

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



Percepciones docentes de la lectura y escritura emergente en  
el contexto de la educación remota

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación  
con especialidad en Educación Inicial que presenta:

***Sofía Marialejandra Huaman Cañote***

Asesora:

***Carmen María Sandoval Figueroa de Torres***

Lima – 2022

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por darme fuerza y voluntad para poder cumplir mis metas e iluminarme en este proceso de construcción y crecimiento personal y profesional.

En segundo lugar, quiero agradecer a mis padres, hermanos, familiares y amigos cercanos por siempre apoyarme, creer en mis capacidades y ser mi soporte emocional en los momentos más difíciles.

En tercer lugar, quiero agradecer a mi asesora por su compromiso, guía y sugerencias en todo el proceso de la tesis.

En cuarto lugar, quiero agradecer a las docentes que me apoyaron muy amablemente y accedieron a ser entrevistadas.



## RESUMEN

La presente tesis tiene como objetivo analizar las percepciones docentes sobre el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente en niños de 5 años en el contexto de la educación remota. La motivación para su elaboración es la relevancia que tiene la lectura y escritura emergente en el desarrollo del ser humano por su intencionalidad comunicativa y cómo se puede percibir el proceso de adquisición de estos aprendizajes mediante diferentes enfoques en la coyuntura actual. Asimismo, esta investigación es de enfoque cualitativo y de tipo descriptiva, porque busca analizar y comprender a profundidad un fenómeno de la realidad educativa sin modificarlo. Además, se emplea una única técnica e instrumento para recoger la información, la entrevista y la guía de entrevista semiestructurada, respectivamente, y los datos recolectados de cinco profesoras se organizan en una matriz de análisis. Como conclusión, las docentes combinan los enfoques de aprendizaje constructivo y sociocultural en sus percepciones sobre el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente, y solo una docente prioriza el enfoque cognitivo en sus percepciones sobre dichos aprendizajes. También, se concluye que la educación remota modifica el rol de los padres, convirtiéndolos en guías para el aprendizaje que desde el desconocimiento interrumpen el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente. Finalmente, se recomienda a los interesados en el tema continuar con otras investigaciones sobre la importancia y los resultados que brindan las prácticas sociales en el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente.

### **PALABRAS CLAVE**

Lectura emergente y escritura emergente, enfoque cognitivo, enfoque constructivo, enfoque sociocultural, educación remota, percepciones docentes.

## **ABSTRACT**

The present thesis aims to analyze teacher perceptions on the acquisition process of emergent reading and writing in 5-year-old children in the context of remote education. The motivation for its development is the relevance of emerging literacy in the development of the human being due to its communicative intentionality and how the process of acquiring these learnings can be perceived through different approaches in the current situation. Likewise, this research has a qualitative approach and it is descriptive, because it seeks to analyze and understand in depth a phenomenon of educational reality without modifying it. In addition, a single technique and instrument is used to collect the information, the interview and the semi-structured interview guide, respectively, and the data collected from five teachers is organized in an analysis matrix. In conclusion, the teachers combine constructive and sociocultural learning approaches in their perceptions of the emerging literacy acquisition process, and only one teacher prioritizes the cognitive approach in her perceptions of said learning. Besides, it is concluded that remote education modifies the role of parents, turning them into guides for learning, and from ignorance, they interrupt the process of acquisition of emerging reading and writing. Finally, those interested in the subject are recommended to continue with other research on the importance and results that social practices provide in the process of acquisition of emerging literacy.

## **KEYWORDS**

Emergent reading, emergent writing, cognitive approach, constructive approach, sociocultural approach, remote education, teacher perceptions

## Índice

Introducción.....	7
Parte I: Marco Teórico .....	13
Capítulo 1: Enfoques de Aprendizaje de la Lectura y Escritura Emergente.....	13
1.1. Los Enfoques de Aprendizaje de Inicio de la Lectura y Escritura .....	13
1.1.1. <i>Enfoque Cognitivo</i> .....	13
1.1.2. <i>Enfoque Constructivo</i> .....	16
1.1.3. <i>Enfoque Sociocultural</i> .....	21
1.2. Literacidad Emergente.....	26
1.2.1. <i>La Lectura Emergente en la Primera Infancia</i> .....	29
1.2.2. <i>La Escritura Emergente en la Primera Infancia</i> .....	31
Capítulo 2: Desarrollo de la Lectura y Escritura Emergente en el Contexto de la Educación Remota .....	34
2.1. Lectura Interpretativa y Construcción de la Escritura en la Primera Infancia.....	34
2.1.1. <i>Mediación de Lectura</i> .....	35
2.1.2. <i>Niveles de Adquisición de la Escritura</i> .....	38
2.2. Estrategias de Aprendizaje de la Lectura y Escritura Emergente.....	41
2.2.1. <i>Desde el Enfoque Cognitivo</i> .....	42
2.2.2. <i>Desde el Enfoque Constructivo</i> .....	44
2.2.3. <i>Desde el Enfoque Sociocultural</i> .....	45
Parte II: Diseño Metodológico y Hallazgos de la Investigación .....	50
Capítulo 1: Diseño Metodológico .....	50
1.1. Enfoque y Tipo de Investigación .....	50
1.2. Problema de Investigación.....	51
1.3. Objetivos y Categorías .....	54
1.4. Informantes de la Investigación .....	55
1.5. Técnica e Instrumento de Recojo de Información .....	56
1.6. Principios Éticos de la investigación.....	56
1.7. Técnicas para el Procesamiento de la Información .....	57
1.8. Diseño y Validación de Instrumentos .....	57
Capítulo 2: Análisis e Interpretación de Datos .....	59
2.1. Hallazgos sobre Enfoques de Aprendizaje de la Lectura.....	59
2.2. Hallazgos sobre la lectura emergente .....	63
2.3. Hallazgos sobre Enfoques de Aprendizaje de la Escritura .....	70
2.4. Hallazgos sobre Escritura Emergente .....	74

<b>2.5. Hallazgos sobre Estrategias para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura Emergente .....</b>	<b>83</b>
<b>2.6. Hallazgo Emergente sobre el Rol de los Padres en la Imposición del Aprendizaje de la Escritura .....</b>	<b>88</b>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>92</b>
<b>Recomendaciones.....</b>	<b>95</b>
<b>Referencias Bibliográficas .....</b>	<b>97</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>104</b>
<b>Anexo 1. Guía de Entrevista Semiestructurada a Informantes.....</b>	<b>104</b>
<b>Anexo 2. Carta de Validación al Juez.....</b>	<b>107</b>
<b>Anexo 3. Ficha de Evaluación del Juez de la Guía de Entrevista Semiestructurada a Informantes .....</b>	<b>108</b>
<b>Anexo 4. Consentimiento informado para entrevistas a informantes .....</b>	<b>111</b>



## Introducción

Actualmente, en el marco de la educación remota a causa de la pandemia de la COVID -19, las maestras del nivel de educación inicial se han adaptado a una nueva forma de enseñar que es por medio de la tecnología. También, los niños se han acostumbrado a otra manera de aprender y los padres de familia han asumido roles de mediador para acompañar a sus hijos en la construcción de sus aprendizajes, y ello incluye el aprendizaje de la lectura y escritura emergente. En consecuencia, debido a la coyuntura, surge la necesidad de conocer y analizar la forma en la que se da el desarrollo de estos aprendizajes en niños de educación inicial, de ciclo II, específicamente en las aulas de 5 años. En ese sentido, el presente trabajo de investigación tiene como tema el estudio de la lectura y escritura emergente en el contexto de la educación a distancia con niños de educación inicial, el cual está precisado en la línea de investigación de Currículo y didáctica, según lo priorizado por el Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Asimismo, la presente investigación se desarrolla a partir de la relevancia que tiene la lectura y escritura emergente en el desarrollo del ser humano, porque le permite comunicar con otras personas a través de lo escrito, en este sentido, la escritura también promueve interacciones y se desarrolla mediante el juego en las edades de 4 y 5 años. Además, permite dejar un registro del pensamiento y de lo que se desea comunicar. Dichos aprendizajes no solo tienen relación con la didáctica de la comunicación y el lenguaje en la primera infancia, sino que están presente en todos los aprendizajes que realizan los niños en el contexto escolar; es decir, comprende otras didácticas específicas como matemáticas, personal social, psicomotriz, ciencia y tecnología. Entonces, esto lleva a vislumbrar que la lectura y escritura emergente son procesos integradores y necesarios para los primeros aprendizajes en la escuela.

A su vez, otro motivo para la investigación es la institución educativa en la que se realizó la práctica pre profesional. Esta prioriza un enfoque ecológico, el cual está inmerso en todas las actividades curriculares. Además, hay una gran plana de docentes y un número significativo que pertenece a las aulas de 5 años. Estas últimas profesoras procuraron adaptarse a la educación remota, empleando las tecnologías, pero ello también dependió de sus conocimientos en las TIC, y del contexto social y

económico de sus estudiantes. De manera que en cada aula la adaptación a la educación remota fue distinta. Sin embargo, al ser una I.E pública se esperó que el aprendizaje de la lectura y escritura emergente se oriente bajo un enfoque comunicativo y de las prácticas sociales del lenguaje que es precisado en el área de comunicación en el programa curricular de educación inicial para los niños de 4 y 5 años, el cual es entendido como el proceso de adquisición de habilidades complejas de comprensión y expresión que complementan el desarrollo de la oralidad (Ministerio de Educación, 2016).

En adición, otra razón para realizar la investigación, es que la lectura y escritura emergente es un tema fundamental de estudio, pues la primera infancia se considera como una etapa de gran plasticidad cerebral, aunada de que formamos parte de un contexto letrado donde los niños tienen el acercamiento al mundo escrito desde diversas formas. A su vez, los niños se cuestionan sobre este entorno y los usos para comunicarnos. También, es importante recalcar que la construcción del pensamiento en la infancia debe ser aprovechada, ya que de ella surgen las futuras elaboraciones mentales que sostienen el aprendizaje. Así pues, se considera fundamental analizar el proceso de lectura y escritura emergente en niños que supone una revisión de percepciones docentes en base a enfoques de aprendizaje que ellas manejan, para no entenderlo solamente como un proceso inicial del aprendizaje alfabético.

Así pues, el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura puede desarrollarse desde diferentes enfoques. Entonces, puede percibirse de distintas maneras. Es así que para la presente investigación el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente se abordará desde tres enfoques distintos: cognitivo, constructivo y sociocultural. De manera que se podrá comprender los principios de cada enfoque de aprendizaje, sus características primarias y sobre todo cómo conciben el aprendizaje de la lectura y escritura emergente.

Considerando lo dicho, la lectura emergente puede comprenderse desde tres perspectivas. En el enfoque cognitivo, según Cassany et al. (2003) y Cassany (2009), es un proceso de aprendizaje que abarca la decodificación de grafías y lectura en voz alta, sin vincularse a la comprensión de textos completos. En el enfoque constructivo, para Flores y Hernández (2008); Barrios (2009) y Luna et al. (2019), es un proceso



complejo de aprendizaje que se construye, tomando en cuenta las actividades significativas y auténticas, y el material pertinente que posibilite al niño adaptar y trasladar lo aprendido hacia otros contextos. En el enfoque sociocultural, para Cassany (2009), es un proceso activo donde interviene el texto y el lector, el cual es quien comprende significados desde sus conocimientos previos, adopta un rol, construye imágenes, presenta una visión crítica, emplea su intencionalidad de lectura y participa de la comunidad dentro de un contexto social específico.

En lo que se refiere a la escritura emergente, Ferreiro (2006) explica que hay dos perspectivas para comprender la escritura: si se piensa desde una perspectiva cognitiva, la escritura puede ser denominada como figurativa, la cual comprende aspectos motrices y reglas comunicativas para la producción de grafías; mientras que desde el constructivismo, la autora señala que la escritura emergente puede ser vista como una construcción centrada en las representaciones que hace el niño y cómo llegó a ellas. A su vez, para Cassany (2003) y Zavala (2009), se puede escribir mediante las prácticas sociales, pues es el contexto social, la intencionalidad comunicativa y el uso de diferentes escritos lo que permite su práctica y le atribuye sentido.

El evidenciar que las percepciones que tienen las docentes sobre la lectura y escritura emergente pueden inclinarse más hacia un enfoque que otro aunado del contexto de la educación remota es que se consideró pertinente formular la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente en niños de 5 años de una institución pública en el contexto de la educación remota? Esta problemática es significativa, pues Iglesias (2000); Reyes (2005) y Sánchez (2009), señalan que los procesos de lectura y escritura emergente son esenciales en todo ambiente de aprendizaje y permiten el desarrollo de otros aprendizajes. Es más, es en la infancia que dichos aprendizajes cobran importancia, debido a la plasticidad cerebral y la proliferación de conexiones neuronales, como ya se mencionó. Adicionalmente, la percepción que tenga la docente para guiar tales aprendizajes influirá en la base del desarrollo comunicativo y del lenguaje, cognitivo, socioafectivo, emocional y estético del ser humano.

Ante ello, se presentan cinco antecedentes que respaldan la investigación acerca de las percepciones docentes sobre el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente en niños de educación inicial, según los enfoques de aprendizaje. Asimismo, estos estudios realizados permiten señalar que la lectura y escritura emergente puede desarrollarse desde diferentes enfoques. El primer antecedente es un artículo de investigación de Barrios (2009), quien señala que el aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso complejo que trasciende la conversión grafema-fonema y que esto puede ser el motivo por el que los estudiantes no comprenden los textos. Incluso, menciona que el proceso es parte del lenguaje oral que posee el niño y este a su vez constituye los conocimientos del lenguaje que tiene el infante. Así pues, da a conocer que son procesos que el niño va adquiriendo y que es el resultado de un trabajo sistemático y coordinado de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria. También, destaca un enfoque cognitivo para el desarrollo de estos aprendizajes que requiere de habilidades previas como la conciencia fonológica, codificación visual y búsquedas lexicales.

El segundo antecedente, también desde el cognitivismo, es una tesis de doctorado realizada por Dávila (2013), donde demuestra que la lectura y escritura son actividades cognitivas complejas que requieren de aprendizajes previos. Así, destaca la instrucción explícita de estrategias como la conciencia fonológica y la velocidad de denominación como predecesores primordiales para el aprendizaje de la lectura y escritura, considerando que la conciencia fonológica contribuye a la adquisición de la lectura inicial y mediante la adición de sílabas, se promueve el inicio de la escritura.

El tercer antecedente es un estudio realizado por Sánchez (2009), sobre la importancia de la lectura en la etapa infantil. La autora indica que el lenguaje es una herramienta fundamental para la comunicación, que permite que los niños comprendan el mundo que les rodea, interactúen con otros y establezcan relaciones afectivas. Asimismo, comenta que la escritura es un aprendizaje de la vida, está integrada en las diferentes áreas curriculares, favoreciendo su desarrollo. Es decir, la lectura y escritura están presentes en el contexto social y es el niño quien construye activamente sus saberes mientras interactúa, explora y descubre el medio, guiado del docente acompañante en el proceso de adquisición de tales aprendizajes. Resaltando así un enfoque constructivo de la lectura y escritura emergente.

El cuarto antecedente es un estudio realizado por Hernández y Rovira (2018), donde mencionan que la correcta enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura facilita la competencia lectora. Además, señalan que es esencial identificar el enfoque de los materiales a emplear en el aprendizaje de la lectura y escritura emergente en la educación inicial, pues es importante que los docentes en formación conozcan estos aspectos para el desarrollo de la lectura y escritura emergente.

El último antecedente es un artículo elaborado en Colombia por Luna et al. (2019), quienes sostienen, desde una perspectiva social, que la lectura y escritura emergente son aprendizajes fundamentales para el desarrollo del ser humano. En adición, señalan que dichos aprendizajes empiezan mucho antes de la escolarización formal y ello es en la educación inicial, resaltando que estos aprendizajes son procesos de construcción. También, destacan la importancia de desarrollarlos en un ambiente natural y auténtico bajo la guía de un mediador por medio de actividades compartidas: lectura de cuentos, presentación de textos y la escritura espontánea.

En base a lo presentado, se reafirma la necesidad de realizar una investigación orientada a las percepciones docentes de la lectura y escritura emergente, enfocadas en el contexto de la educación a distancia. En ese sentido, la presente investigación tiene como objetivo general el analizar las percepciones docentes sobre el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente en niños de 5 años en el contexto de la educación remota. A partir de ello, se desprenden tres objetivos específicos: identificar las percepciones de las docentes sobre el proceso de adquisición de la lectura emergente en niños de 5 años en el contexto de la educación remota; identificar las percepciones docentes sobre el proceso de adquisición de la escritura emergente en niños de 5 años en el contexto de la educación remota; y describir las estrategias para el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente que los docentes consideran favorables a desarrollar con niños de 5 años en el contexto de la educación remota.

Para desarrollar efectivamente la investigación, es preciso señalar la metodología aplicada. Así que el estudio a presentar es de enfoque cualitativo y de tipo descriptivo. Asimismo, este se explica con mayor precisión en el apartado de diseño metodológico.

Así pues, para lograr un análisis detallado de las percepciones docentes sobre el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente se utilizó la entrevista como técnica de recojo de información, la cual según Bisquerra (2009), es una reunión donde se suscita un intercambio de información por medio del diálogo entre las personas y se caracteriza por ser intencionada, pues el entrevistador elabora una situación concreta para obtener la data. Por consiguiente, la guía de entrevista semiestructurada es el instrumento. Para ello, se escogieron cinco profesoras mujeres que cumplan con los criterios propuestos: ser profesionales de la carrera de educación, pertenecer al nivel de educación inicial, que sean docentes principales del aula de 5 años y tener tres años o más de experiencia en las aulas.

En ese sentido, un alcance que brinda esta investigación, al ser de enfoque cualitativo, es que permite describir a profundidad el tema de estudio. De manera que se comprende la percepción docente de la lectura y escritura emergente, sin generalizar los hallazgos. A parte de ello, esta investigación aporta fundamentos teóricos de la lectura y escritura emergente desde tres enfoques de aprendizaje diferentes, la descripción de estrategias y las percepciones docentes en torno al tema en el contexto de la educación remota.

En relación a la estructura del estudio, esta se desarrolla de la siguiente manera. Primero se expone el marco teórico que está basado en el diálogo entre autores en función de los aportes sobre el tema y consta de dos capítulos. Segundo se plantea de forma detallada la metodología empleada en la investigación. Tercero se desarrolla el análisis e interpretación de datos, el cual está organizado según las cinco categorías establecidas orientadas por los objetivos específicos y un hallazgo emergente. Cuarto se presentan las conclusiones y recomendaciones que surgen a partir del análisis realizado. Finalmente, se señalan las referencias bibliográficas utilizadas en todo el estudio y se adjuntan los anexos que demuestran el proceso seguido para la elaboración de la investigación.

## **Parte I: Marco Teórico**

### **Capítulo 1: Enfoques de Aprendizaje de la Lectura y Escritura Emergente**

Este primer capítulo aborda los tres enfoques de aprendizaje con mayor uso en la pedagogía. Asimismo, se busca desarrollar el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente en la educación inicial, que abarca desde el nacimiento hasta la escolarización convencional, partiendo de los tres enfoques mencionados. También, se plantea la conceptualización de la literacidad emergente y la importancia de su desarrollo en la infancia. Además, se definen los términos lectura y escritura emergente desde las formulaciones planteadas por el Ministerio de Educación del Perú, tomando en cuenta los enfoques señalados para describir estos procesos.

#### **1.1. Los Enfoques de Aprendizaje de Inicio de la Lectura y Escritura**

Esta primera parte del capítulo desarrollará tres enfoques de aprendizajes que orientan el campo de la educación y la construcción de aprendizajes como la lectura y escritura emergente. Dichos enfoques son el cognitivism, constructivismo y sociocultural, los cuales se basan en teorías propuestas por autores clásicos como Bruner (1984); Piaget (1947) y Vygotsky (1931). Ellos plantean el desarrollo del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura inicial en los estudiantes desde diferentes perspectivas. Asimismo, estos enfoques son la base para la construcción del proceso enseñanza - aprendizaje de distintas disciplinas y sobre todo de procesos complejos como la lectura y escritura emergente en la educación inicial.

##### **1.1.1. Enfoque Cognitivo**

El enfoque cognitivo surge a modo de una corriente psicológica en la década de 1950, se considera una reacción a los fundamentos de la teoría conductista del aprendizaje. Los principales exponentes del cognitivism y su relación con el aprendizaje son Piaget y Bruner. Estos autores postulan que la cognición es propia del hombre; por tanto, se origina de manera espontánea. A su vez, resaltan la elaboración de estructuras o herramientas mentales (cognición) que posibilitan el realizar acciones mediante el procesamiento mental (Piaget, 1980; Ertmer y Newby, 1993 y Camargo y Hederich, 2010).

Así pues, para Piaget (1980); Ertmer y Newby (1993) y Valamis (2020), el aprendizaje cognitivo es activo, se basa en potenciar la capacidad cerebral para ejecutar operaciones mentales y la construcción de estructuras mentales. En ese caso, el estudiante es quien codifica, conecta y estructura internamente las nuevas ideas con las preexistentes para generar aprendizajes. En los infantes, ocurre lo mismo, pero tomando en cuenta su nivel de madurez y desarrollo cognitivo. Esto según Piaget (1980), Ertmer y Newby (1993); Valamis (2019) y Rafael (s.f.), se da durante el crecimiento y mientras que el niño construye su sentido del mundo. Para ello, el aprendiz posee su propia lógica de comprender el exterior; sin embargo, ocurren discrepancias entre lo que sabe y la nueva información, generando una reorganización en los procesos mentales (asimilación y acomodación), adquiriendo un esquema de conocimiento nuevo. Los esquemas, término acuñado por Piaget, son unidades de conocimiento adheridas (Valamis, 2019). Es decir, son acciones conectadas sucesivamente y que se modifican durante el desarrollo.

De acuerdo con Piaget (1980); Gavira (2014); Valamis (2019) y Rafel (s.f), la asimilación y la acomodación son la incorporación de nuevas ideas a los esquemas antiguos y la discrepancia entre el conocimiento y los esquemas previos, respectivamente. Entonces, ello requiere un cambio de esquema en la estructura mental del aprendiz. Por lo tanto, se produce un desequilibrio frente a la necesidad de comprender lo desconocido y la señal de que el niño ha obtenido un nivel de desarrollo para el siguiente aprendizaje que se acopla con el nuevo esquema.

Es así que existen fases en el desarrollo cognitivo: estadio sensoriomotriz, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales. Estas se trascienden de manera lineal, así como los aprendizajes que se obtienen de manera aditiva y que se procesan en la mente (Piaget, 1980). Esto en aprendizajes como la lectura y escritura emergente es percibido como un procesamiento mental (Selfa y Villanueva, 2015). Inclusive, este enfoque comprende procesos mentales: el pensamiento, la atención, percepción, retención, la memoria, el lenguaje, la formulación de ideas, el procesamiento de información, influyendo en el desarrollo y aprendizaje de la lectura y escritura (Ertmer y Newby, 1993; Selfa y Villanueva, 2015 y Valamis, 2020).

La lectura y escritura emergente son consideradas predecesoras de la lectura y escritura convencional (de tipo alfabética). Ambos procesos ocurren en simultáneo y se suelen integrar; no obstante, en el presente trabajo se abordarán de manera paralela, logrando así definirlos independientemente. Así pues, la lectura emergente dentro del enfoque cognitivo para Iglesias (2000); Reyes (2005); Ramírez (2009); Sánchez (2009); Butera et al. (2014); Gaviria (2014); Durango (2015); Inga y Quijozaca (2015) y Gallegos (2016), es un proceso que relaciona el pensamiento y el lenguaje para interpretar, procesar el contenido y sentido conocido del texto. Es decir, la lectura emergente ocurre en la mente del lector inicial, se relaciona con su conocimiento del lenguaje y la imaginación con el fin de otorgar sentido a lo que lee no convencionalmente como una secuencia de imágenes o letras del alfabeto.

Asimismo, Caballeros et al. (2014), mencionan que la lectura emergente en el enfoque cognitivo acopla la visión y el lenguaje. Cassany et al. (2003) y Cassany (2009), desde la perspectiva cognitivista, señalan que es un proceso que comprende decodificación de grafías y lectura en voz alta, pero no se relaciona necesariamente con la comprensión de textos en diferentes contextos. En consecuencia, la lectura emergente en el enfoque cognitivista es la adquisición de habilidades previas a la lectura formal que se suscitan y procesan en la mente con el fin de interpretar y darle sentido a un texto.

A su vez, el enfoque cognitivo plantea habilidades necesarias que promueven la lectura emergente. Barrios (2009); Velarde et al. (2010); Save the Children (2013) y Caballeros et al. (2014), estas se relacionan con funciones lingüísticas y metalingüísticas como la conciencia fonológica, codificación visual, dominio semántico y memoria verbal. Dichas habilidades se desarrollan mediante la asociación fonema grafema al escuchar las palabras, ver tarjetas de letras para codificar los grafemas y palabras, y con la búsqueda de significados de palabras.

Continuando con la escritura emergente desde la perspectiva cognitivista, según Caballero et al. (2014), es la habilidad que alcanza el niño para distinguir letras escritas y reconocer la correlación entre el nombre de la letra y su fonema. Caldera (2003); Ferreiro (2006) y Selfa y Villanueva (2015), señalan que la escritura emergente cognitivista se centra en aspectos motrices y es percibida como un sistema de reglas

comunicativas que se basan en la representación de grafemas bajo una normativa lingüística. A su vez, Caldera (2003), resalta el rol activo del aprendiz, pues es quien produce operaciones mentales: percepción, memoria, atención y pensamiento. Así pues, para el cognitivismo la escritura emergente es un proceso motriz de codificación, el cual conlleva operaciones mentales, permitiendo la producción de grafemas mediante fonemas, siguiendo reglas de la lengua.

### **1.1.2. Enfoque Constructivo**

El enfoque constructivo apareció a inicios del siglo XX y es una teoría con base didáctica orientada al accionar del aprendiz. Los principales exponentes del constructivismo y su relación con el aprendizaje son Piaget y Vygotsky, quienes postulan que el medio ambiente y las experiencias previas de la persona influyen en su construcción de aprendizajes. El concepto de aprendizaje constructivista refiere a un proceso activo para el alumno que comprende diversas fases: interpretar, enlazar o integrar, construir, deconstruir y reconstruir conocimiento desde las experiencias y la información que recibe (Ferreiro, 1991; Chadwick, 2001). Dichas fases son procesos que se efectúan desde el nacimiento y a lo largo de la vida con el fin de dar sentido a una necesidad o problema del individuo.

En el enfoque constructivista según Ertmer y Newby (1993); Chadwick (2001), la persona es una construcción que deviene de la interacción con el medio y sus concepciones internas: experiencias, saberes previos y cognición. Además, el aprendizaje que se realiza no es colectivo, sino una forma única de interpretar la información, construir aprendizajes y movilizarlos hacia otras situaciones mediante la adaptación. Entonces, el enfoque constructivista en el aprendizaje se podría definir como una corriente pedagógica que dirige su atención al estudiante como autor activo y constructor de sus conocimientos, generados mediante sus saberes previos y la información del exterior. Todo ello, le permite al aprendiz construir, individualmente, sus propios saberes y modificarlos según la situación e intencionalidad del sujeto.

Así pues, los autores previamente señalados, indican que el constructivismo tiene como finalidad brindar estrategias y herramientas al alumnado, las cuales permitirían la adaptación de los conocimientos. Cabe resaltar, que su uso en diversos



entornos se da cuando las estrategias y la construcción del aprendizaje tiene lugar en contextos significativos. Por lo tanto, para usar el aprendizaje obtenido, el constructivismo destaca el proceso de construcción y no el resultado en sí, pues solo de esa manera se puede trasladar el aprendizaje a otros contextos.

Entonces, para alcanzar un aprendizaje significativo, se necesita del contexto y de las experiencias. Por lo tanto, el proceso de construcción del conocimiento no se realiza solo, sino que al involucrar el medio ambiente, se asume la figura del mediador quien apoya al aprendiz en la construcción de su aprendizaje. Este proceso para Vygotsky se denomina la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Dicho término para Selfa y Villanueva (2015); Luna et al. (2019) y Valamis (2019), refiere al aprendizaje que el estudiante desea conocer; no obstante, requiere de la guía de alguien con mayor experiencia para poder constituir el aprendizaje. En adición, en este proceso el estudiante construye un resultado y aprende nuevas habilidades necesarias para poder construir el aprendizaje, permitiendo su uso en el mismo contexto o en otro, sin solicitar un apoyo externo. De manera que logra “mejorar su capacidad cognitiva para próximos retos” (Luna et al., 2019, p. 3).

