



Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

**PROMOCIÓN DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN PARVULARIA.
PROGRAMA DE ANÁLISIS E INTERVENCIÓN EN JARDINES
INFANTILES DE VALPARAÍSO, CHILE**

TESIS DOCTORAL

M^o Patricia Herrera Sepúlveda

Dirigida por,
Juan Mata Anaya

Granada, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: María Patricia Herrera Sepúlveda

ISBN: 978-84-9163-421-8

URI: <http://hdl.handle.net/10481/47976>

Agradezco desde lo más profundo a Javier, Matías, Magdalena y Javier Tomás, quienes me han acompañado en este proceso, valorando cada paso que he dado en este caminar y animándome cuando fue necesario, desde su amor incondicional y valoración de mi trabajo.

Agradezco a Juan Mata y Andrea Villarrubia, por haber permitido descubrir a través de su testimonio vivo, que desde la literatura infantil también se puede contribuir a un mundo más equitativo y solidario, con mayores instancias de diálogo, respeto, y valoración del otro.

Agradezco a Enrique Rivera, quien estuvo presente desde su saber metodológico, asesorando el proceso de desarrollo de esta investigación, con su increíble generosidad.

Agradezco a la familia y amigos que de una forma u otra me han alentado para llegar a este momento.

Y agradezco, sin duda, a las Educadoras y Técnicos de los Jardines Infantiles que me abrieron sus puertas para realizar esta investigación y con quienes compartí momentos muy significativos y enriquecedores.

Porque el principio de educabilidad se desmorona completamente si cada educador no está convencido, no sólo de que el sujeto puede conseguir lo que se le propone, sino que él mismo es capaz, él y sólo él, de contribuir a que lo consiga. En otras palabras, el principio de educabilidad desaparece si no es empleado por un educador que, frente a un ser concreto, cree, a la vez e indisolublemente, que este último conseguirá hacer aquello que él intenta enseñarle, que tiene el poder suficiente para permitir este éxito y que debe actuar como si fuera el único en tener este poder.

Philippe Meirieu. La opción de educar. Ética y pedagogía.

Las imágenes introductorias a cada capítulo fueron extraídas del cuento *El Regalo* (2009). Texto, Kelseman. Ilustradora, G. Montserrat.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	17
Origen y sentido de la tesis	18
1. Estructura del informe de investigación	19
2. Agradecimientos	22
PRIMERA PARTE. BASES TEÓRICAS	25
CAPÍTULO I	27
LA LECTURA. DIMENSIONES INDIVIDUALES Y SOCIALES	27
Introducción	28
1. Importancia y desarrollo del Lenguaje	28
1.1. El lenguaje desde la Constitución del ser humano	29
1.2. El lenguaje desde el ámbito de la comunicación	30
2. Importancia de la lectura y la escritura en el desarrollo infantil	34
2.1. Lectura desde la cuna: Relación de los libros con los bebés.....	38
2.2. Períodos críticos para el desarrollo del lenguaje.....	41
2.3. Lectura antes de nacer	42
3. La Lectura en el sistema escolar	44
3.1. Oportunidad para la disminución de brechas culturales	47
4. Importancia de la lectura en voz alta	48
CAPITULO II	53
LA ADQUISICIÓN Y EL DESARROLLO DE LA LECTURA EN LA INFANCIA:	53
LA DIDACTICA DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL	53
Introducción	54
1. Historia y concepciones del aprendizaje de la lectura	54
2. Enfoques metodológicos para el aprendizaje de la lectura	56
2.1. Método Silábico:	58
2.2. Método Analítico	59
3. Métodos utilizados en la realidad Chilena	61
3.1. Métodos basados en el modelo sintético:.....	61
3.2. Métodos basados en el modelo analítico:.....	62
3.3. Didáctica de la Literatura Infantil.	68
CAPITULO III	71
PRIMERA INFANCIA Y PROMOCION DE LA LECTURA	71
Introducción	72
1. Investigaciones recientes	72
2. Experiencias de Promoción de la Lectura a nivel internacional	75
2.1. Primer bloque: Propuestas generales a nivel mundial.....	76

2.2.	Segundo Bloque: Propuestas sectoriales, desde el sector Sanitario (Salud)	82
2.3.	Tercer Bloque: Propuestas sociales.....	86
2.4.	Cuarto Bloque: Propuestas vinculadas específicamente a la primera infancia -Experiencias mundiales y Latinoamericanas	88
3.	Adultos mediadores de la lectura en la primera infancia.....	93
4.	Desarrollo de conductas a partir de la narración	98
CAPITULO IV.....		103
MARCO NORMATIVO Y POLITICAS PUBLICAS ASOCIADAS AL CURRICULUM DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO		
Introducción		104
1.	Sistema Educativo en el nivel de Educación Parvularia en Chile	104
1.1.	Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP).....	105
1.2.	Mapas de Progreso para la Educación Parvularia	110
2.	Políticas públicas vinculadas a la primera infancia y la promoción de la lectura en Chile. .	112
2.1.	Plan Nacional de Lectura	116
2.2.	Organizaciones privadas sin fines de lucro vinculadas a la Promoción de la Lectura.....	124
CAPITULO V		133
FORMACIÓN DE DOCENTES EN EDUCACIÓN INICIAL.....		
Introducción		134
1.	Historia de la Educación Parvularia en Chile	134
2.	Gestión e institucionalidad actual en Educación Infantil.....	137
3.	Los Estándares de desempeño: un referente para la formación de educadores de párvulos	140
4.	Formación de las profesionales y técnicos que se desempeñan en los Jardines Infantiles	143
5.	Ámbito laboral de la profesionales y técnicos del área: Decreto 315/2009	144
6.	Descripción del cargo según función: Educadoras de Párvulos y Técnicos en Educación Parvularia.....	149
6.1.	Educadora de Párvulos.....	150
6.2.	Técnico en Educación Parvularia.....	151
7.	La opción ética de educar en la primera infancia	153
SEGUNDA PARTE. INVESTIGACIÓN		157
CAPITULO VI.....		159
DISEÑO Y METODO DE LA INVESTIGACIÓN.....		
Introducción		160
1.	Investigar en educación	160
2.	El problema de investigación	161
2.1.	Los elementos constitutivos del problema de investigación	161
2.1.1.	Inequidades del sistema educativo en Chile.....	165
3.	Preguntas centrales de la investigación.....	181
4.	Objetivos de la investigación	185

5. Tipo de investigación.....	186
6. Descripción del método de investigación.....	191
7. Unidades de Análisis	194
8. Sujetos participantes de la investigación.....	196
8.1. Los criterios de inclusión fueron:.....	196
8.2. Los criterios de exclusión fueron:	196
9. Propuesta de Intervención Pedagógica aplicada en los centros educativos: el Dispositivo Pedagógico.....	197
9.1. El proceso de implementación del dispositivo	198
9.2. Dispositivo pedagógico aplicado en jardines infantiles JUNJI.....	204
9.3. Dispositivo pedagógico aplicado en jardín infantil 3.....	207
10. Técnicas de recolección de información al inicio, durante y al final del proceso.....	209
10.1. Primera etapa: preguntas abiertas.....	209
10.2. Segunda etapa: registro de las conversaciones espontaneas en torno a temas tratados	210
10.3. Tercera etapa: Entrevista semiestructurada.....	211
11. Técnicas de Análisis: la Teoría Fundamentada	212
11.1. Proceso de codificación.....	213
11.2. Programa de análisis cualitativo Nvivo.....	216
12. Garantía de Legitimidad Metodológica	220
13. Criterios éticos.....	224
CAPÍTULO VII.....	226
RESULTADOS: ANALISIS DE LA INFORMACIÓN.....	226
Introducción	227
1. Descripción de los centros educativos	227
2. Descripción de las profesionales Educadoras de Párvulos y Técnicos en Educación de Párvulos de cada centro	237
3. Analisis de los resultados de las cuatro fases que contempla la investigación.....	240
3.1. Fase A: Descripción Etapa Inicial – Codificación abierta	247
3.2. Fase B: Análisis Etapa de Desarrollo – Codificación abierta, análisis descriptivo	267
3.3. Fase C: Codificación Abierta Preguntas Finales ante la aplicación de la Intervención Pedagógica.....	301
3.4. Fase D: Análisis descriptivo.....	304
3.4.1. Cat.1:Experiencia personal con la literatura infantil.....	308
3.4.2. Cat.2: Conocimientos generales de aspectos asociados a la Literatura Infantil.....	321
3.4.3. Cat.3: Conocimientos de las Educadoras y Técnicos en relación a la Promoción de la Lectura. en primera infancia.	324
3.4.4. Cat.4: Estrategias utilizadas en la promoción de la lectura.....	332
3.4.5. Cat. 5: Organización de aspectos curriculares en torno a la promoción de la lectura.....	348
3.4.6. Cat. 6: Mediación lectora	359
3.4.7. Cat.7: Valoración del contexto y entorno asociado a la lectura desde los primeros años.....	367
3.4.8. Cat.8: Perspectivas y desafíos asociados a la promoción de la lectura	378
3.4.9. Cat.9: Valoración del dispositivo aplicado.	388

3.5. Análisis relacional: Codificación axial	396
3.5.1. Categoría 1: Experiencias personales que aproximan a una mediación de la lectura en primera infancia.....	396
3.5.2. Categoría 2: La mediación lectora, un camino para consolidar espacios de promoción de la lectura	400
3.5.3. Categoría 3: Intervención Pedagógica. Hacia una didáctica de la Promoción de la Lectura en contextos de vulnerabilidad.	407
3.6. Codificación Selectiva	414
3.6.1. La primera aproximación: Experiencias Personales que dan sentido a los conocimientos vinculados a la Promoción de la Lectura.....	414
3.6.2. Segunda aproximación: El rol mediador, un camino para consolidar espacios de promoción de la lectura en las salas cunas y jardines infantiles.	420
3.6.3. Tercera aproximación: Perspectivas y desafíos a partir de una Intervención pedagógica a favor de la Didáctica de la Promoción de la Lectura en contextos de vulnerabilidad.....	422
3.7. Discusión Teórica	424
CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES.....	441
1. Principales conclusiones	442
2. Limitaciones de la investigación	450
3. Proyecciones de la investigación	454
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	459
ANEXOS	466
ANEXO 1 : CARTA SOLICITUD A JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES.....	468
ANEXO 2: RESPUESTA DE LA DIRECCIÓN REGIONAL DE LA JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES.....	471
ANEXO 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO A LAS PARTICIPANTES.....	475
ANEXO 4: PREGUNTAS ABIERTAS INICIALES	481
ANEXO 5: PREGUNTAS ABIERTAS DE CIERRE	484
ANEXO 6: PROTOCOLO ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA.....	487

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	32
FIGURA 2. DIFERENCIAS ENTRE MODELO ANALÍTICO Y MODELO DE DESTREZAS	63
FIGURA 3. COMPONENTES ESTRUCTURALES DE LAS BCEP	108
FIGURA 4. ESTRUCTURA ÁMBITO COMUNICACIÓN BCEP	109
FIGURA 5. HITOS DE LA POLÍTICA DE FOMENTO LECTOR VINCULADA A LA PRIMERA INFANCIA	119
FIGURA 6. ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA	142
FIGURA 7. ESTÁNDARES DICIPLINARES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA.....	143
FIGURA 8. AUMENTO DE DOTACIÓN FUNDACIÓN INTEGRA ENTRE LOS AÑOS 2012 Y 2014	149
FIGURA 9. DESARROLLO DEL CEREBRO Y ALGUNAS ETAPAS FUNDAMENTALES	175
FIGURA 10. CARACTERÍSTICA DE LA ETNOGRAFÍA COMO MÉTODO	188
FIGURA 11. ESQUEMA DE CODIFICACIÓN TEÓRICA	216
FIGURA 12. ESQUEMA PROCESO DE CODIFICACIÓN TEORÍA FUNDAMENTADA	217
FIGURA 13. RESUMEN DESCRIPTIVO DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	219
FIGURA 14. CODIFICACIÓN PREGUNTAS INICIALES.....	249
FIGURA 15. CODIFICACIÓN ABIERTA - HALLAZGOS INICIALES	250
FIGURA 16. NUBE DE PALABRAS A PARTIR DE CODIFICACIÓN ABIERTA INICIALES.....	267
FIGURA 17. CASOS SEGUIMIENTO INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	269
FIGURA 18. CODIFICACIÓN DESCRIPTIVA SEGUIMIENTO INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	270
FIGURA 19. NODOS A PARTIR DE CODIFICACIÓN ABIERTA	302
FIGURA 20. NUBE DE PALABRAS CODIFICACIÓN PREGUNTAS ABIERTAS DE CIERRE.....	303
FIGURA 21. CODIFICACIÓN DESCRIPTIVA A PARTIR DE LAS ENTREVISTAS.....	305
FIGURA 22. CODIFICACIÓN DESCRIPTIVA CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	306
FIGURA 23. SÍNTESIS EXPERIENCIA PERSONAL CON LA LITERATURA INFANTIL	320
FIGURA 24. SÍNTESIS CATEGORÍA CONOCIMIENTO GENERAL DE ASPECTOS ASOCIADOS A LA LITERATURA INFANTIL.....	324
FIGURA 25. SÍNTESIS CATEGORÍA CONOCIMIENTO DE LAS EDUCADORAS Y TÉCNICOS EN RELACIÓN A LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA	331
FIGURA 26. SÍNTESIS CATEGORÍA ESTRATEGIAS UTILIZADAS EN LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA	347
FIGURA 27. SÍNTESIS CATEGORÍA ORGANIZACIÓN DE ASPECTOS CURRICULARES EN TORNO A LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA.	358
FIGURA 28. SÍNTESIS CATEGORÍA MEDIACIÓN LECTORA.....	366
FIGURA 29. SÍNTESIS CATEGORÍA VALORACIÓN DEL CONTEXTO Y DEL ENTORNO.	377
FIGURA 30. SÍNTESIS CATEGORÍA PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS ASOCIADAS A LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA.	387
FIGURA 31. SÍNTESIS CATEGORÍA VALORACIÓN DEL DISPOSITIVO APLICADO.....	395
FIGURA 32. EXPERIENCIAS PERSONALES Y PROMOCIÓN DE LA LECTURA	397
FIGURA 33. MEDIACIÓN EN UNA DIDÁCTICA DE LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA	406

FIGURA 34. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA.....	413
FIGURA 35. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN TRES JARDINES INFANTILES VULNERABLES DE VALPARAÍSO	415

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

FOTOGRAFÍA 1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS QUE FUERON PARTE DEL ESTUDIO	228
FOTOGRAFÍA 2. GRÁFICA UBICACIÓN J.I.2.....	229
FOTOGRAFÍA 3. GRÁFICA UBICACIÓN J.I.2.....	231
FOTOGRAFÍA 4. GRÁFICA UBICACIÓN J.I.3.....	234
FOTOGRAFÍA 5. TÍTERES ELABORADOS PARA POESÍAS O RETAHÍLAS EN NIVEL SALA CUNA	281
FOTOGRAFÍA 6. PRESENTACIÓN KAMISHIBAI EN BIBLIOTECA PÚBLICA INFANTIL.....	282
FOTOGRAFÍA 7. RIMAS CREADAS POR LAS FAMILIAS J.I.....	283
FOTOGRAFÍA 8. ENCUESTO N°7. J.I.3	297

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. COBERTURA NIVEL PARVULARIO EN LOS 3 QUINTILES MÁS POBRES ³¹	166
GRÁFICO 2. RESULTADOS SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE - SIMCE (2011).....	168
GRÁFICO 3. RESULTADOS DE APRENDIZAJE LECTURA - PRUEBA SIMCE.....	169
GRÁFICO 4. PROMEDIO SIMCE LECTURA 2014 SEGÚN GSE.....	170
GRÁFICO 5. RESULTADOS DE LECTURA 2012, 2013, 2014.....	171
GRÁFICO 6. PORCENTAJE EN NIVELES DE DESEMPEÑO EN LECTURA	172

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. ESTUDIOS INFANCIA Y LITERATURA - FUNDACIÓN LA FUENTE	127
TABLA 2. COEFICIENTE TÉCNICO.....	146
TABLA 3. TÉCNICOS DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA POR PRESTADOR DE EDUCACIÓN - AÑO 2011 A 2014.....	147
TABLA 4. PERSONAL DOCENTE DE JUNJI E INTEGRA - ESTAMENTO/CATEGORÍA AÑO 2014	148
TABLA 5. NÚMERO DE PERSONAS QUE TRABAJA DIRECTAMENTE CON NIÑOS EN CADA INSTITUCIÓN V/S NÚMERO DE MATRÍCULA 2014.....	148
TABLA 6. COMPARACIONES INTERNACIONALES EN EDUCACIÓN INICIAL.....	167
TABLA 7. PREGUNTA A LAS FAMILIAS RESPECTO A LA INICICACIÓN A LA LECTURA.....	173
TABLA 8. NÚMERO DE PARTICIPANTES DEL ESTUDIO POR CENTRO EDUCATIVO	197

TABLA 9. ESQUEMA GENERAL DE LAS ETAPAS DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO	201
TABLA 10. PROPUESTA DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO PRESENTADA A JUNJI.....	203
TABLA 11. DISPOSITIVO PEDAGÓGICO EJECUTADO EN JARDINES JUNJI	205
TABLA 12. DISPOSITIVO APLICADO EN LA SALA CUNA Y JARDÍN INFANTIL 3	207
TABLA 13. TOTAL DE ENTREVISTAS REALIZADAS	218
TABLA 14. TRAYECTORÍA DE ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	243
TABLA 15. MATRIZ ATRIBUTOS PREGUNTAS INICIALES	244
TABLA 16. VALOR DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	293
TABLA 17. SEUDÓNIMO DE PERSONAS ENTREVISTADAS	308

INTRODUCCIÓN

Origen y sentido de la tesis

Esta investigación comenzó a gestarse un día domingo de hace once años atrás, cuando un niño de no más de un año de edad, por iniciativa propia, se subió con un cuento sobre un pequeño cajón, se quedó de pie sobre éste y sólo, sin preocuparse de que lo estuvieran observando, abrió el libro y comenzó feliz a dar vueltas las páginas una a una, imitando la lectura de éste a través de un lenguaje inventado en ese momento, utilizando diferentes tonos, ritmos y gestos a medida que iba avanzando su historia, y cuando llegó al final cerró su libro y miró a su alrededor diciendo en forma poco clara “y colorín colorado este cuento se ha acabado”. Este evento orientó la preocupación la investigadora por el fomento y el aprendizaje de la lectura en la primera infancia, asumiendo el hecho de que ese juego de lectura relatado no se habría dado si ese niño no hubiese tenido un contacto cercano con los cuentos en los primeros meses de vida, y sin duda fue también un gatillante en el aprendizaje posterior de la lectura, ya que a los cuatro años de edad, sin presiones y por iniciativa propia, manifestó su deseo de aprender a leer.

Es, sin lugar a dudas, en los primeros años de vida en donde se adquieren aprendizajes que posteriormente serán la base para otros nuevos y, en contrario, si dentro de este periodo no se dan las oportunidades para lograrlos, muy difícilmente podrán ser adquiridos más adelante. Es entre los 0 y los 4 años de vida el periodo en que el cerebro requiere el máximo de oportunidades para desarrollar el lenguaje, posibilidades que se traducen en experiencias positivas y apropiadas que deben ser proporcionadas por el medio familiar, si se trata de la educación no formal, o por el sistema regular/formal de educación, en donde existe una responsabilidad profesional estructurada y regulada de formar y educar a los niños/as.

Desde esta perspectiva se hace necesaria la existencia de políticas públicas que apunten a entregar una educación que se haga cargo de estos primeros años y que sea impartida con calidad, al respecto Emilia López plantea las siguientes interrogantes “Los cálculos económicos acerca de la rentabilidad de invertir en cultura y primera infancia dan vueltas por el mundo con la potencia de una certeza. Queda por preguntarnos si una política planteada desde la rentabilidad económica es capaz de advertir una serie de especificidades que hacen a la calidad estética, intelectual, afectiva y sensible de la vida de los niños y las familias. (2013:64). La aproximación a la lectura desde los primeros meses de vida, constituye una oportunidad que debe ser asumida con compromiso y responsabilidad, dado el alto impacto que puede llegar a tener en el desarrollo integral de los niños.

En Chile, los programas curriculares, emanados del Ministerio de Educación, ponen al centro de todo el sistema regular de educación los cuatro procesos fundamentales de aprendizaje de la lengua materna, esto es: aprender a escuchar, aprender a hablar, aprender a leer y aprender a escribir; aprendizajes que comprometen a todos los niveles de la educación chilena, desde la educación de la primera infancia hasta los dos últimos niveles de la educación secundaria. Por tanto, desde un punto de vista muy respetuoso y austero, este estudio espera aportar con una mirada positiva y una experiencia concreta realizada en el nivel de educación parvularia, buscando a aportar a lo que ya se está implementando en el área del desarrollo del lenguaje, desde el acceso a la lectura y por ende a una educación de mayor calidad.

1. Estructura del informe de investigación

Este informe de investigación se dividirá en dos partes, una primera que comprende las bases teóricas del estudio, donde se expondrán referentes, reportes de otras investigaciones consultadas, normativas que dan sustento a la investigación, y una segunda parte que comprende

el desarrollo de la investigación propiamente tal, en cuyo caso se presenta el marco metodológico, los hallazgos, el análisis de la información compilada y las conclusiones a que se arriba a partir del proceso y de los resultados finales.

Cada uno de los capítulos en sí mismo desarrollará una temática que está dirigida a aclarar aspectos referidos al objeto de estudio. De tal forma, en el capítulo I se expondrán las bases teóricas asociadas a la Lectura desde las dimensiones individuales y sociales, para lo cual se organizará exponiendo primeramente aspectos teóricos y referenciales que conciernen al eje temático que motiva el estudio, es decir el desarrollo del lenguaje desde los primeros años y las oportunidades que tienen los niños de edad inicial cuando acceden a la lectura y escritura desde el placer de escuchar en voz alta, lo que será reafirmado con algunos de los referentes teóricos que se han desarrollado en esta línea, así como las experiencias que se están realizando a nivel internacional considerando la relevancia que tiene para el desarrollo psicosocial y emocional de los niños y sus familias.

El desarrollo del lenguaje es reconocido como uno de ejes del sistema educativo, y dentro de éste la lectura tiene un protagonismo fundamental, por lo que en este mismo capítulo se expondrá la relevancia que se le otorga en este contexto y como se aborda en la actualidad en esta realidad, presentando como una de las principales estrategias la lectura en voz alta, la cual ha evidenciado que si se lleva a cabo bajo ciertas condiciones de comunicación, puede llegar a tener un alto impacto en el éxito que pueden alcanzar los niños cuando alcanzan los primeros logros en el aprendizaje de la lectura propiamente tal, fenómeno que ha sido corroborado por importantes estudios realizados por pediatras norteamericanos.

En el capítulo II, se expondrán aspectos vinculados a la adquisición y desarrollo de la lectura en la primera infancia, desde la didáctica de la lectura en la educación infantil. Esto se

abordará desde la historia y las concepciones del aprendizaje de la lectura, sus principales enfoques metodológicos y se expondrá lo que ha ocurrido en la realidad chilena en los últimos años, que sin duda ha ido deambulando en un camino de búsquedas y a veces de contradicciones, considerando que existe una distancia entre los enfoques que se han implementado.

En el capítulo III y desde la realidad nacional chilena se expondrá el marco normativo y el análisis del currículo de la etapa de educación infantil en el sistema educacional chileno, donde la educación parvularia constituye el primer nivel educativo de acuerdo con la Ley orgánica que regula al sistema educacional, para esto se presentará el currículo de la Educación Infantil en Chile, exponiendo los referentes curriculares y las normativas que rigen el currículum del nivel, para posteriormente en el capítulo IV exponer el currículum formativo de las profesionales del área, como los estudios y la formación que reciben.

En la segunda parte, que comienza con el capítulo V, se expone el diseño y método utilizado en la investigación, presentando el problema en estudio, los objetivos, el tipo y las fases de la investigación, instancia en donde se llevó a cabo una intervención pedagógica en tres centros educativos, se expone igualmente los instrumentos empleados para dar cuenta del proceso y para recoger información que va a permitir el posterior análisis.

Luego, en el capítulo VI, se describen los lugares en los que se realizó en trabajo de campo, y se presentan los hallazgos iniciales encontrados derivados de los diálogos y las entrevistas realizadas a los participantes, lo que dará paso, en el capítulo VII, a los resultados y la discusión teórica a partir de estos mismos.

El estudio finaliza con las conclusiones como fruto de todo el proceso, esto es, del análisis de los resultados, la interpretación de ellos y la incorporación de las consideraciones finales a partir del cruce de todos los referentes de los que se da cuenta en el informe de investigación. Y

por último se expondrán las limitaciones que tuvo el estudio, así como las proyecciones del mismo, especialmente en el área de la didáctica de la promoción de la lectura y de su puesta en práctica por parte de las profesionales del nivel de Educación Parvularia.

2. Agradecimientos

Desde el origen de esta investigación el motor constante y gratificante han sido los niños y la convicción de que la lectura significa un espacio de oportunidades, que permiten una serie de aprendizaje biosicosociales, no sólo para quien escucha, sino también para quien narra.

Agradezco el haber conocido a lo largo de la trayectoria profesional experiencias concretas de promoción de la lectura en la primera infancia. Experiencias que se llevan a cabo en lugares de mucha precariedad socioeconómica y otras que se implementan en espacios con mayores recursos, pero que sin lugar a dudas tienen una razón y sentido en común, cual es la valoración que se le da a la lectura y a su poder de reconocimiento y valoración de las personas, no siendo una barrera de la edad, ni su condición social. Sin duda, los rostros atentos de los niños y el interés que desarrollan siendo parte de estos espacios de lectura en ambas realidades, marcan un antes y un después en sus vidas, donde la espontaneidad y la forma natural en que se comunican a partir de ésta son un regalo para quien las precencia. Por lo mismo, este trabajo es un tributo de agradecimiento a todas las personas que hacen posible el descubrimiento y encuentro de los más pequeños con los libros, especialmente en aquellos lugares recónditos o en espacios donde la marginalidad social la viven niños y jóvenes en su día a día, allí donde las prioridades están focalizadas en dar solución a lo más inmediato y urgente de la vida cotidiana.

Por lo mismo, reconozco a todos los profesionales y voluntarios, que se comprometen con la convicción de que un cambio es posible, que creen en las personas y las valoran como tal, que creen que este mundo puede ser mejor y más digno, y que confían en que todos tienen algo que

decir y aportar a los demás, allí es donde la lectura ofrece espacios de satisfacción, placer, descubrimiento, respeto y de autoconocimiento.

PRIMERA PARTE. BASES TEÓRICAS

CAPÍTULO I

LA LECTURA. DIMENSIONES INDIVIDUALES Y SOCIALES



Introducción

En esta primera parte se abordarán los referentes teóricos asociados a la importancia y desarrollo del lenguaje desde los primeros años de vida. En este primer capítulo se expondrán referentes asociados al proceso de adquisición del lenguaje y cómo este proceso constituye la principal distinción del ser humano respecto de las otras especies vivientes.

En esta primera parte se pretende dejar claramente establecida la trascendencia que tiene el lenguaje para el ser humano comienza a manifestarse desde los primeros años de vida, incluso antes del nacimiento. Hay períodos críticos de la vida de los niños y niñas donde los adultos pueden brindar oportunidades que facilitarán la adquisición de nuevos aprendizajes y su iniciación al proceso de inserción en el sistema escolar, aportando a la disminución de las brechas culturales que existen hoy en día, y donde se requieren estrategias que se fundamenten en la necesidad de comunicación que tiene el ser humano desde que nace.

1. Importancia y desarrollo del Lenguaje

El Lenguaje es constitutivo del ser humano y la comunicación que se manifiesta a partir de él, es lo que hace al ser humano, más humano. Desde los orígenes de la humanidad, el lenguaje ha estado presente y esta ha ido evolucionando de la misma forma en que se va desarrollando en las personas desde su nacimiento. Braslavsky (2005) plantea al respecto que “si bien existen hipótesis sobre la aparición del lenguaje hablado hace un millón de años, se supone que alcanzó sus formas más evolucionadas en un pasado que se calcula entre cien mil y cuatrocientos mil años atrás.”[19]. El lenguaje gestual y corporal se manifiesta antes que el lenguaje verbal y articulado, así como evoluciona también en la vida del ser humano.

Basta pensar en que los estudios realizados por antropólogos dan cuenta que lo primero que se usó como sistema de escritura fueron símbolos gráficos, para llegar finalmente a utilizar un sistema de escritura por alfabeto. Lo mismo en los niños, comienzan a expresarse por medio de gestos, señas, para luego pasar al lenguaje hablado y finalmente al escrito, pudiendo ir complejizando el uso de éste. Los bebés comienzan a emitir sonidos guturales o a balbucear a partir de los siete meses aproximadamente, más adelante, expresan sus necesidades a través de las palabras recurrentes, como mamá, más, ahora, etc., para de a poco y en forma progresiva aprender a comunicarse a través de códigos y estructuras del lenguaje, tal como luego lo hizo el ser humano, a medida que fue evolucionado en la historia de la humanidad.

Desde esta mirada se va a entender el lenguaje, primeramente desde la constitución del ser humano como tal, y luego desde lo que implica la capacidad de comunicarse a través del lenguaje en sus diversas formas.

1.1. El lenguaje desde la Constitución del ser humano

Existen diversos códigos de comunicación, dependiendo del tipo de especie. Si nos vamos a la especie animal, hemos visto que son capaces de establecer códigos de comunicación muy distintos unos de otros. Vemos por ejemplo como los delfines emiten silbidos a través de espiráculos nasales, las abejas obreras lo hacen a través de la danza, las hormigas a través de sustancias químicas volátiles, sin embargo los seres humanos lo hacen fundamentalmente a través de la lengua oral y de una intencionalidad que implica mecanismos complejos de comunicación. Cassany, Luna y Sans (2007) señala “La lengua es comunicación, y muy especialmente la lengua oral. La comunicación oral es el eje de la vida social, común a todas las culturas,...” [35]. No existe ninguna cultura por muy pequeña que sea o muy retirada de la civilización, que no emplee mecanismos de comunicación que pasen por la transmisión oral y

escrita. De hecho las culturas asiáticas, como las romanas y griegas implementaron sistemas de escritura complejos, así como los incas en latinoamerica ocupaban telas en las que entretejían o pintaban en sus piezas de cerámica elementos de un sistema de escritura que usaban para realizar cronologías de tiempo y un sistema de calendario. (Braslavsky, 2005:20) lo que evidencia que su utilización fue requiriendo mayor perfección a medida que fue siendo un facilitador en la vida de las comunidades. El lenguaje adquiere sentido desde lo humano, ya en el momento en que se inicia la adquisición de la lengua materna, se inicia una etapa clave para lo que será en el futuro la adquisición de competencias del lenguaje.

1.2. El lenguaje desde el ámbito de la comunicación

El ser humano ha generado diversas formas de comunicación, desde lo gestual, el uso de señas, el dibujo, el lenguaje oral y el escrito, pues indudablemente la necesidad de relacionarse ha estado siempre presente, sin embargo “la lengua no es únicamente un instrumento de comunicación, sino que esta comunicación es a la vez el instrumento que nos permite conocer cómo conciben el mundo nuestros coetáneos, cómo lo entendían nuestros antepasados y, al mismo tiempo, nos permite expresar, transmitir o dejar constancia de cómo lo entendemos nosotros.” (Cassany, Luna y Sans, 2007:36) y desde la perspectiva de este autor, la comunicación es el sentido de la lengua e implica el aprender a usarla bien, en situaciones cada vez de mayor complejidad y este desarrollo del lenguaje oral comienza desde los primeros años de vida, cuando el bebé comienza sus primeras aproximaciones a lo que será el lenguaje, a partir de un lenguaje pre verbal que utiliza para expresar sus necesidades más básicas, que van desde la alimentación hasta las más emocionales, como el sentirse protegido y acogido.

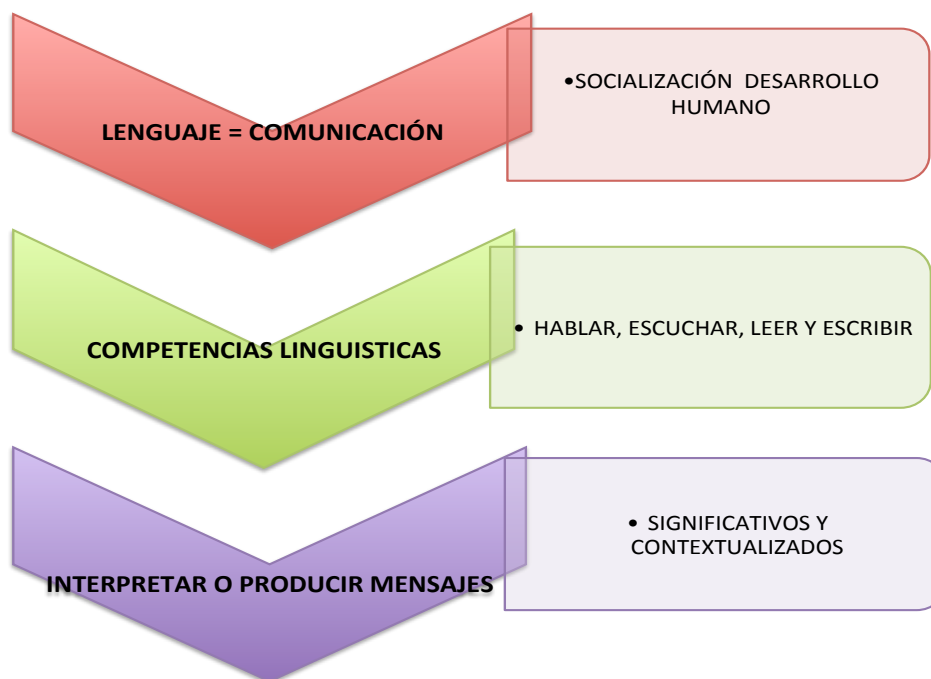
Este estudio se posicionará desde el Lenguaje como objeto de estudio, considerándolo como una forma de comunicación, que permite la socialización, y por ende el desarrollo humano.

Por ende las competencias básicas de hablar, escuchar, leer y escribir estarían apuntando a la capacidad de interpretar y producir textos, para llegar a la producción de mensajes significativos y contextualizados, utilizando un código oral y escrito.

Tanto el desarrollo del lenguaje oral, como el lenguaje escrito tienen sus propios procesos y aprendizaje que se entrecruzan, en la medida en que los niños van avanzando en las etapas de escolarización. No obstante la riqueza de oportunidades que tengan en cada una de las diferentes etapas por las que transcurren, marcará una diferencia que puede ser determinante en la forma en que logre conectarse con cada uno de éstos procesos, ya sea en forma conjunta y/o por separado. Al respecto Ferreiro (2005) plantea “desde sus orígenes, la enseñanza de estos saberes se planteó como la adquisición de una técnica: técnica del trazado de las letras, por un lado; y técnica de la correcta oralización del texto”[13]. Y desde la lógica del desarrollo de la competencia comunicativa Cassany, Luna y Sans (2007) plantea que “es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día”. [85]

Para esta investigación se utilizará la definición de Leer que plantea Fons, “es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito” (2004:20), pues es desde esta lógica que se va a invitar al niño a aproximarse a una lectura activa, que permite construir significados, que no necesariamente son iguales para todas las personas. Por tanto el Leer se concibe como un proceso, que implica la comprensión de mensajes significativos.

Figura 1. Lenguaje y Comunicación



Fuente: Elaboración investigadora a partir de planteamiento M. Fons (2004)

Es el contexto del Leer que vamos a abordar la lectura, considerando que esta permite acercarnos a la producción e interpretación de mensajes, que ofrecen un universo de mensajes que van a permitir al niño descubrir el mundo y descubrirse a sí mismo.

Núñez, Mata y Rienda explican que *leer* es un verbo que puede tener varias miradas señala que “una primera acepción identifica la lectura con la mera acción de leer, pero enseguida se vincula con la interpretación en sentido amplio, y así hablamos de “lectura de imágenes” o de “lectura de hechos” (2015:100) que son los procesos observables en los niños de 0 a 6 años, y agrega que así como es posible ampliar el concepto de lectura a otros escenarios, también podemos concebir el sentido de la palabra desde una mirada más limitada, desde lo que implica reconocer las letras, a otro enfoque que está vinculado con la capacidad de comprender y entender lo que se lee.

Por otra parte, es necesario no olvidar que el aprendizaje de la lectura por su parte requiere de una técnica, que en la medida que se va adquiriendo y profundizando en los conocimientos que esta implica, va a permitir hacer un mejor y más amplio uso de ésta, pasando por lo que es la lectura de instrucciones, la lectura informativa, la lectura comprensiva y la lectura expresiva, que como lo plantea Ferreiro corresponde al “resultado de una técnica puesta al servicio de las intenciones del productor” (2005:13) y que en el caso de los párvulos, pasa por un aprender a valorizar el cuento, como un espacio por excelencia de disfrute, pero también de, diálogo, escuchar y escucharse entre varios, identificar diferentes tipos de formatos de textos, entre otros.

Entendiendo que existe hoy en día un mundo de textos infantiles para leer, es decir, aquellos que la sociedad ha considerado aptos para los más pequeños, es necesario tener claro que si se quiere acercar a los niños a una lectura que intencione una motivación por continuar descubriendo qué es lo que cuentan los libros, qué hay al interior de ellos, qué imágenes podemos conocer, qué historias nos van a emocionar, entre muchos otros aspectos, es importante que se disponga de una literatura infantil de calidad literaria e ilustrativa, lo que sin duda marca también una tendencia a querer seguir en esta ruta lectora,

Este primer acercamiento a la lectura y escritura se vive por excelencia al interior de la familia, pues en este contexto natural es en el cual los niños ven a los adultos relacionarse con el mundo letrado, donde la lectura y la escritura se viven en la vida cotidiana y próxima a las personas.

Esta aproximación al lenguaje, ha ido sufriendo modificaciones a lo largo de la historia, pues la permanencia de la familia en el hogar es cada vez menor, hay cambios sociales que marcan a la sociedad. Cassany,, Luna y Sans al respecto exponen “el acceso de la mujer al trabajo fuera del hogar, la costumbre generalizada de llevar a los niños desde muy pequeños a la

guardería o al parvulario, la composición y la estabilidad de la familia de hoy en día, la televisión, etc. son fenómenos sociales que han incidido notablemente en muchas cosas y, entre ellas, en la adquisición y posterior evolución del lenguaje.” (2007:38). Hoy en día muchos niños de escasos recursos deben permanecer muchas horas fuera de su casa, separados de sus padres, ya que éstos trabajan para poder tener una mejor calidad de vida, o poder optar al mundo laboral con la posibilidad de un mayor desarrollo personal y profesional.

2. Importancia de la lectura y la escritura en el desarrollo infantil

Sabemos que gran parte del éxito o el fracaso escolar se juega en la primera infancia, ya que según UNICEF “el desarrollo del cerebro es, en los tres primeros años de vida, el eje central del crecimiento integral del niño, ya que es en este período cuando deben ocurrir los eventos más importantes de su maduración” (2004:1). En esta misma línea, Marie Bonnafé señala que “la edad adecuada para empezar a familiarizar a los niños con los libros y las historias es cuando el bebé empieza a decir sus primeras palabras, sus primeras frases, es decir, cerca de los diez meses y hasta los dos años. Muy pronto se puede diferenciar entre los nenes menores de dos años ya familiarizados con los libros y los que no lo están” (2008:33) lo que nos conduce a resaltar la importancia de generar gusto y placer por la lectura en los primeros años de vida.

La lectura es un medio que permite conocer el mundo, desarrolla la capacidad imaginativa y creativa y potencia las diversas funciones del lenguaje. Desde esta perspectiva bien podemos entender que la importancia de la lectura y de los procesos de iniciación a ella son fundamentales. El saber científico está de acuerdo en que la lectura en los niños, tanto en el ámbito familiar como educativo, tiene gran valor y trascendencia, como lo plantean autores como Bryant y Bradley (1998), Wells (1988), Ferreiro (2005), Rodari (2008), Chambers (2012), entre otros.

Marie Bonnafé (2008) señala que desde antes del nacimiento el bebé es sensible a las palabras que se expresan en los melodiosos arrullos de la madre, gracias a los cuales el bebé encuentra calma y afecto y tiene su primer contacto con la poesía. Bryant y Bradley (1998) dicen asimismo que “la creación de rimas durante el segundo año de vida es un estadio inevitable del desarrollo lingüístico. Esta actividad es realmente un ejercicio, y es difícil de imaginar un sistema fonético más racional que tal repetición frecuente de todas las variaciones posibles” [53]. Por tanto, quienes tienen la oportunidad de acercar a los niños a las rimas, poesía, en general, deberían tener presente el desarrollo de este tipo de juegos verbales, por lo que si se estimula al niño desde antes de su ingreso a la escuela, podrían tener un mejor inicio en el proceso lector.

Por su parte, Evelio Cabrejo (2003) señala en relación a los cuentos que “lo que ocurre en la lengua oral en ese momento también ocurre en los cuentos y la literatura en general. Esta ofrece una cantidad de espejos susceptibles de permitirle al niño mirarse a sí mismo a través del espejo de la actividad del pensamiento de los autores de los cuentos” [17]. El niño que siente ganas de leer no lo hace pensando que lo que lee le servirá en el futuro, lo hace porque sabe que el leer lo introduce en un espacio con nuevas experiencias que “le abrirá todo un mundo de experiencias maravillosas, disipará su ignorancia, lo ayudará a comprender el mundo y a dominar su destino” (Petit, 1996:161). Por otro lado, Aidan Chambers (2013) plantea que “podemos ayudar mejor a los aprendices de lectores cuando confirmamos su éxito a medida que se mueven alrededor del círculo de lectura. Ir a ver una colección de libros es un éxito. Escoger un libro es un éxito. Decidir si le ponen más atención o se lo rechaza a favor de otro es un éxito. Sentarse a “leer” es un éxito”[18]. Por tanto si la aproximación se realiza tempranamente y desde un enfoque que considere las características cognitivas y emocionales de los niños, habrá aún más posibilidades de que este acercamiento se asiente y proyecte en el tiempo. Respecto a la

relación entre la lectura y el juego, Mata (2009) señala “basta contemplar un rato los juegos de los niños en una escuela infantil después de la lectura de algún álbum ilustrado por parte de su maestra para darse cuenta de que los libros les otorga argumentos para sus juegos, que a su vez prolongan, con otros mecanismos, la acción literaria”[95].

Se debe partir desde la premisa que en la naturaleza de los niños está el querer descubrir el mundo, el querer saber lo que los adultos ya saben, por tanto “esos niños (todos los niños) no necesitan ser motivados para aprender. Aprender es su oficio. No pueden dejar de aprender porque no pueden dejar de crecer.” (Ferreiro, 2005:25), es decir, los niños quieren aprender las acciones que los adultos hacen, de ahí la importancia del modelaje que estos adultos o personas significativas realizan, ya que así como hay adultos que actúan de una forma, hay otros que lo hacen de otra, lo que algunas familias valoran, otras no, y esto se hace latente también en lo que respecta a la lectura y escritura, ya que se ha demostrado que en la medida que los niños están más familiarizados en su entorno inmediato con el mundo de la lectura, mayor posibilidades hay de que su aprendizaje y su relación con esta sea más temprana y permanente. La autora plantea que hay un “saber” preescolar que está referido a este primer vínculo, ya sea con la lectura en voz alta, el ver a los adultos escribir, el escuchar que la lectura y escritura tienen sentido para las personas, son algunos de las conductas que pueden marcar a los niños. (Ferreiro, 2005)

Es en este escenario que la literatura infantil ofrece a los niños y sus familias un espacio distinto al habitual para interactuar, que permite, además de fortalecer un vínculo con los adultos significativos, ya sean los padres, cuidadores principales o sus educadores, enriquecer esta comunicación desde el diálogo enriquecido, palabras nuevas, la imaginación, los textos, las imágenes, etc., y es desde esta mirada que desarrollaremos esta línea investigativa, a fin de dilucidar los aspectos asociados a la promoción de la lectura desde la primera infancia, más aún

considerando que “nuestra cultura tiene una gran riqueza de historias, tradiciones y creatividad, que pueden desarrollarse y promoverse por medio de la lectura y el uso del libro”. (Peña, L. y Isaza, B. H. 2005), tradiciones que sin duda marcan la historia de los pueblos y de las personas que habitan en ellos, en el caso de Valparaíso, lugar donde se realizó el estudio, este concepto de tradiciones se enriquece a partir de su condición de patrimonio cultural de la humanidad.

Es, sin lugar a dudas, en los primeros años de vida, en donde se adquieren aprendizajes que posteriormente serán la base para otros nuevos y, en contrario, si dentro de este periodo no se dan aquellas oportunidades para lograrlos, muy difícilmente podrán ser adquiridos más adelante; la neurociencia llama a estos “períodos críticos”. (McCain y Mutard, 1999). Por su parte López (2013) plantea algunas interrogantes en relación a “¿qué política pública puede hacerse cargo de esta necesidad poética de la primera infancia?” [59]. En Chile, la inversión en la primera infancia se ha incrementado en los últimos veinte años, sin embargo hay mucho camino que recorrer aún y decisiones que tomar al respecto. La ganancia cultural que tiene para los países invertir en una educación de calidad en la primera infancia ya no está en discusión, ya que las investigaciones dan cuenta de la trascendencia que tiene en el desarrollo de un país el que los niños tengan mayor acceso al arte visual, a la música, a los libros y a todas las actividades vinculadas a la cultura, desde una mirada de mayor equidad e igualdad.

Desde este estudio, se analizará específicamente el papel de la literatura en el desarrollo del niño en la primera infancia y algunos aspectos que están vinculados a este proceso. A continuación pasaremos a revisar algunos referentes teóricos que dan cuenta de los procesos que están en juego en el momento de optar por un programa de promoción a la lectura desde los primeros años de vida, considerando en este desafío a los bebés y a los adultos que serán referentes en sus vidas.

2.1. Lectura desde la cuna: Relación de los libros con los bebés

Desde el momento del nacimiento los bebés están vinculados al mundo del lenguaje, independiente de lugar de la cultura o contexto donde nazca, sin duda hay un mundo comunicativo al cual se enfrenta y que le ofrece la oportunidad de descubrir, apropiarse y aprender de estas experiencias, las que sin duda están marcadas de matices que hacen que vayan surgiendo las diferencias y las brechas entre los aprendizajes de uno y otro, que si pensamos en el origen, llegan al mundo generalmente con las mismas potencialidades, por tanto es el medio el que va la diferencia, y uno de los aspectos que establece esta diferencia en forma más notoria es el acceso a los libros, aunque suele excluirse a los niños pequeños del contacto con los libros, dado que el impulso natural de los niños es el chupar, tocar. López plantea “Un bebé de seis meses que tiene una relación fluida con los libros no es aún un lector convencional: lee su libro chupándolo, sacudiéndolo, de atrás para adelante o sin orden de hojear; sin embargo, sus sentidos están alertas y capacitados para percibir toda forma, color, textura, la relación entre palabra e imagen que el adulto provea, el sentido musical del lenguaje”. (2013:27), es decir se produce una primera conexión con los libros a través de los sentidos, desde el tocar, chupar, oler, observar; y desde esta perspectiva, lo que hace posible que este primer contacto comience en forma temprana es la disposición del adulto a que esta interacción se produzca.

Por su parte, Aidam Chambers nos lleva a la perspectiva de la curiosidad del niño por introducirse a un que le resulta interesante, él señala respecto del efecto que tienen los libros en las manos de un niño pequeño “cuando están aprendiendo a leer, instintivamente nos muestran un aspecto de esto. Ellos abrazan y chupan los libros y manosean sus páginas. Una de las razones por las que el libro y las páginas son tan importantes es que son táctiles”. (2006:139), el autor plantea que a esta edad el niño indudablemente está unido al mundo de los objetos a través de la

exploración sensorial innata y que esta a su vez es un disfrute y una experiencia que no sólo está vinculada a lo táctil, sino también a lo afectivo, ya que estos momentos no se viven solos, está la presencia de un adulto que es quien va a estar en diálogo con él, tal como lo plantea la agrupación Actions Culturelles contre les exclusions et les Ségrégations, ACCES (2009) “Au début de la vie, le bébé et l’adulte communiquent face à face. La voix et le visage de ceux qui l’entourent sont les premiers livres du bébé. Il capte les sons et les mouvements du visage, il les inscrit dans son esprit avant de commencer à parler”[18]. Al respecto Evelio Cabrejo, en el Encuentro Internacional de Formación de Lectores en Primera Infancia, hace referencia a que cuando los niños escuchan cuentos constituye un acto psíquico que está asociado a diferenciar voces, tonos, la musicalidad de las palabras, y al respecto señala “La lectura en voz alta permite poner en movimiento la actividad de pensar por medio de las modulaciones de la voz; dicho proceso es esencial en la construcción psíquica infantil y perdurará toda la vida.” (2012:18).

Por lo mismo es necesario proporcionar a todos los niños desde los primeros meses de vida el acceso a las palabras, los libros, el arte. Sin duda esto ha recobrado mayor importancia en la última década y es reafirmado por la existencia de todas las organizaciones que a nivel mundial trabajan para que así sea, especialmente en los primeros años de vida y en los sectores más desfavorecidos.

Es indudable que los niños que tienen experiencia asociadas a la lectura, tienen una disposición diferente a escuchar, se da un interés natural por conocer historias, mitos, y esto último independiente de que sus familias sean o no lectoras.

Wells (1988) retoma la idea de que los niños son constructores activos de sus propios conocimientos, lo que requiere por parte de los adultos próximos información, orientación y apoyo. Por lo mismo, en la medida en que los padres den los espacios de comunicación para

dialogar en igualdad de condiciones, donde sus planteamientos sean escuchados y atendidos, podrán crecer dejándose guiar, llegando a acuerdos respecto a lo que van significando y aprendiendo. Bonaffé señala “Les plus petits font ainsi la preuve de leur plaisir d’écouter lire, dans tous les milieux, et de leur curiosité pour les beaux textes dans les premiers albums.” (ACCES)¹, el interés por escuchar leer surge naturalmente y en forma entusiasta, cuando hay una disposición entre los involucrados en este espacio de interacción y de comunicación, el niño llega a leer en el rostro del adulto o de quien le lee la intención de querer estar juntos compartiendo ese instante, al respecto Mata (2004) asevera “comenzamos a saber leer mucho antes de saber leer. Somos aprendices de lectores desde el inicio de nuestra vida y nunca dejamos de serlo.”[39], y agrega que es importante que esta relación con los libros debe ser variada y rica en diversidad de historias y de riqueza en el lenguaje, y que si esta relación con variados textos se lleva a cabo a temprana edad, les resultará cada vez más atractivo e interesante y les permitirá descubrir un lenguaje distinto.

Por tanto, cobra valor la idea de que es necesario un adulto o un mediador que se preocupe de brindar estas experiencias, y esto también implica a los educadores que acogen a los niños más pequeños en los centros educativos, donde en el caso de Chile, generalmente los niños pasan aproximadamente ocho horas diarias. En relación a la importancia que tienen estos educadores ACCES plantea “les professionnels qui accueillent les tout-petits ont donc un rôle essentiel à jouer pour leur faire découvrir le plaisir des récits et pour maintenir leur appétit et leur curiosité”² (ACCES. 2014:15), lo que sin duda pasa por una disposición y preocupación por que esta

¹ http://www.acces-lirabebe.fr/images/stories/communication/pdf/Lire_ensemble.pdf. Rescatado 20 de mar. de 17. Traducción: “desde más pequeño ya están demostrando su placer de escuchar leer en todos los ambientes, y está su curiosidad por los textos bellos de los primeros álbumes.”

² Traducción: los profesionales que acogen a los niños pequeños tienen un papel fundamental que desempeñar para ayudar a descubrir las historias divertidas y mantener su apetito y curiosidad.

aproximación sea llevada a cabo de una forma adecuada, por constituir un periodo crucial en el desarrollo sociocognitivo del niño.

Ya en los primeros meses el niño logra una comunicación particular con su madre o con quien sea su principal cuidador, ya reconoce sus gestos, sus miradas, sus diferentes tipos de llantos, lo que constituye una interacción no verbal, que Wells (1988) denomina “protoconversación”, comunicación que se da de manera natural y fluida, dando la sensación que el ser humano viene biológicamente con esta condición para relacionarse con los demás.

2.2. Períodos críticos para el desarrollo del lenguaje

Porque vamos a hablar de un periodo crucial, primero porque en este proceso de interacción a través de la lectura, se pone en juego la interacción afectiva que se establece con el niño, y si esto se lleva a cabo en los dos primeros años de vida es aún más determinante, al respecto Dörr (2010) plantea que “la capacidad de establecer un vínculo afectivo tiene un periodo crítico que se extiende durante los dos primeros años de vida. La estimulación de la afectividad en ese periodo sentará las bases para que el niño pueda posteriormente experimentar sentimientos hacia otros, tales como la capacidad de amar, empatizar, conmoverse” (38-45), por tanto la disposición de querer estar en este encuentro tiene que ser claramente de interés mutuo, y esto se evidencia en los gestos, la mirada, y sin dudas en el diálogo y las palabras de comunicación con quien escucha; y con esta idea a Chambers que dice que “un niño en edad preescolar que todavía no puede “leer”, pero que mira *¿dónde está Spot?*, de Erick Hill, y empieza a descubrir qué lado va para arriba, cómo voltear las páginas y qué hacer con las solapas, y disfruta tanto de todo esto que encuentra alguien que le pueda leer las palabras en voz alta mientras mira los dibujos, está teniendo tanto éxito en ese momento en su vida como lector, como lo tiene un crítico académico ocupado resolviendo rompecabezas verbales en el *Ulises* de

James Joyce. (2013:18), de aquí que quienes asuman este rol de mediación hacia la lectura, lo hagan de manera comprometida, con conciencia de que lo que están transmitiendo lo están haciendo desde el sentir, el hacer, y el querer.

Una persona que quiere transmitir el gusto por la lectura, debe vivirlo en primer lugar ella misma, ya que tal como lo plantea Mata (2004), hay una diferencia entre quien lee y quien es lector, “pues una cosa es saber leer y la otra ser lector. Es obvio que la primera destreza es un requisito para la segunda, pero del aprendizaje de la lectura no se infiere necesariamente la condición de lector, menos aún la de lector de literatura” [22]. Esta idea del adulto que media en relación a la lectura la volveremos a tomar más adelante, ya que constituye un aspecto fundamental de este trabajo, donde el proceso de acercamiento a la lectura se lleva a cabo en un espacio educativo, donde las responsables de brindar este tipo de experiencias son las educadoras y técnicos en educación parvularia que trabajan en los jardines infantiles.

2.3. Lectura antes de nacer

Cuándo comienza esta vinculación con el mundo del lenguaje y con el mundo sonoro que este involucra; claro está, desde antes del nacimiento, es en este periodo en que el bebé comienza a sentir las palabras o sonidos que la madre emite, y al respecto Cabrejo (2003) señala “la voz de la madre ya está inscrita en la psiquis del bebé cuando nace. Esta inscripción comienza hacia el fin del cuarto mes de gestación, cuando la capacidad auditiva del feto se organiza de tal manera que las informaciones sonoras ya son accesibles a su aparato auditivo.” [12], por tanto la madre que tiene conciencia del impacto que las palabras tienen sobre el bebé durante este tiempo de espera al nacimiento, sin duda sabrá aproximarse mucho más a su hijo/a con un lenguaje acariciador y afectivo.

Lo mismo asevera Pugliese (2010), al decir que “cada sujeto construye lenguajes en un ámbito inmediato y concreto, del que recibe respuestas a necesidades específicas aun antes de nacer; los gestos, las caricias, los tonos de voz, la palabra que acompaña y anticipa las acciones, son sólo algunos ejemplos de señales cuya intención es comunicar y que combinadas de manera organizada constituyen un *código*”. Al hablar de este código, la autora se refiere a la forma en que se va a ir construyendo la relación entre este bebé y su madre, en la forma en que el niño va a ir construyendo su autoimagen y la de su entorno.

Es así que en estos meses de espera, se van construyendo significados y percepciones de la realidad que van marcando los primeros años de vida, y que sin duda marcarán al individuo que se está formando, incluso antes de nacer, donde, como lo refiere López (2013) “los significantes de la cultura van tejiendo sentidos en la vida de los niños. Historias mínimas, la voz de la madre perforando sus paredes corporales y produciendo sonidos que en su repetición le enseñan al niño precisamente a considerarla “su madre” [23], lo que el niño logra mediante el sentir del tono y el ritmo, y que constituyen las primeras aproximaciones al desarrollo del lenguaje. Lenguaje que si se desarrolla en un contexto favorable se verá potenciado y fortalecido desde lo afectivo, cognitivo y social a partir de este periodo de gestación.

Con relación a este “sentir”, la pedagoga Teresa Durán, quien ha trabajado la temática desde hace años señala “Antes de saber «leer» se ha de saber «sentir». Lo mejor es que nacemos sintiendo. Más que eso, sentimos antes de nacer, según dicen los especialistas. Así pues, la mitad del trabajo ya está hecho. Sentimos, percibimos los signos de nuestro entorno. Y tenemos la facultad de organizarlos siguiendo un orden significativo que puede ser valorado positivamente o negativamente, es decir, emotivamente y, por consiguiente, de manera afectiva” (2002:12). Las emociones positivas que experimentan las personas van marcando los aprendizajes que se van

logrando y hacen que estos se instalen para siempre, si se dan las oportunidades para que se vayan desarrollando y a la vez sumando otros nuevos logros.

3. La Lectura en el sistema escolar

Los procesos de enseñanza de la lectura estaban asociados en un comienzo a las destrezas motrices y espaciales que se aprendían para lograr la escritura, sin embargo su esta en la palabra y en el significado que esta tenga, sin dejar de lado que está asociada a una gráfica y a un determinado sonido, como lo describe Braslavsky (2008), aludiendo además a que la historia de la alfabetización está relacionada con los procesos de democratización que se produjeron en Grecia y Roma, que fueron las primeras sociedades letradas, y que provocó grandes diferencia a nivel de los procesos históricos de los continentes y los países.

Una vez que la lectura se instala en los procesos de enseñanza, pasa a constituir una pieza clave en la creación de espacios de democratización, y lamentablemente los resultados de las mediciones nacionales e internacionales presentan evidencias que dan cuenta de las brechas cognitivas que existen entre los diferentes estratos sociales. Como lo plantea Ferreiro (2005) “la escolaridad básica universal no asegura ni la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura.” [16]. Sin embargo se debe tener presente que si no es al interior de la familia, es en los centros educativos donde el niño podrá tener las oportunidades que mayor proyección les dará desde lo cognitivo, emocional y social, donde el desarrollo del lenguaje presenta su capacidad máxima de expresión, permitiéndole comunicar lo que aprende, lo que vive, lo que siente; si no se tiene claro que en esta edad se juegan procesos neurológicos claves, es difícil que quienes asuman el rol de educar en los primeros años de vida lo hagan así.

Se puede observar a través de la historia que lo que podría haber sido un proceso de democratización a partir del acceso a la lectura y la escritura, no lo fue, debido a la poca

capacidad para que esta fuera real, Ferreiro (2005) plantea “creamos una escuela pública obligatoria, precisamente para dar acceso a los innegables bienes del saber contenido en las bibliotecas, para formar al ciudadano consciente de sus derechos y sus obligaciones, pero la escuela no ha acabado de apartarse de la antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica.

[13] Por lo mismo se requiere cambiar de paradigma desde los primeros años de vida, permitiendo el acceso a la lectura desde una perspectiva más comunicativa y social, asumiendo que en las aulas es posible ofrecer una literatura de excelente calidad. Lamentablemente cuando se utiliza el concepto de iniciación temprana, se subentiende que se habla del paradigma del éxito y el fracaso, y no desde el paradigma del derecho humano de descubrimiento y apertura al mundo. Lo temprano está definido como algo que se da antes de lo que corresponde y eso lo decide la Escuela, a través de las diferentes líneas de progreso que establece para los niveles educativos, y más allá que sea ésta la que le entregue herramientas, la persona tiene el derecho a abrirse a este mundo desde que es muy pequeño, y eso no significa que sea muy temprano, es más bien el momento en que empieza a descubrir lo que le rodea.

El “éxito”, el “fracaso”, el “tempranamente”, obedecen a un tipo de paradigma para aprender la lectura y viene desde la escuela tradicional. La Lectura es una herramienta de vida, va mucho más allá, y no cabe duda que si el niño la aprende, seguro que va a llegar lejos.

Mientras mayor acceso a estas experiencias pedagógicas asociadas a las emociones, al placer de la lectura, a la cultura, a escuchar estructuras lingüísticas de mayor complejidad, mayor será el bagaje cultural que el niño desarrollará y construirá; al respecto Wells (1988) señala que el acceso de los niños desde temprana edad a este encuentro con la lectura, ya los sitúa frente a códigos restringidos del lenguaje o frente a códigos elaborados, el autor afirma al respecto, “estos dos códigos repercutían en el rendimiento de los niños en el colegio, en el

sentido que la experiencia habitual de unos u otros, por lo visto, les orientaba hacia uno de los distintos órdenes de significación” [169], es decir, en la medida que el niño tenga mayor acceso a estos espacios de interacción lingüística, las posibilidades de enfrentar con mayor éxito el mundo escolar aumentan, pues va a tener un manejo de mayor cantidad de palabras y de conceptos. No obstante, el autor plantea que eso no significa que esos niños no sean capaces de comunicarse, por ejemplo, en estudios sobre dialectos sociales, descritos por Gordon Well (1988) que fueron realizados con niños, cuyos profesores pensaban que eran lingüísticamente incompetentes, en los momentos de recreo, eran capaces de tener una conversación absolutamente normal, tanto con sus pares, como con los adultos. Una tercera consideración que plantea el autor, apunta a que el problema radica en la sociedad en su totalidad, donde las desigualdades de poder y control repercuten en las desigualdades en las bases de la sociedad.

Estas tres aproximaciones teóricas que plantea Well en relación a cómo comprender la desventaja lingüística de los niños de clase baja, han ejercido una gran influencia, tanto en el plano de las decisiones políticas sobre la mejor forma de utilizar los recursos disponibles, como a nivel de las aulas, a través de la preparación inicial de los futuros profesores y en la práctica que se da al interior de las aulas.

El deseo de leer depende en parte de una mezcla entre la motivación interna de cada niño y la instrucción que reciba, además de un poco de interés, emoción y capacidad de asombro. En efecto, Mata (2004) plantea “quizá no pueda fijarse el momento exacto de esa determinación (unas veces repentina; otras, pausada), pero es claro que llega un momento en que descubrimos o se nos muestra que los libros son importantes para la vida y que en adelante no se podrá prescindir de ellos. Es entonces cuando nace el lector”. [22]

3.1. Oportunidad para la disminución de brechas culturales

Se debe partir reconociendo el vínculo estrecho que mantiene el libro con la primera infancia, con el interés de los jóvenes por conocer y descubrir nuevos espacios y con la importancia que tiene la lectura en el contexto escolar, por tanto se hace fundamental instalar y el principal desafío consiste en mejorar la promoción de la lectura para cada uno de estos segmentos de la sociedad, partiendo desde luego con las primeras edades, ya que no todos los niños tienen ocasión de recibir el don de la palabra poética en sus hogares, no todos los padres son conscientes del valor de contar cuentos o leer libros a sus hijos, de manera que las escuelas y los institutos están obligados a remediar esas carencias. “Esa misión compensatoria agrega perfección a la que sigue siendo el principal cometido de las aulas: la de manifestar ante los alumnos la mejor literatura, la más brillante”. (Mata J., 2004:49). Es necesario que la escuela se haga cargo de alfabetizar con equidad, para que todos puedan acceder a, una vida plena, al conocimiento, al disfrute y al placer, al trabajo, etc.

No se puede negar que cuando los niños ingresan al parvulario, el aprendizaje se puede lograr sin planificación de por medio, ya que los niños aprenden muchas cosas, sólo por su interacción con el medio y su capacidad de observar y absorber lo que pasa al su alrededor, incluyendo aquí su interés innato por los juegos verbales, las canciones, la lectura. Pero, lamentablemente este interés generalmente se pierde en el avanzar los años de escolaridad y hoy en día los años de escolaridad obligatoria no son determinantes de un interés por la lectura en forma cotidiana, ni tampoco aseguran el gusto o placer por leer, lo que Ferreiro define con el concepto de “iletrismo” (2005) y en relación a esto señala “hay países que tienen analfabetos (porque no aseguran un mínimo de escolaridad básica a todos sus habitantes) y países que tienen

iletrados (porque, a pesar de haber asegurado ese mínimo de escolaridad básica, no han producido lectores en sentido pleno).” (2005:16)

4. Importancia de la lectura en voz alta

Es en los primeros años cuando los libros sorprenden, incluso sin que sea necesario o requisito saber leer, sólo con ese efecto inmediato de atracción en que el niño ve a un adulto que lo invita a escuchar la lectura de un cuento, es donde la lectura comienza a tener los primeros efectos, Durán se refiere al respecto, diciendo que “No pasaríais las páginas si no lo hubierais aprendido. Y no lo habríais aprendido si desde pequeños alguien no os hubiera sentado en su regazo y no hubiera depositado un libro en vuestras manos”. (1978:13). Es por lo mismo que recobra un valor fundamental el trabajo que están realizando todas las organizaciones, profesionales, pedagogos, pediatras, etc., en promover la lectura en voz alta al interior del núcleo familiar, y también en los espacios donde el niño permanece importante cantidad de tiempo y donde está en contacto con personas que al leer en voz alta relatos de historias, cuentos, poesías, están dando un sin fin de oportunidades a todos aquellos niños que en muchos casos, si no es la mayoría, no vivirán la experiencia de escuchar lecturas en sus hogares, especialmente si el acceso a los libros, no es lo prioritario en el día a día, y esto por diversas razones, que generalmente se derivan de situaciones económicas y también socio culturales.

Chambers asegura que si se quiere una sociedad de lectores, es clave la lectura en voz alta en los primeros años, a fin de convertir a los niños en lectores habituales, no se puede limitar a escuchar leer sólo en los primeros años de alfabetización. El autor asegura y agrega que la lectura en voz alta debiese estar presente a lo largo de la vida escolar, lo que sin duda si es realizado de la misma forma en que lo hace un adulto cercano, que lo hace sin el interés de que el niño este aprendiendo algo, sino por el sólo acto de compartir una lectura, que sabe tendrá algún

impacto para la vida, seguro será un aspecto que contribuiría a formar lectores habituales, y escribe “idealmente, todos los niños deberían escuchar cada día algo de literatura leída en voz alta. Ciertamente, ninguna maestra podría ser considerada competente si no garantiza que esto suceda con los niños a su cargo.” (2013:77)

La lectura de cuentos en los primeros años de vida, ofrecen a los niños y a los adultos una interacción enriquecida, ya que como Wells plantea(1988), hay dos aspectos a considerar, el primero es que permite a los niños construir significados propios del lenguaje “los niños, al escuchar cuentos leídos en voz alta a la edad de dos, tres o cuatro años- mucho antes de poder leerlos ellos mismos- empiezan ya a adquirir experiencia acerca de la continua construcción y organización del significado propia del lenguaje escrito y de sus estructuras y ritmos característicos.”, es decir que esto ya les prepara el camino para cuando empiezan a aprender a leer; y en segundo lugar, el conocimiento de las historias, les permite ir más allá de su contexto habitual, les permite explorar nuevos escenarios, “...por medio de las historias, los niños amplían directamente su campo de experiencia mucho más allá de los límites del entorno inmediato. En el proceso, desarrollan un modelo mental del mundo, mucho más rico y un vocabulario con el que hablar.” (1988: P.186), lo que se observa en aquellos espacios donde la lectura en voz alta y la mediación de los adultos son parte de una dinámica de interacción cotidiana. Sin embargo esta interacción debe cumplir con un cierto escenario, que de alguna manera condiciona para que el efecto de la lectura en voz alta, genere los resultados esperables.

En los primeros años el leer en voz alta no sólo está asociado a aspectos como el encuentro con el lenguaje y con mundos desconocidos, sino también con el mundo de las emociones y los sentimientos.

Para Mata, la lectura en voz alta,

“es una acción dramática compuesta por muchas escenas interrelacionadas. Ayudar a que los

niños participen en el drama de la lectura, ayudar a convertirlos en dramaturgos (reescritores del texto), directores (intérpretes del texto), actores (representantes del texto), incluso críticos (comentadores, explicadores y estudiosos de texto), es lo que considero nuestro trabajo como maestros de lectura.” (2004:16).

Desde esta perspectiva escuchar la lectura en voz alta puede acompañar momentos que son personales y que permiten desarrollar en el niño una capacidad de contemplar lo que sucede a su alrededor y descubrirse a sí mismo. Son muchas las familias, generalmente las madres, quienes les leen a los niños y los acompañan hasta que se duermen, enseñándoles a, emocionarse, disfrutar con las historias y vencer sus temores.

En la medida en que el niño tiene la oportunidad de escuchar, detenerse, descubrir sus emociones, va a ser capaz también de desarrollar su propio mundo, su propio espacio, dando sentido a lo que lee y replanteando, si así lo siente, lo que escucha, ACCES considera como una de sus premisas el que “les enfants savent très tôt que le livre est porteur de sens, qu’il signifie quelque chose. S’il a pu, dès sa petite enfance, écouter une grande variété de récits et jouer avec la langue du raconté, l’enfant, lors des apprentissages, s’attachera mieux à chercher le sens d’un texte.” (2011:7).³ Los niños pueden identificar cuando una lectura les resulta atractiva y por lo mismo se hace necesario realizar una selección adecuada a sus intereses, lo que pasa también por una mediación del adulto, quien debiese estar familiarizado con la literatura infantil y así buscar la forma de conjugar el lenguaje, la literatura, las emociones, el juego verbal, la estética, y por sobre todo el placer por la lectura, ya con un conocimiento personal sobre la misma.

La lectura, además es un espacio que se vincula con la dramatización, con la reconstrucción de escenas y con las secuencias narrativas, donde el adulto colabora con la

³ Traducción: los niños saben desde muy temprano que el libro es portador de sentido, que significa algo. Si ha podido, desde su infancia, escuchar una gran variedad de historias y jugar con el lenguaje de las historias, el niño durante el aprendizaje, se sentirá más atraído a encontrar el sentido de un texto.

comprensión de las historias que escucha a través de la oralidad o a través de la lectura en voz alta.

Estos espacios de encuentro con la literatura permiten que los niños en forma natural se vayan familiarizando con la misma, al respecto Chambers (2007) desarrolla la idea de que en la medida en que los niños sean parte de esta dramatización de la lectura, ellos se convierten en dramaturgos, actores que representan el texto y también críticos de textos, pues también comentan, explican y estudian lo que escuchan. Y por lo mismo es importante que quienes realicen esta mediación hacia la literatura y hacia el arte, si se proyecta desde una mirada más amplia, sean referentes que se vinculen desde lo afectivo y desde la empatía con los niños pequeños, con la convicción y la creencia de las capacidades y potencialidades que poseen.

CAPITULO II

LA ADQUISICIÓN Y EL DESARROLLO DE LA LECTURA EN LA INFANCIA:

LA DIDACTICA DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL



Introducción

El desarrollo del lenguaje contempla procesos particulares que refieren cómo ha sido concebido a través de la historia de la humanidad y cómo el lenguaje ha ido evolucionando a la par con diferentes concepciones del aprendizaje y de sus dos componentes esenciales: la lectura y la escritura.

Se presenta en este capítulo los principales aspectos vinculados al cómo se enseña y sobre cómo se aprende la lectura, y bajo qué circunstancias esto sucede, para lo cual se expondrán el enfoque silábico y el analítico. En el caso de Chile, a lo largo de los años, desde los inicios del sistema educativo hasta la actualidad se han desarrollado experiencias desde estas dos perspectivas, al final del capítulo se da a conocer dos experiencias que se centraron en el modelo analítico y que resultan importantes de exponer, ya que desde la perspectiva de esta investigación se considera fundamental que este proceso de iniciación a la lectura sea abordado desde un enfoque didáctico que no esté aislado del contexto emocional y social que rodea al niño.

1. Historia y concepciones del aprendizaje de la lectura

Desde los primeros tiempos de la historia de la humanidad la lectoescritura ha estado presente de una u otra forma. Los primeros usos que se le dio a la lectoescritura, fueron utilitarios y estaba centrado en temas económicos o comerciales, su uso era más bien de tipo práctico. Luego se pasó a un tipo de lectura más personal y comunicativa, donde estaba presente el significado personal y profundo.

Los primeros aprendices de la lectura fueron los escribas, quienes lo hacían desde una lógica de un oficio, preparándose para aquello, por lo que el fracaso escolar no existía como se vive hoy en día. Ferreiro señala que “los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se

decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino de ciudadanía. (2005:12)

Con los cambios sufridos en la forma de escribir, partiendo con los primeros escritos en arcilla y en papiros, hasta llegar a los textos reproducibles a través de la impresión o de la digitalización tecnológica hoy en día, que se escriben en un amplio número de lenguas provenientes del latín imperial y hegemónico, dan cuenta del uso que se hace del lenguaje en cada época, dependiendo del contexto. Incluso hoy en día hay variedad de realidades, hay países donde se habla más de una lengua, en los que resulta complejo instaurar un modelo único para el aprendizaje de la lectura y escritura, y donde muchas veces hay grupos étnicos que también poseen sus propios dialectos.

Ya se señaló anteriormente, que la democratización de la lectura trajo consigo la creación de la escuela, donde se pretendía que todos tuviesen mayor acceso a los saberes del mundo y de la cultura, sin embargo Ferreiro respecto a la forma en que se lleva a cabo la enseñanza de la lectura señala, que la escuela sigue aferrada a una tradición que centrada en la técnica. (2005)

Así como el ser humano ha ido cambiando y evolucionando, el aprendizaje de la lectoescritura también ha tenido su propio proceso y desarrollo, que se desprenden de diferentes paradigmas y que obedece también a una concepción de las personas y de la educación.

Una de las concepciones que más ha marcado el sistema educativo es la de Benjamín Bloom, psicólogo educativo del S.XX, quien entiende que el aprendizaje de la lectoescritura, obedece al aprendizaje de habilidades y mecanismos cada vez más complejos, que eran y son fundamentales para acompañar el aprendizaje de la lengua. Existe otra postura, como la de Noam Chomsky (en Ferreiro y Teberosky, 2007) quien atribuye este aprendizaje a una cuestión científica, señalando que los seres humanos están destinados biológicamente a aprender a hablar,

lo que deja afuera de este proceso el contexto y la cultura. Este autor hace una diferencia entre el lenguaje hablado y el escrito, el primero se da en forma natural y el segundo requiere de un esfuerzo para aprenderlo.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (2007) contrariamente a Chomsky tienen un planteamiento distinto. Ellas señalan que estas habilidades tienen un fin mucho más amplio, que va más allá de saber leer, pues significa que en el momento de realizar la lectura es necesario darle un significado a ésta.

Brevemente presentaremos una mirada histórica de la enseñanza y aprendizaje de la lectura que da cuenta de dos enfoques metodológicos, los cuales se han centrado en buscar el mejor método, lo que ha originado una importante polémica, ya que cada uno centra sus estrategias en sentido inverso. Por un lado están “los métodos: sintéticos, que parten de elementos menores a la palabra, y analíticos, que parten de la palabra o de unidades mayores” (Ferreiro y Teberosky. 2007:17)

2. Enfoques metodológicos para el aprendizaje de la lectura

Ya se mencionó que cuatro son las habilidades que cada persona debe desarrollar en el momento de aprender a comunicarse en forma fluida a través de una lengua, el hablar, escuchar, leer y escribir. Estas permiten relacionarse desde un enfoque comunicativo, y tal como lo señala Cassany, Luna y Sans, también se les denomina destrezas o capacidades comunicativas. (2007:88). Aprender a leer demanda una plasticidad cerebral que está ligada a la experiencia que el niño vaya experimentando durante un tiempo prolongado y que logra su instalación más acabada después de varios años. La lectura requiere de un nivel de desarrollo de operaciones mentales, como la identificación de elementos simples, la correlación entre grafemas – fonemas, secuencias de orden, y en la medida que se ponen en juego estas habilidades, mayor factibilidad

habrá en que se produzcan procesos de codificación y decodificación de los mensajes, ya sean escritos u orales. No obstante, estos procesos requieren también de la presencia de otros componentes, como lo plantea Villalón (2011) se necesita de una motivación interna, de procesos metacognitivos y sociales, así como también de la colaboración con otros y de una participación en la comunidad y la cultura. Esta autora plantea que para la identificación de las palabras se requieren además tres destrezas claves. Primero, la comprensión del principio alfabético, que se refiere a las diferentes formas y combinaciones de los sonidos del habla, en función de un número limitado de signos gráficos. Segundo, el establecimiento de la correspondencia entre los fonemas, que corresponden a las unidades sonoras de menor tamaño, y los grafemas que los representan gráficamente. Y una tercera destreza referida al reconocimiento visual, que se logra desarrollar a través del conocimiento visual de las palabras que se hacen frecuentes a través de la práctica de la lectura.

Cassany, Luna y Sans (2007) explica que si bien existen experiencias referidas a una educación precoz en base a la oralidad y la fonética, apuntando a la enseñanza del código, este no garantiza la comprensión de lo que se lee, y es a partir de este planteamiento se puede decir que se puede adelantar la enseñanza, pero no el aprendizaje. Por otra parte el autor señala que si bien el aprendizaje de decodificar y codificar es importante, también es necesario desarrollar la competencia comunicativa, que apunta al aprendizaje de otras destrezas que permiten usar el lenguaje con propiedad. Además de la gramática, es importante saber que “hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuál es el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etc.” (2007:85). Y sin duda estas destrezas se van adquiriendo desde los primeros años, cuando escucha, la lectura en voz alta, participa en conversaciones, conoce diferentes tipos de textos, aprende a identificar

diferentes tonos en diferentes experiencias lectoras, como con cuentacuentos, obras de teatro, juegos verbales, etc.

De lo anterior, se desprenden entonces dos tipos de métodos para el aprendizaje de la lectura, primero un enfoque sintético que parte de una unidad no significativa, que es más pequeña, y el método analítico que parte de una unidad más amplia y significativa, y un tercer método que es mixto, es decir saca elementos de los dos anteriores. Estos dos métodos, sintético ó silábico y el analítico difieren fundamentalmente entre sí, desde la lógica con se lleva a cabo el aprendizaje de la lectura.

2.1. Método Silábico:

El método sintético parte de una lógica de una unidad mínima para llegar finalmente a las unidades mayores. Lo primero es memorizar letras y sílabas que conlleva posteriormente a memorizar luego las palabras. Este considera tres modelos, el alfabético, el silábico y el fonético. El primero parte del conocimiento del abecedario y la memorización de cada letra, de forma lineal, partiendo de la memorización de las vocales y luego de las consonantes. Como se señaló en una primera parte este tipo de enseñanza era reservada sólo para los miembros de la sociedad más exclusiva, como los escribanos, los calígrafos o para los miembros de la iglesia. Braslavsky (2005) señala “El método alfabético fue fundado por los griegos, según la descripción que del mismo hizo Dionisio de Halicarnaso: primero las letras, después las sílabas, después las palabras” [67]. El modelo silábico se basa en el conocimiento de la sílaba y en sus diversas posibilidades de ir creando combinaciones y reiteraciones. De este método surgieron los silabarios, que proponía variadas formas de combinar vocales y consonantes, utilizando también ilustraciones. “el gobierno de Chile lo adoptó como texto oficial, estuvo vigente hasta 1889 y fue reproducido en varios países europeos” (Braslavky, 2005:70). Y el modelo fonético se basa en la

pronunciación rápida del sonido, que se va combinando, en un principio sólo las vocales y luego las consonantes. La misma Braslavky plantea que hay autores que sugieren que este método cambia el nombre “eme” o “ese” por “mmmm” o “ssss”, y de igual modo sigue trabajando con las letras, desde el lenguaje escrito, evitando de este modo el deletreo, la monotonía y la lentitud. (2005).

Este método basado en el código, tiene algunas de las siguientes características, que antes de leer, el niño tiene que aprender a descifrar, el maestro es transmisor de conocimiento, el niño debe repetir y memorizar, el aprendizaje de la lectura y escritura es simultaneo, la base material para el aprendizaje es un manual, el “producto de la lectura” es el centro de interés del aprendizaje, la rapidez y la precisión son fundamentales, la comprensión se exige, pero no se enseña. (Cassany, Luna, Sans. 2007:44)

2.2. Método Analítico

Este método parte de una unidad más amplia, una palabra o frase significativa, para llegar al final a identificar las letras o las sílabas. Es un enfoque holístico, que parte de una palabra o mensaje significativo, desde una perspectiva más global. Braslavky (2005) explica que este método “propone enseñar a leer haciendo “comprender y sentir” y se opone a los libros “con frases aisladas sin vinculación alguna entre sí” [86]. Suelen ser métodos más motivadores para quien está aprendiendo, ya que se basa en ideas más completas, y se suele recurrir a oraciones que contienen ideas más próximas. Si bien podría pensarse que este método es relativamente reciente, fue planteado por Ovidio Decroly en los inicios del siglo XX, y posteriormente aportan a este enfoque, Heindrex (1955), quien trabajó sobre tiras que primeramente registraban el nombre de cada niño, y Gray (1957) quien trabajó el método de la oración, el que según este

mismo, requería de un importante componente creativo, por parte del maestro. (en Braslavky, 2005)

Este método analítico contempla dos modelos, el Global y el de carteles de Experiencia. El primero parte de la base que el niño aprende desde la globalidad, sin hacer diferencias de las partes que lo constituyen, el análisis de las unidades mínimas se realiza después, ya que primeramente se parte de un diálogo en torno a algo que a los niños les interesa, luego selecciona una oración respecto a lo conversado, para una vez ya reconocido lo que se habló, se escribe en un lugar visible de la sala, llegando a tener varias de estas y pudiendo establecer relaciones entre las palabras registradas. Y el modelo de Carteles de Experiencia corresponde a actividades donde los niños son los protagonistas durante el proceso de enseñanza aprendizaje, estrategia que no permite que los niños aprendan a través de textos, sino que pone por delante el contacto del niño con la lengua escrita.

Cassany, Luna y Sans (2007) hacen referencia a algunas características de este modelo. El niño es un lector desde el inicio, aun sin saber leer; el maestro es un facilitador y un guía en este encuentro con la lectura, que se da de manera natural; el trabajo con el niño es individual, ya que se da a partir de aspectos que son significativos desde lo personal; la comprobación del aprendizaje se realiza a través de la comprensión lectora, a partir de los aspectos que son significativos para el niño; el material utilizado es un conjunto de textos que tienen sentido para el niño, a los cuales les puede atribuir un significado; y el centro de interés del aprendizaje es el “proceso de lectura”, cómo el niño va adquiriendo las herramientas para llegar finalmente a entender y comunicar lo que lee. Este método busca que los niños, más que memorizar grafemas y su correspondiente fonema, comprendan lo que leen o les leen.

Estos mismos autores señalan que “en ambos casos los niños aprenden a leer, sin embargo en el modelo fónico el proceso se da por concluido cuando el niño conoce todas las correspondencias entre fonema y grafema y las utiliza como corresponde, en cambio en el segundo método el proceso se da por terminado, cuando el niño se sirve de la lectura como un instrumento. (Cassany, Luna y Sans. 2007:45).

El método mixto, corresponde a un enfoque ecléctico, donde se combinan ambos métodos, pues los dos tienen algo que aporta al aprendizaje de estos procesos (lectura y escritura) y se le entiende como un método donde el acceso al texto escrito debe ser ante todo una búsqueda de su sentido, el texto es ante todo el producto de un querer comunicarse con los demás, y este método pone el énfasis en el significado de la lectura por sobre el mecanismo lector.

3. Métodos utilizados en la realidad Chilena

En Chile se han llevado a cabo experiencias que se han enmarcado en uno u otro modelo, dependiendo del paradigma en el cual se ha situado en contexto pedagógico de la época. A continuación se expondrán los más utilizados a través de años.

3.1. Métodos basados en el modelo sintético:

Los primeros métodos utilizados se basaron en el modelo sintético, centrando el aprendizaje en la unidad sin significado, tal es así que los modelos iniciales fueron el texto “El Ojo”, que enseñaba las letras por separado y posteriormente se trabajaba la sílaba, y sólo se podía pasar a la siguiente letra, una vez aprendida la primera. Luego se pasó al uso del texto “Silabario”, que se focalizaba en el aprendizaje de la sílaba, donde además se enseñaba la grafía en forma simultánea al fonema, y a medida que se iba memorizando la sílaba se podía ir avanzando en el conocimiento del abecedario.

Otro modelo basado en el modelo de destrezas es el Modelo Matte, el que fue creado por el chileno Claudio Matte Pérez en el año 1904 y que ha sido usado desde la época, con matices diferentes a lo largo de este último siglo, pero que sigue centrado en la codificación y decodificación de letras y sílabas, llegando a implementarse preferentemente en el primer ciclo de educación básica, y en los últimos años hasta en el nivel de educación parvularia, con niños de 4 y 5 años de edad. Este método se ha mantenido, dado que después de un año escolar, el 78% de los alumnos logra tener un nivel rápido de lectura, pero no logra el nivel de comprensión lectora esperable, para lograr apropiarse de esta herramienta como una forma de aproximarse a nuevos conocimientos de manera autónoma, es decir, por iniciativa propia.

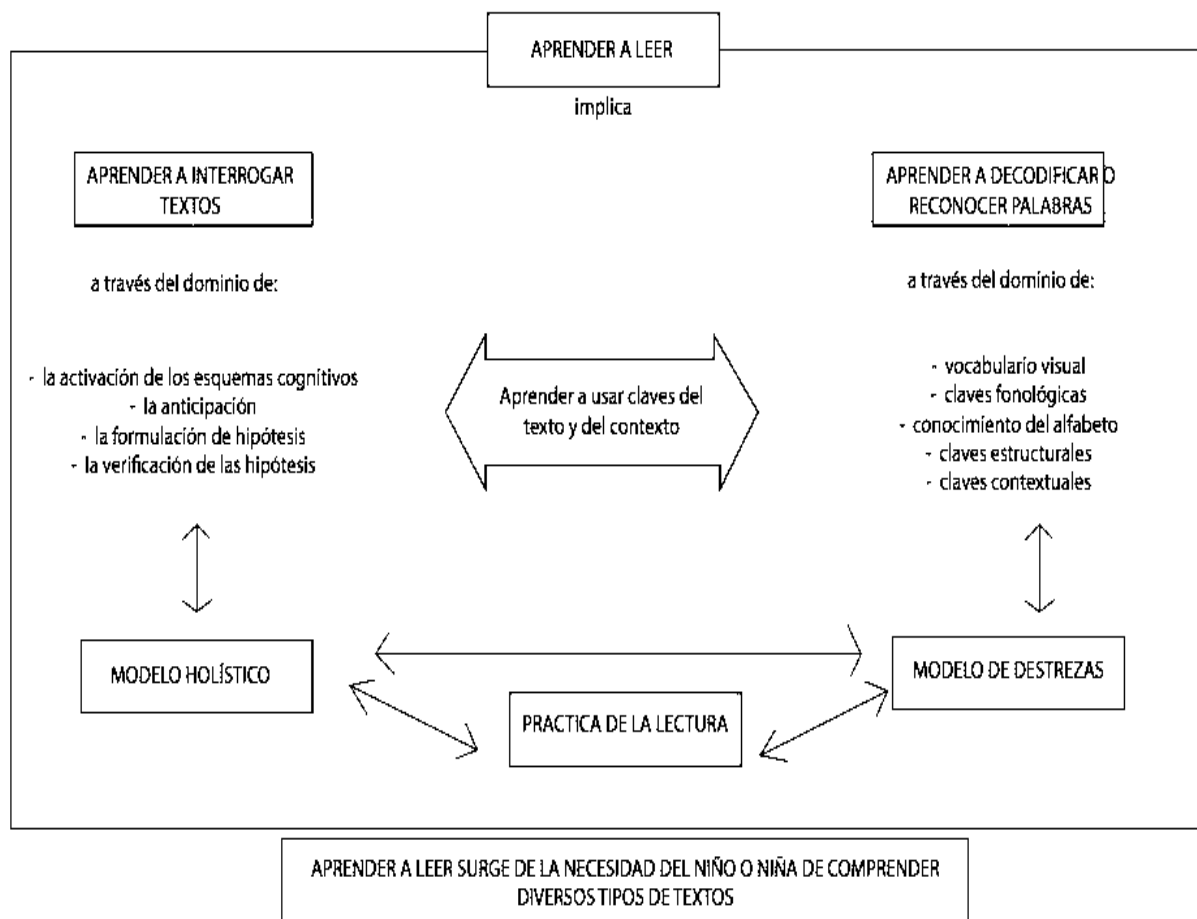
3.2. Métodos basados en el modelo analítico:

Fue a partir del año 1991, y en general en la primera parte de la década de los 90, que se volvió a relevar la Educación en Chile, una vez que se logró poner fin a la dictadura militar⁴. Desde ese momento se dio énfasis al desarrollo de la alfabetización, para lo cual se apostó al perfeccionamiento y capacitación de los profesores, acuerdo tomado en el Encuentro de los Ministerios de educación de América Latina y el Caribe (Quito. 1991), donde el énfasis estaba dirigido a mejorar los aprendizajes en lectura y escritura; y en esta lógica cada país generó sus propios proyectos y vías de trabajo, se establecieron nexos con universidades y establecimientos educacionales, centrando este quehacer pedagógico en la concepción del aprendizaje, desde un enfoque constructivista y con una concepción de la lengua materna desde un enfoque comunicativo, discursivo y textual de la lengua.

⁴El golpe militar duro 17 años (1973 a 1991) y durante estos años, la educación en Chile sufrió un impacto en lo que concierne a la calidad educativa en la formación de los educadores y en la calidad de los procesos educativos, lo que ha repercutido hasta en los tiempos actuales.

En la figura 2, se observan los dos modelos que hemos presentado en esta primera parte del estudio.

Figura 2. Diferencias entre Modelo Analítico y Modelo de Destrezas



Fuente: Condemarín, Galdames, Medina (1992)

Estas propuestas de enseñanza y aprendizaje de la lectura, basados en el enfoque comunicativo, tienen entre algunos de sus fundamentos el constructivismo, el desarrollo del pensamiento y el lenguaje, y el psicolingüismo.

El constructivismo plantea que en el momento de aproximarse al aprendizaje se hace desde una representación de un algo que se está incorporando a partir de las experiencias propias que se tienen, y que para hacerlo efectivo debiese tener un significado a través de las relaciones que se

establecen entre eso que se sabe y lo que se va a aprender. Desde este planteamiento también se desarrolla la noción que las áreas cognoscitivas, social y afectiva se van construyendo cada día, a partir del resultado de la interacción entre el medio ambiente y las disposiciones internas de cada individuo. Existen tres importantes referentes para este paradigma, Piaget, Ausubel y Vigotsky. (en Fons, 2004)

El primero explica que el niño no almacena conocimiento, lo que hace ir construyendo por medio de la interacción con los objetos del medio desde el nacimiento. Por su parte Vigotsky desarrolla la noción de que detrás de cada individuo que aprende hay otro que piensa, por lo mismo el niño requiere que haya otro que lo acerque a la zona de desarrollo próximo, considerando que este ya sabe algo y que desde ahí podrá resolver y adquirir aprendizajes con la mediación del adulto. Y el tercer referente alude al planteamiento de Ausubel, quien señala que los aprendizajes deben ser funcionales y significativos, y para que esto sea así deben haber experiencias previas que permitan entender eso nuevo que se está aprendiendo. Por tanto es importante que el niño aprenda haciendo y estableciendo relaciones, y esto también implica el aprendizaje de la lectura, que según lo plantea Fons “a leer se aprende leyendo” como “a escribir se aprende escribiendo” (Fons, 2004:30), es decir que en la medida que el niño va viviendo en el día a día experiencias asociadas a la lectura, donde exista una mediación de un tercero que favorezca oportunidades enriquecidas en torno al desarrollo del lenguaje mayor posibilidad habrá de asegurar una apropiación mayor en el uso de la misma.

Desde el punto de vista del pensamiento y el desarrollo del lenguaje Vigotsky establece una relación muy estrecha entre ambos conceptos, pues alrededor de los dos años ambos procesos se entrecruzan, de tal forma que el plantea:

“En la filogenia del pensamiento y el lenguaje son claramente discernibles una fase preintelectual en el desarrollo del habla y una fase prelingüística en el desarrollo del

pensamiento...El pensamiento verbal no es una forma innata o natural de la conducta, pero está determinado por un proceso histórico-cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no pueden ser halladas en las formas naturales del pensamiento y la palabra” (1992:8)

Dicho de otra forma, desde la mirada del constructivismo el aprendizaje de la lectura y de la escritura son procesos que se desarrollan sobre la base de la competencia sociolingüística. Durante la lectura el niño está activo y su conocimiento del lenguaje y sus experiencias previas le permitirán darse cuenta del significado.

“Es importante el desarrollo del lenguaje del niño porque es una de las evidencias concretas del desarrollo infantil, ya que claramente existe relación entre pensamiento y lenguaje, es decir el desarrollo del lenguaje va a la par con el desarrollo cognitivo, el niño aprende lo que habla y habla lo que aprende.” (Vigotsky, 1992:9)

El Lenguaje es más que un proceso mecánico donde se unen letras y sílabas, para transformarlas en palabras, el Lenguaje favorece la construcción del pensamiento y permite crear, reflexionar, comprender y descubrir el mundo.

Desde la psicolingüística, resulta interesante saber cómo es la estructura del lenguaje que utilizan los niños, cómo organizan sus ideas, la forma en que van incorporando algunas reglas asociadas a uso del lenguaje, como generan categorías abstractas indispensables para comprender el mundo social desde una perspectiva crítica. Desde esta teoría el niño considerará el lenguaje según las interacciones que vaya estableciendo con el medio que le rodea, tal es así que si su entorno es acogedor y sociable tendrá más posibilidades de desarrollar en forma fluida el lenguaje, sobre todo si este entorno es permanente. Por tanto es fundamental la relación que pueda establecer con otras personas, ya sean adultos o niños de su misma edad.

Es en esta lógica que se propone este estudio, considerando que el niño está naturalmente vinculado a experiencias comunicativas desde sus primeros años de vida, y que estas vivencias le

permiten conocer el mundo, conocerse a sí mismo y además avanzar en sus proceso de desarrollo cognitivo, social, emocional, y progresando así mismo en sus habilidades sicolingüísticas.

Entre las experiencias que se han llevado a cabo en Chile desde este enfoque comunicativo están los Talleres Integrados, y la experiencia realizada con Josette Jolibert en varios establecimientos educativos.

3.2.1. Talleres Integrados: fueron implementados en el año 1992 y apuntaban a “otorgar significado a aquello que se está aprendiendo, para lo cual es preciso que tenga relación con las necesidades, intereses o preocupaciones del que aprende así como también éste debe conocer lo que se va a hacer.” (MINEDUC, 1994:39) Se privilegia el uso del lenguaje a través de los comentarios, preguntas, entrevistas, observación, relatos y creación de obras artísticas, partiendo de la base de sus conocimientos previos y dando espacio a un enfoque abierto, dando la posibilidad de recoger las propuestas de los niños y planificando a partir de éstas. Esta propuesta consideró 31 módulos que consistían en actividades didácticas, en las cuales los niños eran estimulados a jugar y enriquecer en forma integrada sus habilidades lingüísticas. Estos talleres se llevaron a cabo en las 900 escuelas públicas más pobres del país, a través de un programa que se le llamó P900 y donde fueron capacitados profesores de enseñanza básica y de educación parvularia y cuyo objetivo era mejorar la calidad de la educación y procurar una mayor equidad educativa.

3.2.2. Programa de niños pre lectores: Entre los años 1992 y 1997, Josette Jolibert llevó a cabo en la región de Valparaíso, una Investigación acción, titulada “Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula”, la cual tenía por objetivo formar niños productores de texto. Esta experiencia fue liderada por la francesa especialista en Didáctica de Lengua Materna y un equipo de 20 profesores de escuelas primarias de las comunas de Puchuncaví y Valparaíso

(Región de Valparaíso), y buscaba contribuir a “mejorar significativamente la calidad y la equidad del aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños entre 5 y 9 años, en particular de los niños de sectores con dificultades socioculturales y económicas” (Jolibert y Jacob. 1998:12).

La investigación se centró en cinco ejes, el enfoque constructivista, el enfoque textual, referido a que los niños estén vinculados a textos auténticos, completos, no con frases o sílabas sueltas. A través de una pedagogía de proyectos, donde se trabajara en función de un trabajo y planificación colaborativa, en un contexto de interacción positiva, favoreciendo la metacognición, a través del aprender haciendo y reflexionando a partir de esto, promoviendo la evaluación y la autoevaluación durante el proceso.

Los resultados obtenidos en los aprendizajes de los párvulos y de los niños de educación primaria fue que al cabo de los 4 años de haber participado en el programa, todos los alumnos leían comprensivamente, sabían que necesitaban leer, sabían dónde buscar información y eran capaces de entender la lógica de varios tipos de textos. Por otra parte eran capaces de producir textos originales, tanto funcionales, como de ficción. Y desde lo actitudinal, eran capaces de participar y comprometerse con lo que estaban aprendiendo, además de ser solidarios, auténticos, autónomos y críticos. Conocimientos y habilidades que las integraban de manera natural. Las estrategias utilizadas fueron, la reorganización de los espacios, presencia de múltiples textos, salas textualizadas, transformación de textos en otros medios de expresión, sistematizar al final de la clase lo realizado durante ésta. (Jolibert y Jacob, 1998). Este programa se logró concretar a partir del profesionalismo y compromiso del equipo de profesores, quienes ejercieron un rol de mediación durante los cinco años que duró el proyecto, siendo capaces de sistematizar todas las actividades realizadas, llegando a producir una publicación que fue fuente de inspiración en varios espacios pedagógicos que continuaron llevando a la práctica estas experiencias de aula.

Las experiencias antes descritas relevan el rol mediador del docente que está a cargo de vincular a los niños con el mundo del lenguaje en sus diversas expresiones, de ahí la relevancia que tiene el que su actuar sea coherente con este propósito.

3.3. Didáctica de la Literatura Infantil.

Desde el aporte de esta investigación está el intencionar una didáctica de la promoción de la lectura en educación inicial, entre quienes ejercen la función de educar en primera infancia, especialmente en los primeros tramos de edad, pues suele suceder que quienes ejercen esta labor educativa no logran identificar la trascendencia que pueden tener las primeras experiencias lectoras, es decir que está pasando cuando el niño tiene un primer contacto de exploración con los libros, Bonnafé, quien lleva más de veinte años observando prácticas de animación del libro para los bebés, señala que hoy en día es innegable el interés que los más pequeños manifiestan en forma natural por escuchar cuentos, al respecto señala “El interés espontáneo de los bebés por la literatura de los primeros álbumes, aun cuando no estén familiarizados con los libros, ya no es algo que necesite demostrarse” (2008:32), lo mismo sucede cuando escucha nanas, poesías, retahílas, que va escuchando de los adultos más próximos.

Desde esta perspectiva se introducirá el concepto de Didáctica de Feldman (1999), luego de haber revisado algunas definiciones, como la de Mallart (2001), Titone (1966), Bolívar, Rodríguez, Diéguez y Salvador Mata (2004), él señala que,

“la didáctica es una disciplina volcada de diferentes maneras hacia el campo práctico de la enseñanza (o distintas dimensiones dentro de él), que produce una gama variable de conocimientos y que abarca principios teóricos, modelos comprensivos, reglas prácticas, métodos y estrategias articuladas de distinta índole”. (Feldman en Bolívar. 2008:65)

El proceso didáctico contempla una serie de aspectos que pasan por una preparación de la enseñanza y una visualización de las proyecciones que ésta puede tener en forma inmediata y en futuro de los niños, por lo mismo una didáctica de la literatura infantil implica además de un convencimiento y apropiación por parte de quien la planifica, también requiere una mediación asertiva y empoderada, desde la búsqueda de los recursos literarios apropiados para cada edad, la impronta que se le debe dar a ese momento de encuentro a partir de la lectura, el diálogo que se puede intencionar a partir de la lectura y la experiencia que los niños están viviendo o recordando en ese momento, que en definitiva será el significado que el niño le otorgará.

De ahí la importancia de utilizar una literatura infantil que tengan ciertas características, como las planteadas por Coleman, es decir “obras lingüísticas con intención artística y dedicadas al público infantil desde el momento de su creación, o bien con posterioridad” (Coleman en Rienda, Mata y Núñez. 2015:223), dentro de las cuales se consideran las que son narrativas, poéticas o teatrales. Al respecto Fons (2016) plantea tres factores en relación a la literatura para los niños menores de 0 a 6 años, la condición de lenguaje literario, su ficcionalidad, y que se ajusten a los cauces de los géneros habituales de la literatura para adultos, que son aquellos que le permitirán continuar por la senda del camino lector.

CAPITULO III

PRIMERA INFANCIA Y PROMOCION DE LA LECTURA



Introducción

La lectura aburre a los niños. ¿Es eso realmente así? ¿Qué pasa en los primeros meses de vida y ese contacto natural que los niños tienen con las canciones de cuna, las nanas, las rimas, los juegos verbales?, y posteriormente cuando ya pueden escuchar cuentos, con ese mágico momento en el cual se conectan con los personajes, las historias, la fantasía, ¿se puede perder ese encanto en forma repentina?, ¿Cuáles son los factores que hacen de la lectura algo tan atractivo para los niños?, ¿De qué modo es posible procurar que esta actividad perdure a lo largo de la vida?, ¿Quiénes están llamados a intervenir para que esto suceda?. Es desde este punto de partida, y orientado por todas estas interrogantes, desde donde se desarrollará este capítulo; presentaremos un estado del arte de las investigaciones recientes en la materia, como así mismo daremos cuenta de las experiencias que se están realizando en varios países en la promoción de la lectura a través de una mediación oportuna, desarrollando conductas de apego a partir de los textos a partir de la narración.

1. Investigaciones recientes

Las investigaciones científicas más recientes hacen hincapié en los efectos beneficiosos de la exposición temprana de los niños a la lengua oral y. Hutton, Horowitz-Kraus, Mendelsohn, DeWitt y Holland (2015), en un estudio longitudinal realizado con diecinueve niños de 3 a 5 años de edad, mostraron que una mayor exposición a la lectura desde temprana edad en el hogar se correlaciona positivamente con la activación neuronal en la corteza parietal-temporal-occipital izquierda del cerebro, que apoya el procesamiento del lenguaje semántico, la creación de imágenes y la comprensión narrativa, lo que les llevó a la conclusión de que las actividades de lectura en voz alta en el hogar se asocian positivamente con la activación de las áreas del cerebro

necesarias para el posterior aprendizaje de la lectura y la escritura.

Por su parte, el Institute of Education Sciences (2015) de Estados Unidos analizó ocho estudios de lectura de libros compartidos (*Shared Book Reading*) que comprendían prácticas interactivas que los adultos realizan cuando leen con los niños para mejorar su lenguaje y sus habilidades de comunicación e implicación en la lectura, dando asimismo la oportunidad a que el adulto y el niño intercambien los papeles de manera que el niño aprenda a convertirse en narrador. Estos estudios se realizaron en 10 lugares distintos y se incluyó a un total de 791 niños de 3 a 6 años de edad. El WWC concluyó que el logro general de lectura es de mediano a grande para un dominio en el desarrollo del lenguaje.

En el año 2008, Duursma, Augustyn y Zuckerman, investigadores del Departamento de Pediatría de la Facultad de Medicina de la Universidad de Boston e integrantes de *Reach Out and Read*, organización conformada por pediatras y personal sanitario que promueven la lectura en voz alta desde la primera infancia, hicieron una revisión científica de diferentes estudios sobre el impacto que tiene la lectura compartida y de los efectos que conlleva leer en voz alta en los primeros años, descubriendo que tiene una enorme ventaja en el campo del desarrollo de la lengua oral y de las capacidades asociadas a la alfabetización emergente. Señalan los autores que existe una relación directa entre las habilidades del lenguaje oral, como el vocabulario y la forma en que se van combinando las palabras (sintaxis) y el significado que se le va asignando a las palabras u oraciones (semántica), de aquí la oportunidad que ofrece escuchar palabras complejas, que aumentan su vocabulario. Otro de los estudios revisados, realizado por Hart y Risley (2003), informa que a los 3 años los niños de las familias con mayores recursos tenían un vocabulario acumulativo de 1.100 palabras frente a los hijos de padres obreros, que tenían un vocabulario de 750 palabras, o aquellos niños de familias dependientes de los servicios de atención social, que

tenían poco más de 500 palabras.

Los mismos autores presentan también la investigación realizada por el *National Center of Education Statistic* (NCES) que evidencia que el 45% de los niños que viven en condiciones económicas favorables manifiestan más de tres o cuatro signos de alfabetización, como por ejemplo, pretender leer y escribir o interés por la lectura compartida, frente a los niños que viven en pobreza, de los que solo el 19% mostraba alguno de estos signos. Así también dan a conocer el estudio llevado a cabo por *The National Research Council's*, a través del *Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children*, que señala que la mayoría de los problemas en el desarrollo de la lectura se pueden prevenir si se garantiza que todos los niños, especialmente aquellos que están en riesgo, tengan acceso a entornos donde se promuevan el desarrollo del lenguaje y la alfabetización y se fomenten las habilidades necesarias para aprender a leer. Se verificó con este estudio que las madres con mayores niveles de educación tienden a leer más a sus hijos que aquellas con niveles de educación más bajos y se suma a esto la importancia que se le atribuye a la calidad emocional de los encuentros que se producen al compartir la lectura o leer en voz alta. Se deja claro que un proceso de alfabetización agradable genera una mayor y mejor disposición para leer, y también que la calidad de la conversación de los adultos con los niños a partir de la lectura compartida, como también la calidad emocional de esas interacciones, tienen una gran relevancia.

High (2014) da a conocer otro estudio realizado por pediatras que demuestra que leer regularmente con niños pequeños estimula patrones óptimos del desarrollo del cerebro y además refuerza las relaciones entre los padres y sus hijos en un periodo crítico de su desarrollo, en un momento de la vida en el que se está construyendo el lenguaje, la alfabetización y las habilidades socioemocionales que van a perdurar para toda la vida. Por tanto, el ámbito de la pediatría tiene

una oportunidad no menor respecto a la sensibilización de las familias para realizar esta actividad placentera con sus hijos. Este estudio evidenció que si estos profesionales animan a las familias a realizar esta labor, ellas la acatan. Por lo mismo, la Academia América de Pediatría recomienda que los pediatras promuevan el desarrollo temprano de la alfabetización en los niños y que continúe por lo menos hasta su ingreso al jardín infantil.

2. Experiencias de Promoción de la Lectura a nivel internacional

Este interés por acercar la lectura a las personas no es preocupación de un sólo sector de la sociedad, en los últimos años han surgido diferentes movimientos que se preocupan de promover la lectura en diferentes áreas de la sociedad, ya no es una u otra institución las que desarrollan iniciativas para llevar la lectura a las personas y que ven en ésta una oportunidad de desarrollo, sino que hay variadas y diferentes organizaciones o instituciones, tanto a nivel general, cultural, pedagógico, como también desde sectores específicos de la sociedad, asociadas al sector hospitalario y/o sanitario, por ejemplo, que realizan acciones muy interesantes al respecto, así como además, están aquellas iniciativas que existen desde la gestión que asumen los propios estados y gobiernos, a partir de la preocupación por mejorar los resultados internacionales arrojados por las pruebas estandarizadas, ya sea PISA y PIRLS en el área de Lenguaje, y que están asociadas directamente a los programas de fomento lector, donde existen también organizaciones de índole social y privado que han tomado como un “motor central” o “Bandera de lucha” la promoción de la lectura en diferentes espacios y que se preocupan de que llegue a niños y adultos en diferentes realidades o contextos sociales.

De esta forma, se presenta a continuación algunas de estas instituciones u organizaciones, las que para efecto de este estudio se clasificarán en cuatro bloques, aquellas propuestas

generales a nivel mundial desde las cuales se desprenden otros programas, un segundo bloque con aquellas organizaciones que operan desde el sector sanitario en diferentes países, un tercer bloque con las que apuntan a un objetivo social, y un cuarto bloque con las que se vinculan directamente a la primera infancia en diferentes partes del mundo, incorporando en esta última sección a aquellas que existen en Latinoamérica y específicamente en Chile, que es donde se realizó este estudio.

2.1. Primer bloque: Propuestas generales a nivel mundial

En Inglaterra existe The Reader Organization que es una empresa social caritativa que tiene como principal objetivo conectar a las personas con la literatura a través de la lectura compartida realizada en ambientes acogedores y respetuosos, esto se realiza semanalmente. Se realizan lecturas en voz alta de poemas e historias y se comparten los pensamientos y experiencias de manera voluntaria, no es obligación que todos participen de la conversación, pues no se ejerce presión para que así sea, su propósito es crear ambientes acogedores en los que el sentimiento personal es reconocido y valorado, formando conexiones vitales entre la gente y la literatura, a través de las cuales cada uno puede sentirse más vivo, como lo plantean en su página oficial.

Estos espacios de lectura en voz alta los realizan en Centros de Salud Pública, donde participan personas con depresión que viven situaciones diversas, ya sea de discriminación, de salud mental en general; en entornos educativos, donde se realizan experiencias con niños en edad preescolar, las familias, y otro en que las familias y sus hijos comparten la lectura en forma conjunta; en espacios para personas mayores y con demencia, donde los grupos de lectura compartida mejoran la calidad de vida a través de la estimulación cognitiva, la interacción social y el compromiso significativo de cada semana, lo que también es valorado por los cuidadores de

estas personas, quienes resaltan las mejoras en el cambio de humor y la capacidad de concentración de estas personas; otro espacio lo constituyen los centros penitenciarios, donde las lecturas compartidas han dado resultados como mejor salud y bienestar a través de la interacción y la autorreflexión, ha aumentado la confianza personal leyendo una amplia variedad de literatura, generando un mayor compromiso social y mayor sentido de pertenencia; lo que en términos concretos ha significado entre algunos resultados, que el 61% de los participantes se siente más positivo sobre la vida, el 67% se siente más comprensivos el uno con el otro y el 89% siente que tiene la oportunidad de expresarse con confianza en un grupo. (sitio oficial www.thereader.org.uk). The Reader ha desarrollado experiencias pioneras también en los lugares de trabajo, donde el compartir lecturas ha permitido cohesionar los equipos, generando lazos más fuertes y estables, así como generando un mayor sentido de pertenencia.

Varias de estas experiencias se han traducido en investigaciones que dan cuenta del impacto que han tenido en relación al impacto de la lectura compartida, como por ejemplo, El valor cultural: Evaluar el valor intrínseco del esquema de Lectura Compartida de la Organización del Lector (Davis Billington, J. Corcoran, R. Gonzalez-Díaz, V. Lampropoulou, S. Farrington, G. Magee, F. Walsh, E., 2014); Evaluación de un estudio piloto de una intervención basada en la literatura con mujeres en prisión (Robinson, J. Billington, J., 2013) entre otras.

En Francia, desde el año 1982 existe la organización A.C.C.E.S. (Association pour le développement de la lecture, la prévention de l'échec scolaire et la lutte contre les exclusions) que se inició a partir del Simposio de Aprendizaje y la práctica de la lectura en la escuela, realizado en el año 1979 en París. Tiene entre sus fundadores a la psiquiatra y psicoanalista; Marie Bonaffé, quien preside en la actualidad la asociación. Dentro de los objetivos que esta organización se ha propuesto es el mejorar las condiciones para aprender a leer y escribir desde

el descubrimiento de la lengua escrita desde una temprana edad, aportando a un desarrollo armónico del niño, y contribuyendo de una forma concreta a la igualdad de oportunidades que conlleven al éxito y a una sociedad inclusiva, partiendo desde la primera infancia y sus familias. Su acción la realizan a través de diversas instancias como seminarios, capacitaciones, observatorios en los cuales trabajan con equipos que demandan asesoría y apoyo desde cómo llevar a cabo estrategias asociadas a la lectura, lo que es realizado por los facilitadores que llevan libros, dando la posibilidad a los niños para elegir los quieren escuchar. También realizan actividades en bibliotecas y en espacios donde se cuidan niños, dando prioridad a una interacción de calidad, generando el placer compartido por la lectura. Además han elaborado una serie de guías prácticas que orientan respecto a cómo realizar la lectura en voz alta, los cuentos más apropiados para cada edad y temas de reflexión respecta a temas ahdoc. Además de disponer de un boletín de noticias que los vincula con los profesionales del área del libro y de la primera infancia, tanto en Francia, como en otros países, destacando en este espacio los proyectos, actividades innovadoras o temas de actualidad vinculados al quehacer de ACCES.

En el año 1981 surge en España la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (FGSR), la que se plantea como premisa el que la lectura constituye una herramienta fundamental para transformar la inteligencia en progreso social e individual, creación de riqueza y oportunidades para todos. Esta fundación impulsa un concepto potente de lectura “leer es observar, interpretar, comprender, valorar, seleccionar, transformar, asimilar y también compartir. Todos estos conceptos son una clave para vivir plenamente en una sociedad digital. Tiene su casa central en las antiguas dependencias del Matadero de Madrid, donde en la actualidad funciona, además de centros y espacios culturales, la Casa del Lector, que depende de la fundación y que es un centro dedicado a los lectores que viven en una sociedad digital, donde la tecnología se ha

extendido de un modo generalizado a la mayor parte de la sociedad y por ello es un espacio en el que los propios lectores son quienes ayudan a institución a definir las propuestas a ejecutar en función de la promoción de la lectura.

Este centro ocupa en la actualidad cuatro naves de Matadero Municipal de Madrid y desde que la Casa del Lector fue inaugurada en octubre de 2012 se ha convertido en el epicentro de la conversación entre los profesionales del ámbito artístico cultural de todo el mundo, desarrollándose aquí las experiencias más innovadoras en el entorno de las múltiples lecturas, exposiciones que se han vinculado a clubes de lectura o aplicaciones para dispositivos, implementando además un atractivo programa de promoción de la lectura para la primera infancia, elaborando microprogramas que han dejado disponibles en su propia página web y en otros canales de navegación. Por tanto, el interés de incluir en sus proyectos a la primera infancia esta pensado desde sus orígenes, tal es así que es en 1985 que la fundación inauguró en Salamanca, el Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil (CILIJ) con la intención de trabajar para los lectores en su primer contacto con los libros, para lo cual se caracterizó por la innovación y la originalidad de sus propuestas, concebidas siempre desde la cercanía a la mirada y las necesidades de los niños. Actualmente, la FGSR se ha consolidado como una referencia internacional, a través de sus programas de promoción de la lectura diseñados para prelectores y lectores de edades comprendidas entre menos de un año hasta dieciocho años y en el 2015 se lanzó el proyecto Planeta Imaginario, iniciativa educativa y cultural de colaboración entre la Escuela de Música y Artes Escénicas Monk y la Fundación Germán Sánchez Ruipérez “donde conviven dos espacios educativos: uno dedicado a la formación en Música, Danza, Artes Escénicas y Visuales, y tres espacios de bibliotecas para niños, jóvenes y adultos.” (www.fgsr.es)

Si nos trasladamos a América Latina, y desde una perspectiva diferente, se hace necesario

mencionar el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLACL), que es un organismo intergubernamental, que bajo el alero de la Unesco reúne a 18 países, que son representados por los ministerios de cultura y educación, además de vincularse con todas aquellas organizaciones o instituciones privadas o de la sociedad civil relacionadas con cualquiera de los ámbitos en que esta lleva a cabo sus proyectos, especialmente vinculados a asesoría técnica, investigación, información, formación, medición, publicaciones, proyectos, entre otros, que apunten al fomento del libro. Chile está adscrito a este convenio desde el 8 de agosto de 1973. Cerlalc contempla dentro de sus programas el Observatorio iberoamericano de cultura y educación para la primera infancia (OPI), que constituye “un sistema de información y, a la vez un espacio de reflexión acerca de la situación de los niños entre 0 y 6 años en la región, en relación con sus procesos educativos y el acceso a la lectura, entre otras temáticas.”(www.cerlalc.com). Este observatorio publicó en el año 2015 el boletín “La inversión en la primera infancia en América Latina. Propuesta metodológica y análisis en países seleccionados de la región” (López.N., Curcio. J., y Frenkel. J.), que dentro de las conclusiones presentadas están:

- Si bien estos ejercicios de medición en la región de América Latina han sido diversos y heterogéneos, constituyen puntos de partida sólidos desde donde apuntalar estos procesos. En la mayoría de los casos se requiere avanzar en la institucionalización y sostenimiento de esos ejercicios para contar con información precisa y con base objetiva para fortalecer el diseño e implementación de políticas públicas dirigidas a esta franja de edad.
- Este ejercicio permite introducir la perspectiva de derechos en las discusiones macroeconómicas y presupuestarias. Contar con una metodología y una base de datos objetiva y contable sobre las políticas y los recursos dedicados a la primera infancia facilita

las acciones de sensibilización y capacitación de los poderes ejecutivos y legislativos de los países en cuestiones presupuestarias. Asimismo, permite abogar por la protección del presupuesto a la primera infancia frente a ajustes o perturbaciones externas o internas y es una condición necesaria para lograr una asignación de los recursos más eficaz y equitativa.

- En suma, contar con una medida de la inversión social en la primera infancia constituye en una herramienta crucial para evaluar y promover los esfuerzos de los países hacia la concreción de los derechos de los niños y niñas en sus de vida.

Otra organización que reúne diversas iniciativas, es la Fundación Mampo Giardinelli, que nace en Argentina, esta es una organización no gubernamental, sin fines de lucro que como lo plantea en su página oficial “trabaja por el fomento de la lectura, la divulgación de la literatura nacional e internacional contemporánea y el desarrollo sustentable del Nordeste Argentino a partir de prácticas culturales, ambientales y solidarias” (www.fundamgiardinelli.org) Esta institución es independiente, abierta, solidaria y abierta a la participación colectiva, es rigurosa en sus principios éticos y desarrolla programas de fomento de la lectura, entre los cuales se destacan el programa de asistencia a comedores infantiles, que se originó en los años de crisis de Argentina (2001-2002), donde además de apoyar con alimento a los niños, contaron con el apoyo de las abuelas Cuentacuentos, que eran las que intencionaban el objetivo principal de la organización, vale decir el fomento de la lectura. Hoy en día, este programa sigue vigente y se ha convertido en uno de los programas más emblemáticos y reconocidos de la fundación, y que ha recibido el reconocimiento a través de, el premio IBBY-Asahi de Promoción de la Lectura, 2012⁵, Calificación BestPractice2004 y 2006⁶, Premio Entre a Un Mundo sin Límites 2005⁷.

⁵ Este premio fue anunciado en la Feria del Libro Infantil de Bologna, Italia. La nominación estuvo a cargo de ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina) y fue recibido en el Congreso Internacional de IBBY, Londres, Agosto de 2012.

⁶ Otorgada por las Naciones Unidas-Hábitat y la Municipalidad de Dubai (Emiratos Árabes Unidos)

2.2. Segundo Bloque: Propuestas sectoriales, desde el sector Sanitario (Salud)

Una de las características más relevantes de estas experiencias, es que una gran parte de ellas se desarrollan en el área de la salud, específicamente en las salas pediátricas, lo que no siempre es tan evidente, ya que normalmente se vinculan las actividades de promoción de la lectura al área de la educación, donde lamentablemente, por más que existan programas curriculares destinados a potenciar las cuatro habilidades básicas del desarrollo del lenguaje (leer, escribir, hablar y escuchar).

Las primeras experiencias que se desarrollaron fueron en los países anglosajones, una de ellas en Estados Unidos, que corresponde al Reach Out and Read, que es una de las que está conformada esencialmente por pediatras y enfermeras que atienden a los niños en los controles periódicos que se llevan a cabo entre los 0 y los 5 años. Es un programa que apuesta a la confianza que tienen las familias en los profesionales del área y la sistematicidad que tiene la asistencia y permanencia de las familias durante estos primeros años, que generalmente tienen una regularidad en los primeros años de vida. En cada cita médica el niño recibe un texto nuevo; además en muchos de estos espacios existen voluntarios que realizan la lectura en voz alta ante las familias, a fin de modelar y aprender cómo hacerlo ellos después con sus hijos. Es un programa que se imparte en casi todo el país, especialmente en aquellos sectores más desfavorecidos, y proporciona libros para niños en más de 14 idiomas, (incluido el árabe, chino, ruso y español). Esta iniciativa apunta a fundamentalmente a alentar a las familias a leer en voz alta junto a sus hijos, y hoy en día el programa atiende aproximadamente a 4,5 millones de niños y sus familias; este nivel de cobertura les ha permitido realizar varias investigaciones que han

⁷ Otorgado por el Plan Iberoamericano de Lectura —ILÍMITA— de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) en la categoría "fomento a la lectura en espacios alternativos". Patrocinado también por el CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe) y la Cámara Colombiana del Libro.

arrojado resultados como, los padres norteamericanos en general no leen a sus hijos, señalan que menos de la mitad de los niños pequeños de Estados Unidos les leen a diario (2007). Otro mostró que en los lugares de bajos ingresos los niños tienen menos posibilidades de que les lean que los niños de sectores con mejores ingresos (2007); y un tercer estudio realizado por Hart, B. Risley, T y editado por Brooks Publishing Co, concluye que a los tres años, los niños de familias de bajos ingresos han escuchado unos 30 millones menos de palabras que sus pares cuyas familias tienen mayores recursos económicos. (1995). Las razones se centran en el costo que tienen los libros, como también en el valor que le dan a la lectura las familias que no han vivido la experiencia, así como también el nivel de actividades cotidianas o laborales que las familias viven en la actualidad. Desde esta mirada esta organización implementa varias líneas de acción tendientes a intervenir eficazmente en el acceso a la lectura en voz alta desde los primeros meses de vida.

En otra ciudad española, Cataluña, se desarrolla desde al año 2002, el programa *Nascuts per Llegir* (Nacidos para Leer), el cual reúne un conjunto de profesionales de la Salud y especialistas en literatura infantil, los que en base a las experiencias de *Born to Read* y de *Book Start* y *Nati per leggere* (que se describirá más adelante), ha logrado un impacto de más de 14 mil familias vinculadas a este programa. Actualmente cuenta con el apoyo de diversas organizaciones que promueven la lectura en voz alta desde los primeros años, como la Asociación Catalana de Comadronas, la Asociación Catalana de Enfermería Pediátrica, el Colegio Oficial de Bibliotecarios- Documentalistas de Cataluña, el Consejo Catalán del Libro Infantil y Juvenil y la Sección de Atención Primaria de la Sociedad Catalana de Pediatría; apoyo que se consolidó en las evaluaciones realizadas en el año 2010 las que dieron cuenta de que más de 14.000 familias estaban vinculadas al proyecto, el 45% de estas familias han llegado a las

bibliotecas y muchas de ellas no habían tenido experiencias previas en un espacio como éste (65%); entre otros de los logros que arroja este estudio, es el que un 77,5% de estas familias que han ido a las bibliotecas han incorporado en su cotidianidad un momento de lectura.

En otras de las regiones del sur de España, concretamente en la ciudad de Granada está la Asociación Entrelibros, conformada por voluntarios de diversas profesiones y edades, quienes llevan la lectura en voz alta, a diversos espacios sociales, no obstante uno de estos espacios lo constituye el Hospital Materno Infantil, lugar donde cada semana realizan un acompañamiento a los niños y niñas hospitalizados, y donde a través de la lectura y el diálogo empático, el afecto y las emociones que evoca la lectura, se les ayuda a enfrentar este momento en sus vidas, llevando alegría, humor, contención, disposición a escucharles, lo que tiene un importante impacto en la vida de los niños/as, sus familias y en los adultos que acompañan esta experiencia; suele suceder que los niños después de una primera experiencia con la lectura de los cuentos, tienen una muy buena disposición para el día siguiente de la lectura de cuentos por parte de los voluntarios que acuden al hospital.

Italia, es otro de los países que desde el año 1999 es parte de esta red Bookstar; al igual que en otros países ya mencionados, está apoyada por tres mil pediatras italianos y por la red de bibliotecas, compuesta esta última por cuatro mil bibliotecarios, además de los centros de Salud Infantil, promoviendo la lectura desde el nacimiento y reconociendo la influencia que esta tiene desde lo relacional y lo cognitivo. Uno de los aspectos que esta institución declara y que más adelante en este mismo capítulo se desarrollará, es la relevancia que tiene el que la lectura en voz alta se realice en un contexto de relación significativo, pues si esto no ocurre así desde los primeros contactos con la lectura, se corre el riesgo de un efecto poco promisorio en la vida de lector de los niños futuros adolescentes y adultos, especialmente si esto ocurre en sectores

desfavorecidos. En Italia este programa abarca 1.195 municipios y en los proyectos participan también bibliotecarios, pediatras, educadores, organismos públicos, asociaciones culturales y organizaciones benéficas. No obstante, en Italia existe otra organización, Letture ad alta voce, dependiente de Nausika, organización que se preocupa de la producción artística y cultural, que promueve la lectura en voz alta a través de sus voluntarios, que son de cualquier edad, condición social y económica, que sólo los mueve el interés de leer a otros, dedicando su tiempo para compartir sus lecturas, con adultos, niños, y a su vez promover el encuentro entre personas, especialmente en sectores vulnerables, donde a partir de las lecturas se construye comunidad, se fomenta la participación, la igualdad social, la generosidad, protege a las minorías, y confía en la capacidad de desarrollo a través de las historias. Entre los múltiples espacios donde realizan sus lecturas, están las salas de pediatría de los hospitales.

Lo mismo ha ocurrido en Portugal, donde se lleva a cabo el simil, Ler dá saúde, que reúne a los profesionales de los centros de salud y hospitales que dan asesoría familiar de lectura. Se trabaja desde un enfoque que vincula la promoción de la lectura con la promoción de la salud, ya que como lo declaran, la promoción de la lectura es esencial para el desarrollo de la alfabetización, la investigación muestra que debe puede y debe estar vinculado a la promoción de la salud los resultados de muchos proyectos en diferentes países muestran que los profesionales de la salud, médicos y enfermeras, tienen un papel muy importante en este campo, ya que aconsejan a los padres y otros miembros de las familias para leer libros en voz alta y promover el contacto diario de los niños con los libros más apropiados a su edad. Con esta iniciativa se espera contribuir a los lineamientos estratégicos del Plan Nacional de Salud, especialmente en lo que respecta a aumentar el nivel de salud en las diferentes etapas del ciclo de vida, la promoción de comportamientos y la participación de los ciudadanos sanos en la creación de contextos

ambientales saludables, del desarrollo de la cultura y el conocimiento de la sociedad. Además se espera, disminuir las diferencias en el aprendizaje de la lectura que surge de las diferencias sociales, promover los contactos saludables, como el tiempo de contacto entre padres e hijos, promover las actividades que favorecen el desarrollo emocional e intelectual de los niños y adultos, y mejorar el conocimiento asociado con los comportamientos y ambientes saludables; una mejor comprensión de los factores de salud y enfermedades en niños y adultos.

La misma fundación argentina, Mampo Giardinelli, en conjunto con la Sociedad Argentina de Pediatría (Filial Chaco), ha implementado el programa de voluntariado, para que los médicos sean quienes promuevan la salud intelectual y la capacidad de imaginar de los niños, por medio del fomento del libro y la lectura. Así como en las experiencias antes señaladas, se recurre a la figura del médico como autoridad reconocida para recomendar y estimular cambios en los hábitos del grupo familiar, y dispone de recursos para habilitar las salas de espera de los consultorios, accediendo a los recursos que dispone el plan nacional de lectura de este país. En la actualidad ya están trabajando 43 profesionales voluntarios.

2.3. Tercer Bloque: Propuestas sociales

También en Estados Unidos, se funda en el 2007 (Nueva York) Litworld otra organización que nace a partir de la convicción que la lectura debiese ser un derecho humano universal, por lo mismo un grupo de profesionales convencidos de esto desarrolló un proyecto, que se ha extendido a Colombia, Ghana, Haití, India, Jordán, Kenia, Kosovo, Nepal, Pakistán, Perú, Las Filipinas, Ruanda, Uganda, Zambia, y que a diferencia de las anteriores, promueve el vínculo con la lectura, desde una oportunidad de alfabetización, resiliencia y potenciación, de preferencia en niñas de edad escolar y mujeres, donde a través de dos programas opcionales se les motiva a escribir sus propias historias o experiencias de vida, reafirmando la autoestima, la, identidad,

pertenencia, colaboración, creatividad y alegría; y promoviendo cada año en una fecha coordinada entre todos los países involucrados la celebración del Día de la Lectura en voz alta a nivel mundial, que reúne a 18 millones de personas en línea, quienes participan a través de diversas formas, desde marchas en defensa de la lectura (Haiti), lectura en clases de su autor favorito (Iowa), madre que escucha a su hija leer en voz alta por primera vez (Filipinas). Se trabaja con las organizaciones locales de cada país, a fin de coordinar una colaboración mutua en pos del futuro de los niños y niñas que participan en diferentes partes del mundo.

En México, existe un proyecto muy interesante que ha sido implementado en la Biblioteca Vasconcelos, por su director, Daniel Goldín, quien concibe este espacio literario como un espacio público abierto para todo quien quiera acceder a él, sin discriminación ninguna, es decir, sin importar su opción sexual, su condición social y económica, la edad, la forma de vestirse, etc., ofreciendo el acceso a material educativo, formativo, informativo, recreativo, entre otros, de manera gratuita, aportando con esto a espacios de igualdad d oportunidades. Tiene una suma de 600 mil obras, considerando libros, discos, videos, revistas y periódicos.

Una de los proyectos que ha implementado esta biblioteca, es la Bibliotecas Humanas – idea que comenzó en Copenhague en 1993, a partir de la iniciativa de un grupo de jóvenes preocupados por el exceso de violencia y buscando mecanismos para promover el entendimiento. Es entonces, a partir de esta idea, que el equipo de la Biblioteca Vasconcelos implementa esta experiencia, donde a partir de una convocatoria, se invita a las personas a contar sus historias, en un espacio no silencioso, donde los lectores escuchan los relatos de quienes exponen sus historias, vivencias o lo que ellos quieren contar, promoviendo entre otras cosas la no discriminación a partir del diálogo, por lo que la biblioteca humana pasa a conformar un espacio de relación e interacción social. (www.bibliotecavasconcelos.gob.mx)

2.4. Cuarto Bloque: Propuestas vinculadas específicamente a la primera infancia -Experiencias mundiales y Latinoamericanas

En cuanto a las experiencias mundiales, en Estados Unidos existe, como en el caso europeo, la organización Born to Read (Nacidos para leer), es una organización sin fines de lucro, la que tiene su base en California, en los centros de maternidad de Beaufort, donde accede a las familias para dar a conocer la importancia de la lectura desde los primeros meses de vida, y que tiene como uno de sus argumentos de bases el desarrollo neuronal en este periodo crítico del desarrollo humano, su consigna es que mientras más se les lee a los niños desde los cero a los tres años, hay más posibilidades de que se produzcan mayores sinapsis, lo que se basa en estudios que verifican que los niños que han recibieron mayor cantidad de estimulación temprana tienen un cerebro 15% más activo de aquellos que no la tuvieron. Al igual que los anteriores, este proyecto surge del trabajo coordinado de los profesionales de la salud y de los bibliotecólogos; y el primer contacto que tienen con las familias se produce en los hospitales, donde se les informa de la trascendencia de la lectura desde los primeros meses de vida y las repercusiones que tiene en el desarrollo cognitivo del niño, explicando la relevancia de escuchar cuentos desde estas edades, ya que los impulsa hacia el desarrollo de sinapsis y se refuerza el vocabulario, aprendiendo desde temprana edad a identificar los diversos sonidos y además cuando tienen la experiencia con la lectura en voz alta aumenta la frecuencia y el número de sonidos que se escuchan, y por lo tanto el número de grupos de neuronas creadas.

En Inglaterra, por su parte, existe Booktrust trabaja con profesionales de los primeros años para ofrecer Bookstart, el programa nacional de alfabetización temprana. Aquí se reúnen diferentes profesionales vinculados a la primera infancia, y promueve la lectura en escuelas, bibliotecas, y en el hogar, para lo cual ha implementando programas para niños en edad inicial,

primaria y secundaria. En estos momentos, además, está trabajando en un programa piloto para apoyar a las mujeres embarazadas en el canto, la lectura, el hablar y vincularse con su bebé.

En particular para los primeros años, Booktrust implementó un programa llamado Bookstart, que contempla como primera acción, la entrega de un set de libros a los niños en etapas claves, antes de su ingreso a la escuela; y en forma simultánea se acompaña a la familia con material que las orienta respecto a cómo realizar la lectura a sus hijos y además dando a conocer los aspectos positivos que tiene en el desarrollo del niño el leerles cada día por placer y con afecto. Esta iniciativa comienza en el año 1992 y surge a partir de una investigación referida a la importancia de la lectura a los niños desde una temprana edad. Este año se realizó un pilotaje de 300 familias, las cuales recibieron libros para niños en forma gratuita, tarjetas de poemas e información de bibliotecas a las cuales podían acceder durante el primer año del control de salud. En la actualidad este material se continúa entregando a través de los servicios de salud, bibliotecas, escuelas y los diversos profesionales que se desempeñan en estos espacios, y se complementan con las orientaciones y los recursos para fomentar el hábito de lectura. Los impactos del programa radican fundamentalmente en los resultados educativos, el bienestar, la movilidad social, y el placer de leer. Los niños que han participado del programa, tienen notorias diferencias con respecto a los que no han participado, esto desde la alfabetización, como desde las matemáticas, lo que se observó especialmente en la primera etapa de la educación primaria.

Este modelo también existe en otros países europeos, como, España, Italia, Portugal, Austria; y en otros continentes, como Asia, América y África. A continuación se describirán a modo general algunas de estas experiencias.

Entre otras de las organizaciones que promueven la lectura desde temprana edad en el viejo continente, están Buchstart Salzburg, en Alemania, la que cuenta con el apoyo de las bibliotecas

y entrega orientaciones a las familias por lo menos 4 veces en el primer año de vida, preparadas por un equipo de profesionales expertos, conformado también por médicos, educadores, especialistas en educación Montessori, terapeutas en diversas especialidades, psicólogos, y en general, cada uno de ellos realiza sus aportes a las familias, en función de las etapas de desarrollo en la que se encuentran sus hijos.

En Bélgica encontramos la Boek Baby's, que también está inspirado en el modelo de Bookstart. A los seis meses de edad, los niños reciben en el centro de salud un set de libros, y luego un segundo conjunto de libros a los 15 meses en la biblioteca más cercana. En forma paralela los padres reciben orientación respecto a la forma en que pueden leer y compartir estos cuentos con sus hijos. Al igual que en Bookstar, esta organización trabaja con voluntarios y realizan coordinaciones con las bibliotecas públicas y organizaciones gubernamentales, que les permitan obtener recursos. Actualmente el programa es apoyado por enfermeras y pediatras, quienes explican a las familias la importancia de la lectura en voz alta durante los tres primeros años de vida. Alemania es otro de los países en los que esta iniciativa se está replicando, y al igual que el fenómeno que sucede en Bélgica, los resultados de las investigaciones realizadas en el contexto de los proyectos reflejan que el 10% de los padres involucrados han comenzado a leer los cuentos a sus hijos a partir de su participación en el proyecto, 30% de estos padres ha aumentado su lectura y el 25% de éstas visitan con mayor frecuencia las bibliotecas o librerías.

En Asia hay países que han seguido la línea de Bookstart; por ejemplo en Japón, desde el año 2000, y así como ha sucedido en los países europeos, son los bibliotecarios y personal de la salud quienes se han encargado de hacer llegar a las familias este material, entregando además la asesoría respecto a la forma de intercambiar libros, realizan talleres y conferencias para compartir las mejores prácticas. Por su parte, Korea, en el año 2010 benefició con el programa a

más de 100.000 niños entre 6 meses a 6 años, y a lo largo de estos 6 primeros años de vida se realizan tres entregas de set de libros infantiles, la primera entre los 6 a 18 meses, la segunda entre los 19 y 35 meses (Bookstar plus) y la tercera entre los 36 y 6 años (Bookstar - Caja del Tesoro). Al año 2013 se aumentó el número de niños beneficiados a 450.000, participando y favoreciendo este proyecto bibliotecas, centros de salud, oficinas municipales y centros culturales existentes en las localidades. En Tailandia y China, de igual modo existen programas destinados a estos tres primeros años de vida, en el primero se entregan cerca de 800.000 set de libros cada año y en China, específicamente en la ciudad de Suzhou, los niños de 0 a 3 años reciben un set de libros, acompañados de un manual que orienta respecto a cómo promover la diversión de leer.

Unpunto curioso es otro proyecto de promoción de la lectura que comienza a gestionarse en la ciudad de Salamanca (España) en el año 2014, y el cual ya presentó y proyectó su trabajo en diferentes regiones de Chile, compartiendo su trabajo y sus estrategias, las que consisten en explorar diversas formas para desarrollar la oralidad y la lectura en voz alta, pasando por una selección literaria de calidad, sin dejar de lado los recursos tecnológicos y la familiarización con los idiomas, entre otras alternativas que van proponiendo en un camino de exploración y descubrimiento, actualmente se encuentra realizando un programa destinado a la promoción de lectura, Un punto de cuentos, dirigido a familias con niños de seis meses a tres años en el que se exploran las posibilidades de comunicación entre niño y adulto a través de la lectura.

Por otra parte, en lo referido a las experiencias Latinoamericanas, existen iniciativas en diversos países, México, Colombia, Brasil, Argentina, Perú y Chile. Dentro de la línea de Bookstar podemos destacar el trabajo que se realiza en Colombia, donde desde el año 1990 existe la Fundación “Funda Lectura”, la que tiene como principal objetivo crear una sociedad de

lectores; y por lo mismo se llevan a la práctica una serie de programas y proyectos que están destinados a diversos segmentos de la población, algunos dirigidos a la primera infancia, otros a los niños y jóvenes, como también a las familias y también a los mediadores propiamente tal, ya sean bibliotecarios, educadores, u otros voluntarios. