de inclusión**

Tanto para los cuidadores, como para los maestros, se pedía su consentimiento voluntario para participar en la investigación. Los cuidadores y maestros participantes podían pertenecer a cualquier estrato socioeconómico, diverso grupo étnico, edad y sexo.

Para los docentes:

- Tener nivel educativo de técnico, tecnólogo o profesional en educación para la primera infancia.
- Tener a su cargo grupos de niños entre 1 y 5 años de edad matriculados en el CDI- HI en el 2013.

Para los cuidadores:

- Tener a su cuidado niños entre 2 a 5 años, matriculados en el CDI-HI

5.4. Procedimientos y técnicas de recolección de información

Para evaluar el instrumento de recolección de información se realizó una prueba piloto con los docentes de un Centro de Desarrollo Integral (CDI) ubicado en la ciudad de Santiago de Cali y con un grupo de madres. Una vez se obtuvo los resultados de esta prueba se hicieron los cambios y ajustes pertinentes para comenzar formalmente con la etapa de selección de los participantes y la aplicación del instrumento.

Para realizar la selección de los cuidadores y los docentes que participaron en la investigación estudio, inicialmente se realizó el contacto con la directora del CDI-HI. Una vez realizado dicho contacto, se hizo una reunión con los docentes para solicitarles su participación voluntaria mediante un consentimiento informado. Después, se solicitó permiso para enviar dicho consentimiento a los padres de los niños en edades entre 1 y 5 años. Dentro de este documento se les informaba las eventuales molestias que pudieran presentar como participantes de la investigación, se estipularon los mecanismos que

aseguraron la libertad de participación, así como la protección de la confidencialidad.

Una vez, se tuvo cada firma por parte de los participantes del estudio (docentes y cuidadores), se procedió a aplicarles una misma encuesta de manera individual.

Las calificaciones de cada pregunta se calcularon a través del promedio de las respuestas privilegiadas por los participantes. La matriz con las variables y las dimensiones que constituyen la encuesta se presenta en el Anexo 1.

5.5. Análisis de datos

Se estimaron los promedios de cada uno de las dimensiones de las variables consideradas en el cuestionario, se diseñó una base de datos en Excel para consignar la información recogida en las encuestas. De esta manera, se logró identificar las prácticas de enseñanza que emplean los docentes en el CDI-HI para promover el acercamiento al lenguaje escrito y las prácticas cotidianas que llevan a cabo los cuidadores de los niños para este mismo fin.

5.6. Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas de la presente investigación se encuentran contempladas en la Declaración de Helsinki y la Resolución No. 008430 del Ministerio de Salud de Colombia y en ellas se garantiza:

- El cumplimiento de los principios de beneficencia y no maleficencia, autonomía y justicia.
- La confidencialidad de la información suministrada por los participantes y la toma de medidas tendientes a cumplir con este aspecto por parte de las personas que puedan conocer de ella en las diferentes etapas de la investigación.
- La solicitud de consentimiento informado a los participantes del estudio.

6. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los principales resultados obtenidos en la investigación con relación al alcance de los objetivos propuestos. La información se presenta en tres apartados que recogen las características de las prácticas de enseñanza y las prácticas socioculturales que utilizan los cuidadores y los docentes, para acercar al lenguaje escrito a los niños que asisten a un Hogar Infantil – Centro de Desarrollo Integral (HI-CDI) ubicado en la zona de ladera de la ciudad de Santiago de Cali.

Para efectos de una mejor presentación de los resultados, se describen inicialmente de acuerdo a cada uno de los objetivos específicos y en el siguiente capítulo se presentan la discusión y las conclusiones.

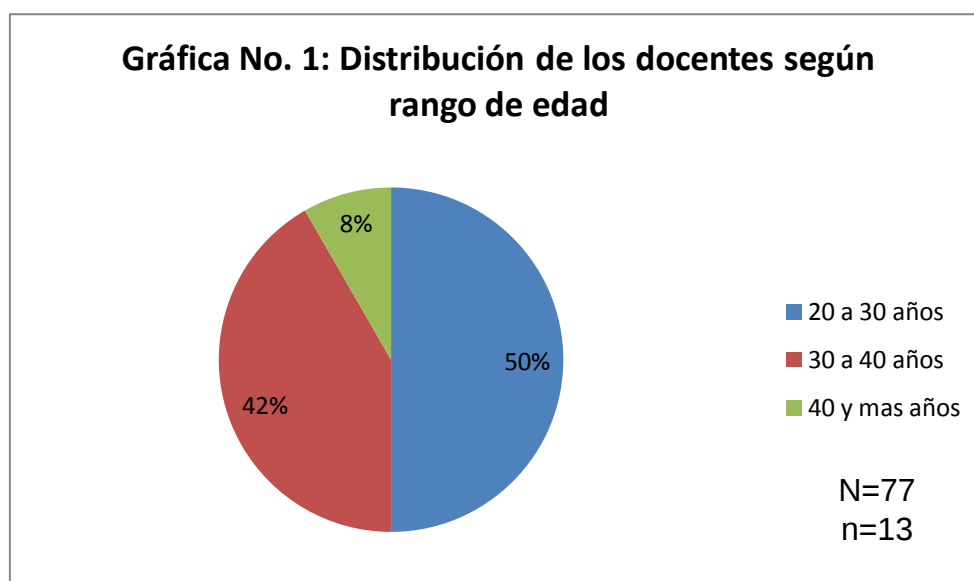
6.1. Características del perfil socio-demográfico de los cuidadores y docentes

Al finalizar la investigación, se obtuvo información de 77 participantes en total, de los cuales 64 eran cuidadores y 13 eran docentes.

El grupo de docentes estuvo conformado en su totalidad por mujeres entre los 20 y los 54 años, encontrándose que la mayoría de ellas se ubica en el rango de edad de 20 a 30 años. En la gráfica 1 se presenta la distribución de las docentes según el grupo de edad.

Es importante resaltar el hecho de que la mayoría de las docentes sean mujeres, lo cual puede tener relación con el rol de cuidadora que se le ha otorgado a la mujer durante la historia, en particular con los más pequeños.

Gráfica No. 1: Distribución de los docentes según rango de edad

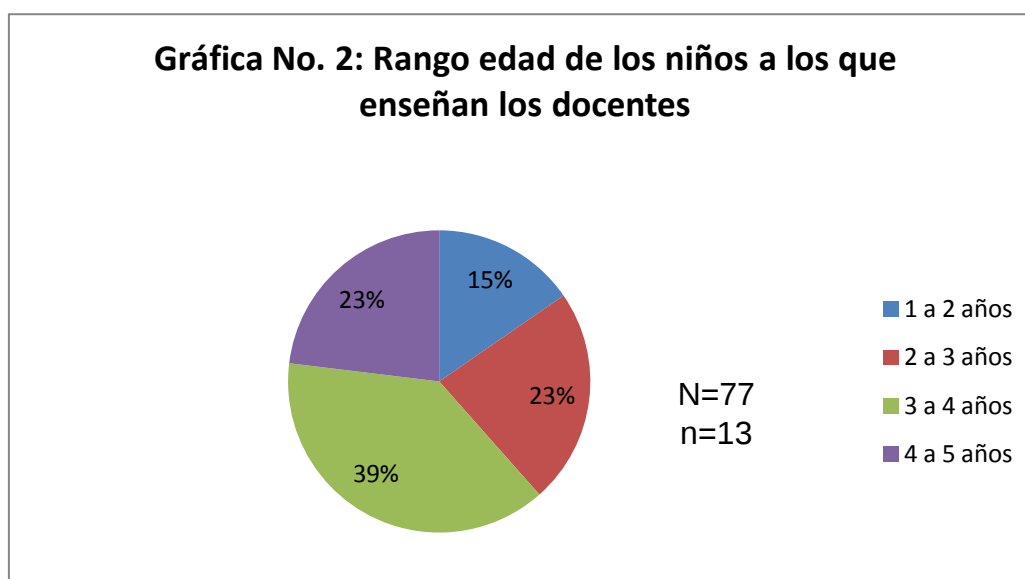


Fuente: Base de datos proyecto de investigación “prácticas de enseñanza y prácticas socioculturales que utilizan los docentes y los cuidadores para acercar al lenguaje escrito a los niños durante su primera infancia”.

Con respecto al nivel educativo de las docentes a cargo de los niños se encontró que la mayoría de ellas se encuentra actualmente en procesos formativos, lo cual podría tener implicaciones positivas para el desarrollo de los niños que tienen a su cargo.

La mayoría de las docentes participantes del estudio, casi el 40%, tienen a su cargo la enseñanza y el cuidado de niños entre 3 y 4 años, seguido de aquellas que tienen a su cargo los menores de 3 años (23%) y los menores de 2 años (15%). Ver gráfica 2.

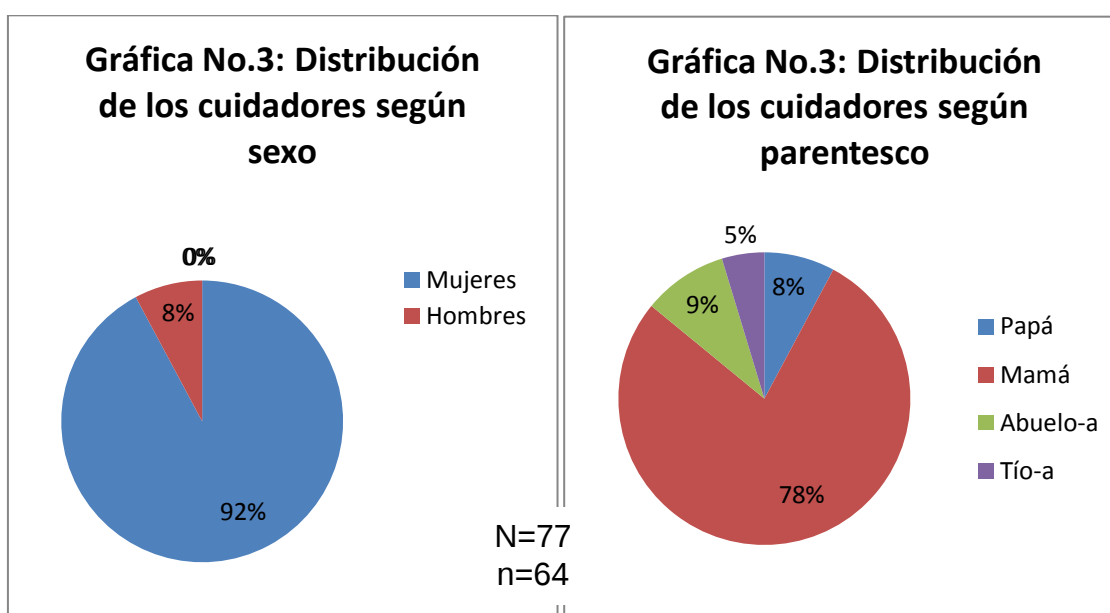
Gráfica No. 2: Rango edad de los niños a los que enseñan los docentes



Fuente: Base de datos proyecto de investigación “prácticas de enseñanza y prácticas socioculturales que utilizan los docentes y los cuidadores para acercar al lenguaje escrito a los niños durante su primera infancia”.

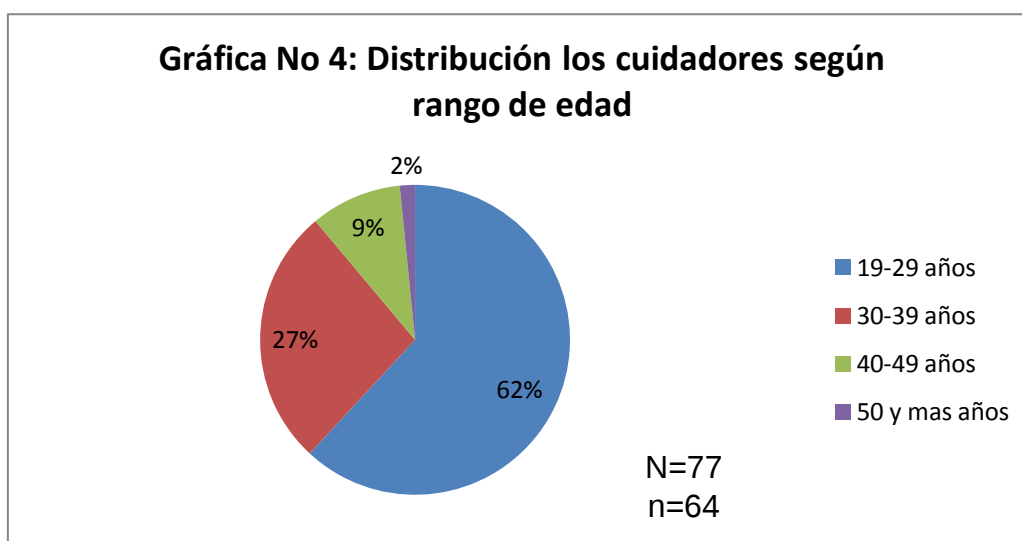
Con respecto a los cuidadores, en total 64 que participaron del estudio, se encontró que el 92% eran mujeres y solo el 8% eran hombres. En el grupo de las mujeres el parentesco con los niños mayoritariamente fue madre 75% y en el de los hombres todos eran padres de los niños- Ver gráfica 3.

Gráfica No.3: Distribución de los cuidadores según sexo y parentesco



Fuente: Base de datos proyecto de investigación “prácticas de enseñanza y prácticas socioculturales que utilizan los docentes y los cuidadores para acercar al lenguaje escrito a los niños durante su primera infancia”.

Gráfica No 4: Distribución los cuidadores según rango de edad

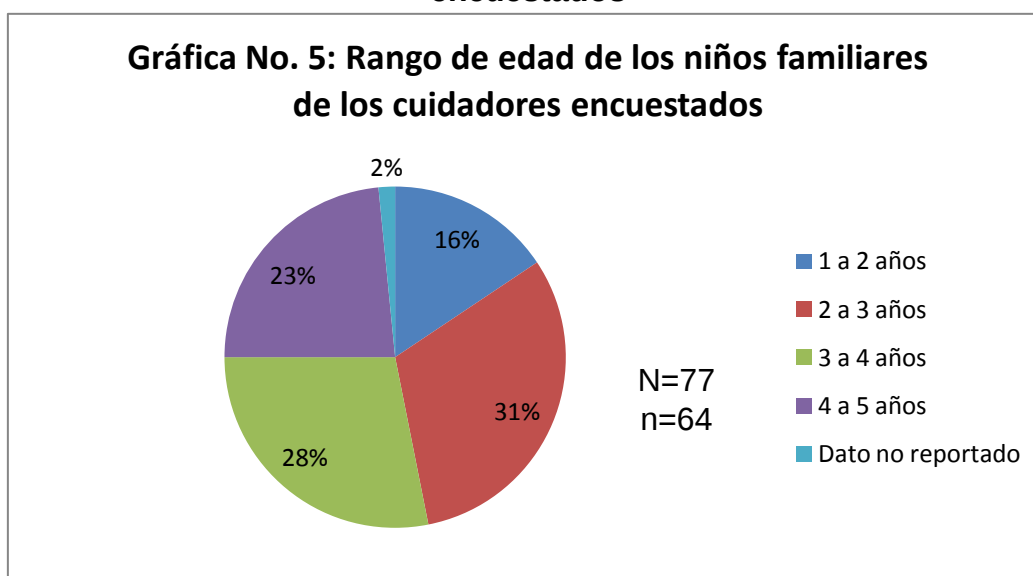


Fuente: Base de datos proyecto de investigación “prácticas de enseñanza y prácticas socioculturales que utilizan los docentes y los cuidadores para acercar al lenguaje escrito a los niños durante su primera infancia”.

El rango de edad de los cuidadores que participaron del estudio fue de 19 a 60 años. La mayoría de los cuidadores de los niños son personas menores de 30 años y solo 2% tienen más de 50 años. Ver gráfica 4.

Del total de los cuidadores encuestados, 31% tienen hijos entre 2 a 3 años, 28% entre 3 a 4 años, 23% de 4 a 5 años y el 16% de 1 a 2 años. Ver gráfica 5

Gráfica No. 5: Rango de edad de los niños familiares de los cuidadores encuestados



Fuente: Base de datos proyecto de investigación “prácticas de enseñanza y prácticas socioculturales que utilizan los docentes y los cuidadores para acercar al lenguaje escrito a los niños durante su primera infancia”.

Con respecto al nivel de escolaridad, la totalidad de los cuidadores reportó en la encuesta que saben leer y escribir y que han accedido formalmente a diferentes niveles de escolaridad: el 20% estudiaron hasta media básica, es decir grado 10 y 11. El 17% estudiaron hasta básica secundaria, el 13% de los cuidadores estudiaron técnico con título, el 9% estudiaron hasta básica primaria, el 9% estudiaron técnico sin título, el 9% universitario con título, el 8% universitario sin título, el 6% hasta tecnólogo con título y el 2% se encuentran en postgrado sin título y en dato no reportado. Así mismo se evidenció que el 88% no se encuentran estudiando actualmente y el 12% si se encuentra estudiando a la fecha.

Identificar el dato de escolaridad de los cuidadores de los niños es relevante en la medida que ellos como adultos tienen mayores herramientas para aportar a los niños en su proceso de acercamiento a la lectura y la escritura. Además, como plantean algunos autores la familia tiene un rol importante en esta tarea y otros refieren que una de las mejores maneras de ayudar a los niños en el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura, consiste primero en potencializar la de sus padres (Seaman y Yoo 2001).

Para terminar el apartado de características de los cuidadores y docentes participantes del estudio, se resalta la presencia mayoritaria de las mujeres en ambos roles y en el cuidado y en la crianza de los niños. Al respecto López (2010), hace una revisión de los modelos de crianza en la que se logra evidenciar que la figura por excelencia que sale a relucir es la materna. Refiere que algunos autores del siglo XIX como John Watson sólo mencionan en sus libros a las mujeres para señalar que son estas las encargadas del cuidado de los niños.

