

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



Prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente  
bajo la propuesta educativa Reggio Emilia en un aula de 3 años

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

*Ana Danne Milagros Lorzunde Valverde*

Asesora:

*Vanessa Sofia Raffael Hermoza*

Lima, 2022

## Informe de Similitud

Yo, Vanessa Sofía Raffael Hermoza, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado:

**Prácticas docentes para desarrollar la literacidad emergente bajo la propuesta Reggio Emilia en un aula de 3 años.**

de la autora Ana Danne Milagros Lorzunde Valverde ,

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 18%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 12/12/2022.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: 12 de diciembre del 2022

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <b>Raffael Hermoza, Vanessa Sofía</b>	
DNI: 42959502	Firma
ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0003-3134-2831">https://orcid.org/0000-0003-3134-2831</a>	

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco con todo mi corazón a mi mamá, por ser mi fuente de inspiración en seguir esta hermosa carrera y por haberme acompañado desde el cielo en todo este proceso lleno de retos y dificultades. Gracias por tanto, mamá, siempre llevo conmigo todas tus enseñanzas y espero algún día ser la gran maestra que tú fuiste.

A mi papá, quien me ha apoyado en todos estos años y me ha motivado a continuar esforzándome y tomar mis decisiones con convicción y determinación. Gracias, papá, este logro es para ti.

A mi hermano, por haberme dado fuerzas para seguir desde que nuestra mamá partió al cielo. Siempre llevo conmigo todo el cariño y apoyo que me has brindado. Gracias por ser el hermano mayor que necesitaba.

A mi sobrina Anita, por haber sido mi primera alumna y maestra siendo tan pequeña. He aprendido tanto de ti. Gracias por haber hecho que recupere a mi niña interior y haberme llenado de tanta energía bonita que irradas. Y a mi sobrina Letty, quien me ha dado otra mirada a la infancia y me está proponiendo nuevos retos.

A mis abuelitos paternos y maternos, por cada uno de sus consejos llenos de sabiduría. Gracias por motivarme a ser valiente y no temerles a los desafíos que se pueden presentar a lo largo de la vida.

A Isabel, quien se ha vuelto parte de mi familia y agradezco mucho cada preocupación que ha tenido conmigo desde mi etapa escolar.

A mis mejores amigas y amigos, quienes han sido mis compañeros de aventuras en todo mi proceso de crecimiento personal y profesional. Paola, Maybeth, Chavely, Natalia, Josué, Luis y a todas las personas que formaron parte especial en esta etapa. Nunca dejen de perseguir cada una de las metas que conversábamos desde el primer ciclo. Mis mejores deseos para todos ustedes.

Y a todos los niños y niñas que he conocido, quienes han ido formándome como docente y me han hecho parte de sus vidas. Sobre todo, a mi niña interior, quien desde pequeña soñó con ser maestra y ahora lo está logrando.

## RESUMEN

Actualmente, el concepto de literacidad emergente ha tomado mayor relevancia en el nivel Inicial, de modo que, le ha otorgado otra mirada al aprendizaje de la lectura y escritura en los infantes. Por ello, en este estudio se ha escogido como tema las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia, en la cual se plantea como problema: “¿Cuáles son las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia en un aula de 3 años en una institución educativa privada del distrito de San Miguel?”. Además, se ha establecido como objetivo general analizar las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia en un aula de 3 años. De este, se desprenden dos objetivos específicos: conceptualizar el desarrollo de la literacidad emergente desde la mirada de una docente de un aula de 3 años y describir las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia en un aula de 3 años. Cabe señalar que esta investigación es de enfoque cualitativo de tipo descriptivo, en la cual se han tenido como fuente informante a una docente de un aula de 3 años y se ha utilizado como técnicas para el recojo de información a la entrevista y la observación de dos momentos en la jornada pedagógica. En cuanto a los hallazgos, se evidencia que las prácticas docentes van de la mano de los proyectos de investigación, ya que son un aspecto clave para desarrollar la literacidad emergente en la filosofía Reggio Emilia y, a su vez, se destaca el rol del niño como protagonista en las propuestas letradas. Así, este estudio aporta a la investigación a través del análisis de las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente y apertura la búsqueda de investigaciones que vayan en línea a la propuesta Reggio Emilia.

**Palabras clave:** prácticas docentes, literacidad emergente, Reggio Emilia, mundo letrado.

## ABSTRACT

Currently, the concept of emergent literacy has become more relevant at the Early Childhood Education because it has given another meaning to the learning of reading and writing in infants. For this reason, in this study, the topic of the teaching practices for the development of emergent literacy under the Reggio Emilia Approach has been chosen, in which the following problem arises: "What are the teaching practices for the development of emergent literacy under the Reggio Emilia Approach in a 3-year-old classroom in a private educational institution in the district of San Miguel?". In addition, it has established as a general objective to analyze teaching practices for the development of emergent literacy under the Reggio Emilia Approach in a 3-year-old classroom. From this, two specific objectives emerge: to conceptualize the development of emergent literacy from the perspective of a teacher of a 3-year-old classroom and to describe the teaching practices for the development of emergent literacy under the Reggio Emilia Approach in a 3-year-old classroom. It is important to specify that this research has a qualitative approach of a descriptive type, in which a teacher of a 3-year-old classroom has been taken as an informant source and has used two techniques for collecting information: the interview and the observation of two moments in a pedagogical day. Regarding the findings, it is evident that teaching practices are related with research projects, since they are a key aspect to develop emergent literacy in Reggio Emilia philosophy and, in turn, the role of the child is highlighted as a protagonist in the literacy proposals. Thus, this study contributes to research through the analysis of teaching practices for the development of emergent literacy and opens the search for investigations that are in line with the Reggio Emilia proposal.

**Keywords:** teaching practices, emergent literacy, Reggio Emilia, literacy world.

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b>	3
<b>ABSTRACT</b>	4
<b>INTRODUCCIÓN</b>	7
<b>PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	10
<b>CAPÍTULO 1: CONCEPTUALIZACIÓN DEL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD EMERGENTE EN EL NIVEL INICIAL</b>	10
1.1. Definición del Concepto de Literacidad Emergente	10
1.2. Importancia de la Literacidad Emergente	12
1.3. Historia del Concepto de Literacidad Emergente	14
1.4. Habilidades para el Desarrollo de la Literacidad Emergente	16
1.5 El niño de Preescolar y la Literacidad Emergente	21
<b>CAPÍTULO 2: PRÁCTICAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD EMERGENTE BAJO LA PROPUESTA EDUCATIVA REGGIO EMILIA EN EL NIVEL INICIAL</b>	24
2.1 Prácticas Docentes	24
2.1.1. Definición de Prácticas Docentes	24
2.1.2. Factores que influyen en las Prácticas Docentes	25
2.1.3. Enfoques de las Prácticas Docentes	26
2.2 Desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia	28
2.2.1 Rol docente para el desarrollo de la Literacidad Emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia	30
2.2.1.1 Percepción Docente en el Desarrollo de la Literacidad Emergente	32

2.2.1.2 Estrategias Docentes para el Desarrollo de la Literacidad Emergente	34
2.2.1.3 Uso de recursos para el Desarrollo de la Literacidad Emergente	37
2.2.2 Rol del niño en el desarrollo de la Literacidad Emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia	38
<b>PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO</b>	40
2.1 Enfoque y tipo de investigación	40
2.2 Problema de investigación y Objetivos	41
2.3 Definición de Categorías y Subcategorías	42
2.4 Metodología	44
2.4.1 Fuentes e Informantes	44
2.4.2 Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos	45
2.4.3. Proceso de validación de instrumentos de la investigación	46
2.4.4 Técnicas para la organización, procesamiento y análisis de datos	47
2.4.5 Principios éticos de la investigación	48
<b>PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</b>	49
<b>CONCLUSIONES</b>	78
<b>RECOMENDACIONES</b>	80
<b>REFERENCIAS</b>	82
<b>ANEXOS</b>	87

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación busca abordar el tema de las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia, la cual está asociada al área investigativa de “Currículo y Didáctica” de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Esta línea de investigación, según Mendivil et al. (2021), se relaciona con el planteamiento de problemáticas sobre temas didácticos, prácticas pedagógicas, entre otros, las cuales están orientadas según las áreas propuestas por el currículo nacional o internacional.

En cuanto a lo anterior, es menester exponer que la literacidad emergente es un concepto que ha ido evolucionando e integrándose a las diversas propuestas de las instituciones educativas. Diversos autores exponen que esta noción contribuye a que los infantes puedan interiorizar el acto de leer y escribir de forma auténtica y de acorde a su etapa madurativa y al contexto social, emocional y cultural en el que se desenvuelven. Es por este motivo que resulta indispensable conocer cómo este concepto es abordado desde las prácticas docentes que están orientadas según la filosofía Reggio Emilia. Por tanto, en base a este tema, se propone el problema de investigación a través de la pregunta: ¿Cuáles son las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia en un aula de 3 años en una institución educativa privada del distrito de San Miguel?

Con relación al problema, se ha establecido como objetivo general analizar las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia en un aula de 3 años en una institución educativa privada del distrito de San Miguel. En conjunto, a partir de este, se han formulado dos objetivos específicos: (I) conceptualizar el desarrollo de la literacidad emergente desde la mirada de una docente de un aula de 3 años y (II) describir las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia en un aula de 3 años.

Para poder efectuar este estudio, se ha seleccionado el enfoque cualitativo, el cual propicia el recojo e interpretación de datos de un problema de investigación en particular (Hernández et. al, 2014). Además, esta investigación cualitativa es de tipo

descriptiva, puesto que permite precisar las características de la población involucrada en la problemática y posibilita el análisis de las situaciones que son propias de lo que se desea indagar. Así, este enfoque y tipo se adecúan a los objetivos de la presente investigación, debido a que se ha seleccionado una fuente informante que trabaja bajo la propuesta Reggio Emilia, por lo que se podrá obtener información sobre su práctica docente para el desarrollo de la literacidad emergente.

Asimismo, se ha elegido una técnica para cada subcategoría y, a su vez, se han empleado dos instrumentos, los cuales van de acuerdo a los objetivos específicos. Para la primera subcategoría, se ha utilizado como técnica la entrevista y como instrumento a la guía de entrevista semiestructurada. Acerca de la segunda subcategoría, se ha escogido como técnica a la observación y como instrumentos a la guía de entrevista semiestructurada y guía de observación, las cuales se complementarán para poder realizar la triangulación correspondiente de los datos.

En esta misma línea, es esencial revisar los antecedentes de este estudio. En primer lugar, Logaridis et al. (2012) llevaron a cabo una investigación en forma de un artículo en Canadá que fue expuesto en una conferencia, en la cual se tuvo como objetivos realizar una revisión teórica sobre la filosofía Reggio Emilia en diversas áreas académicas e identificar qué experiencias pedagógicas son beneficiosas para la literacidad emergente. En esta, se halló que las propuestas investigativas que se plantean en las escuelas Reggio inciden considerablemente en el proceso de construcción de las habilidades lectoras y de escritura, por lo que se evidencia que la institución debe establecer experiencias letradas con significado y valor para los niños, para que así, consoliden aprendizajes conscientes y reflexivos.

Conjuntamente, Inan (2021) efectuó una investigación cualitativa de tipo meta etnográfico en Turquía, en el cual empleó la síntesis acumulativa de 24 estudios cualitativos para analizar la relación entre la literacidad emergente y el enfoque Reggio Emilia. Uno de los hallazgos más relevantes fue que la propuesta Reggio Emilia se alinea con los objetivos propuestos para el desarrollo de la literacidad emergente, dado que se plantea que esta noción parte del interés letrado del niño y lo encamina hacia la formación y fortalecimiento de sus habilidades investigativas para aprender a leer y escribir de forma convencional. Por tanto, trabajar en la literacidad emergente

en las escuelas Reggio, le da una mirada más integral a la lectura y escritura y les otorga protagonismo a los aportes de los infantes.

De este modo, a partir de los antecedentes y la revisión teórica ejecutada, se ha encontrado que, si bien hay estudios sobre el desarrollo de la literacidad emergente, no existen muchas investigaciones acerca de las prácticas docentes para trabajar este concepto desde la mirada de Reggio Emilia. Es por esta razón que se ha identificado como limitante el poco acceso a investigaciones en relación con esta temática, sobre todo, en lineamientos a esta propuesta educativa en particular. Por ende, se considera que este estudio contribuye a que se pueda abrir el campo hacia la investigación a profundidad sobre las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta Reggio Emilia, las cuales deben ser constantemente analizadas en aras de favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura de forma significativa en los niños.

En tal sentido, entre los aportes más destacados de esta investigación se resalta que la docente Reggio Emilia debe de conocer que la literacidad emergente involucra un conjunto de habilidades que sientan las bases para que los infantes aprendan a leer y escribir, por lo que debe trabajarse mediante encuentros letrados en la cotidianidad. De igual forma, se destaca que las prácticas docentes involucran diversos aspectos que encaminan el trabajo de la literacidad emergente en las aulas, de modo que deben ir cambiando y adaptándose en relación con los intereses de los niños sobre lo que quieren descubrir del mundo letrado.

Finalmente, esta investigación se encuentra dividida en tres grandes apartados. En el primero, se encuentra el marco teórico organizado en dos capítulos: (I) Conceptualización de la literacidad emergente y (II) Prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta Reggio Emilia. En el segundo, se ha detallado el diseño metodológico de este estudio y, en el tercero, se han redactado los análisis e interpretaciones sobre la información recogida en base a dos instrumentos de investigación. Para culminar, seguido a ello, se encuentran las conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos.

## **PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO 1: CONCEPTUALIZACIÓN DEL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD EMERGENTE EN EL NIVEL INICIAL**

En el presente capítulo, se va a abordar la conceptualización de la literacidad emergente, para lo cual se va a tomar en cuenta su definición, la importancia que se le otorga, la evolución histórica, las habilidades para la literacidad emergente y, por último, se va a contextualizar el desarrollo de esta noción en el segundo ciclo del nivel Inicial. A continuación, se empezará compartiendo la definición que se le da a este concepto desde la mirada de diversos autores.

#### **1.1. Definición del Concepto de Literacidad Emergente**

El concepto de literacidad emergente es visto como aquel que está relacionado a los aprendizajes previos al desarrollo del proceso de la lectura y escritura formal. Para conocer sobre ello, se pasará a mencionar las definiciones que se le otorga en los últimos tiempos.

En primer lugar, Rohde (2015) precisa que la literacidad emergente implica el desarrollo de habilidades y concepciones que son necesarias para aprender a leer y escribir de forma convencional, las cuales son el resultado de los intercambios sociales con el entorno y del acercamiento a espacios en donde se promuevan actividades letradas desde edades tempranas. La autora menciona que estas habilidades comprenden el conocer el alfabeto, identificar los símbolos y representarlos, la conciencia fonológica, entre otros, las cuales se irán trabajando progresivamente y de forma indirecta. De esta manera, estos conocimientos y experiencias de carácter no convencional propician que los niños fortalezcan sus competencias para la lectura y escritura emergente, los cuales le servirán como base para el aprendizaje formal del mundo letrado durante su escolarización.

Asimismo, Carter-Smith (2021) indica que la literacidad emergente involucra un conjunto de experiencias con el lenguaje, la lectura y la escritura, las cuales se dan desde el nacimiento hasta cuando se empieza el aprendizaje convencional de la

literacidad en el nivel Primaria. A través de esta, la autora precisa que se espera que los niños vayan incorporando en sus conocimientos que resultan fundamentales para la adquisición de la literacidad en años posteriores, tales como el reconocimiento del código escrito, la asociación de los sonidos y los símbolos, la distinción del alfabeto, el trabajo de la conciencia fonológica y el análisis de los textos. Por tanto, la literacidad emergente engloba procesos complejos que se desarrollan de forma transversal desde que los infantes nacen, los cuales serán indispensables para que formen progresivamente su propia literacidad y reconozcan su importancia en la cotidianidad.

Con relación a lo anterior, Gandolfi et al. (2021) sostienen que la literacidad emergente abarca una serie de habilidades que comprometen a procesos cognitivos y lingüísticos de gran complejidad, como, por ejemplo, la percepción de los estímulos, la atención dirigida y compartida, la discriminación visual, entre otros. Las autoras exponen que estos procesos van consolidándose dependiendo de la exposición letrada en la que sean partícipes los niños, ya que, si solo se desarrollan algunos componentes de la lectura y la escritura, no se logrará el incremento de aspectos vitales como el vocabulario, el deletreo, la representación escrita, la reflexión sobre los textos, etc. Por ende, si se quiere desarrollar la literacidad emergente de forma integral, se debe comenzar por priorizar el uso de situaciones retadoras para los infantes, dado que así ellos se verán frente a desafíos que irán construyendo sus capacidades y habilidades para apropiarse del acto de leer y escribir genuinamente.

Por su parte, Lenhart et al. (2022) manifiestan que la literacidad emergente involucra el desarrollo de procesos complejos que están relacionados con el entorno del infante. Ello significa que el contexto familiar es el primer predictor de cómo los niños van a asociarse con el mundo letrado, ya que es en este ambiente en el cual ellos construyen vínculos y establecen las frecuencias en la que se llevan a cabo experiencias alfabetizadoras. Los autores precisan que, en un primer momento, son los padres y/o cuidadores quienes acompañan y ayudan a complejizar las habilidades emergentes como el conocimiento gramatical, la conciencia fonológica, el vocabulario y la oralidad mediante los diálogos y actividades que se suscitan en la cotidianidad. Por tal motivo, al ser los cuidadores los primeros referentes sociales, el desarrollo de la literacidad emergente va de la mano del compromiso y valor que estos le puedan otorgar a las experiencias letradas desde edades tempranas.

En conjunto, Thomas et al. (2020) aseveran que la literacidad emergente está influenciada por los aspectos sociales, económicos y culturales del niño, dado que, en base a estos, se puede llegar a medir la cantidad y sobre todo la calidad de interacciones letradas que se le puede proporcionar a los infantes. Los autores afirman que con frecuencia los niños con pocos recursos socioeconómicos y culturales presentan menor desarrollo de las habilidades del lenguaje oral y escrito, de modo que, al llegar a las escuelas, requieren de una intervención que propicie el incremento y fortalecimiento de las capacidades emergentes. En tal sentido, para trabajar en la literacidad emergente se debe tener en cuenta que este concepto está acompañado de ciertos factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los infantes, por lo que resulta menester analizar e intervenir en estos para garantizar una alfabetización temprana adecuada y beneficiosa.

En definitiva, se ha podido conocer que diversos autores definen a la literacidad emergente como aquella que engloba las habilidades y capacidades que serán necesarias para que los infantes aprendan a leer y escribir convencionalmente. Así, el empezar a hablar sobre el desarrollo de habilidades previas a una escolarización formal, ha repercutido en que se le dé mayor relevancia a proporcionar espacios letrados de calidad e interacciones significativas, puesto que es de este modo que se acerca a los niños a vivir su propio proceso de aprendizaje y se les otorga la oportunidad de ser quienes construyan vínculos cercanos con la lectura y la escritura desde sus entornos familiares y sociales.

Ahora bien, es trascendental también comprender cuál es la importancia de potenciar la literacidad emergente de los niños y niñas, por lo que, en el próximo apartado, se identificarán varios puntos positivos sobre esta.

## **1.2. Importancia de la Literacidad Emergente**

La literacidad emergente es descrita como un aspecto crucial que incide en cómo el niño va a asimilar su propio proceso de alfabetización. Por ello, seguidamente se expondrá sobre la importancia que los autores le otorgan a esta noción en la interiorización del acto de leer y escribir.

Para empezar, en lo que respecta a la importancia de la literacidad emergente, Carter-Smith (2021) indica que, gracias a esta noción, los infantes van aproximándose al desarrollo de su propio proceso de aprendizaje de la lectura y escritura de forma espontánea y sin tener que memorizar terminaciones técnicas del lenguaje. De esta forma, la autora señala que el trabajar en la literacidad emergente desde los primeros años permite que los niños vayan interesándose e involucrándose voluntariamente en el mundo letrado, dado que se estaría preparándolos naturalmente para que ellos mismos comprendan lo que significa el acto de leer y escribir. En tal sentido, la trascendencia de este concepto parte del hecho de que se evita seguir bajo los modelos de enseñanza tradicionales dentro de la adquisición de la literacidad, debido a que lo que se espera en sí es que paulatinamente los niños se relacionen con la lectura y escritura y desarrollen habilidades para su aprendizaje convencional.

Por su parte, Scheepers et al. (2021) consideran que el desarrollo de la literacidad emergente es imprescindible debido a que es un gran predictor de cuánto el infante podrá lograr alcanzar los aprendizajes en la etapa escolar, puesto que, a través de esta, se puede identificar qué tanto los niños pueden tener problemas en la expresión, comprensión y producción del lenguaje. Los autores opinan que este desarrollo puede verse influido por los factores biológicos, sociales y ambientales en los que se desenvuelve el menor, por lo que resulta fundamental poder ir identificando desde edades tempranas cuál de estos es el que se le dificulta más a los niños. De esta manera, la relevancia de este concepto radica en que permite conocer el avance en los aprendizajes, a la vez que, posibilita a los acompañantes detectar los signos de alerta que están interfiriendo en el proceso de apropiación de la literacidad, de modo que, se pueda intervenir con prontitud en aras del bienestar integral de los infantes.

Por último, en lo que respecta a lo señalado anteriormente, Clark (2020) manifiesta también que la trascendencia del desarrollo de la literacidad emergente es que esta tiene un impacto significativo en el aspecto cognitivo, social y emocional desde los primeros años del niño, por lo que, es a causa de esta, que los infantes logran generar interacciones comunicativas de calidad. Incluso, Clark precisa que diversos estudios exponen que, en el caso de los infantes que no han tenido un contacto adecuado con el mundo letrado (ya sea por condiciones económicas u otras),

se ha registrado menores experiencias de aprendizaje significativas, ya que estas suelen estar cargadas de frustración y desacierto. En tal sentido, la literacidad emergente resulta relevante dado que termina incidiendo en la formación de los menores desde los aspectos académicos hasta los sociales, a la vez que, el desarrollo de esta noción contribuye a que los niños estén más preparados para enfrentarse a situaciones retadoras en la escuela, en la familia y en la comunidad.

En síntesis, la importancia de la literacidad emergente recae en el hecho de que, gracias a esta, las habilidades que son indispensables para que los niños sean partícipes del mundo letrado se desarrollan de forma natural y voluntaria. Ello significa que, el trabajar esta noción desde las primeras edades, asegura que los infantes puedan interiorizar el acto de leer y escribir genuinamente, a la vez que, fortalece otros aspectos importantes para el logro de aprendizajes. Así, el consolidar estas habilidades no solo repercute en el buen desempeño en la lectura y la escritura, sino que también, incide claramente en otras áreas, por lo que es vital que se le otorgue la mayor cantidad de experiencias letradas a los menores desde que son bebés, ya que así, se afianzaría una escolarización más significativa y provechosa.

Luego de revisar la importancia, es esencial conocer cuál es la historia de la literacidad emergente y cómo ha ido cambiando durante las últimas décadas. En el siguiente apartado, se realizará un recuento de las modificaciones de este concepto.

### **1.3. Historia del Concepto de Literacidad Emergente**

El concepto de literacidad emergente ha ido renovándose y evolucionando a lo largo de los años. Diversos autores exponen que parte de la idea de un cambio de perspectiva en la adquisición del acto de leer y escribir, por lo que se la considera como una noción más innovadora y cercana a las necesidades de los infantes. A continuación, se realizará una revisión sobre las variaciones que ha tenido este concepto desde su establecimiento.

En primer lugar, Morrow (2015) manifiesta que la noción de la literacidad emergente fue introducida por Marie Clay en 1966, la cual planteó que el aprendizaje de la lectura y escritura se llevaba a cabo previo a la escolarización. La autora precisa

que Clay exponía que el acercamiento a la literacidad se daba de forma espontánea, debido a que está presente en todos los lugares y, por consecuencia, era inevitable que los infantes no sean partícipes de ella. De este modo, Morrow señala que, a partir de lo presentado por Clay, las investigaciones sobre la adquisición de la lectura y escritura se enfocaron en el desarrollo de habilidades previas para que se vayan forjando ambos conceptos desde los primeros vínculos del niño. Así, este concepto nace en función de la necesidad de otorgarle otra mirada al acto de leer y escribir en los niños y, es gracias a esta, que se comienza a dar prioridad al fortalecimiento de las habilidades y capacidades que serán elementales para poder recién pasar a un aprendizaje convencional en las escuelas.

En esta misma línea, Carter-Smith (2021) menciona que, años después, en 1986, Teale y Sulzby agregaron que la literacidad emergente era un concepto que involucraba el desarrollo de la lectura, la escritura y el lenguaje oral, debido a que estos aspectos no podían separarse en las experiencias letradas. La autora precisa que, debido a esta mirada, se otorga más interés en qué habilidades son imprescindibles para la alfabetización y se comenzó a añadir algunos predictores. Por tanto, es menester resaltar que el integrar dentro de la concepción de la literacidad emergente el conjunto “lectura-escritura-lenguaje oral” logró que se iniciara a definir con precisión las nociones que deben fomentarse desde tempranas edades.

Por su parte, Incognito y Pinto (2021) sostienen que, en un estudio realizado por Whitehurst y Lonigan en 1998, se encontró que la gran mayoría de niños provenientes de una situación económica desfavorable presentaban bajos niveles en el desarrollo de las habilidades requeridas para la literacidad emergente. A raíz de ello, los autores señalan que más investigadores se interesaron por conocer sobre el tema, por lo que, fue en el 2001 en el que Bowman et al. expusieron que existe una relación directa entre las condiciones económicas, sociales y culturales con la cantidad de habilidades para la lectura y escritura. Así, la manera en la que se veía al concepto de la literacidad empezó a tomar en cuenta ya no solo el aspecto académico, sino que también, los factores externos como el monetario, social y cultural, ya que se la consideraba más integral y determinante en el desarrollo del infante.

Para finalizar, Morrow (2015) resalta que el enfoque del socioconstructivismo ha sido uno de los pilares más trascendentales dentro de la consolidación de la literacidad emergente en años más recientes. La autora sostiene que el comprender que el aprendizaje se da a través del contacto, la exploración y de la búsqueda espontánea de soluciones, ha repercutido en que en la actualidad se considere con mayor importancia la aproximación de los infantes hacia espacios letrados desde que son pequeños. De este modo, el integrar el constructivismo ha logrado que mayores investigaciones pongan énfasis en proporcionarles a los niños ambientes en el que pueden explorar de forma libre, para que así, consigan descubrir genuinamente qué es lo que involucra el acto de leer y escribir en sus vidas.

En suma, la noción de la literacidad emergente ha ido variando de acuerdo con las investigaciones que se han ido sumando. Se ha podido exponer que esta partió de la necesidad de enfocar el aprendizaje de la lectura y escritura hacia el establecimiento de interacciones letradas de calidad y la exploración libre de materiales. Ya en los últimos años, el socioconstructivismo ha ido encaminando al concepto de literacidad emergente, para la cual se ha priorizado el contacto directo con los textos, la exploración individual y en conjunto, el planteamiento de soluciones, etc. De este modo, se ha terminado por consolidar un concepto más completo y con un enfoque que parte desde las características y necesidades de los infantes.

Ahora bien, resulta elemental ahondar en lo que respecta a las habilidades que son la base para el aprendizaje convencional de la lectura y escritura. En el próximo apartado, se conocerá cuáles son y cómo inciden en la literacidad emergente.

#### **1.4. Habilidades para el Desarrollo de la Literacidad Emergente**

Como se ha podido detallar en párrafos anteriores, los autores Rohde (2015), Carter-Smith (2021), Gandolfi et al. (2021) y Hooper et al. (2020) manifiestan que la literacidad emergente involucra un conjunto de habilidades para aprender a leer y a escribir. Después de esta revisión y para fines de esta investigación, se van a considerar como habilidades centrales a cuatro aspectos: el lenguaje oral, la conciencia fonológica, el análisis de la función de los textos y el conocimiento del

código escrito. De esta manera, resulta menester conocer cómo estas habilidades se van fortaleciendo en el aprendizaje de los infantes.

No obstante, antes de comenzar es vital precisar que, según Carter-Smith (2021), dentro del desarrollo de las habilidades para la literacidad emergente no existe algún componente que sea más importante que el otro, debido a que todos se relacionan entre sí y juntos se complementan para crear un proceso de aprendizaje integral. En tal sentido, en este apartado se busca conocer un poco más sobre cada uno de los aspectos que serán útiles para la investigación, mas no se pretende darle mayor importancia a uno sobre otro. A continuación, se dividirá la explicación en subpuntos.

- **Lenguaje oral**

Como primer aspecto se tiene al lenguaje oral, el cual, según Peña (2017), es uno de los primeros indicadores en el desarrollo de la literacidad emergente, puesto que, es a través de esta, que el niño comienza a dar sus acercamientos iniciales al mundo letrado y va consolidando elementos como el vocabulario, la pronunciación, la estructuración de oraciones, entre otros. La autora señala que el desarrollo de este indicador depende mucho de los cuidadores, debido a que son quienes estimularán el lenguaje oral mediante las interacciones que establecen con sus niños diariamente, las cuales serán fundamentales para que comprendan el valor social y cultural del lenguaje. Por tanto, los infantes requieren que sus padres y/o cuidadores incentiven vínculos cercanos y espacios de diálogo que enriquezcan su bagaje oral, para que así, pueda consolidarse sus aprendizajes en torno a la lectura y la escritura.

Asimismo, Figueroa (2016) señala que el lenguaje oral posibilita que los niños asimilen nociones sustanciales del acto de leer y escribir, tales como la complejidad del vocabulario, la estructuración gramatical, la comprensión literal e inferencial y la producción de sus propios textos. La autora recalca que estas habilidades que involucran el lenguaje oral son trascendentales para la alfabetización, debido a que a través de estas los niños van comprendiendo lo que significa la lectura y escritura en el contexto en el que se desenvuelve. De este modo, el desarrollo del lenguaje oral permite que el infante consolide las destrezas necesarias para el posterior aprendizaje

de la literacidad, por lo que resulta vital reforzar elementos claves como el vocabulario y la interacción interpersonal desde las primeras etapas.

Por ende, de acuerdo con los autores revisados en este primer apartado, se manifiesta que el lenguaje oral influye en el desarrollo de la literacidad emergente, dado que es mediante este que se sientan las bases y se consolidan aspectos importantes para la lectura y escritura, como el vocabulario, la producción de oraciones, la interpretación de textos, entre otros ejemplos revisados.

- **Conciencia fonológica**

El segundo aspecto es la conciencia fonológica. Gutiérrez y Díez (2018) mencionan que la conciencia fonológica es una de las habilidades que deriva del desarrollo del lenguaje oral, ya que es a través de esta que se puede identificar y estructurar en segmentos todas las palabras. Los autores sostienen que esta es una de las habilidades esenciales para aprender a escribir, puesto que con los trazos o grafías iniciales se plasman lo dicho oralmente, ello quiere decir que, gracias a la conciencia fonológica, los infantes van reconociendo paulatinamente que “las letras (grafemas) funcionan como señales de los sonidos (fonemas) del habla” (p. 398). En tal sentido, esta habilidad posibilita a que el niño vaya asociando que las palabras están compuestas por cierta cantidad de letras, las cuales les servirán para que posteriormente puedan leer y representar alguna idea.

Adicionalmente, Gutiérrez-Fresneda et al. (2020) señalan que la conciencia fonológica permite al niño decodificar las palabras aprendidas de diversas maneras, ya sea por letras, sílabas o sonidos. Por tal motivo, los autores consideran pertinente precisar el desarrollo de tres niveles dentro de la conciencia fonológica: léxica, silábica y fonémica. El primer nivel está relacionado con la noción de que las oraciones están compuestas por diferentes palabras y comienza a desarrollarse a los 3 años. El segundo nivel está asociado con la habilidad para segmentar las palabras en sílabas y se lleva a cabo a partir de los 4 años. Por último, el tercer nivel se da a partir de los 5 años y está vinculado con la capacidad para reconocer los fonemas en las palabras, es decir, los sonidos que se encuentran en cada una. De esta forma, la conciencia fonológica implica una serie de habilidades que requieren de un proceso de

acompañamiento, para que así, se logre favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura preconvencional progresivamente dependiendo de la edad de los menores.

Por tanto, la conciencia fonológica implica una serie de habilidades que ayudarán al niño a poder separar en segmentos las palabras, lo cual le servirá al momento de representar a través de trazos o grafías el lenguaje oral. Asimismo, resulta vital precisar que, para esta investigación, se ha considerado como niveles principales a la conciencia léxica y conciencia silábica, puesto que, de acuerdo con lo expresado por los autores anteriormente, estos dos niveles empiezan a consolidarse en las edades de 3 y 4 años. En consecuencia, al ser esta una investigación dirigida a los 3 años se buscará conocer qué tanto la docente informante ha trabajado en potenciar estos dos niveles.

- **Análisis de la función de los textos**

Para el tercer aspecto, se ha tomado en cuenta al análisis de la función de los textos. Conforme a lo señalado por Teberosky (2000, como se citó en Caballeros et al., 2014), cada uno de los textos presenta una intencionalidad, ello quiere decir, que estos tienen algo específico que comunicar y compartir. Precisamente, Caballeros et al. (2014) sostienen que esta intencionalidad es la que orienta a los infantes a reconocer cómo es cada texto y, sobre todo, a reflexionar en torno a cuáles son las características particulares de cada uno de ellos, tales como la estructura, la cantidad de letras, las partes, etc. En tal sentido, esta habilidad propicia a que los niños vayan identificando las características de los textos que los rodean y cuáles son las funciones que cumplen en la sociedad, las cuales pueden ir desde lo más cotidiano (como la etiqueta de un producto) hasta lo más complejo (como un texto con más letras que dibujos).

Conjuntamente, Giacobazzi et al. (2021) expresan que los textos están relacionados a un significado y uso en particular, los cuales van variando acorde al contexto en el que se lleve a cabo la interacción con estos. Los autores señalan que, en base a ello, los niños van otorgándole su propia función a los textos con los que interactúan. Es así como, según Giacobazzi et al., los infantes van potenciando sus habilidades para el desarrollo de la literacidad emergente, puesto que, de forma indirecta, van comprendiendo el mensaje que les quiere transmitir cierto texto, a la vez

que, van asimilando sus características. Por ende, la exploración libre de los textos contribuye a que los niños interioricen cómo son y para qué sirven, a fin de que, sepan cómo crear sus propias producciones orales o escritas en un futuro.

De esta manera, a través de esta habilidad, se espera que los niños trabajen en la comprensión, interpretación y producción de los textos, dado que estos son elementos cruciales para que los niños puedan leer y escribir de forma convencional. En consecuencia, resulta indispensable que estos textos sean variados y de calidad, ya que así los niños podrán interactuar con diversos recursos que le permitirán descubrir por sí solo las similitudes y diferencias entre estos.

- **Conocimiento del código escrito**

Como último aspecto, se ha considerado al conocimiento del código escrito. Al respecto, Saavedra (2017) manifiesta que el conocimiento de lo escrito aborda como habilidad inicial al reconocimiento del alfabeto, ello quiere decir que, dependiendo de la edad, los niños van vinculando los sonidos con las letras sin tener que imponerles la interpretación de estas. La autora señala que el identificar y asociar estos sonidos con los símbolos genera que los infantes vayan analizando mentalmente la forma de las letras, por lo que les resulta más sencillo el poder plasmarlo de modo no convencional posteriormente en sus grafías. De este modo, la identificación del alfabeto complementa el aprendizaje de la escritura, dado que esta permite que los niños asocien lo que dicen con lo ven en la escritura, por lo que les posibilita poder realizar sus trazos con un significado definido.

Adicionalmente, Giacobazzi et al. (2021) expresan que el código escrito abarca nociones importantes para la literacidad emergente, los cuales son reconocer el significado de lo escrito, asociar la lectura de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, entre otros. Los autores exponen que, mediante estos elementos, los niños van acercándose al mundo escrito genuinamente, puesto que progresivamente van estableciendo que sus trazos tienen un significado para ellos y para los que le rodean, a la vez que, van acoplándose indirectamente a las normativas convencionales de la lengua escrita al momento de realizar sus producciones. Por tal motivo, es esencial reconocer que el código escrito no es solamente impulsar al niño a escribir en un

papel, sino que, por el contrario, se necesita promover el desarrollo de varios componentes para que se consolide el aprendizaje de la escritura en la escolaridad.

Por ende, el conocimiento del código escrito permite a los infantes relacionar sus ideas con los trazos, grafías y símbolos, además de que, les facilita la interpretación genuina de la estructura convencional que se utiliza para leer y escribir. En tal sentido, resulta importante trabajar en esta habilidad para que los niños sean partícipes del mundo letrado haciendo uso de su literacidad para expresar sus pensamientos de forma escrita, la cual se va a suscitar progresivamente y sin necesidad de ceñirse a normativas convencionales de la lectura y escritura.

Seguidamente, en el último apartado, se precisará el desarrollo de estas habilidades en el rango de edad de 3 a 5 años de la etapa de Educación Inicial.

### **1.5 El niño de Educación Inicial y la Literacidad Emergente**

Como último punto de este capítulo, es trascendental también conocer cuáles son las características de los niños y niñas en el nivel Inicial con relación a las habilidades y capacidades que son parte del desarrollo de la literacidad emergente. Para ello, se pasará a exponer estas características desde la perspectiva de los investigadores.

En primer lugar, Carter-Smith (2021) sostiene que las habilidades necesarias para la literacidad emergente se van consolidando alrededor de los 3 y 4 años, puesto que en esta edad los niños ya tienen una mirada más independiente y, por tanto, pueden comenzar a leer por sí solos imágenes, identificar las características de los personajes, reconocer las letras de su nombre, etc. Además, la autora manifiesta que también en este rango de edad los infantes afianzan sus habilidades para la escritura, dado que se van iniciando en la escritura no convencional a través de trazos o grafías, los cuales tienen un significado. En tal sentido, es importante percatarse que es justo en el momento en el que los niños ingresan al nivel Inicial en el que van trabajando y fortaleciendo sus habilidades con mayor frecuencia, por lo que, muy aparte del acompañamiento que se dé en casa, es vital crear situaciones retadoras dentro del

aula, para que así los infantes vayan cimentando su literacidad de forma oportuna y significativa.

En esta misma línea, los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC, 2021) mencionan que a los 4 años los niños ya van reafirmando el uso de las reglas básicas de la gramática, por lo que se les es más sencillo el poder estructurar sus propias oraciones o corregirse a sí mismos si cometen algunos errores. Asimismo, esta institución añade que a esta edad los infantes disfrutan mucho de la lectura de cuentos, la cual puede darse por iniciativa propia como también como recomendación del adulto cuidador. De este modo, los niños a los 4 años van reconociendo, de forma indirecta, que son parte del mundo letrado y que existen miles de posibilidades de poder disfrutar de la lectura y la escritura, ya que parten de la exploración libre y de la autoevaluación de lo que interpretan, construyen y verbalizan constantemente.

Conjuntamente, Carter-Smith (2021) señala que es a la edad de 5 años que los niños tienen mayor bagaje en lo que respecta a identificar textos, trabajar en el reconocimiento de lo escrito, relacionar el sonido con las letras, etc. Por tanto, la autora resalta que a los 5 años los niños son autónomos al momento de establecer sus propias estrategias para leer y escribir, puesto que van reconociendo por sí solos qué es lo que más le gusta hacer. De esta manera, en esta edad los niños ya están entrando a una etapa más simbólica, en la que se están preparando para pasar a un aprendizaje convencional en el nivel Primaria, por lo que les resulta más fácil el conectarse con el fortalecimiento de sus habilidades lectoras y de escritura indirectamente, dado que disfrutan de su independencia para experimentar con la variedad de materiales letrados que tenga a su alcance.

Por otro lado, también resulta fundamental realizar la revisión del desarrollo de las habilidades de lectura y escritura que son planteadas por el Ministerio de Educación en el Ciclo II del Programa Curricular de Educación Inicial, el cual comprende las edades de 3, 4 y 5 años.

En líneas generales, el Ministerio de Educación (2016) plantea dentro del área de Comunicación cuatro competencias que se deben buscar desarrollar en el Ciclo II:

“Se comunica oralmente en su lengua materna; Lee diversos tipos de textos en su lengua materna; Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna; y Crea proyectos desde los lenguajes artísticos” (p. 108). En estas competencias, se encuentran una serie de capacidades que los niños deben lograr al término de este nivel, dentro de las cuales se destacan la inferencia y organización de los textos orales y escritos, la interpretación y análisis de los contenidos, el uso de recursos verbales, no verbales y paraverbales y la socialización de sus producciones creadas.

No obstante, es menester precisar si bien el desarrollo de estas competencias se especifica para el Ciclo II, en lo que respecta a la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”, el Ministerio de Educación (2016) no la detalla ni la emplea para los niños de 3 años. Recién a los 4 años, en este programa curricular se considera que el niño empieza a escribir a su manera y por voluntad propia lo que le gusta a través de trazos o grafismos. Por tanto, si bien todas las competencias de esta área se trabajan de manera transversal, no hay indicadores de desempeños previos a los 4 años, por lo que puede ser una dificultad para que las docentes tengan orientaciones para potenciar las habilidades de escritura de sus niños.

De esta manera, la literacidad emergente va complejizando sus habilidades de acuerdo con la edad en la que se encuentre el infante. Sin embargo, ello no significa que se tenga que trabajar específicamente en un solo aspecto a cierta edad, sino que más bien, se debe buscar fortalecer todas las habilidades conforme el niño vaya creciendo. Adicionalmente, resulta esencial especificar que, para esta investigación, se va a tomar en cuenta lo planteado por el Programa Curricular de Educación Inicial a la edad de 3 años en el área de Comunicación, puesto que este documento es una guía para las docentes al momento de plantear sus actividades de aprendizaje en las aulas.

Frente a todo lo expuesto en este capítulo, se concluye que el concepto de literacidad emergente abarca procesos complejos que establecen el desarrollo de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Este desarrollo resulta imprescindible para el infante, debido a que, a través de esta, se determina la calidad en el logro de los aprendizajes en la etapa escolar y en la calidad de interacciones interpersonales a lo largo de la vida. Así, es necesario que se potencien

las habilidades de la literacidad emergente desde las edades más tempranas, de tal modo que, se consiga el aprendizaje significativo del acto de leer y escribir.

## **CAPÍTULO 2: PRÁCTICAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD EMERGENTE BAJO LA PROPUESTA EDUCATIVA REGGIO EMILIA EN EL NIVEL INICIAL**

En este capítulo, se va a tratar las prácticas docentes que se establecen para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia en el nivel Inicial. Para ello, se abordarán puntos importantes como la definición, los factores y los enfoques de las prácticas docentes, el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia, el rol docente, la percepción, las estrategias, los recursos y el rol del niño en el desarrollo de esta noción. A continuación, se empezará a detallar las prácticas docentes.

### **2.1 Prácticas Docentes**

#### **2.1.1. Definición de Prácticas Docentes**

De acuerdo con Aglazor (2017), las prácticas docentes involucran todo lo que concierne a cómo el docente se ve a sí mismo y a su grupo de trabajo, es decir, estas abarcan las percepciones, los enfoques, la metodología y las estrategias que se plantean dentro del aula. La autora menciona que estas prácticas se ven reflejadas en la planificación y ejecución de actividades diarias y, a su vez, en el logro de aprendizajes de los estudiantes. Por tal motivo, resulta indispensable saber cómo los docentes contemplan su propia imagen y práctica en el aula, ya que ello incidirá directamente en la forma que se aborden el desarrollo de las competencias y el enriquecimiento de las habilidades de los alumnos.

Por último, el Ministerio de Educación (2014) plantea en el Marco del Buen Desempeño Docente que las prácticas docentes están alineadas a las características socioculturales de la comunidad educativa, por lo que las formas de enseñar, las estrategias y los recursos deben estar pensados de forma contextualizada. Asimismo,

este ministerio señala que las prácticas docentes deben estar encaminadas hacia concepciones equitativas y críticas, las cuales propicien cambios en el sistema educativo. Por tanto, las prácticas docentes tienen que plantearse hacia la reflexión de los conceptos que tienen los profesores sobre su desempeño y su grupo, de modo que, se consiga mejorar el abordaje y planteamiento de los aprendizajes en las aulas.

De este modo, las prácticas docentes son todas aquellas acciones, actitudes, percepciones, métodos de trabajo, estrategias y recursos que hacen uso los maestros en su día a día en las aulas, las cuales deben plantearse con una mirada integral en los estudiantes. Es por esta razón que resulta necesario identificar cómo se efectúan estas prácticas, ya que así se podrá analizar y reflexionar los aspectos positivos y negativos en el quehacer docente.

Ahora bien, una vez definido el concepto de prácticas docentes, es menester revisar cuáles son los factores que influyen su ejecución oportuna y de calidad. En el apartado posterior se detallará más al respecto.

### **2.1.2. Factores que influyen en las Prácticas Docentes**

Según lo expresado por Bustamante (2016), las prácticas docentes están influenciadas por 6 factores:

- a. Las condiciones de la institución donde trabajan, las cuales muchas veces son impuestas y no se pueden cambiar a criterio del docente.
- b. Los discursos sociales en torno a cómo deben realizar su labor los docentes y a qué y cómo le deben enseñar a los alumnos.
- c. Las particularidades de los docentes, es decir, sus características en cuanto a manejo de aula, vocación, creatividad, etc.
- d. El manejo de recursos que tenga el docente que vayan en relación con el uso que se le quiera dar y a la calidad de estos.
- e. El ambiente laboral con relación a la comodidad, apertura y flexibilidad que encuentren los docentes en su espacio de trabajo.
- f. El mercado laboral para la docencia en relación con las ventajas y desventajas de la profesión en cuanto a oportunidades de desarrollo integral.

De este modo, Bustamante (2016) plantea una mirada más compleja de aquellos aspectos que pueden repercutir en la práctica pedagógica, la cual va desde lo más personal hasta lo social e institucional. Así, estos factores terminan incidiendo directamente en el desenvolvimiento de los maestros y, con ello, en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se establece en el aula, por lo que es esencial repensar acerca de todo lo que implica la docencia a través de la mirada desde el mismo actor, como también, hacia los otros agentes o circunstancias que lo rodean.

Por su parte, García (2018) también sostiene que los factores que repercuten en la práctica docente están relacionados con la personalidad, la formación pedagógica, las condiciones laborales y la sobrecarga institucional que tienen los maestros. La autora señala que todos estos elementos determinan las actitudes y las acciones que toman los profesores frente a sus estudiantes, a la vez que, influye en su propio proceso de mejora personal y profesional. En tal sentido, las prácticas docentes deben ser vistas también desde los factores que interfieren en el ejercicio adecuado dentro de las aulas, de tal modo que, se pueda buscar las soluciones respectivas en los casos que se pueda intervenir de primera mano.

De esta forma, se concluye que existen factores tanto internos como externos que condicionan las prácticas docentes en el día a día, por lo que se considera normal que estas vayan variando a lo largo del año escolar. No obstante, es vital precisar que, si bien puede haber factores desfavorables, se debe primar la búsqueda de los aprendizajes significativos en los estudiantes y, de igual manera, la reflexión sobre las competencias y desempeños de los propios maestros.

Consecutivamente, en el siguiente apartado, se realizará la revisión de los diversos enfoques a los que se rigen los docentes al momento de llevar a cabo sus prácticas pedagógicas.

### **2.1.3. Enfoques de las Prácticas Docentes**

Al respecto, Castillo y Montes (2012) señalan que, de acuerdo con la revisión de diversos autores, se han precisado cuatro enfoques en las prácticas docentes: el tradicional, el tecnológico, el personalista y el basado en la indagación. El primero es

aquel en el que el profesor es el centro del aula y las prácticas están guiadas hacia la transmisión de conocimientos. El segundo, se orienta hacia la aplicación de los conocimientos aprendidos en clase, es decir, los docentes dan espacios en los que los alumnos ponen en práctica lo aprendido en situaciones concretas. En el tercero, el docente descubre en sí mismo aspectos positivos en su práctica, para que así, pueda aplicar un enfoque más humanista en el aula, en el que tanto este como los estudiantes se desarrollen personalmente. Finalmente, en el cuarto, el docente contempla su práctica desde una perspectiva reflexiva y crítica, de tal manera que, mejora constantemente sus habilidades y destrezas para ofrecer soluciones oportunas a las problemáticas de su aula. Por tanto, los maestros orientan su práctica pedagógica según sus características y hacia lo que quieren conseguir en sus alumnos, lo cual puede ir desde lo más convencional hasta lo más innovador.

Por otro lado, el Ministerio de Educación (2016) plantea en el Currículo Nacional que las prácticas docentes deben enmarcarse en la aplicación del enfoque por competencias. En este documento, se precisa que, a través de este enfoque, los docentes buscan que los estudiantes se desarrollen de forma integral, para lo cual se establece que el maestro es un acompañante que genera espacios en los que se promueven los aspectos cognitivos, sociales y emocionales de estos. Además, se menciona que existen diversos tipos de abordar este enfoque por competencias en el aula, tales como el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje en base a problemas, etc. De este modo, el enfoque por competencias se presenta para darle una nueva mirada al proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que ya no se centra únicamente en lo que el docente quiere planificar, sino que, toma en consideración los intereses de los niños para llevar a cabo experiencias de aprendizaje que potencien las capacidades, habilidades y competencias de estos. Por consiguiente, si relacionamos ello con el párrafo anterior, se estaría optando por un enfoque basado en la indagación, con aras de consolidar una práctica pedagógica más crítica y flexible a las demandas de las características del grupo de trabajo en el aula.

Por tanto, existen diversos enfoques que orientan las prácticas de los docentes en el aula, las cuales pueden partir de la misma decisión y forma de enseñar de los maestros, como también, de las normativas institucionales que se planteen. Para esta investigación, se va a tomar como referencia el enfoque por competencias establecido

en el Currículo Nacional, debido a que este es el documento oficial que se utiliza en las instituciones educativas. Por ende, se buscará analizar las prácticas desde una mirada centrada en el desarrollo de las habilidades para la lectura y escritura de los niños considerando las competencias del área de Comunicación.

Ahora bien, es importante revisar cómo se concibe al desarrollo de la literacidad emergente de acuerdo con el planteamiento de Reggio Emilia. En el siguiente apartado, se conocerá sobre ello.

## **2.2 Desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia**

Para empezar, Martínez-Agut y Ramos (2015) señalan que la filosofía Reggio Emilia toma en cuenta el socio-constructivismo para proponer espacios de aprendizaje basados en la observación e interés de los niños, los cuales desencadenan proyectos de investigación que involucran experiencias concretas llenas de diálogo, exploración y creatividad. Ahora bien, en cuanto al desarrollo de la literacidad, los autores manifiestan que, bajo esta propuesta, se busca la consolidación de las propias habilidades de los infantes a través de las propuestas de investigación, las cuales pueden estar situadas en un contexto de aprendizaje específico, como también, durante los momentos libres. Así, la propuesta educativa Reggio Emilia aborda el aprendizaje de la lectura y escritura a través de la observación e indagación de los mismos niños, tanto de forma individual como grupal, ya que de esta forma se considera que el desarrollo de la literacidad es más real y provechoso para estos.

Con relación al párrafo anterior, es importante resaltar que la literacidad emergente es abordada desde la observación e investigación, ya que, como manifiestan Woodrow et al. (2015), en las escuelas Reggio Emilia se busca que los niños se involucren directamente en sus procesos de aprendizaje, por lo que requieren de momentos claves en los que puedan examinar, reflexionar y registrar lo que entienden por leer y escribir. Los autores resaltan que estos momentos generan investigaciones complejas en las que se toma como base las ideas de los niños y se consolidan como tema de indagación para el contexto de aprendizaje en el que se

lleve a cabo. De este modo, bajo esta propuesta educativa, la literacidad emergente es conducida hacia la consolidación del acto de leer y escribir mediante el uso de las habilidades investigativas de los infantes, las cuales los encaminen hacia la construcción de múltiples aprendizajes a partir de la observación minuciosa y la exploración del mundo letrado.

Además, como manifiesta Rinaldi (2021), en la propuesta Reggio Emilia es esencial que se cuente con una estructura de espacios en el aula, los cuales se manejan en base a contextos de investigación, dado que ello posibilita que en cada uno de estos se puedan construir hipótesis y situaciones llenas de oportunidades de descubrimiento. Es por esta razón que la autora señala que en las escuelas Reggio, dependiendo de la edad, se cuenta con un contexto de aprendizaje específico para la literacidad, puesto que, si bien esta se aborda de manera transversal en los diferentes espacios, resulta conveniente que los niños focalicen sus ideas y teorías en relación con la lectura y escritura en un ambiente y momento en específico. Por tanto, el contar con un contexto para la literacidad es como disponer de un laboratorio de aprendizaje en el que los infantes pueden expandir sus posibilidades de realizar investigaciones que cuenten con objetivos específicos, los invita a reflexionar a mayor profundidad sobre el mundo letrado y los empodera a luego trasladar esos conocimientos a diversos espacios en la cotidianidad.

Adicionalmente, Martínez-Agut y Ramos (2015) añaden que, de acuerdo con la propuesta Reggio Emilia, el acto de leer y escribir está concebido como un proceso de aprendizaje adaptativo, en el cual se considera como punto de partida el sistema de relaciones dentro y fuera del aula, ya que a través de este se origina el desarrollo habilidades vitales como la de la escucha activa, la formulación de preguntas, la búsqueda de respuestas, etc. Los autores afirman que, a través de este sistema, los niños van descubriendo que su voz tiene poder y que el diálogo es importante para concretar experiencias de aprendizajes significativos. En tal sentido, la literacidad es vista como un proceso que puede ser trabajado en los diversos espacios en la escuela y que debe tener momentos tanto individuales como grupales.

En conjunto, Martínez (2021) indica que, según la enseñanza planteada en escuelas con filosofía Reggio Emilia, el aprendizaje de la lectura y escritura debe estar

relacionada al uso de todos los sentidos, es decir, se debe buscar conectar a los niños hacia experiencias en las que puedan ser desafiantes para ellos de forma integral. La autora señala que esto contribuye a que los niños construyan sus habilidades de forma activa y sean conscientes de su propio avance lector y de escritura, ya que serán partícipes de situaciones retadoras en las que tengan que usar sus sentidos para la exploración e investigación. De esta forma, el abordaje de la literacidad emergente implica generar conexiones directas con los espacios y con los recursos que se encuentren en el aula, dado que ello aporta al análisis y la asimilación del mundo lector que le rodea al infante.

Por consiguiente, en la propuesta educativa Reggio Emilia se concibe al desarrollo de la literacidad emergente como un proceso que requiere de la exploración real, es decir, necesita del acercamiento hacia contextos en los que los estudiantes puedan observar, analizar e indagar sobre la lectura y escritura emergente a través del planteamiento de proyectos de investigación, los cuales se suscitan en un contexto de aprendizaje en particular que los incita a poder llevar sus conocimientos hacia diversos ambientes cotidianos.

Por su parte, es vital revisar el rol docente y el rol del niño bajo la perspectiva Reggio Emilia. A continuación, se detallará más sobre el primer agente educativo.

### **2.2.1 Rol docente para el desarrollo de la Literacidad Emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia**

En cuanto al rol del docente, Piasta et al. (2020) sostienen que, después de la familia, las docentes del preescolar son las siguientes agentes educativas con las que interactúan los infantes, por lo que cumplen un rol vital en el desarrollo de las habilidades de prelectura y preescritura. Por tal motivo, los autores aseguran que las maestras deben ser conscientes sobre su propio proceso de aprendizaje de la literacidad y deben ser capaces de reflexionar sobre ello, puesto que este análisis les posibilitará condicionar experiencias letradas de calidad. De este modo, de los docentes depende la aplicación de actividades significativas que desarrollen la

literacidad emergente de los niños en la etapa escolar, los cuales determinarán la conexión que se establezcan con el mundo letrado.

En conjunto, Callejo (2017) menciona que en las escuelas Reggio Emilia los maestros son considerados como facilitadores de experiencias significativas, las cuales deben ir acorde al análisis y reflexión de los intereses de los niños. La autora precisa que los docentes deben ser investigadores activos sobre lo que comprende el acto de leer y escribir, para así poder acondicionar experiencias de indagación, a la vez que, deben ser capaces de examinar a detalle y documentar lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura. Por tanto, resulta esencial que los maestros tengan una práctica orientada hacia la observación y el reconocimiento de cómo los estudiantes van desarrollando las nociones de lectura y escritura, de modo que puedan realizar cambios o ajustes en las experiencias propuestas.

En esta misma línea, Rinaldi (2021) señala que los docentes Reggio Emilia se caracterizan por ser maestros investigadores, por lo que deben de ser capaces de poder ampliar el panorama letrado de los infantes a través de preguntas y situaciones retadoras, con las cuales ellos puedan ahondar en sus habilidades de observación y reflexión. Es por este motivo que la autora precisa que los maestros deben realizar registros continuamente sobre lo que realizan los niños, ya que esto posibilitará que ellos puedan observar lo que están realizando a través de fotos o videos que les ayudarán a poder contrastar sus hipótesis iniciales con las que posteriormente construyan. Es así como, si se desea continuar con la exploración y expansión de las teorías de los niños en torno a la literacidad emergente, resulta importante que los docentes les muestren sus primeros acercamientos y los que progresivamente vayan concretando paulatinamente mediante las documentaciones, ya que ello les ayudará a los infantes a poder distinguir cómo han ido construyendo su proceso de lectura y escritura.

Por su parte, Martínez-Agut y Ramos (2015) mencionan que los docentes, al ser quienes acompañan durante todo el año escolar a los estudiantes, determinan a través de sus metodologías y estrategias cómo estos van a aprender a leer y escribir, ya sea a través de prácticas tradicionales o más reflexivas como las de la propuesta

Reggio Emilia. Es por ello por lo que los autores señalan que, bajo el sentido de comunidad planteado en esta filosofía, el rol docente será el de conversar con otras maestras sus inquietudes, dado que, a través de estos conversatorios, se posibilitará el intercambio de prácticas positivas que las lleven a plantear acuerdos y acciones de mejora que potencien el abordaje del acto de leer y escribir en las aulas. Así, este compartir de experiencias contribuiría a gran escala, puesto que suscitaría el intercambio de estrategias y usos de recursos para diversos grupos de infantes.

En tanto, el rol docente debe tener una mirada crítica y reflexiva sobre lo que significa leer y escribir, por lo que se espera que el maestro sea consciente de su forma de pensar y ejecutar diversas actividades para el desarrollo de las habilidades de prelectura y preescritura.

En cuanto a esto último, en el próximo apartado se detallará más acerca de los aspectos importantes que involucran el rol docente: la percepción, las estrategias y el uso de recursos para la literacidad emergente. Por consiguiente, se comenzará a exponer sobre la conexión de la percepción docente con este concepto.

### **2.2.1.1 Percepción Docente en el Desarrollo de la Literacidad Emergente**

En este tercer apartado, se describirá la relación que existe entre las percepciones docentes y el desarrollo de la literacidad emergente.

Sobre ello, Muninova (2020) afirma que el reforzamiento de las habilidades de prelectura y preescritura se ven influenciados por las percepciones y creencias que tienen los docentes, ya que estas demuestran cómo los maestros conciben al acto de leer y escribir en la etapa escolar. A su vez, la autora indica que estas se ven reflejadas en los resultados de aprendizaje, por lo que resulta importante encaminar las percepciones docentes hacia la búsqueda de ideas innovadoras que sean provechosas para el desarrollo de la literacidad emergente de los infantes. En tal sentido, es imprescindible ir cambiándolas o adaptándolas para la mejora y enriquecimiento de las habilidades para la alfabetización.

Con relación a lo anterior, Piasta et al. (2020) también manifiesta que las prácticas alfabetizadoras están relacionadas a las percepciones y concepciones que

tienen los docentes sobre la lectura y escritura, dado que la calidad en lo que respecta a materiales y ambientes letrados que se les otorguen a los infantes dependen de estos. Los autores enfatizan que ello a la vez se ve reflejado en las planificaciones y en la forma de evaluación que apliquen los docentes, puesto que los docentes se guiarán de lo que conciben como buena práctica pedagógica. Es decir, por ejemplo, si un maestro considera obligatorio saber leer y escribir al término del preescolar, planteará más actividades que fuercen este proceso convencional. De esta forma, se contempla que la percepción del docente establece la manera de enseñar y reforzar las habilidades de lectura y escritura.

Ahora bien, es importante precisar que bajo la filosofía Reggio Emilia, según Woodrow et. al (2015), las educadoras deben ser capaces de poder integrar sus propias concepciones con las propuestas de trabajo que busquen la mejora de los aprendizajes de los niños y niñas, debido a que esto posibilitará que ellos desarrollen mayores oportunidades de reflexión en torno al mundo letrado. Los autores exponen que resulta importante que los docentes cuenten con un espacio de autorreflexión y de reflexión colectiva con otros colegas, en los cuales puedan repensar su propia práctica y el camino que quieren otorgarle hacia el planteamiento de investigaciones poderosas para los infantes y su literacidad. De este modo, las percepciones docentes deben ir cambiando y adecuándose a las situaciones que se vayan suscitando en el día a día, puesto que ello permitirá que los niños gocen de propuestas enriquecedoras y se involucren significativamente en su proceso de leer y escribir.

De igual forma, Rinaldi (2021) precisa que los maestros traen consigo ideas y percepciones que encaminan su práctica en el día a día, por lo que deben ser capaces de poder orientarlas hacia la búsqueda de los aprendizajes de los niños de forma genuina, ya que permitirá que ellos le encuentren sentido a lo que realizan en las escuelas y lo podrán llevar hacia otros espacios en los que se desenvuelven. Es así como la autora hace énfasis en que los docentes deben continuamente repensar sobre sus percepciones y su manera de llevar a la práctica la enseñanza de la literacidad y de las otras áreas de aprendizaje, dado que, si hallan el sentido a lo que dicen y hacen, podrán plantear mayores retos a los infantes para que exploren el acto de leer y escribir auténticamente. Así, los maestros en las escuelas Reggio Emilia deben contar con habilidades personales y profesionales que les posibiliten hacer una

autoevaluación de cómo van orientando su práctica para el desarrollo de la literacidad emergente, puesto que esto será fundamental para seguir propiciando entornos de aprendizaje enriquecedores.

Por ende, las percepciones que tienen los docentes repercuten en su práctica pedagógica en el aula, por lo que se debe reconocer la importancia de reflexionar en torno a aquellas concepciones que no favorecen el desarrollo de la literacidad emergente. Solo de esta manera, se conseguirá realizar los cambios respectivos en aras de consolidar vínculos significativos con el acto de leer y escribir.

Seguidamente, se pasará a mencionar a las estrategias docentes que contribuyen al fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura en los niños.

#### **2.2.1.2 Estrategias Docentes para el Desarrollo de la Literacidad Emergente**

En este quinto apartado, se presentarán las estrategias que favorecen el desarrollo de la literacidad emergente según diversos estudios. De acuerdo con Caballeros et al. (2014), las estrategias docentes encaminan la puesta en práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la literacidad emergente, por tanto, estas deben buscar propiciar el acompañamiento a los estudiantes a través de la reflexión y análisis del acto de leer y escribir. Por cuestiones de organización para esta investigación, a continuación, se expondrán estas estrategias en viñetas haciendo referencia a sus autores correspondientes.

- **Realizar investigaciones en torno a la lectura y escritura:** resulta indispensable que, en la propuesta Reggio Emilia, se haga hincapié en plantear investigaciones sobre la literacidad emergente, ya que estas indagaciones permiten a los niños desarrollar y potenciar sus habilidades a través de la observación, exploración y registro de sus hipótesis y teorías en torno al mundo letrado. Por tanto, dependiendo de la edad, se debe propiciar espacios de diálogo en el que los niños puedan proponer temas de investigación sobre la lectura y la escritura (Woodrow et. al, 2015).
- **Proporcionar un contexto para la literacidad:** los contextos de investigación son como laboratorios que propician que los niños construyan sus ideas e hipótesis en torno a una temática en particular. Es por ello que, bajo la

propuesta Reggio Emilia, se debe contar con un contexto en particular para trabajar la literacidad, ya que ello posibilita que los infantes realicen indagaciones sobre el acto de leer y escribir mediante la observación y reflexión de las ideas que traen consigo (Rinaldi, 2021).

- **Plantear preguntas desafiantes para la reformulación de ideas/hipótesis:** los niños plantean sus propias hipótesis en torno a las investigaciones que van realizando sobre el acto de leer y escribir y, para profundizar en ello, es menester que las docentes propicien preguntas retadoras que los inciten a generar la construcción de aprendizajes individuales y colectivos, en el cual se mezclen sus ideas y se desencadenen mayores interrogantes e inquietudes sobre el mundo letrado (Woodrow et. al, 2015).
- **Establecer espacios letrados en el aula con recursos retadores:** ello no significa que se va a sobrecargar el ambiente con decoraciones de alfabeto, sino que lo que se espera es implementar un espacio destinado al acercamiento de diversos textos para que los niños los utilicen autónomamente y en conjunto, tales como los cuentos, revistas, periódicos, entre otros (Peña, 2017).
- **Involucrar al ambiente como partícipe de actividades de exploración:** los docentes deben considerar dentro de su planificación un momento para que los niños exploren con los materiales proporcionados y con los que encuentran en otros espacios (como los afiches, periódicos, etc.), para que así, establezcan vínculos con la lectura y la escritura espontáneamente (Ruggerio y Guevara, 2015). Además, en las escuelas Reggio, este tipo de estrategias resulta indispensable porque se considera a los espacios como otro agente de aprendizaje, de modo que, se debe generar oportunidades de observación y análisis del entorno sobre la literacidad (Rinaldi, 2021).
- **Proporcionar tiempo para las interacciones interpersonales:** a través de esta se refuerzan aspectos importantes como el vocabulario, la identificación de estructuras, pero, sobre todo, la creación de conexiones emocionales con los agentes que se encuentran a su alrededor, con los cuales puede compartir experiencias letradas frecuentemente (Fernández et al., 2018).
- **Realizar acompañamiento a las familias:** los docentes deben conocer a profundidad cómo se acerca a los niños a la lectura y escritura desde los hogares, puesto que eso facilitará que este brinde orientaciones para la mejora

de las habilidades tanto de los padres como de los infantes, de modo que, se logre un trabajo en conjunto (Peña, 2017).

- **Aplicar la lectura compartida:** esta estrategia potencia las habilidades para la descripción de imágenes y textos, el vocabulario, el reconocimiento del alfabeto, etc. Además, se puede efectuar la lectura compartida entre un adulto y un niño, aunque se considera más enriquecedor cuando se realiza entre el mismo niño con un compañero, ya que en esta actividad se ejecuta procesos cognitivos más complejos (Goikoetxea y Martínez, 2015).
- **Realizar documentaciones de los procesos de aprendizaje:** es esencial que se vayan registrando los procesos de aprendizaje de los infantes a través de documentaciones, en las cuales ellos puedan observar gráficamente qué es lo que han hecho y cómo lo están haciendo. Este recurso visual se puede plantear mediante fotografías y videos en los que se visualice los diálogos y las creaciones de los niños, puesto que les será de gran utilidad para que puedan seguir profundizando en sus hipótesis de la literacidad emergente (Woodrow et al., 2015).
- **Intercambiar experiencias letradas entre maestras:** los conversatorios entre las docentes posibilitan que sus prácticas pedagógicas puedan ser más reflexivas en cuanto al desarrollo de la literacidad emergente. De acuerdo con el sentido de comunidad establecido en las escuelas Reggio, es fundamental que los docentes sean partícipes de mesas de diálogo en el que compartan sus estrategias, investigaciones y recursos que emplean, los cuales se puedan tomar como ejemplo para propiciarse en cada aula (Martínez-Agut y Ramos, 2015).

En tal sentido, se reconoce que estas estrategias abarcan todos los agentes que se encuentran alrededor del niño, puesto que tanto desde las aulas, las familias y las escuelas se debe garantizar el óptimo desarrollo de la literacidad emergente. Además, es esencial precisar que estas estrategias deben adaptarse al contexto educativo, de tal modo que, se asegure la continuación de experiencias enriquecedoras.

Para finalizar este subpunto, en el próximo apartado se especificarán los recursos a utilizar para desarrollar la literacidad emergente.

### 2.2.1.3 Uso de recursos para el Desarrollo de la Literacidad Emergente

Para este último punto, se han agrupado los recursos más destacados para la potenciación de la literacidad emergente en tres tipos de materiales. Según Rohde (2015), la selección de recursos para la literacidad emergente debe ir acorde al propósito de aprendizaje que se desee trabajar, de modo que, los docentes necesitan escoger de forma apropiada aquellos que sean más provechosos para el aprendizaje de la lectura y escritura en relación con el contexto en el que se encuentre el infante. Al igual que en el apartado anterior, seguidamente se presentarán estos recursos en viñetas con la mención respectiva a los autores.

- **Materiales letrados:** estos van desde los textos físicos hasta los textos virtuales, tales como cuentos, afiches, recetarios, poemarios, cartillas con letras y palabras, cartillas con el alfabeto y con su nombre, hojas para la realización de trazos y grafías libres, álbum con fotos, revistas, entre otros (Arrow y McLachlan, 2011). Los autores señalan que el material letrado sirve de guía para los niños, puesto que les permite que paulatinamente vayan reconociendo de forma autónoma las letras que se encuentran en estos, a la vez que les ayuda a concretizar lo que quieren decir, así sea a través de trazos cortos a los que les den un significado respectivo.
- **Materiales gráficos:** comprenden todas las posibilidades de soportes y herramientas gráficas que le permiten al niño poder realizar sus trazos y grafías de diferentes maneras (Martínez-Agut y Ramos, 2015). Los autores señalan que pueden incluir plumones de diversos colores y grosores, pinturas como acuarelas y témperas, tintas neutras y de colores, entre otros. Este tipo de materiales ayuda a los niños a concretar sus ideas y les posibilita otorgar detalles a sus escrituras, a la vez que, les permite darle un significado dependiendo de cómo planteen sus trazos.
- **Materiales digitales y/o tecnológicos:** involucran los audiocuentos, los videos con historias, cortos de películas o series, las canciones, entre otros (Rohde, 2015). La autora señala que este tipo de materiales contribuye a que los infantes exploren la literacidad en los ámbitos digitales, no obstante, precisa que se debe complementar con el diálogo entre los niños, para así reforzar las ideas o pensamientos que les han suscitado estos recursos.

- **Materiales que provienen de la naturaleza:** en la propuesta Reggio, se valora mucho las conexiones que se realizan entre los ambientes externos con los internos, por lo que se considera provechoso utilizar elementos naturales para poder expandir los aprendizajes de los niños (Rinaldi, 2021). Estos materiales incluyen hojas, ramas, piedras, entre otros, los cuales permiten a los infantes poder hacer conexiones entre su literacidad y los elementos que les rodean.
- **Materiales sensoriales:** incluyen cajas de arena para grafías, cartones con diversas texturas, la experimentación de sabores que evoquen conversaciones, etc. (Arrow y McLachlan, 2011). Los autores añaden que es vital que los niños experimenten la lectura y escritura con todos sus sentidos, ya que esto contribuye a que perciban estas nociones como parte de ellos.
- **Materiales de la comunidad:** relatos culturales de la comunidad, historias sobre algún personaje relevante, narraciones de celebraciones costumbristas, relatos de fechas cívicas importantes, entre otros (Rohde, 2015). La autora indica que es esencial que se acerque a los infantes hacia una adquisición lectora y de escritura contextualizada, dado que ello aporta a la interiorización y comprensión de los aspectos socioculturales de su comunidad.

De esta manera, los recursos para el desarrollo de la literacidad emergente son variados y se adaptan a las circunstancias educativas que presente cada familia y cada escuela. Por tanto, son los docentes los encargados de decidir qué y cómo utilizar estos recursos, teniendo en cuenta siempre el objetivo y público dirigido.

Ahora bien, en el siguiente apartado se expondrá acerca del rol del niño bajo la propuesta educativa Reggio Emilia, de modo que se puede conocer cuál es la relación con lo visto en el rol del docente.

### **2.2.2 Rol del niño en el desarrollo de la Literacidad Emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia**

De acuerdo con Martínez-Agut y Ramos (2015), en la propuesta Reggio Emilia el niño tiene un rol activo en la adquisición y consolidación de sus aprendizajes, los cuales están basados en la investigación de todo aquello que le rodea. Las autoras señalan que, de igual forma, los infantes son concebidos como constructores de sus habilidades de prelectura y preescritura, ya que las indagaciones a realizar parten de

sus intereses y necesidades por conocer el mundo letrado. De esta forma, los niños afianzan sus aprendizajes a través del acercamiento a contextos alfabetizadores que se llevan a cabo para dar continuidad a sus proyectos de investigación.

En relación con lo anterior, Martínez (2021) recalca que el niño debe tener como rol principal el de investigador lector y escritor, el cual sea capaz de observar, escuchar y cuestionar las experiencias letradas de las que sea partícipe. La autora expresa que, mediante esta perspectiva, los niños potencian con mayor frecuencia sus habilidades de lectura y escritura puesto que observan que sus aportes son reconocidos por sus figuras de cuidado y sus pares, por lo que se motivan a seguir trabajando en la creación de un vínculo fuerte con su literacidad. En tal sentido, las indagaciones les transmiten a los infantes un conjunto de nociones en lo que respecta a la literacidad, por lo que su rol está en poder explorar el mundo letrado a través de las interacciones diarias, el disfrute de situaciones retadoras, etc.

Conjuntamente, Loris Malaguzzi (1984, como se citó en Rinaldi, 2021) manifiesta que los niños son el eje principal en las escuelas Reggio Emilia, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe plantearse de acuerdo con sus ideales de lo que quieren explorar en el mundo. El autor agrega que se debe partir de la idea que los infantes son ciudadanos con derechos, competentes, críticos y reflexivos, por lo que son capaces de poder crear sus propias hipótesis en torno a la lectura y la escritura dentro de la comunidad escolar y familiar en la que se desenvuelvan. Así, los niños son considerados como seres capaces de poder construir su propio proceso de aprendizaje de la literacidad emergente a través del intercambio que tiene con sus pares y con los adultos cuidadores en la cotidianidad.

En esta misma línea, Rinaldi (2021) resalta que en la filosofía Reggio Emilia, se contempla a los niños como individuos aptos y competentes de desarrollar su literacidad emergente a través de la elaboración de hipótesis que tienen en torno al mundo letrado, ya que cuentan con habilidades previas que son la base para potenciar sus ideas y conocimientos mediante las investigaciones. La autora indica que los infantes progresivamente van interiorizando el acto de leer y escribir si se les da la oportunidad de poder generar e interpretar los símbolos, trazos o grafías que escriben, dado que, al otorgarle un significado a lo que realizan, están creando conexiones

esenciales en el desarrollo de la literacidad emergente. De esta manera, el rol del niño debe ir acompañado de las posibilidades que le brindan los adultos para potenciar sus habilidades de lectura y escritura.

De esta manera, bajo Reggio Emilia, el niño pasa a tener mayor participación en el desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades para la literacidad emergente, dado que son vistos como seres capaces de investigar los contextos letrados con los que interactúa cotidianamente y de plantear nuevos temas de indagación en base a lo observado.

En suma, para concluir con este capítulo, diversos autores expresan que las prácticas docentes están relacionadas con la manera en la que se efectúan los aprendizajes de la lectura y escritura, debido a que son los maestros quienes, de acuerdo con sus concepciones y percepciones, plantean actividades letradas para los infantes. Por ello, es fundamental que los docentes estén innovando en sus prácticas y busquen adaptar sus estrategias a las características de los participantes más importantes en el desarrollo de la literacidad emergente: los infantes.

## **PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO**

### **2.1 Enfoque y tipo de investigación**

La presente investigación cuenta con un enfoque cualitativo, el cual, de acuerdo con Hernández et. al (2014) se caracteriza por contar con un proceso dinámico que involucra el recojo de información y la interpretación de los hechos sobre cierta problemática de un grupo de personas. Los autores señalan que las investigaciones cualitativas son flexibles y no cuentan con una conclusión absoluta, puesto que están relacionadas a una realidad en particular, por lo que los análisis y las interpretaciones varían según el contexto. De esta manera, los estudios bajo este enfoque requieren de parámetros claros sobre lo que se quiere investigar y necesitan de sustentos teóricos suficientes para realizar los contrastes pertinentes. Es vital resaltar que este enfoque es coherente con esta investigación porque se consideran aquellas

características propias del contexto, como en este caso, que se ha considerado la propuesta educativa Reggio Emilia. Además, a través de la aplicación de los instrumentos planteados, se podrá obtener la información a estudiar y se podrá contrastar con los referentes teóricos correspondientes.

Ahora bien, es fundamental precisar que esta investigación cualitativa es de tipo descriptiva, mediante la cual según Neill et. al (2018), se detalla los aspectos exactos del fenómeno a investigar, de modo que, es importante definir el objeto de estudio para así seleccionar las técnicas y elaborar los instrumentos para el recojo de información. Por ende, en las investigaciones de este tipo se comprende y analiza las observaciones realizadas junto con la revisión de la teoría, de tal forma que, se concreten descubrimientos o hallazgos sobre una realidad en particular. Es menester señalar que este tipo de investigación se adecúa al presente estudio, puesto que se ha establecido un objetivo general y dos objetivos específicos que están relacionados y, con relación a ellos, se han podido establecer las categorías y subcategorías con sus instrumentos de recojo de información correspondientes.

En tal sentido, el enfoque cualitativo de tipo descriptivo se ajusta a la investigación a realizar, dado que permite plantear el problema del estudio de forma concisa y establecer los objetivos acordes a este. Asimismo, al ser cualitativo, se podrá contrastar de forma teórica las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia a analizar, a la vez que se podrá recoger información sobre ello en la institución educativa planteada, para luego triangular todos los datos obtenidos.

## **2.2 Problema de investigación y Objetivos**

El problema de la investigación está presentado a través de la siguiente pregunta: “¿Cuáles son las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia en un aula de 3 años en una institución educativa privada del distrito de San Miguel?”. Para dar respuesta a ello, se ha establecido un objetivo general, el cual es analizar las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia en un aula de 3 años en una institución educativa privada del distrito de San Miguel.

Adicionalmente, de este se desprenden dos objetivos específicos: conceptualizar el desarrollo de la literacidad emergente desde la mirada de una docente de un aula de 3 años y describir las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia en un aula de 3 años.

### **2.3 Definición de Categorías y Subcategorías**

Es esencial detallar que a partir de los objetivos específicos se ha podido establecer dos categorías en la investigación: Desarrollo de la literacidad emergente y Prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia.

En la primera categoría, se han considerado cuatro subcategorías para la investigación: definición de literacidad emergente, importancia de la literacidad emergente, habilidades necesarias para el desarrollo de la literacidad emergente y el niño de 3 años y la literacidad emergente. A través de estas, se busca dar respuesta a la conceptualización que tienen las docentes sobre la literacidad emergente, para lo cual se espera identificar sus ideas sobre esta noción.

Acerca de la segunda categoría, se han planteado las siguientes cinco subcategorías: rol docente, percepción docente, estrategias docentes, uso de recursos y el rol del niño. Con estas subcategorías, se pretende conocer cómo conciben su rol docente dentro del aprendizaje de la lectura y escritura, cuáles son las percepciones que tienen las docentes sobre su propia práctica, qué estrategias y recursos utilizan y cómo proyectan el rol del niño en la literacidad emergente.

Por fines de organización, seguidamente se colocarán en una tabla las categorías y subcategorías de acuerdo con los objetivos de la investigación:

**Tabla 1**

*Objetivos, Categorías y Subcategorías*

<b>OBJETIVO GENERAL</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>CATEGORÍAS</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>
-------------------------	------------------------------	-------------------	----------------------

<p>Analizar las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia en un aula de 3 años en una institución educativa privada del distrito de San Miguel.</p>	<p>Conceptualizar el desarrollo de la literacidad emergente desde la mirada de un docente de un aula de 3 años</p>	<p><b>Desarrollo de la literacidad emergente</b></p> <p>Se entiende al desarrollo de la literacidad emergente como un proceso continuo que involucra el trabajo de las habilidades de prelectura y preescritura en los niños del nivel Inicial.</p>	<p><b>1. Definición de literacidad emergente</b> Implica el desarrollo de habilidades necesarias para aprender a leer y escribir de forma convencional (Rohde, 2015).</p> <p><b>2. Importancia de la literacidad emergente</b> A través de la literacidad emergente, los niños se aproximan al mundo letrado de forma natural y espontánea, sin la necesidad de memorizar tecnicismos del lenguaje (Carter-Smith, 2021).</p> <p><b>3. Habilidades necesarias para el desarrollo de la literacidad emergente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lenguaje oral: el niño comienza a dar sus primeros acercamientos mediante la consolidación del vocabulario, la estructuración de oraciones, etc. (Peña, 2017).</li> <li>● Conciencia fonológica: deriva del desarrollo del lenguaje oral. A través de esta se identifican y estructuran en segmentos las palabras (Gutiérrez y Díez, 2018)</li> <li>● Análisis de la función de los textos: los textos tienen un significado y uso en específico. Los infantes reconocen el contexto y la funcionalidad en la interacción (Giacovazzi et al., 2021)</li> <li>● Conocimiento del código escrito: comprende el otorgar significado a lo escrito, asociar la lectura de izquierda a derecha, etc. (Giacovazzi et al., 2021).</li> </ul> <p><b>4. El niño de 3 años y la literacidad emergente</b> A esta edad, los niños leen por sí solos imágenes, inician en la escritura no convencional, reconocen su nombre, etc. (Carter-Smith, 2021).</p>
	<p>Describir las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia en un aula de 3 años</p>	<p><b>Prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia</b></p> <p>Las prácticas docentes involucran el rol que cumplen los maestros, es decir, lleva consigo las percepciones, las estrategias, los</p>	<p><b>1. Rol docente</b> En las escuelas Reggio Emilia, los maestros son facilitadores de experiencias que van acorde al análisis y reflexión de los intereses de los niños (Callejo, 2017).</p> <p><b>2. Percepción docente</b> La literacidad se ve influenciada por la manera en la que los maestros conciben al acto de leer y escribir en la etapa escolar. (Muninova, 2020).</p> <p><b>3. Estrategias docentes</b> Las estrategias encaminan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literacidad emergente, por tanto, deben propiciar el acompañamiento a través de la reflexión y</p>

		<p>recursos y la mirada que tienen de los niños en torno al desarrollo de la literacidad emergente. Es importante tener en cuenta que estas prácticas varían de acuerdo con la propuesta educativa de las instituciones educativas, por lo que se enfocará en la de Reggio Emilia, la cual contempla a la literacidad emergente como un aprendizaje lleno de observaciones e investigaciones por parte de los infantes.</p>	<p>análisis del acto de leer y escribir (Caballeros et al., 2014).</p> <p><b>4. Uso de recursos</b> La selección de recursos debe ir acorde al propósito de aprendizaje que se desee trabajar. Los docentes necesitan escoger de forma apropiada los más provechosos en relación con el contexto en el que se encuentre el infante (Rohde, 2015).</p> <p><b>5. Rol del niño</b> En la propuesta Reggio, el niño tiene un rol activo en la adquisición y consolidación de sus aprendizajes basados en la investigación (Martínez-Agut y Ramos, 2015).</p>
--	--	---	--

## 2.4 Metodología

### 2.4.1 Fuentes e Informantes

La fuente informante para la investigación es una docente de un aula de 3 años de una institución educativa privada que trabaja bajo la propuesta educativa Reggio Emilia, la cual cuenta con una amplia experiencia pedagógica en las aulas del nivel Inicial. Sobre la selección, se ha considerado pertinente trabajar con esta informante debido a que se tiene contacto directo y continuo dentro de las prácticas preprofesionales. A continuación, se detallarán los criterios de inclusión y exclusión:

#### Criterios de inclusión:

- Docente de inicial con jornada completa en la institución educativa.
- Docente que brinde oportunidades y facilidades para la investigación.
- Docente que trabaje bajo la propuesta educativa Reggio Emilia desde hace 2 o más años.

#### Criterios de exclusión:

- Docente del nivel primaria y secundaria.
- Docente contratada bajo la modalidad de jornada de medio tiempo.
- Docente que no muestre interés por participar en la investigación.
- Docente que no trabaje bajo la propuesta educativa Reggio Emilia.
- Docente que cuente con menos de dos años de experiencia en la institución educativa seleccionada.

Conjuntamente, se precisarán los datos informativos de la docente a participar en la investigación en la siguiente tabla:

**Tabla 2**

*Características de la docente informante*

CÓDIGO	SEXO	DESCRIPCIÓN
D1	Femenino	Realizó estudios de Pregrado en la especialidad de Educación Inicial. Cuenta con una diplomatura de “Estrategias de Investigación Sociocconstructivista” y una especialización en “La Cotidianidad en las escuelas Reggio Emilia”. Además, tiene 14 años de experiencia en las aulas del nivel Inicial, dentro de los cuales 10 años ha trabajado específicamente en la institución educativa bajo la propuesta educativa Reggio Emilia. Conjuntamente, ha sido especialista en grupos de estudio acerca de la propuesta pedagógica socio-constructivista.

#### **2.4.2 Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos**

En cuanto a la primera categoría, se ha seleccionado como técnica de recolección de información a la entrevista, la cual según Díaz-Bravo et. al (2013), permite recoger datos de cierta población en específico a través de conversaciones que pueden estar guiadas bajo una serie de preguntas estructuradas. En conjunto, se ha elegido como instrumento a la guía de entrevista semiestructurada, debido a que, de acuerdo con Lázaro (2021) esta propicia la estructuración de preguntas abiertas, a la vez que, da la posibilidad de que se generen nuevas preguntas durante el transcurso de la entrevista, por lo que se le puede pedir al entrevistado que comente más sobre cierto tema o que profundice sus ideas. Así, a través de la entrevista y la guía de entrevista semiestructurada, se podrá recoger las concepciones e ideas que tiene la fuente informante sobre el desarrollo de la literacidad emergente y se podrá generar nuevas interrogantes si fuese conveniente.

Por otro lado, sobre la segunda categoría, se ha considerado pertinente hacer uso de la guía de entrevista semiestructurada de la primera categoría y la guía de observación. Es vital precisar que se hará uso de la información recogida en el instrumento anterior, puesto que en la entrevista se podrá conocer cómo la maestra comprende la literacidad emergente en su propia práctica pedagógica. Adicionalmente, en esta categoría se ha escogido como técnica a la observación, la cual, según Campos y Lule (2012), favorece la recolección de hechos verídicos en un momento determinado y permite contrastar las realidades del fenómeno a investigar. Es menester resaltar que esta observación será de tipo no participante, ya que con esta se evitará las intervenciones del investigador y se propiciará la anotación correspondiente de forma minuciosa y concreta (Campos y Lule, 2012). Para realizar ello, se ha considerado pertinente utilizar como instrumento a la guía de observación, ya que acorde a lo manifestado por Tamayo (2004, como se citó en Campos y Lule, 2012), esta propicia la agrupación de datos a observar y el registro ordenado de los aspectos trascendentales dentro del fenómeno estudiado.

En tal sentido, la observación no participante y la guía de observación ayudarán a recabar los datos correspondientes al rol docente, a la percepción docente, las estrategias, el uso recursos y al rol de niño dentro de la práctica pedagógica de la docente durante dos oportunidades en particular: en el contexto de Literacidad y en el momento de relajación. En cuanto al primero, se ha decidido observar este momento dado que en el aula existe un contexto en el que se llevan a cabo propuestas para el desarrollo de la lectura y escritura. Sobre el segundo, se ha seleccionado puesto que es en este espacio en el que se realiza “la hora del cuento” o se da un tiempo para el diálogo con los infantes.

Finalmente, es trascendental precisar que ambos instrumentos han sido diseñados por elaboración propia y están orientados en base a los objetivos específicos de la investigación. En el siguiente apartado, se explicará sobre ello.

#### **2.4.3. Proceso de validación de instrumentos de la investigación**

El diseño de cada uno de los instrumentos ha pasado por la revisión de dos expertas evaluadoras: la Mag. Carmen María Sandoval Figueroa y la Mag. Sobeida

Del Pilar Lopez Vega. A ellas se le han enviado mediante correo una carta formal (ver Anexo 1) para solicitar la validación junto con dos fichas de registro para la valoración de la guía de entrevista y la guía de observación (ver Anexo 2). Seguidamente, se realizaron las evaluaciones pertinentes según los criterios establecidos para la revisión y se ha generado un reporte con sus comentarios (ver Anexo 3) junto con el ajuste del diseño de la versión final de los instrumentos (ver Anexo 4).

#### **2.4.4 Técnicas para la organización, procesamiento y análisis de datos**

En lo que respecta a la organización y análisis de la información recopilada en la entrevista y en la guía de observación, se realizará un procesamiento particular para cada uno de estos instrumentos.

En cuanto a la entrevista, se realizarán los siguientes pasos:

1. Transcribir la entrevista de la docente: esta transcripción se realizará en base al video de grabación de la entrevista.
2. Codificar y organizar los hallazgos en base a las subcategorías de la investigación: se dispondrán los hallazgos encontrados y se considerarán los elementos emergentes en base a estos. Se utilizará un cuadro en el que se observarán las categorías, las subcategorías, los códigos de las preguntas y respuestas, los hallazgos y los elementos emergentes (ver Anexo 5).
3. Analizar los datos obtenidos: se utilizará una matriz de análisis de la información, en la cual se puedan visualizar los hallazgos en cuanto a las referencias teóricas consultadas. En el cuadro, se considerarán la categoría 1, las subcategorías, los hallazgos y los apartados bibliográficos que se relacionan entre sí (ver Anexo 6).

Para la guía de observación, se considerarán los siguientes aspectos:

1. Describir la información y codificar las observaciones: para ello, se realizará la organización de la información de las observaciones en un cuadro que contenga los apartados de la categoría, las subcategorías, los hallazgos relevantes y los elementos emergentes que van con relación al cumplimiento del objetivo específico 2. De igual manera, se codificarán las dos observaciones realizadas en base a los dos momentos durante la jornada pedagógica escogida (ver Anexo 7).

2. Analizar los datos obtenidos: por temas de organización, se ha optado por realizar este paso en la matriz de triangulación que junta la entrevista, las guías de observación y la revisión bibliográfica, ya que así se podrán contrastar los datos de forma directa sobre la categoría 2 (ver Anexo 8).

Por su parte, es esencial detallar que la técnica a utilizar para la codificación de datos de la guía de entrevista semiestructurada y guía de observación es la codificación cualitativa, la cual según Sánchez et al. (2021) posibilita la organización de la información recopilada a través de la identificación de los aspectos fundamentales que contribuyen a la investigación, a la vez que, permite eliminar elementos que no guardan relación con el problema u objetivos planteados.

Adicionalmente, como se mencionaba en líneas anteriores, dado que estos instrumentos contribuyen a analizar las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente, se ha considerado usar la técnica de triangulación para la categoría 2 de la investigación, en la cual se integrarán los dos instrumentos aplicados junto con los referentes teóricos. Al respecto, Sánchez et al. (2021) manifiesta que la triangulación favorece el contraste de la información y la interpretación concisa y pertinente sobre el fenómeno de estudio mediante un análisis sustentado en base a diversos referentes teóricos. De tal modo, en la categoría 2 que va en relación con el segundo objetivo específico, se estaría precisando la confrontación de los datos recogidos por la maestra, las acciones que realiza en su práctica y las revisiones bibliográficas respectivas.

#### **2.4.5 Principios éticos de la investigación**

En lo que respecta a los principios éticos de la investigación, se han tomado en cuenta los cinco estipulados en el Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la PUCP (2016): Respeto por las personas, Beneficencia y no maleficencia, Justicia, Integridad científica y Responsabilidad.

Con el primer principio, se respeta la autonomía de la fuente informante, puesto que su participación será voluntaria y podrá retirarse cuando lo precise conveniente. En cuanto al segundo, se respalda el bienestar de la persona involucrada, por tanto, se evitarán riesgos que puedan dañar su integridad. Con el tercero, se asegura el trato

de la información libre de sesgos y se garantiza la confidencialidad de la información brindada. Sobre el cuarto, se establece la veracidad tanto para el recojo como para el análisis de los datos, los cuales serán tratados únicamente para fines académicos. Por último, con el quinto, se afirma que el investigador será quién asuma la responsabilidad sobre las consecuencias que se podrían derivar en la ejecución y difusión de la presente investigación.

Por otro lado, es elemental manifestar que para que la investigación sea fiable y verídica, se ha elaborado una carta de consentimiento informado para poder aplicar la guía de entrevista y la guía de observación. Esta carta ha sido entregada a la docente informante y se le ha detallado en esta los fines de cada uno de los instrumentos a utilizar. Ambos consentimientos se adjuntan en el Anexo 9.

### **PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

En este apartado, se analizará la información recogida en los instrumentos planteados para la investigación, a su vez que, se realizará la interpretación correspondiente de los resultados obtenidos en la aplicación de estos. Por cuestiones de organización, se ha dividido este análisis en base a los capítulos y las categorías presentadas en la investigación, las cuales van con relación al objetivo general y a los objetivos específicos de este estudio. A continuación, se presentarán los hallazgos del capítulo 1.

#### **CAPÍTULO 1: CONCEPTUALIZACIÓN DEL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD EMERGENTE EN EL NIVEL INICIAL**

##### **1. Definición de Literacidad Emergente**

Es imprescindible reconocer que la literacidad emergente engloba las habilidades que son necesarias para interiorizar el mundo letrado. Y es que, como menciona Rohde (2015), la literacidad emergente es uno de los conceptos que apuesta por el desarrollo de las habilidades y capacidades de los niños en torno al aprendizaje de la lectura y escritura desde edades tempranas, a través de las

interacciones e intercambios interpersonales que contribuyan a construir su propio proceso letrado de manera convencional en un contexto social y cultural en particular. Es por esta razón que resultó esencial preguntarle a la fuente informante cómo define la noción de literacidad emergente, a lo que ella menciona:

Es el primer momento en el que los niños y niñas empiezan a relacionarse definitivamente con este mundo letrado. Y esto se ve en distintos momentos, no necesariamente porque entendemos la literacidad como 'escribe' o que puedas realizar la escritura tal cual (...). La literacidad se puede ver cuando ellos "leen sus álbumes", leen sus "cartas de identidad", los cuentos, hacen esta lectura de imágenes. [D1-P1]

Por tanto, la docente identifica que la literacidad emergente es la base para que los niños aprendan a leer y a escribir, la cual no debe enmarcarse a solo realizarse mediante prácticas formales, sino que, por el contrario, debe potenciarse a través de los encuentros cotidianos que tienen los infantes con los elementos letrados que están a su alcance en el día a día. Así, como manifiesta Rohde (2015), el acercamiento a la lectura y escritura se suscita en diversos espacios y momentos en la vida del niño.

Adicionalmente, es menester recalcar que el desarrollo de la literacidad emergente involucra un proceso complejo, ya que, tal como lo señala Carter-Smith (2021), los infantes progresivamente van complejizando sus conocimientos sobre el acto de leer y escribir, los cuales involucran la identificación de los elementos letrados, el reconocimiento de los trazos y grafías y la relación entre los sonidos y símbolos representativos. Sobre ello, la docente precisa que:

La literacidad emergente es como rescatar esto previo que hay, (...), este previo les dé la fuerza para lo que viene más adelante de manera formal. (...) Además, pensando como escuela, aparte los cuentos y todo esto, creo que se debe empezar por su propio nombre, que los identifica y les da pie a seguir profundizando más letras. [D1-P1]

En tanto, la docente indica que la literacidad emergente implica reforzar las ideas que traen los niños en torno a la lectura y escritura, a la vez que, reconoce que

trabajar en ello comprende un proceso que parte desde el reconocimiento de su nombre hacia la apertura a temas más variados. Es así como se evidencia que la literacidad emergente se desarrolla paulatinamente a través de los saberes previos que tienen los niños y de la identidad que les hayan otorgado a situaciones letradas tales como su nombre, por lo que resulta vital profundizar en ello para que los niños poco a poco lleven esta identidad hacia la experimentación de circunstancias complejas y de su interés. Y es que, tal como resaltan Gandolfi et al. (2021), la exposición hacia el mundo letrado que se le otorgue a los niños tiene que ser de su interés para que se profundice en sus habilidades y capacidades.

En cuanto a este último punto, es importante destacar que los infantes van desarrollando sus nociones sobre el acto de leer y escribir de acuerdo con la manera en la que son expuestos a situaciones retadoras que partan de su curiosidad y atracción. Al respecto, la docente suscribe que:

Estas letras que los niños están buscando, las traen y las buscan por todos lados. Los niños se lo llevan y a veces los papás dicen 'pero no me cuenta nada de lo que ha hecho en el nido', sin embargo, te hace otro tipo de preguntas y pues claro, no esperes que te cuente 'hoy me senté...', sino que el niño va y te da una pregunta para ver si tú como adulto acoges lo que está viendo o investigando sobre la literacidad. [D1-P6].

Así, la docente contempla que desarrollar la literacidad emergente debe partir desde los intereses de los niños en buscar letras, escribir palabras y efectuar preguntas sobre el mundo letrado. Y es que, como precisan Gandolfi et al. (2021), trabajar en las habilidades de lectura y escritura en los niños debe ir con relación a la exposición letrada que se les ofrezca a estos, por lo que, resulta vital que los adultos muestren apertura a acoger las ideas de los niños y a fortalecerlas para seguir consolidando la literacidad emergente.

En ese sentido, se resalta que la literacidad emergente implica desarrollar las habilidades y capacidades para la lectura y escritura a través de un proceso lleno de situaciones retadoras y complejas para los niños y niñas. A su vez, se destaca que trabajar en la literacidad emergente involucra conocer los intereses de los infantes

para poder potenciarlos en los diversos momentos espontáneos en la cotidianidad, ya que ello contribuirá a la interiorización del mundo letrado sin la necesidad de realizar prácticas convencionales.

## **2. Importancia de la Literacidad Emergente**

En relación con los párrafos anteriores, resulta elemental sostener que la importancia de desarrollar la literacidad emergente recae en el hecho de que, a través de esta, los niños se van relacionando con el acto de leer y escribir de forma genuina y espontánea. Tal como lo precisa Carter-Smith (2021), trabajar en la literacidad emergente desde edades tempranas aporta a que los infantes construyan su propio proceso de aprendizaje lector y escrito, en cual se valoren sus descubrimientos e interrogantes sobre el ambiente letrado que les rodea. Por este motivo, fue sustancial preguntarle a la docente informante sobre la importancia que le otorga a la literacidad emergente en la vida de los infantes y en sus aprendizajes. Sobre estas preguntas, la docente manifiesta que “Definitivamente contribuye porque ellos buscan entender la literacidad... contribuye para lo largo de la vida diaria, es que es como las matemáticas que también están muy presentes todo el tiempo, las letras están presentes todo el tiempo” [D1-R3]. De esta manera, la docente precisa que la literacidad es aquello que acompaña al niño durante toda su vida, por lo que desarrollarla colabora en sus interacciones diarias con los espacios lectores y escritos a los que se enfrenta.

Asimismo, la docente asevera que “en cualquier contexto, vas a vivir la literacidad queriendo comunicar algo.” [D1-P9] y “(...) realmente lo que no queremos es que ellos copien las letras, sino que empiecen a construir su propio camino de escritura” [D1-PP3]. En tanto, la docente señala que la literacidad emergente es importante porque esta se vivencia a lo largo de la vida del infante, de modo que es importante que este sea partícipe en la construcción de sus propios conocimientos en torno a la lectura y la escritura de forma genuina, sin tener que forzarlo a realizar procedimientos convencionales. De ello, se rescata que trabajar en la literacidad emergente recae en la importancia de no encasillar a los niños a aprender técnicamente lo que significa leer y escribir, sino que, se debe buscar impulsar sus ideas base y potenciarlas para que este camino alfabetizador sea enriquecedor para ellos. Y es que, tal como lo precisa Clark (2020), el trabajar la literacidad emergente

en la infancia asegura un buen desarrollo a nivel cognitivo, social y emocional, puesto que a través de esta el niño se siente seguro de poder enfrentarse a interacciones comunicativas sin dificultad.

Por otro lado, Scheepers et al. (2021) señalan que desarrollar la literacidad emergente permite conocer si los niños están presentando problemas a nivel de desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo, por lo que es un gran indicador de cómo los niños están aprendiendo en la etapa escolar. Sobre este punto, la docente comenta que “basándonos en que parte de su propio interés, esta permite que ellos puedan profundizar en lo que quieren aprender, se empiezan a retar ellos mismos y a comprender lo que hacen y dicen” [D1-R2]. Por tanto, la docente asevera que la literacidad emergente resulta trascendental en la vida de los niños porque les posibilita ser conscientes de lo que comunican, expresan y realizan en el día a día, por ende, si realmente llegan a comprender ello, pueden continuar en la búsqueda de retos que complejicen sus aprendizajes. En base a ello y considerando lo que dice Scheepers et al., el hecho de que los infantes sean conscientes de su propio proceso alfabetizador contribuye a que los docentes observen con mayor precisión las habilidades y capacidades para comprender y producir eventos letrados que van desarrollando y, a su vez, identifiquen señales de alerta si fuera el caso.

En suma, se evidencia que la literacidad emergente tiene importancia en la vida de los infantes debido a que, a través de ella, los niños se involucran en el mundo letrado mediante la construcción de su propio proceso de manera genuina y natural. Además, esta noción permite que los niños consoliden sus ideas previas y se desafíen a sí mismos a continuar buscando información y generándose interrogantes en relación con lo que significa leer y escribir. De igual forma, se muestra que desarrollar la literacidad emergente repercute en diversas áreas de aprendizaje en el niño, por lo que se convierte en un predictor importante dentro de la etapa escolar del infante.

### **3. Habilidades necesarias para el desarrollo de la Literacidad Emergente**

En el anterior apartado se ha precisado la importancia de la literacidad emergente. Con relación a ello, resulta también necesario especificar cuáles son las habilidades que son indispensables para el desarrollo de la literacidad emergente para

poder realizar el análisis respectivo. Para esta investigación, se han considerado importantes cuatro aspectos trascendentales: el lenguaje oral, la conciencia fonológica, el análisis de la función de los textos y el conocimiento del código escrito. A fin de conocer lo que opina la docente, se le preguntó qué habilidades considera necesarias para el desarrollo de la literacidad emergente y cómo contempla que los niños desarrollan aquellas habilidades.

Sobre ello, la docente opina “creo que una habilidad importante es la escucha. Entre ellos mismos se escuchan y el trabajo en equipo. Tengo clarísimo el ejemplo de este socioconstructivismo” [D1-R4]. De este comentario de la docente se deduce que, a través de los intercambios con sus pares, los niños van fortaleciendo la escucha activa y la producción de diálogos, los cuales son aspectos característicos de una de las habilidades importantes en el desarrollo de la literacidad emergente: el lenguaje oral. Además, la docente indica que esta habilidad va a la par de la capacidad que tienen los infantes para trabajar en equipo, ya que, según la mirada socioconstructivista que trabaja la institución, es uno de los puntos que más se refuerza en su aula. Al respecto, Peña (2017) señala que la habilidad del lenguaje oral es uno de los primeros pilares dentro de la literacidad emergente, dado que con ella se afianzan componentes como el vocabulario, la estructuración de oraciones y la pronunciación, los cuales están enmarcados de acuerdo con la cantidad de interacciones interpersonales que tienen los niños. Es así como estos espacios de diálogo que se propician en la escuela enriquecen el aprendizaje de la lectura y escritura, debido a que permite que los niños puedan conocer palabras nuevas, estructurar sus frases y producir y comprender diferentes situaciones comunicativas.

Por otra parte, la docente también hace referencia a la habilidad de la conciencia fonológica cuando menciona que:

Él sabe que dice E porque dice que su nombre empieza con una escalera y termina con una boca de dinosaurio. Entonces él no dice “esta es la ‘E’ y la ‘O’”, sino no dice “este es ‘E’ porque empieza con una escalera y termina con una boca de dinosaurio”. [D1-R6].

Sobre este ejemplo, se infiere que la docente considera que dentro del acto de leer y escribir está inmerso el desarrollo de la conciencia fonológica en los niños, ya que ella manifiesta que, partiendo del nombre, los niños van dividiendo las letras e identificando los sonidos iniciales y finales de las palabras. En relación con ello, Gutiérrez y Díez (2018) indican que la conciencia fonológica posibilita que los infantes reconozcan y estructuren las palabras en pequeños segmentos o por letras, de tal forma que, les abre el camino para plasmar sus ideas mediante trazos o grafías con significado. De igual forma, sobre la respuesta de la docente, es elemental precisar que, en base al ejemplo, la docente está planteado el trabajo de la conciencia fonológica desde los niveles léxico y silábico, los cuales, según Gutiérrez-Fresneda et al. (2020), comprenden que los infantes puedan diferenciar las palabras dentro de las oraciones y las comiencen a segmentar en pequeñas sílabas o letras. De este modo, se evidencia que la conciencia fonológica está inmersa en las interpretaciones que realizan los niños sobre las palabras que van descubriendo, por lo que es vital potenciar el reconocimiento de sus letras, sílabas o sonidos para así conseguir entender de forma más compleja el mundo letrado.

Conjuntamente, la docente reconoce la habilidad de análisis de la función de los textos cuando precisa el siguiente ejemplo:

(...) darles la oportunidad a este momento de cuento, de hacer preguntas, de jugar un poco al “qué crees”, a solamente mostrarles la portada del cuento y decirle de qué crees que trata, quién será el personaje, o esta pregunta que se hacen después de (leer el cuento) cuál fue la parte que más te gustó el cuento, jugar a dónde está el “loro” o al finalizar el cuento invitarlos a dibujar personajes favoritos o lo que nos deje el cuento por hacer. [D1-R4]

Dentro de este comentario, es sustancial resaltar que la docente, desde su propia interacción con los niños, recalca la importancia de fortalecer el significado que tiene el texto que les está mostrando y de cuestionarlos sobre su intencionalidad. Es esencial exponer que se hace énfasis en la formulación de preguntas constantemente para generar acercamientos e intercambios letrados con mayor significado, los cuales motiven a que los niños desarrollen sus habilidades de forma crítica y consciente a través del reconocimiento y análisis de la literacidad en la diversidad de material

letrado. Con relación a ello, Caballeros et al. (2014) manifiesta que identificar la funcionalidad de los textos permite a los infantes vivir prácticas más reflexivas, ya que ellos serán capaces de analizar y diferenciar las características, el significado del contenido y el tipo de narrativa que se presenta en cada elemento letrado. En este sentido, se contempla que es vital profundizar los textos que se les brinden a los niños, para que así, ellos logren interiorizar la literacidad emergente como aquello que los invita a la reflexión y análisis del mundo letrado que los rodea.

De igual forma, la docente menciona a través de otro ejemplo la habilidad de análisis de la función de los textos cuando indica:

Entonces yo le comento: “¿cómo eso nos va a ayudar a nosotros a encontrar a la cebra?”. Ella dice: “porque podemos hacer un cartel así de grande que diga ‘se busca a la cebra’” (...). Gracias a este comentario de G, tuvimos que entender qué era un cartel primero, luego salir y ver qué es un cartel para que los niños entiendan este concepto. [D1-R6]

En cuanto a esta mención, la docente expresa que los niños traen consigo ideas previas que potencian la literacidad emergente de los demás compañeros, tal como el caso de los carteles, de tal forma que, tanto individual como grupalmente se involucran en el análisis, la producción y difusión de los aprendizajes en torno a la lectura y escritura. Sobre ello, Giacobazzi et al. (2021) manifiestan que la interpretación y análisis que realizan los niños sobre el mundo letrado se da de acuerdo con las interacciones cotidianas, en las cuales pueden construir de forma individual o colectiva el significado de la variedad de textos que tienen a su alcance. Por tanto, la habilidad del análisis de la función de los textos se va consolidando a través de las investigaciones que se dan entre los infantes sobre algún elemento en particular que les causa curiosidad o les llama la atención. Es por esta razón que esta habilidad resulta indispensable potenciarla desde edades tempranas, dado que los niños asimilan la particularidad de los textos mediante la comprensión del contenido y la producción de sus propias creaciones alfabetizadoras.

Por último, la docente ejemplifica otra habilidad para el desarrollo de la literacidad emergente que va en relación con la escritura, es decir, el conocimiento del código escrito:

Por ejemplo, (...) E dijo que iba a escribir A, que es el nombre de su hermana y él recordaba que había preparado con ella galletas de chocolate en Navidad. Él quería saber cómo escribir el nombre de su hermana. Es un buen ejemplo de cómo partes de algo significativo (...), buscábamos entonces que empiece con la "A", luego sigue la "L", etc., (...) él solito decía "esta es la "L" que se parece a la galleta, esta es la "E" que se parece a la escalera. Así los niños asocian las letras a su palabra especial. [D1-R9].

En base a lo planteado en el ejemplo, la docente sostiene que los niños van desarrollando la habilidad de identificar las letras y plasmarlas mediante la escritura de acuerdo a cuán importante es la palabra que piensen. Es por ello que la docente asegura que si el interés parte de los infantes, les resultará más fácil poder asociarlas las letras que piensan a una escritura con significado, es decir, a trazos o grafías no convencionales. En referencia a este comentario, Saavedra (2017) señala que la habilidad del conocimiento de lo escrito implica que los niños, de acuerdo con la edad, asocien progresivamente el sonido de las letras con la escritura convencional, sin la necesidad de obligarlos a identificarlas e interpretarlas. Por tanto, y como se manifiesta en el ejemplo, resulta trascendental que los infantes plasmen sus ideas basándose en lo que para ellos es significativo, dado que esto permitirá que interioricen las letras y las escriban a su manera otorgándoles una connotación y valoración.

En tal sentido, si bien la docente en un primer comentario solo resalta una de las habilidades mencionadas en esta investigación, paulatinamente a través de otros ejemplos, resalta la importancia de desarrollar otras habilidades para que se complemente la interiorización de la literacidad emergente. Se muestra entonces que es vital resaltar que cada una de estas habilidades se van desarrollando según la edad y proceso madurativo de los infantes, por lo que es menester que los adultos

cuidadores y los docentes acompañen este proceso brindándoles herramientas que fortalezcan sus saberes previos y los complejicen a través de propuestas retadoras.

#### **4. El niño de 3 años y la Literacidad Emergente**

Con relación al último párrafo, es fundamental precisar que la literacidad emergente es un proceso que se desarrolla en cada una de las etapas del niño, dependiendo de su edad cronológica y madurativa. A manera de contextualizar esta investigación, resulta importante conocer los indicadores a los tres años, por lo que se le preguntó a la docente cómo se manifiesta la literacidad emergente en un niño de 3 años y se le solicitó algunos ejemplos. Al respecto, la docente comenta:

(...) se debe empezar por su propio nombre. El tener estas cartillas con su nombre, no decirles estas son las letras del nombre, sino que las reconozcan parte desde sus casilleros, eso es un acercamiento súper claro a la literacidad que se van apropiando de ella. [D1-R6].

Respecto a este comentario, la docente asevera que a los 3 años los niños comienzan a acercarse al mundo letrado a través del reconocimiento de su nombre, ya que es aquello que les otorga identidad. Es así que, comenzar a partir del nombre, invita a los infantes a poder descubrir que la literacidad es parte de ellos y de la cotidianidad. Sobre ello, Carter-Smith (2021) manifiesta que entre los tres y cuatro años los niños comienzan a cuestionarse y a otorgarle significado a lo que le rodea y empiezan a reconocer las letras de su nombre y las van asociando con otras palabras de su vocabulario. Sin embargo, resulta importante mencionar que aquí se observa un gran contraste con lo planteado en el programa curricular, dado que el Ministerio de Educación (2016) no especifica el aprendizaje en cuanto a la escritura hasta los 4 años, por lo que es trascendental que se realicen actualizaciones con indicadores pertinentes que sirvan como guía para el desarrollo de la literacidad a los 3 años. De este modo, una de las características marcadas que se encuentra a los tres años va asociada a la indagación de las letras del nombre y a la escritura no convencional de estas, por lo que es elemental que se tome en cuenta ello para que las docentes que trabajen bajo diversas propuestas curriculares lo acojan como parte de su identidad alfabetizadora de los infantes.

De igual forma, la docente agrega que a los tres años un ejemplo claro que se observa es:

(...) cuando los niños van el carro y dicen “papá ese es ‘Wong’, papá mira esto”, ahí ya se está aplicando la literacidad, pero los papás no lo entienden como literacidad sino como que sus hijos reconocen las imágenes y nada más, pero en realidad eso es parte de la literacidad. [D1-R9].

En referencia a la respuesta, la docente manifiesta que a los tres años los infantes leen imágenes o logotipos que son conocidos para ellos. Ello denota que los niños van asociando estas imágenes con algunas letras que reconocen a través de su nombre o que han observado en casa. Acerca de ello, Carther-Smith (2021) precisa que a los tres años los niños tienen muy presente las imágenes que les rodea, por lo que comienzan a otorgarles una connotación y descripción en particular. La autora agrega que ellos comienzan a leer de forma autónoma las imágenes porque vinculan sus saberes previos con las características de las figuras y textos, los cuales los invitan a plasmarlos a través de la escritura con un significado conciso. De esta forma, relacionándolo con el ejemplo, se precisa que los niños a los tres años realizan una lectura de imágenes según la cantidad de experiencias que haya tenido en el entorno letrado, ya que ello contribuye a que refuercen sus ideas hacia el reconocimiento de la literacidad en la cotidianidad.

En relación con este último párrafo, la docente añade como ejemplo que “siento que la literacidad, si bien en el nido le damos este peso y la acogemos y la ponemos en esta ‘vitritina’ para trabajarla, ellos se la llevan por otros lados. En casa siguen hablando, siguen preguntando (...)” [D1-R6]. Es así como la docente asevera que a esta edad los niños cuentan con la capacidad de ser conscientes de su propio proceso lector y de escritura y lo vivencian en diferentes contextos letrados. De este comentario se rescata la importancia de brindar espacios para que los niños puedan expandir sus conocimientos en torno a la literacidad, dado que, como precisa Carther-Smith (2021), los niños a esta edad tienen más curiosidad por descubrir las letras y cuestionarse sobre lo que ya saben o desean conocer. No obstante, sobre esta respuesta de la docente también es importante precisar que debe haber un acompañamiento

pertinente desde la escuela y el hogar en el que se involucre tanto la lectura como la escritura. Este punto puede ser complejo de concretarse en todas las instituciones educativas, dado que, desde el programa curricular del Ministerio de Educación (2016), la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” no presenta ninguna característica a los tres años, por lo que se le estaría restando la importancia dentro de la construcción de la literacidad emergente. Por tanto, resulta fundamental que desde edades tempranas tanto docentes como cuidadores involucren a los infantes en el acto de leer y escribir de manera genuina y sin limitaciones, dado que ello contribuirá a que puedan expandir sus conocimientos y habilidades alfabetizadoras.

En tanto, se evidencia que a la edad de tres años los niños desarrollan aspectos esenciales para la literacidad emergente, los cuales involucran tanto la lectura como escritura de sus nombres, imágenes, palabras importantes, entre otras. Asimismo, resulta esencial que desde pequeños los adultos inciten a los infantes a interactuar en diversos ambientes letrados que potencien sus habilidades y capacidades, ya que ello permitirá que ellos se comprometan y sientan parte de su propio proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.

Seguidamente, en el próximo capítulo, se analizarán los hallazgos en torno a las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente según la propuesta Reggio Emilia, teniendo como base a la guía de entrevista, la guía de observación y los referentes teóricos pertinentes.

## **CAPÍTULO 2: Prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia en el nivel Inicial**

### **1. Rol docente**

Es menester reconocer que los docentes son parte del proceso de aprendizaje de los niños y niñas en las diversas áreas pedagógicas que se planteen en las instituciones educativas. De acuerdo con lo mencionado por Piasta et. al (2020) los docentes cumplen un rol elemental en el desarrollo de la literacidad emergente, ya que son quienes se encargan de acondicionar experiencias de aprendizaje y de

motivar a los niños a potenciar sus habilidades de lectura y escritura. Ahora bien, en base a ello, también resulta sustancial precisar cómo es el rol docente según la propuesta educativa Reggio Emilia, dado que esto encamina la práctica docente en el día a día. Es por esta razón que resultó vital preguntarle a la docente informante cuál es su rol en el desarrollo de la literacidad emergente de los niños bajo la propuesta educativa Reggio Emilia. Al respecto, ella menciona que:

Es más un rol de acompañante y de validadora. Es decir, de validar lo que ellos dicen y hacen y toman como escritura. Creértela creo que ese es mi rol por el momento (...). El adulto más de guía, de moderar la situación, antes que de darles la respuesta. [D1-R7].

Sobre esta respuesta se muestra que la docente contempla su rol como guía y moderadora de las situaciones letradas que pueden suscitarse en el aula, por lo que le da mayor apertura a los comentarios e ideas que exponen los infantes. En referencia a ello, Callejo (2017) indica que en la propuesta Reggio Emilia los maestros tienen el rol de acompañantes y facilitadores de experiencias de aprendizaje llenas reflexión sobre la lectura y escritura, de modo que, deben ser conscientes de cómo abordan la literacidad para brindar la oportunidad a los infantes de realizar investigaciones enriquecedoras. Así, en las escuelas Reggio, los docentes deben acoger al desarrollo de la literacidad emergente a través de las experiencias de indagación, las cuales deben partir de las dudas o curiosidades que se presenten en torno al acto de leer y escribir.

Esta información se puede contrastar con el segundo instrumento aplicado en la investigación. En la OB1, se visualiza que en el contexto de Literacidad propicia el diálogo diciendo frases como “F, coméntales a tus amigos cómo has transformado tus letras” o reafirma lo hecho por los niños diciendo “miren, chicos, esta es la letra ‘A’ que se convirtió en dinosaurio”, de modo que, invita a los infantes a ser partícipes activos en la experiencia de transformar las letras de su nombre. De este modo, se evidencia que la docente cumple un rol de moderadora y acompaña a los niños validando y reforzando las ideas que ellos traen para poder leer y escribir sus nombres, sin limitarlos a realizarlo de forma convencional.

Conjuntamente, la docente menciona sobre su rol en el desarrollo de la literacidad emergente que “Partiendo de una literacidad significativa, vamos a construir mayores aprendizajes en los niños. Nosotros debemos partir de lo significativo, de lo que sea importante para los niños” [D1-R9]. Además, agrega que: algo que trabajamos como escuela siendo socioconstructivista es que tiene que partir de trabajar en equipo y escucharnos. (...) Esto me hace reflexionar como maestra sobre la labor que tenemos y que los niños están por propia voluntad aprendiendo sobre el mundo de la literacidad a través de la investigación. [D1-R10].

Con este comentario, la docente reafirma su posición de maestra que busca trabajar la literacidad emergente a través de la investigación, en la cual se valoren y se indague a profundidad las propuestas de los niños, teniendo en consideración el trabajo en equipo y la escucha activa, denotando así, una mirada socio-constructivista. En relación con ello, Castillo y Montes (2012) señalan que el rol docente se encamina de acuerdo con los enfoques que se plantean en su práctica, tal como el enfoque de indagación, el cual genera que los aprendizajes se propongan mediante el abordaje reflexivo para lograr potenciar las habilidades tanto de los niños como del mismo educador.

De igual forma, Martínez-Agut y Ramos (2015) precisan que, en las escuelas Reggio Emilia, las maestras deben acondicionar espacios de aprendizaje que inviten a la investigación de diversas temáticas, como en el caso de la literacidad, que es parte de un contexto y de la cotidianidad. Ello propicia que los infantes sean conscientes de que el acto de leer y escribir está presente en todos lados y los motiva a cuestionarse sobre lo que conocen o están por conocer. Es así como el rol docente, bajo esta propuesta y bajo el enfoque de indagación, está encaminada hacia el trabajo de la literacidad a través de investigaciones que estén llenas de interrogantes y situaciones retadoras, las cuales inciten a los niños a expandir sus saberes y explorar el mundo letrado desde una perspectiva crítica y creativa.

Lo planteado se puede afirmar con las acciones vistas en la OB1, en la cual la docente, mientras los niños van transformando las letras de su nombre, les realiza cuestionamientos en torno a estas utilizando interrogantes como: “¿cómo las letras de nuestro nombre se pueden transformar?, ¿en qué se convertirán las letras de nuestro

nombre?, ¿cuántas letras tienen sus nombres?, ¿qué letras les falta para completar su nombre?”. Por tanto, mediante estas preguntas, la docente genera el diálogo entre los niños a través de preguntas retadoras y los incentiva a ahondar en el tema de la transformación de las letras, a la vez que, los induce a preguntarse qué y cómo lo están haciendo, de tal manera que, se cuestionen constantemente sobre lo que leen y escriben. En tal sentido, se observa que, en su rol docente, tanto en su mirada como en su puesta en práctica, toma en cuenta el socio-constructivismo para generar situaciones de cuestionamientos a través de la constante reformulación de las ideas que van planteando los niños.

Por último, la docente manifiesta que su rol es importante porque:

(...) como maestra y en la escuela en la que trabajamos, siento que es muy importante darles valor a los niños, a su propio interés, a escuchar, a tomar todos estos indicios que ellos nos dan por entender el mundo de las letras. (...) Esas cosas no las castramos, no decimos que está mal, sino que, por el contrario, mostramos sorpresa y alegría al verlos. [D1-R11].

De la respuesta de la docente, se resaltan dos aspectos fundamentales. El primero es que afirma que tanto la escuela como su rol como maestra son factores que influyen en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y es que, las prácticas docentes abarcan diversos elementos que son parte de la planificación de los aprendizajes en el aula, los que, tal como indica Aglazor (2017), involucran el rol que toma el maestro, el enfoque de su praxis, sus estrategias, entre otros, los cuales están orientados según los factores de su contexto. De igual forma, de acuerdo con Bustamante (2016), el desempeño de los docentes se ven condicionados por la apertura que les brinda la institución a los educadores, las características del maestro y las estrategias y recursos que pueda emplear diariamente, de modo que, estas deben ir alineadas de la mejor manera para propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes. Por tanto, se evidencia que el rol docente va de la mano de los objetivos que se tiene en la escuela, tal como precisa la fuente informante, quien asevera que la institución acoge los intereses de los niños y le otorga valor a cada uno de los aportes de los niños y niñas.

Este último punto va en relación con el segundo aspecto destacado de su respuesta, en el cual se observa que se toman en consideración las ideas de los niños, ya que estas no son vistas como erróneas, sino que, se integran para continuar con las indagaciones. Así, valida las respuestas de los niños y los invita a cuestionarse sobre esas ideas con las que cuentan para potenciarlas y orientarlas hacia el desarrollo de la literacidad emergente. Y es que, como indica Callejo (2017), las docentes en la filosofía Reggio Emilia examinan los comentarios de los niños y las incorporan dentro de las investigaciones, ya que ello contribuye a que los niños sientan la manera en la que abordan la lectura y la escritura es relevante y significativo para sus pares y adultos.

Lo mencionado por la docente se visualiza en la OB1, en la cual la docente realiza comentarios frente a la escritura de la frase “te amo” que están realizando los niños en conjunto, ella les dice: “wow, chicos, aquí hay muchas ‘A’, aquí dice ‘AAAMO’, ¿por qué será así?”. Cuando escucha que los niños le responden es así porque quieren mucho a su mamá, la maestra les dice: “qué genial, tiene muchas ‘A’ porque hay mucho amor”. De esta manera, se evidencia que la docente valora cada una de las ideas de los niños y muestra sorpresa frente a sus intervenciones, lo cual ocasiona que ellos conciban a sus propuestas como significativas y relevantes para la investigación que estén realizando.

Sin embargo, en la OB2, se observa un elemento que contrarresta lo que precisa la docente, ya que se visualiza que, si bien en el momento de “la hora del cuento” ella narra la historia modulando su voz y mostrando sorpresa frente a lo que sucede, cuando termina el cuento solo dice “y colorín colorado, este cuento ha terminado” y procede a finalizar esta actividad. La maestra ya no realiza preguntas ni conversa con los niños sobre lo que pasó en el cuento. Es así como este espacio de acercamiento libre a la literacidad emergente se torna más hacia un abordaje más tradicional y dirigido, en el cual, según Castillo y Montes (2012), el rol del docente tiene mayor protagonismo y deja de lado la participación activa de los estudiantes. De este modo, se demuestra que, en esta observación, la docente no propicia el análisis y la reflexión en torno al material letrado que les está proporcionando a los infantes, por lo que se evidencia que los niños no cuentan con un espacio para profundizar en la actividad que están realizando en el momento de relajación.

En suma, se evidencia que el rol docente según la propuesta Reggio Emilia está orientada hacia la mediación, el acompañamiento y la escucha a los intereses y dudas de los niños y niñas en su proceso de investigación sobre el mundo letrado. Conjuntamente, el rol de observadores que toman los maestros permite que puedan plantear propuestas retadoras a los infantes, a la vez que, posibilita el diálogo constante y los motiva a plasmar sus aprendizajes de forma grupal. Sin embargo, es importante precisar que el rol de la informante varía en los espacios que son más de aproximación libre a la literacidad, de modo que, se reduce la oportunidad de brindarles la mayor cantidad de interacciones de calidad a los niños. Por tanto, resulta necesario que el rol docente se mantenga en la búsqueda de propuestas desafiantes en los diversos momentos de la cotidianidad, dado que ello beneficiará que los infantes interioricen que la literacidad está presente en diferentes situaciones y que potenciar sus habilidades es de gran relevancia para continuar desarrollando sus nociones en torno al acto de leer y escribir.

## **2. Percepción docente**

En el apartado anterior, se ha expuesto que las prácticas docentes van en relación con el rol del maestro junto con todos los elementos que involucran a este. Uno de estos aspectos es la percepción que tienen los educadores sobre el desarrollo de la literacidad emergente, la cual, según Muninova (2020), repercute en la manera en que conciben el proceso de aprendizaje del acto de leer y escribir de los infantes durante la etapa escolar. Por tanto, resultó necesario preguntarle a la docente si considera que su percepción sobre la literacidad emergente tiene impacto en el desarrollo de la lectura y escritura en los niños y, a su vez, fue propicio agregar de qué manera estima que influye esta percepción en los procesos de aprendizaje. Sobre estas preguntas, la docente manifiesta que:

(...) sí, impacta mucho, porque he logrado entender lo que la literacidad emergente nos proporciona. Si yo no la hubiese entendido como maestra, caería en este en este rol de “no, está mal, así no es”. Creo que el haber escuchado y que me hayan capacitado definitivamente en este tema de la

literacidad ayuda a que yo pueda acompañar, haya una evolución en los niños y no haya frustraciones por parte de ellos. [D1-R8].

De esta manera, la docente precisa que comprender lo que implica la literacidad emergente ha contribuido a que su percepción sobre leer y escribir se haya encaminado hacia la búsqueda de propuestas respetuosas y significativas para los niños, por lo que ha sido indispensable que conozca qué es la literacidad emergente a través de capacitaciones para luego orientar a los infantes hacia el enriquecimiento de sus habilidades letradas.

Esta respuesta se ve reflejada en la OB1, cuando la docente señala “ahora, vamos a pensar todos juntos en qué podemos transformar las letras” y comienza a preguntarle a cada uno en qué van a transformarlas. La docente muestra asombro y acepta los aportes de los niños comentando “wow, has hecho una ‘E’ mariposa, una ‘A’ persona, esta ‘A’ casa, y estas de aquí, ¿en qué se va a convertir? Mira, faltan transformar la ‘M’, ‘L’ y la ‘B’”. Es así que la maestra acoge las propuestas de los infantes y no limita sus aportes hacia la escritura convencional, sino que, por el contrario, realiza comentarios que los motiva a continuar con la búsqueda de la transformación de las letras. Y es que, como manifiesta Rinaldi (2021), la percepción de los docentes se ve reflejada en la calidad de interacciones que puedan ofrecerles a los niños, por lo que resulta trascendental que estos agentes se capaciten y se cuestionen sobre lo que dicen y hacen frente a las ideas sobre el mundo letrado que traen consigo los infantes. Por tanto, se demuestra que la percepción de los docentes impacta los contenidos y la apertura que se le brinda a los niños a la expresión de sus ideas, de modo que, resulta vital que continuamente analicen su práctica y busquen referentes teóricos que complementen y complejicen su bagaje en torno a la literacidad emergente.

En esta misma línea, la docente a través de un ejemplo agrega que:

Una maestra que como nosotras entiende que el dibujo no tiene que ser figurativo y los acompaña, en la práctica los niños dentro de la escuela no sufren ni piden que el adulto se lo haga. Sin embargo, voy a poner un ejemplo, si una mamá claramente no lo entiende de esa manera, entonces la niña se

frustra y dice “házmelo tú”. Entonces, si lo ponemos en un plan docente, hay docentes que pueden tener esta “cuadrícula” y frustran a los niños. [D1-R8].

En base a la respuesta de la docente, se evidencia que su percepción repercute en la mirada que le otorgan los niños a su propio proceso de aprendizaje, ya que si constantemente reciben comentarios negativos sobre lo que hacen cuando leen o escriben a su manera, se limitarán a sí mismos y buscarán que el adulto modele lo que es considerado como correcto o convencional. Es por esta razón que Piasta et al. (2020) aseveran que las percepciones docentes están relacionadas directamente con la calidad de interacciones letradas que se les brindan a los infantes, puesto que, de acuerdo a cómo conciben los educadores el acto de leer y escribir, se realizan las planificaciones, evaluaciones y retroalimentaciones sobre la literacidad. De esta forma, resulta fundamental que los docentes examinen sus concepciones sobre el desarrollo de la literacidad emergente, para que logren establecer intercambios llenos de diálogos reflexivos y comentarios prudentes que vayan alineados hacia la interiorización genuina de la lectura y escritura.

Ello se puede visualizar en la OB1 cuando uno de los niños le comenta a la docente que ha pensado en la letra ‘Q’. Ella observa que él ha hecho la letra ‘Q’ como la letra ‘O’, por lo que menciona: “wow, la letra ‘Q’ creo que no la hemos visto antes... chicos, ¿cómo será la letra ‘Q’?, a ver, muéstrales A cómo es la ‘Q’”. La maestra invita al niño a escribir esta letra a su manera mientras que todos los demás observan. Una vez que termina, les dice a los niños “¿creen que le falte algo?, a mí me han contado por ahí que la ‘Q’ tiene un palito especial”. Una de las niñas afirma ello y comienza a escribir esta letra. La maestra la invita a mostrarles a sus compañeros lo que ha escrito y, en conjunto, terminan realizando la letra ‘Q’. Así, se evidencia que la docente no realiza comentarios sobre si está bien o no escribir la letra ‘Q’ como la planteó el niño al inicio, sino que, va generando interrogantes en los infantes para que repiensen la escritura que están planteando. Asimismo, suscita que entre todos los participantes observen y realicen sus registros, de modo que, considera que los diálogos son esenciales para construir aprendizajes en torno a la literacidad emergente. Y es que, como precisaban Piasta et al. (2020), si la percepción docente se encamina hacia la búsqueda de un acercamiento genuino al mundo letrado, se podrá otorgar espacios en los que los infantes se cuestionen y compartan sus ideas sobre la literacidad.

Finalmente, sobre su percepción la docente también adiciona que:

Creo que el entender la literacidad, yo como maestra, me ha ayudado a generar un interés real por parte de los niños (...). Si nosotros como maestros llegamos a entenderla, ayudamos a que sea real el aprendizaje de los niños en la escuela. [D1-R8].

Por tanto, la docente subraya la trascendencia de analizar sus percepciones para provocar que los niños se inmiscuyan en el desarrollo de su literacidad emergente de forma auténtica, dado que, si ella comprende qué es y cómo aplicarla en su práctica cotidiana, logrará que ellos consigan aprendizajes que le serán valiosos para toda su vida. Y es que, como precisan Woodrow et. al (2015), debido a que las percepciones docentes conducen la planificación y ejecución de las propuestas educativas, resulta menester que los educadores reflexionen sobre cómo efectúan su práctica en distintos momentos, con el fin de aprovechar al máximo los intercambios con la literacidad.

No obstante, en la OB2, se evidencia que no ocurre de forma recurrente puesto que, se observa que cuando los niños comentan “miss, yo una vez también me sentí enojado...”, la maestra detiene esta interacción y manifiesta: “chicos, en otro espacio se conversará sobre ello con más tiempo y calma. Ahora estamos conversando sobre el cuento y hay que terminar de leerlo para saber qué es lo que tenemos que hacer”. Es así como, en este segundo espacio, limita las interacciones sobre el cuento y su percepción va más orientada hacia concretar las actividades que profundizarlas, de manera que, se desaprovecha estos diálogos espontáneos que son propios de la literacidad emergente en los infantes. En tanto, se demuestra que los docentes deben analizar y ajustar sus percepciones para que los niños se beneficien de encuentros letrados sustanciosos que les permita expandir sus habilidades lectoras y de escritura.

En definitiva, se evidencia que las percepciones que traen consigo los docentes influyen en sus planeaciones, evaluaciones y retroalimentaciones que se plantean en la filosofía Reggio Emilia para el desarrollo de la literacidad emergente. Es por esta razón que resulta fundamental que los educadores indaguen y busquen mayores alcances acerca del aprendizaje de la lectura y escritura en los infantes, puesto que ello contribuirá a que amplíen su bagaje de referentes teóricos, recursos y estrategias que beneficiarán la aproximación genuina al acto de leer y escribir.

### 3. Estrategias docentes

Con relación al párrafo expuesto en el apartado precedente, es vital identificar cuáles son las estrategias docentes bajo la propuesta Reggio Emilia que se establecen para el desarrollo de la literacidad emergente. Por tal motivo, resultó crucial preguntarle a la informante cuáles son aquellas estrategias que considera claves para desarrollar la literacidad emergente. Al respecto, la docente comenta:

Siento que el trabajar en proyectos de investigación ayuda a hacer más visible la literacidad. (...) había proyectos de hacer una tienda, aquí se preguntaban cómo se iba a llamar, cuánto cuestan estos productos, el hacer listas y hacer carteles ya te implica un momento de literacidad. [D1-R9].

De este modo, la docente considera que plantear proyectos de investigación sobre la literacidad emergente contribuye a que los niños expandan sus conocimientos y desarrollen sus habilidades lectoras y de escritura. Ello se puede ver en la OB1, cuando la docente acompaña este proceso realizando preguntas como “ahora que han escogido cada uno una letra, ¿en qué podemos transformarlas?, ¿en qué se van a convertir?”. Es así como, tal como precisan Woodrow et al. (2015), en la propuesta Reggio los docentes emplean como principal estrategia efectuar investigaciones sobre el mundo letrado, ya que ello aporta a que los infantes planteen sus hipótesis y contrasten sus ideas haciendo uso de la observación, exploración y registro sobre el acto de leer y escribir. Por consiguiente, efectuar proyectos llenos de interrogantes retadores posibilita que los niños sean partícipes activos en la construcción de sus aprendizajes y los invita a cuestionarse con frecuencia sobre la literacidad.

Conjuntamente, la docente señala que:

Como estrategias ha sido clave poner las letras, las piedritas en el contexto de Literacidad, que los invita a jugar, a armar un rompecabezas con los nombres, a jugar al bingo de las letras. Creo que ir mencionando las letras que existen ha sido importante. [D1-R9].

De la respuesta brindada, se resaltan dos estrategias importantes en la filosofía Reggio Emilia: establecer un contexto de Literacidad y propiciar espacios con recursos letrados retadores. La primera estrategia se puede evidenciar en la OB1, puesto que la docente lleva a cabo el proyecto de la transformación de las letras en el contexto de Literacidad, en la cual, la maestra efectúa preguntas o comentarios como: “has hecho una ‘E’ mariposa, una ‘A’ persona, y estas, ¿en qué se va a convertir?; ¿cómo será la letra ‘Q’?; tu nombre se ha transformado en varios personajes, entonces, ¿de qué otra manera podemos escribir tu nombre?”. Es así como se propician diálogos mediante preguntas retadoras que contrastan las hipótesis de los niños, y es que, como expresa Rinaldi (2021), el contexto de Literacidad encamina a los infantes a indagar a profundidad sobre lo que significa leer y escribir, de modo que, se convierte en un laboratorio lleno temáticas por descubrir y analizar. De este modo, la docente adopta como estrategia el establecer un contexto de Literacidad, tal como se trabajan en las escuelas Reggio, debido a que posibilita que los niños se inmiscuyan en el mundo letrado mediante investigaciones que parten de sus dudas e intereses.

En cuanto a la segunda estrategia identificada en el comentario, se visualiza que, en la OB2, la maestra efectúa la “hora del cuento” en un espacio determinado en el cual tiene a su alcance cuentos, cartas de identidad y álbumes familiares que se plantean en la propuesta Reggio Emilia. Es importante agregar que se observa que complementa esta estrategia a través de la narración del cuento modulando su voz y usando el ‘factor sorpresa’ cuando oculta las imágenes para que los niños imaginen lo que sucederá en la historia. Sobre ello, Peña (2017) expresa que estos espacios letrados ayudan a que los niños se acerquen a variedad de textos por sí solos y de manera grupal, por lo que resulta vital que los docentes apliquen esta estrategia adaptándola de acuerdo con su aula. De esta manera, se contempla que la docente adecúa un espacio pertinente con recursos provechosos para el acercamiento a la literacidad, los cuales son usados ajustándose a las características de los niños.

En relación con el párrafo anterior, la docente informante adiciona que:

También, mostrarles diferentes escrituras como las egipcias, prehistóricas o árabes, porque estas no son entendibles para nosotros en nuestro código escrito, pero nosotros sabemos que es una escritura y esto a ellos puede ayudarlos a entender estos códigos que van creando y comparando. [D1-R9].

En tal sentido, la docente reconoce como estrategia el acondicionar el ambiente con materiales desafiantes, puesto que ello provocará la exploración libre y la conexión espontánea hacia la literacidad. Según Rugerio y Guevara (2015), el ambiente se convierte en un agente activo en el desarrollo de la lectura y escritura, por lo que los docentes deben propiciar materiales para que los niños los exploren y los analicen. Así, como manifiesta la docente, el proporcionarle diversas escrituras potencia la observación y reflexión de los infantes sobre su proceso de lectura y escritura. No obstante, es importante precisar que, si bien en la OB1 no se examina que la docente acondicione el ambiente con diversas escrituras para explorar, se observa que al iniciar la sesión brinda un momento para que los niños miren las escrituras de sus pares sobre la investigación de la transformación de letras de una sesión previa. Por tanto, se deduce que la docente contempla al ambiente como estrategia, en el cual también se pueden disponer de las creaciones de los infantes que propicien oportunidades de observar e indagar sobre la literacidad emergente.

Finalmente, la docente expone que “también está la opción de conversar y hacer estas cartas por las mañanas” [D1-R10]. De esta forma, la maestra también toma como estrategia el determinar momentos para las interacciones espontáneas entre los infantes. Sobre ello, Fernández et al. (2018) indican que el otorgar tiempo para que los niños generen intercambios con sus pares resulta muy provechoso, puesto que se potencian habilidades orales, lectoras y de escritura, a la vez que, se refuerzan los vínculos emocionales. Ello se ve reflejado en la OB2, cuando después de leer el cuento, la maestra le da un tiempo a cada niño para que piensen sobre el dibujo que le van a regalar al cuento y les da un espacio para que lo realicen. Aquí, la docente comienza a preguntar a una niña “¿qué has dibujado?”, a lo que ella le responde “unas nubes que están molestas como en el cuento”. Frente a esta respuesta, la docente no emite algún comentario extra, solo dice “muy bien, gracias” y procede a realizarle la misma pregunta a otra niña. En tanto, no se genera mayor diálogo, ya que solo procede a guardar los dibujos para finalizar la actividad. Así, se contempla que las interacciones entre los niños en este momento se ven reducidos, caso contrario a la OB1, en el cual la maestra continuamente plantea preguntas como “¿cómo es un cartel?, ¿las letras se pueden transformar?, etc.”, de forma que, se propicia con frecuencia el diálogo sobre el tema a indagar. Por ende, la informante emplea como estrategia el propiciar interacciones interpersonales para desarrollar la

literacidad emergente con mayor relevancia en los proyectos de investigación, de modo que, en otros espacios todavía falta reforzar estos intercambios que continúen generando interés en los infantes sobre el mundo letrado.

En ese sentido, se evidencia que la docente informante resalta seis estrategias en particular de las diez contempladas para esta investigación: realizar investigaciones, proporcionar un contexto para la literacidad, plantear preguntas desafiantes, establecer espacios letrados con recursos retadores, involucrar al ambiente como partícipe de actividades de exploración y proporcionar tiempo para las interacciones interpersonales. En base a estas, se examina que la docente prioriza el trabajar en proyectos de investigación sobre la literacidad emergente, dado que es en este momento en el que sus estrategias se ven reflejadas hacia el desarrollo de habilidades indispensables para la lectura y escritura, por lo que, resulta propicio que también se continúe con reforzando estas estrategias en otros espacios de exploración autónoma o libre.

#### **4. Uso de recursos**

En referencia a las estrategias precisadas anteriormente, es menester reconocer cuáles son los recursos que utilizan los docentes que se adecúan a la propuesta Reggio Emilia para trabajar en la literacidad emergente de los infantes. Por ello, resultó elemental preguntarle a la fuente informante sobre los recursos que utiliza para desarrollar la literacidad emergente. Acerca de ello, la docente manifiesta que:

brindarles lenguajes, es súper importante como escuela el haberles dado la tinta china, les ha abierto la oportunidad de detenerse (...), por ejemplo, con el plumón se apresuran, rayan alocadamente, pero con la tinta es diferente, lo utilizan con más cuidado para escribir (...), también darles la oportunidad de pasar ahora a la arcilla para ver el modelado, también les he dado la oportunidad con el alambre. [D1-R10].

En base a la respuesta, se resalta el uso de materiales gráficos y sensoriales, los cuales han aportado enormemente en la consolidación de las habilidades para la literacidad emergente. En cuanto al primero, Martínez-Agut y Ramos (2015) señalan

que es fundamental brindarles soportes gráficos a los niños, ya que ello posibilita el planteamiento de trazos y grafías de distintas proporciones y formas. Conjuntamente, con relación al segundo, Arrow y McLachlan (2011) exponen que los materiales sensoriales son necesarios para que los infantes experimenten la literacidad a través de sus sentidos porque les ayuda a identificar texturas en sus escrituras no convencionales. Ahora bien, contrastando esta información con la OB1 y OB2, se visualiza que en ambas la docente hace uso con predominancia de los plumones y hojas bond, por lo que estos materiales gráficos están priorizados tanto en la sesión como en la actividad posterior al cuento. Sobre ello, es importante precisar que no significa que en otros momentos no invite a los niños a hacer uso de materiales sensoriales, sino que, se infiere que establece ciertos recursos en particular dependiendo del objetivo que quiera lograr en los niños.

De igual forma, la docente precisa que: “como escuela desde los álbumes, los casilleros, las cartas de identidad que no solamente es por un tema emocional sino también para acercarlos a la literacidad en general” [D1-R10]. Con ello, se demuestra que la docente toma en cuenta el uso de materiales letrados que son parte de la propuesta Reggio, tales como los cuentos, álbumes de fotos, cartas de identidad, etc. Esto se visualiza en la OB1, cuando la docente le dice a una de las niñas que puede usar la cartilla con su nombre para guiarse de las letras para escribirlas y, a su vez, en la OB2, cuando la docente emplea uno de los cuentos que está en el espacio acondicionado. Sin embargo, es trascendental exponer que, específicamente en la OB2, si bien se dispone de otro tipo de textos como las cartas de identidad y los álbumes, la maestra solo recurre a uno de los cuentos, por lo que se contempla que se limita el acercamiento variado a los materiales letrados. En referencia a ello, Arrow y McLachlan (2011) aseveran que los recursos letrados encaminan el reconocimiento de la literacidad, por lo que es esencial que los docentes cuenten y hagan uso de la diversidad de estos. Es así como se evidencia que la docente utiliza algunos recursos letrados tanto en la sesión como en el momento de relajación, por lo que resulta vital que se otorgue mayor apertura a otros materiales para que los infantes exploren e identifiquen la amplia gama de textos que les rodean.

En esta misma línea, la docente a través de un ejemplo indica que: “por la computadora para mandar un mensaje a los papás para que lleguen a los celulares,

entonces eso también fue parte de la literacidad” [D1-R6]. A través de esta respuesta, la docente ejemplifica el uso de materiales tecnológicos para desarrollar la literacidad emergente, los cuales están presentes predominantemente en la actualidad. Y es que, como asevera Rohde (2015), los recursos digitales complementan en la vivencia de la literacidad en distintos ámbitos, de modo que, no se deben dejar de lado en las planificaciones. Sobre este material, en la OB1 y OB2 no se ha visualizado que la docente emplee recursos tecnológicos, sin embargo, esto no se puede generalizar, ya que en su comentario la docente sí los considera importantes dentro de su práctica, de manera que, en otras sesiones puede que se utilicen con recurrencia.

Por último, la docente resalta como recurso:

la comunidad te brinda muchos momentos para seguir trabajando la literacidad (...). la comunidad interna de nuestra escuela también, porque hay carteles como los de salida o el que está en el piso sobre mantener el distanciamiento. (...). los carteles funcionan más en estos momentos como entrada a la literacidad en los niños sin decir que estamos trabajando las letras. [D1-R10].

A través de esta respuesta, la informante sostiene que la comunidad propicia entornos letrados genuinos mediante materiales informativos. Al respecto, Rohde (2015) asegura que la comunidad otorga recursos contextualizados y llenos de significados sociales y culturales y le brinda una mirada más real al niño sobre qué es lo que implica leer y escribir en la sociedad. Este punto se contempla en la OB1, cuando en un momento de la sesión la docente invita a los niños a realizar un cartel para el Día de la Madre y les pregunta “¿qué mensaje debe tener este cartel?”. Al ver que los niños empiezan a decir solamente letras como “A, O, E” y no mencionan palabras o frases, la maestra decide explicarles qué es lo que contiene un cartel diciendo: “chicos, los carteles nos dicen muchas cosas y en el salón tenemos varios carteles, por ejemplo, allí dice ‘salida’, ‘uso obligatorio de mascarilla’, entonces, ¿qué podríamos poner en el cartel a mamá?”. Así, se muestra que la docente utiliza los recursos de la comunidad para situar a los niños, al mismo tiempo que, les otorga la experiencia de tener un referente real para el planteamiento de sus escrituras.

En tanto, se evidencia que la docente destaca el uso de recursos variados para trabajar en la literacidad emergente de los infantes, dado que los considera beneficiosos para interiorizar la lectura y escritura en diversos momentos de la cotidianidad. No obstante, en la puesta en práctica, no se visualiza con frecuencia la variedad de estos, ya que utiliza con predominancia los materiales letrados y gráficos. Sobre ello, se infiere que la docente organiza el uso de los recursos dependiendo del tema u objetivo, con el fin de lograr consistencia y pertinencia entre lo que se va trabajando y van descubriendo los niños en torno a leer y escribir.

## **5. Rol del niño**

En los apartados anteriores, se ha podido examinar todo lo que involucra el rol docente en el desarrollo de la literacidad emergente. Con relación a ello, también resulta indispensable analizar el rol del infante en este proceso de aprendizaje. Por tanto, fue importante preguntarle a la docente cuál es el rol de los niños y las niñas en el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia. Acerca de esta pregunta, la docente manifiesta que:

El rol de ellos es el de protagonista, son los protagonistas de sus propios aprendizajes, (...) ellos mismos van resolviendo sus dudas. Su rol es el de manifestadores de lo que quieren aprender y de cómo ellos mismos pueden ayudarse a entender sus dudas. [D1-R11].

Sobre lo mencionado, la docente enfatiza que el rol del niño en la propuesta Reggio Emilia es el de ser agentes activos en el desarrollo de su literacidad emergente. Al respecto, Martínez-Agut y Ramos (2015) aseguran que en las escuelas Reggio los infantes tienen un rol activo tanto en la propuesta como ejecución de las investigaciones, por lo que son los constructores y encargados de darle continuidad a las indagaciones letradas. Ello se ve reflejado en la OB1, cuando en la sesión uno de los niños le comenta a la maestra: “la ‘A’ es una araña, la ‘B’ es un barco Titanic, la ‘R’ es como una tubería en la que la letra ‘M’ se está metiendo”. En este espacio, ella escucha y dice “wow, has hecho una araña, un barco Titanic, una tubería y a alguien que se está metiendo, ¿qué otras letras puedes transformar en tu nombre?”, de modo que, refuerza lo dicho por el niño y acoge su idea para continuar complejizando la

investigación. De esta manera, se evidencia que la docente prioriza la propuesta del niño y lo acompaña con una pregunta adicional que incentiva la profundización de la transformación de las letras, consiguiendo así que, desde su rol de protagonista, expanda sus posibilidades de cuestionarse y resolver sus dudas sobre las diferentes manifestaciones letradas.

Ahora bien, es importante mencionar que en la OB2 se contempla un contraste, dado que, es la docente quien dirige la actividad con predominancia mientras que los niños se mantienen escuchando y solo intervienen cuando ella se los indica. Por ejemplo, cuando hay que buscar algún personaje o para repetir la palabra “buscar” que se menciona en el cuento. Por tanto, en este espacio de acercamiento libre a la literacidad es planteado de forma más tradicional y se limita las interacciones entre los infantes, de tal forma que, se evidencia el contraste en el rol de los niños en ambos momentos, puesto que en el primero se denota empoderado, mientras que, en el segundo, se torna más dependiente a las consignas de la docente.

Por otro lado, la docente menciona que:

Si yo como maestra, por ejemplo, sé que si hay un niño que me dice “es que así no es la “M”, yo quiero aprender a hacerla”, antes de yo adulto decirle “ah, mira, se hace así y ya está” (...), antes es buscar a otro niño, otro compañero que le enseñe, que le muestre cómo lo está haciendo. [D1-R7]

De la respuesta, se resalta que los niños son vistos como agentes que contribuyen a los aprendizajes de sus pares, dado que, a través de los intercambios, ellos van presentando y consolidando sus hipótesis sobre la literacidad emergente. Ello se visualiza en la OB1, cuando una niña menciona que le falta hacer la letra ‘N’ de su nombre. La maestra les pregunta a los niños: “¿alguno sabe cómo hacer la ‘N’?”. Otra niña dice “yo le enseño, mira pones un puntito aquí y una pequeña montaña”. La primera niña procede a replicarla en su hoja y la maestra les dice: “ya ven, pudieron hacer la ‘N’ juntas, es una ‘N’ compartida”. Es así que, como precisa Martínez (2021), en la filosofía Reggio los niños tienen el rol de ser investigadores que comparten sus observaciones con sus cuidadores y sus pares, los cuales propician la construcción de saberes individuales y colectivos. Por consiguiente, los niños se convierten en agentes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literacidad, ya que no

solo trabajan en sus habilidades, sino que también, refuerzan y motivan a sus pares a seguir inmiscuyéndose en el mundo letrado.

Finalmente, la docente agrega que:

Para ellos tiene que ser algo significativo y valorar el que le quieran hacer algo especial a sus amigos como cuando por ejemplo sus amigos estén enfermos, un cartel de cumpleaños, los mensajes que me hicieron por mi cumpleaños, el del Día de la Madre. [D1-R10].

Con respecto al comentario, se destaca que el rol de los niños depende del interés y valor que les encuentren a las actividades, puesto que ello determinará la calidad de las producciones letradas que realicen. Esto se evidencia en la OB1, cuando los niños piensan en el mensaje para el Día de la Madre. Una de las niñas da la idea de colocar “mamá te amo” y, en conjunto, coordinan qué letras van a necesitar. Entre ellos comentan: “yo puedo hacer la ‘T’”, “en mi nombre hay una ‘A’ de ‘mamá’”. Por su parte, en la OB2, si bien se visualiza que la docente escucha lo que le dicen los niños sobre qué han dibujado para el cuento, ella solo comenta “tu dibujo está genial” y no genera mayores intercambios, por lo que quedan como actividades aisladas que no propician interacciones letradas a profundidad. Por tanto, según Rinaldi (2021), se debe otorgar oportunidades de calidad a los niños para que generen vínculos con la literacidad emergente, a través de propuestas que partan del interés personal y colectivo. En tal sentido, se debe continuar en la búsqueda de actividades con propósito que inviten a los infantes a desarrollar sus habilidades lectoras y de escritura en los diferentes momentos de la cotidianidad.

En síntesis, el rol del niño es considerado como el más importante en el proceso de aprendizaje del acto de leer y escribir en la propuesta educativa Reggio Emilia. No obstante, se evidencia que en ciertos momentos no se propicia de forma activa, puesto que se limitan la cantidad de interacciones o diálogos que se suscitan entre los infantes. Por ende, resulta elemental que se promuevan experiencias que inviten a los niños a seguir reforzando su papel de investigadores y cuestionadores del mundo letrado que le rodea, tanto en las sesiones de aprendizaje como en otros espacios de acercamiento libre a la literacidad emergente.

## CONCLUSIONES

1. La docente maneja el concepto de la literacidad emergente como la base para que los niños interactúen con el mundo letrado y resalta la importancia de trabajarla en las escuelas porque es aquello que va a estar presente toda su vida y en los diferentes contextos. Por tanto, se demuestra que la fuente conceptualiza la literacidad emergente a través de una mirada crítica y beneficiosa para los aprendizajes letrados de los infantes, ya que la prioriza en su práctica docente.
2. La docente resalta algunas habilidades que favorecen la literacidad emergente a través de ejemplos que tiene a diario con sus estudiantes. Es vital precisar que ella ejemplifica todas las habilidades planteadas en la investigación, mas no las menciona específicamente. Dentro de estas, ella resalta más la habilidad del análisis de la función de los textos puesto que describe que, mediante los proyectos de investigación, potencia la reflexión y finalidad de cada uno de estos. Asimismo, trabaja constantemente en la conciencia fonológica de los infantes a través de la segmentación de las letras de sus nombres.
3. La docente precisa que, a la edad de 3 años, los niños comienzan a acercarse a la literacidad emergente a partir de su nombre, dado que es este el que les otorga identidad y los invita a explorar el mundo de las letras paulatinamente. Conjuntamente, se reconoce que a esta edad los niños realizan constantemente lectura de imágenes, lo cual contribuye a que identifiquen las letras y las plasmen a través de trazos o grafías de palabras que se convierten en significativas para ellos.
4. En cuanto a las prácticas docentes, se contempla que el rol de la docente consiste en mediar las ideas de los niños y acompañar los proyectos de investigación para desarrollar la literacidad emergente que se efectúan con relación a los intereses de los niños y niñas a través de preguntas retadoras. Así, se demuestra que en la propuesta Reggio las docentes acogen a la literacidad emergente desde una mirada investigativa y cumplen el rol de acompañantes a través de la formulación de interrogantes que cuestionan las hipótesis de los niños en torno al mundo letrado para incitarlos a profundizar en sus ideas iniciales.

5. En conjunto, se reconoce que las percepciones de la docente impactan en la forma que se trabaja la literacidad emergente en su aula, ya que es en base a ello que se concretan las propuestas de trabajo. Es así que se destaca la importancia de entender la literacidad emergente para no crear frustraciones en los niños, dado que solo así se conseguirá que los docentes encaminen las prácticas letradas de forma provechosa y, sobre todo, se logrará que los infantes se conviertan en partícipes activos en la construcción de sus aprendizajes.
6. Asimismo, dentro de la filosofía Reggio Emilia, se precisa como estrategia principal el realizar investigaciones en torno a la literacidad emergente, dado que ello ayuda a que los niños se generen dudas e hipótesis en torno al mundo letrado. No obstante, si bien se observa que la docente realiza ello con frecuencia en el contexto de Literacidad en el aula, en los momentos de acercamiento libre a la literacidad esto no se lleva a cabo, ya que solo quedan como actividades sin profundidad, por lo que los intercambios letrados entre los niños se ven limitados.
7. La docente resalta lo esencial que es brindarles a los niños diversos recursos para que desarrollen la literacidad emergente, porque posibilita que los niños realicen sus propios registros letrados y le otorguen significado constantemente. Es elemental resaltar que en las observaciones realizadas la docente utilizó pocos recursos, en preferencia solo materiales gráficos y letrados, sin embargo, ello no garantiza que en otras sesiones no emplee materiales diferentes.
8. En cuanto al rol del niño, se contempla como el protagonista de la construcción de su proceso de aprendizaje, de modo que los espacios están pensados para que los infantes planteen sus hipótesis y dialoguen sobre ellas con sus pares durante las investigaciones. No obstante, en los momentos de acercamiento libre no se propician espacios de diálogo e intercambio de ideas entre los niños constantemente, por lo que resulta importante que se equilibre estos encuentros en aras de continuar favoreciendo la literacidad emergente.

## RECOMENDACIONES

1. Se recomienda propiciar el abordaje de la literacidad en los diferentes momentos de la cotidianidad, puesto que ello contribuirá a consolidar las habilidades de prelectura y preescritura. Se destaca el hecho de que los proyectos de investigación posibilitan el trabajo de la literacidad emergente de forma significativa, de modo que, se debe procurar trasladar esta mirada investigativa sobre el mundo letrado hacia diferentes espacios.
2. Se sugiere capacitar periódicamente a las maestras sobre cómo seguir reforzando las habilidades de lectura y escritura en la cotidianidad, dado que ello permitirá que ellas conozcan cómo potenciarlas y les dará la apertura de identificar y plantear propuestas valiosas que pueden replicar en sus aulas. De igual forma, resulta indispensable que se trabaje en el fortalecimiento de las estrategias y recursos a emplear en distintos momentos, ya que ello posibilitará que las maestras cuenten con un mayor bagaje para favorecer la literacidad emergente. Y es que, desarrollar la lectura y escritura en los niños implica un proceso complejo e involucra constantemente la mirada que ellas le otorgan a la alfabetización.
3. Se aconseja plantear reuniones con los padres de familia y/o cuidadores para dialogar sobre la importancia de trabajar en la literacidad de sus niños respetando su etapa madurativa y conversar sobre algunas estrategias que pueden adaptar en casa, con el fin de desarrollar las habilidades lectoras y de escritura naturalmente y sin presionarlos. Es indispensable continuar fortaleciendo la literacidad emergente de los infantes de forma respetuosa y significativa, ya que ello propicia que ellos interioricen el mundo letrado de forma genuina.
4. A fin de continuar profundizando en la investigación, se recomienda continuar con la línea de investigación teniendo como objeto de estudio a los niños, ya que, a través de ello, se podrá conocer directamente cuál es el impacto de las prácticas docentes en el desarrollo de su literacidad emergente.
5. En relación con lo anterior, se sugiere extender la cantidad de aulas a observar que trabajen bajo la propuesta Reggio Emilia, dado que permitirá ampliar el panorama

del abordaje de la literacidad emergente y posibilitará el recojo de información de diversas fuentes informantes. De igual forma, se podría establecer la relación de las prácticas docentes con la evolución de los niños a lo largo de los 3, 4 y 5 años.



## REFERENCIAS

- Aglazor, G. (2017). The role of teaching practice in teacher education programmes: designing framework for best practice. *Global Journal of Educational Research*, 16, 101-110. [https://www.researchgate.net/publication/320835874\\_The\\_role\\_of\\_teaching\\_practice\\_in\\_teacher\\_education\\_programmes\\_designing\\_framework\\_for\\_best\\_practice](https://www.researchgate.net/publication/320835874_The_role_of_teaching_practice_in_teacher_education_programmes_designing_framework_for_best_practice)
- Arrow, A. & McLachlan, C. (2011). The emergent literacy approach to effective teaching and intervention. *Perspectives on Language and Literacy*, 37, 1-16. [https://www.researchgate.net/publication/275643905\\_The\\_emergent\\_literacy\\_approach\\_to\\_effective\\_teaching\\_and\\_intervention](https://www.researchgate.net/publication/275643905_The_emergent_literacy_approach_to_effective_teaching_and_intervention)
- Bustamante, M. (2016). *Repensando los factores que afectan la práctica docente: el caso de doce docentes en un colegio de Villa El Salvador*. Instituto de Estudios Peruanos. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4564>
- Caballeros, M., Sazo, E. y Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212-222. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28437146008.pdf>
- Callejo, D. (2017). *Propuesta de actividades basada en las escuelas de Reggio Emilia y en la teoría de las inteligencias múltiples* [Trabajo de Grado, Universidad de Valladolid]. [https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/167965/CALLEJO\\_Diana\\_TFG.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/167965/CALLEJO_Diana_TFG.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, VII(13), 45-60. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>
- Carter-Smith, K. (2021). Emergent Literacy. *Salem Press Encyclopedia*. <https://eds-a-ebsohost-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/eds/detail/detail?vid=1&sid=59898870-3e8c-4623-9771-3a7ffc3eeb3d%40sdc-v-sessmgr03&bdata=JmxhbmMc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZSZyZ29wZT1zaXRl#AN=89164191&db=ers>
- Castillo, E. y Montes, M. (2012). Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, IV(11), 48-61. [https://rediesonorense.files.wordpress.com/2012/09/redies-11\\_-castillo-y-montes1.pdf](https://rediesonorense.files.wordpress.com/2012/09/redies-11_-castillo-y-montes1.pdf)

- Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC, 2021). Indicadores importantes: su hijo de 4 años. <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/actearly/milestones/milestones-4yr.html>
- Clark, L. (2020). Caregivers' Motivations for Attending Emergent Literacy Programming in Public Libraries: Qualitative Analysis of Three Case Studies. *Public Library Quarterly*, 39(5), 471-485. <https://www.tandfonline.com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/01616846.2019.1684784>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Fernández M., Junyent A. y Lossio J. (2018). Proyecto de fortalecimiento de docentes de educación inicial: estrategias para el desarrollo temprano del lenguaje en el aula. *Revista del Instituto Riva-Agüero*, 3(2), 329-350. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/revistaira/article/view/20000>
- Figueroa, D. (2016). *Valoración de la educadora respecto del lenguaje oral y de la literacidad del niño, en escuelas municipales de la Provincia de Concepción* [Tesis de Maestría, Universidad de Concepción]. [http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2044/3/Tesis Valoracion de la Educadora respecto del Lenguaje.Image.Marked.pdf](http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2044/3/Tesis%20Valoracion%20de%20la%20Educadora%20respecto%20del%20Lenguaje.Image.Marked.pdf)
- Gandolfi, E., Traverso, L., Zanobini, M., Usai, M. y Viterbori, P. (2021). The longitudinal relationship between early inhibitory control skills and emergent literacy in preschool children. *Reading and Writing*, 34, 1985-2009. <https://link-springer-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/article/10.1007%2Fs11145-021-10131-y>
- García, C. (2018). Una Mirada al Profesor Actual, sus Funciones y Factores que Influyen en su Práctica Docente. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 13(1), 307-316. [http://www.spentamexico.org/v13-n1/A19.13\(1\)307-316.pdf](http://www.spentamexico.org/v13-n1/A19.13(1)307-316.pdf)
- Giacovazzi, L., Moonsamy, S. y Mophosho, M. (2021). Promoting emergent literacy in under-served preschools using environmental print. *South African Journal of Communication Disorders*, 68(1), 1-11. [https://www.researchgate.net/publication/351642872\\_Promoting\\_emergent\\_literacy\\_in\\_under-served\\_preschools\\_using\\_environmental\\_print](https://www.researchgate.net/publication/351642872_Promoting_emergent_literacy_in_under-served_preschools_using_environmental_print)
- Goikoetxea, E. y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XX1*, 18(1), 303-324. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70632585013.pdf>
- Gutiérrez-Fresneda, R., De Vicente-Yagüe, M. y Alarcón, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista Signos. Estudios De Lingüística*, 53(104), 664-681. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v53n104/0718-0934-signos-53-104-664.pdf>

- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21(1), 395-415. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466018.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hooper, S., Costa, L., Green, M., Catlett, S., Barker, A., Fernandez, E., & Faldowski, R. (2020). The relationship of teacher ratings of executive functions to emergent literacy in Head Start. *Reading and Writing*, 33, 963–989. <https://link-springer-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/article/10.1007%2Fs11145-019-09992-1>
- Inan, H. (2021). Understanding the Reggio Emilia-inspired literacy education: A meta-ethnographic study. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 68-92. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1285821>
- Incognito, O. y Pinto, G. (2021). Longitudinal effects of family and school context on the development on emergent literacy skills in preschoolers. *Current Psychology*, 1-11. <https://link-springer-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/article/10.1007%2Fs12144-021-02274-6>
- Lázaro, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres. Análisis de contenido en J. Tejero (Ed.), *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/28529/04%20TECNICAS-INVISTIGACION-WEB-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lenhart, J., Suggate, S. y Lenhard, W. (2022). Shared-reading onset and emergent literacy development. *Early Education & Development*, 33(4), 589-607.
- Logaridis, L., Tranter, K. y Siegrist, L. (2012). Make It Meaningful! Emergent Literacy in the Kindergarten Years. *The Early Childhood Educator*. [https://playfullyinspired.com1.files.wordpress.com/2014/03/ecebc\\_summer2\\_012\\_make\\_it\\_meaningful.pdf](https://playfullyinspired.com1.files.wordpress.com/2014/03/ecebc_summer2_012_make_it_meaningful.pdf)
- Martínez-Agut, P. y Ramos, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, 2(3), 139-151. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5207311.pdf>
- Martínez, K. (2021). *Propuesta para fortalecer la enseñanza a través de proyectos basada en la metodología de Reggio Emilia en estudiantes de preescolar* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/19076/Martinez%20Noble-Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mendívil, L., Sánchez, A., Cabrera, L. y Bustamante, G. (2021). *Estado del Arte. Guía Académica para la investigación*. <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp->

[content/uploads/2021/06/18101904/ESTADO DEL ARTE FINAL-01.06.21.pdf](content/uploads/2021/06/18101904/ESTADO_DEL_ARTE_FINAL-01.06.21.pdf)

Ministerio de Educación. (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente: para mejorar tu práctica como maestra y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6531>

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). *Programa curricular de Educación Inicial*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>

Morrow, L. (2015). *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write*. The State University of New Jersey. <https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Morrow-Literacy-Development-in-the-Early-Years-Helping-Children-Read-and-Write-Enhanced-Pearson-e-Text-with-Loose-Leaf-Version-Access-Card-Package-8th-Edition/PGM2535057.html#:~:text=An%20integrated%20language%20arts%20approach,teachers%20a%20wealth%20of%20valuable>

Muninova, D. (2020). Preschool Teachers' Beliefs and Practice Regarding Emergent Literacy in a Post-Stagnation Period: The Case of Uzbekistan. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 71(3), 176–193. <https://web-s-ebSCOhost-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/ehost/detail/detail?vid=0&sid=0c818da0-e25f-4953-9e50-60af43f6c7f4%40redis&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=eue&AN=148062605>

Neill, D., Quezada, C. y Arce, J. (2018). Investigación cuantitativa y cualitativa en David Neill y Liliana Cortez (Ed.), *Procesos y Fundamentos de la Investigación Científica*. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14232/1/Cap.4-Investigaci%C3%B3n%20cuantitativa%20y%20cualitativa.pdf>

Peña, C. (2017). *Prácticas Pedagógicas Positivas de la Literacidad Emergente* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/174156/Pr%C3%A1cticas%20pedag%C3%B3gicas%20positivas%20de%20la%20literacidad%20emergente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Piasta, S., Soto, P., Farley, K., Justice, L. y Park, S. (2020). Exploring the nature of associations between educators' knowledge and their emergent literacy classroom practices. *Reading and Writing*, 33(6), 1399–1422. <http://bitly.ws/gG9t>

Pontificia Universidad Católica del Perú. (2019). *Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. <http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/06/23214253/Reglamento-2016-VF.pdf>

- Rinaldi, C. (2021). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar y aprender. Discurso e intervenciones 1984-2016*. Editorial Norma. <https://zoboko.com/book/rmx8q8wm/en-dialogo-con-reggio-emilia-escuchar-investigar-y-aprender>
- Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context. *SAGE Open*, 5(10), 1-11. [https://www.researchgate.net/publication/277575515\\_The\\_Comprehensive\\_Emergent\\_Literacy\\_Model\\_Early\\_Literacy\\_in\\_Context](https://www.researchgate.net/publication/277575515_The_Comprehensive_Emergent_Literacy_Model_Early_Literacy_in_Context)
- Rugiero, J. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos*, (13), 25-42. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259138240002.pdf>
- Saavedra, C. (2017). *Calidad educativa de literacidad temprana en las salas de kínder en escuelas públicas de Minnetonka, Minnesota, EE.UU.* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Concepción]. [http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3118/4/Tesis\\_Calidad\\_Educativa\\_de\\_literacidad.Image.Marked.pdf](http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3118/4/Tesis_Calidad_Educativa_de_literacidad.Image.Marked.pdf)
- Sánchez, M., Fernández, M., y Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Scheepers, C., Eccles, R., Abdoola, S., Graham, M. y Linde, J. (2021). A Parental mHealth Resource Targeting Emergent Literacy: An Experimental Study. *Early Childhood Education Journal*, 49, 83-94. <https://link-springer-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/content/pdf/10.1007/s10643-020-01052-6.pdf>
- Thomas, N., Colin, C. y Leybaert, J. (2020). Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 549-560.
- Woodrow, C., Newman, L., Staples, K. y Arthur, L. (2015). *Estrategias de aprendizaje. Cuadernos de Educación Inicial*. Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/16959/Cuaderno-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## ANEXOS

### ANEXO 1: Carta formal a las evaluadoras

Lima, 22 de abril de 2022

ASUNTO: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Estimada Sobeida Del Pilar Lopez Vega y Carmen María Sandoval Figueroa,

Por medio de la presente me dirijo a Ud. para saludarla y al mismo tiempo solicitarle su colaboración para revisar, comentar y validar los instrumentos de la investigación que estoy realizando.

La investigación de enfoque cualitativa tipo descriptiva tiene como título “Prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia”, y tiene como objetivo general “Analizar las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia en un aula de 3 años en una institución educativa privada del distrito de San Miguel”. Adicionalmente, se cuenta con dos objetivos específicos: “Conceptualizar el desarrollo de la literacidad emergente desde la mirada de una docente de un aula de 3 años” y “Describir las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia en un aula de 3 años”.

Para llevar a cabo la investigación, se ha planteado dos categorías que se desprenden de los objetivos específicos: Desarrollo de la literacidad emergente y Prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia. En cuanto a la primera categoría, se entiende al desarrollo de la literacidad emergente como un proceso continuo que involucra el trabajo de las habilidades de prelectura y preescritura en los niños del nivel Inicial. Con relación a la segunda categoría, se toma en cuenta que las prácticas docentes involucran el rol que cumplen los maestros, es decir, lleva consigo las percepciones, las estrategias, los recursos y la mirada que tienen de los niños en torno al desarrollo de la literacidad emergente. Estas prácticas varían de acuerdo a la propuesta educativa de las instituciones educativas, por lo que se enfocará en la de Reggio Emilia, la cual contempla a la literacidad emergente como un aprendizaje lleno de observaciones e investigaciones por parte de los infantes.

Para poder dar respuesta a estas categorías, se ha elaborado dos instrumentos que serán aplicados a una docente de un aula de 3 años que trabaje bajo la propuesta educativa Reggio Emilia: la guía de entrevista semiestructurada y la guía de observación. Es menester precisar que ambos instrumentos están relacionados entre sí y que, en el caso de la guía de entrevista, esta responderá tanto a la categoría 1 como la categoría 2, puesto que con ella se podrá recoger las concepciones que tiene la fuente informante sobre el desarrollo de la literacidad emergente, a la vez que, se podrá conocer cómo concibe las prácticas docentes con relación al desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta Reggio Emilia. Este último punto, se podrá contrastar junto con la guía de observación ya que se observará directamente las prácticas pedagógicas que realice la docente informante.

En los anexos, le hago adjunto la siguiente información:

Matriz de consistencia de la investigación

Guía de entrevista semiestructurada (instrumento 1)

Guía de observación (instrumento 2)

Ficha de registro de valoración de la guía de entrevista

Ficha de registro de valoración de la guía de observación

Le agradecería, de ser posible, agendar una reunión con usted durante los próximos días para que me pueda dar los alcances de los instrumentos presentados. De no ser posible ello, le agradeceré me pueda hacer llegar por escrito sus sugerencias y alcances para mejorar la versión final de los instrumentos presentados.

Le agradezco de antemano su gentil colaboración.

Atentamente,

Ana Danné Milagros Lertzunde Valverde

## ANEXO 2: Fichas de registro para la valoración de los instrumentos

### Criterios de evaluación:

- **Coherencia:** El ítem planteado tiene relación lógica con las categorías que se están midiendo, responde al problema y los objetivos de la investigación.
- **Relevancia:** El ítem planteado es realmente relevante, pues responde a las categorías y subcategorías de la investigación.
- **Claridad:** El ítem es fácilmente comprensible, es decir, la redacción es adecuada.

### FICHA DE VALORACIÓN DE LA GUÍA DE ENTREVISTA

Categoría	Subcategorías	Preguntas	Evaluadora 1: Sobeida Lopez						Evaluadora 2: Carmen Sandoval						Comentario y/o sugerencias	
			Coherencia		Relevancia		Claridad		Coherencia		Relevancia		Claridad			
			Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Evaluadora 1	Evaluadora 2
Desarrollo de la literacidad emergente (LE)	Definición de LE	1. ¿Cómo definiría usted la LE?	x		x		x		x		x		x			
	Importancia de la Literacidad Emergente	2. ¿Cuál es la importancia del desarrollo de la LE en la vida de los niños y las niñas?	x		x		x		x		x		x			Considero que está planteada la pregunta, pero se puede ir más allá: ¿Cuál es la importancia del desarrollo de la LE en la vida de los niños y las niñas? ¿Cómo contribuye a su desarrollo y aprendizajes?
	Habilidades necesarias para el desarrollo de la Literacidad Emergente	3. ¿Qué habilidades considera usted que son necesarias para el desarrollo de la LE? 4. ¿Cómo los niños desarrollan estas habilidades?	x		x		x		x		x		x			
	El niño de 3 años y la Literacidad Emergente	5. A la edad de 3 años específicamente, ¿de qué manera considera que el niño desarrolla su LE?	x		x		x		x		x		x			Considero que la pregunta no está clara. Replantearía la pregunta así. ¿Cómo se manifiesta la LE en un niño



		Sí	No	Evaluada 1	Evaluada 2										
<b>Prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia</b>	<b>Rol docente</b> ¿Cómo la docente propicia la investigación en torno a la LE en el contexto?	x		x		x		x		x		x			Reformular la pregunta. Por ejemplo: ¿Qué acciones realiza la docente para propiciar la investigación en torno a la LE?
	<b>Percepción docente</b> ¿De qué manera la actitud, los comentarios y las orientaciones de la docente inciden en el trabajo de la LE?	x		x		x		x		x			x		
	<b>Estrategias docentes</b> ¿Cuáles son las estrategias que utiliza la docente para el desarrollo de la LE?	x		x		x		x		x		x			
	<b>Uso de recursos</b> ¿Qué recursos emplea la docente para el desarrollo de la LE?	x		x		x		x		x		x			
	<b>Rol del niño</b> ¿Cuál es el rol que cumple el niño en el desarrollo de la LE en el contexto?	x		x		x		x		x		x			
<b>MOMENTO 2: MOMENTO DE RELAJACIÓN</b>															
	<b>Rol docente</b> ¿Cómo la docente propicia las interacciones para el desarrollo de la LE en el momento de relajación?	x		x		x		x		x		x			
	<b>Percepción docente</b> ¿De qué manera la actitud, los comentarios y las orientaciones de la docente inciden en el trabajo de la LE?	x		x		x		x		x			x		Sugiero: ¿Cuáles son las reacciones de los niños cuando la docente brinda comentarios y orientaciones durante el trabajo de la LE?
	<b>Estrategias docentes</b> ¿Cuáles son las estrategias que utiliza la docente para el desarrollo de la LE?	x		x		x		x		x		x			

	<b>Uso de recursos</b> ¿Qué recursos emplea la docente para el desarrollo de la LE?	x		x		x		x		x		x		
	<b>Rol del niño</b> ¿Cuál es el rol que cumple el niño en el desarrollo de la LE en el momento de relajación?	x		x		x		x		x		x		
<b>Observaciones generales</b> EVALUADORA 1: Bien Anita, en la guía de observación es más viable recoger la información de modo directo y natural. Creo que tienes suficientes ítems para ello.														

### ANEXO 3: Reporte de los resultados de validación

En lo que respecta a la entrevista, la evaluadora 1 ha manifestado que en la pregunta número 7 de la guía de entrevista se debe realizar el cambio en la redacción, dado que esta se encuentra redactada de forma que invita hacia una respuesta más dirigida, por lo que se debe mejorarla para que sea objetiva y sin afirmaciones previas sobre si influye o no la percepción docente en el desarrollo de la literacidad emergente. Adicionalmente, en cuanto a la guía de observación, la evaluadora 1 ha mencionado que los ítems a observar son suficientes y pertinentes en el instrumento, de modo que, el formato a su parecer está consolidado para la aplicación.

Por otro lado, la evaluadora 2 ha otorgado mayores comentarios en la guía de entrevista en las preguntas número 2, 5 y 7 en cuanto a la formulación de las preguntas. Al ser más precisas para la investigación, se ha considerado pertinente poder realizar los cambios respectivos. Asimismo, en la guía de observación, ha realizado algunas observaciones en las subcategorías 'Rol docente' y 'Percepción docente', dentro de las cuales se ha seleccionado realizar los cambios en la pregunta de la primera subcategoría mencionada, dado que se ha planteado de forma más específica. No obstante, en cuanto a la segunda subcategoría, no se ha optado por realizar los cambios debido a que la sugerencia va más encaminada hacia el recojo de las reacciones de los niños, cuando en la investigación se busca analizar las percepciones de la docente informante.

Así, en el diseño final se realizarán los ajustes necesarios brindados por cada una de las expertas evaluadoras, teniendo en cuenta las categorías y subcategorías de la investigación, para que así, vayan en relación con los objetivos de este estudio.

## ANEXO 4: Diseño final de los instrumentos de la investigación

### DISEÑO FINAL DE LA ENTREVISTA

**Nombre de la investigación:** Prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia

1. **Objetivo de la entrevista:** Recoger las conceptualizaciones y prácticas docentes sobre el desarrollo de la literacidad emergente.
2. **Tipo de entrevista:** Entrevista semiestructurada.
3. **Fuente:** Una docente de tiempo completo de un aula de 3 años de una institución educativa privada que trabaja bajo la propuesta educativa Reggio Emilia.
4. **Duración:** De 45 a 60 minutos.
5. **Lugar y fechas:** El día jueves 05 de mayo a través de la plataforma Zoom.

### PROTOCOLO DE ENTREVISTA

#### I. Introducción a la entrevista

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

#### II. Datos Generales

- Sexo: \_\_\_\_
- Edad: \_\_\_\_
- Categoría laboral: Tiempo parcial \_\_\_\_ Tiempo completo \_\_\_\_
- Profesión: \_\_\_\_\_
- Área de trabajo:
  - Solamente docente \_\_\_\_
  - Docente con cargo de docencia y cargo administrativo \_\_\_\_
- Tiempo de cargo docente en Educación Inicial: \_\_\_\_ (en años)

#### III. Preguntas preliminares:

- ¿Ha recibido alguna capacitación sobre el tema de literacidad emergente?
- ¿Hay algún aporte que considere importante?

#### IV. Guía de entrevista

Objetivos específicos	Categorías de estudio	Subcategorías	Preguntas
Conceptualizar el desarrollo de la literacidad emergente en un aula de 3 años	Desarrollo de la literacidad emergente	Definición de Literacidad Emergente	1. ¿Cómo definiría usted la literacidad emergente?
		Importancia de la Literacidad Emergente	2. ¿Cuál es la importancia del desarrollo de la literacidad emergente en la vida de los niños y las niñas? 3. ¿Cómo contribuye a su desarrollo y aprendizajes?
		Habilidades necesarias para el desarrollo de la Literacidad Emergente	4. ¿Qué habilidades considera usted que son necesarias para el desarrollo de la literacidad emergente? 5. ¿Cómo los niños desarrollan estas habilidades?
		El niño de 3 años y la Literacidad Emergente	6. ¿Cómo se manifiesta la literacidad emergente en un niño de 3 años? ¿Me podría brindar algunos ejemplos?

Describir las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia en un aula de 3 años.	Prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia	Rol docente	7. Bajo la propuesta educativa Reggio Emilia, ¿cuál considera que es su rol dentro del desarrollo de la literacidad emergente en los niños?
		Percepción docente	8. ¿Considera que su propia percepción sobre la literacidad emergente tiene impacto en el desarrollo de la lectura y escritura emergente en los niños y niñas? ¿De qué manera?
		Estrategias docentes	9. ¿Cuáles son las estrategias que usted considera claves para poder desarrollar la literacidad emergente?
		Uso de recursos	10. ¿Qué recursos utilizas para poder desarrollar la literacidad emergente?
		Rol del niño	11. Bajo la propuesta educativa Reggio Emilia, ¿cuál considera que es el rol de los niños y las niñas en el desarrollo de la literacidad emergente?

#### V. Cierre y despedida

- Comentario adicional del informante
- Agradecimiento y despedida

### DISEÑO FINAL DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN

**Nombre de la investigación:** Prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia

- Objetivo de la Guía de observación:** Observar las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente. bajo la propuesta educativa Reggio Emilia.
- Tipo de observación:** Observación no participante.
- Fuente:** Una docente de tiempo completo de un aula de 3 años de una institución educativa privada que trabaja bajo la propuesta educativa Reggio Emilia.
- Duración:** 45 minutos (contexto de Literacidad) y 20 minutos (momento de relajación).
- Momentos por observar:** La observación será llevada a cabo en dos momentos diferentes durante un día de clases en el contexto de Literacidad y en el momento de relajación.
- Formato de guía de observación:**

#### FICHA DE OBSERVACIÓN N° \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

#### I. Datos informativos

##### Datos Generales del grupo:

- Aula:
- Número de alumnos en el aula:
- Edad promedio de niños:

##### Datos de la maestra colaboradora:

- Edad:
- Años de experiencia:

## II. Guía de observación

<b>MOMENTO 1: CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN DE LITERACIDAD</b> (De acuerdo a la forma de trabajo en el aula, se establecen cinco contextos: Identidad, Literacidad, Construcción, Naturaleza y Laboratorio de Matemática. En cada contexto trabajan alrededor de 5 a 7 niños. Se ha escogido este momento para poder observar directamente las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente)		
<b>PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:</b> _____ (La pregunta de investigación es aquella que se plantea durante el día para poder llevar a cabo la sesión dentro de los contextos, de acuerdo a los intereses observados en los niños)		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
Prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia	<b>Rol docente</b> ¿Qué acciones realiza la docente para propiciar la investigación en torno a la literacidad emergente?	
	<b>Percepción docente</b> ¿Cuáles son los comentarios, frases u orientaciones que brinda la docente durante el trabajo de la literacidad emergente?	
	<b>Estrategias docentes</b> ¿Cuáles son las estrategias que utiliza la docente para el desarrollo de la literacidad emergente?	
	<b>Uso de recursos</b> ¿Qué recursos emplea la docente para el desarrollo de la literacidad emergente?	
	<b>Rol del niño</b> ¿Cuál es el rol que cumple el niño en el desarrollo de la literacidad emergente en el contexto?	

**Observaciones generales:** \_\_\_\_\_

<b>MOMENTO 2: MOMENTO DE RELAJACIÓN</b> (En el aula, se han establecido cuatro momentos de reunión con todos los niños: Reunión de encuentro, Reunión de reflexión, Momento de relajación y Reunión de despedida. Con frecuencia, en el momento de relajación, las maestras proponen actividades como la lectura de cuentos, el diálogo con los niños sobre algún tema en particular, entre otros. Por tanto, se ha seleccionado este momento para poder observar las prácticas docentes en un momento más libre a comparación del trabajo en los contextos de investigación)		
<b>ACTIVIDAD:</b> _____ (Se colocará la actividad con la que se inicie este momento de relajación)		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN

Prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia	<b>Rol docente</b> ¿Qué acciones realiza la docente para propiciar las interacciones para el desarrollo de la literacidad emergente en el momento de relajación?	
	<b>Percepción docente</b> ¿Cuáles son los comentarios, frases u orientaciones que brinda la docente durante el trabajo de la literacidad emergente?	
	<b>Estrategias docentes</b> ¿Cuáles son las estrategias que utiliza la docente para el desarrollo de la literacidad emergente?	
	<b>Uso de recursos</b> ¿Qué recursos emplea la docente para el desarrollo de la literacidad emergente?	
	<b>Rol del niño</b> ¿Cuál es el rol que cumple el niño en el desarrollo de la literacidad emergente en el momento de relajación?	

Observaciones generales: \_\_\_\_\_

### ANEXO 5: Cuadro de Codificación y Hallazgos de la entrevista

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓD. PREG.	CÓD. RESP.	HALLAZGO	ELEMENTO EMERGENTE
Desarrollo de la literacidad emergente	Definición de Literacidad Emergente	P1	R1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es el primer momento en el que los niños y niñas empiezan a relacionarse definitivamente con este mundo letrado. Y esto se ve en distintos momentos, no necesariamente porque entendemos la literacidad como "escribe" o que puedas realizar la escritura (...). La literacidad se puede ver cuando ellos "leen sus álbumes" (...), leen sus "cartas de identidad", los cuentos, hacen esta lectura de imágenes. (...) La literacidad emergente es como rescatar esto previo que hay, (...), este previo les dé la fuerza para lo que viene más adelante de manera formal.</li> <li>- La literacidad emergente es como rescatar esto previo que hay, para que ya después ellos mismos, este previo les dé la fuerza para lo que viene más adelante de manera formal.</li> </ul>	La LE como proceso que se desarrolla en distintos momentos como parte del mundo letrado.
	Importancia de la Literacidad Emergente	P3	R3	- Definitivamente contribuye porque ellos buscan entenderla (la literacidad) ... Siento que sí contribuye para a lo largo de la vida diaria, es que es como las matemáticas que también están muy presentes todo el tiempo, las letras están presentes todo el tiempo.	Es parte del interés del niño/a
		P9	R9	- En cualquier contexto, vas a vivir la literacidad queriendo comunicar algo.	Presente en todo contexto

	Habilidades necesarias para el desarrollo de la Literacidad Emergente	P4	R4	- darles la oportunidad a este momento de cuento, de hacer preguntas, de jugar un poco al "qué crees", a solamente mostrarles la portada del cuento y decirle de qué crees que trata, quién será el personaje, o esta pregunta que se hacen después de (leer el cuento) cuál fue la parte que más te gustó el cuento, jugar a dónde está el "loro" o al finalizar el cuento invitarlos a dibujar personajes favoritos o lo que nos deje el cuento por hacer.	Conciencia fonológica Análisis de los textos Lenguaje oral Código escrito
		P6	R6	- Entonces él no dice esta es la "E" y la "O", sino no este es E porque empieza con una escalera y termina con una boca de dinosaurio.	
	El niño de 3 años y la Literacidad Emergente	P6	R6	- se debe empezar por su propio nombre. El tener estas cartillas con su nombre, no decirles estas son las letras del nombre, sino que las reconozcan parte desde sus casilleros, eso es un acercamiento súper claro a la literacidad que se van apropiando de ella.	Reconocen las letras de su nombre Escritura no convencional de Lectura de imágenes
		P9	R9	- Por ejemplo, ese día dije "papá", porque me fui a pasear al parque con mi papá. E dijo que iba a escribir A, que es el nombre de su hermana y él recordaba que había preparado con ella galletas de chocolate en Navidad. Entonces él quería saber cómo escribir el nombre de su hermana. - cuando los niños van en el carro y dicen "papá ese es Wong, papá mira esto", ahí ya se está aplicando la literacidad, pero los papás no lo entienden como literacidad sino como que sus hijos reconocen las imágenes y nada más, pero en realidad eso es parte de la literacidad.	
Prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia	Rol docente	P7	R7	- Es más un rol de acompañante y de validadora. Es decir, de validar lo que ellos dicen y hacen y toman como escritura. Creértela creo que ese es mi rol por el momento.	Rol de acompañar y validar ideas
		P11	R11	- como maestra y en escuela en la que trabajamos, siento que es muy importante darles valor a los niños, a su propio interés, a escuchar, a tomar todos estos indicios que ellos nos dan por entender el mundo de las letras.	
	Percepción docente	P8	R8	- el entender la literacidad yo como maestra, me ha ayudado a generar un interés real por parte de los niños, que podamos diferenciar también qué niños realmente quieren participar en los proyectos de investigación sobre las letras. Entonces, el entender nosotras como maestras nos ayuda a validar y no forzar y escuchar a los niños. Si nosotros como maestros llegamos a entenderla, ayudamos a que sea real el aprendizaje de los niños en la escuela.	Relación entre la percepción y el desarrollo de la LE
	Estrategias docentes	P9	R9	- nos ha funcionado poner juegos como los bingos y decirles que vamos a armar rompecabezas, vamos a descubrirlas, darles las letras como juego ha ayudado a que ellos puedan entenderlas. También, mostrarles diferentes escrituras como las egipcias, prehistóricas o árabes... - Siento que el trabajar en proyectos de investigación ayuda a hacer más visible quizás la literacidad, no solamente para los niños sino también para los padres.	Uso de diversos recursos retadores
	Uso de recursos	P10	R10	- brindarles lenguajes, es súper importante como escuela el haberles dado la tinta china, les ha abierto la oportunidad de detenerse, de hacer las cosas más pausadas - la comunidad te brinda muchos momentos para seguir trabajando la literacidad, esa es la comunidad externa, y la comunidad interna de nuestra escuela también, porque hay carteles como los de salida o el que está en el piso sobre mantener el distanciamiento.	Material letrado
	Rol del niño	P11	R11	- El rol de ellos es el de protagonista, ellos son los protagonistas de sus propios aprendizajes, (...) ellos mismos van resolviendo sus dudas. Su rol es el de manifestadores de lo que quieren aprender y de cómo ellos mismos pueden ayudarse a entender sus dudas.	Rol de protagonistas

		P7	R7	- Si yo como maestra, por ejemplo, sé que si hay un niño que me dice “es que así no es la “M”, yo quiero aprender a hacerla”, antes de yo adulto decirle “ah, mira, se hace así y ya está” (porque él ya tiene su idea y me está diciendo yo sé que no es así, dime cómo es), antes es buscar a otro niño, otro compañero que le enseñe, que le muestre cómo lo está haciendo.	
--	--	----	----	--	--

### ANEXO 6: Matriz de análisis de la información de la entrevista (Categoría 1)

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	HALLAZGOS	APARTADOS BIBLIOGRÁFICOS
Desarrollo de la literacidad emergente	Definición de Literacidad Emergente	- Es el primer momento en el que los niños y niñas empiezan a relacionarse definitivamente con este mundo letrado. Y esto se ve en distintos momentos.	Rohde (2015) precisa que la literacidad emergente implica el desarrollo de habilidades y concepciones que son necesarias para aprender a leer y escribir.
	Importancia de la Literacidad Emergente	- Definitivamente contribuye porque ellos buscan entenderla (la literacidad) ... Siento que sí contribuye para a lo largo de la vida diaria, es que es como las matemáticas que también están muy presentes todo el tiempo, las letras están presentes todo el tiempo.	Carter-Smith (2021): los infantes van aproximándose al desarrollo de su propio proceso de aprendizaje de la lectura y escritura de forma espontánea.
	Habilidades para el desarrollo de la LE	- Entonces él no dice que esta es la “E” y la “O”, sino no este es E porque empieza con una escalera y termina con una boca de dinosaurio.	Gutiérrez y Diez (2018): gracias a la conciencia fonológica, los infantes van reconociendo la segmentación de palabras.
	El niño de 3 años y la Literacidad Emergente	- (...) se debe empezar por su propio nombre. - (...) cuando los niños van en el carro y dicen “papá ese es Wong, papá mira esto”, ahí ya se está aplicando la literacidad.	Carter-Smith (2021): pueden comenzar a leer por sí solos imágenes, identificar las características de los personajes, etc.

### ANEXO 7: Organización de la información y codificación de las observaciones

MOMENTO 1: CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN DE LITERACIDAD (SESIÓN: TRANSFORMACIÓN DE LAS LETRAS)			
CODIFICACIÓN: OB1			
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	HALLAZGOS	ELEMENTOS EMERGENTES

Prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia	Rol docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La maestra les dice “me pregunto, ahora que estamos transformando las letras en dinosaurios, en personas, en escaleras, ¿cómo las letras de nuestro nombre se pueden transformar también?, ¿en qué se podrían transformar?” (PREGUNTAS RETADORAS)</li> <li>- Ella cierra esta parte diciendo que “las letras se pueden transformar en muchas cosas y nosotros decidimos en qué se van a transformar porque son parte de nuestro nombre”.</li> </ul>	<p>Genera conflictos a través de preguntas Clarifica la información Busca la participación de los niños</p>
	Percepción docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- una de las niñas menciona que ella no sabe escribir su nombre, por lo que la maestra le dice “no hay problema, puedes ir a buscar en la canasta que está por allá tu nombre para que puedas reconocer las letras de tu nombre”.</li> <li>- pero los niños colocan 3 letras ‘A’, saliendo la palabra ‘AAAMO’. La maestra cuando ve esto les dice “wow, chicos, aquí hay muchas ‘A’, aquí dice ‘AAAMO’, ¿por qué será así? Es un amor grandote” (...) “qué genial, tiene muchas ‘A’ porque hay mucho amor”. Ella felicita a los niños por haber escrito el cartel juntos, no los corrige en ese momento</li> </ul>	<p>Validación de las ideas de los niños. Los invita a participar en el desarrollo de su literacidad emergente.</p>
	Estrategias docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando todos terminan de escribir sus letras, la maestra les dice “ahora, vamos a pensar todos juntos en qué podemos transformar las letras” y comienza a preguntarle a cada uno en qué van a transformar las letras.</li> </ul>	<p>Realiza preguntas retadoras</p>
	Uso de recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hojas bond, plumones de color negro, cartillas con nombres, cartulina</li> </ul>	<p>Material gráfico</p>
	Rol del niño	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la maestra les dice a los demás compañeros “¿alguno de ustedes sabe cómo hacer la ‘N’?”. Una de las niñas del grupo dice “yo le enseño” y la maestra le brinda una hoja nueva para que pueda enseñársela a su compañera.</li> <li>- D le dice “he hecho una ‘D’ persona, una ‘A’ persona, una ‘N’ escalera y una ‘A’ casa”. Procede a preguntarle al siguiente niño. A le menciona “la ‘A’ es una araña grande, la ‘B’ es un barco Titanic, la ‘R’ es como una tubería.</li> </ul>	<p>Participación activa Protagonistas de su aprendizaje Aprendizaje colaborativo</p>

**MOMENTO 2: MOMENTO DE RELAJACIÓN (ACTIVIDAD: LA HORA DEL CUENTO)**

**CODIFICACIÓN: OB2**

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	HALLAZGOS	ELEMENTOS EMERGENTES
Prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia	Rol docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La maestra comenta que hoy les ha traído un cuento muy especial que se llama “Buscar” y es de la autora “Olga De Dios”. Cuando abre el cuento les dice que la autora les ha dejado un mensaje muy especial, el cual dice “este cuento está dedicado a todos mis amigos de la clase X de la IE X en el distrito X”.</li> <li>- La maestra lee textualmente lo que está en el cuento “esta historia ha terminado. Ahora puedes dibujar lo que se te dé la gana”. Ella procede a decirle a los niños que como no pueden dibujar todos en el cuento.</li> </ul>	<p>Rol predominante frente al de los niños</p>
	Percepción docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algunos comienzan a contar historias sobre en qué momentos sintieron miedo o estaban tristes. La maestra les dice que en otro espacio se conversará sobre ello con más tiempo y calma. Ella les comenta que ahora conversarán sobre el cuento y vuelve a leer la última parte de este para saber qué es lo que tienen que hacer.</li> </ul>	<p>Limita los intercambios de los niños</p>
	Estrategias docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En un momento en específico los invita a gritar juntos la palabra “BUSCAR”, los niños siguen esta dinámica.</li> <li>- La maestra le da un tiempo a cada niño para que piensen en qué le van a regalar al cuento y les da un espacio para que realicen sus dibujos. Una vez que finalizan sus dibujos, la maestra le pregunta a cada uno de ellos</li> </ul>	<p>Estrategias en base a la narración del cuento</p>

		qué es lo que han dibujado y procede a guardar los dibujos dentro del cuento.	
	Uso de recursos	- Cuento “Buscar”, hojas bond, plumones de colores.	Material gráfico
	Rol del niño	- Los niños se mantienen sentados en sus asientos escuchando el cuento. - Los niños siguen la dinámica planteada por la maestra. Realizan el dibujo indicado por la maestra.	Rol pasivo

## ANEXO 8: Matriz de triangulación (Categoría 2)

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	INSTRUMENTO 1	INSTRUMENTO 2		TEORÍA
		ENTREVISTA	OB1	OB2	
Prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia	Rol docente	- Es más un rol de acompañante y de validadora. - como maestra y en escuela en la que trabajamos, siento que es muy importante darles valor a los niños, a su propio interés...	- una de las niñas menciona que ella no sabe escribir su nombre, la maestra le dice “no hay problema, puedes ir a buscar en la canasta tu nombre para que reconozcas las letras”. - “wow, chicos, aquí hay muchas ‘A’, aquí dice ‘AAAMO’, ¿por qué será así?”	- La maestra les comenta que el día de hoy les ha traído un cuento muy especial que se llama “Buscar” y es de la autora “Olga De Dios”.	Callejo (2017) menciona que en las escuelas Reggio Emilia los maestros son considerados como facilitadores de experiencias significativas.
	Percepción docente	- sí, impacta mucho. Si yo no la hubiese entendido como maestra, caería en este rol de “no, está mal, así no es”. - el entender la literacidad yo como maestra, me ha ayudado a generar un interés real por parte de los niños. R8	- “wow, has hecho una ‘E’ mariposa, una ‘A’ persona, esta ‘A’ casa, y estas de aquí, ¿en qué se va a convertir? Mira, faltan transformar la ‘M’, ‘L’ y la ‘B’”. - Cuando observa que él ha hecho la letra ‘Q’ como la letra ‘O’, la maestra les pregunta a todos “chicos, ¿cómo será la letra Q?”	- algunos comienzan a contar historias sobre en qué momentos sintieron miedo o estaban tristes. La maestra les dice que en otro espacio se conversará sobre ello.	Piasta et al. (2020) aseguran que las maestras deben ser conscientes sobre su propio proceso de aprendizaje de su literacidad y deben ser capaces de reflexionar sobre ello.
	Estrategias docentes	- Mostrarles diferentes escrituras como las egipcias, prehistóricas o árabes - trabajar en proyectos de investigación ayuda a hacer más visible quizás la literacidad, (...) - conversar y hacer estas cartas.	- y les pregunta a todos “chicos, ¿cómo será la letra Q?, a ver, muéstrame A cómo es la ‘Q’”. - Cuando todos terminan de escribir sus letras, la maestra les dice “ahora, vamos a pensar todos juntos en qué podemos transformarlas”.	- la maestra pasa por cada uno de los asientos para que los niños encuentren a uno de los personajes.	Investigaciones en torno a la lectura y escritura (Woodrow et. al, 2015); Tiempo para las interacciones interpersonales (Fernández et al., 2018).
	Uso de recursos	- brindarles lenguajes - por la computadora para mandar un mensaje a los papás para que lleguen a los celulares.	- Hojas bond, plumones de color negro, cartillas con nombres, cartulina. - La maestra les pregunta “¿qué mensaje debe tener este cartel?”.	- Cuento “Buscar” - Hojas bond - Plumones de colores	Materiales letrados (Arrow y McLachlan, 2011). Materiales gráficos (Martínez-Agut y Ramos, 2015).
	Rol del niño	- El rol de ellos es el de protagonista. - para ellos tiene que ser algo significativo y valorar el que le quieran hacer algo especial	- La maestra les dice a los demás compañeros “¿alguno sabe cómo hacer la ‘N’?”. Una de las niñas del grupo dice “yo le enseño”	- Los niños se mantienen sentados en sus asientos escuchando el cuento.	Martínez-Agut y Ramos (2015), en Reggio, el niño tiene un rol activo en sus aprendizajes.

## ANEXO 9: Cartas de Consentimiento de la Guía de Entrevista y la Guía de Observación

### PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS Y OBSERVACIÓN PARA PARTICIPANTES

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Ana Danné Milagros Lorzunde Valverde*, estudiante de la facultad de Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú, en la especialidad de Educación Inicial. La investigación, denominada "**Prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia en un aula de 3 años**", tiene como objetivo general "Analizar las prácticas docentes para el desarrollo de la literacidad emergente bajo la propuesta educativa Reggio Emilia en un aula de 3 años en una institución educativa privada del distrito de San Miguel".

Se le ha contactado a usted en calidad de docente con experiencia en el trabajo bajo la propuesta educativa Reggio Emilia. Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente 60 minutos. Si usted accede a ser participe en la observación, se le observará en dos momentos específicos durante un día de jornada pedagógica: en el contexto de literacidad y en el momento de relajación. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una investigación de tesis de licenciatura.

La entrevista se realizará por la plataforma Zoom a fin de poder registrar apropiadamente la información, por lo que, ante esto, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación (audio y vídeo) y las notas de las entrevistas *serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal, luego de haber publicado la investigación, y solamente ella tendrá acceso a la misma*. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Asimismo, la observación será de tipo no participante a fin de poder registrar apropiadamente la información, por lo que, ante esto, se solicita su autorización para poder observarla y, en algunos momentos, grabarla para realizar un registro de observación más detallado y preciso durante la sesión en el contexto de Literacidad y en el momento de relajación. La grabación (audio y vídeo) y las notas de las observaciones serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal, luego de haber publicado la investigación, y solamente ella tendrá acceso a la misma. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Al concluir la investigación, si usted brinda su correo electrónico, le enviaremos un informe ejecutivo con los resultados de la investigación a su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: [ana.lorzunde@puce.edu.pe](mailto:ana.lorzunde@puce.edu.pe) o al número 993668652. Además, el estudio respeta los principios éticos de la investigación de la universidad, como Respeto por las personas, Beneficencia y no maleficencia, Justicia, Integridad científica y Responsabilidad.

---

Yo, \_\_\_\_\_, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera **confidencial**, es decir, que en la investigación **no** se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y los investigadores utilizarán un código de identificación o pseudónimo. Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

---

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
--	-------	-------

Correo electrónico del participante: \_\_\_\_\_

---

Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha
-------------------------------------	-------	-------