Así pues, en el enfoque constructivista la ZDP es un proceso fundamental y sobre todo lo es quien la media o autoguía (Martínez y Renes, 2016). Dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje pueden existir diversos mediadores: docentes, pares estudiantiles o familiares. Sin embargo, en este trabajo se quiere resaltar el rol docente. En ese sentido, para Chadwick (2001); Barrios (2009); Gaviria (2014); Martínez y Renes (2006) y Luna et al. (2019), en el enfoque constructivista el docente es quien media o guía los aprendizajes en las aulas. Es decir, el profesor apoya al estudiante a construir su aprendizaje mediante la autorreflexión, pensamiento crítico y autonomía, reflejando que el aprendiz es el agente principal del proceso de aprendizaje y que puede construir sus aprendizajes.

Siguiendo en la misma línea, el andamiaje de conocimientos se da a partir de necesidades del alumno y el apoyo de un mediador. Asimismo, los materiales son una estrategia fundamental para el logro de los aprendizajes en el enfoque constructivista, pues están involucrados en el proceso y en la relación de calidad que surja de los niños con los objetos (Chadwick, 2001). Por ello, se debe proveer de diversos

materiales didácticos: libros, guías, cuentos, enciclopedias, historias y material tecnológico para que los estudiantes interactúen con su medio, hagan uso de sus experiencias y construyan sus aprendizajes. Es así que el andamiaje de ideas está presente en distintos aprendizajes como la lectura y escritura emergente, pues en ambos se necesita de un guía para construir el desarrollo de la literacidad emergente (Segal - Drori et al., 2009).

En relación a la lectura y escritura emergente, estas son comprendidas como procesos de construcción de aprendizajes que requieren del contexto, de los saberes previos y del mediador para desarrollarse. Así pues, para conceptualizar estos procesos emergentes óptimamente, se abordarán por separado. Entonces, desde el enfoque constructivista hay factores que se toman en cuenta cuando el aprendiz se dispone a leer: la experiencia y las construcciones existentes. Estas permiten que el estudiante le dé sentido a un texto escrito y que ocurra un proceso de construcción de conocimientos al interpretar. Por lo tanto, el sentido del texto no solo se encuentra en la mente del escritor, sino también del lector (Gaviria, 2014).

En cuanto a la lectura emergente en los infantes de educación inicial, para Flores y Hernández (2008); Barrios (2009) y Luna et al. (2019), es un proceso complejo que no se basa en aprender los predecesores de la lectura como la conciencia fonológica, el saber las letras, la conversión grafema fonema o el decodificar la lengua escrita. Para ellos es un proceso que se construye a partir de actividades significativas, situaciones auténticas y el material preciso que permita al aprendiz el adaptar y trasladar los aprendizajes hacia otros contextos; es decir, que el estudiante pueda emplear sus conocimientos construidos para otros textos con distintas finalidades. Cabe resaltar, que en este proceso, el docente guía al aprendiz y lo ayuda en su reflexión, respetando su ritmo de aprendizaje.

Asimismo, Peñas (2017), señala que la lectura emergente en los primeros años puede entenderse como un proceso que integra el “escuchar y observar” (p. 66). Además, Ferreiro (2006) y Peñas (2017), mencionan que la lectura emergente puede ser definida a partir de las actividades que ejecutan los niños para acercarse al mundo escrito: cuando le dan sentido a las palabras, cuando intentan interpretarlas y buscan una razón de lo que podrían hacer referencia o especulan acerca de los posibles

significados. En definitiva, la lectura emergente es interpretar, realizar inferencias, críticas y autoconceptos del lenguaje escrito en un contexto determinado, utilizando las experiencias o conocimientos previos y los materiales pertinentes en una actividad auténtica para construir aprendizajes significativos. A ello agregar que la lectura emergente tiene lugar en un contexto social y su uso permite la construcción individual de la representación textual.

Como se mencionó, la lectura emergente es un proceso que el infante construye (Barrios, 2009). Para ello, se busca que el aprendiz explore diversos espacios comunicativos, situaciones letradas y que a partir de estos descubra, construya y reconstruya espontáneamente los significados, ya sea de sus dibujos, imágenes, cuentos o de enunciados (Peñas, 2017 y Luna et al, 2019). Es así que los niños de inicial pueden aproximarse a los textos e intentar conocer el significado de las letras, apoyados de sus construcciones previas y del entorno.

En cuanto al entorno social, Ferreiro (citado en Peñas, 2017) y Luna et al. (2019), sostienen que es un factor esencial para la construcción de la lectura emergente, puesto que las letras y la lectura en la educación inicial se construyen en entornos sociales y mediados, y psicogenéticamente estructurados. Por lo tanto, los espacios deben tener diversos textos para distintas situaciones, pues permite que los infantes exploren y construyan su proceso de lectura emergente que les permita movilizar los aprendizajes significativos a otros entornos.

En cuanto a la escritura, para Selfa y Villanueva (2015), esta es un proceso simultáneo a la lectura y, por ende, no se desligan, pues es mediante los textos y el entorno letrado que empieza a surgir la idea, en los infantes, que la lengua escrita comunica y es diferente a los dibujos. No obstante, se debe tener en cuenta que como afirma Aliagas (2009) “el dibujo es el embrión de la escritura y progresa de los garabatos a las letras” (p. 178). Así pues, Ferreiro (2006), destaca dos tipos de escritura emergente. La primera es la figurativa, la cual se centra en la producción de marcas gráficas elaboradas por los niños. La segunda es la constructiva, se basa en las representaciones escritas que realizan los niños y el proceso que les permite llegar a ellas. Así pues, dentro del enfoque constructivista nos centraremos en el segundo tipo de escritura emergente.

En ese sentido, según Ferreiro (1991); Ferreiro (2006) y Selfa y Villanueva (2015), la escritura emergente es un proceso constructivo que si bien es cierto tiene como resultado ciertas marcas escritas, pero también comprende cómo surgieron esas marcas, en qué situación se dieron, cuál fue la base o hipótesis y el impulso que suscitó que el niño las represente en una hoja de papel. Entonces, la escritura emergente conlleva un proceso complejo de interpretación no solo para entender las representaciones escritas, sean o no legibles para los lectores, sino todo el proceso previo a la producción de la lengua escrita, el cual involucra los aspectos constructivos de la propia producción.

Ahora bien, un factor primordial a comprender en la escritura emergente, en el enfoque constructivista, es que el desarrollo que va alcanzando el niño y su representación escrita es un proceso y no etapas continuas, pues existen conceptualizaciones infantiles que permiten dar cuenta de ello: hipótesis de escritura (Ferreiro, 1991). Considerando ello, los infantes trascienden por los niveles de escritura y ponen a prueba sus conocimientos e interpretaciones de la lengua escrita. Además, los niños tienen supuestos cuantitativos (mínimo de caracteres) y cualitativos (variedad de caracteres) para la formación del lenguaje escrito. Esto ocasiona que muchas veces los niños se den cuenta que su conjetura es inválida frente a la situación. Ante ello surge lo dicho por Ferreiro (1991), “tienen que reconstruirla para poder apropiársela” (p. 1). Esto significa que replantean sus ideas previas para reconstruirlas y poder realizar representaciones escritas, lo cual involucra un proceso.

El proceso de la escritura emergente para Ferreiro (1991), comprende ciertos datos: las condiciones de producción (internas y externas), la intencionalidad que tiene el aprendiz, el proceso que le dedica a la producción, el resultado de la escritura emergente y la interpretación que tiene el creador sobre su representación escrita. En consecuencia, la escritura emergente no es ese periodo de copiar las letras del alfabeto y mucho menos de consideraciones vinculadas a la alfabetización formal y a las capacidades ortográficas del niño. La escritura emergente es un proceso que tiene como base la psicogénesis y el desarrollo, impregnado del entorno social, ocasionando que los niños tengan su propia teoría de escritura que construyen, deconstruyen y reconstruyen para la representación de una forma del lenguaje.

### **1.1.3. Enfoque Sociocultural**

El enfoque sociocultural surgió en la década de 1920 y es una teoría que basa su atención en las relaciones que construye el aprendiz con su ambiente por medio de la interacción social. El principal exponente de la teoría sociocultural y su relación con el aprendizaje es Lev Vygotsky. El autor postula que la interacción que el individuo tiene con su contexto social y cultura influye en el desarrollo de procesos mentales superiores y complejos (Gaviria, 2014). A su vez, dentro del aprendizaje sociocultural el aprendiz es concebido como un agente activo que construye sus conocimientos. Sin embargo, este enfoque resalta el accionar de otro sujeto que brinda apoyo en el andamiaje de ideas para el aprendizaje en cuestión.

Dicho lo anterior, el enfoque sociocultural es una corriente pedagógica que sustenta que el aprendizaje es un acto naturalmente social o tiene su origen en las prácticas sociales, es decir, la construcción del aprendizaje se da mediante la interacción con otras personas, en un grupo cultural definido y en una situación significativa (Gaviria, 2014; Ariztía, 2017 y Valamis, 2019). En ese sentido, se entiende que el aprendiz es quien propicia y forma parte de estas interacciones. Por lo tanto, el estudiante es visto como un individuo activo y social, el cual aprende al interactuar con otros pares y con un guía en un escenario sociocultural específico y auténtico, y que integre el contexto cultural del que aprende (Lozano, 2017). Esto puede ocurrir en los siguientes contextos: cuando los estudiantes conversan, al resolver problemáticas reales, cuando buscan información, etc.

Así pues, Vygotsky sustenta que la importancia de la teoría sociocultural para el desarrollo del aprendizaje y la cognición radica en la interacción social; es más, enfatiza que no se podría suscitar el desarrollo individual de las personas si es que no presentan contacto con otros sujetos en un contexto cultural (Valamis, 2019). Por ello, se destaca la labor de la comunidad social como un factor medular en el proceso de andamiaje de significados y aprendizajes. Además, para Vygotsky la interacción en el proceso de aprendizaje está mediada por el lenguaje y sus formas, vinculadas con el contexto cultural al que pertenecen (Adams, 2013). Entonces, el diálogo que se origine en los intercambios de ideas hará posible que el aprendiz no solo se relacione, sino

que pueda crear conocimiento, a partir de la guía que recibe de personas con mayor conocimiento.

El proceso de aprendizaje dentro de la relación aprendiz y guía, en el enfoque sociocultural, recibe una denominación. Esta es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y dentro del enfoque sociocultural también posee gran importancia, debido a que el enfoque constructivista y el sociocultural distinguen el valor de la interacción social y el contexto. Vygotsky postula que las interacciones con personas más capaces promueven la comprensión y el desarrollo potencial de aprendizajes (Lozano, 2017 y Valamis, 2019). Esto se refiere a que en primera instancia el aprendizaje se da de manera colectiva o social; luego, lo construido se transforma en individual para ser trasladado hacia otros ambientes.

Siguiendo en la misma línea, en la educación inicial este aprendizaje se realiza del mismo modo, es decir, mediante el andamiaje que realice el maestro, familiar o par en la ZDP (Lozano, 2017). Dicho en otros términos, es el conjunto de apoyos que brinda el par capaz para ayudar a que el aprendiz se encuentre en la zona de desarrollo próximo, sin facilitarle la respuesta con la finalidad de que se adueñe del aprendizaje según su propio ritmo. En el caso de aprendizajes como la lectura y escritura emergente el andamiaje es una acción necesaria que permite que el niño pueda progresar en su proceso de comprensión y producción de textos de manera que se contempla como lector y escritor (Lozano, 2017).

Dicho lo anterior, el aprendizaje en la educación inicial es social y precisamente el aprendizaje de la lectura y escritura emergente (Lozano, 2017). En consecuencia, las actividades cotidianas del aula para promover los aprendizajes mencionados deben derivarse de situaciones auténticas y contextuales, logrando así que docente y aprendiz sean agentes activos y que participen en la comprensión y reproducción de textos desde la intencionalidad comunicativa. Esto para Adams (2013) es “set the background for an engagement with conceptions of literacy and the necessity of context” (p.25)<sup>1</sup>. Ello posibilitaría el movilizar y reutilizar el aprendizaje, realizado en

---

<sup>1</sup> Sentar las bases para un compromiso con las concepciones de la literacidad y la necesidad del contexto. (Traducción libre)

un contexto específico y en una situación definida, con mayor facilidad en el mismo ambiente u otro.

Respecto a la lectura y escritura como prácticas letradas, se debe tener en cuenta que el mundo y las actividades comunicativas de hoy en día son mediadas por la interacción social y por el uso de las representaciones de la lengua: lectura y escritura (Adams, 2013 y Selfa y Villanueva, 2015). Por lo tanto, en el enfoque sociocultural, la lectura y escritura emergente están presentes en distintos entornos cotidianos del niño: la casa, la calle, en los carros y la ciudad en general. Entonces, bajo este enfoque la lectura y escritura emergente están presentes en la educación inicial, debido a que los niños ven a sus maestras y familiares leer y escribir. Además, el mundo es letrado y esto se da desde el nacimiento.

En el enfoque sociocultural, Ferreiro (citado en Sandoval y Landaverry, 2019) señala que la lectura emergente es percibida como una práctica social, puesto que son las experiencias que tiene el niño cuando interactúa con el medio que le funcionan para comunicarse; además de que se sitúan en escenarios sociales definidos y que pueden variar dependiendo del contexto y del tiempo. Por su parte, Cassany (2009) y Peñas (2017), mencionan que la lectura emergente o inicial es de carácter social, ya que el lector inicial interactúa en un mundo letrado con diferentes tipos de textos significativos en un contexto cultural específico. A su vez, la lectura emergente se relaciona con las experiencias comunicativas que tenga el lector y que funciona no solo para dar a conocer el tipo de código, sino también para que el aprendiz descubra que las palabras comunican y que puede participar de ese mundo. De manera que explora una diversidad de representaciones letradas con sentido para distintas intenciones y finalidades.

Asimismo, Cassany (2009), indica que la lectura emergente surge en la infancia y puede ser entendida como un proceso activo y social en donde interviene el texto, el mediador y el aprendiz, y este último es quien comprende los significados desde una perspectiva sociocultural, adopta un rol, construye imágenes, adopta una visión crítica y participa de la comunidad dentro de un entorno social, guiado por el mediador. Así pues, emplea su intencionalidad de lectura, sus saberes previos y su habilidad crítica para asociar la nueva información con la antigua, y elaborar ideas desde la

infancia. En consecuencia, el leerles a los niños desde edades tempranas demuestra el hecho de que la lectura es un actividad social y cultural, pues se da en un contexto específico y en culturas determinadas (Aliagas, 2009).

Así pues, el enfoque sociocultural sostiene que los niños empiezan a leer mucho antes de entrar a la escuela y de tener contacto con la alfabetización formal, pues pertenecen a contextos letrados y dan cuenta de que las palabras comunican (Castedo, 1995 y Aliagas, 2009). Cabe resaltar que estos textos, a los que están expuestos los niños, tienen que vincularse no solo con el entorno social, sino también con las necesidades, intereses y cultura de los niños. En consecuencia, según Gaviria (2014) y Lozano (2017), este enfoque centra su atención en el entorno social. Por lo tanto, es el contexto letrado y social los que contribuyen en el desarrollo de la lectura emergente y posterior lectura formal.

Inclusive, se puede mencionar que la lectura emergente está influenciada por la forma de leer de los diferentes agentes que estén en el contexto del niño (Sandoval y Landaverry, 2019). Es decir, los hábitos, prácticas, creencias lectoras y valores sobre la lectura que tengan los infantes los asimilan de sus familiares, profesores o el adulto guía. Entre estas prácticas lectoras Durango (2015), señala las siguientes: usar conocimientos previos, interpretar el texto, establecer hipótesis y verificarlas. Todo ello, involucra al aprendiz y su concepción del texto establecido en una situación significativa y en un contexto social determinado. En definitiva, la lectura emergente en el enfoque sociocultural es un proceso fundamentalmente activo, social, intencional y situado, que se origina desde el nacimiento, considerando las necesidades, intereses y el contexto social y cultural del aprendiz con la finalidad de que este pueda construir aprendizajes con sentido que puedan ser empleados en distintos contextos.

En relación a la escritura emergente, bajo el enfoque sociocultural, esta es definida como un instrumento de pensamiento activo que trasciende el desarrollo motor fino, que está situada entre la cognición y el texto, y es el contexto social y la intencionalidad del sujeto lo que le atribuye sentido a su práctica (Zavala, 2009). Por su parte, Lozano (2017), indica que la escritura para los infantes es una actividad necesaria, pues al estar situada en un contexto real y que mantiene una finalidad



comunicativa, hace posible que el niño interactúe con su medio, lo comprenda y reproduzca variedad de textos según su realidad social y cultural.

También, es definida como un proceso que demuestra “avances en la construcción de la significación y en la expresión de intenciones comunicativas” (Lozano, 2017, p. 171). En otras palabras, es el reconocer que se escribe de una forma, para un público específico y bajo una intención comunicativa con sentido. Además, es brindarle valor a las diferentes representaciones de la lengua escrita de modo que se pueda distinguir su uso y funcionalidad. Es más, esto se da con el acceso a la exploración de textos variados, por medio de la mediación, que permite que los niños reconozcan las características del texto y su estructura (Castedo, 1995 y Lozano, 2017). Entonces, la escritura emergente es un proceso activo, contextualizado en el ambiente social y cultural del aprendiz que permite que el estudiante comprenda las funcionalidades de los distintos textos. Todo ello, se da a partir del acceso a la exploración de los mismos, conociendo así sus características de forma, público al que se dirige, intencionalidad y su organización para que el aprendiz pueda recrear distintos textos.

Un aspecto a resaltar, para llevar a cabo la escritura emergente desde la teoría sociocultural, es que se debe tener en cuenta según Barrios (2009); Cassany (citado en Peñas, 2017) y Lozano (2017), que las actividades propuestas sean funcionales y reales, partiendo del contexto social y cultural de donde provienen los estudiantes. Por lo tanto, se deben promover o crear situaciones auténticas en donde la interacción oral y escrita prime con la intención de que los niños evidencien que el sentido comunicativo subyace a la escritura. De esa manera para Lozano (2017) y Victoria State Government (2020c), se debe promover a que los niños dibujen y escriban para diferentes propósitos auténticos para un público real con el fin de que puedan experimentar y conocer la diversidad de géneros discursivos escritos.

Ahora bien, para desarrollar la escritura emergente en este enfoque, es necesario resaltar el rol del docente mediador, pues este se caracteriza por motivar al grupo hacia sus logros por medio del modelado de las interacciones orales y escritas, al acompañarlos en su proceso de aprendizaje y al promover la reflexión mediante el andamiaje personalizado (Lozano 2017 y Victoria State Government, 2020b). A su

vez, el docente es quien puede promover el interés y gusto por la escritura en el proceso. Esto se puede lograr al facilitar el espacio, los materiales, la situación comunicativa intencionada que les permita expresarse de forma simbólica (gestos, el juego o los dibujos) o real (producir textos guiados), ya que ambos presentan significado al estar contextualizados en una situación comunicativa (Lozano, 2017; Victoria State Government, 2020b y Victoria State Government, 2020c).

Así pues, dentro del enfoque sociocultural para Caballeros et al. (2014) y Lozano (2017), la escritura emergente tiene diversas formas de presentarse: escritura inventada al recrear textos, cuentos, afiches, periódicos, recibos, boletas, lista de compras, etiquetas, cartas, mensajes de texto, correos electrónicos, entre otras formas. Todas ellas permiten dar cuenta que vivimos en un mundo letrado; además de que los textos presentan un significado y comunican información, y que existe una gran diversidad de textos para diferentes propósitos y audiencias. Es más, cada texto presenta características únicas de una situación comunicativa y una estructura representativa del discurso escrito.

## **1.2. Literacidad Emergente**

La idea de enseñar a leer y escribir en el nivel de educación inicial o infantil es un debate sin fin. Sin embargo, en la actualidad es un hecho complejo el distanciar al niño de las letras y con mayor razón de las prácticas letradas, puesto que se vive en un mundo letrado donde las casas, calles, vehículos de transporte, alimentos, centros comerciales contienen palabras y frases enmarcadas bajo contextos socioculturales. Además, hoy en día el auge de la tecnología significa tener nuevas formas de comunicación, ya sean orales o escritas: notas de voz, mensajes de textos, videollamadas, correos electrónicos, stickers, gifs, entre otros. Esto es un claro ejemplo de que vivimos rodeados de palabras con sentido e intencionalidad comunicativa desde que nacemos y estamos inmersos en un mundo alfabetizado.

En ese sentido, para Cambridge University Press (s.f), el término inglés literacy se define como “the ability to read and write”<sup>2</sup>. Además, su traducción al español es

---

<sup>2</sup> La habilidad para leer y escribir (Traducción libre).

alfabetizar que se comprende como enseñar a leer y escribir. No obstante, hoy en día la alfabetización o literacidad es un concepto más profundo, aunque el leer y escribir sean los objetivos esenciales. Así pues, según Alberta Education (s.f), la alfabetización es “the ability, confidence and willingness to engage with language to acquire, construct and communicate meaning in all aspects of daily living”<sup>3</sup> (párr, 2). Dicho lo anterior, la alfabetización es mediada por la interacción social que tiene el individuo en diferentes contextos, que le permite adquirir, construir y comunicar mensajes con sentido en distintos entornos de su vida.

Ahora bien, según Save the Children (2013), el leer y escribir es una habilidad fundamental para todo ser humano y más cuando se trata de niños, pues esta representa un factor importante para el éxito educativo y para su vida futura. En consecuencia, Caballeros et al. (2014), señalan que la alfabetización puede presentarse durante toda la vida de la persona. Entonces la idea a resaltar es cuándo empieza el desarrollo de la literacidad; esta para Save the Children (2013); Caballeros et al. (2014); Ospina y Gallego (2014) y Aceves y Mejía (2015), se establece años antes de que el aprendiz ingrese al colegio primario o tenga contacto con instituciones educativas, pues al iniciar esta etapa de escolarización formal los niños ya conocen muchos aspectos sobre la lectura y escritura.

En efecto, los niños al ingresar al sistema educativo conocen lo que significa leer y pueden distinguir entre dibujos y escritura. Esto se debe a que el ser humano empieza su trayecto de literacidad desde que nace (Alberta Education, s.f). Además, el infante interactúa con su medio ambiente letrado desde edades tempranas, es decir, escuchan a sus cuidadores hablar, observan que los adultos leen y escriben en un contexto definido con una intención establecida, forman partes de prácticas letradas como leer cuentos o escribir mensajes. A todo ello, se le denomina literacidad emergente, la cual según (Cruz, citado en Silva y Domingos, 2019) es el puente hacia lo que denominamos lectura y escritura formal.

Con respecto al término literacidad emergente o emergent literacy en inglés, Cambridge University Press (s.f), indica que la expresión emergent significa “being in

---

<sup>3</sup> La habilidad, la confianza y la voluntad de interactuar con el lenguaje para adquirir, construir y comunicar significados en todos los aspectos de la vida diaria (Traducción libre).

the process of emerging or developing”<sup>4</sup>. Por eso, el término literacidad emergente, se refiere al proceso precedente al desarrollo de la lectura y escritura convencional. Asimismo, la literacidad emergente es considerada como el primer escalón al aprender la lectura y escritura y comprende actos de lectura y escritura, sin leer y escribir en sentido formal (Save the Children, 2013 y Gaviria, 2014).

Así como se mencionó, la literacidad emergente es un aprendizaje que se desarrolla, que empieza desde el nacimiento y continúa hasta la educación inicial. En ese sentido, la literacidad emergente para Roth et al. (2006); Save the Children (2013) y Whitehurst y Lonigan (citado en Caballeros et al., 2014), es el conjunto de actitudes y habilidades precursoras que el niño desarrolla para la adquisición de la literacidad convencional. En palabras de Save the Children (2013); Gaviria (2014) y Department of Education and Training (2016), la literacidad emergente comprende las actividades y habilidades que el infante puede desarrollar primero bajo una guía y luego por sí mismo. Estas actividades comprenden un rango amplio de modos de comunicación como escuchar, hablar, jugar, realizar movimientos de expresión, actuación, gestos, dibujos, mediación de lectura, escribir y comprender que los textos guardan relación con un contexto y presentan intencionalidad.

Descrito lo anterior, se puede afirmar que la lectura y escritura emergente están inmersas en todos los entornos, ya sea en el hogar o en las distintas áreas curriculares del sistema educativo (Barrios, 2009 y Alberta Education, s.f). A su vez, la literacidad emergente está presente en las experiencias que los niños tengan con el lenguaje oral y escrito (Save the Children, 2013). Esto último, tiene inicio en el hogar con la familia, pues es considerado el primer círculo de interacción del ser humano. Inclusive, el que apoyen y promuevan el desarrollo de la literacidad emergente es fundamental, pues es la base para los siguientes aprendizajes, habilidades de literacidad complejas, la comprensión de textos, los tipos de textos y sus funciones comunicativas (Save the Children, 2013 y Victoria State Government, 2020b).

En adición, la literacidad emergente permite que los niños construyan un hábito positivo hacia las prácticas letradas, desarrollando así gusto y disfrute por la lectura y

---

<sup>4</sup> Estar en un proceso de surgimiento o desarrollo (Traducción libre).

la escritura no solo en el periodo infantil, sino que a futuro también (Save the Children, 2013). En definitiva, la literacidad emergente es un proceso que inicia desde el nacimiento y se prolonga hasta la educación inicial. Durante este periodo los niños tienen la oportunidad de evidenciar que se vive en un mundo letrado y que los modos del lenguaje comunican y tienen significado. Para ello, los niños exploran su contexto social y cultural, y es en este donde desarrollan habilidades y actividades, acompañados y por sí solos, que les permiten construir diferentes conocimientos relacionados a la lectura y escritura.

### **1.2.1. La Lectura Emergente en la Primera Infancia**

La lectura, como se mencionó, es una actividad fundamentalmente social que moviliza procesos cognitivos; sin embargo, para interpretar y comprender el texto es esencial considerar los aspectos vinculados a la realidad del escritor y del lector. En ese sentido, la lectura es comprender el contexto del texto, quien escribe y quien recibe el texto, la finalidad y el mensaje del mismo (Fe y Alegría, 2004). Así pues, la lectura es un proceso en el que se emplean habilidades, actividades con sentido y experiencias previas para que el lector exprese lo que entendió. En consecuencia, como la lectura se construye en un ámbito social, es medular que antes de la inserción de los niños a la escolarización, se desarrollen dichas habilidades precedentes que no se refieren a la decodificación de grafías. Este conjunto de capacidades se denomina como lectura emergente, la cual permite la promoción positiva de la lectura, logrando lectores eficaces que disfrutan del acto lector.

Respecto a la lectura emergente, según el MINEDU (2016), es el tipo de “lectura que realizan los niños sin haber adquirido el sistema de escritura alfabética” (p. 120). En otros términos, es dar acceso a diferentes experiencias de aprendizaje vinculadas al sistema de escritura en donde los niños puedan adquirir información explícita, realizar inferencias, interpretaciones e identificar determinadas características de la estructura de los textos para construir el sentido del escrito. Es más, mediante la lectura los niños pueden expresar lo que les gusta y lo que no, sus sentimientos y emociones. Ello es posible mediante la información obtenida del texto y los conocimientos previos, los cuales le permiten interpretar y comprender el sentido del texto, sin la expectativa de que lean de manera convencional.

Así pues, la lectura emergente en los primeros años de edad no empieza en la propia lectura de los textos infantiles, sino que inicia con la interpretación del mundo que rodea al bebé recién nacido y con ello se hace referencia a los cuidadores y a los momentos de cuidado e interacción de calidad que existan con el bebé. En ese sentido, López (2015); Ashbé y Cabrejo (2021), señalan que la lectura comienza desde que el bebé sale del útero y está en contacto con sus padres o cuidadores, puesto que se enfrenta a un nuevo mundo lejos de la comodidad, temperatura y seguridad que presentaba el anterior. Además, el bebé ingresa a un mundo lleno de estímulos nuevos, los cuales tendrá que aprender a leer, pero para ello primero necesita del contacto con los mismos.

Es así que, como indican los autores mencionados, en un inicio, el bebé lee e interpreta palabras, gestos y movimientos. Es más, estos conllevan una carga sonora o mejor dicho prosodia que relaciona al bebé con el lenguaje mediante los tonos, el volumen, la acentuación de la palabras que muchas veces pueden ser un simple enunciado; no obstante, al pronunciarse contienen afecto y melodías que el bebé interpreta y distingue la intencionalidad del mensaje que se da en distintos contextos y momentos del día (hora del baño, de la comida, de dormir). A su vez, López (2015), menciona que esta lectura inicial que se acompaña del juego y del afecto da paso a las primeras respuestas orales – balbuceo – y por consiguiente al lenguaje y a la lectura. Todo ello, se logra mediante las interacciones de calidad al compartir momentos de cuidado y de lectura en donde el niño pequeño escuche la voz de su cuidador, pueda visualizar imágenes y sobre todo se le brinde material para construir y desarrollar su conocimiento del lenguaje.

Por su parte, para Segal – Drori et al. (2009); Save the Children (2013) y Gaviria (2014), la lectura emergente abarca diversas habilidades y actividades lectoras inmersas en el mundo escrito que los niños realizan previo a la inserción del aprendizaje formal. Ante ello, Gaviria (2014), señala que la lectura emergente se desarrolla por medio de la interacción diaria que constituya el infante con el sistema de escritura. En ese sentido, Gaviria (2014) y Victoria State Government (2020a), afirman que los niños de educación inicial leen de manera emergente imágenes, íconos, algunas letras, sin estar alfabetizados convencionalmente. Además, señalan la importancia del conocimiento del mundo real, ya que este hace posible que los niños

relacionen sus experiencias previas con la nueva información de los textos de manera que les permite ser conscientes y comprender el sentido del texto de manera exitosa.

Entonces, los niños de inicial leen de manera emergente. Esta parte del proceso de la lectura según López (2015); Ashbé y Cabrejo(2021); Department of Education and Training (2016) y Victoria State Government (2020c), se lleva a cabo mediante la exploración de textos, el acceso a experiencias de comunicación oral y escrita como la lectura compartida, el releer las historias a sus pares, el interpretar textos, realizar mímicas o gestos del proceso de lectura, el uso de elementos visuales y el relacionarlos con sonidos y tonos. Todo ello, posibilita que el infante construya su conocimiento con sentido a partir de la experiencia, sus habilidades y actividades significativas y el texto.

A su vez, estas actividades significativas suelen ser realizadas en compañía de un guía, el cual varía según el lugar, ya sea el hogar o el aula. Este es el caso de la mediación de lectura, la cual puede ser realizada en el hogar o en el aula. En referencia a la mediación de lectura Victoria State Government (2020a), afirma que esta permite que los niños puedan interpretar que la lectura comunica y que mantiene un significado. Inclusive, indican que si esta se da en el aula, los niños modelan la lectura en voz alta y acompañados del docente realizan el andamiaje de ideas mediante la reflexión antes, durante y después de la experiencia. Así pues, el leer con los niños es una oportunidad fundamental para que ellos puedan dar sentido a los textos y comprender como funcionan en sus variedades.

### ***1.2.2. La Escritura Emergente en la Primera Infancia***

La escritura es una actividad que trasciende la motricidad y se sitúa como un modo de comunicación que presenta diversas formas discursivas en diferentes contextos significativos. A su vez, la escritura es una forma intencional de expresar e informar que se desarrolla (Fe y Alegría, 2004). En efecto, la escritura es más que conocer y utilizar el código alfabético; también, es comprender qué se escribe, para quién se escribe, cuál es la función del texto y su intencionalidad. Es más, saber escribir es conocer y comprender la diversidad de textos y cuándo se emplean. Así pues, el aprendizaje de la escritura no inicia en la primaria; este inicia desde el nacimiento cuando los niños escuchan que les leen en voz alta, al observar el mundo letrado y cuando ven que los adultos leen y escriben en una situación determinada,

buscando comunicar (Ferreiro, 2011). Este tipo de oportunidad es la que debe primar en los niños de educación inicial, ellos deben experimentar con las marcas escritas para poder apropiárselas. A ese proceso de exploración y construcción de sentido, se le denomina escritura emergente.

La escritura emergente para el MINEDU (2016), es “una escritura en la que los niños producen textos en los que ponen en juego sus hipótesis de escritura” (p. 126). Ante ello, Ferreiro y Teberosky, autoras clásicas sobre la escritura en la infancia, señalan que las hipótesis de escritura comprenden el proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción que realiza el infante para apropiarse de la lengua escrita. Este proceso se logra mediante la exploración de diversos textos, de la estructura, propósito y destinatario del texto. Además, los saberes previos del niño juegan un importante rol que le permitirá comprender el sentido del texto. Inclusive, los niños adoptan la manera lineal de la escritura mientras experimentan los textos.

A su vez, la escritura emergente es la construcción y desarrollo de conocimientos generados mediante la interacción social, con otros textos, con el entorno y con la situación específica en la que se desarrolla el proceso (Caballeros et al., 2014). Según Victoria State Government (2020b), parte de este desarrollo en la infancia, tiene como producto los garabatos, dibujos y todas las formas de representación visual, pues denotan un proceso de construcción y desarrollo previo a la enseñanza formal. Entonces, como el entorno social y las experiencias adquiridas en él resultan ser factores importantes para la construcción de la escritura, los niños deben tener la oportunidad de explorar diferentes textos discursivos como libros con imágenes, dibujos con anotaciones, posters, cartas, etiquetas, páginas web, correo electrónico y otros recursos tecnológicos (Victoria State Government, 2020b y Department of Education and Training, 2016).

Con respecto al inicio de la escritura en los infantes, esta surge en situaciones comunicativas deliberadas en donde el niño garabatea o dibuja lo que comprendió de una actividad o lo que desea expresar como sentimientos, emociones o gustos. Esto según Department of Education and Training (2016), son aproximaciones a la escritura y se deben promover durante situaciones de aprendizaje significativas, priorizando sus intereses y necesidades. En adición, para Mackenzie (citado en Victoria State Government, 2020b) el dibujo es considerado como una forma de relacionar las ideas



del niño mientras experimentan con las marcas escritas y se facilita la expresión escrita emergente.

Es así que las actividades de escritura deben ser significativas y contener intención comunicativa. Para ello, el docente es quien posee un rol fundamental para crear actividades auténticas y adecuadas para las necesidades de los niños y para continuamente apoyarlos en su reflexión sobre la escritura, es decir, plantearles preguntas y guiarlos para que puedan ampliar sus ideas y reconstruir sus conocimientos (Victoria State Government, 2020b). Así pues, existen diversas actividades en las que los niños pueden poner a prueba sus hipótesis de escritura como al escribir su nombre propio, crear historias, escribir cartas, escribir una lista de compras, entre otras. Todos estos tipos de textos presentan diferentes estructuras, características e intencionalidades que les permiten a los niños comprender y construir su aprendizaje de la escritura.

En síntesis, como hemos abordado en este capítulo el aprendizaje de la lectura y escritura emergente puede ser desarrollado desde diferentes corrientes del aprendizaje como el cognitivismo, constructivismo y sociocultural. Además, se ha evidenciado la conceptualización del término literacidad emergente y los procesos que le subyacen (lectura y escritura emergente) como aprendizajes esenciales para desarrollar la lectura y escritura, y otros aprendizajes.

## **Capítulo 2: Desarrollo de la Lectura y Escritura Emergente en el Contexto de la Educación Remota**

Este segundo capítulo aborda el proceso de desarrollo de la lectura interpretativa y la construcción de la escritura en la primera infancia desde los conceptos de autores como Munita, Sánchez y Quintanal, y Ferreiro. Asimismo, se pretende explicar algunas de las estrategias pertinentes para desarrollar la lectura y escritura emergente en el contexto de la educación remota. Este último término es esencial para los objetivos de este trabajo y para determinar el contexto educativo en el que se encuentra el Perú durante la pandemia de COVID-19.

En ese sentido, es fundamental conceptualizar el término “educación remota” y a qué apunta. Así pues, para el MINEDU (2020), la educación a distancia es una nueva modalidad de aprendizaje multidireccional y asincrónico que se da mediante las tecnologías de la comunicación. A su vez, esta se caracteriza por el uso de recursos y estrategias didácticas y digitales que permitan fomentar el aprendizaje. Si bien es cierto la educación remota es diferente a la tradicional, puesto que sus finalidades son propiciar el aprendizaje autónomo e involucrar en mayor medida a los padres de familia. Sin embargo, en la educación inicial resulta complejo y retador dichos fines. Entonces, es importante vislumbrar las estrategias que emplean los profesores de educación inicial para promover el aprendizaje de la lectura y escritura emergente en el contexto de la educación remota.

### **2.1. Lectura Interpretativa y Construcción de la Escritura en la Primera Infancia**

Esta primera parte del segundo capítulo abordará el desarrollo de la lectura emergente desde un proceso que se inicia en el seno familiar - con las primeras díadas de lectura - hasta las lecturas en voz alta que se realizan de manera colectiva en el aula y que son compartidas por los niños a través de la dinámica cuando el maestro lee a sus estudiantes. También, se explicará el proceso de construcción del sistema de escritura emergente que incluye cuatro niveles de desarrollo: pre-silábico, silábico, silábico -alfabético y alfabético.

### **2.1.1. Mediación de Lectura**

Al hablar de mediación de lectura, no se puede dejar de mencionar a Munita (2015), quien señala que es toda actividad planificada que promueva la práctica de la cultura lectora. Entonces, para el autor la mediación de lectura es una acción significativa que invite a leer y a establecer el hábito lector. En educación inicial, según Caribelli et al. (2009), la mediación de lectura actúa como foro de expresión compartida en donde los niños imaginan, reflexionan y resuelven los problemas literarios y propios, fomentando la cultura lectora y estableciendo el hábito lector. En ese sentido, Sandoval y Landaverry (2019), indican que la mediación de lectura es fundamental para conformar lectores, pues se trata de un proceso planificado y organizado por el mediador a través del acompañamiento al niño en el proceso de lectura, constituyendo el vínculo con el texto y el mediador. También, la mediación de lectura puede necesitar algunos requisitos motivacionales, reflexivos y afectivos para que el niño experimente interés, placer y disfrute por la lectura (Fundez, 2019).

La mediación de lectura fomenta la interacción entre infante y mediador, construyendo un ambiente de profunda carga afectiva y valores, lo cual incrementa el agrado por la lectura y los libros como objetos accesibles, del entorno y de disfrute (Sandoval y Landaverry, 2019). Asimismo, la mediación promueve la participación de los niños al deducir, interpretar, responder, señalar imágenes o palabras, además de aprender el sentido de la lectura cuando por ejemplo, voltean la página (Victoria State Government, 2020a).

Así pues, Aliagas (2009), sostiene que la lectura compartida es esencial para el aprendizaje de la misma, siendo la labor del mediador fundamental en la infancia, pues permite que los niños accedan a los libros, apoyándose en la figura del co-lector. Además, el mediador no solo realiza la acción de leer textos, sino que impulsa a los niños a crear relaciones significativas y prolongadas con la lectura (Caribelli et al., 2009; Sandoval y Landaverry, 2019). Estas se construyen con las acciones de confianza y el apoyo verbal, gestual y paraverbal que realiza el mediador al leer: gestualizar o moverse, cambiar voces, establecer un ritmo, preguntar, establecer significados verbales, culturales, afectivos y sociales, lo cual supone el andamiaje para que el niño construya su conocimiento lector (Aliagas, 2009; Riquelme y Munita, 2017).

En definitiva, como hemos visto a lo largo de este apartado, la mediación de lectura es un proceso planificado, organizado y que toma en cuenta al niño, pues permite la exploración de contenidos, la comprensión de la estructura de los textos, la construcción de significados durante la interacción de un momento de lectura gratificante y afectivo, y facilita el dar sentido y encontrar solución a circunstancias de la vida cotidiana (Riquelme y Munita, 2017). En adición, la mediación de lectura produce un incremento en el vocabulario y un rápido progreso de las habilidades comunicativas en los niños del nivel de educación inicial.

- **Lectura Diádica y Lectura de Regazo.** La lectura compartida que se realiza entre adultos y niños es comprendida por algunos autores, como Jiménez (2012); Selfa y Villanueva (2015), como una actividad que puede comenzar en la familia, dependiendo de la cultura lectora y costumbres. Asimismo, señalan que la familia es el primer mediador de lectura, ya que es el primer entorno social del niño que lo vincula con la sociedad. En ese sentido, esta práctica lectora es conocida como la lectura de regazo. También, es considerada como la primera diada entre padre – bebé en donde se forma la comunicación y socialización. Esto se da mediante las caricias, interacciones, conversaciones y lecturas, las cuales originan sensaciones de placer y satisfacción en el infante. De tal modo que se trazan vínculos afectivos y emociones positivas con el mediador y con la lectura (Jiménez, 2012).

Según Sánchez y Quintanal (1999), así como para Jiménez (2012), la lectura de regazo presenta esa denominación, porque se refiere a un lugar físico en donde se posiciona al niño para la actividad lectora. A su vez, este espacio conlleva un significado especial, pues yace en el cuerpo del adulto de confianza y es donde el niño encuentra calma, consuelo, alegría y una alta conectividad afectiva. Además, este acto permite construir vínculos afectivos con el mediador y con la lectura por la actividad compartida, los sentimientos emanados y la proximidad física. Por lo tanto, se puede señalar que la lectura de regazo es un acto de cariño entre el niño y el adulto, quien emplea una lectura lúdica a la vez que funden sentimientos y construyen conocimientos.

Así pues, un beneficio de la lectura de regazo es que se puede practicar con los niños desde temprana edad (Korat et al., 2007 y Jiménez, 2012). Otro beneficio es que facilita los aprendizajes en general y las actitudes ante estos (Jiménez, 2012;

Save the Children, 2013; Gaviria, 2014 y Selfa y Villanueva, 2015). Es más, la lectura de regazo permite el desarrollo comunicativo al incrementar el vocabulario, al desarrollar habilidades lectoras y al conocer la diversidad del sistema escrito (Korat et al., 2007; Jiménez, 2012 y Gaviria, 2014). A ello agregar que la lectura de regazo incrementa la motivación y gusto por la lectura; además de potenciar el hábito lector en los niños (Jiménez, 2012 y Save the Children, 2013).

Entonces se podría denominar a la lectura de regazo como las primeras experiencias compartidas con la lectura que tiene el niño y que le permiten la conexión con la sociedad, a través de un texto que sirve para construir vínculos afectivos entre el mediador y el niño. Además, de que esta tiene la particularidad de darse en un lugar entrañable el regazo del adulto que transmite confianza, seguridad, calma, cariño y amor hacia el infante, lo cual le permite al menor crear experiencias gratificantes con el adulto y con la lectura que le posibilitan fomentar el hábito lector. Es más, los cuentos que se leen son en su mayor parte con apoyo gráfico. Así pues, no se busca que el niño vincule todo lo leído con lo real, sino que le resulte una experiencia natural, donde disfrute, imagine, cree y juegue, ya que solo desde esa creación puede reconstruir sus saberes.

- **Lectura en Voz Alta.** Es una actividad base para el desarrollo de la literacidad y se considera la puerta hacia el descubrimiento de la literacidad emergente (Beauchat et al., 2012 y Gold y Gibson, s.f). Asimismo, es una experiencia valiosa que necesita un mínimo de dos personas; por ello, puede realizarse en casa o en el aula, logrando que los involucrados interactúen de forma espontánea y con una actitud positiva (Beauchat et al., 2012 y Camargo y Forigua, 2016). Además, la lectura en voz alta es un obsequio que brinda el adulto, pues este simula a un puente para darle acceso al niño a aquello que aún no puede conocer de manera autónoma (Ministerio de Educación de Chile, 2013 y Selfa y Villanueva, 2015). Es así que esta actividad permite transmitir sentimientos, generar vínculos afectivos y construir pensamientos (Camargo y Forigua, 2016).

Así pues, la lectura en voz alta permite que los niños reconozcan los elementos de la historia, algunas palabras o frases, que desarrollen la oralidad, comprendan que la escritura contiene un mensaje y que adquieran habilidades para desarrollar la lectura y escritura por sí solos (Ferreiro, 2011; Beauchat et al., 2012 y University of

Texas at Arlington, 2017). También, posibilita el establecer vínculos sociales entre los participantes, pues comparten experiencias lectoras y desarrollan la imaginación juntos (Beauchat et al., 2012; MINEDUC, 2013 y Reach Out and Read, s.f).

Un beneficio de la lectura en voz alta es que se puede emplear en diferentes disciplinas por lo que puede ayudar a desarrollar el lenguaje y la escucha activa mediante el reconocimiento de sonidos (UTA, 2017; Reach Out and Read, s.f y Gold y Gibson, s.f). Otro beneficio es que favorece el incremento de vocabulario mediante la lectura; además de la comprensión de las estructuras textuales (Reach Out and Read, s.f y Gold y Gibson, s.f). En adición, permite que los niños puedan reflexionar mediante la guía del docente en determinadas partes de la lectura (UTA, 2017).

En definitiva, la lectura en voz alta es un acto compartido que se da entre dos o más personas y que permite desarrollar la literacidad emergente. Asimismo, esta es una experiencia valiosa que promueve vínculos afectivos y permite construir conocimientos por medio de la mediación guiada. Es más, la lectura en voz alta es primero modelada por el guía, el cual involucra al niño y le invita a reflexionar para luego crear oportunidades, de interés y placenteras, en las que los niños puedan contribuir en la lectura de textos.

### ***2.1.2. Niveles de Adquisición de la Escritura***

La escritura emergente en la educación inicial, como se mencionó en el capítulo anterior, es una forma de escritura espontánea donde los infantes aplican sus hipótesis y exploraciones sobre lo escrito para producir textos significativos y con sentido. Es así que la escritura se entiende como un objeto cultural que ha permitido a las sociedades dejar registro de sus pensamientos y vivencias; pero también se puede entender como proceso de aprendizaje (Vissani et al., 2017). Asimismo, este proceso de escritura permite que el niño construya ideas y resuelva problemas que son cada vez de mayor complejidad (Ferreiro, 1991). Sin embargo, cuando la idea no logra resolver un conflicto determinado es que el infante evidencia la necesidad de una explicación que no puede brindar, generando así la aparición de nuevas hipótesis, las cuales no surgen al azar, sino que se relacionan y posibilitan la manifestación de otras hipótesis y de un nuevo nivel de escritura (Ferreiro, 1991). En ese sentido, para Ferreiro (2006), existen cuatro etapas por las que transcurre un niño para apropiarse

de la escritura: nivel pre-silábico, nivel silábico, nivel silábico – alfabético y nivel alfabético.

- **Nivel Pre-Silábico.** Este nivel surge aproximadamente entre los 3 y 4 años. Este primer nivel se caracteriza por las distinciones que se establecen entre los dibujos y las marcas gráficas no icónicas, la conformación de series de letras y la forma de interpretarlas (Ferreiro, 2006). Es decir, que los niños en esta etapa distinguen los dibujos de lo escrito y crean formas escritas. Así pues, según Ferreiro (1991), los infantes definen a la escritura como formas arbitrarias, ubicadas linealmente, que no representan el aspecto del objeto y que su funcionalidad es señalar el nombre de los elementos.

Asimismo, en este nivel surgen las hipótesis de cantidad y variación, las cuales permiten la construcción de palabras y la elaboración de los requisitos para su interpretación (Ferreiro, 1991 y Ferreiro, 2006). La hipótesis cuantitativa se refiere a la existencia de una cantidad mínima de letras como condición para la escritura e interpretación. Por su parte, la hipótesis cualitativa o también denominada de variedad intrafigural presenta como condición el no repetir la misma letra en una totalidad escrita para su posible interpretación (Ferreiro, 1991). Así pues, estos criterios no buscan comparar las letras, sino establecer cuáles pueden ser interpretables y, por ende, presentar significado.

- **Nivel Silábico.** El nivel silábico surge aproximadamente entre los 4 a 5 años. Este segundo nivel se caracteriza según Ferreiro (2006), por la aparición de una hipótesis nueva: la hipótesis silábica. Esta consiste en que el niño vislumbra que las palabras habladas pueden ser divididas en partes sucesivas y el primer ejemplo que tienen lo evidencian en su nombre. En ese sentido, se puede mencionar que la hipótesis silábica es fundamental para la construcción de la escritura del niño, pues como señala Ferreiro (2006), les permite entender el nexo entre la totalidad y las partes que constituyen una palabra, lo cual le ayuda a aproximarse y reconocer la cantidad de letras que necesitará para escribir la palabra emitida.

Asimismo, al iniciar esta etapa, las segmentaciones no serán silábicas a la perfección, sino que como indica Ferreiro (2006), el infante buscará corresponder una letra con una sílaba de la palabra, pero a veces este accionar no es del todo claro y el

niño regresará a las hipótesis precedentes de cantidad y variedad, ya que algunas palabras de una sílaba o bisílabas suelen causar confusión en los niños por las construcciones previas sobre la escritura. Sin embargo, se debe resaltar que en este nivel el niño intenta segmentar la palabra y ha logrado un nuevo aprendizaje.

El proceso de la escritura en palabras de Ferreiro (2006), se construye y deconstruye para que sean los mismos niños quienes creen la idea del sistema escrito. Entonces, es evidente que los niños regresen a etapas previas como no repetir la letra o aumentar la cantidad de letras para que se considere una palabra interpretable. Además, según Ferreiro (2006), con el tiempo la relación letra a sílaba se hace estricta y en algunos casos la letra empleada corresponde a una parte de la sílaba, lo cual demuestra la fonetización de la escritura. Así pues, en este nivel se observa el inicio de la fonetización de las palabras y cómo influye en la escritura mediante el análisis de las semejanzas y diferencias sonoras de los significantes.

- **Nivel Silábico-Alfabético.** El nivel silábico–alfabético surge aproximadamente a los 5 años. Según Ferreiro (2006), este ha sido considerado como una etapa desviante a la escritura convencional, puesto que omite letras del alfabeto; sin embargo, como menciona la autora, este nivel “es una especie de híbrido” (p.40). Esto se refiere a que combina las hipótesis precedentes como una letra para cada sílaba y la hipótesis que surge en esta etapa en la que el niño descubre que la sílaba tiene más de un componente menor (MINEDU, 2016). Así pues, si se evidencia desde la psicogénesis del proceso de la escritura, el niño ha logrado añadir más letras a la sílaba mediante la fonetización de la escritura, lo cual evidencia un logro.

A su vez, este nivel se caracteriza por el hecho de que cada letra tiene un sonido que la representa y diferencia de las demás. No obstante, como menciona Ferreiro (2006), muchas tienen similitudes de sonido o presentan doble fonetización, lo cual suele confundir a los infantes, pero continúa habiendo mayor cantidad de letras en la sílaba, aunque no se complete la palabra. Entonces, este nivel es fundamental, ya que permite comprender la composición de las palabras y sílabas, y entender que las sílabas pueden formar una palabra.

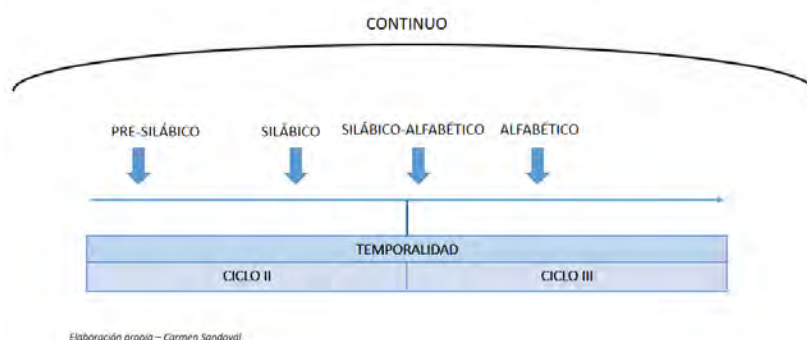
- **Nivel Alfabético.** El nivel alfabético surge aproximadamente entre los 5 a 6 años. Esta etapa según Ferreiro (2006), se centra en el acceso a los fundamentos



del sistema alfabético; es decir, el infante ha logrado entender cómo funciona el sistema de escritura y sus normas para la producción de palabras escritas. En ese sentido, para el MINEDU (2016), esto se da mediante la hipótesis alfabética que les permite comprender que cada una de las letras presenta valores sonoros, lo cual genera que analicen los fonemas de las palabras a escribir y que evidencien otro tipo de problemática: la ortografía.

Así pues, para Ferreiro (2006), los problemas de ortografía se originan cuando el niño comprende los principios del sistema alfabético y al escribir propiamente los reconoce, ocasionando ciertas correcciones de escritura. Además, el desarrollo del proceso de la escritura como menciona la autora, se prolonga, puesto que si se observa desde la psicogenética el niño ha logrado dar cuenta de la ortografía y esto comprende el modo de escribir las palabras, las separaciones, el usar mayúsculas y minúsculas, los signos de puntuación. Todo ello comprende diferentes logros en el desarrollo de la escritura emergente.

Figura N°1. Temporalidad de los niveles de adquisición de la escritura



## 2.2. Estrategias de Aprendizaje de la Lectura y Escritura Emergente

Esta parte del segundo capítulo abordará tres tipos de estrategias para el desarrollo del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura emergente en la educación inicial. Las estrategias a explicar se vinculan directamente con los enfoques de aprendizajes desarrollados en el capítulo uno. En otras palabras, se describirán las estrategias correspondientes al enfoque cognitivo, constructivista y sociocultural. Además, se mencionarán algunas actividades relacionadas a las estrategias que se realizan en las aulas de educación inicial.

Figura N°2. Tipos de estrategias según los enfoques de aprendizaje

	Enfoque Cognitivo	Enfoque Construtivista	Enfoque Sociocultural
Estrategias según los enfoques	Conciencia fonológica	Lectura de cuentos en voz alta	Talleres de lectura de regazo
			Adulto como escriba
			Reconocer y escribir el nombre propio
	Conocimiento alfabético	Textos de literatura infantil	Lectura de textos
			Reflexión de textos
			Biblioteca del aula
	Velocidad de denominación	Implementación de bibliotecas	Las cartas
			Las recetas
Memoria verbal	Materiales concretos de escritura	Uso de tecnologías	
	Caja de Arena Montessori	Álbum de etiquetas	
		Calendario	

Elaboración propia

### 2.2.1. Desde el Enfoque Cognitivo

En este primer apartado se presentarán cuatro diferentes estrategias cognitivas que se suelen usar en la promoción para el aprendizaje de la lectura y escritura emergente desde el enfoque cognitivista. Dichas estrategias están vinculadas con el desarrollo madurativo y cognitivo de la persona; además de emplear procesos mentales. Así pues, según Roth et al. (2006), estas estrategias se relacionan con el lenguaje hablado y escrito a la vez que son consideradas como precedentes para el desarrollo de la lectura y escritura emergente. En ese sentido, para Selfa y Villanueva (2015), las estrategias son las siguientes: conciencia fonológica, conocimiento alfabético o reconocimiento visual, velocidad de denominación y memoria verbal.

La conciencia fonológica, según Velarde et al. (2010), es considerada una habilidad metalingüística. Asimismo, para Velarde et al. (2010) y Caballeros (2014), esta se vincula con la capacidad de utilizar y reflexionar acerca de los sonidos del lenguaje oral, que se simbolizan en el lenguaje escrito. A su vez, esta estrategia se basa en que los infantes sean conscientes y puedan distinguir y emplear los fonemas en las palabras habladas. Velarde et al. (2010), señala que existen distintos niveles de conciencia fonológica y estos dependen de la unidad que se esté manipulando y reflexionando en sentido al aspecto sonoro del habla: palabras, sílabas y fonemas.

Entre estos niveles están las rimas, sílabas, intrasílabas y los fonemas, siendo esta última la unidad más pequeña del lenguaje hablado. Así pues, para trabajar la

conciencia fonológica se presentan las siguientes actividades: comparar sonidos o juegos de rimas, separación de sonidos o segmentación de palabras, discriminación de sonidos, unión de sílabas o creación de palabras, sustitución de sílabas y conteo de sílabas (Korat et al., 2007).

La siguiente estrategia es el conocimiento del alfabeto o reconocimiento visual, para Bravo et al. (2004), esta habilidad se considera el siguiente nivel de la percepción visual, pues se refiere a que los infantes identifiquen los signos pronunciables, comenzando por las letras, sílabas hasta llegar a la palabra. A su vez, según el autor esta estrategia constituye procesos verbales, ya que el conocer la forma de las letras (morfema) beneficia la escritura emergente. En ese sentido, las actividades que se desarrollan bajo esta estrategia pueden ser: reconocer las letras del alfabeto de forma oral y escrita, decodificar palabras o deletrear, identificar sílabas y palabras.

La tercera estrategia es la memoria verbal, la cual para Bravo et al. (2004), es la capacidad de recordar y reconocer un término mediante la sonoridad de la palabra. Es decir, los niños pueden reconocer las palabras, porque recuerdan la forma de pronunciarlas y el significado que tienen. Del mismo modo sucede con las letras, los infantes las recuerdan, debido al aspecto sonoro y a la imagen que tienen de estas. Adicionalmente, el autor señala que la memoria verbal se forma mediante la retención de palabras cotidianas y su significado, lo cual ocasiona que surja la comprensión lectora al evocar en la memoria determinadas palabras. Las actividades que se trabajan en esta estrategia son las siguientes: las tarjetas de letras e imágenes, las tarjetas de palabras para lectura, las tarjetas semánticas y las cartillas con palabras.

La última estrategia cognitiva es la velocidad de denominación. Esta según Bravo (2000), es un proceso psicolingüístico predictivo que comprende el reconocer las letras por su nombre, las cuales se exponen visualmente. Por su parte, Gómez et al. (2010), señala que esta estrategia es una parte del procesamiento fonológico, ya que para atribuir el sonido a una letra específica se debe reconocer el nombre de la letra escrita. Entonces, la velocidad de denominación es la capacidad de reconocer las letras y sus fonemas de una manera rápida, la cual para Bravo (2000), es la idea principal de la estrategia al dar respuestas orales veloces. Así pues, las actividades que se trabajan dentro de esta estrategia pueden ser las siguientes: reconocimiento

de letras, bits de lectura con objetos, bits de lectura con palabras y objetos y bits de lectura solamente con palabras.

### **2.2.2. Desde el Enfoque Constructivo**

En este segundo apartado se presentarán cinco distintas estrategias constructivistas que pueden ser empleadas para fomentar el aprendizaje de la lectura y escritura emergente. Estas estrategias no se centran en aspectos de desarrollo madurativo del niño para que pueda aprender, sino que usan diferentes materiales pertinentes para que los infantes puedan construir sus aprendizajes mientras los enlazan con sus experiencias previas (Jiménez, 2012). Así pues, para Selfa y Villanueva (2015), los materiales dirigidos a la infancia presentan formatos atractivos para los niños, los introducen en los temas, brindan significados y presentan vocabulario sencillo que les ayuda al desarrollo de la lectura y escritura emergente. En ese sentido, las estrategias a explicar son las siguientes: lectura de cuentos en voz alta, textos de literatura infantil, implementación de bibliotecas, materiales concretos de escritura y la caja de arena Montessori.

La lectura de cuentos en voz alta, según Selfa y Villanueva (2015), es una estrategia que posibilita el desarrollo letrado. Esto para los autores se debe a que la lectura puede comenzar en el seno familiar dependiendo de las costumbres lectoras. Dicho en otras palabras, es un acto que puede realizarse en casa, desde edades tempranas, o en el aula. Además, la lectura de cuentos permite conocer la narrativa de los cuentos, ciertas palabras o frases comunes. Es más, fomenta el desarrollo comunicativo, incrementa el vocabulario, brinda acceso a la exploración de textos y al conocimiento de la estructura de los mismos.

La siguiente estrategia es el uso de los textos infantiles, estos se caracterizan por presentar un formato atractivo e interactivo, con vocabulario acorde a la infancia y que en su mayoría son cortos. Entonces, esta estrategia para Jiménez (2012), se basa en dar acceso a los niños a que interactúen con diversos tipos de textos: poemas infantiles, cuentos infantiles, cuentos clásicos, fábulas, canciones infantiles, entre otros. Ante ello, Selfa y Villanueva (2015), señalan que los textos infantiles tienen finalidades particulares, pues cada uno permite trabajar y potenciar diferentes habilidades para desarrollar la lectura y escritura emergente en los niños. Dicho en

otros términos, los cuentos clásicos posibilitan trabajar la estructura narrativa, las fábulas permiten inferir, deducir y trabajar la moral, los poemas muestran una estructura de texto específica, los cuentos infantiles enseñan valores y maneras de cómo solucionar determinadas problemáticas de la infancia.

La tercera estrategia es la implementación de bibliotecas, que es fundamental para la construcción y desarrollo de la lectura y escritura emergente (Jiménez, 2012). Al mismo tiempo, esta herramienta fomenta el gusto por la lectura al poner al alcance de los niños libros accesibles en diversos formatos, pertinentes y de su interés, logrando que los niños disfruten de la exploración de textos y que generen sensaciones positivas hacia la actividad lectora, a la vez que se familiarizan con la estructura de distintos textos y que desarrollan el hábito lector.

La siguiente estrategia es el uso de materiales para la escritura. Para Roth et al. (2006), esta estrategia debe considerar la edad de los infantes de educación inicial de manera que el material a usar sea específico. Además, esta estrategia como menciona el autor no solo se basa en poner a disposición papel, lápices, colores, crayones o pintura, sino ayudarles a construir, deconstruir y reconstruir su proceso de escritura emergente mediante preguntas e invitándoles a reflexionar sobre sus creaciones.

La última estrategia constructivista es la caja de arena o bandeja de arena Montessori. Esta según Creciendo con Montessori (2021), se utiliza para comenzar con la escritura emergente y es un material simple y atractivo hecho con una caja y arena. Asimismo, este material se caracteriza por ser sensorial, pues permite el sentir de la arena en las manos y el visualizar los trazos. Inclusive, dicho material permite la repetición de la escritura, sin enmarcar el error, pues el movimiento de la arena en la caja significa que se puede volver a empezar.

### ***2.2.3. Desde el Enfoque Sociocultural***

En este último apartado se presentarán once diferentes estrategias de las prácticas sociales que pueden utilizarse para la promoción del aprendizaje de la lectura y escritura emergente desde el enfoque sociocultural. Para Cassany (2009), se trata de dar oportunidades para que los niños exploren textos auténticos, es decir, no se modifican para la infancia. En ese sentido, las estrategias del enfoque

sociocultural son actividades cotidianas de las personas en las que involucren procesos de lectura y escritura. Así pues, los textos están inmersos en una cultura y se emplean en situaciones significativas, intencionales y con sentido comunicativo.

Entonces, la clave de estas estrategias según Roth et al. (2006), es mostrarle al infante que las personas somos parte de un mundo letrado, y que actividades como leer y escribir comunican y que pueden ser placenteras. Es así que las estrategias a explicar son las siguientes: talleres de lectura de regazo, el adulto como escriba, el reconocer y escribir el nombre propio, la lectura de textos, la reflexión de textos, la biblioteca del aula, las cartas, las recetas, el uso de tecnologías, el álbum de etiquetas y el calendario.

Las dos primeras estrategias, el taller de lectura de regazo y el adulto como escriba (niño dicta y adulto escribe), son actividades que se pueden promover desde una edad temprana. Dicho en otras palabras, se pueden realizar en casa y el padre de familia es quien toma el rol de mediador y guía para la construcción del proceso de lectura y escritura emergente. Ahora bien, en ambas estrategias según Jiménez (2012), se necesita la intervención de los padres y sobre todo se requiere de una preparación tanto del espacio como para el guía. De esta manera el mediador evidenciará la importancia y beneficios de las actividades lectoras en casa con el fin de que las incluya en su cotidianeidad como práctica cultural y como acercamiento a los textos.

Además, Roth et al. (2006), señala que estas actividades presentan una profunda carga afectiva por la proximidad y por los vínculos entre las personas. Inclusive, estas estrategias pueden ser las bases de la lectura y escritura al propiciar momentos de interacción con el niño en la lectura y al animarlo a describir su dibujo para poder escribirlo debajo.

Otra estrategia es reproducir el nombre propio. Esta para Cuter et al. (2008), puede considerarse como un gesto introductorio del niño hacia el mundo de la lengua escrita. Asimismo, para las autoras el nombre propio posee significación social y personal, ya que mediante este identifican al niño, a la vez que él se siente parte de un grupo. En ese sentido, esta estrategia busca reproducir el nombre del infante en

diferentes lugares u objetos de su pertenencia, dando así paso al reconocimiento diario de lo que puede significar su nombre en esos objetos y la idea de que su nombre se puede representar de manera escrita. También, se puede trabajar con la escritura de los nombres propios de los familiares. Así pues, el nombre propio se puede reproducir en la zona de estudios, los materiales, el portafolio de actividades, los juguetes, en la lista de asistencia, la lista de cumpleaños, etc.

La lectura de textos como estrategia es esencial para el desarrollo de la lectura y escritura emergente, ya que permite explorar diferentes textos, conocer la estructura, las funciones y las normas del escrito. Asimismo, esta actividad según Victoria State Government (2020c), posibilita poner a prueba ciertas habilidades que permiten la construcción del proceso de la lectura y escritura emergente como señalar imágenes, describir imágenes, inferir o interpretar historias por medio de imágenes, recitar el texto a los pares, mencionar lo que más le gustó de la historia e identificar algunas frases o palabras conocidas.

La siguiente estrategia es la reflexión a partir de los textos. Esta estrategia es empleada para el desarrollo de la comprensión lectora. Asimismo, según Victoria State Government (2020a), esta herramienta hace uso del conocimiento previo del estudiante, de fortalecer habilidades como el inferir y predecir historias y de fomentar su participación y expresión de lo que entendió por medio de las respuestas a las preguntas, indicando lo que más le gustó, al dramatizar algunas partes del texto, al representarlas en dibujos o creaciones artísticas. También, al reforzar la expresión de los niños con materiales, se fomenta el desarrollo de la escritura emergente (Victoria State Government, 2020c).

La biblioteca es otra estrategia que permite el desarrollo de la lectura y escritura emergente. Esta se caracteriza por ser una herramienta organizada y planificada para proveer a los niños y familias con distintos textos; además de propiciar momentos de disfrute con la lectura, de dar a conocer distintos textos y de fomentar el hábito lector. Asimismo, según Castedo (1995), la variedad de textos debe tener un lugar en la escuela. En ese sentido, la biblioteca es la solución para poner a disposición de los infantes diferentes textos: cuentos, revistas, periódicos, enciclopedias, cancioneros, libros de juegos, recetarios, poesías, adivinanzas, entre otros.

En definitiva, esta estrategia es útil para numerosos fines como proveer libros, identificar intereses de los alumnos, brindar nuevas opciones y sobre todo dar acceso a aquellos textos que se suelen leer en clase (Victoria State Government, 2020c). Además, para Alzola e Iturrioz (2016), el uso de la biblioteca permite compartir los libros, es decir, posibilita los préstamos, fomentando la cultura lectora y brindando la oportunidad al niño de que pueda comentar el texto con la clase.

Algunos textos comunes a trabajar en educación inicial son las cartas y los recetarios, debido a la gran posibilidad de actividades que se pueden realizar con ellos (Victoria State Government, 2020a y Victoria State Government, 2020c). Asimismo, para Cassany y Aliagas (2009), el uso de textos personales o con procedimientos como las cartas y los recetarios respectivamente, buscan brindar a los niños la oportunidad de evidenciar que cada texto tiene sus propias características, normas y funcionalidad. Inclusive, el uso de estos textos permite el disfrute de la lectura y escritura emergente, pues se realizan dentro de la planificación de actividades auténticas, divertidas y de exploración.

El uso de las tecnologías en el enfoque sociocultural representa una gran estrategia moderna, ya que actualmente los niños se desenvuelven y pertenecen a contextos inmersos en las tecnologías de la comunicación (Segal – Drori, 2009). Entonces, esta herramienta está presente en la cotidianidad de los estudiantes de educación inicial. Es más, según Victoria State Government (2020c), los niños emplean la tecnología para buscar imágenes, videos, juegos y para comunicarse. Esto último, la comunicación por medio de la tecnología ha significado un único puente de contacto durante la pandemia del Covid – 19. En ese sentido, para Luna et al. (2019), los infantes se han acostumbrado al uso de mensajes de texto, uso de aplicativos de mensajería rápida y las videollamadas. Todo ello representa nuevas formas de interactuar con textos, lo cual permite comprender el sentido de estos textos y contribuir al desarrollo de la lectura y escritura emergente.

Otra estrategia es el álbum de etiquetas o caja de etiquetas. Esta herramienta permite que el niño reconozca las diferentes marcas escritas que hay en su entorno desde materiales auténticos (Cassany, 2009). En ese sentido, esta estrategia se basa en coleccionar etiquetas de marcas o productos que estén en su entorno y que las



reconozca para que pueda organizarlas en su álbum o caja. Así pues, el álbum de etiquetas puede contener etiquetas de alimentos o de bebidas, los títulos de revistas y periódicos y las etiquetas anexas a las prendas.

La última estrategia del enfoque sociocultural es el calendario o almanaque. Esta según Cuter et al. (2008), es una herramienta social que se encuentra en múltiples lugares tanto en la casa como en el aula. En ese sentido, la función del calendario es dar a conocer el transcurrir de los días. Además, el trabajarlo con los niños permite que se familiaricen con este texto, y que reconozcan sus partes, función y uso. Es decir, los niños aprenderán a identificar el día de la semana, algunas festividades, el día de sus cumpleaños. Cabe destacar que para una adecuada apropiación de este texto es recomendable explorar la diversidad de calendarios y elaborar uno propio.

En síntesis, como hemos abordado en este capítulo la mediación de lectura es importante, porque permite que el maestro les puede leer a los niños de manera planificada y organizada; también, se ha podido evidenciar la construcción de la escritura emergente desde la psicogénesis del desarrollo y su valor al atribuir los logros de los niños en referencia a las marcas escritas; y finalmente, las estrategias nos muestran que hay diversas formas de acercar a los niños al mundo letrado de manera lúdica, respetando sus procesos de aprendizaje y los contextos donde estas experiencias tienen lugar.

## **Parte II: Diseño Metodológico y Hallazgos de la Investigación**

### **Capítulo 1: Diseño Metodológico**

En el presente apartado, se desarrolla el enfoque y tipo de investigación, el problema de investigación, los objetivos y categorías del estudio. También, se presenta a los informantes de la investigación, la técnica e instrumento de recojo de información y los principios éticos contemplados para el estudio. Asimismo, se señalan las técnicas para procesar la información obtenida, y el diseño y validación de instrumentos. Por otro lado, se presenta el análisis e interpretación de datos, según las categorías establecidas para la investigación, las cuales son las siguientes: enfoques de aprendizaje de la lectura, lectura emergente, enfoques de aprendizaje de la escritura, escritura emergente y estrategias para el aprendizaje de la lectura y escritura emergente en el contexto de la educación remota.

#### **1.1. Enfoque y Tipo de Investigación**

La investigación es de enfoque cualitativo y de tipo descriptiva. Según Zabala (2009) y Ruiz (2012), la investigación cualitativa es una forma de visualizar una problemática y estudiarla de manera profunda y está centrada en conocer a los grupos o personas de forma más interna; así pues, se pueden comprender sus formas de actuar, sentir o pensar. Asimismo, este enfoque comprende formas específicas de recolección, producción y análisis de datos para construir conocimientos en función de supuestos filosóficos y características que conceptualizan y permiten su práctica. En ese sentido, emplear este enfoque permitió generar conocimientos acerca de las percepciones docentes sobre el procedimiento de apropiación de la lectura y escritura emergente en la educación inicial.

A su vez, el enfoque cualitativo es flexible y se constituye en el proceso, lo cual posibilita el registrar y comprender diversas perspectivas, sentimientos y relaciones mediante descripciones de la realidad, en este caso, educativa, en su ambiente natural (Creswell, 2006; Zabala, 2009; Hernández y Opazo, 2010; Ruiz, 2012; Hernández et al. (2006); Álvarez et al. (s.f) y Universidad de Alberto Hurtado (s.f)).

El tipo de investigación es descriptiva, porque es una manera de esclarecer una problemática recurriendo a la descripción, comprensión y análisis de las acciones, percepciones y características específicas del fenómeno particular y único con exactitud, sin modificarlo (Bisquerra, 2009). De esa manera se analizaron las similitudes y diferencias de la situación en concreto, entendiendo a los informantes del estudio en su contexto (Morales, 2012; Rojas, 2015; Hernández et al. (2010) y Calzadilla y Díaz, 2016). La descripción permitió conocer las percepciones docentes sobre el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente en la educación inicial, mediante la descripción de las perspectivas o ideas de los informantes.

## **1.2. Problema de Investigación**

El problema surgió a partir del interés personal sobre el proceso de adquisición de habilidades complejas de comprensión y expresión que complementan el desarrollo de la lengua hablada, como lo son la lectura y escritura emergente, precisadas en el programa curricular de educación inicial para infantes de 4 y 5 años (MINEDU, 2016). Asimismo, durante mi formación inicial docente cursé asignaturas referidas al área de comunicación: Arte, comunicación y expresión, Literatura infantil y dramatización y Desarrollo de la comunicación integral. No obstante, mi interés hacia la lectura y escritura emergente trasciende de los temas de los cursos y me llevó a vislumbrar que son procesos integrados y necesarios para los aprendizajes en la escuela.

Asimismo, me permitió comprender cómo los niños acceden al mundo letrado y la trascendencia que poseen la lectura y la escritura como herramientas de comunicación que nos sirven para interactuar a diario. Además de que la forma en que los niños se acercan al mundo letrado se relaciona con las percepciones docentes. En ese sentido, para Oviedo (2004), la percepción es un proceso de formación de representaciones mentales que varía según el sujeto y su exposición a la información. Por lo tanto, los fundamentos teóricos que conocen las docentes influyen en sus prácticas pedagógicas y en la forma que perciben la lectura y escritura emergente en el nivel de educación inicial.

En adición, la lectura y escritura emergente en infantes es un tema fundamental de investigación, ya que la primera infancia es una etapa de gran plasticidad cerebral, vivimos en un mundo letrado en donde los niños tienen acceso a lo escrito de distintas maneras, se cuestionan sobre sus funciones y sus usos para comunicarnos (Ferreiro, 2011). A su vez, la construcción del pensamiento en estas edades debe aprovecharse, ya que de ella dependen las futuras elaboraciones mentales que soportan el aprendizaje de los niños. En ese sentido, se consideró importante analizar el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente en infantes que supuso una revisión de las percepciones docentes en base a enfoques de aprendizaje que ellas dominan, para no comprenderlo solamente como un proceso inicial del aprendizaje alfabético.

Así pues, las percepciones docentes sobre el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente se han visto afectadas directamente por el contexto de distanciamiento social generado por la pandemia de COVID - 19 durante el año 2020 y el presente año 2021. Es así que el confinamiento ocasionó que las escuelas cierren y se brinde una educación remota<sup>5</sup> mediante el uso de la tecnología. La educación remota para el MINEDU (2020), es una modalidad de aprendizaje multidireccional que puede ser tanto sincrónica o asincrónica por medio de las tecnologías de la comunicación.

En consecuencia, esto produjo que los niños empiecen a potenciar sus habilidades de comprensión y expresión (lectura y escritura emergente) desde casa, con el apoyo de las familias y bajo las indicaciones y clases virtuales de las docentes. En adición, según Delgado (2021), la comunidad educativa está atravesando un cambio en lo que refiere a la enseñanza y el aprendizaje en donde la tecnología toma un especial protagonismo y es el nexo para dicho proceso. Además, de que el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente en la educación remota supone un reto para toda la comunidad.

Entonces, en la práctica pre profesional se pudo evidenciar que existen ciertas limitaciones, por parte de las docentes, por ejemplo, escaso conocimiento del dominio de plataformas tecnológicas, poco conocimiento en el uso de las tecnologías y exiguo

---

<sup>5</sup> Educación remota: término empleado por el MINEDU para referirse a la educación a distancia en las instituciones públicas.

conocimiento para la producción de recursos digitales. Esto para Delerna y Levano (2021), ocasiona un ambiente de inseguridad, ya que las docentes se enfrentan a dificultades diarias a causa de la poca capacidad para el uso de las tecnologías. Además, según el MINEDU (s.f), el uso de las tecnologías permite fortalecer los aprendizajes y la autonomía, a la vez que es rápida e innovadora para el trabajo remoto.

Sin embargo, el no contar con las competencias digitales necesarias en el contexto de la educación remota supone un reto en los aprendizajes. Así pues, ello también impacta en el proceso de adquisición de la lectura y escritura en niños de educación inicial en el contexto de la educación remota. Es así que esta situación me invitó a reflexionar sobre cómo las docentes perciben el proceso de adquisición de habilidades complejas de comprensión y expresión vinculadas a la lectura y escritura emergente cuando tienen que desenvolverse en un contexto remoto.

Además, las percepciones docentes pueden estar relacionadas a enfoques de aprendizaje en los que varía la conceptualización y las prácticas pedagógicas que tienen las docentes sobre la lectura y escritura emergente. En este sentido, a lo largo de la construcción del marco teórico, identificamos tres maneras de acercar a los niños a la lectura y la escritura: (i) como un proceso de conocimiento del alfabeto para decodificar y codificar letras (Iglesias (2000); Caldera (2003); Reyes (2005); Ramírez (2009); Sánchez (2009); Butera et al. (2014); Caballeros et al. (2014); Gaviria (2014); Durango (2015); Inga y Quijozaca (2015); Selfa y Villanueva (2015); Gallegos (2016)); (ii) como un procedimiento de construcción, deconstrucción y reconstrucción del sentido de las palabras mediante actividades significativas y materiales precisos (Ferreiro (2006); Flores y Hernández (2008); Barrios (2009); Peñas (2017) y Luna et al. (2019)); (iii) como un proceso de aprendizajes mediados por las diversas interacciones sociales y por el uso de las representaciones de la lengua (Adams (2013); Selfa y Villanueva (2015); Cassany (2009) y Peñas (2017)).

A partir de ello, se formuló el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente en niños de 5 años de una institución pública en el contexto de la educación remota?

### 1.3. Objetivos y Categorías

Los objetivos de la presente investigación fueron los siguientes:

El objetivo general: **Analizar las percepciones docentes sobre el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente en niños de 5 años en el contexto de la educación remota.**

Los objetivos específicos fueron los siguientes:

- Identificar las percepciones de las docentes sobre el proceso de adquisición de la lectura emergente en niños de 5 años en el contexto de la educación remota.
- Identificar las percepciones de las docentes sobre el proceso de adquisición de la escritura emergente en niños de 5 años en el contexto de la educación remota.
- Describir las estrategias para el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente que las docentes consideran favorables a desarrollar con niños de 5 años en el contexto de la educación remota.

A partir de estos tres objetivos, surgieron cinco categorías de investigación.

Tabla N°1. Tabla de objetivos, categorías y subcategorías

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
OE1	C1: Enfoques de aprendizaje de la lectura	<ul style="list-style-type: none"><li>- Cognitivo</li><li>- Constructivo</li><li>- Sociocultural</li></ul>
	C2: Lectura emergente	<ul style="list-style-type: none"><li>- Mediación de lectura</li><li>- Diadas de lectura adulto-niño</li><li>- Lectura en voz alta con grupo completo</li></ul>
OE2	C3: Enfoques de aprendizaje de la escritura	<ul style="list-style-type: none"><li>- Cognitivo</li><li>- Constructivo</li><li>- Sociocultural</li></ul>
	C4: Escritura emergente	<ul style="list-style-type: none"><li>- Niveles de construcción de la escritura:<ul style="list-style-type: none"><li>● Pre-silábico</li><li>● Silábico</li><li>● Silábico-alfabético</li><li>● Alfabético</li></ul></li></ul>
OE3	C5: Estrategias para el aprendizaje de la lectura y escritura emergente en el contexto de la educación remota	<ul style="list-style-type: none"><li>- Cognitivo</li><li>- Constructivo</li><li>- Sociocultural</li></ul>

*Elaboración propia*

Tabla N°2. Tabla de categorías y su definición operacional

Categorías	Definición operacional
C1	Aproximaciones teóricas al aprendizaje de la lectura que fundamentan prácticas pedagógicas.
C2	Proceso inicial del aprendizaje de la lectura durante los últimos años de la primera infancia y donde los niños manifiestan sus primeras interpretaciones de lo escrito.
C3	Aproximaciones teóricas al aprendizaje de la escritura que fundamentan prácticas pedagógicas.
C4	Proceso inicial del aprendizaje de la escritura durante los últimos años de la primera infancia y primeras exploraciones de las marcas escritas.
C5	Estrategias consideradas por los docentes para el desarrollo de la lectura y escritura emergente que se fundamentan en teorías del aprendizaje

*Elaboración propia*

#### 1.4. Informantes de la Investigación

El grupo de informantes estuvo compuesto por cinco docentes mujeres que trabajan en una institución pública de educación inicial del distrito de San Miguel.

Se consideró trabajar con este grupo de informantes, debido a la interacción colegiada, viabilidad y apertura a la investigación que se tenía con las docentes de las cinco aulas de 5 años. Además, por medio del trabajo como practicante de la I.E en un aula de 5 años se tuvo acceso a conocer el trabajo de una docente en específico y a formar parte de las reuniones colegiadas de las aulas de 5 años. De manera que se pudo conocer las diferentes percepciones de las docentes y entablar conversaciones en relación a la programación curricular.

Asimismo, se escogió a 5 informantes, ya que cumplían con las pautas de inclusión propuestas para la investigación, las cuales eran las siguientes: ser profesionales de la carrera de educación; pertenecer al nivel de educación inicial; ser del sexo femenino; laborar como docentes principales del aula de 5 años; realizar actividades de escritura y lectura emergente con los niños y tener tres años o más de experiencia como docentes de educación inicial. Así pues, se consideraron dos criterios de exclusión: docentes principales pertenecientes a las aulas de ciclo I del nivel de educación inicial y aquellas que trabajaron menos de tres años como docentes de educación inicial.

## **1.5. Técnica e Instrumento de Recojo de Información**

Para el recojo de información acerca de las percepciones docentes sobre el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente en el nivel de educación inicial, se empleó como técnica principal la entrevista. Bisquerra (2009) la define como una reunión donde se suscita un intercambio de información a partir del diálogo entre una o más personas. Asimismo, Díaz et al (2013), señala que la entrevista es una técnica de gran utilidad en el enfoque cualitativo y que es una conversación con un fin específico como obtener respuestas verbales sobre las interrogantes del tema en específico. No obstante, es un proceso intencionado y artificial donde el entrevistador elabora una situación concreta o de fácil interpretación.

Por consiguiente, en la presente investigación se aplicó la guía de entrevista semiestructurada. Esta para Díaz (2013), es un instrumento flexible, puesto que se planean las preguntas y se puede adaptar según los entrevistados. Así pues, en esta entrevista se determinó previamente la información que se quería conseguir mediante preguntas abiertas. De ese modo, se pudieron obtener respuestas con mayores ideas y experiencias, permitiendo así vincularlas con el tema de estudio.

## **1.6. Principios Éticos de la investigación**

Para la realización del presente trabajo de investigación se tomaron en cuenta los cinco principios éticos promovidos por la Pontificia Universidad Católica del Perú (2017), los cuales son esenciales como condición ética en una investigación en la que participaron seres humanos. Estos principios éticos son los siguientes: respeto por las personas, beneficencia y no maleficencia, justicia, integridad científica y responsabilidad. Todo ello con la finalidad de asegurar el bienestar de los individuos que participaron del estudio y de cuidar el uso de la información brindada para la investigación.

Adicionalmente, para la aplicación del instrumento se instó por el consentimiento informado de cada una de las docentes participantes. De modo que se preservó el anonimato de las docentes en las entrevistas analizadas.



Tabla N°3. Tabla de principios éticos

Respeto por las personas	El principio acerca del respeto por las personas conlleva en situar al ser humano como agente principal para la realización de la investigación. En la que presenta total autonomía de decisión de manera informada durante el estudio.
Beneficencia y no maleficencia	El principio de beneficencia y no maleficencia plantea el cuidado de las personas participantes en la investigación. De manera que no se suscite daño alguno que los perjudique, potenciando el bienestar de las personas y beneficios de la investigación.
Justicia	El principio de justicia involucra el rol consciente del investigador como director del estudio; además de que está orientado al trato justo y equitativo con los participantes del estudio.
Integridad científica	El principio de integridad científica comprende el accionar apropiado del investigador para utilizar cuidadosamente la información obtenida durante el estudio, ya sea para comunicar científicamente o emplearla en distintas labores.
Responsabilidad	El principio de responsabilidad implica el rol consciente que toma el investigador para conducir el estudio. Es decir, el investigador acepta ser responsable de los actos y consecuencias que supone la investigación.

*Elaboración propia*

### **1.7. Técnicas para el Procesamiento de la Información**

El procedimiento para el procesamiento de la información fue el siguiente: se utilizó matrices para el análisis de las entrevistas. La ruta empleada fue: transcripción de las entrevistas, selección de los extractos según las categorías establecidas de la investigación en una matriz de análisis, realizar la codificación de cada extracto, organización de los extractos según interpretación y filtrar los extractos en relación al marco teórico. Finalmente, se realizó un contraste con la teoría que permitió fundamentar los hallazgos encontrados.

### **1.8. Diseño y Validación de Instrumentos**

En relación al diseño de instrumentos para esta investigación, se optó por realizar un único instrumento, la guía de entrevista semiestructurada a informantes, la cual se aplicó mediante la técnica de la entrevista. En ese sentido, la estructura del instrumento contiene aspectos básicos y los relacionados a obtener datos de las docentes acerca de su percepción sobre el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente en niños de 5 años. Por un lado, se encuentra la introducción y la información general de la entrevista. Cabe destacar que en los datos generales, se

presenta un ítem vinculado a las capacitaciones sobre lectura y escritura. Por otro lado, están las trece preguntas que se dividen según las categorías establecidas previamente para el estudio.

En la validación del instrumento, los expertos sugirieron precisar 5 preguntas, de las cuales solo tres fueron especificadas: 5, 10 y 13. De manera que se les agregó el término “en el contexto de la educación remota” para mayor comprensión de la interrogante. Asimismo, a la pregunta 10 se le añadió el que las docentes pudieran describir sobre la producción escrita de algún estudiante. También, a las preguntas 4, 9, 11 y 12 se les agregó el término mencionado anteriormente. De modo que se precisaron y se obtuvo una mayor claridad al enunciarlas. Finalmente, las preguntas 3 y 8 se refieren a la comprensión de los términos lectura y escritura emergente. Estas preguntas en la validación fueron sujetas a una sugerencia: cambiar la palabra emergente, pues se consideraba poco conocida. Sin embargo, se optó por mantenerla, ya que es un término que maneja el MINEDU; a la vez que se agregaron frases que podían reemplazar los términos de lectura y escritura emergente ante alguna eventualidad. Así pues, se emplearon las siguientes frases: primeros acercamientos a la lectura en relación a la lectura emergente y primeras escritura infantiles en correspondencia a la escritura emergente.

## **Capítulo 2: Análisis e Interpretación de Datos**

Para empezar el análisis e interpretación se recogieron diversos datos mediante las cinco entrevistas realizadas a las informantes. Estos datos pasaron por un proceso de revisión, preparación y organización para elaborar el análisis. El primer paso consistió en transcribir cada una de las entrevistas en su totalidad, el segundo paso fue seleccionar los extractos según las categorías establecidas para el estudio en una matriz de análisis, el tercer paso conllevó el realizar la codificación de los extractos según la pregunta y número de informante. En el cuarto paso se organizaron los extractos según la interpretación que compartían y como último paso, previo al análisis, se decidió filtrar los extractos de acuerdo a la relación que guardan con el marco teórico de la investigación en una nueva matriz de análisis. Seguido de ello, se procedió a redactar los resultados y sus interpretaciones para el análisis.

Así pues, los resultados obtenidos se han ordenado en función de los hallazgos sobre los enfoques de aprendizaje de la lectura, lectura emergente, enfoques de aprendizaje de la escritura, escritura emergente y estrategias para el aprendizaje de la lectura y escritura emergente. Asimismo, es pertinente resaltar que durante el proceso de análisis se encontraron hallazgos emergentes.

### **2.1. Hallazgos sobre Enfoques de Aprendizaje de la Lectura**

En primer lugar, por lo que se refiere a los enfoques de aprendizaje de la lectura hallados en las cinco informantes entrevistadas, se puede señalar que en este grupo existen diversas percepciones y formas en las que las docentes conciben que podrían aprender a leer los niños de 5 años. Entre estos enfoques se destacan el enfoque cognitivo en la informante 5 (E5) y sobre todo el enfoque sociocultural, cuya definición y práctica lo comparten las informantes 1, 2, 3 y 4.

Las informantes 1 y 2 indican que el aprendizaje de la lectura es un proceso y se debe dar de forma significativa, a partir de las actividades cotidianas que los niños realizan y sobre todo desde sus intereses, y así poder replicarlas en el aula de forma contextualizada. Esto se puede apreciar en los siguientes testimonios: “Los niños de inicial, más que todo, ellos tienen que irse nutriendo de sus actividades que realizan

continuamente y nosotras como maestras, usar esas actividades en su contexto para poder brindarles la enseñanza. Ahora en el ámbito de la lectura (...) es todo un proceso, (...) lo que se tiene que hacer es enseñarlo de forma vivencial.” (1E1); “Los niños de 5 años en realidad empiezan a apropiarse de la lectura incluso desde los 4 y 3 años.” (1E4) y “todo está bien mientras se respete el interés del niño y el niño aprende más de su nombre y de las letras que componen su nombre que del abecedario” (1E4).

Estas percepciones pueden enmarcarse dentro del enfoque sociocultural, ya que destacan la importancia de las actividades que realizan los niños en su contexto social, lo cual para Gaviria (2014); Ariztía, 2017 y Valamis, 2019, es fundamental en dicho enfoque, ya que sustentan que el aprendizaje surge en la interacción, la cual tiene lugar en un contexto social específico, con otras personas y en una situación vivencial, auténtica y significativa para el niño. Además, el aprendizaje en la educación inicial es social (Lozano, 2017). En consecuencia, el contexto social y letrado en el que se desarrollen los niños influirá en su aprendizaje de la lectura, por ende, las actividades auténticas y desde sus intereses que se empleen permitirán posicionar al niño como agente activo de su aprendizaje, lo cual es palabras de Lozano (2017), es una característica del aprendizaje en el enfoque sociocultural.

Siguiendo en la misma línea, las informantes 2 y 3 señalan que el aprendizaje de la lectura se da por medio del acercamiento de los niños a una diversidad de textos y también resaltan el rol de un mediador de los textos que facilite abrir oportunidades letradas a los niños y que comparta este contacto con los textos y con la lectura. Ello se puede apreciar en los siguientes testimonios: “ellos aprenden principalmente acercándolos a la lectura, con cuentos, brindándoles los materiales específicos, dándoles libros, cuentos, revistas, periódicos, cualquier tipo de material que tenga texto, cualquier tipo de texto en realidad y acercarlos a la biblioteca.” (1E2); “principalmente brindarles variedad de textos y leerles los textos, no solo darles el material, sino leer junto con ellos, establecer una relación en la que ellos puedan no solamente observar los textos, sino que sepan el significado de esos textos a través de la lectura que le hacemos los adultos.” (1E2) y “Los niños aprenden a leer (...) Si tú les das las oportunidades, tanto en casa como en la institución educativa y bueno

ahora de forma virtual la oportunidad de estar en contacto con la escritura y la lectura. Este contacto sería a través de cuentos, revistas, folletos, imágenes” (1E3).

Dichas percepciones docentes demuestran que el aprendizaje de la lectura en los niños pertenece al enfoque social, pues tienen a un guía que brinda oportunidades y textos variados. Esto se fundamenta en Cassany (2009) y Peñas (2017), que explican que la lectura inicial es parte de un acto social, puesto que el niño interactúa en un mundo letrado con distintos textos significativos en actividades auténticas. Inclusive, estos momentos de interacción con los textos no solo son para reconocer el código, sino para comprender que las palabras comunican, que los textos tienen intencionalidades y que puede ser partícipe del mundo letrado bajo la guía del mediador que motive el proceso de aprendizaje de la lectura (Cassany, 2009).

En el caso de la informante 5, que maneja un enfoque opuesto, ella indica que los niños aprenden a leer a través de la asociación de los fonemas y las grafías; entonces, es necesario que conozcan los sonidos y los asignen a las letras del abecedario a manera de decodificación. Esto se puede evidenciar en los siguientes testimonios: “Más que nada yo creo que es con los fonemas con lo que aprende a leer un niño.” (1E5) y “Si yo voy a decirle al niño que quiero que aprenda a leer (...) comienzo desde los 3 años con conciencia fonológica con las palabras, las sílabas, esta palabra empieza así, esta palabra termina así.”(2E5).

Estos extractos de la informante constatan que el aprendizaje de la lectura bajo su percepción pertenece al enfoque cognitivo, ya que como menciona Caballeros et al. (2014), la lectura en dicho enfoque integra la visión y el lenguaje para poder interpretar un texto. A su vez, Cassany et al (2003) y Cassany (2009), indican que la lectura en el enfoque cognitivo es un proceso que abarca la decodificación de grafías, pero no se relaciona necesariamente con la comprensión de textos, pues no se prioriza el uso de diversos textos en contextos sociales diferentes. Es decir, el niño es agente activo de su aprendizaje, ya que en su pensamiento es donde ocurre la decodificación de grafías, pero no se usan actividades significativas, situadas en un contexto social y cultural específico. Además, Barrios (2009); Velarde et al. (2010); Save the Children (2013) y Caballeros et al. (2014), señalan que el enfoque cognitivo requiere de determinados predecesores de la lectura (a veces llamados predictores)

como la conciencia fonológica, codificación visual, dominio semántico y memoria verbal.

Como se mencionó anteriormente, hay dos enfoques reconocidos en las percepciones docentes analizadas: enfoque cognitivo y enfoque sociocultural. Adicionalmente, como la educación en este año 2021 ha sido en la modalidad remota es importante reconocer el rol de la familia en el aprendizaje de la lectura. En ese sentido, las informantes 1, 2, 3, 4 y 5 concuerdan que el rol de la familia es ser el modelo en casa, en otros términos, el adulto cuidador debe ser la figura que promueva la lectura y con ella sus valores, hábitos y prácticas lectoras. Ello se puede evidenciar en los siguientes testimonios: “El rol de la familia en el proceso de la lectura es muy importante, porque (...) para que el niño tenga el hábito lector o pueda tener un buen desarrollo de su lectura es necesario que en la familia tengan ese hábito, es necesario que en la familia el conozca que hay libros, que ve a sus papás leyendo, que ve a sus hermanos leyendo.” (2E1); “La familia es vital, ellos son el ejemplo de lo que los niños aprenden. Entonces, si el hogar considera o tiene estos hábitos de leer a los niños, obviamente que el niño va a ser un niño lector” (2E2); “El rol de los padres de familia es vital, yo creo que es importantísimo sobre todo ahora que estamos en la virtualidad, porque el padre va a poder enseñarle a su hijo de acuerdo a lo que él tiene como experiencia al respecto.” (2E3); “La familia juega un rol fundamental, porque la lectura tiene que empezar con el ejemplo.” (2E4) y “Entonces, tenemos que ser modelos, la familia, que nos vea leer; compartir momentos, compartir diálogo, porque no solamente es leer es adquirir vocabulario” (2E5).

Esto permite señalar que las informantes comparten la idea que la familia es un agente que promueve el hábito lector y las prácticas lectoras, ya que es parte del contexto del niño. Por lo tanto, como señalan Sandoval y Landaverry (2019), el aprendizaje de la lectura está influenciado por la forma de leer de los distintos agentes del entorno del niño. No obstante, en el caso de la E5 es importante destacar que emplea dos enfoques y es posible que perciba a la familia y a la docente como dos agentes con tareas diferentes, a la vez que asumen sus roles por separado en prácticas lectoras distintas desde dos enfoques de aprendizaje que entran en tensión.

En síntesis, se puede señalar que la E1, E2, E3 y E4 comparten la percepción de que los niños de 5 años aprenden a leer mediante el enfoque sociocultural, puesto

que indican que la lectura inicial forma parte de un entorno social, cuyo contexto cultural y letrado influye en el aprendizaje de la lectura. Asimismo, posicionan al niño como agente activo de su aprendizaje, por ende, toman en cuenta sus necesidades e intereses para la contextualización de actividades auténticas. Además, priorizan el brindar oportunidades letradas con el fin de mostrar que los textos comunican, presentan intencionalidad y que los niños pueden participar del mundo letrado. Por otro lado, la E5 tiene una percepción opuesta y considera que el aprendizaje de la lectura se da por medio de predecesores: conciencia fonológica, codificación visual, dominio semántico y memoria verbal. Estos para ella permiten la decodificación de grafías y reproducción en voz alta. No obstante, todas las informantes consideran que el rol de la familia en el aprendizaje de la lectura es medular, pues son el ejemplo próximo al niño, a la vez que comparten el entorno en el que se desarrolla el infante, y demuestran hábitos y prácticas lectoras.

## **2.2. Hallazgos sobre la lectura emergente**

En segundo lugar, el siguiente punto trata de las percepciones docentes halladas sobre la lectura emergente en las cinco informantes entrevistadas. Así pues, se puede indicar que en este grupo las informantes concuerdan en la definición del término lectura emergente. Entre estas percepciones, se la destaca como un proceso inicial de la lectura formal que necesita del contexto social, entorno letrado, oportunidades y experiencias auténticas, y del estímulo de un guía para que continúe su desarrollo.

Ello se puede evidenciar en los siguientes testimonios: “entiendo que es una lectura que está en su inicio y que es necesario reforzarla, cultivarla para que siga desarrollándose en un buen hábito lector.” (3E1), “El primer acercamiento a la lectura es estar en contacto con todo tipo de textos en todo momento (...) Tenemos un entorno letrado, entonces el niño va a observar, pero también depende de los estímulos que nosotros los adultos le brindemos para que el niño justamente despierte mayor interés por acercarse, por conocer qué cosa dice en esos textos, que quizás en un principio no va a conocer, pero si nosotros fomentamos ese tipo de actividades de manera libre, espontáneas sin ninguna presión obviamente que el niño se va a interesar.” (3E2), “Lectura emergente es la lectura que se da a través de las acciones que estamos

haciendo ahorita, que emergen, salen de un lugar. Esta lectura emergente yo creo que tiene que ser a través de las familias, de las docentes y a través de nuestra propia comunidad que emerge que va saliendo. Pero por qué sale esta lectura, porque yo como docente, yo como padre, como persona que estoy cerca al niño le estoy dando la oportunidad donde vaya y esté” (3E3), “Lectura emergente es la que sale por iniciativa propia, por el interés del niño de forma natural de acuerdo al contexto y a las oportunidades que tenga el niño.” (3E4) y “Lectura emergente es algo que va desarrollándose en procesos y que va saliendo de lo natural, de cada experiencia va resurgiendo el hecho de que el niño vaya leyendo, vaya escribiendo, porque estamos hablando en general de todo lo que podemos lograr en función de pequeñas cosas que van en crecimiento.” (3E5).

Esto permite mencionar que las informantes comparten la percepción de que la lectura emergente es un proceso de lectura inicial que realizan los niños, sin saber leer de forma convencional. Esta definición concuerda con la propuesta del MINEDU (2016), donde se describe como un proceso que comprende el desarrollo de habilidades y capacidades del lector inicial por medio del acceso a experiencias vinculadas a los textos. En otras palabras, como señalan las informantes, es brindar oportunidades letradas, textos diversos y que también sean del interés del niño. De modo que se enriquece el desarrollo de la lectura emergente con las interacciones sociales y letradas que constituye el niño en su vida diaria (Gaviria, 2014).

Entonces, para que el infante desarrolle habilidades de interpretación, de realizar inferencias, recuperar información explícita y comprender el sentido del texto, se necesita de la interacción con otros. Es así que se resalta el rol del mediador, quien facilita que los niños pongan a prueba dichas habilidades y que comprendan que la lectura comunica y que tiene un significado (Victoria State Government, 2020a). Además, el mediador es el encargado de propiciar las oportunidades letradas auténticas para el desarrollo de la lectura emergente.

Si bien es cierto, las informantes concuerdan con la concepción de lectura emergente como un proceso que se desarrolla y se enriquece mediante la interacción social, con el contexto letrado y la intención comunicativa. No obstante, difieren en lo que respecta a las actividades de lectura a realizar con los niños en el contexto de la



educación remota. En ese sentido, las informantes 1, 2, 3 y 4 coinciden en que una manera de realizar actividades de lectura con los niños es emplear la lectura en voz alta por medio de cuentos en video o pdf, de manera sincrónica y asincrónica. Así pues, los niños tienen acceso al texto en su totalidad y pueden interpretarlo según la guía que brinde el mediador.

Esto se puede apreciar en los siguientes testimonios: “la biblioteca virtual en mi nube mágica nos brinda cuentos semanales de ahí utilizo ese cuento que generalmente está relacionado a la experiencia de aprendizaje que se da en Aprendo en Casa. Entonces, yo lo programo junto a mi practicante, lo programamos los lunes para que se desarrolle todo ese cuento con sus procesos, toda la clase es un cuento.” (4E1), “Esas dos son las actividades fijas, los cuentacuentos mensuales que son una vez al mes y los semanales una vez por semana.” (4E1), “las reuniones sincrónicas por Zoom que he tenido con mis estudiantes, todas las que he tenido han sido con uso de cuentos, les muestro en pdf los cuentos y luego conversamos” (4E2), “Nosotros los días miércoles realizamos tardes de lectura, junto con la practicante, hacemos las tardes de lectura. Ahí, les leemos cuentos a los niños, tratamos de que los cuentos estén relacionados a la experiencia de aprendizaje (4E3)”, “Un día trabajo matemática y otro día es un cuento, pero lo importante es la socialización. Ahí sí puedo hacer las predicciones, o sea preguntarles de qué trata el cuento” (4E4) y “Por costumbre yo todas las semanas, además de la biblioteca virtual que manda los cuentos los días lunes y el cuentacuento una vez al mes, envío uno o dos cuentos a la semana, además de trabajar la implementación de sus bibliotecas en casa.” (4E4).

Dichos extractos demuestran que las informantes emplean los cuentos como una actividad de lectura en voz alta que les permite conocer las predicciones, interpretaciones e inferencias de los niños y lo que ellos comprenden del texto infantil. A su vez, se puede señalar que las informantes priorizan el uso de la lectura en voz alta, la cual según Beauchat et al. (2012) y Camargo y Forigua (2016), es una actividad que se puede realizar en casa o en el aula. Es decir, se adapta al contexto de la educación remota, pues solo requiere de un mínimo de 2 integrantes. También, permite la interacción espontánea y el desarrollar vínculos afectivos y sociales, debido a la experiencia satisfactoria de lectura (Beauchat et al., 2012; MINEDUC, 2012 y

Reach Out and Rea, s.f). Así pues, la lectura en voz alta es una actividad base para el desarrollo de la lectura emergente (Beauchat et al., 2012 y Gold y Gibson, s.f).

En cambio, la informante 5 concibe las actividades de lectura desde una percepción opuesta, pues para ella son una oportunidad de decodificación de letras mediante los fonemas, ya sea en palabras sueltas significativas o palabras específicas en un cuento. Ello se puede evidenciar en el siguiente testimonio: “hace unos meses atrás hemos trabajado el reconocimiento de sus nombres y a raíz del reconocimiento de sus nombres, ellos han formulado adivinanzas por los sonidos, hemos trabajado encontrar semejanzas en las palabras, conciencia fonológica, en cuentos también han encontrado palabras” (5E5).

En ese sentido, se puede mencionar que la informante percibe a las actividades de lectura como oportunidades de observación de grafías y reproducción en voz alta, lo cual para Cassany et al. (2003); Cassany (2009) y Caballero et al. (2014), es una característica que permite el desarrollo de la lectura inicial desde la perspectiva cognitiva. Sin embargo, según los autores este tipo de actividades no se vinculan con la comprensión de textos en diferentes contextos. Inclusive, se puede señalar que es una actividad de lectura que promueve el aprendizaje memorístico al recordar las palabras para ubicar semejanzas a partir de fonemas.

En cuanto a la mediación de lectura las informantes 1, 2, 3 y 4 la perciben como una actividad planificada y organizada en la que pueden interactuar con los niños, hacerles preguntas desde los niveles de comprensión: literales, inferenciales y criterios. Estas preguntas se trabajan durante el contexto de la lectura en voz alta y se da a nivel oral; también, se resalta que realizan una escucha activa y el proceso de lectura. Esto se puede ver en los siguientes testimonios: “Durante la lectura hay unos momentos: el antes, el durante y el después. En el mismo desarrollo de la lectura en sí, fuera de la motivación que ya se ha tenido antes.” (5E1), “En las sesiones sincrónicas a través de Zoom yo he estado mediando la reunión con los alumnos, de mostrarles el cuento primero, de hacerles las preguntas antes de empezar la lectura del cuento, motivándolos, qué piensan, qué creen que estará escrito, cuál será el mensaje, cómo se llamará el texto presentado, de que creen que tratará. Luego a lo largo de la lectura haciendo las debidas pausas preguntándoles que ocurrirá con los

personajes, por qué habrá ocurrido eso, si a ellos les ha ocurrido determinada situación de acuerdo al texto que se presente. Al final de la lectura, se les pregunta.” (5E2), “empiezo a hablarles del cuento, pero primero les presento el cuento, este es el cuento tal, este es el título del cuento, estos son los personajes, les digo quien es el autor, de qué creen que trata el cuento, primero les hago preguntas para saber si tienen alguna idea con la carátula del cuento. Luego, leo el cuento y entre lectura y lectura les voy haciendo preguntas para que los niños hablen. Luego, les preguntó qué creen que pasará después, entonces ellos van diciéndome. Así, llego al final del cuento y vuelvo a coger el cuento y esta vez les digo chicos esta vez ustedes me van a contar el cuento, van a ir levantando su mano, cómo se llamaba el cuento, quien es el personaje, y voy pasando las hojas y ellos ya me van narrando el cuento.” (5E3) y “entonces, solo con el título les pregunté de qué creen que tratará el cuento. Entonces ellos hicieron sus predicciones, las cuales en su mayoría coincidieron.” (5E4).

Estos extractos demuestran que las informantes perciben la mediación de lectura como actividad planificada y guiada. Esto en palabras de Munita (2015), es la base para promover la práctica de la cultura lectora mediante una acción significativa y placentera que invite a que los niños lean. Asimismo, las informantes perciben la mediación como un momento en el que los niños pueden participar, lo cual según Caribelli et al. (2009), es un momento de expresión compartida en la educación inicial. Además, les permite a los niños reflexionar conjuntamente sobre el sentido del texto, a la vez que imaginan, fundamentan ideas y resuelven problemas literarios y propios de la vida infantil. Inclusive, el hecho de que las informantes realicen la mediación de lectura fomenta la interacción que tienen los niños con el co-lector, pues se constituye un ambiente de profunda carga afectiva que genera un vínculo con el mediador, los textos y el gusto por la lectura (Sandoval y Landaverry, 2019).

Por otro lado, la informante 5 percibe la mediación de lectura como una oportunidad de incluir la lectura de palabras en las actividades diarias. Ello se percibe en los siguientes testimonios: “La mediación de lectura, que tú me refieres, yo en todas mis actividades trato de incluirlas.” (5E5) y “Yo todos los días hago un video, a veces un PDF que ahora lo estoy haciendo para que lean para que los papás lean. Hago un video donde integro lo mismo que hago en Zoom, o sea si en Zoom les presento un experimento, yo les presento los materiales y la diapositiva que uso en Zoom para

presentar los materiales lo hago también en mi video, el experimento lo pongo en el video, les explico, les voy haciendo las preguntas, las respuestas y así igual todo” (4E5).

Estos extractos demuestran que sí existe una mediación que requiere planificar y organizar actividades. También, se resalta el trabajo de una mediación pedagógica, la cual para Forero et al. (2016); y Alzate y Catañeda (2020), es una forma de promover y acompañar los aprendizajes de los estudiantes con una intencionalidad transformadora educativa. Esta depende de la creatividad de cada docente y las estrategias o recursos que emplee. No obstante, no se puede considerar como una mediación de lectura, pues según Riquelme y Munita (2017), esta es un proceso planificado y organizado que permite explorar textos completos, comprender la estructura de los textos y construir significados a partir de la interacción en un momento de lectura placentero. Entonces, la mediación que refiere la informante 5 es una mediación pedagógica en la que guía a los niños en la interacción durante las actividades de aprendizaje.

Otro punto a destacar son los hallazgos emergentes encontrados en el análisis sobre la lectura emergente. Estos surgen por el contexto de la educación remota, ya que actualmente no solo las docentes realizan la mediación de lectura o actividades para promover la lectura emergente, sino que la familia o el adulto acompañante asumen ese rol en la educación remota asíncrona. Para ello, las informantes 2, 3 y 4, que no realizan clases diarias sincrónicas, se encargan de orientar al adulto para realizar una adecuada mediación de lectura. Ello se puede apreciar en los siguientes extractos: “orientando a los padres de familia que son los primeros educadores de sus hijos y dándoles diversas herramientas de lo que uno suele hacer en aula con la lectura para que ellos también lo trasladen al hogar.” (1E2), “Trato de que en las fichas que se le envían a las familias de colocar preguntas: antes de empezar la lectura de determinado texto realice tales preguntas, luego léale, trate de utilizar diversos tonos de voz en el momento de la lectura sobre todo si es un cuento o un poema que es distinto a leerle un texto instructivo o un afiche. También, les menciono las preguntas que tienen que hacerle a los niños después de la lectura” (11E2), “Entonces, en la virtualidad es a través de los padres, son ellos con quienes tenemos que trabajar, orientarlos para que ellos puedan seguir esta secuencia lúdica del acercamiento a la

lectura y escritura.” (1E3) y “En la forma en que he estado trabajando todo el año, la mediación son preguntas que yo mando en las fichas y que ellos me mandan a través de audios y la fotografía.” (5E4).

Dichos extractos demuestran que las informantes buscan orientar y guiar al adulto acompañante para que pueda realizar una mediación de lectura adecuada bajo una secuencia planificada, organizada, dinámica y lúdica. Por lo tanto, se puede comprobar lo dicho por Sandoval y Landaverry (2019), que la mediación de lectura es esencial para el aprendizaje de la lectura y para conformar lectores, debido al proceso planificado por el mediador que permite acompañar al niño durante la lectura. A su vez, esta faculta la construcción de vínculos afectivos entre el niño y el co-lector, reforzando los lazos familiares. También, se resalta el rol del mediador como el agente fundamental en la infancia que permite que los niños accedan al texto (Aliagas, 2009). Todo ello genera experiencias gratas de lectura que posibilitan el desarrollo satisfactorio del hábito lector.

En definitiva, las informantes 1, 2, 3, 4 y 5 comparten la percepción de que la lectura emergente es un proceso que permite el desarrollo de la lectura formal y del hábito lector por medio de las interpretaciones, inferencias y comprensión del texto que realizan los niños. También, las informantes 1, 2, 3 y 4 señalan que, para desarrollar la lectura emergente, ellas emplean actividades de lectura en voz alta como los cuentacuentos, donde el rol del mediador es fundamental, ya que es el puente de acceso para que los niños conozcan los textos y reflexionen sobre los mismos. Además de que realizan la mediación de lectura de forma sincrónica bajo un proceso planificado. Cabe destacar que las informantes 2, 3 y 4 realizan una mediación de lectura asíncrona con el apoyo de las familias. Por otro lado, la informante 5 presenta una percepción opuesta donde las actividades de lectura involucran la decodificación de grafías mediante los fonemas y el incremento de vocabulario, sin el contexto social y entorno letrado. Inclusive, percibe la mediación de lectura como actividad planificada, pero no incluye textos completos, la comprensión de estos y su estructura. Por lo tanto, se refiere a una mediación pedagógica en donde guía la intervención de los niños.

### 2.3. Hallazgos sobre Enfoques de Aprendizaje de la Escritura

En tercer lugar, en cuanto a los enfoques de aprendizaje de la escritura hallados en las cinco informantes entrevistadas, se puede mencionar que en este grupo existen dos percepciones en las que las docentes comprenden que podrían aprender a escribir los niños de 5 años. Por un lado, se destaca el enfoque constructivo, cuya definición y práctica lo comparten las informantes 1, 2, 3 y 4. Por otro lado, y bajo una percepción contraria, está el enfoque cognitivo en la informante 5.

Las informantes 1, 2, 3 y 4 señalan que el aprendizaje de la escritura es un proceso impregnado del entorno social que evoluciona desde los primeros trazos, pasando por el dibujo y las primeras marcas escritas, hasta la escritura convencional. También, resaltan la figura de un mediador que guíe el proceso de construcción de la escritura y de reflexión ante los escritos en actividades auténticas que surgen de los intereses y necesidades del niño, a la vez que denotan una intencionalidad. Esto se puede visualizar en los siguientes testimonios:

“Entonces, todo debe empezar como una exploración, como una situación significativa para él para que él pueda encontrar una conexión. (...) si lo hacemos así, va a ser vivencial, porque él va a sentir la necesidad y poco a poco va a ir recordando. De ahí él solo va a querer transcribirlo tal cual y lo va a lograr y eso ya se ve en 5 años.” (6E1), “empezar con su nombre, que ellos intenten escribir su nombre, cómo crees que será tu nombre, primero será con garabatos o con dibujos; luego, intentarán, en la medida que ellos observen los textos de su entorno, escribir de acuerdo a su propio nivel, a sus propias ideas y bueno en algún momento ellos se dan cuenta.” (6E2), “la escritura guarda relación con la evolución del dibujo y también con la evolución de las experiencias que tienen los niños, al igual que con la lectura si el niño observa que los adultos significativos, sean los padres o docentes, escriben él se va a interesar por saber qué cosa dice, qué estás haciendo preguntan, qué estás poniendo ahí.” (6E2), “al principio el niño escribe, si tú le das la libertad, lo hace de forma espontánea, pero primero no hace letras, lo hace a través del dibujo, dibuja bolas, palos y te dice acá dice María, acá dice Pedrito y según va avanzado en su desarrollo combina algunos dibujos con algunas letras y dice acá dice tal cosa. Después, en una tercera etapa el niño puede dibujar de forma espontánea letras que

pueden ser de su nombre o de palabras significativas y así.” (6E3) y “Aprenden a escribir por iniciativa propia y se da así porque es lo que nosotras las profesoras de 5 años, al menos yo, he buscado. Yo estoy convencida que al niño no se le debe forzar, de ninguna manera, se le debe motivar y estar atentas a su interés y por supuesto se debe tener los ambientes con textos escritos.” (6E4).

Dichas percepciones pueden enmarcarse dentro del enfoque constructivo, pues destacan el rol de un estudiante activo que requiere del contexto social y sus experiencias previas e intereses para construir el aprendizaje. Esto para Ferreiro (1991), Chadwick (2001) y Ferreiro (2006), es la característica principal del aprendizaje bajo dicho enfoque; además, este aprendizaje se constituye como un proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción, a partir de las interacciones con el medio, conocimientos previos y la información nueva que ingresa para que el aprendiz construya su propio aprendizaje. En ese sentido, el aprendizaje de la escritura requiere del contexto social y entorno letrado, pues es por medio de los diversos textos que surge la idea de que las construcciones escritas comunican (Selfa y Villanueva, 2015).

Entonces, los niños necesitan materiales textuales y oportunidades para explorar los diferentes textos con el fin de reconstruir la escritura y apropiársela. Para ello, requieren de un par más capaz o el mediador: figura fundamental en el enfoque constructivista (Martínez y Renes, 2016). Este guía es quien facilita materiales, guía el proceso de escritura y apoya al estudiante con la autorreflexión. En consecuencia, esto se refleja en lo dicho por las informantes cuando buscan actividades significativas desde los intereses de los estudiantes, cuando les brindan las oportunidades, al respetar y valorar su proceso de escritura, y sobre todo cuando emplean actividades auténticas donde los niños puedan integrar sus conocimientos previos y la información actual. Por lo tanto, las informantes perciben el aprendizaje de la escritura como un proceso psicogenético en el que influye el entorno social y letrado para que los niños construyan sus representaciones escritas y la intencionalidad de estas.

Con respecto a la informante 5, quien maneja una percepción opuesta, ella señala que los niños aprenden a escribir mediante operaciones mentales y posterior producción de grafemas. Esto se puede apreciar en los siguientes testimonios: “El

lenguaje en sí tiene que ver mucho con la parte física y corporal del niño. Entonces, si un niño tiene una buena psicomotricidad desde que nace y comienza a tener contacto con el mundo como que va teniendo mayor fineza en otras funciones.” (6E5) y “la escritura es más difícil porque tengo que pensar y de ahí interpretarlo a nivel motor (6E5).

Aquellos extractos evidencian que el aprendizaje de la escritura bajo su percepción pertenece al enfoque cognitivo, pues como menciona Caldera (2003), la escritura en tal enfoque comprende operaciones mentales ejecutadas por el aprendiz: percepción, memoria, atención y pensamiento. En otros términos, el niño participa en su propio aprendizaje y es en la mente donde ocurren los procesos mentales de recordar la grafía para poder reproducirla; mas no se centra en el uso del contexto social, entorno letrado y actividades significativas en un contexto específico. Adicionalmente, Caballero et al. (2014), señala que la escritura en el enfoque cognitivo requiere de habilidades como distinguir letras y reconocer la relación entre el nombre de la letra y su sonido. Todo ello ocurre en el pensamiento y se reproduce mediante un proceso motriz de codificación.

Recapitulando lo dicho, hay 2 enfoques reconocidos en las percepciones docentes analizadas: enfoque constructivo y enfoque cognitivo. Asimismo, como la educación en este año 2021 ha sido bajo la modalidad remota es primordial destacar el rol de la familia o adulto acompañante en el aprendizaje de la escritura. En ese sentido, las informantes 1, 3 y 4 concuerdan que el rol de la familia es respetar el proceso de construcción de la escritura y brindar los materiales pertinentes, oportunidades letradas y guía para que el niño pueda apropiarse de la escritura. Ello se puede evidenciar en los siguientes testimonios: “Entonces, si los padres ayudan a eso; por ejemplo, que tienen listo en casa el catálogo de productos, los otros materiales que hemos usado en clase, si es que los padres lo utilizan de forma diaria o por lo menos continua, los logros de los niños serán mejor.” (7E1), “La mamá o el papá tienen que ubicar un espacio donde sus niños puedan leer y escribir, lejos de distractores” (7E3), “Tienen los padres que brindarle las oportunidades a los niños para la escritura” (7E3), “Es importante el papel de la familia sobre todo para no alterar el proceso de madurez del niño.” (7E4) y “Si al niño le das sus tiempos, respetas sus ritmos, estás atento a sus intereses, les proporcionas un ambiente y los materiales adecuados, el niño poco a poco empieza a crear sus propios textos.” (7E4).



Esto permite indicar que las informantes comparten la idea de que la familia cumple un rol fundamental cuando se trata del aprendizaje de la escritura, pues buscan que los familiares comprendan que es un proceso, que se construye y se debe respetar. Además, como señala Ferreiro (1991); Ferreiro (2006) y Selfa y Villanueva (2015), la escritura es un proceso, cuyo resultado son marcas escritas, pero comprende el camino que lleva a dichos escritos: cómo surgen, cuál fue la situación, cuál fue la actividad, quién brindó los estímulos y cuáles fueron estos. De modo que se destaca la figura del mediador, la cual según Martínez y Renes (2016), es medular para el aprendizaje en el enfoque constructivista. Esto se debe a que el mediador brinda oportunidades letradas significativas y auténticas, material pertinente, y apoya al niño en su construcción de la escritura, sin necesidad de darle la respuesta, pero sí contribuyendo a su autorreflexión y apropiación de la escritura. Por lo tanto, las informantes perciben que el rol de la familia se enmarca dentro del enfoque constructivo.

En relación a las informantes 2 y 5, ellas concuerdan que el rol de la familia es un modelo a seguir, pues son el primer entorno del niño y están presentes en su contexto social, cultural y letrado. Incluso, es la familia quien brinda las oportunidades letradas significativas con intención comunicativa. Esto se puede apreciar en los siguientes testimonios: “La familia es vital para el proceso de aprendizaje de la escritura (...) La primera guía y modelo del niño son los padres de familia, entonces obviamente si se quiere enseñar ese proceso de la escritura digamos que primero el niño tiene que ver a sus adultos significativos escribir para que tenga ese interés por saber qué cosa está haciendo.” (7E2) y “Si un niño no ve que utilizo ese medio de comunicar, esa forma o ese código, no lo va a querer usar.” (7E5).

Ello permite señalar que las informantes comparten la idea de que la familia cumple el rol de promoción de la escritura, que son parte del contexto social del niño y que realizan prácticas reales escritas con intención comunicativa. Entonces, como menciona Zavala (2009), el aprendizaje de la escritura es social y la intencionalidad que tenga el aprendiz es lo que le atribuye sentido a la práctica escrita. Además, es bien sabido que en inicial las prácticas letradas auténticas se producen por el mediador (Castedo, 1995 y Lozano, 2017). En este caso, es la familia quien da el

acceso a la exploración de textos con el fin de que el niño comprenda la estructura y la intencionalidad del texto. Así pues, es importante resaltar que la E2 emplea dos enfoques: constructivo y sociocultural. Ambos enfoques parten del supuesto que el contexto social, las experiencias auténticas, el mediador y la intencionalidad comunicativa son fundamentales, pero difieren en cómo surge el aprendizaje. En el constructivo se da de forma individual en cada aprendiz y en el sociocultural se origina por medio de la interacción social con otros pares. También, la E5 utiliza dos enfoques: cognitivo y sociocultural. En este caso, estos enfoques son opuestos y es posible que perciba a la familia y a la docente como dos agentes en el aprendizaje con tareas diferentes, roles a parte y prácticas de escritura distintas desde dichos enfoques de aprendizaje en conflicto.

Para terminar, se puede evidenciar que la E1, E2, E3 y E4 comparten la percepción de que los niños de 5 años aprenden a escribir mediante el enfoque constructivo, puesto que destacan la importancia del contexto social, el entorno letrado, las experiencias previas, el material pertinente y el rol del mediador como factores que influyen en el aprendizaje de la escritura. A su vez, posiciona al estudiante como agente activo de su aprendizaje, toman en cuenta sus intereses y respetan el proceso que conlleva la construcción de la escritura. En cambio, la E5 tiene una percepción opuesta y considera que el aprendizaje de la escritura se da mediante operaciones mentales que devienen del pensamiento y la memoria para reproducir grafías, a partir de un proceso motriz. Sin embargo, las informantes 1, 2, 3, 4 y 5 consideran que el rol de la familia en el aprendizaje de la escritura es fundamental, debido a que, durante la pandemia, ellos son el mediador próximo en su contexto social, que facilita materiales y oportunidades letradas para que el aprendiz se apropie de la escritura. A ello añadir que las informantes 1, 3 y 4 perciben el rol de la familia desde un enfoque constructivo, y las informantes 2 y 5 desde el enfoque sociocultural.

#### **2.4. Hallazgos sobre Escritura Emergente**

En cuarto lugar, por lo que se refiere a las percepciones docentes halladas sobre la escritura emergente, en las cinco informantes entrevistadas, se puede indicar que en este grupo las informantes 1, 2, 3 y 4 concuerdan en la definición del término

escritura emergente. Entre estas percepciones, se destaca a la escritura emergente como proceso de construcción, pues esta evoluciona desde los trazos, pasando por los dibujos, hasta llegar a la escritura formal. Asimismo, resaltan la idea de que la escritura es un proceso de construcción de sentido y que tiene intencionalidad. También, que se lleva a cabo en un contexto social específico, dentro de una actividad auténtica donde el niño explore diversos textos, conozca su estructura y que cada uno tiene finalidades diferentes.

Esto se puede apreciar en los siguientes testimonios: “la escritura emergente empieza a relucir en los primeros trazos que ellos hacen, incluso antes del dibujo, sus primeros trazos, como va evolucionando su dibujo, primero solo raya de manera descontrolada, luego ya está adquiriendo más control ya va pintando, luego empiezan con sus monigotes, de forma general estoy mencionado, después consolidan el esquema corporal. Ahí vemos que hay una evolución en el dibujo, una evolución en el pensamiento, por ende, también una evolución de esa escritura emergente, porque eso va a desembocar luego a que ellos empiecen a escribir.” (8E1), “Es parecida a la lectura emergente, en cualquier momento puede el niño escribir cualquier cosa no necesariamente tiene que ser las letras como las conocemos en el mundo, sino que el niño grafique, ya sea dibujos, palotes o garabatos, y que te diga que ahí está escrito tal cosa.” (8E2), “La escritura emergente tiene que salir, emerger de las personas, o sea tiene que tener una motivación. La escritura es mucho más personal, me parece, el niño ya va a tener más interés, si es que tú le has dado la oportunidad de interesarse en forma espontánea de ello” (8E3) y “La escritura emergente es la que aparece en el niño, en su interés por querer hacer lo que hacen los grandes. Ellos ven, les llegan los lápices o plumones a la mano y al inicio hacen sus garabatos, van apareciendo las letras, empiezan a darles forma en la medida que ellos descubren que las letras son muchas y que son diferentes o que algunas se parecen y otras no. Ellos intentan darles forma y pues intentan transcribir primero lo que es su nombre donde lo vean escrito o imitar lo que ven.” (8E4).

Estos extractos denotan que la escritura emergente es un proceso que se construye, lo cual según Ferreiro (2011), se da desde el nacimiento cuando los niños escuchan hablar y leer al adulto significativo, cuando observan el mundo letrado, al visualizar al adulto que lee y escribe en una situación específica y que busca

comunicar. A su vez, las informantes indican que la escritura emergente son las marcas escritas que realizan los niños. Esto demuestra lo dicho por el MINEDU (2016), que esta es la escritura donde los niños ponen en práctica sus hipótesis de escritura. Es decir, emplean los conocimientos previos y los adquiridos al explorar diversos textos, las estructuras y el propósito para comprender el sentido del texto. Así pues, los niños se aproximan a la escritura y construyen su propio proceso para apropiarse de la escritura (Department of Education and Training, 2016).

Por el contrario, la informante 5 percibe la escritura emergente como aquellas primeras producciones que en primaria no son útiles. También, señala que la escritura emergente son trazos libres en material gráfico, sin la intención de escribir letras. Esto se puede apreciar en los siguientes extractos: “Esa es la que escribes como quieres y al final a los 5 años ves cómo te lo saques cuando llegues a primer grado.” (8E5), “la idea de las primeras escrituras infantiles debería ser que el niño utilice material gráfico para expresarse, esa es la idea general” (8E5) y “si estamos hablando que empezamos de muy pequeños a que un niño no recibe esa influencia de escribe bien y comienza a hacer trazos libres, mas no unas letras, porque una cosa es hacer trazos libres y otra es escribir con intención de letras, usándolas.” (8E5).

Dichos extractos evidencian que para la informante 5 la escritura emergente es de tipo aditiva. En otros términos, los aprendizajes se emplean en un tiempo determinado y cuando la idea no es suficiente para responder a otros problemas, se descarta por otra más competente (Piaget, 1980). Esta concepción es base para el enfoque cognitivo y para las etapas del desarrollo cognitivo. Es así que la escritura emergente en este enfoque es concebida como un proceso mental. Adicionalmente, se percibe que para la informante 5 la escritura emergente no es escribir letras. Sin embargo, esta escritura comprende niveles por los que los niños transitan. Entonces, para Victoria State Government (2020b), este proceso de escritura emergente incluye variedad de marcas escritas. Estas en un inicio son garabatos; luego son dibujos, conocidos como el embrión de la escritura (Aliagas, 2009); palotes, pseudo letras y letras significativas para el niño que pueden ser las de su nombre. En consecuencia, la percepción de la informante 5 sobre la escritura emergente se basa en el enfoque cognitivo.

Con respecto a las actividades de escritura que realizan las informantes con los niños en el contexto de la educación remota, se evidencia que ellas difieren, al igual que en el enfoque de aprendizaje para la escritura emergente. En ese sentido, las informantes 1, 2, 3 y 4 concuerdan en que una manera de realizar actividades de escritura con los niños es emplear actividades auténticas; además del uso de diversos textos donde los niños puedan explorar las características de estos para construir su aprendizaje de la escritura y apropiárselo. Ello se puede apreciar en los siguientes testimonios: “La más reciente es el proyecto de la tiendita y ha sido muy bien aprovechada por los niños, porque han hecho su catálogo de productos, no solamente han hecho el catálogo, han hecho el plano de su tienda, han codificado sus productos con sus precios.” (9E1), “he utilizado adivinanzas en las que a ellos se les ha mandado la adivinanza o el audio de la adivinanza y ellos tenían que escribir a su manera la respuesta. Igual con poesía, con canciones, con distintos materiales, pero principalmente cuentos, poesías, canciones y adivinanzas.” (9E2), Actividades de escritura que realizo en la virtualidad son; por ejemplo, escribir el nombre de los productos, relacionado a la tiendita; que escriban mensajes, lo hicimos por el día de la inclusión educativa; los mensajes a los padres y madres por sus días. (9E3) y “En todas las actividades diarias siempre les pido que escriban su nombre y si pueden la fecha, los títulos y la palabra significativa.” (9E4).

Dichos extractos demuestran que las informantes 1, 2, 3 y 4 utilizan actividades auténticas y textos reales que permiten que los niños puedan explorarlos, conocer los tipos de textos, las estructuras, el sentido del texto y la intencionalidad comunicativa. Esto para Ferreiro (2011), es la forma en la que los niños se acercan al aprendizaje de la escritura emergente. Además, la autora resalta que los infantes de educación inicial deben experimentar con las marcas escritas para apropiárselas.

En ese sentido, en la educación inicial según Department of Education and Training (2016), las oportunidades o aproximaciones a la escritura se deben dar mediante actividades comunicativas intencionadas. En otros términos, en la educación presencial o remota debe primar el uso de actividades reales que tomen en cuenta las necesidades e intereses de los niños. De modo que surge un aprendizaje significativo, a la vez que se les apoya y acompaña en su reflexión sobre la escritura para que puedan reconstruir sus conocimientos (Victoria State Government, 2020b).

Por el contrario, la informante 5 señala que las actividades de escritura que emplea se vinculan a la identificación de letras por el sonido, el cual los niños utilizan para poder crear o buscar nuevas palabras que empiecen con dichos fonemas. Ello se evidencia en el siguiente testimonio: “algo que he hecho es reconocer las letras y buscar nombres de cosas con esos sonidos. Ellos forman como un álbum importante de su nombre; por ejemplo, crear las recetas con elementos que empiezan con las letras de su nombre. Ellos ahí van construyendo en compañía de sus padres su álbum.” (5E5). En este extracto, se puede apreciar como el enfoque de aprendizaje de la escritura que maneja la docente se ve reflejado en sus actividades y forma de guiar el aprendizaje de la escritura emergente. Además, en estas actividades de reconocimiento sonoro para la producción de grafías, se evidencia el enfoque cognitivo para el aprendizaje de la escritura. Esto se comprueba con lo dicho por Caballero et al. (2014), que la escritura, desde la perspectiva cognitiva, es la habilidad que logra el niño al reconocer las letras escritas y al efectuar una conexión entre el nombre de la letra y su sonido con el fin de producir grafías.

En relación a los niveles de adquisición de la escritura emergente, se puede señalar que las informantes difieren al ubicar a su grupo de estudiantes en un nivel específico, a pesar de que todos son de la edad de 5 años. No obstante, es medular recalcar que la escritura emergente es un proceso constructivo y que cada niño necesita experimentar con las marcas escritas, generar sus hipótesis de escritura para poder apropiársela. Asimismo, es importante mencionar que cada informante tiene un periodo determinado de interacción, a través de las tecnologías, con los niños, lo cual genera que el tiempo destinado a la exploración con los textos, a las actividades de escritura emergente y a la reflexión en cuanto a la construcción de la misma sea variado. Por lo tanto, las percepciones que tienen las informantes sobre cómo avanzan los niños en sus niveles de escritura en el contexto de la educación remota son diversas. Esto se puede apreciar en los siguientes testimonios:

“Entonces, sus niveles de escritura para su edad y según lo que dicta el currículo nacional aquí para los colegios estatales, ellos están en un nivel muy bueno de su logro, ya te transcriben y cuando no saben algo en copiar te dicen cómo lo podría hacer es así, o sea te preguntan, porque hay ese interés. Eso es en sus niveles de escritura, han ido avanzando.” (10E1). Este extracto demuestra la percepción de la

informante sobre la temporalidad que existe en los niveles de adquisición de la escritura, ya que para ella su grupo de alumnos avanza de acuerdo a lo dictado por el programa curricular de educación inicial. Este documento señala como los niños ponen en práctica sus hipótesis de escritura, a partir de las oportunidades letradas que se le den, de manera que evolucionan en su construcción de la escritura emergente (MINEDU, 2016). Por lo tanto, para la informante 1 la escritura emergente es un proceso que comprende niveles de logro.

Asimismo, en su extracto evidencia las incógnitas que se presentan en sus estudiantes al escribir, las cuales según la edad de los niños, su habilidad de transcripción y su interés de escribir por ellos mismo, podría referirse a la confusión de la doble fonetización. Esto para Ferreiro (2006), es el fonema similar que podrían tener ciertas letras al pronunciarse, lo cual genera desconcierto en los infantes, razón por la cual piden ayuda y acompañamiento que guíe este nivel de construcción de la escritura. Es así que el nivel de adquisición de la escritura referido en la percepción de la informante es el silábico-alfabético, pues los niños tienen confusión al escribir palabras. A la vez que han descubierto que la palabra está compuesta por sílabas, y esta por estructuras menores (MINEDU, 2016). Entonces, esto les permite dar cuenta que existen fonemas similares y que las sílabas construyen palabras.

Por su parte, las informantes 3 y 4 coinciden en el nivel de adquisición de la escritura en el que se encuentran sus estudiantes, pues señalan que la producción escrita de sus alumnos es formal, es decir, que emplean el alfabeto formal, que no omiten letras y que escriben solos durante las clases por Zoom. Cabe destacar que la informante 4 señala que sus estudiantes se encuentran en el nivel silábico de escritura, pero al describir como son las producciones se perciben las características del nivel alfabético. Esto se puede evidenciar en los siguientes testimonios: “Bueno, para la mayoría de mis niños la producción escrita es formal. Ellos no están haciendo lo de Emilia Ferreiro del presilábico, silábico, no. Ellos ya están en la escritura formal, porque los padres de familia los están induciendo a ello y ya ellos escriben hasta de forma ligada, otros letra imprenta, pero ya siguen una direccionalidad de izquierda a derecha, linealidad” (10E3), “Entonces, la mayoría ya está en lo que es escritura. Ellos ya están introducidos en la letra formal, el alfabeto formal.” (10E3), “Ya están todos en el nivel silábico todos, me doy cuenta que ellos cualquier palabra, ellos la reproducen

con golpecitos de las manos, sin error y no omiten ninguna letra.” (10E4) y “yo estoy evidenciando que realmente mis niños están escribiendo solos, porque me presentan su trabajo y está escrito el título y los nombres de los personajes y todo por el Zoom.” (5E4).

Estos extractos demuestran que las informantes 3 y 4 perciben que el nivel de adquisición de la escritura en el que se encuentran sus estudiantes es el alfabético, ya que han sido introducidos al alfabeto, a la escritura convencional y ahora sus producciones las realizan solos. Dicho nivel de adquisición, según Ferreiro (2006), se refiere a cuando los niños han logrado comprender el funcionamiento del sistema de escritura y las normas para producir marcas escritas. Además, el MINEDU (2016), destaca que dichas marcas se logran mediante la hipótesis alfabética, la cual se refiere a que los niños comprenden que cada letra posee un valor sonoro.

Adicionalmente, es importante señalar que las informantes 3 y 4 comparten la percepción del aprendizaje de la escritura emergente. Sin embargo, debido a la educación remota, la guía para la construcción de dicho aprendizaje ha recaído en los padres de familia. Ante ello, se percibe, en los extractos expuestos, que los padres detienen el proceso de construcción de la escritura para imponer desde un inicio la escritura convencional.

Acerca de las informantes 2 y 5, ellas coinciden en que las producciones escritas de sus alumnos no son transparentes. Dicho en otros términos, no son los niños desde su propio interés y motivación los que realiza las marcas escritas, sino que hay intervención del adulto acompañante, ya sea escribiendo por el niño, dictándole, elaborando un modelo para que el niño copie o irrumpiendo en el proceso de construcción de la escritura con correcciones. Esto se puede apreciar en los siguientes testimonios: “es complicado percibir los niveles de escritura del niño, porque el proceso es complejo de observar. Envían imágenes, que pueden ser hechas por el niño, por el adulto o que el niño copió el modelo que hizo el adulto para darle al niño. Eso último es lo que muchas veces sucede y bueno en las videollamadas en algunos casos yo puedo inferir que no fue hecho por el niño.” (10E2), “Yo creo que hay interferencia en sus niveles de escritura, porque hay presión por parte de la familia. No es transparente por las evidencias que envían.” (10E5) y “No se puede percibir en qué nivel están los niños, por la interferencia de los padres. (10E5).



Los extractos anteriores demuestran que para las informantes es complejo percibir cómo avanzan sus estudiantes en sus niveles de escritura, ya que a causa de la pandemia de la COVID-19, la educación es remota. A su vez, son los padres de familia quienes acompañan a los niños en este proceso de aprendizaje desde sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, esta forma de escritura espontánea que se da en educación inicial se ve suspendida, pues los adultos acompañantes optan por introducir al infante a la escritura convencional, así como ellos aprendieron, sin darle la oportunidad de explorar diversos textos, las estructuras y los sentidos del escrito con el fin de que sus producciones escritas sean significativas. En su lugar, les obligan a escribir un modelo sin error alguno, les dictan o interrumpen y evitan esa escritura que surge del interés del niño. Además, el adulto acompañante no prevendrá que este proceso de escritura es fundamental, pues como señala Ferreiro (1991), este permite que el niño construya sus ideas paulatinamente y que en el proceso resuelva problemas, cuya dificultad incrementa. Entonces, interrumpir el proceso de escritura puede provocar grandes dificultades para los niños cuando se enfrenten a otros problemas en la escritura como la ortografía.

Ahora bien, otro punto a destacar son los hallazgos emergentes encontrados en el análisis de la escritura emergente. Estos aparecen al trabajar el aprendizaje de la escritura emergente desde el contexto remoto, pues ha llevado a las informantes a orientar a los padres de familia o adulto acompañante. Esto se debe a que el adulto se encuentra en el contexto próximo a los niños y es quien brinda las oportunidades de construcción y producción de la escritura emergente. Asimismo, la intención de estas orientaciones es que dicho proceso de aprendizaje no sea interrumpido, sino respetado. Por consiguiente, aquellas informantes que no realizan clases por Zoom de manera diaria, debido a las características del aula, son las que han tenido que llevar a cabo dichas orientaciones y recomendaciones para favorecer el proceso de aprendizaje de la escritura.

Las informantes a resaltar son la 2, 3 y 4, y las orientaciones que brindan se pueden apreciar en los siguientes testimonios: “En las actividades que hemos desarrollado trato de incidir en que cuando el niño desarrolle la escritura que sea a su propia manera. Eso siempre he tratado de mencionar en las fichas que yo envío y también le he brindado las orientaciones a los padres para que ellos dejen que sus

hijos se expresen a su propia manera” (12E2), “En las fichas que les mando, les pongo en rojo señor padre de familia el niño escribirá a su manera de acuerdo a sus posibilidades, usted le dará la oportunidad como: dándole el papel, el lápiz, el plumón que va a utilizar.” (6E3), “A cada padre le pongo que los niños escriban de manera espontánea y sus recomendaciones.” (12E3) y “Yo les digo a los papás que la escritura formal es el próximo año, ahora estamos en un aprendizaje de la (...) escritura informal que es a su manera, por propia iniciativa” (12E4).

En estos extractos, se puede evidenciar la intención de las informantes por tratar de mantener al aprendizaje de la escritura como un proceso de construcción, el cual para autoras clásicas de la escritura infantil como Ferreiro y Teberosky es fundamental, pues permite el desarrollo de conocimientos generados en cada nivel de escritura. Esto según Caballero et al. (2014), se da a partir de la interacción social y cultural, con el entorno letrado y en las diferentes actividades auténticas en las que se lleve a cabo el proceso. Todo ello permite que el niño experimente con los textos, construya, deconstruya y reconstruya las marcas escritas con sentido y así pueda apropiárselas. Además, este proceso de construcción y desarrollo de la escritura emergente es fundamental para poder acercarnos a la enseñanza formal de la escritura (Victoria State Government (2020b)). Por consiguiente, se puede evidenciar que las informantes perciben el aprendizaje de la escritura emergente en la educación remota como un proceso de construcción de marcas escritas con sentido.

Para finalizar, se comprende que la percepción de las informantes 1, 2, 3 y 4 sobre la escritura emergente refiere a un proceso de construcción, el cual se desarrolla desde los primeros trazos hasta las marcas escritas. Todo ello mediante actividades auténticas de escritura y la exploración de distintos textos. En cambio, la informante 5 tiene una percepción opuesta de la escritura emergente que se vincula al cognitivismo y, por ende, con las operaciones mentales. Las actividades de escritura que realizaba se relacionan al reconocimiento de letras y sonidos. También, es importante destacar que las informantes 1, 3 y 4 pueden ubicar a sus estudiantes en los niveles de adquisición de escritura. Sin embargo, las informantes 2 y 5 no, ya que aseguran que las evidencias de sus estudiantes no son transparentes. Ante esto último y por motivos de la educación remota las informantes 2, 3 y 4 orientan a los padres para reforzar las actividades de escritura emergente, pues no realizan clases diarias.

## 2.5. Hallazgos sobre Estrategias para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura Emergente

En quinto lugar, en lo que respecta a los hallazgos sobre las estrategias para el aprendizaje de la lectura y escritura emergente que las informantes consideran favorables a desarrollar con niños, se han encontrado diversas estrategias pertenecientes a los enfoques de aprendizaje expuestos en esta investigación: cognitivo, constructivo y sociocultural. En ese sentido, es importante resaltar que dichas estrategias combinan ambos aprendizajes: la lectura y la escritura emergente. No obstante, para explicarlas de mejor manera en este análisis, se abordarán por separado.

Con respecto a las estrategias de lectura emergente, se evidencia que las informantes 1 y 4 concuerdan en el tipo de estrategia según el enfoque de aprendizaje constructivo y sociocultural. Esto se puede evidenciar en los siguientes testimonios: “Entonces, yo consideraría, incluso de forma remota, la maratón de la lectura, los cuentacuentos mensuales y semanales, la creación de rimas, creación de canciones, ayudan mucho, pero considero que los cuentos son geniales y ayudan en muchos aspectos.” (11E1), “Además, de los cuentos, utilizo bastantes rimas, pictogramas referidos al tema que estemos tratando.” (11E4) y “También, los poemas con imágenes, rimas, adivinanzas todo con ayuda de imágenes.” (11E4).

Es así que por el lado constructivo ambas coinciden en el uso de estrategias con materiales para niños de educación inicial como cuentos infantiles mediante la lectura en voz alta y los cuentos con pictogramas. Estas estrategias se caracterizan por tener materiales específicos y adecuados para los infantes de manera que pueden construir sus aprendizajes a la vez que los integran con sus experiencias y conocimientos previos (Jimenez, 2012). Además, estos recursos dirigidos a la infancia tienen la característica de ser llamativos, inducen a los niños a querer explorarlos, poseen distintos temas, presentan significados y vocabulario acorde a la edad, lo cual permite el desarrollo de la lectura emergente (Selfa y Villanueva, 2015).

Ahora bien, desde el enfoque sociocultural la informante 1 y 4 coinciden en el uso de estrategias en la que los niños tengan acceso a conocer, leer y crear diferentes

tipos de textos como rimas, poemas, adivinanzas y canciones. Esta estrategia de leer diferentes tipos de escritos, no necesariamente infantiles, es fundamental para el proceso de adquisición de la lectura emergente, ya que permite conocer y entender las características de los textos como la estructura, el sentido, las normas y la intencionalidad del escrito. A su vez, esta estrategia para Victoria State Government (2020c), faculta que el lector inicial emplee habilidades previas a la adquisición de la lectura formal y que son fundamentales para el desarrollo de la lectura emergente como describir, predecir historias, inferir e interpretar desde las imágenes, comentar lo que más le gustó del texto y reconocer ciertas frases representativas de cada texto.

Continuando con las percepciones de las informantes 2 y 3, ellas concuerdan en el uso de estrategias desde el enfoque sociocultural como la biblioteca del aula que en este caso es en casa por motivos de la educación remota, el brindar diversos tipos de textos a los niños y participar en momentos de lectura compartida. Esto se puede apreciar en los siguientes testimonios: “vaya con ella, que ella escoja qué libro quiere leer. Jamás le imponga a un niño o a nadie un libro a leer, ellos tienen que elegir. Si eligen una revista a buena hora, lo importante es que el niño se enganche con la lectura, puede ser a través de un cómic, libro, revista y que elija” (13E3), “La estrategia principalmente es mandarles a las familias en PDF los textos para que se los lean a los niños y que en algunos casos que el niño dibuje sobre ese texto que le leyeron, sobre lo que comprendió y en otros casos que envíen audios expresando lo que comprendieron de esos textos.”(11E2) y “También, se les ha enviado cuentos y diversos tipos de textos como instructivos, afiches que se utilizan para que el niño lea.”(11E2).

Dichos extractos permiten señalar que las informantes emplean estrategias desde el enfoque sociocultural, pues son técnicas que pueden realizarse, ya sea en casa, en el aula o en otros espacios. También, lo fundamental de estas estrategias es que sirven para darle a conocer al niño que formamos parte de un entorno letrado y que la lectura comunica y no solo está en el aula, sino que se puede encontrar en distintas actividades diarias como al leer recetas, revistas, nombres de productos o cuentos (Roth et al. 2006). Así pues, la estrategia de fomentar la lectura de textos mediante el envío de estos por PDF o sugerir a los padres que adquieran un texto que sea del interés del niño es una manera de implementar una biblioteca casera.

Asimismo, la biblioteca es una estrategia de carácter organizado y planificado que busca proporcionar a los niños y a sus familias diversos textos (Castedo, 1995).

Inclusive, el uso constante de una biblioteca permite que la familia o el adulto acompañante pueda compartir momentos de lectura con el niño, en donde el padre de familia asume el rol de mediador y apoya al niño en su construcción de la lectura por medio de la oralidad. Cabe resaltar que la lectura compartida es una estrategia que posee una gran carga afectiva, debido a la cercanía física y los vínculos familiares de los participantes, a la vez que es considerada una técnica base para la lectura emergente (Roth et al., 2006). Esto se debe a que surgen momentos de interacción satisfactorios y placenteros en donde el niño construye un vínculo con su mediador y con la lectura, desarrollando así el hábito lector.

En relación a la informante 5 y las estrategias que utiliza para el aprendizaje de la lectura emergente con niños de 5 años; ella señala que emplea cuentos, que hace uso de las imágenes para que los niños infieran o interpretan una historia, a la vez que mantiene la direccionalidad de la lectura de imágenes de izquierda a derecha. Esto se puede visualizar en el siguiente testimonio: “Utilizo los cuentos, la lectura de palabras significativas, la lectura de imágenes, la direccionalidad al leer las imágenes.” (11E5). En ese sentido, este extracto permite indicar que sus estrategias podrían pertenecer al enfoque constructivo. Sin embargo, durante el análisis se evidenció una incongruencia. La informante menciona que utiliza cuentos, palabras significativas de estos cuentos, imágenes y lectura de imágenes como estrategia, pero luego señala que una estrategia satisfactoria en relación al proceso de adquisición de la lectura emergente es que los infantes asocien sonidos finales al construir rimas. Esto se puede apreciar en el siguiente testimonio: “Lo mejor es cuando ellos pueden construir una rima, cuando pueden asociar palabras con un término igual, porque me denota que sí están identificando sonidos finales.” (13E5).

A partir de esto, se puede señalar que la percepción de estrategia que maneja la informante 5 proviene del enfoque cognitivo, puesto que para Caballeros et al. (2014) la lectura emergente es concebida como aquel aprendizaje que integra visión y lenguaje. Es decir, decodificar y reproducir en voz alta. Además, las estrategias más resaltantes para el aprendizaje de la lectura son la conciencia fonológica,

conocimiento alfabético, velocidad de denominación y memoria verbal. Entonces, las estrategias que propone la informante 5 no se vinculan a la manera que ella percibe que son satisfactorias, pues el constructivismo y el cognitismo son enfoques distintos, que conciben el proceso de aprendizaje de la lectura emergente desde diferentes habilidades que no guardan relación como la exploración de textos y la exploración de fonemas. Además, ambos enfoques entran en conflicto al desarrollarse en conjuntamente, pues apuntan hacia metas diferentes como utilizar textos y conocimiento previo para entender el sentido de los textos, y conocer las letras del abecedario para decodificar textos.

Por lo que se refiere a los hallazgos sobre las estrategias para el aprendizaje de la escritura emergente, se han encontrado diversas estrategias que pertenecen a dos enfoques de aprendizaje: sociocultural y cognitivo. En ese sentido, las informantes 1, 2, 3 y 4 concuerdan en el enfoque al que pertenecen las estrategias que emplean. Ellas manifiestan que hacen uso del álbum de etiquetas, el calendario, elaboración de cuentos donde el adulto escribe lo que el niño dicta (adulto como escriba), escribir el nombre propio, escribir cartas o mensajes y escribir diversos textos. Esto se puede apreciar en los siguientes testimonios: “en este proceso emergente de la escritura también está lo que es el álbum de etiquetas, básicamente el álbum de etiquetas para que ellos puedan sentir ese deseo de tratar de copiarlo y posteriormente ya lo copien de manera formal.” (12E1), “la elaboración de los cuentos cartoneros que ha permitido estrechar el lazo con la familia, porque han elaborado todos juntos en casa ese cuento cartonero, está también la escritura realizada por los propios padres, están los dibujos elaborados por los propios niños” (13E2), “yo agrego escribe tu texto, escribe el título, escribe los nombres, escribe un mensaje.” (12E3), “Estrategias de escritura, escribir canciones, escribir recetas, escribir lista de compras, que personalice su nombre en la maceta.” (12E4) y “El calendario, ha sido una estrategia fabulosa, porque los niños las primeras palabras que están escribiendo son los días de la semana, luego de su nombre, ya que se repiten.” (6E4).

Estos extractos demuestran lo dicho por Roth et al. (2006), que las estrategias pertenecientes al enfoque sociocultural buscan mostrarles a los niños que estamos inmersos en un mundo letrado y que la escritura es una actividad que comunica. Entonces, las estrategias empleadas por las informantes se caracterizan por estar

incluidas en actividades cotidianas de las personas en las que se emplee la escritura como una forma de expresión que presenta intencionalidad comunicativa; además de que presenta una estructura y sentido específico dependiendo del escrito.

En cambio, la informante 5 emplea estrategias opuestas. Para ella estas técnicas para el aprendizaje de la escritura emergente son el control postural, manejo del espacio, conciencia de las nociones temporales y conciencia del ritmo. Esto se puede apreciar en el siguiente testimonio: “Yo sí te podría decir que he tenido más logros cuando al niño se le permite esto previamente, (...). La idea es buscar estrategias que hagan que el niño vaya encontrando posturas adecuadas, vaya manejando adecuadamente su espacio (...) las nociones temporales, el ritmo. Entonces, creo que hay aprendizajes previos que son los que te hacen poder tener más logros” (13E5).

Este extracto permite señalar que las estrategias que indica la informante pertenecen al enfoque cognitivo, puesto que percibe a la escritura emergente como una actividad que requiere de habilidades motrices. Esto se puede corroborar con lo mencionado por Caldera (2003); Ferreiro (2006) y Selfa Villanueva (2015), que la escritura, desde la perspectiva cognitivista, comprende el reconocimiento de grafías para poder codificarlas a partir de aspectos motrices, siguiendo normas lingüísticas. Entonces, se puede indicar que para la informante 5 las estrategias para la escritura emergente se vinculan con diversas habilidades motoras que puede desarrollar e ir perfeccionando el niño para producir grafías.

Otro aspecto a resaltar es el hallazgo emergente encontrado en el análisis de las estrategias para el aprendizaje de la lectura y escritura. Este aparece al trabajar las estrategias para la escritura emergente desde el contexto remoto, pues ha llevado a una informante a emplear técnicas de motivación para los estudiantes de modo que se reanude el proceso de la escritura emergente y que los padres comprendan la necesidad de que dicho aprendizaje debe ser procedimental, además de que se requiere que el estudiante experimente con las marcas escritas para poder crearlas y construirlas. Ello se puede evidenciar en el siguiente testimonio: “Felicitación a la niña con sus dibujos hizo que los padres se dieran cuenta que era valioso que ella lo dibujara sola. Ahora ella dibuja sola.” (13E4).

Este extracto demuestra como una estrategia que no está relacionada con una actividad auténtica de la escritura, pero sí a la construcción de marcas escritas sin interrupción que puede favorecer el proceso de escritura emergente. A su vez, de que permite llevar a cabo lo propuesto por Ferreiro (1991), que el niño necesita experimentar con la escritura para poder apropiársela. Inclusive, es importante resaltar que la escritura al ser un proceso no solo comprende el logro final de las marcas escritas, sino que engloba cómo se dieron, la situación y el estímulo que genera que el niño realice marcas escritas (Ferreiro, 2006).

Recogiendo lo más importante de los hallazgos sobre las estrategias para el aprendizaje de la lectura y escritura emergente, se puede señalar que por un lado, hay informantes que coinciden en el tipo de estrategia según el enfoque constructivo y sociocultural. Ellas destacan los cuentos y recursos infantiles desde el constructivismo, y los textos diversos y el uso de la biblioteca en casa desde las prácticas sociales. Asimismo, se encontró una contradicción con la informante 5, cuyas estrategias empleadas para la lectura emergente no se vinculaban con la experiencia satisfactoria al aplicarlas. Por otro lado, la escritura para las informantes 1, 2, 3 y 4 requería de estrategias desde el enfoque sociocultural, las cuales se caracterizaban por ser textos del entorno de los estudiantes: álbum de etiquetas, revistas, cuentos, calendario, recetas, entre otros. Finalmente, la informante 5, desde una perspectiva opuesta, utilizaba estrategias para la escritura emergente relacionadas a las habilidades motrices con la finalidad de producir graffas.

## **2.6. Hallazgo Emergente sobre el Rol de los Padres en la Imposición del Aprendizaje de la Escritura**

En sexto lugar y el último punto a tratar, refiere al hallazgo emergente encontrado durante el análisis que no guardaba relación con los hallazgos categorizados anteriormente. En ese sentido, este hallazgo emergente es el rol de los padres en la imposición del aprendizaje de la escritura. Ahora bien, para explicar de la mejor manera este hallazgo es necesario mencionar que el contexto en el que se realiza esta investigación es durante la educación remota a causa de la COVID-19; este tipo de educación según el MINEDU (2020), se caracteriza por ser multidireccional, asincrónico y se da mediante un sistema tecnológico. A ello agregar



que no se desestiman las reuniones sincrónicas puntuales. Por lo tanto, la educación en el nivel de educación inicial se ha estado brindando de forma sincrónica y asíncrona. Esto se refiere a que hay sesiones en las que los estudiantes participan en simultáneo con la docente mediante una plataforma de reunión virtual y hay otras sesiones en las que se envía el material a trabajar, y cada estudiante en casa con el apoyo del adulto acompañante realiza la actividad y envía la evidencia.

Habiendo explicado el contexto de la educación remota, es medular señalar que en esta educación el rol de los padres de familia se ha resaltado, pues en ellos ha recaído el acto de replicar las indicaciones de las docentes. Sin embargo, en el análisis realizado, específicamente lo que respecta al proceso de aprendizaje de la escritura emergente, se ha encontrado que los padres de familia no siempre siguen las indicaciones y orientaciones de las maestras para llevar a cabo tal aprendizaje. En su lugar, muchos optan por enseñarles a sus hijos de la misma forma en la que aprendieron ellos a escribir formalmente. Dicho en otras palabras, los padres interrumpen el proceso de escritura emergente, se saltan experiencias básicas para la construcción de la escritura y utilizan la imposición de la escritura formal para que los niños aprendan a escribir o contratan a un docente externo que le pueda enseñar la escritura formal.

Lo expuesto anteriormente se puede evidenciar en los siguientes testimonios de las informantes 2, 3 y 5: “A muchos les han enseñado en casa de manera particular, no porque en aula se les haya mencionado, sé de algunos padres que de frente les están enseñando a escribir las letras a sus hijos” (6E2), “Ellos ya están escribiendo, la mayoría de mis niños ya están escribiendo, porque sus mamás les enseñan o contratan a una persona.” (10E3), “Incluso en mi aula hay niños que tienen profesoras que les están enseñando a leer, escribir, sumar y restar y todo lo demás. Entonces, para los papás eso es importante, porque ya estamos en octubre y ya van a ir a primer grado y lo que hacen las profesoras de 5, de acuerdo a las normas y características, no es tan importante.” (1E5) y “recibe la influencia del padre de que está con abcdefghi y que copia así y haz así el modelo y todo eso” (1E5).

Estos extractos permiten señalar que para determinados padres de familia la escritura es un acto de codificación y habilidades motoras, cuyo resultado es plasmar

grafías perfectas, relacionadas al abecedario, en una hoja. Esta idea proviene del enfoque cognitivo y según Caldera (2003); Ferreiro (2006) y Selfa y Villanueva (2015), la escritura, desde dicho enfoque, se basa en aspectos motrices y se visualiza como un sistema de normas que tiene como finalidad la representación de letras escritas. Entonces, se puede señalar que la escritura para los padres no es percibida como un proceso de construcción de marcas escritas, sino que para ellos es más importante que los niños reproduzcan grafías, sin la necesidad de que estas tengan sentido para los mismos. Otra percepción es que los padres interpretan que el niño al adquirir el sistema de escritura formal ya comprende los aprendizajes que devienen del proceso de escritura emergente como reconocer textos, la estructura, el sentido y la intencionalidad. En consecuencia, para los padres el niño solo debe aprender las letras, el nombre de las letras, su forma y los fonemas para poder representarlas lo más temprano posible. De manera que al ingresar al nivel de educación primaria el niño tendrá mayor éxito al escribir.

Sin embargo, es importante señalar que esta idea que sostienen los padres sobre la forma de adquirir la escritura puede afectar al estudiante en su proceso de creatividad, construcción y representación de marcas escritas que supone la escritura emergente. Para explicar ello, se partirá de la idea propuesta por Aliagas (2009), quien señala que el dibujo es previo y esencial para la escritura. En ese sentido, se entiende que la escritura es un proceso. Por lo tanto, tiene diferentes etapas por las que necesariamente debe transitar el niño de manera que explora los textos y emplea sus experiencias previas para darle sentido a los escritos, y lograr producciones escritas. Esto lo podemos corroborar por lo propuesto por Ferreiro (2006), los niveles de escritura en donde los niños construyen, deconstruyen y reconstruyen sus marcas escritas para apropiárselas. Además, para el MINEDU (2016), el sistema de escritura en el nivel de educación inicial se basa en el aprendizaje de la escritura no convencional. En consecuencia, el aprendizaje de la escritura emergente desde el enfoque constructivo permite que el niño construya a su manera la escritura, que se respeten sus ritmos y que descubra como es el proceso de adquisición de la escritura; en lugar, de copiar grafías que no presentan sentido y que simplemente parten de un aprendizaje memorístico que requiere de procesos mentales.

Finalmente, en base a lo descrito en este hallazgo emergente, se comprende que los padres de familia presentan cierta preocupación y desconocimiento por el aprendizaje de la escritura emergente en sus hijos. En ese sentido, ellos prefieren que los niños aprendan inmediatamente el código escrito, pues les resulta que la escritura es producir grafías. Sin embargo, a los interesados en el tema del aprendizaje de la escritura emergente, sabemos que es más que reconocer las letras, sus sonidos y plasmarlas en papel. Este comprende un proceso de construcción y que el niño logra diferentes aprendizajes al explorar textos, experimentar actividades auténticas de escritura, comprender el sentido de los escritos y que estos comunican. Es más, esta idea de la construcción de la escritura es una perspectiva en boga que ha demostrado su efectividad, dejando atrás el aprendizaje memorístico que supone el copiar grafías y que es probable que haya sido el modo en que los padres de familia aprendieron la escritura.

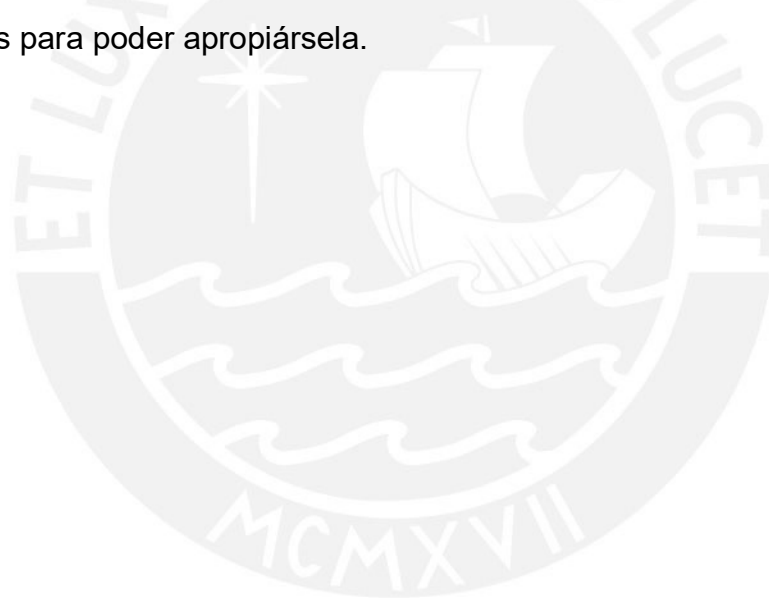
A modo de conclusión, en este análisis se pueden hallar seis diferentes hallazgos, de los cuales cinco se categorizaron previamente y uno es producto de la organización de los datos recogidos que no guardaban relación con los demás hallazgos. Así pues, los hallazgos son los siguientes: enfoques de aprendizaje de la lectura, lectura emergente, enfoque de aprendizaje de la escritura, escritura emergente, estrategias para el aprendizaje de la lectura y escritura emergente, y el rol de los padres en la imposición del aprendizaje de la escritura. Es a partir de estos hallazgos que se pueden identificar las percepciones de las informantes sobre el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente, describir las estrategias que consideran favorables para dichos aprendizajes y analizar la información recogida en contraste con la teoría. Todo ello con el fin de comprender cuáles son estas percepciones docentes sobre el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente en niños de 5 años en el contexto de la educación remota.

## Conclusiones

1. Se han podido interpretar las percepciones docentes sobre el aprendizaje de la lectura y escritura emergente, según los enfoques de aprendizaje expuestos, dando respuesta a la pregunta de investigación. Esto se logró al entender las percepciones docentes sobre los términos lectura y escritura emergente; así como las actividades que realizan para promover tales aprendizajes en la educación remota y las estrategias que consideran favorables para desarrollarlos. Todo ello se contrastó con la teoría para identificar el enfoque de aprendizaje que priorizan y determinar las percepciones docentes en torno al tema de estudio. Sin embargo, hay una docente del grupo que no realiza actividades de mediación de lectura. También, hay docentes que no pueden percibir el nivel de escritura en el que se encuentran sus estudiantes por la educación a distancia.
2. Se concluye que se logró analizar las percepciones docentes sobre el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente en niños de 5 años, tomando en cuenta el contexto de la educación remota. Es así que en la interpretación de los hallazgos se evidencia con precisión el análisis de estas percepciones.
3. Se logró identificar las percepciones docentes sobre el proceso de adquisición de la lectura emergente en niños de 5 años, las cuales pertenecen a dos enfoques de aprendizaje opuestos: sociocultural y cognitivo. Esto se obtuvo al identificar que un grupo de docentes percibe la lectura emergente como proceso inicial de la lectura formal, donde las actividades para su desarrollo no siempre se vinculan directamente con el enfoque de aprendizaje priorizado, pues suelen combinar actividades socioculturales y constructivistas. Es más, solo este grupo realiza actividades de mediación de lectura. En cambio, una docente prioriza el enfoque cognitivo en sus percepciones y actividades de lectura emergente. Así pues, en la educación a distancia algunas docentes optaron por orientar la mediación de lectura en casa, desde el enfoque sociocultural, de modo que se replica su enfoque en casa.

4. Se consiguió identificar las percepciones docentes sobre el proceso de adquisición de la escritura emergente en niños de 5 años, las cuales pertenecen a enfoques de aprendizaje contrarios: constructivo y cognitivo. Esto se logró al identificar que las docentes perciben a la escritura emergente de dos modos: como un proceso de construcción, donde las actividades para desarrollarla no siempre se relacionan con el enfoque de aprendizaje que priorizan, porque suelen emplear actividades socioculturales y constructivas; y como un proceso aditivo mental que prioriza actividades de codificación. En adición, en el contexto de la educación remota, no todas las docentes pueden determinar el nivel de adquisición de la escritura de sus niños, debido a la poca transparencia de las producciones escritas. Entonces, ello ha llevado a algunas docentes a orientar a los padres desde el enfoque constructivista, siendo el que priorizan. De modo que comprendan a la escritura emergente como proceso y empiecen a respetar el ritmo de las producciones escritas de sus niños.
5. Con respecto a la descripción de las estrategias para el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente que las docentes consideran favorables a desarrollar con niños de 5 años, se logró identificar que para la lectura emergente estas pertenecen a los tres enfoques de aprendizaje expuestos: cognitivo, constructivo y sociocultural. Así, desde un enfoque sociocultural, se destacan las estrategias de la exploración y lectura de distintos textos y el uso de la biblioteca; desde el constructivismo, se resalta la lectura de cuentos infantiles; y desde el cognitivismo, se distingue la decodificación sonora y la asociación de las terminaciones de palabras. En la escritura emergente, las estrategias se dividen en dos enfoques: sociocultural, donde un grupo de docentes prioriza el uso de estrategias auténticas: calendario, álbum de etiquetas, escribir el nombre y escribir mensajes. En cambio, desde el enfoque cognitivo, una docente considera favorable las estrategias de control postural y manejo del espacio para la adquisición de la escritura emergente. Cabe destacar que en la educación remota, las docentes han empleado diversas estrategias que no se relacionan a una actividad auténtica, sino al reanudar las marcas escritas mediante la motivación al niño.

6. La educación remota ha traído cambios no solo en el medio por el que aprenden los niños, sino también por quiénes les guían y cómo les acompañan en este proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente. En ese sentido, la educación remota en adición con el desconocimiento de los padres de familia o adulto acompañante ha ocasionado que el proceso de construcción de la escritura de los niños se vea interrumpido por percepciones y acciones de los padres al imponer el aprendizaje de la escritura convencional. Esto genera que las docentes no puedan percibir el nivel de avance original de los niños en la construcción de la escritura emergente. Además, esta imposición de la escritura genera que los niños sean productores de grafías sin contexto, sentido e intencionalidad, ya que solo estarían reproduciendo un modelo. Inclusive, estas prácticas antiguas del aprendizaje de la escritura tienden a frenar el proceso creativo y de construcción que supone la escritura emergente y que necesitan los niños para poder apropiársela.



## Recomendaciones

- Para los docentes en formación o investigadores interesados en el tema, se sugiere que en el futuro continúen realizando otras investigaciones sobre la importancia de las prácticas sociales a través de enfoques cuantitativos y mixtos.
- Se sugiere que se realicen investigaciones directamente con los niños, de modo que pueden brindar sus preferencias al momento de aprender y cómo usan las prácticas sociales del lenguaje en la educación inicial.
- Se sugiere que los docentes establezcan comunicación constante con los adultos que acompañan a los niños cuando realizan los primeros acercamientos al mundo escrito. Debido a que este contacto favorecerá todos los aprendizajes que esté desarrollando el niño y aún más el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente.
- Se le recomienda a los docentes de educación inicial que continúen capacitándose específicamente en las TICs. De modo que puedan seguir contribuyendo en la construcción de aprendizajes como la lectura y escritura emergente, en entornos virtuales, desde actividades auténticas, con sentido, significativas e interesantes para los niños.
- Se le recomienda a los docentes que para el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente procuren emplear diversos textos completos, es decir, que se presente el escrito en su totalidad y no solo palabras o letras. Estos textos deben guardar relación, y ser parte del entorno social y letrado de los estudiantes, a la vez que se resalte la intencionalidad comunicativa de estos.
- Se sugiere a los docentes de educación inicial, no focalizarse únicamente en la relación grafema-fonema para el aprendizaje de la lectura y escritura emergente, pues este es considerado una mínima parte de la construcción de la palabra, y los interesados en el tema reconocemos que la lectura y escritura

trasciende la decodificación y codificación de grafías. En su lugar, opten por el uso de actividades auténticas que sean del interés del niño

- Se recomienda a los padres de familia que, durante la etapa de la educación inicial de sus niños, deben esforzarse por mantener el trabajo conjunto entre los agentes de la comunidad educativa: docentes, niños y padres, ya sea mediante una educación remota, presencial o híbrida.
- Se les recomienda a los docentes orientar a los padres sobre las prácticas más favorables para el acercamiento del niño al mundo letrado y que sean de su interés para que puedan replicarlas en casa. De esta manera el niño aprendería a leer y escribir de una forma significativa y no memorística.





## Referencias Bibliográficas

- Aceves, I. y Mejía, R. (2015). El desarrollo de la literacidad en los niños. *ITESO*.  
<https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3026/3%20-%20I%20Aceves%2c%20R%20Mejia.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Adams, J. (2013). An introduction to the new literacy studies. *Shinshu University*, 25-30. <https://core.ac.uk/download/pdf/148781239.pdf>
- Alberta Education. (s.f). *Literacy and numeracy*. Recuperado en 07 de junio de 2021, de <https://education.alberta.ca/literacy-and-numeracy/literacy/everyone/what-is-literacy/>
- Aliagas, C. (2009). Aprendiendo a leer y a escribir con la canguro. En D. Cassany (ed.), *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 165-177). Paidós Educador.
- Alzola, N. y Iturrioz, I. (2016). Del regazo a la palabra. *Cuadernos de Pedagogía*, (463), 23 – 26.
- Álvarez, J. Camacho, S., Maldonado, G., Trejo, C., Olgúin, A. y Pérez, M. (s.f). *La investigación cualitativa*.  
<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html>
- Alzate, F. y Castañeda, J. (2020). Mediación pedagógica: clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1 -14.  
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v24n1/1409-4258-ree-24-01-411.pdf>
- Ashbé, J. y Cabrejo, E. (2021). La lecture et les bébés. *Lecture à voix haute*, 1 – 6.
- Barrios, E. (2009). Proceso de lectoescritura. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (19), 1 – 10.  
[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_19/EVAMARIA\\_BARRIOS\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_19/EVAMARIA_BARRIOS_1.pdf)
- Beauchat, K., Blamey, K. y Philippakos, Z. (2012). Using read – alouds to build early literacy and language success, *Effective Read-Alouds for Early Literacy: A Teacher's Guide for PreK–1* (1 – 6). Guilford Press.  
<https://www.guilford.com/excerpts/beauchat2.pdf?t>
- Bisquerra, R. (coord). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.  
[https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACI%C3%93N\\_EDUCATIVA\\_RAFAEL\\_BISQUERRA\\_pdf](https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf)
- Butera, G., Friesen, A., Horn, E., Kang, J., Lieber, J. y Palmer, S. (2014). Collaboration and Consultation in Preschool to Promote Early Literacy for Children: Lessons Learned From the CSS Curriculum. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24(2), 149-164. <https://www.tandfonline.com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/10474412.2014.903189?needAccess=true>
- Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento educativo*, 27, 49 – 68.  
<http://revistadelaconstruccion.uc.cl/index.php/pel/article/view/25999/20869>

- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios pedagógicos*, (30), 7 – 19.  
<http://revistas.uach.cl/pdf/estped/n30/art01.pdf>
- Caballeros, M., Gálvez, J. y Sazo, E. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas en Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212-222.  
<https://www.redalyc.org/pdf/284/28437146008.pdf>
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6(20), 363-368.  
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35662002.pdf>
- Calzadilla, A. y Díaz, V. (2016). Artículos científicos, tipos de investigación y productividad científica en las Ciencias de la Salud. *Revista Ciencias de la Salud*, 14(1), 115 – 121.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/recis/v14n1/v14n1a11.pdf>
- Camargo, S. y Forigua, R. (2016). Padres como mediadores de la lectura en voz alta [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].  
<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/2622/CamargoOrt%c3%adzSandraPatricia2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Camargo, A. y Hederich, C. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13(24), 329 – 346.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552357008.pdf>
- Cambridge University Press. (s.f). *Emergent*. En *Cambridge Dictionary*. Recuperado en 12 de junio de 2021, de  
<https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-espanol/emergent>
- Cambridge University Press. (s.f). *Literacy*. En *Cambridge Dictionary*. Recuperado en 05 de junio de 2021, de  
<https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-espanol/literacy>
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2009). Café con los vecinos. . En D. Cassany (ed.), *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 159-164). Paidós Educador.
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graó.
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, (3), 3 – 21.
- Caribelli, C., Castanheira, L., Romano, S. y Garcia, R. (2009). Reading mediation as a communication resource for hospitalized children: support for the humanization of nursing care. *Revista Latino – americana de Enfermagen*, 17(1). <https://doi.org/10.1590/S0104-11692009000100013>
- Chadwick, B. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 31(4), 111-126.  
<https://www.redalyc.org/pdf/270/27031405.pdf>

- Cuter, M., Kuperman, C., Grunfeld, D., Bongiovanni, L., Petrone, C. y Dib, J. (2008). *El aula como un ambiente alfabetizador*. Proyecto Escuelas del Bicentenario.
- Creciendo con Montessori. (2021). *Cómo usar la caja de arena Montessori. Imprimible grafomotricidad incluido*. Recuperado en 18 de julio de 2021, de <https://www.creciendoconmontessori.com/2021/01/como-usar-la-caja-de-arena-montessori-imprimible-grafomotricidad-incluido.html>
- Creswell, J. (2006). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Sage Publishing.
- Dávila, V. (2013). *La intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación en la lectoescritura en educación infantil* (Tesis de doctorado, Universidade da Coruña, España). <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/11541>
- Delerna, G. y Lévano, D. (2021). Importancia de las tecnologías de información en el fortalecimiento de competencias pedagógicas en tiempos de pandemia. *Revista Científica de Sistemas e Informática*, 1(1), 69 – 78. <https://doi.org/10.51252/rcsi.v1i1.104>
- Delgado, R. (27 de enero de 2021): Reinventar la educación: ¿Cuál es el papel de la tecnología en el aprendizaje en tiempos de pandemia? *eSemanal*. <https://esemanal.mx/2021/01/reinventar-la-educacion-cual-es-el-papel-de-la-tecnologia-en-el-aprendizaje-en-tiempos-de-pandemia/>
- Department of Education and Training. (2016). *Victorian early years learning and development framework: For all children from birth to eight years*. [https://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/providers/edcare/veyl\\_dframework.pdf](https://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/providers/edcare/veyl_dframework.pdf)
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Durango, Z. (2015). La lectura y sus tipos. *Portal de las palabras*, 1, 9-13. <https://revistas.curn.edu.co/index.php/portaldelaspalabras/article/view/589>
- Ertmer, P. Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50 – 72. <https://www.galileo.edu/faced/files/2011/05/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf>
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y vida*, 12(3), 5-14. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12\\_03\\_Ferreiro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf)
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de Investigación Educativa* 3. [https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/5202/Ferreiro\\_Escritura\\_ant\\_es\\_letra.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/5202/Ferreiro_Escritura_ant_es_letra.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Ferreiro, E. (2011). *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo Veintiuno Editores.
- Fe y Alegría (2004). *El aprendizaje de la lectoescritura*. Lima: Fe y Alegría. [http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0213/5\\_FyA\\_APR.pdf](http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0213/5_FyA_APR.pdf)

- Forero, E., Jaramillo, C. y Páez, A. (2016). La mediación pedagógica, una propuesta para generar un cambio hacia una cultura aprendiente. *Revista REDpensar*, 5(1), 23-35.
- Flores, L. y Hernández, A. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista Electrónica Educare*, 12(1), 1 – 20.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114582021.pdf>
- Fundez, M. (2019). La mediación de lectura en el área de ciencia y tecnología en niños del II ciclo de educación inicial [Monografía de Licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].  
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/3261/MONOGRAF%c3%8dA%20-%20FUNDEZ%20ACOSTA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gaviria, D. (2014). El proceso de la lectura emergente en los niños en edad pre – escolar [Monografía, Universidad Católica de Pereira].  
<https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/2311>
- Gallegos, N. (2016). Animar a leer en educación infantil a través de la senda fantástica de los cuentos (Trabajo de licenciatura, Universidad de Valladolid, España). <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/19693/TFG-G1940.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gold, J. y Gibson, A. (s.f). *Reading aloud to build comprehension*. Reading Rocket.  
<https://www.readingrockets.org/article/reading-aloud-build-comprehension>
- Gómez, F., González, A., Zarabozo, D. y Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras: el mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 823 – 847.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n46/v15n46a7.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª ed). McGraw - Hill.  
[https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/1033525612-mtis\\_sampieri\\_unidad\\_1-1.pdf](https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/1033525612-mtis_sampieri_unidad_1-1.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed). McGraw - Hill. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Hernández, R. y Opazo, H. (2010). *Apuntes de Análisis Cualitativo en Educación*.  
[https://www.academia.edu/30159094/APUNTES\\_DE\\_AN%C3%81LISIS\\_CUALITATIVO\\_EN\\_EDUCACI%C3%93N](https://www.academia.edu/30159094/APUNTES_DE_AN%C3%81LISIS_CUALITATIVO_EN_EDUCACI%C3%93N)
- Hernández, P. y Rovira, J. (2018). Enseñanza de la Lectoescritura en Educación Infantil y desarrollo de la competencia profesional del alumnado para maestro. *Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, 2018, 555-565.  
[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/86993/1/Redes-Investigacion-Docencia-Universitaria-2018\\_49.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/86993/1/Redes-Investigacion-Docencia-Universitaria-2018_49.pdf)
- Iglesias, R. (2000). La lectoescritura desde edades tempranas “consideraciones teóricas-prácticas”. *Congreso Mundial de Lecto-escritura*.  
<http://www.waece.org/biblioweb07/pdfs/d144.pdf>
- Inga, F. y Quijozaca, M. (2015). La recreación infantil en el proceso de lectoescritura de los niños de primer año “C” de educación básica del jardín “Gonzalo Dávalos Valdiviezo”, parroquia veloz, Cantón Riobamba, provincia de Chimborazo, año lectivo 2012-2013. (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador).  
<http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/2361/1/UNACH-FCEHT-TG-2015-000051.pdf>

- Jiménez, M. (2012). La lectura regazo como práctica para incrementar el desarrollo lector del niño [Trabajo de Licenciatura, Universidad Internacional De La Rioja].  
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/502/Jimenez.MariaVicenta.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=La%20lectura%20regazo%20es%20un%20a,regazo%20y%20leerle%20un%20cuento>
- Korat, O., Klein, P. y Segal – Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children’s emergent literacy: a comparison between two social groups. *Reading and writing*, 20(4), 361 – 398.  
[https://www.researchgate.net/publication/226407431\\_Maternal\\_mediation\\_in\\_book\\_reading\\_home\\_literacy\\_environment\\_and\\_children%27s\\_emergent\\_literacy\\_A\\_comparison\\_between\\_two\\_social\\_groups](https://www.researchgate.net/publication/226407431_Maternal_mediation_in_book_reading_home_literacy_environment_and_children%27s_emergent_literacy_A_comparison_between_two_social_groups)
- López, M. (2015). *Un pájaro de aire: la formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*. Biblioteca Nacional de Colombia.  
[https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/98524](https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/98524)
- Lozano, M. (2017). El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación. *Enunciación*, 22(2), 166 – 177.  
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/11953>
- Luna, M., Fortich, E., Pinto, L. y Silva, A. (2019). La lengua escrita en preescolar: una propuesta socioconstructivista con apoyo de recursos informáticos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1 – 25.  
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v19n1/1409-4703-aie-19-01-1.pdf>
- Martínez, P. y Rene, P. (2016). Una mirada a los estilos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 9(18), 224-243.  
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/13029/MiradaEstilosEnse%c3%b1anza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *A viva voz: Lectura en voz alta*.  
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/540/MONO-458.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2016). *Educación Básica Regular: Programa curricular de Educación Inicial*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). *Unidad 1: La mediación y el uso pedagógico de herramientas y recursos en la educación a distancia*. Curso virtual rol del docente en la enseñanza aprendizaje a distancia.
- Ministerio de Educación. (s.f). *Herramientas Tic para evaluación de aprendizajes*.  
<https://www.minedu.gob.pe/conectados/pdf/docentes/guia-herramientas-tic.pdf>
- Morales, F. (2012). *Conozca 3 tipos de investigación: Descriptiva, Exploratoria y Explicativa*.  
[https://www.academia.edu/8101101/Conozca\\_3\\_tipos\\_de\\_investigacion](https://www.academia.edu/8101101/Conozca_3_tipos_de_investigacion)
- Munita, F. (2015). El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistema de creencias y trayectorias personales de lectura (Tesis para optar el grado de doctor). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.  
[https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl\\_10803\\_313451/fm1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_313451/fm1de1.pdf)
- Ospina, S. y Gallego, A. (2014). Lenguaje y socialización en la primera infancia: propuesta didáctica para leer y escribir. *Katharsis*, (17), 95 – 113.

- Peñas, C. (2017). ¿Se debe enseñar a leer y escribir en preescolar? *Santillana*.  
<https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/01/DOC1-ensenar-leer-escribir.pdf>
- Piaget, J. (1980). *Teoría del desarrollo cognitivo*. [Documento Word].
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2017). *Módulo 1: ¿En qué consiste la ética de la investigación con seres humanos?* Serie Ética de la investigación con seres humanos. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/71120>
- Rafael, A. (s.f). Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky. *Universidad Autónoma de Barcelona*.  
[http://www.paidopsiquiatria.cat/FILES/TEORIAS\\_DESARROLLO\\_COGNITIVO\\_0.PDF](http://www.paidopsiquiatria.cat/FILES/TEORIAS_DESARROLLO_COGNITIVO_0.PDF)
- Ramírez, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23 (47), 161-188.  
<https://www.redalyc.org/pdf/590/59013271002.pdf>
- Reach Out and Read. (s.f). *Child development*. Recuperado en 06 de julio de 2021, de <https://reachoutandread.org/why-we-matter/child-development/>
- Reyes, Y. (2005). La lectura en la primera infancia. *Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe*, 1-46.  
[http://funsepa.net/guatemala/docs/lectura\\_primera\\_infancia.pdf](http://funsepa.net/guatemala/docs/lectura_primera_infancia.pdf)
- Riquelme, E. y Munita, F. (2017). Mediated Reading of Children's Literature as Paradigmatic Scenario to Develop Emotional Competence. *Psicología Escolar e do Desenvolvimento*, 33, 1 – 6.  
<https://www.scielo.br/j/ptp/a/spZVypdnNRXss8z4L8MZx5G/?format=pdf&lang=en>
- Rojas, M. (2015). Tipos de Investigación científica: Una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. *Revista Electrónica de Veterinaria*, 16(1), 1 – 14. <https://www.redalyc.org/pdf/636/63638739004.pdf>
- Roth, F., Paul, D. y Pierotti, A. (2006). *Emergent literacy: early reading and writing development*. American Speech-Language-Hearing Association.  
<https://www.asha.org/public/speech/emergent-literacy/>
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sandoval, C. y Landaverry, R. (2019). Prácticas lectoras en una biblioteca pública de Lima: el caso de los niños lectores asiduos. *Educación XXVIII*, (54), 105-126.  
<http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v28n54/a06v28n54.pdf>
- Sánchez, C. (2009). La importancia de la lectoescritura en la educación infantil. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, (14), 1 – 10.  
[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_14/CARMEN\\_SANCHEZ\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/CARMEN_SANCHEZ_1.pdf)
- Sánchez, J. y Quintanal, J. (1999). *La lectura de regazo: un proceso de mediación que forma para la vida*. Universidad Complutense de Madrid.
- Save the Children US. (2013). *Emergent literacy: Investing early for exponential outcomes*. Department of Education and Child Development.  
<https://resourcecentre.savethechildren.net/library/emergent-literacy-investing-early-exponential-outcomes>
- Segal – Drori, O., Korat, O., Shamir, A. y Klein, P. (2009). Reading electronic and printed books with and without adult instruction: effects on emergent Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(8), 913 – 930.  
<https://www-proquest-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/docview/872172741/fulltextPDF/CE9A10B3067F423FPQ/1?accountid=28391>

- Selfa, M. y Villanueva, J. (2015). La enseñanza de la lectura y la escritura hoy. Entrevista a Ana Teberosky Coronado. *Investigaciones sobre Lectura*, (4), 125-135. <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243922008.pdf>
- Silva, D. y Domingos, S. (2019). The contribution of emergent literacy skills for early reading and writing achievement. *Trends Psychol*, 27(2), 509 – 522. <https://www.scielo.br/j/tpsy/a/7GbGtnnSsGck5KxHM9xQz5J/?format=pdf&lang=en>
- Universidad Alberto Hurtado. (s.f). Investigación Cualitativa. *Taller de Investigación Cualitativa*. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Dise%C3%B1o%20Investigaci%C3%B3n%20Cualitativa.pdf>
- University of Texas Arlington. (08 de septiembre de 2017). *How does Reading aloud improve literacy development?* Recuperado en 06 de julio de 2021, de <https://academicpartnerships.uta.edu/articles/education/reading-aloud-literacy-development.aspx>
- Valamis. (24 de octubre de 2019). *What is collaborative learning?* Recuperado en 08 de junio de 2021, de <https://www.valamis.com/hub/collaborative-learning#collaborative-learning-theories>
- Valamis. (28 de junio de 2020). *Cognitive learning*. Recuperado en 08 de junio de 2021, de <https://www.valamis.com/hub/cognitive-learning>
- Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M. y Lingán, S. (2010). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niño y niñas de la Provincia Constitucional del Callao, Perú. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 53-68. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3736>
- Victoria State Government. (10 de noviembre de 2020a). *Reading with children*. Recuperado en 04 de junio de 2021, de <https://www.education.vic.gov.au/childhood/professionals/learning/ecliteracy/emergentliteracy/Pages/readingwithchildren.aspx#top>
- Victoria State Government. (01 de diciembre de 2020b). *Writing with children*. Recuperado en 06 de junio de 2021, de <https://www.education.vic.gov.au/childhood/professionals/learning/ecliteracy/emergentliteracy/Pages/writingwithchildren.aspx>
- Victoria State Government. (02 de diciembre de 2020c). *Independent reading and writing (emergent literacy)*. Recuperado en 04 de junio de 2021, de <https://www.education.vic.gov.au/childhood/professionals/learning/ecliteracy/emergentliteracy/Pages/independentreadingandwriting.aspx#top>
- Vissani, L., Scherman, P. y Fantini, N. (2017). Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. <https://www.aacademica.org/000-067/173.pdf>
- Zabala, M. (2009). El proceso de la investigación cualitativa en la educación. *Revista Científica CEPIES*, 1(1), 113 – 130. [http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rccepies/v1n1/v1n1\\_a10.pdf](http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rccepies/v1n1/v1n1_a10.pdf)
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Cassany, D., *Para ser letrados*, 23 - 35. Paidós.

## **Anexos**

### **Anexo 1. Guía de Entrevista Semiestructurada a Informantes**

#### **I. Introducción de la entrevista**

- **Saludo preliminar**
- **Explicación del propósito de la entrevista**
- **Explicación del objetivo de la investigación**
- **Información sobre la grabación en audio de la entrevista**
- **Reiteración sobre la confidencialidad de la información**

#### **II. Información general**

**Fecha:**

**Hora de inicio:**

**Hora de fin:**

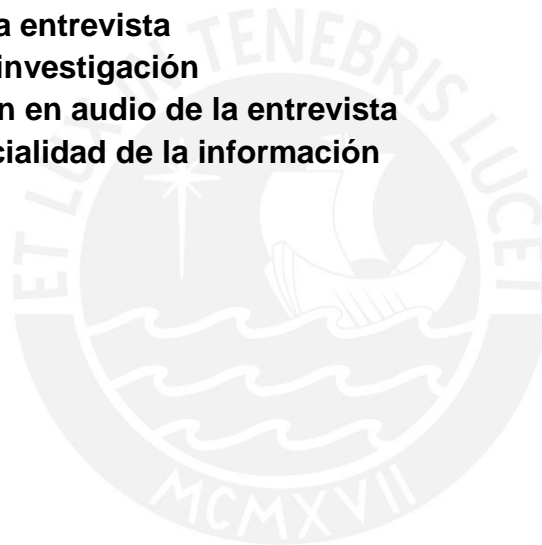
**Informante N°:**

**Edad:**

**Género:**

**Años de servicio en la docencia:**

**Capacitaciones en temas de lectura y escritura (formación continua):**





### III. Información sobre la investigación

**Título de la investigación:** “Percepciones docentes de la lectura y escritura emergente en el contexto de la educación remota”

**Problema de investigación:** ¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente en niños de 5 años de una institución pública en el contexto de la educación remota?

**Tipo:** Tesis descriptiva

**Objetivo general:** Analizar las percepciones docentes sobre el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente en niños de 5 años en el contexto de la educación remota

**Técnica:** Entrevista

**Instrumento:** Guía de entrevista semiestructurada a informantes

### IV. Listado de preguntas

Objetivos específicos	Categorías de estudio	Subcategorías	Preguntas
Identificar las percepciones de las docentes sobre el proceso de adquisición de la lectura emergente en niños de 5 años.	<b>Enfoques de aprendizaje de la lectura</b> <i>Aproximaciones teóricas al aprendizaje de la lectura que fundamentan prácticas pedagógicas.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cognitivo</li> <li>- Constructivo</li> <li>- Sociocultural</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo considera usted que aprenden a leer los niños de 5 años? Me podría compartir su experiencia</li> <li>2. Para usted, ¿qué rol juega la familia en el proceso de aprendizaje de la lectura?</li> </ol>
	<b>Lectura emergente</b> <i>Proceso inicial del aprendizaje de la lectura durante los últimos años de la primera infancia.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mediación de lectura</li> <li>- Diadas de lectura adulto-niño</li> <li>- Lectura en voz alta con grupo completo</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. ¿Qué entiende usted por el término lectura emergente (primeros acercamientos a la lectura)?</li> <li>4. ¿Qué actividades de lectura realiza con sus niños en el contexto de la educación remota? Me podría describir una actividad</li> <li>5. ¿Cómo realiza la mediación de lectura con sus niños en el contexto de la educación remota? Me</li> </ol>

			podría describir una actividad de mediación de lectura
Identificar las percepciones de las docentes sobre el proceso de adquisición de la escritura emergente en niños de 5 años.	<p><b>Enfoques de aprendizaje de la escritura</b></p> <p><i>Aproximaciones teóricas al aprendizaje de la escritura que fundamentan prácticas pedagógicas.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cognitivo</li> <li>- Constructivo</li> <li>- Sociocultural</li> </ul>	<p>6. ¿Cómo considera usted que aprenden a escribir los niños de 5 años? Podría comentármelo</p> <p>7. Para usted ¿qué rol juega la familia en el proceso de aprendizaje de la escritura?</p>
	<p><b>Escritura emergente</b></p> <p><i>Proceso inicial del aprendizaje de la escritura durante los últimos años de la primera infancia.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Niveles de construcción de la escritura: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Pre-silábico</li> <li>● Silábico</li> <li>● Silábico-alfabético</li> <li>● Alfabético</li> </ul> </li> </ul>	<p>8. ¿Qué entiende usted por el término escritura emergente (primeras escrituras infantiles)?</p> <p>9. ¿Qué actividades de escritura realiza con sus niños en el contexto de la educación remota? Me podría describir una actividad</p> <p>10. ¿Cómo percibe que avanzan los niños en sus niveles de escritura en el contexto de la educación remota? Me podría describir cómo es la producción escrita de alguno de sus niños</p>
Describir las estrategias para el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente que los docentes consideran favorables a desarrollar con niños de 5 años.	<p><b>Estrategias para el aprendizaje de la lectura y escritura emergente</b></p> <p><i>Estrategias consideradas por los docentes para el desarrollo de la lectura y escritura emergente que se fundamentan en teorías del aprendizaje.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cognitivo</li> <li>- Constructivo</li> <li>- Sociocultural</li> </ul>	<p>11. ¿Qué estrategias utiliza para apoyar al niño en el proceso de adquisición de la lectura emergente en el contexto de la educación remota?</p> <p>12. ¿Qué estrategias utiliza para apoyar al niño en el proceso de adquisición de la escritura emergente en el contexto de la educación remota?</p> <p>13. ¿Quisiera contarme alguna experiencia satisfactoria con las estrategias de adquisición de la lectura y escritura emergente en el contexto de la educación remota?</p>

## V. Cierre y despedida

## VI. Agradecimiento y despedida

## **Anexo 2. Carta de Validación al Juez**

### **Validación de la guía de entrevista semiestructurada a informantes**

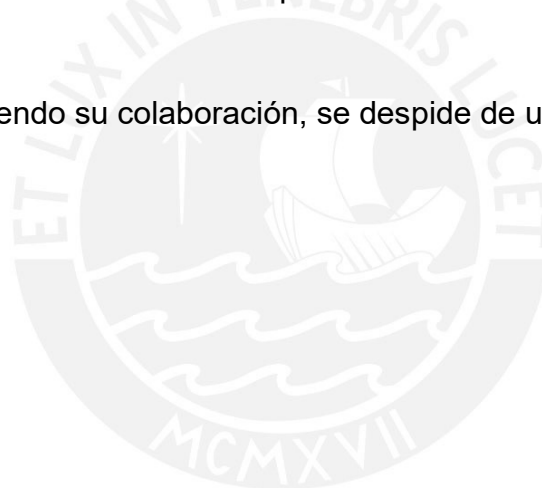
Estimada,

Me es grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y solicitarle su valiosa colaboración como experto de evaluación y validación del instrumento guía de entrevista semiestructurada a informantes para su aplicación; la importancia de esta solicitud es para llevar a cabo al siguiente investigación: “Percepciones docentes de la lectura y escritura emergente en el contexto de la educación remota”. De esta manera, los resultados obtenidos a partir del instrumento se emplearán eficientemente, aportando al área investigativa de currículo y didáctica.

Sin más que agregar a la presente y agradeciendo su colaboración, se despide de usted.

Atentamente.-

Sofía Marialejandra Huamán Cañote



### Anexo 3. Ficha de Evaluación del Juez de la Guía de Entrevista Semiestructurada a Informantes

#### Instrumento: Guía de entrevista semiestructurada a informantes

Número de ítems		Coherencia (1)		Relevancia (2)		Claridad (3)		Calidad del ítem	Comentarios y/o sugerencias
		SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO		
<b>Enfoques de aprendizaje de la lectura</b>	1. ¿Cómo considera usted que aprenden a leer los niños de 5 años? Me podría compartir su experiencia								
	2. Para usted, ¿qué rol juega la familia en el proceso de aprendizaje de la lectura?								
<b>Lectura emergente</b>	3. ¿Qué entiende usted por el término lectura emergente?								
	4. ¿Qué actividades de lectura realiza con sus niños? Me podría describir una actividad								
	5. ¿Cómo realiza la mediación de lectura con sus niños? Me podría describir una actividad de mediación								
<b>Enfoques de aprendizaje de la escritura</b>	6. ¿Cómo considera usted que aprenden a escribir los niños de 5 años? Podría comentármelo								
	7. Para usted ¿qué rol juega la familia en el proceso de aprendizaje de la escritura?								

<b>Escritura emergente</b>	8. ¿Qué entiende usted por el término escritura emergente?									
	9. ¿Qué actividades de escritura realiza con sus niños? Me podría describir una actividad									
	10. ¿Cómo percibe que avanzan los niños en sus niveles de escritura?									
<b>Estrategias para el aprendizaje de la lectura y escritura emergente</b>	11. ¿Qué estrategias utiliza para apoyar al niño en el proceso de adquisición de la lectura emergente?									
	12. ¿Qué estrategias utiliza para apoyar al niño en el proceso de adquisición de la escritura emergente?									
	13. ¿Quisiera contarme alguna experiencia satisfactoria con las estrategias de adquisición de la lectura y escritura emergente?									

- (1) **Coherencia.** El ítem planteado presenta relación lógica con las categorías que se están midiendo, responde al problema y los objetivos de la investigación.
- (2) **Relevancia:** El ítem planteado es relevante, ya que responde a las categorías y subcategorías de la investigación.
- (3) **Claridad:** El ítem se comprende con facilidad, dicho en otros términos, la redacción es adecuada.

Nombres y apellidos del juez:

Formación académica:

Áreas de experiencia profesional:

Años de experiencia profesional:

Cargo actual:



## Anexo 4. Consentimiento informado para entrevistas a informantes

---

### Consentimiento informado para entrevistas a informantes

Estimada participante,

Mediante la presente, se le pide su apoyo en la realización de una investigación dirigida por Sofía Marialejandra Huamán Cañote, estudiante de la especialidad de inicial de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú y asesorada por la docente Carmen Sandoval. La investigación se denomina "Percepciones docentes de la lectura y escritura emergente en el contexto de educación remota", cuyo objetivo general es analizar las percepciones docentes sobre el proceso de adquisición de la lectura y escritura emergente en niños de 5 años en el contexto de educación remota.

En ese sentido, se le ha contactado a usted en calidad de entrevistada. Si usted acepta participar en esta entrevista, se le solicitará responder distintas preguntas entorno al tema señalado, lo cual durará entre 30 a 45 minutos aproximadamente. Los datos obtenidos serán únicamente empleados para la elaboración de la investigación. Así pues, para poder registrar la información de manera apropiada, se solicita su consentimiento para grabar la entrevista. Asimismo, la grabación y las notas obtenidas serán almacenadas en la computadora de la investigadora por un periodo no mayor a tres años luego de ser publicada la investigación. De ese modo, solo la investigadora y su asesora tendrán acceso a las grabaciones. Al término del periodo se eliminará la información.

Es importante señalar que su participación en la investigación es totalmente voluntaria. Usted puede detener la entrevista en cualquier momento, sin generar daño alguno. En suma, de tener alguna duda sobre la investigación puede formularla para poder clarificarla pertinentemente.