De hecho, López (2010), indica en el apartado *declinación de la función paterna tradicional* que aún en la actualidad hay quienes afirman que el rol del padre ha sufrido importantes cambios que van desde tener control absoluto hasta una falta de poder y más adelante resalta que: *“tradicionalmente el ejercicio de la paternidad se ha concebido como el de procrear, dar afecto y alimentación, mientras que el de la maternidad ha sido el de criar; aunque*

actualmente puede verse que estas funciones ya no están sólo en mano del padre o de la madre, sino que se comparten. Sin embargo, aún hay culturas en las que los padres (varones) no se involucran en la crianza de los hijos.”(p.59).

6.2. Prácticas de enseñanza que emplean los docentes para promover acercamiento al lenguaje escrito de los niños que asisten al HI-CDI

Para esta investigación decidimos describir las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los docentes de los niños que asisten al HI-CDI para favorecer el desarrollo del lenguaje escrito, teniendo en cuenta los planteamientos sustentados en los modelos pedagógicos de enseñanza: tradicional y activo.

Con el fin de analizar los datos ordenadamente se distribuyó la información en 3 categorías grandes: propósitos de acercamiento del lenguaje escrito, actividades para favorecer el lenguaje escrito y tipos de texto.

Dicha información fue comparada con los planteamientos teóricos que se sustentan en los modelos pedagógicos tradicional y activo, teniendo en cuenta que nos enmarcamos principalmente en la perspectiva discursiva interactiva.

A) Propósitos de acercamiento al lenguaje escrito

Mediante las opciones presentadas para la pregunta “¿Para qué fomenta el lenguaje escrito en los niños?” se pudo establecer que el porcentaje de respuesta para cada una fue semejante. A continuación se presentará el análisis que se desprende de los resultados encontrados.

Se comenzará analizando las preguntas que se sustentan en el modelo pedagógico tradicional. De las seis opciones que había, las que más marcaron las docentes fueron: “adquirir destrezas motrices” y “para aprender a manejar el área espacial”. Las otras cuatro opciones, obtuvieron un menor porcentaje. Estas serán discutidas más adelante de forma breve.

Antes de comenzar, se contextualizará acerca de lo que propone dicho modelo. Desde él se concibe que la mejor forma para enseñar es transfiriéndole información al niño, quien debe aceptarla tal y como se la presentan porque son saberes universales que no se pueden refutar. A partir de lo anterior, se entiende que el niño es una tabula rasa, es decir, llega a la escuela para recibir un conocimiento pre-establecido, sus saberes previos no son tenidos en cuenta y, por lo tanto, no desempeñan ningún papel relevante en la construcción de los nuevos aprendizajes. De este modo, es claro que la enseñanza-aprendizaje no se da en un contexto significativo, que no se parte de los intereses, expectativas y necesidades de los niños (Bruner, citado en Morales R. & Bojacá, B. 2002).

En lo que concierne específicamente al lenguaje escrito, desde este modelo pedagógico, Caldera (2003) sostiene que, la lectura se concibe como decodificar el lenguaje, es decir, hacer la correspondencia entre grafema-fonema cuidando muy bien la pronunciación. Por su parte, Choís (2005) señala que, desde el modelo tradicional, escribir consiste en codificar, aprender a identificar letras, sílabas, palabras y luego frases. Además, incluye tener buena caligrafía para lo cual se proponen ejercicios de planas.

Ahora bien, a este modelo pedagógico se podría sumar la concepción de escritura desde una perspectiva neuropsicológica, pues sus planteamientos complementan lo que se trabaja desde lo tradicional. Según Luria A.R (citado por Akhutina, 2002), la escritura es un acto motor que requiere procesamiento de información visuo-espacial y coordinación viso-motora que tiene que ver con la orientación de los elementos de la letra en los espacios. En este sentido, las actividades motrices como el rasgado de papel, el manejo de tijeras y manejo de lápiz son la antesala de la escritura.

En esta misma línea entran tres de las cuatro opciones, que aunque en un porcentaje menor, fueron marcadas: “conocer las letras del alfabeto”, “tener buena caligrafía” y “para reconocer los sonidos de las letras”. La opción restante: “para que se diviertan” se dejó de última porque tiene la particularidad

de que se puede interpretar a partir de los dos enfoques pedagógicos que se abordan en este estudio: el tradicional y el activo.

Leer a los niños para que se diviertan tiene cabida en el modelo tradicional, si se toma como una simple actividad que los entretiene durante unos minutos, mientras que, por ejemplo, el docente se encuentra realizando alguna otra actividad. Al hacer esto se desaprovecha una valiosa oportunidad para que junto con la guía del adulto se relacionen con los textos y creen un vínculo con él.

Al suceder esto, tácitamente ellos podrían estarse viendo como sujetos pasivos que no van a construir aprendizaje por medio de la lectura de un cuento, por ejemplo, pues este es como un juguete que lo divierte mientras el adulto, o en este caso el docente, se enfoca nuevamente en ellos. Así, leer no se constituye como una práctica significativa.

A pesar de eso, no se pretende negar el carácter de entretenimiento que puede llegar a tener la lectura. Calonje (2007) indica que no es que se niegue la dimensión de entretenimiento que pudiese tener, sino que esta práctica debe ser entendida como fundamental no sólo para introducir al niño al mundo de lo escrito, sino para afianzar la relación entre lector-oyente.

De allí la importancia que el maestro sea una guía permanente que anime y conduzca a sus estudiantes hacia lo escrito, hacia los textos. En dicha relación surge un placer por esta actividad que está cargada de sentido y significación; sólo así se podría hablar de ella en términos de diversión o entretenimiento.

Según la información que hasta ahora se ha logrado reportar, se evidencia cómo en la actualidad la enseñanza del lenguaje escrito aún está influenciada por el modelo pedagógico tradicional.

Esta situación ya la venían advirtiendo Ferreiro y Teberosky (1982), desde la década de los 80 para toda la educación de América Latina, especialmente en los primeros niveles de escolaridad. De hecho, estas autoras plantearon que

las consecuencias se reflejaban en la repitencia de año lectivo y posterior deserción del sistema educativo. En esta misma línea conviene citar a De la Cámara (2009) porque propone que el fracaso escolar tiene su origen en las dificultades que se evidencian en el lenguaje escrito.

Al situarse desde una mirada puramente tradicional, se reconoce que la mayor desventaja está en que no se logra que el niño otorgue sentido y significado a la lectura y a la escritura como prácticas sociales que permiten establecer un contacto con el mundo exterior, acceder a los contenidos de la cultura, a los conocimientos y a los valores que en ella se han predeterminado. Por el contrario, se presentan como actividades aisladas en las que parecen no importar tanto el contenido sino la forma.

Ahora bien, paradójicamente mediante las encuestas también se logró ubicar que las docentes a la vez que dan importancia a aspectos propios de la pedagogía tradicional, también atribuyen un valor significativo a elementos que pueden enmarcarse en la perspectiva discursiva interactiva Solé (1994) que se inscribe en el modelo pedagógico activo para establecer el propósito del acercamiento al lenguaje escrito.

Para las opciones de: “para acceder, interpretar y recordar información”, “formar lectores y escritores competentes”, “para comunicarse con otras personas”, “comunicar algo mediante dibujos y/o trazos” y “otras: aumentar el vocabulario” favorecen la identificación de los diversos propósitos sociales y comunicativos que tienen la lectura y la escritura, es decir, se convierten en una experiencia significativa. Ver gráfica 6.

Lo anterior se afirma con base en los planteamientos teóricos de Cassany (2009), Chois (2005), Jolibert (2002, 1995) y Solé (1994) cuyas teorías confluyen en entender el lenguaje escrito como una actividad social en la que establecemos propósitos y destinatarios, determinamos el tipo de texto que se ajusta más a nuestra necesidad o interés de comunicación poniendo en juego la activación de conocimientos previos. Tal y como lo expresa Jolibert, desde

este modelo pedagógico los niños alcanzan el placer de la lectura y sienten la importancia y la necesidad de expresarse por medio escrito.

De este modo, esta perspectiva es relevante porque permite a los niños enfrentarse a diversos textos, situaciones e interlocutores reales, estableciendo propósitos que dependen de los intereses, las necesidades y el contexto. Según ello, la interpretación del texto está mediada en gran parte por el o los objetivos que se plantearon antes de la lectura, desplazando a un segundo plano la decodificación. Además, desde este enfoque los niños se perciben activos durante su proceso de aprendizaje, convirtiéndose en lectores-escritores expertos que construyen el significado del texto y son capaces de posicionarse frente a él de una manera crítica.

En la encuesta indagó acerca de los dibujos porque según lo que plantea Buhler (citado por Vygotski 1979) configuran una parte esencial de la comunicación cuando el niño aún no es capaz de codificar el lenguaje. Esta hipótesis resulta interesante porque plantea que el lenguaje oral media la evolución del dibujo hacia el lenguaje escrito. De esta forma, es positivo que entonces esta haya sido la opción con mayor porcentaje de respuesta.

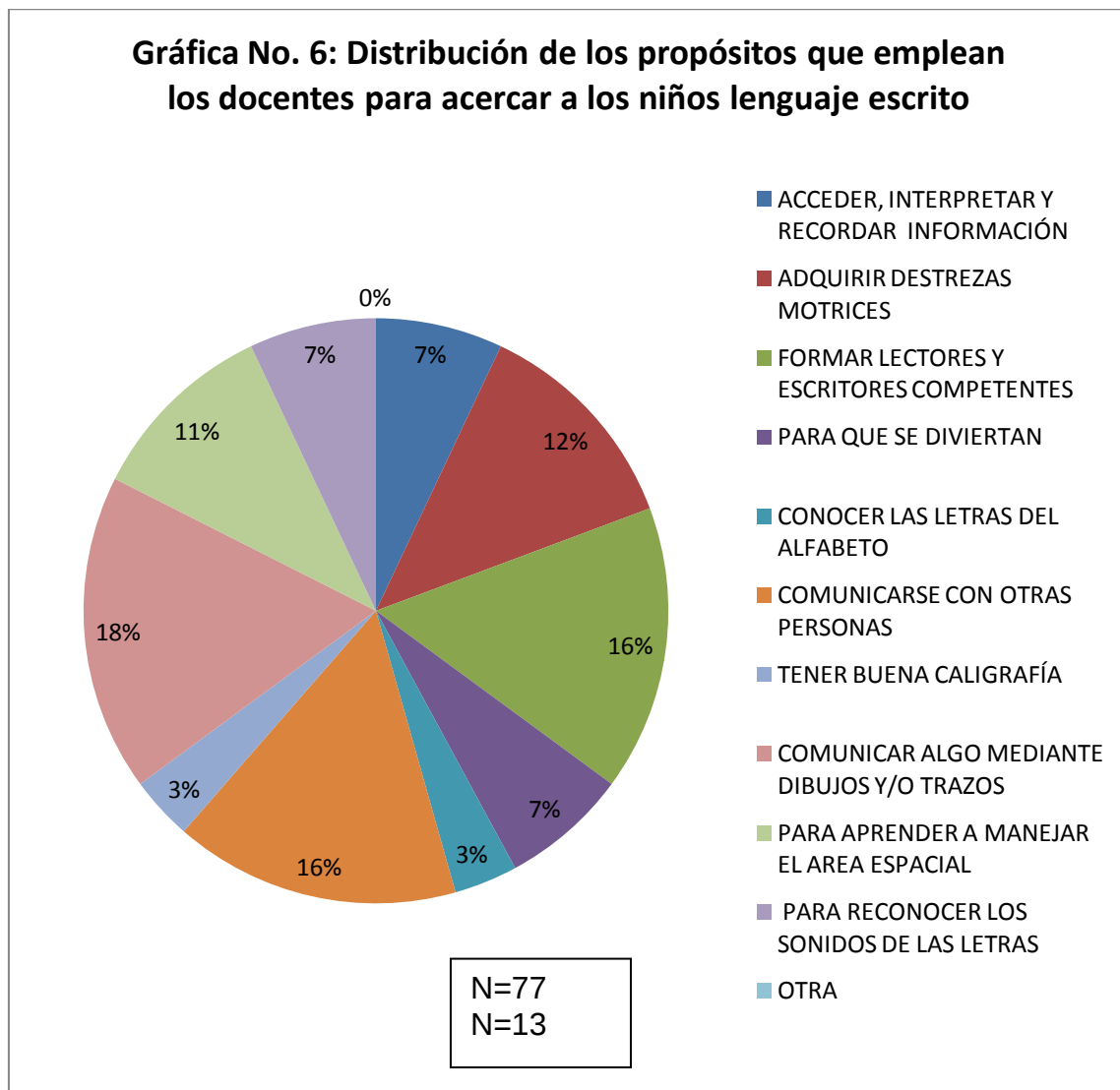
El supuesto en torno al tema es que el dibujo comienza en los niños cuando estos han logrado un avance en el lenguaje oral, pues de la misma forma en que el niño tiene la habilidad de narrar una historia a través de la oralidad, también lo puede hacer mediante sus dibujos. Así, se hablaría de que existe una jerarquía que responde a un orden, para que algo ocurra previo debe haber unos requerimientos específicos que lo posibiliten.

A partir de lo anterior, se puede inferir que las docentes de una u otra forma entienden las implicaciones del dibujo en la escritura. No obstante, se resalta que esta relación debe estar mediada por un propósito determinado y bajo una situación significativa. Por lo tanto, no es muy viable que una de las principales finalidades del dibujo sea precisamente una actividad para ganancias de habilidades motoras finas.

Por otro lado, otro aspecto interesante por analizar es que las docentes respondieran en mayor medida “formar lectores y escritores competentes”, “para comunicarse con otras personas” y aunque en menor medida “para acceder, interpretar y recordar información” (Ver gráfica 6). Según el marco teórico de referencia en lo que concierne al modelo pedagógico activo, estas opciones representan los pilares del propósito del acercamiento a la lectura y a la escritura porque cuando se ve la importancia de establecer un propósito se está percibiendo estas prácticas como una experiencia significativa que no responde a un ejercicio meramente académico y superficial en el cual es más importante la forma que el contenido.

Los resultados obtenidos en esta primera parte de la investigación permiten concluir que a las docentes les parece importante acercar a los niños al lenguaje escrito mediante propósitos que se ubican en los modelos pedagógicos tanto tradicional como activo. Sin embargo, estos resultados no son negativos del todo, por el contrario, es posible pensar que los diversos modelos podrían combinarse para que su objeto de estudio, el lenguaje escrito, sea abordado de una forma integral. Aun así se reitera que lo más conveniente para el acercamiento al lenguaje escrito es hacerlo con mayor énfasis desde los planteamientos de un modelo activo en el que la lectura y la escritura son vistas como prácticas socioculturales.

Gráfica No. 6: Distribución de los propósitos que emplean los docentes para acercar a los niños lenguaje escrito



Fuente: Base de datos proyecto de investigación “prácticas de enseñanza y prácticas socioculturales que utilizan los docentes y los cuidadores para acercar al lenguaje escrito a los niños durante su primera infancia”.

B) Actividades de acercamiento al lenguaje escrito

Con relación a la pregunta ¿Cuáles de las siguientes actividades usted realiza dentro del salón de clase en torno al lenguaje escrito? podemos afirmar que los docentes respondieron a las opciones de forma similar, es decir, no hubo diferencias significativas entre los porcentajes (ver gráfica 7). Este aspecto nos resulta llamativo, pues las opciones las situamos desde ambos modelos

pedagógicos, el tradicional y el activo. Esto nos da cuenta de que en el aula se hacen diversas actividades que de uno u otro modo buscan relacionar al niño con el lenguaje escrito.

Para empezar, analizaremos las opciones que corresponden al modelo pedagógico tradicional. Dentro de estas se enmarca en orden de preferencia por los docentes: actividades de dibujo, trazos, relleno de letras y planas, actividades de destreza motrices, uso de fragmentos cortos de cuentos, les dice a los niños los nombres y sonidos de las letras, sonidos, toma un cuento y señala aspectos de direccionalidad. Al respecto, como ya lo hemos venido mencionando, dichas actividades se centran principalmente en que los niños aprendan a decodificar el lenguaje escrito, dejando de lado la comprensión del texto.

Este estudio se asume desde la propuesta de Solé (1994) pues sostiene que *“leer no es decodificar, pero para leer es necesario poder decodificar”* (p. 51). En el sentido en que lo plantea, quiere decir que esta habilidad podría ser de interés si se la mira desde el punto de vista que mediante ella se lograría que los niños que están en proceso de aprendizaje de la lectura puedan ser cada vez más autónomos y logren apropiarse por ellos mismos de la comprensión de la lengua escrita. Más adelante señala que en definitiva lo más importante es comprender que el lenguaje escrito, aparte de estar conformado por un sistema de signos, es ante todo una construcción significativa que tiene su origen a partir de las experiencias que se dan en el contexto familiar.

Para terminar, llama la atención que entre las opciones que los docentes respondieron en mayor medida estaba presente la siguiente: dejan que los niños lean por si solos los cuentos, como una actividad que realizan frecuentemente en el aula de clase; aspecto al que hay que tenerle cuidado, teniendo en cuenta los planteamientos de Cassany (2009), quien valora la importancia de la figura adulta del co-lector, es decir que en las edades en las que se encuentran los niños del estudio es de vital importancia que la lectura sea algo colectivo, estando presente siempre el adulto. Así pues, por medio de esta figura se les comunica a los niños el lenguaje que aún no pueden

procesar, siendo un apoyo para darle sentido a las historias, permitiéndoles una interacción en la cual se negocian significados verbales, literarios y socioculturales que los promueven como miembros de la comunidad.

Ahora bien, como ya se había mencionado los docentes también respondieron en porcentajes muy similares las opciones que se enmarcan desde la perspectiva discursiva interactiva. La opción que más contestaron fue: lectura de imágenes, aspecto que es de resaltar, debido a que como lo afirman Arizpe y Styles (2002), las imágenes son de vital importancia para realizar la interpretación de un texto; de igual forma, como lo plantea Bettina Caron (2009), la ilustración introduce la lectura, considerándose este como un lenguaje mismo con un código propio que demanda en el lector un proceso de decodificación y de comprensión. Es por todo ello, que es valioso que hayan respondido que se apoyan en imágenes para contar una historia.

Otra de las respuestas que en mayor medida contestaron las docentes fue “realiza preguntas a los niños sobre una historia leída”; la analizamos de acuerdo con los postulados de Jolibert (1995) en los que plantea que la lectura se apoya con una serie de preguntas en tres momentos: antes, durante y después de la lectura lo que les permite a los niños desarrollar herramientas cognitivas para construir el significado. De esta manera, el niño tiene que recuperar conocimiento previo de la memoria a largo plazo, formular hipótesis sobre lo que va a ocurrir en la historia y realizar inferencias de los significados no literales del texto.

En la misma línea, entre las respuestas que más seleccionaron los docentes se encuentra que cantan canciones y rondas infantiles como actividad para acercar a los niños al lenguaje escrito. Por medio de las rondas infantiles se estimula el desarrollo del lenguaje oral en los niños que antecede la adquisición del lenguaje escrito, es necesario anotar que dichas actividades no se deben centrar únicamente en desarrollar habilidades orales en los niños sino en permitirles relacionarse con la cultura de lo escrito.

De la misma manera, resulta significativo que los docentes respondieran que leen a los niños cuentos completos y no fragmentos de los mismos, debido a

que estos le permiten comprender de manera global el texto y aportar su punto de vista. Esta opción de respuesta nos da cuenta que los docentes durante su cotidianidad tiene en cuenta actividades desde la perspectiva discursiva interactiva que favorecen el proceso de aprendizaje en los niños, ya que si les presentaran fragmentos cortos de un cuento, este no se encontraría en un contexto que permitiera significar y darle sentido. Así mismo, como lo plantea Cassany (2009), es importante que los textos que se les presenten a los niños pertenezcan a su contexto sociocultural debido a que en cada cultura los textos varían y tienen sentido.

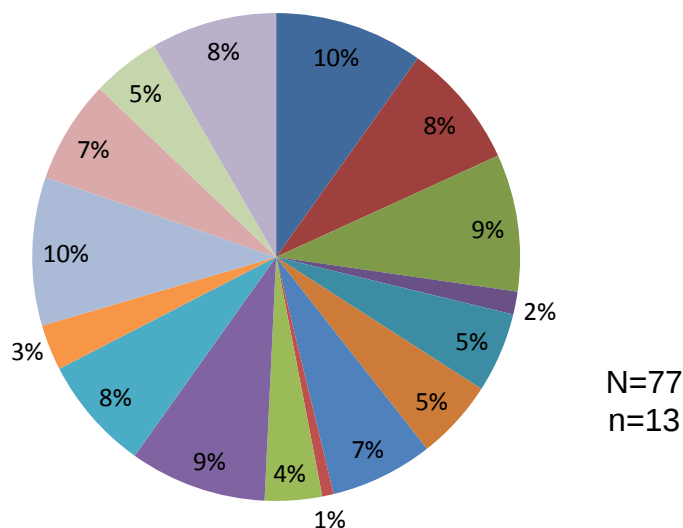
De igual forma, los docentes respondieron en un porcentaje significativo que leen cuentos en voz alta, rasgo valioso debido a lo que propone Calonje (2007), ya que resalta la importancia de que a los niños se les lea en voz alta, creando una situación de comunicación a partir de un texto que permite la construcción conjunta de significado, así como también fomenta la habilidad de escucha, el lenguaje oral y escrito, logrando de esta forma que se conviertan en lectores y productores de texto movilizados por curiosidad en conocer el lenguaje escrito. Por lo cual este tipo de actividades son importantes para llevarse a cabo con los niños, debido a que incentivan el placer por la lectura.

Sin embargo, resulta paradójico el hecho de que los docentes respondieran en menor medida que realizan cambios en el tono de la voz durante la lectura, porque partiendo de los postulados de Calonje (2007), el lector debe poseer ciertas cualidades que permitan desarrollar la trama de la historia de una forma creíble, tales como emplear el silencio durante las pausas, los gestos, los movimientos, así como emplear su lenguaje jugando con la entonación, la intensidad de la voz y la prosodia.

Gráfica No. 7: Distribución de las actividades que llevan a cabo los docentes para acercar a los niños lenguaje escrito

Gráfica No. 7: Distribución de las actividades que llevan a cabo los docentes para acercar a los niños lenguaje escrito

- LECTURA DE IMÁGENES
- ACTIVIDADES DE DIBUJO, TRAZOS, RELLENO DE LETRAS Y PLANAS
- REALIZA PREGUNTAS AL NIÑO SOBRE UNA HISTORIA LEÍDA
- LA MAYORÍA DE LAS VECES NO SE APOYA EN IMÁGENES PARA NARRAR HISTORIAS
- CAMBIOS EN EL TONO DE LA VOZ DURANTE LA LECTURA
- EMPLEA FRAGMENTOS CORTOS DE CUENTOS
- LECTURA EN VOZ ALTA DE CUENTOS
- ACTIVIDADES DE TRAZO O RELLENO DE LETRAS
- LE DICE AL NIÑO LOS SONIDOS
- CANTA CANCIONES Y RONDAS INFANTILES
- LECTURA DE CUENTOS COMPLETOS
- TOMA UN CUENTO Y SEÑALA ASPECTOS DE DIRECCIONALIDAD
- DEJA QUE LOS NIÑOS LEAN POR SI SOLOS LOS CUENTOS
- REALIZA PREGUNTAS SOBRE LOS DIBUJOS QUE HACEN LOS NIÑOS
- LES DICE A LOS NIÑOS LOS NOMBRES DE LAS LETRAS
- REALIZA ACTIVIDADES DE DESTREZA MOTRICES



Fuente: Base de datos proyecto de investigación “prácticas de enseñanza y prácticas socioculturales que utilizan los docentes y los cuidadores para acercar al lenguaje escrito a los niños durante su primera infancia”.

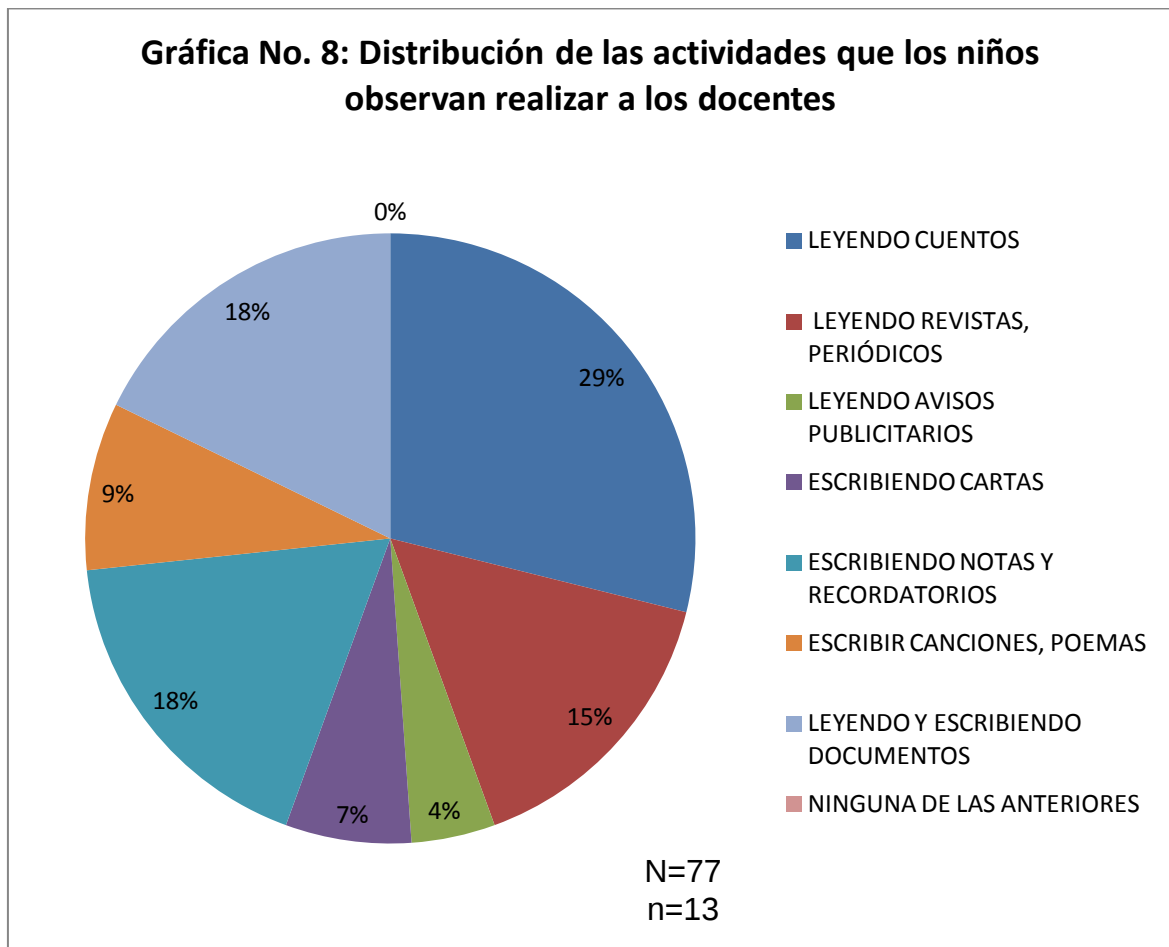
- ***Actividades que observan los niños realizar a los docentes***

Partimos de los postulados de Ferreiro (1998) y Jolibert (1995), quienes conciben que en la cotidianidad haya muchas ocasiones para interactuar con el lenguaje escrito. Solo el hecho de que los niños puedan ver a otros que se supone ya saben utilizando el lenguaje escrito les da indicios de cómo se usa y para qué se emplea dicho lenguaje en la sociedad. Es por esto que es importante el hecho de que todos los docentes que participaron en el estudio respondieron a alguna de las actividades, ya que esto da cuenta que de uno u otro modo están permitiendo que los niños identifiquen algunas de las funciones sociales del lenguaje escrito (ver gráfica 8).

En ocasiones los docentes emplean el lenguaje escrito por una necesidad específica, como por ejemplo escribir notas para comunicarse con el cuidador de los niños, pero no con la intención de acercar a los niños al lenguaje escrito. Sin embargo, dicha actividad les permite a los niños reconocer el lenguaje como un aspecto relevante en la sociedad y no como algo exclusivo del ámbito escolar.

Es por esto que es importante que los niños se relacionen con diferentes personas que les permitan interactuar de distinta forma con el lenguaje escrito. También es importante que los docentes asignen el valor de importancia que tienen estas actividades y otros tipos de textos que acerquen al niño con su contexto y le brinden una experiencia real con el lenguaje escrito.

Gráfica No. 8: Distribución de las actividades que los niños observan realizar a los docentes



Fuente: Base de datos proyecto de investigación “prácticas de enseñanza y prácticas socioculturales que utilizan los docentes y los cuidadores para acercar al lenguaje escrito a los niños durante su primera infancia”.

C) Tipos de textos que emplean para acercar a los niños al lenguaje escrito

Para comenzar, partiremos del hecho que este apartado tiene la particularidad de que sólo hay una opción que da cuenta del enfoque tradicional “utiliza cartillas”, las siete restantes pertenecen a la perspectiva discursiva interactiva (ver gráfica 9). Dado que con esa opción basta para dar cuenta del enfoque tradicional en este aspecto.

Cassany (2009) considera que desde el enfoque tradicional los textos de tipo cartillas configuran por excelencia la guía para el aprendizaje en el aula. De esta manera, el propósito de este tipo de texto es aprender el código escrito y

su correspondencia con el habla, dejando de lado la comprensión y la implicación social de estos. Desde este enfoque se cree que todos aprenden a decodificar de igual forma.

Sin embargo, debe primar la comprensión de lo leído sin dejar de lado el contexto en el que se lee y los propósitos que se plantean antes de enfrentarse a la lectura. Sin embargo, como ya lo hemos mencionado, no desmeritamos la importancia que tiene que los niños aprendan a decodificar dando claridad que esta no es la finalidad de la lectura.

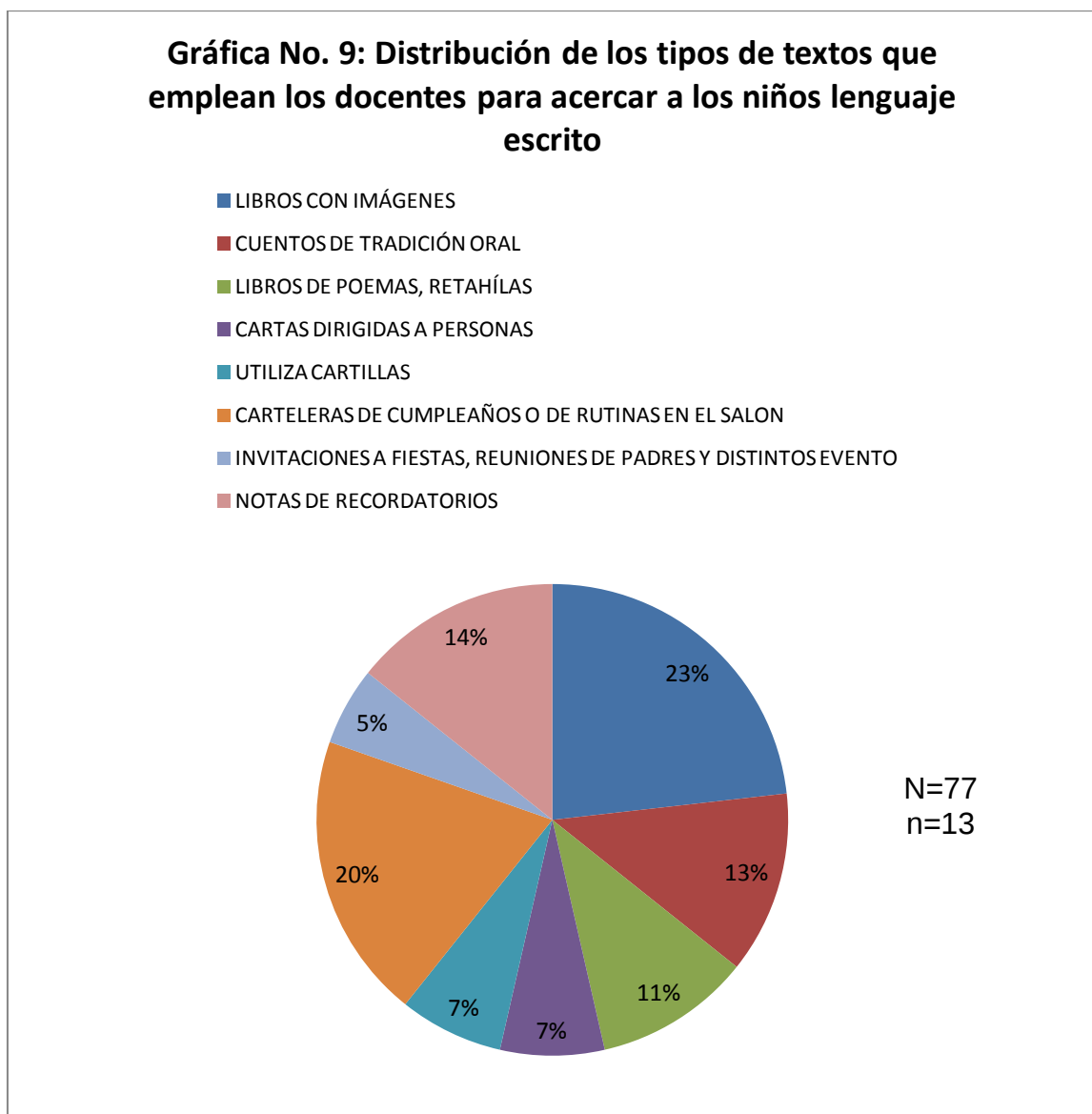
Ahora bien, como ya lo habíamos mencionado los docentes también respondieron en mayor medida otras opciones que se enmarcan desde la perspectiva discursiva interactiva: libros con imágenes, cuentos de tradición oral, libros de poemas y retahílas, cartas, carteleras de cumpleaños o de rutinas en el salón invitaciones y notas de recordatorios (ver gráfica 9). En este apartado no se va a ahondar en cada tipo de texto, debido a que ya se ha hecho anteriormente.

De acuerdo a los autores que conforman la corriente activa, se parte del hecho que se lee y se escribe con un propósito determinado y en un contexto específico, así mismo que cada texto aporta conocimiento sobre una función social distinta a la académica y que les permite a los niños realizar hipótesis sobre los mismos (Ferreiro 1998), también que el lenguaje escrito está presente constantemente en el contexto de los niños, de igual forma consideramos que leer no es solo tomar un libro y descifrar sus letras, se lee todo desde los anuncios de publicidad, los directorios telefónicos, hasta historias de la literatura, primando siempre el contenido de lo que se lee, así como nuestra propia interpretación del mismo.

A modo de conclusión, se puede decir que con base en la información que recolectada en la encuesta para docentes, se logró evidenciar lo que hacen para acercar a los niños al lenguaje escrito. Se encontró que retoman elementos de ambos modelos pedagógicos para plantear actividades con los niños. En los tres apartados se observa consistencias en sus respuestas, pues

siempre hubo similitud entre el porcentaje de las opciones pertenecientes al modelo pedagógico tradicional y el activo, es decir, no se encontraron contradicciones entre los propósitos de acercamiento al lenguaje escrito y las actividades y tipos de textos que emplean para ello.

Gráfica No. 9: Distribución de los tipos de textos que emplean los docentes para acercar a los niños lenguaje escrito



Fuente: Base de datos proyecto de investigación “prácticas de enseñanza y prácticas socioculturales que utilizan los docentes y los cuidadores para acercar al lenguaje escrito a los niños durante su primera infancia”.

6.3. Prácticas cotidianas que llevan a cabo los cuidadores de los niños que asisten al HI-CDI para favorecer el desarrollo del lenguaje escrito

En esta investigación se describen cómo algunas de las prácticas cotidianas que llevan a cabo los cuidadores de los niños que asisten al HI-CDI, favorecen el desarrollo del lenguaje escrito. Dentro de las interacciones diarias que estos llevan a cabo con los niños, están indirecta o directamente favoreciendo, fomentando y estimulando la adquisición del mismo.

Ahora bien, se aclara que es importante distinguir el rol del cuidador del rol que tiene el docente. Este último tiene que pensar intencionalmente en los aprendizajes de los niños, entre estos, el del lenguaje escrito, es decir, que es su deber llevar a cabo actividades cuyos propósitos estén encaminados a conseguirlo.

En el caso de los cuidadores, estos realizan diversas actividades cotidianas que les permiten interactuar con los niños creando vínculos afectivos, sin que esto necesariamente implique que su intención está puesta en acercarlos al lenguaje escrito. Ahora bien, no se está planteando que otros actores diferentes al docente no puedan hacerlo, lo que se está diciendo es que no necesariamente están en la obligación.

No obstante, si bien el papel de un cuidador no es el de enseñar formalmente a los niños, él si puede apoyar su desarrollo en el contexto del hogar, incluyendo el proceso que se lleva a cabo en el HI-CDI. Con base en esto, uno de los propósitos del estudio consistió en indagar por algunas de las prácticas socioculturales que realizan los cuidadores, con el fin de relacionarlas con las propuestas de varios autores con relación al lenguaje escrito.

Con el fin de analizar los datos ordenadamente se distribuyó la información en 3 categorías grandes: propósitos de acercamiento del lenguaje escrito, actividades para favorecer el lenguaje escrito y tipos de texto.

A diferencia del apartado de docentes, los datos aquí presentados no se analizan estrictamente a partir de las propuestas de modelos pedagógicos

como tal, se retoman algunos aspectos pero no será lo central. Sólo se señalará cómo estas actividades cotidianas que para algunos cuidadores pasan inadvertidas, sí se relacionan directamente con el acercamiento al lenguaje escrito.

A) Propósitos de acercamiento al lenguaje escrito

Según lo que se observó en los resultados obtenidos en la pregunta “la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito tienen diversos propósitos sociales y comunicativos ¿Cuál o cuáles de las siguientes opciones usted considera que son los más importantes?”(Ver anexo N° 5) la mayoría de los cuidadores ubicaron “adquirir destrezas motrices” como uno de los principales propósitos del acercamiento al lenguaje escrito. Asimismo, las opciones: “conocer las letras del alfabeto y sus sonidos” también obtuvieron un porcentaje significativo y en menor medida “tener letra bonita” (ver gráfica 10).

Ante estos resultados se puede resaltar varias cosas. Los cuidadores logran identificar que el lenguaje escrito tiene un propósito determinado y que además se puede empezar a favorecer desde la primera infancia. No obstante, sería importante que ellos también lograsen identificar que de hecho mediante las actividades sencillas que hacen con los niños desde otros espacios que no son de educación formal están introduciéndolos al lenguaje escrito.

También se puede añadir que sería interesante si concibieran el lenguaje escrito en una forma más amplia y no redujeran sus propósitos de acercamiento a habilidades motrices y a la correspondencia entre grafema fonema. Es importante que ellos dimensionen también las funciones sociales del mismo.

En este sentido, por ejemplo, si desde la escuela los docentes se encuentran situados en una perspectiva discursiva interactiva, es muy positivo que entonces los cuidadores entren en armonía con ello para que así ambos actores trabajen en la misma línea.

En lo referente a la promoción de la lectura Morales, Rincón y Romero (2005), refieren que ello no se limita únicamente a los docentes, sino que también es

competencia de otras personas y en contextos diferentes. Con esto se pretende reafirmar lo que se planteó en el párrafo anterior acerca del trabajo conjunto que podrían hacer.

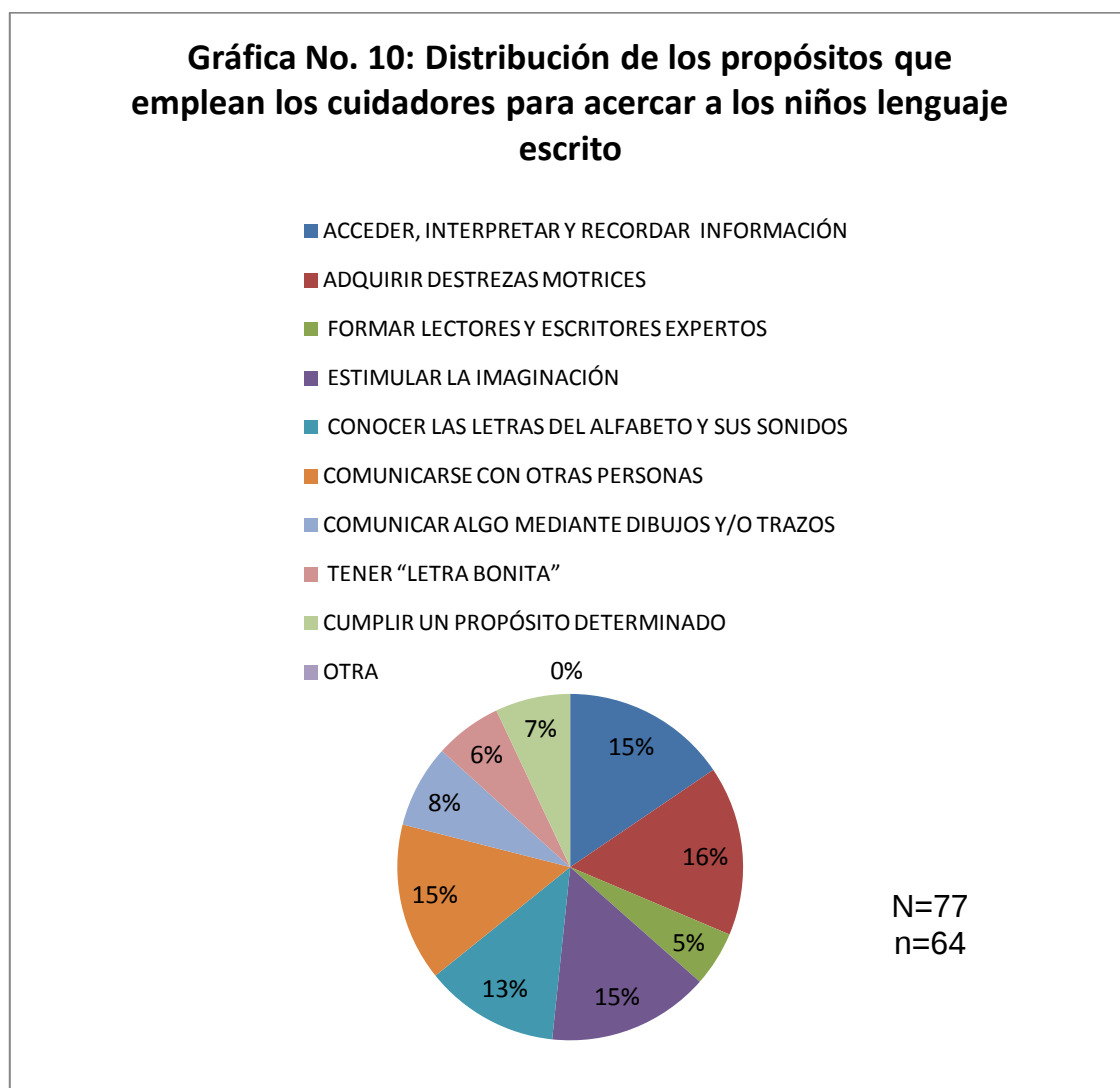
Ahora bien, mediante la encuesta se logró ubicar que los cuidadores también dan importancia a aspectos muy relevantes. Así por ejemplo las opciones de: “para acceder, interpretar y recordar información, para estimular la imaginación, y para comunicarse con otras personas” (Ver anexo N° 5), favorecen la identificación de los diversos propósitos sociales y comunicativos que tiene el lenguaje escrito. Permitiendo que los niños se enfrenten a diversos textos, situaciones e interlocutores reales, estableciendo propósitos que dependen de los intereses, necesidades y el contexto.

Con relación a las actividades que implican el dibujo, los cuidadores marcaron esta opción en menor medida. El dibujo tiene una relación directa con el lenguaje escrito. A partir de esto se podría inferir que tal vez los cuidadores no establecen una relación directa entre escritura y dibujo.

Por otro lado, también llama la atención que las opciones de respuestas “para cumplir un propósito determinado y para formar lectores y escritores expertos”, fueron seleccionadas en menor medida. Según el soporte teórico en lo que concierne a la perspectiva interactiva discursiva, estas opciones representan los pilares del propósito del acercamiento a la lectura y la escritura, porque cuando se ve la importancia de establecer un propósito se percibe estas prácticas como una experiencia significativa que no privilegian aspectos como la forma sino el contenido.

Los resultados obtenidos en esta parte de la investigación permiten concluir que a los cuidadores les parece importante acercar a los niños al lenguaje escrito mediante propósitos diversos. Si bien es cierto que desde el apartado de docentes se enfatizó en la perspectiva discursiva interactiva, no se descartan los beneficios que traen los otros enfoques como complementos.

Gráfica No. 10: Distribución de los propósitos que emplean los cuidadores para acercar a los niños lenguaje escrito



Fuente: Base de datos proyecto de investigación "prácticas de enseñanza y prácticas socioculturales que utilizan los docentes y los cuidadores para acercar al lenguaje escrito a los niños durante su primera infancia".

B) Actividades de acercamiento al lenguaje escrito

- **Actividades en torno al lenguaje oral**

Con respecto a la pregunta "Dentro de las interacciones comunicativas cotidianas que usted establece con el niño del HI-CDI ¿cuál o cuáles de las siguientes opciones usted realiza con mayor frecuencia?" todos los cuidadores

respondieron al menos una de las opciones de respuesta, como se puede observar en la gráfica 11.

Esta pregunta fue hecha por dos razones. La primera porque como se mencionó en el análisis de la pregunta concerniente a los propósitos de acercamiento al lenguaje escrito, hay una jerarquía la cual establece que hay transiciones para acceder a él, (Buhler citado por Vygotski 1979) y la segunda razón se soporta en los planteamientos de Duchan (1988), puesto que destaca la importancia de desarrollar distintos tipos de discursos en los niños que les permitan adquirir destrezas para establecer cohesión y coherencia en su discurso, así como el conocimiento y familiarización de la superestructura. Todo ello supone una ganancia que puede ser transferida al posterior acceso al lenguaje escrito.

Se encontró que la totalidad de los cuidadores realiza al menos una o más de las opciones presentadas. Aspecto que resulta muy positivo porque, da cuenta que ellos de una u otra manera están favoreciendo en los niños todas estas habilidades mediante las interacciones cotidianas que llevan a cabo.

Además de lo anterior, tal y como lo expone con Buhler (citado por Vygotski 1979) la antesala del lenguaje escrito y el dibujo es el lenguaje oral. Para reafirmar aún más lo anterior se tomaron también los supuestos teóricos de Solé (1994), quien concibe esta relación como bidireccional, es decir, a medida que se tiene ganancias en lo oral se favorece el desarrollo del lenguaje escrito y viceversa.

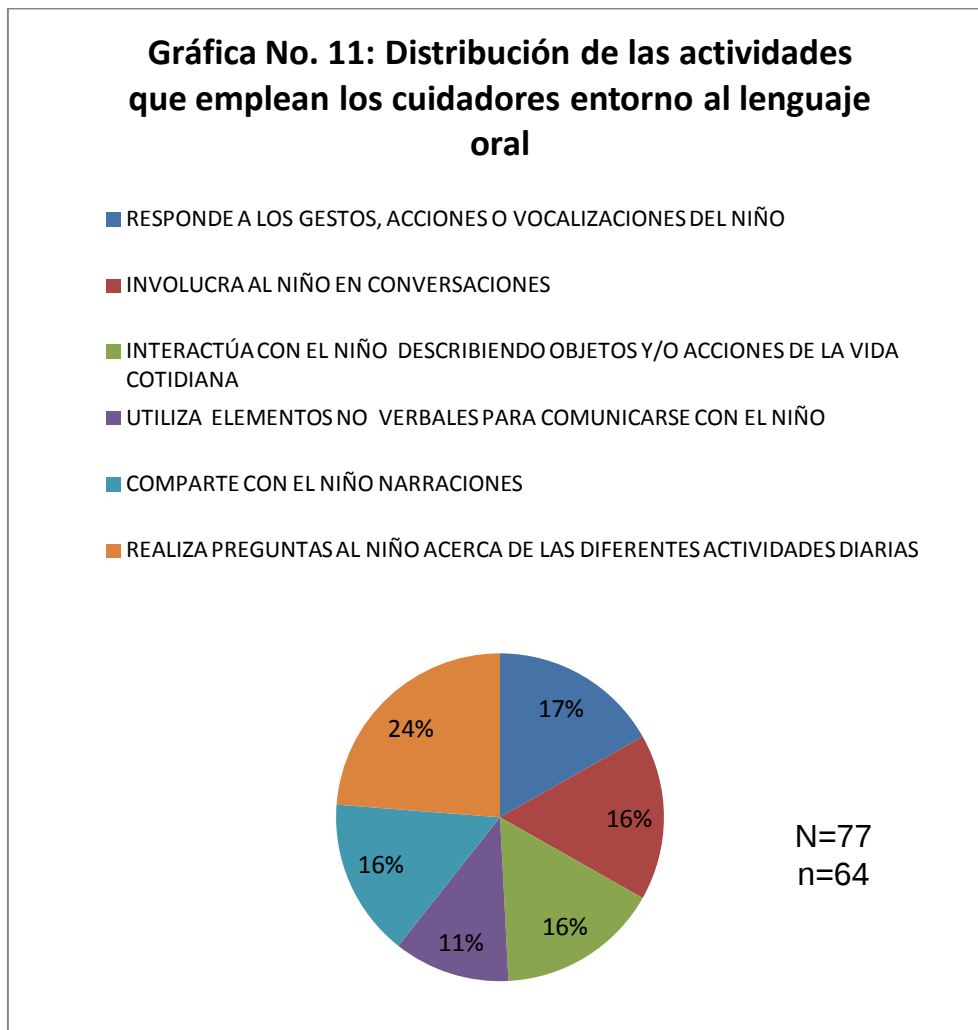
En este sentido, se habla de alfabetización, la cual trasciende al mero dominio de la lectura y la escritura. Desde esta definición se reconoce el rol del lenguaje oral en el proceso de adquisición del lenguaje escrito. Ong (2005), hace una revisión al respecto y rescata el valor que ha tenido la oralidad en el transcurso de la evolución del hombre, no sólo en las culturas que no tienen definido un sistema de escritura, sino también en aquellas que son letradas. De hecho para estas últimas añade: *“... pero aún, en todos los maravillosos mundos que la escritura abre, la palabra hablada reside y vive en ellos... la escritura nunca puede prescindir de la oralidad”* (p.9)

Ante estos planteamientos, cabe reflexionar sobre un asunto muy importante que no se ha mencionado explícitamente y es que la oralidad o más bien el desarrollo del lenguaje oral es posible siempre y cuando se cuente con un tercero (s) que además de escuchar y opinar acerca de lo que le (s) dicen, pueda potenciar las habilidades que tiene un individuo para comunicar de forma oral lo que desea.

En este sentido, si el lenguaje oral antecede al lenguaje escrito ¿Qué se necesita para desarrollarlo o favorecerlo? En parte este interrogante ya se comenzó a resolver en el párrafo anterior. No obstante, para construir una respuesta más elaborada se parte diciendo que la solución la aporta Vygotsky (1979) desde su perspectiva sociocultural: para que se desarrolle el lenguaje, es necesaria la interacción con un par más capaz, alguien que primero apoye a la persona en determinada actividad, que lo guíe para que después lo logre hacer solo. A esto lo denominó Zona de Desarrollo Próximo ZDP.

Por su parte, Bruner (1965) lo denomina mecanismo de adquisición del lenguaje o LAD (sus siglas en inglés) el cual necesita de la presencia de la cultura, pues las personas involucradas en ella, especialmente el adulto provee al niño de herramientas para acercarlo más rápidamente al mecanismo de adquisición o LASS (sus siglas en inglés).

Gráfica No. 11: Distribución de las actividades que emplean los cuidadores entorno al lenguaje oral



Fuente: Base de datos proyecto de investigación “prácticas de enseñanza y prácticas socioculturales que utilizan los docentes y los cuidadores para acercar al lenguaje escrito a los niños durante su primera infancia”.

- **Actividades en torno al lenguaje escrito**

Con relación a la pregunta “mediante las diversas actividades cotidianas el niño se relaciona con el lenguaje escrito. ¿Cuál o cuáles de las siguientes actividades usted realiza con mayor frecuencia?” (Ver anexo N° 5), se puede decir que los cuidadores respondieron a las opciones de forma similar, es decir, no hubo mucha diferencia entre los porcentajes, siendo un indicador de que en su cotidianidad realizan diversas actividades que de uno u otro modo buscan relacionar al niño con el lenguaje escrito.

Se comenzará el análisis con la presentación de los resultados de las opciones que se centran en aspectos como decodificación. Una de las opciones más marcadas fue “decir a los niños los nombres y sonidos de las letras”. Ante este panorama se podría decir que los cuidadores estarían facilitando la decodificación, es decir, que hagan la conversión fonema –grafema.

Mediante las opciones respondidas por los cuidadores: realiza actividades de trazo, relleno de letras y planas y señalan aspectos de direccionalidad, se apunta reiteradamente que si estos son los principales propósitos que se plantean en las actividades que tienen que ver con el lenguaje escrito, se podría generar que los niños no tengan un acercamiento grato y significativo con el lenguaje escrito.

Por último, dentro de las opciones que no favorecen tanto el acercamiento significativo con el lenguaje escrito, se encontró que los cuidadores respondieron en menor medida como una actividad que realizan frecuentemente la opción: deja que los niños lean por si solos los cuentos. Esto es positivo porque como lo señalamos de forma más detallada en el apartado de docentes, Cassany (2009) explica acerca la figura del co-lector como la persona quien mediante la lectura que hace al niño potencia su posterior desarrollo.

Con respecto a las demás opciones del cuestionario que se enmarcan en la perspectiva discursiva interactiva, los cuidadores escogieron en su mayoría la opción: cantar canciones y rondas infantiles, como actividad que realizan con frecuencia para acercar a los niños al lenguaje escrito. Este aspecto es acertado por razones que ya se han mencionado a lo largo del capítulo. Sólo se recalcará que las rondas infantiles representan actividades que favorecen el desarrollo del lenguaje oral, pues mediante ellas el niño puede manipular los sonidos de la lengua jugando con los aspectos suprasegmentales del habla (ritmo, tono, fluidez y prosodia). Sin embargo, se insiste en que el aprendizaje del lenguaje escrito no se debe centrar únicamente en aspectos relacionados con habilidades orales. La intención no es negar la importancia que estas

tienen, sino resaltar que si bien son fundamentales hay otros aspectos que también lo son.

Otra de las actividades que los cuidadores reportaron que hacían con mayor frecuencia fue la de leerles a los niños cuentos en voz alta y hacer lectura de imágenes. Sobre esta última opción no se ahondará en este capítulo, pues ya se abordó anteriormente.

Para la lectura en voz alta Cassany (2009), sostiene que la lectura compartida es una experiencia que por un lado, no necesariamente se lleva a cabo en un ámbito escolar y por el otro implica la interacción con alguien y que dependiendo de quién sea ese alguien la experiencia varía. Por consiguiente, no es lo mismo leer con la profesora que con los padres, por ejemplo. En una lógica similar, Calonje (2007), habla de la lectura en voz alta como una práctica interactiva que supone un intercambio comunicativo, permitiendo el desarrollo de habilidades, tales como la escucha, el lenguaje oral y el escrito.

De igual forma, los cuidadores respondieron que realizan cambios en el tono de la voz durante la lectura. La importancia de esto lo señala la última autora que mencionamos, diciendo que el lector debe tener ciertas habilidades para despertar interés en los niños, tal es el caso de emplear gestos, movimientos, utilizar el silencio en las pausas y jugar con los aspectos suprasegmentales del habla (intensidad, tono y prosodia).

Así mismo, se evidencia en la encuesta que los cuidadores dentro de sus actividades cotidianas les realizan preguntas a los niños sobre los dibujos realizados. Al respecto se considera que es un aspecto por resaltar debido a que el dibujo antecede a la escritura y es conveniente que los cuidadores dentro de sus actividades favorezcan el desarrollo del mismo.

Otra de las respuestas que en mayor medida contestaron los cuidadores fue: realiza preguntas a los niños sobre una historia leída. Según Jolibert (1995) mediante la lectura se puede establecer una serie de estrategias para que se fomente en los niños los procesos cognitivos y que puedan construir el

significado, tales como recuperación de conocimiento previo de la memoria a largo plazo, formular hipótesis sobre los acontecimientos de la historia y realizar inferencias de lo significado no literal.

Chois (2005), plantea que la lectura es una práctica social que se desarrolla en un contexto particular para cumplir unos propósitos determinados y que la vida cotidiana está llena de situaciones para leer. Jolibert (1995) dice que se lee siempre con un interés. Los clasifica en 6 categorías grandes, en las cuales se enmarcan algunas de las respuestas de los cuidadores en la encuesta. La primera consiste en que se lee para vivir con los demás en el marco de una vida cooperativa. La opción que responde a dicha categoría es: explica los días de la semana en el calendario.

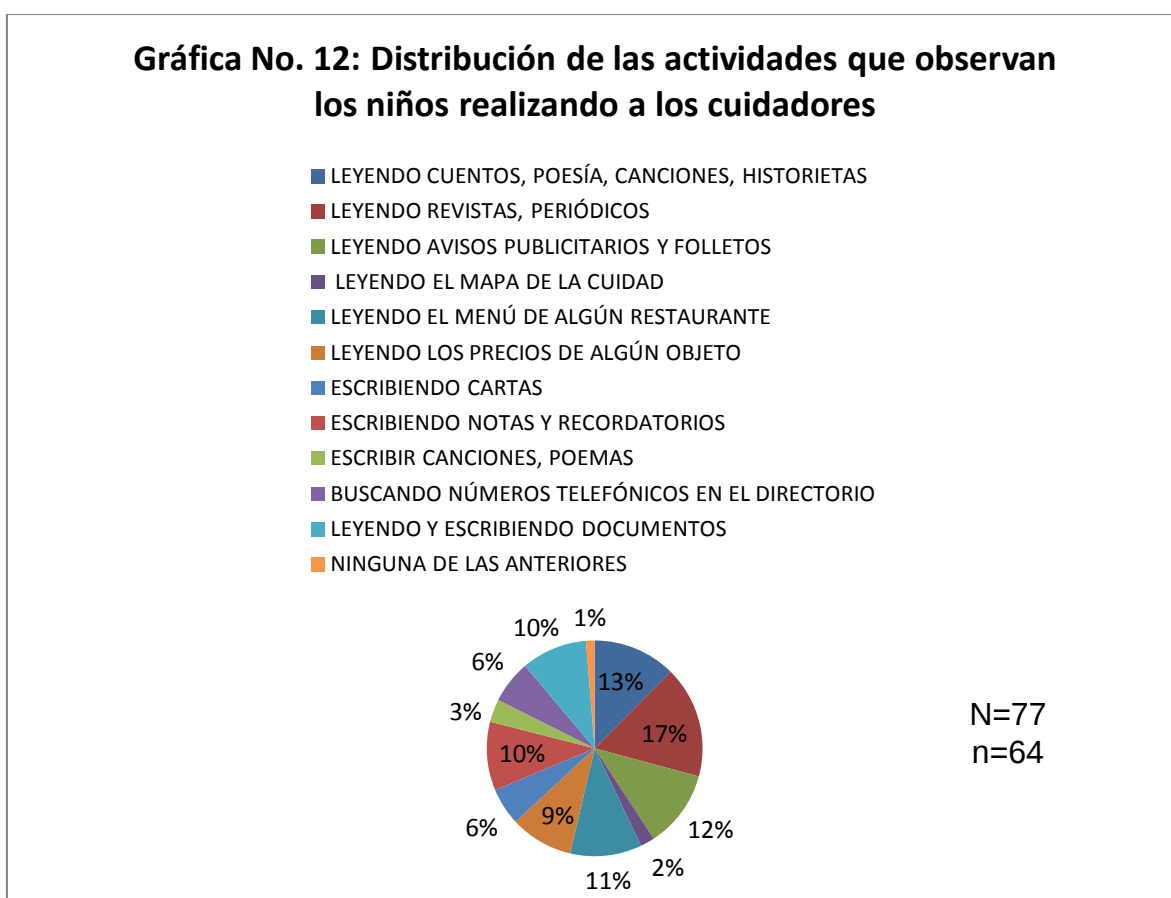
La segunda consiste en que se lee para comunicarse con el exterior; la opción que responde a esta categoría es: escriben cartas para comunicarse con otras personas. La tercera consiste en que se lee para descubrir información que se necesita, dentro de la cual se encuentran las opciones: antes de comprar un juguete, le muestra al niño su precio, juegan a mirar los mapas en las estaciones del MIO (Masivo Integrado de Occidente), buscan juntos en el directorio el teléfono de algún familiar. La cuarta categoría consiste en leer para hacer, le muestra instructivos de algún juguete. La quinta consiste en leer para alimentar la imaginación lectura de cuentos. Y la sexta consiste en leer para documentarse en la que entran las opciones juega a leer los avisos publicitarios cuando van por la calle y le muestra los diversos folletos cuando van por la calle.

- ***Actividades que observan los niños en torno al lenguaje escrito***

En todas las actividades de la vida diaria se interactúa con el lenguaje escrito. A partir de estas se puede establecer una triada entre cuidador-niño-contexto, en la cual se le permite al niño comprender la importancia del lenguaje escrito para la sociedad Ferreiro (1998) y Jolibert (1995).

En la encuesta la mayoría de respuestas de los cuidadores consistió en que “los niños los observan leyendo revistas y periódicos” (Ver gráfica 12). Este aspecto da cuenta de que de algún modo ellos comprenden que el lenguaje escrito sirve para obtener información. Otras de las opciones respondidas fueron que los leyendo cuentos, poesías, canciones e historietas, así como escribiendo canciones y poemas y, en menor medida respondieron; leyendo el menú de algún restaurante, buscando números en el directorio telefónico, leyendo el mapa de la ciudad, leyendo los precios de algún objeto y escribiendo notas, recordatorios y escribiendo cartas. Estas actividades cotidianas aportan diversas funciones del lenguaje escrito, como por ejemplo ampliar la memoria, recuperar información ya olvidada, comunicarse con otras personas, etc. Jolibert (1995).

Gráfica No. 12: Distribución de las actividades que observan los niños realizando a los cuidadores



Fuente: Base de datos proyecto de investigación “prácticas de enseñanza y prácticas socioculturales que utilizan los docentes y los cuidadores para acercar al lenguaje escrito a los niños durante su primera infancia”.

- ***Actividades y lugares en torno al lenguaje escrito***

Las prácticas socioculturales del lenguaje escrito se definen como aquellas actividades que nacen en las interacciones de la vida cotidiana dentro de diferentes contextos. De esta forma, implican al menos 3 elementos: lugar, actores, y objetos, López, A & Guevara Y (2008). Esto nos permite entonces concluir que la lectura rutinaria del periódico, de comics, revistas y cuentos infantiles o la escritura de algún tipo de texto en el ámbito familiar, hace parte de lo que se denomina práctica sociocultural. En la misma lógica, visitar bibliotecas, librerías o cualquier otro espacio en el que se promueva de alguna forma el lenguaje escrito también hace parte de ello.

A su vez, todas estas prácticas socioculturales del lenguaje escrito que tiene lugar en el contexto familiar, se podrían enmarcar en lo que se denomina como promoción y animación a la lectura y consecuentemente a la escritura. Hacemos esta afirmación basadas en lo propuesto por Morales, A, Rincón, A & Romero, J. (2005) et al. (2005), quienes sostienen que las actividades de promoción las puede hacer cualquier persona anime a otra hacia los libros o a cualquier otra clase de textos.

Gracias a ello, se empieza a gestar la idea de que el docente no es el único que lo hace, ya no es de su exclusividad. Desde otros contextos, individuos como por el ejemplo el cuidador del niño puede realizar estas acciones en pro de favorecer el acercamiento al lenguaje escrito.

Si bien se ha venido resaltando la importancia de llevar a cabo ciertas actividades en torno al lenguaje escrito, ahora es pertinente hablar de los lugares aparte del hogar, en los que se llevan a cabo dichas actividades.

Al respecto, la mayoría de los cuidadores respondieron que no asisten a ningún espacio diferente a su hogar para acercar a los niños al lenguaje escrito (ver gráfica 13). Esto llamó la atención porque, si bien es cierto que a lo largo del análisis se ha resaltado la importancia que tiene la cotidianidad y el contexto de los niños para aproximarlos con el lenguaje escrito, también existen diferentes

lugares que pueden contribuir a ese acercamiento, espacios en los tienen acceso a otro tipo de material que por diversas circunstancias como por ejemplo altos precios de los libros no son de fáciles de tener. Lleras, C. 2006.

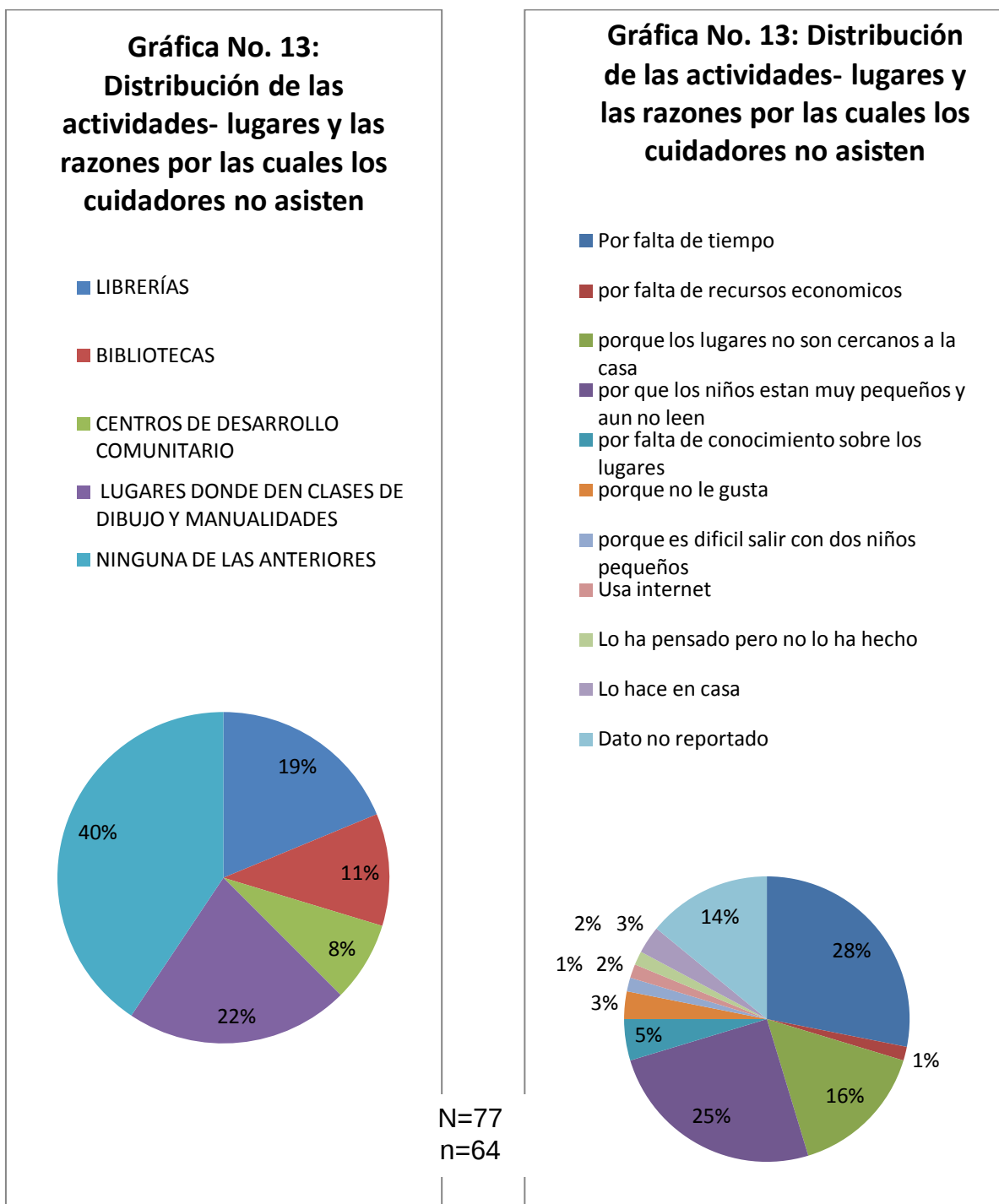
Las opciones de respuesta que fueron marcadas en menor medida fueron: lugares donde den clases de dibujo y manualidades, Centros de Desarrollo Comunitario (CDC), las librerías como espacios para acercar a los niños al lenguaje escrito y las bibliotecas. Es fundamental resaltar que todos estos espacios promueven dicho acercamiento y se configuran, en especial las bibliotecas como lugares para el encuentro social y la promoción del mundo de lo escrito.

Para complementar esta parte de la encuesta se indagó sobre las razones por las cuales ellos no asisten a dichos lugares. Entre las respuestas que brindaron se la mayoría coincidió en que no lo hacen por falta de tiempo y por falta de recursos económicos.

Otra de las razones para la no asistencia a estos lugares, fue: porque los niños están muy pequeños y aún no leen. Con esta respuesta se puede inferir que la concepción que tienen los cuidadores acerca del lenguaje escrito, de uno u otro modo se centra en aspectos como el conocimiento o mecanización de las letras más que en la comprensión.

También fue interesante que algunos ubicaran como motivo que no asistían porque no les gusta. Esto podría reafirmar la inferencia anterior acerca de la concepción que tienen acerca de lenguaje escrito. En este sentido, sería difícil que se realicen actividades de promoción del lenguaje escrito desde otros contextos.

Gráfica No. 13: Distribución de las actividades- lugares y las razones por las cuales los cuidadores no asisten



Fuente: Base de datos proyecto de investigación “prácticas de enseñanza y prácticas socioculturales que utilizan los docentes y los cuidadores para acercar al lenguaje escrito a los niños durante su primera infancia”.

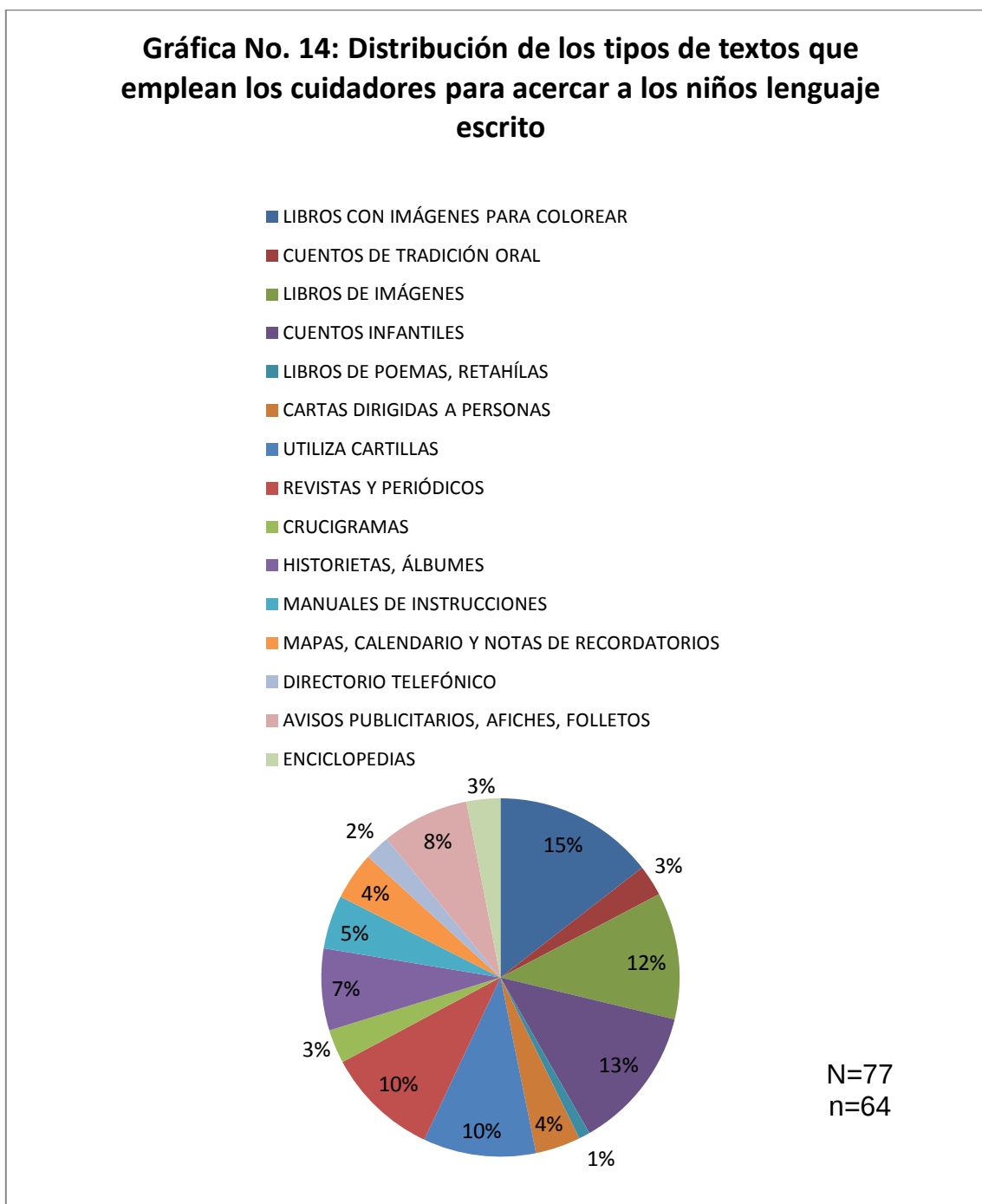
C) Tipos de textos que emplean para acercar a los niños al lenguaje escrito

En este apartado, las opciones que más fueron respondidas tienen el mismo patrón de las que pertenecen al apartado de los propósitos de acercamiento al lenguaje escrito, es decir, sería interesante si lo concibieran en una forma más amplia y no lo limitaran a tipos de textos en los que se favorece la correspondencia entre grafema fonema. Como ya se ha dicho en reiteradas ocasiones, es fundamental que ellos dimensionen también las funciones sociales del lenguaje escrito

Para finalizar este apartado, se señala que es importante que los niños tengan la posibilidad de interactuar con textos diversos, porque en la medida en que lo hacen, tienen más posibilidad no sólo de formarse como lectores y escritores competentes, sino también de ver al lenguaje escrito como una práctica significativa que es inherente al ser humano.

Por eso, el hecho de que en su contextos cotidianos vean y conozcan revistas, periódicos, avisos publicitarios, afiches, folletos, historietas, álbumes, manuales de instrucciones, cartas dirigidas a otras personas, mapas, calendario, notas de recordatorio, crucigrama, enciclopedias, cuentos de tradición oral e infantiles, directorio telefónico, libros de poemas y retahílas, definitivamente va a crear un lazo afectivo interesante con el lenguaje escrito (ver gráfica 14).

Gráfica No. 14: Distribución de los tipos de textos que emplean los cuidadores para acercar a los niños lenguaje escrito



Fuente: Base de datos proyecto de investigación “prácticas de enseñanza y prácticas socioculturales que utilizan los docentes y los cuidadores para acercar al lenguaje escrito a los niños durante su primera infancia”.

8. CONCLUSIONES

En este apartado nos pareció pertinente presentar de manera separada las conclusiones relacionadas con las prácticas socioculturales que los padres privilegian para acercar a los niños al lenguaje escrito y con las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes, en el CDI-HI. Con el fin de dar cuenta del objetivo general que se planteó en esta investigación, caracterizar las prácticas socioculturales y de enseñanza que utilizan los cuidadores y los docentes, respectivamente, para acercar a los niños al lenguaje escrito durante la primera infancia.

Docentes:

A diferencia de los padres, en el jardín infantil, los maestros tienen que racionalizar, pensar intencionalmente en los aprendizajes esperados en los niños y las estrategias didácticas para favorecer el lenguaje escrito en ellos.

Entonces, en la educación inicial, los maestros deben producir acciones mediadoras que contribuyan a que los niños cuenten con las capacidades y destrezas necesarias para la continuidad de su proceso de construcción de la lengua escrita.

Para la investigación, abordamos las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito por parte de los maestros desde dos modelos pedagógicos: tradicional y activa (perspectiva discursivo interactiva). Las tres categorías: propósitos, actividades y tipos de textos para acercar al lenguaje escrito dieron cuenta que los maestros se ubican en ambos modelos para la enseñanza en porcentajes similares.

A partir de lo anterior podemos destacar dos aspectos: 1. Los maestros atribuyen cierta importancia a elementos que se sustentan desde dichos enfoques, y 2. Con base en el anterior punto, podríamos decir que posiblemente hoy en día aún sigue

primando en la educación el modelo tradicional, porque de otro modo los resultados no hubiesen sido tan similares y la tendencia estaría en lo activo.

Como lo señalamos a lo largo de la investigación, nuestra postura se centra en la perspectiva discursiva interactiva. Por lo tanto, sostenemos que la mejor forma para introducir a los niños al lenguaje escrito es hacerlo a través de dicha perspectiva por las siguientes razones:

- El proceso de aprendizaje del lenguaje escrito tiene lugar en los diversos contextos en los que esté presente desde los folletos hasta los libros, dejando evidente la función social de este. En consecuencia, los maestros deben crear situaciones que permitan al niño apropiarse de la lectura y la escritura mediante el desarrollo de su capacidad comunicativa, con el propósito de que este le otorgue sentido, gusto e interés de manera constructiva y bidireccional.
- la enseñanza del lenguaje escrito desde la primera infancia debe garantizar la interacción significativa y funcional del niño con el mismo, porque de este modo se el niño se motiva y se interesa por su propio proceso de aprendizaje logrando dimensionar la importancia del lenguaje escrito en una sociedad.
- Desde la perspectiva discursiva interactiva los maestros consideran a los niños desde sus potencialidades, protagonistas del proceso educativo que viven, seres integrales que se forman personal y socialmente, insertos en un medio natural y cultural con el cual están en permanente comunicación.

Cuidadores:

Las respuestas de los cuidadores, nos hicieron evidente, lo que ciertos autores sugieren con respecto a que no necesariamente el docente es el único que puede llevar a cabo actividades relacionadas con el lenguaje escrito. En este sentido, nosotras partimos del supuesto que los cuidadores también son fundamentales en el proceso de aprendizaje de los niños.

El rol de los padres o cuidadores comienza a configurarse como algo valioso en el aprendizaje del lenguaje escrito en los niños, en las interacciones de la vida cotidiana, posiblemente sin una intención explícita hacia este fin. Entonces es a través de estas interacciones que ellos les brindan a los niños-as distintas posibilidades para relacionarlos con el lenguaje escrito desde diferentes espacios, como el hogar, bibliotecas etc. Al decir lo anterior estamos haciendo alusión a la promoción de la lectura y la escritura como una práctica social intencional o no, consciente o no, que busca transformar positivamente la concepción del lenguaje escrito desde las edades más tempranas.

La encuesta nos permitió darnos cuenta que los cuidadores realizan diversas actividades, las cuales unas favorecen más que otras la concepción positiva de la que hablamos en el párrafo anterior. No obstante, hay que tener en cuenta que todas esas actividades responden a los imaginarios, los saberes y las creencias que tienen los cuidadores con respecto a la función que cumple el lenguaje escrito en la cultura. En este sentido, no podemos afirmar que lo hacen ellos está bien o está mal.

En concordancia con la anterior, consideramos que todas las opciones de las categorías: propósitos, actividades y tipos de textos para acercar al lenguaje escrito son válidas. Sin embargo, creemos conveniente que deberían primar todas aquellas que posibiliten una interacción más significativa y placentera con el lenguaje escrito.

Ahora bien, somos conscientes de que lo que planteamos como conveniente es difícil en un contexto como el colombiano. Los censos nacionales en las últimas dos décadas reportan bajo nivel de lectura de los colombianos: dos libros por año. Una de las respuestas que surgió para la pregunta de por qué los colombianos no leen, fue por el alto precio de los libros.

En el apartado de actividades y lugares para acercar a los niños al lenguaje escrito, encontramos, por ejemplo que las bibliotecas son poco frecuentadas. Sin embargo, creemos que este espacio es idóneo, debido a que por un lado, las personas tienen la posibilidad de tener un acceso directo a los libros y por el otro, pueden consultarlos sin necesidad de pagar.

Finalmente, concluimos que el lenguaje escrito es tan importante desde la primera infancia que de esa relación que se empieza a tejer desde esas primeras edades va a depender en gran medida el posterior desempeño del niño tanto en lo académico como en lo social. Reafirmamos aún más nuestra posición a partir de reportes nacionales que señalan que los jóvenes leen muy poco, probablemente a razón de los escasos hábitos de lectura que se forjaron en durante su infancia, al pobre acceso de la población a los libros y a la lectura, a la idea de que la lectura es aburrida y a la escasa participación de los padres en el fomento por el gusto de leer.

9. RECOMENDACIONES

Con base en las conclusiones la investigación, nos permitimos hacer las siguientes recomendaciones que de acuerdo con nuestro modo de ver contribuirán en gran medida a favorecer el acercamiento del lenguaje escrito como una experiencia significativa de gran valor para ellos:

a. ASPECTOS PARA POTENCIAR Y MEJORAR

Cuidadores y docentes:

Los cuidadores en su vida cotidiana llevan a cabo una serie de actividades que directamente influyen en el acercamiento de los niños al lenguaje escrito. Sin embargo, sería pertinente que ellos fuesen conscientes de ello para que de esta manera logren reconocerse como actores válidos que pueden aportar al proceso de aprendizaje de los niños.

Es indispensable entonces que desde su cotidianidad les permitan a los niños acercarse al lenguaje escrito de diversas formas, con diferentes tipos de texto enmarcados en un propósito determinado. Es decir, no es necesario que ingenien actividades muy elaboradas para hacerlo, sino que dentro de su mismo contexto les permitan a los niños jugar con el lenguaje escrito, configurándose esta como una práctica significativa. Creemos que este apoyo se puede comenzar como iniciativa del HI-CDI.

Se podrían proponer talleres para los cuidadores en los que se les introduzca y se les enseñen estrategias para realizar apoyo a los niños con relación al lenguaje escrito, en las que se haga énfasis desde una perspectiva discursiva interactiva (no debe confundirse esto con que se capacitará a los padres para que enseñen a sus hijos, sino que la intención es que ellos reconozcan que hay actividades muy favorecedores que ellos desde su rol como cuidadores pueden hacer). Dichos talleres, pueden ser apoyados también por los estudiantes práctica profesional de

fonoaudiología I y II de la Universidad del Valle, debido a que con el HI-CDI existe convenio para realizarla.

- Los docentes establecen propósitos, actividades y tipos de textos para el acercamiento de los niños al lenguaje escrito ubicándose en los modelos pedagógicos tradicional y activo. Por todo lo que argumentamos a lo largo de la investigación, creemos que la mejor forma y sin ánimos de desmeritar (ni al modelo tradicional ni a los docentes), es hacerlo mediante el modelo activo, del cual se desprende la perspectiva discursivo interactiva, pues desde la primera infancia es sumamente importante que se haga especial énfasis en los aspectos que se abordan a través de dicha perspectiva, porque si no se corre el riesgo de que los niños crezcan desarrollando aversión a la lectura y a la escritura.

Para lograrlo, será necesario que los docentes reciban talleres o seminarios que busquen revolucionar las prácticas de enseñanza que durante siglos han imperado en la educación y se empiece a posicionar en primer lugar los planteamientos de la pedagogía activa mediante la perspectiva discursiva interactiva.

- Creemos indispensable que el cambio del paradigma comience desde el contexto escolar. Por esa razón, es conveniente la organización de un espacio dentro del HI-CDI para crear una biblioteca. Mediante la encuesta pudimos observar que muchos de los cuidadores no asisten a este tipo de espacios por diferentes motivos, entre los que se encuentran, porque no hay cerca de la casa, por falta de tiempo y de información sobre los mismos.

Se podría proponer desde la coordinación del HI-CDI que se organice una jornada en la cual se les pida a los cuidadores de los niños que cada uno done un libro para conformar la biblioteca. Para garantizar su uso no sólo por parte de las docentes, sino también la de los cuidadores, se les puede brindar la opción a los últimos que como mínimo asistan una vez al mes a ese espacio 30 minutos antes de la entrada o de la salida del niño para que pueda leerle e interactuar con él.

10.LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado, presentamos ciertos aspectos que en algún momento dificultaron el proceso de la investigación.

- Con respecto a las fuentes bibliográficas para los docentes. Lo que reporta la literatura en su mayoría son las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito a partir de básica primaria. Encontramos que son pocos los autores quienes las describen para su enseñanza en la primera infancia. Debido a esta razón, tomamos algunos planteamientos de la enseñanza del lenguaje escrito en la segunda infancia y los ajustamos.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akhutina, T. (2002). Diagnóstico y corrección de la escritura. *Española de Neuropsicología*, 4 (2-3), 236-261.

Brugger, E. (1996). Del desarrollo sostenible a la ecoeficiencia. *Protección y seguridad. Consejo Colombiano de seguridad*, 43 (247), 9-13.

Caldera, R. (2003). *La enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita: un enfoque interactivo y funcional*. Recuperado el 15 de Mayo de 2013, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19731/1/articulo1.pdf>

Calonje, P. (2007). El sentido de leerles en voz alta; una práctica privilegiada para la formación de lectores y productores de textos. *Educación y Biblioteca* , 30-39.

Calonje, P. (Junio de 2008). La biblioteca escolar y la formación lectora. *Folios*

Calvo, G. (2007). *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva*. Recuperado el 14 de Abril de 2012, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/colombia_inclusion_07.pdf.

Cámara, D. I. (2009). El aprendizaje de la lectoescritura y sus dificultades. *Enfoques educativos*, 29 (1), 81-85.

Caracol Radio. (2008). *Caracol Radio*. Recuperado el 16 de Abril de 2012, de <http://www.caracol.com.co/noticias/actualidad/el-nivel-de-escolaridad-de-ninos-en-colombia-es-bajo/20080421/nota/582396.aspx>

Caron, B. (2009). *Niños promotores de lectura*. Recuperado el 3 de Mayo de 2013, de

http://books.google.com.co/books?id=CaJWwIEmcjkC&pg=PA35&dq=lectura+de+imagenes&hl=en&sa=X&ei=KLOoUdX3IsOCiALc_YHQDQ&ved=0CEoQ6AEwBA#v=onepage&q=lectura%20de%20imagenes&f=false

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: PAIDÓS EDUCADOR.

Chois, L., & Mirely, P. (2005). *Escribir en la escuela*. Colombia: Gobernación del Valle. Secretaria de educación departamental.

Chois, L., & Mirely, P. (2005). *Leer en la escuela*. Colombia: Gobernación del Valle. Secretaria de educación departamental.

Colprensa, & país, E. (21 de Junio de 2011). *Diario El País*. Recuperado el 26 de Junio de 2012, de Los jóvenes Colombianos ¿leen o no leen?: <http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/jovenes-colombianos-leen-o-leen>

Duchan, J., & Lund, N. (1998). *Assessing Children's Language in Naturalistic Contexts*. Nueva York: Prentice Hall Inc.

Eggen, P., & Kauchak, D. (2001). *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculare y desarrollo de habilidade de pensamiento*. Fondo de cultra económica

Ferreiro, E. (1998). *El aprendizaje del lenguaje escrito como un proceso social, cultural y cognitivo*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2001). Los niños de América latina y la lengua de alfabetización. En E. Ferreiro, *Alfabetización: Teoría y práctica* (págs. 191-200). México: Siglo XXI.

Ferreiro, E., & Gómez, M. (1989.). Recuperado el 13 de Abril de 2012, de Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura: <http://books.google.com.co/books?id=Fk36LAU4wwuC&pg=PA107&dq=lectura+y+>

escritura+en+ni%C3%B1os&hl=es&sa=X&ei=SWa2TmpMIGi8gScm8S5Cg&ved=0CDYQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Jolibert, J. (1997). *Formar niños lectores de textos*. Chile: Dolmen.

Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos*. España: Dolmen.

Lerne, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lleras. (2006). ¿Leen los Colombianos? *Centro virtual de noticias* , 12.

Lopez Hernández, A., & Guevara Benítez, Y. (2008). *Redalyc*. Recuperado el 27 de Junio de 2012, de Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/593/59311114005.pdf>.

López Hoyos, M. L. (2010). *Conflictos en la crianza. La autoridad en cuestión. Un estudio intercultural*. Cali: Universidad del Valle.

Ministerio de Cultura; Fundalectura. (2012). *Fundalectura*. Recuperado el 25 de Abril de 2013, de Plan Nacional de lectura y escritura. Leer es mi cuento: http://www.fundalectura.org/sccs/noticias_detalle.php?id=89

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lengua castellana: Lineamientos curriculares*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Molina, M., & Gómez Villalba, E. (2007). La animación lectora en educación infantil a través de la lectura de imágenes. *literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*

Morales, O., Rincón, Á., & Romero, J. (2005). *Rvista teoría y didáctica de las ciencias sociales*. Recuperado el 28 de Junio de 2012, de Consideraciones Pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la escuela: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/652/65201011.pdf>.

Ong, W. (2005). *Orality and Literacy*. Recuperado el 14 de Mayo de 2013, de This edition published in the Taylor & Francis e-Library: Walter o http://monoskop.org/images/f/ff/Ong,_Walter_J_-_Orality_and_Literacy,_2nd_ed.pdf

Ortega, S. Nuevas perspectivas en la enseñanza inicial del elnguaje escrito. Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.

Pérez R. (2009). El constructivismo en los espacios educativos. San José : Coordinación Educativa y Cultural Centroamericano.

Reyes, Y. (2005). *Centro regional para fomento del libro en América latina y el Caribe*. Recuperado el 2 de Mayo de 2013, de La lectura en primera infancia: http://primerainfancialac.org/docs/2/2.5-Atencion-PI-enfoque-nutricional/Recursos%20adicionales/REYES-%20ectura_primera_infancia.pdf

Reyes, Y. (2003). *Fundalectura* . Recuperado el 15 de Mayo de 2013, de Nuevas Hojas de lectura: <http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=.+Cuando+leer+es+muccho+m%C3%A1s+que+hacer+tareas.+En+%E2%80%9CNuevas+Hojas+de+Lectura%E2%80%9D.+Bogot%C3%A1+Fundalectura&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fundalectura.org%2Fadmin%2Ffile.php%3F>

Ribera, P. (2005). Lengua escrita en los primeros niveles escolares: cambios y habitus. España: Universitat de Valencia.

Rincon, G., & Muñoz, M. L. (2005). *El maestro como lector y productor de textos*. Colombia: Gobernación del Valle. Secretaria de educación departamental.

SALILI, F. Culture, motivation and learning, a multicultural perspective. .Estados Unidos.

Seaman, D., & Yoo, C. (2001). *Academic Search Premier*. Recuperado el 13 de Abril de 2012, de The Potential for Even Start Family Literacy Programs to Reduce School Dropouts. Preventing School Failure: <http://www.ebscohost.com/international/default.php?par=2&id=8&language=spanish>

Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. España: Grao.

UNICEF. (2001). *UNICEF*. Recuperado el 22 de Junio de 2012, de Estado mundial de la infancia: <http://www.unicef.org/spanish/sowc01/pdf/fullsowcsp.pdf>

UNICEF. (2007). *UNICEF*. Recuperado el 13 de Abril de 2012, de Hechos y derechos: <http://www.unicef.org.co/colombiainfo/salaSitHyD.pdf>.

United Nations Publications. (2012). Recuperado el 1 de Junio de 2012, de Panorama Social de América Latina 2001-2001: http://books.google.com.co/books?id=3AjANouSNwkC&pg=PA120&dq=motivos+de+desercion+escolar&hl=es&sa=X&ei=-BzJT_PeD4Xk9ASF-PSHDw&sqi=2&redir_esc=y#v=onepage&q=motivos%20de%20desercion%20escolar&f=false.

Vergara, C. (2 de Agosto de 2010). *Revista P&M*. Recuperado el 15 de Junio de 2012, de Colombianos leen dos libros al año: <http://www.revistapym.com.co/noticias/feria-libro/colombianos-leen-dos-libros-o>

Vygostky, S, L. (1997). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. España: Crítica.

Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.

12. ANEXOS

Anexo No. 1: Referentes teóricos

Categoría	Pregunta	Opciones	Autor (a)
Propósitos	La enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito tienen diversos propósitos sociales y comunicativos ¿Cuál o cuáles de las siguientes opciones usted considera que son los más importantes?	Acceder, interpretar y recordar información	JOLIBERT, SOLÉ
		Adquirir destrezas motrices (manejo del lápiz, de la tijera) y aprender a manejar el área espacial (ubicación y direccionalidad).	LURIA
		Formar lectores y escritores expertos	JOLIBERT, CHOIS
		Estimular la imaginación	JOLIBERT
		Conocer las letras del alfabeto y sus sonidos	GLENN DOMAN
		Comunicarse con otras personas	JOLIBERT, SOLÉ, CHOIS
		Comunicar algo mediante dibujos y/o trazos	VIGOTSKY
		Tener “letra bonita” (buena caligrafía)	CHOIS
		Cumplir un propósito determinado, como por ejemplo enviar una excusa a la profesora	JOLIBERT, CHOIS
Actividades	Dentro de las interacciones comunicativas cotidianas que usted establece con el niño del HI-CDI ¿cuál o cuáles de las siguientes	TODAS	1988. Lund, J Nancy y Duchan F. Judith. 1983, Assessing Children's Language in Naturalistic Contexts. Segunda versión. Editorial Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs

	opciones usted realiza con MAYOR FRECUENCIA?		Nueva York ¹ .
	Mediante las diversas actividades cotidianas el niño se relaciona con el lenguaje escrito ¿Cuál o cuáles de las siguientes actividades usted realiza con mayor frecuencia?	Lectura de imágenes	Evelyn Arizpe, Morag Styles ¿Cómo se lee una imagen?
		Actividades de dibujo, trazos, relleno de letras y planas	La enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita: un Enfoque interactivo y funcional. Reina Caldera. pág. 2. Cassany
		Realiza preguntas al niño sobre una historia leída	Josette Jolibert. Formar niños lectores de textos
		La mayoría de las veces no se apoya en imágenes para narrar historias	Evelyn Arizpe, Morag Styles ¿Cómo se lee una imagen? VERSION NEGATIVA
		Cambios en el tono de la voz durante la lectura	Patricia Calonje
		Juega a leer los avisos publicitarios cuando van por la calle	Josette Jolibert. Formar niños lectores de textos

¹Curso Evaluación del Lenguaje. Programa Académico de Fonoaudiología. Traducción libre y adaptación. Nora Lucía Gómez.

		Le explica los días de la semana en el calendario	Josette Jolibert. Formar niños lectores de textos
		Le dice al niño los sonidos y nombres de las letras	La enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita: un enfoque interactivo y funcional. Reina Caldera. Cassany
		Canta canciones y rondas infantiles	Montejo
		Lectura de cuentos en voz alta	Patricia Calonje
		Toma un cuento y señala aspectos de direccionalidad, por ejemplo, que se lee de izquierda a derecha y de arriba para abajo	LURIA
		Deja que los niños lean por si solos los cuentos	LADO NEGATIVO
		Realiza preguntas sobre los dibujos que hacen los niños	1988. Lund, J Nancy y Duchan F. Judith. 1983, Assessing Children's Language in Naturalistic Contexts. Segunda versión. Editorial Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs Nueva York2.

²Curso Evaluación del Lenguaje. Programa Académico de Fonoaudiología. Traducción libre y adaptación. Nora Lucía Gómez.

		Escriben cartas para comunicarse con otras personas	Josette Jolibert. Formar niños lectores de textos
		Realiza actividades de destrezas motrices (coger el lápiz, colorear, recortar, pegar, etc.)	LURIA
		Le muestra los instructivos de algún juguete	Josette Jolibert. Formar niños lectores de textos
		Juegan a mirar los mapas en las estaciones del MIO	Josette Jolibert. Formar niños lectores de textos
		Buscan juntos el teléfono de algún familiar en el directorio	Josette Jolibert. Formar niños lectores de textos
		Antes de comprar un juguete, le muestra al niño su precio	Josette Jolibert. Formar niños lectores de textos
		Le muestra los diversos folletos que reparten en la calle	Josette Jolibert. Formar niños lectores de textos
	El niño/niña lo observa a usted cuándo hace algunas de las siguientes actividades	TODAS	El aprendizaje del lenguaje escrito como un proceso social, cultural y cognitivo. Emilia Ferreiro, 1998

	¿Usted va con el niño a alguno de los siguientes espacios?	TODAS	
TIPO DE TEXTO	¿Cuál o cuáles de los	Libros con imágenes para colorear	

		Cuentos de tradición oral, ejemplo la pata sola	
		Libros de imágenes	
		Cuentos infantiles	
		Cuentos con pocas imágenes	
		Cuentos con poco texto y muchas imágenes	
		Libros de poemas, retahílas	
		Cartas dirigidas a personas como la mamá, el papá, entre otros	Josette Jolibert. Formar niños lectores de textos
		Utiliza cartillas en las que hay asociaciones entre palabra-letra y objeto	CASSANY
		Revistas y periódicos	Josette Jolibert. Formar niños lectores de textos
		Crucigramas	
		Historietas, álbumes	Josette Jolibert. Formar niños lectores de textos
		Manuales de instrucciones, por ejemplo, receta de cocina	Josette Jolibert. Formar niños lectores de textos
		Mapas, calendario y notas de recordatorios	Josette Jolibert. Formar niños lectores de textos

		Directorio telefónico	Josette Jolibert. Formar niños lectores de textos
		Avisos publicitarios, afiches, folletos	Josette Jolibert. Formar niños lectores de textos
		Enciclopedias	Josette Jolibert. Formar niños lectores de textos

Anexo No. 2: Acta de Consentimiento Informado para el docente de la institución

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES QUE UTILIZAN LOS DOCENTES Y LOS CUIDADORES PARA ACERCAR AL LENGUAJE ESCRITO A LOS NIÑOS DURANTE SU PRIMERA INFANCIA

Apreciado Docente

Usted ha sido seleccionado para participar en el proyecto de investigación “estrategias pedagógicas y prácticas socioculturales que utilizan los docentes y los cuidadores para acercar al lenguaje escrito a los niños durante su primera infancia”, el cual será realizado por estudiantes del Programa Académico de Fonoaudiología de la Universidad del Valle.

La investigación tiene como propósito Caracterizar las prácticas socioculturales y de enseñanza que utilizan los cuidadores y los docentes, respectivamente, para acercar a los niños al lenguaje escrito durante la primera infancia.

.

En el estudio participarán un total de 13 docentes de la Institución y 64 cuidadores de los niños. Su participación es voluntaria y no le acarreará ningún gasto económico; ésta consistirá en otorgar permiso a las estudiantes autoras del proyecto para realizarle una entrevista cuyas preguntas están orientadas a indagar sobre sus prácticas socioculturales y estrategias pedagógicas. En consecuencia el procedimiento en los que se requiere su participación es entrevistas semi estructuradas. La importancia de esta investigación radica en que a partir de ella se pretende ampliar la visión desde una perspectiva fonoaudiológica de la relación entre enseñanza- aprendizaje del lenguaje escrito. Dichos procedimientos tendrán una duración de tres meses con una intensidad horaria de dos horas un día a la semana.

Durante la aplicación de las pruebas, es necesario que las investigadoras requieran registros de información suministrada en medios físicos y magnéticos, que sólo serán tomados bajo su autorización, los cuales le serán devueltos al finalizar el estudio con una copia de los resultados del mismo. Su responsabilidad como participante del estudio, consiste en conceder un tiempo y lugar cotidiano para que las investigadoras puedan aplicar las pruebas necesarias para el estudio.

No será sometido(a) a ningún procedimiento invasivo que tenga consecuencias negativas para usted, como muestras biológicas o datos de laboratorio, que pueda ocasionar riesgos a su salud, o que afecten su estabilidad emocional o psicológica; pero la investigación, generará un beneficio social que consiste en aportar información para comprender mejor el proceso de enseñanza y aprendizaje que se da para acercar a los niños al lenguaje escrito.

De igual manera su privacidad y confidencialidad serán respetadas y su identidad no será revelada. Los datos de la investigación serán revelados de manera global y nunca de manera particular.

Como su participación es voluntaria, después que el proceso inicie puede negarse a participar, ya sea porque no desea seguir participando del estudio o porque no dispone del tiempo necesario para participar del mismo, sin que afecte su estabilidad laboral o sus funciones dentro de la Institución. Sin embargo, puede informar los motivos de su renuncia como participante de la investigación. Durante todo el proceso, las dudas e inquietudes que le surjan podrán ser consultadas libremente con las investigadoras, y tendrá derecho a conocer los resultados del estudio, y la información nueva que surja durante el proceso.

Todos los resultados de la presente investigación serán utilizados sólo para fines académicos y los datos e información recolectados podrán utilizarse en nuevas investigaciones de este tipo, si son requeridos.

Su participación activa culminará en el momento que las investigadoras finalicen la aplicación de las encuestas ya especificadas, además, el estudio tiene una duración de 3 meses y finalizará posterior al análisis de los resultados obtenidos a partir de la información recolectada.

Finalmente, ante cualquier duda o inquietud usted puede contactar a las siguientes personas encargadas de darle la información que solicite respecto al proceso investigativo:

Adriana Coralí Arenas Hernández. Celular 316-715-18-47

Cindy Johanna Caicedo Cifuentes. Celular 317-532-97-60

Karen Giselle Uribe Serna. Celular 311-235-08-95

María Cristina Otoy. Celular 311-720-46-56 ó al Comité de Ética de Investigación en Humanos de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle – CIREH, al teléfono: 518 5686

Usted recibirá una copia del presente Consentimiento Informado.

Cordialmente,

Firma(s):

Nombre:

Documento N°:

PARTICIPANTE DEL ESTUDIO

Nombre:

Documento N°:

TESTIGO 2

Nombre:

Documento N°:

TESTIGO 1

Nombre:

Documento N°:

INVESTIGADOR PRINCIPAL

Anexo No. 3: Acta de Consentimiento Informado para el Cuidador(a)

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES QUE UTILIZAN LOS DOCENTES Y LOS CUIDADORES PARA ACERCAR AL LENGUAJE ESCRITO A LOS NIÑOS DURANTE SU PRIMERA INFANCIA

Apreciado Cuidador(a)

Usted ha sido seleccionado para participar en el proyecto de investigación “estrategias pedagógicas y prácticas socioculturales que utilizan los docentes y los cuidadores para acercar al lenguaje escrito a los niños durante su primera infancia”, el cual será realizado por estudiantes del Programa Académico de Fonoaudiología de la Universidad del Valle.

La investigación tiene como propósito Caracterizar las prácticas socioculturales y de enseñanza que utilizan los cuidadores y los docentes, respectivamente, para acercar a los niños al lenguaje escrito durante la primera infancia.

.

En el estudio participarán un total de 13 docentes de la Institución y 64 cuidadores de los niños. Su participación es voluntaria y no le acarreará ningún gasto económico; ésta consistirá en otorgar permiso a las estudiantes autoras del proyecto para que realicen una entrevista cuyas preguntas están orientadas a indagar sobre sus prácticas socioculturales con relación al lenguaje escrito. En consecuencia los procedimientos en los que se requiere su participación solamente se incluyen entrevistas semi estructuradas. La importancia de esta investigación radica en que a partir de ella se pretende ampliar la visión desde una perspectiva fonoaudiológica de la relación entre enseñanza- aprendizaje del lenguaje escrito. Dichos procedimientos tendrán una duración de tres meses con una intensidad horaria de dos horas un día a la semana.

Durante la aplicación de las pruebas, es necesario que las investigadoras requieran registros de información suministrada en medios físicos y

magnéticos, que sólo serán tomados bajo su autorización, los cuales le serán devueltos al finalizar el estudio con una copia de los resultados del mismo. Su responsabilidad como participante del estudio, consiste en conceder un tiempo y lugar cotidiano para que las investigadoras puedan aplicar las pruebas necesarias para el estudio.

No será sometido(a) a ningún procedimiento invasivo que tenga consecuencias negativas para usted, como muestras biológicas o datos de laboratorio, que pueda ocasionar riesgos a su salud, o que afecten su estabilidad emocional o psicológica; pero la investigación, generará un beneficio social que consiste en aportar información para comprender mejor el proceso de enseñanza y aprendizaje que se da para acercar a los niños al lenguaje escrito.

De igual manera su privacidad y confidencialidad serán respetadas y su identidad no será revelada. Los datos de la investigación serán revelados de manera global y nunca de manera particular.

Como su participación es voluntaria, después que el proceso inicie puede negarse a participar, ya sea porque no desea seguir participando del estudio o porque no dispone del tiempo necesario para participar del mismo, sin que afecte su estabilidad laboral o sus funciones dentro de la Institución. Sin embargo, puede informar los motivos de su renuncia como participante de la investigación. Durante todo el proceso, las dudas e inquietudes que le surjan podrán ser consultadas libremente con las investigadoras, y tendrá derecho a conocer los resultados del estudio, y la información nueva que surja durante el proceso.

Todos los resultados de la presente investigación serán utilizados sólo para fines académicos y los datos e información recolectados podrán utilizarse en nuevas investigaciones de este tipo, si son requeridos.

Su participación activa culminará en el momento que las investigadoras finalicen la aplicación de la encuesta ya especificadas, además, el estudio tiene

una duración de 3 meses y finalizará posterior al análisis de los resultados obtenidos a partir de la información recolectada.

Finalmente, ante cualquier duda o inquietud usted puede contactar a las siguientes personas encargadas de darle la información que solicite respecto al proceso investigativo:

Adriana Coralí Arenas Hernández. Celular 316-715-18-47

Cindy Johanna Caicedo Cifuentes. Celular 317-532-97-60

Karen Giselle Uribe Serna. Celular 311-235-08-95

María Cristina Otoy. Celular 311-720-46-56 ó al Comité de Ética de Investigación en Humanos de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle – CIREH, al teléfono: 518 5686

Usted recibirá una copia del presente Consentimiento Informado.

Cordialmente,

Firma(s):

Nombre:

Documento N°:

PARTICIPANTE DEL ESTUDIO

Nombre:

Documento N°:

TESTIGO 2

Nombre:

Documento N°:

TESTIGO 1

Nombre:

Documento N°:

INVESTIGADOR PRINCIPAL

Anexo No. 4: Encuesta de Docentes

Encuesta No.

No. Encuesta		

Fecha de la encuesta: _____

IDENTIFICACIÓN Y LOCALIZACIÓN

Datos generales

Nombre:	Edad:
Dirección:	
Barrio y comuna:	
Teléfono:	Celular:

Conteste las preguntas marcando con una X (única opción)

II. EDUCACIÓN

¿Actualmente se encuentra estudiando?

Sí	No
----	----

¿Cuál es el grado de escolaridad?

Normalista	
Técnico o tecnológico incompleto	
Técnico o tecnológico	
Universitario incompleto	
Universitario	
Postgrado incompleto	
Postgrado	

¿En qué nivel de escolaridad usted enseña?

Marque con una X y escriba el rango de edad de los niños con los que usted trabaja

Nivel de escolaridad	X	Rango de edades
Caminantes		
Párvulos		
Pre jardín		
Jardín		

PROPÓSITOS DEL LENGUAJE ESCRITO

Marque con una X la o las opciones que usted considere MÁS IMPORTANTES

¿Para qué fomenta el lenguaje escrito en los niños?

Para que accedan e interpreten información	
Para que se comuniquen con otras personas	
Para que puedan recordar información	
Para que se empiecen a formar como lectores y escritores competentes	
Para que se diviertan	
Para que conozcan las letras del alfabeto	
Para que puedan comunicar algo mediante dibujos y/o trazos	
Para que adquieran destrezas motrices (manejo del lápiz, de la tijera)	
Para que aprendan a manejar el área espacial (ubicación y direccionalidad)	
Para que tengan buena caligrafía	
Para que reconozcan los sonidos de las letras	
Otra. ¿Cuál? _____	

ACTIVIDADES

Marque con una X la o las opciones que usted realiza MÁS FRECUENTEMENTE

¿Cuáles de las siguientes actividades usted realiza dentro del salón de clase en torno al lenguaje escrito?

Lectura de imágenes	
Lectura en voz alta de cuentos	
Realiza preguntas a los niños sobre la historia	
La mayoría de las veces no se apoya en imágenes para narrar historias	
Emplea fragmentos cortos de cuentos	
Actividades de dibujo o trazos, planas de palitos y bolitas	
Actividades de trazo o relleno de letras	
Les dice a los niños los sonidos de las letras	
Canta canciones y rondas infantiles	
Lee cuentos completos	
Toma un cuento y señala aspectos de direccionalidad como por ejemplo que se lee de izquierda a derecha y de arriba para abajo.	
Deja que los niños lean por sí solos los cuentos, es decir, les permite manipular el cuento	
Realiza preguntas sobre los dibujos que hacen los niños	
Les dice a los niños los nombres de las letras	
Realiza actividades de destrezas motrices (coger el lápiz, colorear, recortar, pegar, etc.)	

Marque con una X la o las opciones que usted considere MÁS FRECUENTES

El niño/niña lo observa a usted cuándo hace alguna de las siguientes actividades

Leyendo cuentos	
Leyendo revistas, periódicos	
Leyendo avisos publicitarios	
Escribiendo cartas	
Escribiendo notas y recordatorios	
Escribiendo canciones, poemas	
Leyendo y escribiendo documentos (por ej., académicos, del trabajo, etc)	

TIPOS DE TEXTO

Marque con una X la o las opciones que usted considere MÁS FRECUENTES

¿Cuál o cuáles de los siguientes materiales usted emplea con los niños para acercarlos al lenguaje escrito?

Libros de imágenes	
Cuentos de tradición oral	
Cartas dirigidas a personas como la mamá, el papá, entre otros	
Utiliza cartillas en las que hay asociaciones entre palabra-letra y objeto	
Carteleras de cumpleaños o de rutinas pegadas en el salón de clase	
Invitaciones a fiestas, reuniones de padres de familia y a distintos eventos	
Notas de recordatorio pegadas en la pared o en los cuadernos de los niños	
Libros de poemas y retahílas	

Anexo No. 5: Encuesta de Cuidadores

Encuesta No.

--	--	--

☐	No. Encuesta
--------------------------	--------------

I. Datos generales

Fecha de la encuesta: _____

II. IDENTIFICACIÓN

Datos generales

Nombre:	Edad:
Dirección:	
Barrio y comuna:	
Teléfono:	Celular:

¿Qué parentesco o relación tiene usted con el niño-a que asiste al Hogar Infantil-CDI?

Mamá	
Papá	
Abuela-o	
Tía-o	
Otro	
¿Cuál? _____	

¿En qué rango de edad se encuentra el niño/niña que asiste al Hogar Infantil-CDI?
Marque una SOLA OPCIÓN con una X

Rango de edades	X
De 1 a 2 años	
De 2 a 3 años	
De 3 a 4 años	
De 4 a 5 años	

III. Educación

¿Sabe leer y escribir?

Sí	No
----	----

¿Actualmente usted se encuentra estudiando?

Sí	No
----	----

¿Cuál fue el último año escolar que aprobó?

Marque con una X sólo una (1) opción

Ninguno	
Preescolar	
Básica primaria (1 a 5)	
Básica secundaria (6 a 9)	
Media (10 a 13)	
Técnico sin título	
Técnico con título	
Tecnológico sin título	
Tecnológico con título	
Universitario sin título	
Universitario con título	
Postgrado sin título	
Postgrado con título	

IV. propósitos del acercamiento al lenguaje escrito

Marque con una X SÓLO la o las opciones que usted considere MÁS IMPORTANTES

La enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito tienen diversos propósitos sociales y comunicativos ¿Cuál o cuáles de las siguientes opciones usted considera que son los más importantes?

Acceder, interpretar y recordar información	
Adquirir destrezas motrices (manejo del lápiz, de la tijera) y aprender a manejar el área espacial (ubicación y direccionalidad)	
Formar lectores y escritores de textos expertos	
Estimular la imaginación	
Conocer las letras del alfabeto y sus sonidos	
Comunicarse con otras personas	
Comunicar algo mediante dibujos y/o trazos	
Tener “letra bonita” (buena caligrafía)	
Cumplir un propósito determinado, como por ejemplo enviar una excusa a la profesora	
Otra ¿Cuál? _____	

V. ACTIVIDADES

Marque con una X SÓLO la o las opciones que usted realiza MÁS FRECUENTEMENTE

Dentro de las interacciones comunicativas cotidianas que usted establece con el niño ¿cuál o cuáles de las siguientes opciones usted realiza con MAYOR FRECUENCIA?

Responde a los gestos, a las acciones o a las vocalizaciones del niño, como por ejemplo, usted le pasa lo que él le solicita.	
Involucra al niño en conversaciones con usted, con otros, le cede el turno y espera su respuesta.	
Interactúa con el niño describiendo objetos y/o acciones de la vida cotidiana, como por ejemplo durante la hora de la alimentación, esperando algún tipo de respuesta ya sea oral o gestual.	
Utiliza elementos no verbales para comunicarse con el niño, como por ejemplo expresiones faciales, gestos y cambios en la entonación de la voz	
Comparte con el niño narraciones (por ejemplo mitos, leyendas, refranes y retahílas)	
Realiza preguntas al niño acerca de las diferentes actividades diarias que realiza, por ejemplo ¿qué hiciste hoy en el Hogar Infantil-CDI?	

Mediante las diversas actividades cotidianas el niño se relaciona con el lenguaje escrito. ¿Cuál o cuáles de las siguientes actividades usted realiza con MAYOR FRECUENCIA?

Lectura de imágenes	
Actividades de dibujo, trazos, relleno de letras y planas	
Realiza preguntas al niño sobre una historia leída	
Cambios en el tono de la voz durante la lectura	
Juega a leer los avisos publicitarios cuando van por la calle	
Le explica los días de la semana en el calendario	
Le dice al niño los sonidos y nombres de las letras	
Canta canciones y rondas infantiles	
Lectura de cuentos en voz alta	
Toma un cuento y señala aspectos de direccionalidad, por ejemplo, que se lee de izquierda a derecha y de arriba para abajo	
Deja que los niños lean por si solos los cuentos	
Realiza preguntas sobre los dibujos que hacen los niños	
Escriben cartas para comunicarse con otras personas	
Le muestra los instructivos de algún juguete	
Juegan a mirar los mapas en las estaciones del MIO	
Buscan juntos el teléfono de algún familiar en el directorio	
Antes de comprar un juguete, le muestra al niño su precio	
Le muestra los diversos folletos que reparten en la calle	

Marque con una X SÓLO la o las opciones que usted considere MÁS FRECUENTES

Cuando usted lee y/o escribe distintos tipos de textos ¿el niño tiene la posibilidad de observarlo? de las siguientes actividades señale las que usted considere más frecuentes

Leyendo cuentos, poesía, historietas	
Leyendo revistas, periódicos	
Leyendo avisos publicitarios y folletos	
Leyendo el mapa de la ciudad	
Leyendo el menú de algún restaurante	
Leyendo los precios de algún objeto	
Escribiendo cartas	
Escribiendo notas y recordatorios	
Escribir canciones, poemas	
Buscando números telefónicos en el directorio	
Leyendo y escribiendo documentos (por ejemplo académicos, del trabajo etc.)	
Ninguna de las anteriores	

Responda Sí o No. Si su respuesta es No o Ninguna de las anteriores debe colocar el por qué.

¿Usted va con el niño a alguno de los siguientes espacios?

	Sí	No	¿Por qué?
Librerías			
Bibliotecas			
Centros de desarrollo comunitario en los que realicen diversas actividades de lectura y de escritura			
Lugares donde den clases de dibujo, manualidades, etc.			
Ninguna de las anteriores			

VI. Tipos de texto

Marque con una X SÓLO las opciones que usted considere MÁS IMPORTANTES

¿Cuál o cuáles de los siguientes materiales hay y usted utiliza en el hogar o en cualquier otro sitio con el niño para acercarlo al lenguaje escrito?

Libros con imágenes para colorear	
Cuentos de tradición oral (por ejemplo de brujas o de duendes)	
Libros de imágenes	
Cuentos infantiles	
Libros de poemas, retahílas	
Cartas dirigidas a personas como la mamá, el papá, entre otros	
Cartillas en las que hay asociaciones entre palabra-letra y objeto	
Revistas y periódicos	
Crucigramas	
Historietas, álbumes	
Manuales de instrucciones (por ejemplo recetas de cocina)	
Mapas, calendario y notas de recordatorios	
Directorio telefónico	
Avisos publicitarios, afiches, folletos	
Enciclopedias	

Anexo No. 6: Acta de aprobación comité de ética

Comité Institucional de Revisión de Ética Humana

Facultad de Salud



ACTA DE APROBACIÓN N° 01-013

Proyecto: **ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS Y PRACTICAS SOCIOCULTURALES QUE UTILIZAN LOS DOCENTES Y LOS CUIDADORES PARA ACERCAR AL LENGUAJE ESCRITO A LOS NIÑOS DURANTE SU PRIMERA INFANCIA**

Sometido por: **MARIA CRISTINA OTOYA/CORALI ARENAS H./CINDY CAICEDO C./KAREN G. URIBE S.**

Código Interno: **252-012** Fecha en que fue sometido: **03** **12** **2012**

El Consejo de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle, ha establecido el Comité Institucional de Revisión de Ética Humana (CIREH), el cual está regido por la Resolución 008430 del 4 de octubre de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud; los principios de la Asamblea Médica Mundial expuestos en su Declaración de Helsinki de 1964, última revisión en 2002; y el Código de Regulaciones Federales, título 45, parte 46, para la protección de sujetos humanos, del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Institutos Nacionales de Salud de los Estados Unidos 2000.

Este Comité certifica que:

- Sus miembros revisaron los siguientes documentos del presente proyecto:

☒ Resumen del proyecto	☒ Protocolo de investigación
☒ Formato de consentimiento informado	☒ Instrumento de recolección de datos
☐ Folleto del investigador (si aplica)	☒ Cartas de las instituciones participantes
☐ Resultados de evaluación por otros comités (si aplica)	
- El presente proyecto fue evaluado y aprobado por el Comité;
- Según las categorías de riesgo establecidas en el artículo 11 de la Resolución N° 008430 de 1993 del Ministerio de Salud, el presente estudio tiene la siguiente **Clasificación de Riesgo**:

☐ SIN RIESGO	☒ RIESGO MÍNIMO	☐ RIESGO MAYOR DEL MÍNIMO
-------------------------------------	---	--
- Que las **medidas** que están siendo tomadas para proteger a los sujetos humanos son adecuadas.
- La forma de obtener el **consentimiento** informado de los participantes en el estudio es adecuada.
- Este proyecto será **revisado nuevamente** en la próxima reunión plenaria del Comité, sin embargo, el Comité puede ser convocado a solicitud de algún miembro del Comité o de las directivas institucionales para revisar cualquier asunto relacionado con los derechos y el bienestar de los sujetos involucrados en este estudio.
- Informará** inmediatamente a las directivas institucionales:
 - Todo desacato de los investigadores a las solicitudes del Comité.
 - Cualquier suspensión o terminación de la aprobación por parte del Comité.
- Informará** inmediatamente a las directivas institucionales toda información que reciba acerca de:
 - Lesiones a sujetos humanos.



- Problemas imprevistos que involucren riesgos para los sujetos u otras personas.
- b. Cualquier cambio o modificación a este proyecto que haya sido revisado y aprobado por el Comité.
9. El presente proyecto ha sido **aprobado** por un periodo de **1 año** a partir de la fecha de aprobación. Los proyectos de duración mayor a un año, deberán ser sometidos nuevamente con todos los documentos para revisión actualizados.
10. El **investigador principal** deberá informar al Comité:
- Cualquier cambio que se proponga introducir en este proyecto. Estos cambios no podrán iniciarse sin la revisión y aprobación del Comité excepto cuando sean necesarios para eliminar peligros inminentes para los sujetos.
 - Cualquier problema imprevisto que involucre riesgos para los sujetos u otros.
 - Cualquier evento adverso serio dentro de las primeras 24 horas de ocurrido, al secretario(a) y al presidente (Anexo 1).
 - Cualquier conocimiento nuevo respecto al estudio, que pueda afectar la tasa riesgo/beneficio para los sujetos participantes.
 - cualquier decisión tomada por otros comités de ética.
 - La terminación prematura o suspensión del proyecto explicando la razón para esto.
 - El investigador principal deberá presentar un informe al final del año de aprobación. Los proyectos de duración mayor a un año, deberán ser sometidos nuevamente con todos los documentos para revisión actualizados.

Firma: Laura E. Piedrahita S. Fecha: 01 02 2013
Nombre: LAURA E. PIEDRAHITA S.
Capacidad representativa: PRESIDENTA Teléfono: 5185677

CERTIFICACIÓN DE LA FACULTAD DE SALUD DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

Por medio de la presente, certifico que la Facultad de Salud de la Universidad del Valle aprueba el proyecto arriba mencionado y respeta los principios, políticas y procedimientos de la Declaración de Helsinki de la Asamblea Médica Mundial, de la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud y de la reglamentación vigente en investigación de la Universidad del Valle.

Firma: Hernán J. Pimental J. Fecha: 01 02 2013
Nombre: HERNAN J. PIMENTA J.
Capacidad representativa: VICEDECANO DE LA FACULTAD DE SALUD Teléfono: 5185680

Anexo No. 7: Carta de aprobación tutora

Cali, agosto 09 de 2013

Profesora

MARIA SANDRA NARANJO R.

Directora, Programa Académico de Fonoaudiología

La Universidad

Cordial saludo.

Con la presente remito la versión final del informe final del trabajo de grado de las estudiantes de 10 semestre del Programa Académico de Fonoaudiología: **Coralí Arenas Hernández, Cindy Caicedo Cifuentes y Karen G. Uribe Serna**, titulado: *Estrategias de enseñanza y prácticas socioculturales que utilizan los docentes y los cuidadores para acercar al lenguaje escrito a los niños durante su primera infancia*

En primer lugar quiero manifestar mi reconocimiento a las estudiantes por el interés, la responsabilidad, persistencia y compromiso que mostraron durante la realización de su trabajo de grado, lo que hizo posible vivir el proceso de investigación como una experiencia de aprendizaje, como una toma de decisiones en equipo para indagar una realidad de interés colectivo.

Considero que el producto de este trabajo es un aporte valioso para cualificar la atención fonoaudiológica en la primera infancia, ya que el conocimiento previo acerca de las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes y las prácticas socioculturales de los padres con relación al lenguaje escrito en los niños, permite visibilizarlo en su función social y comunicativa, y trascender el reduccionismo que se le ha asignado tradicionalmente en el ámbito escolar.

Teniendo en cuenta la temática tratada por las estudiantes, la forma como desarrollaron su proyecto y el producto del mismo doy el concepto de **aprobación** de su trabajo de grado.

Respetuosamente,



MARÍA CRISTINA OTOYA D.

Profesora Titular Escuela de Rehabilitación Humana

C.C Estudiantes Coralí Arenas Hernández, Cindy Caicedo Cifuentes y Karen G. Uribe Serna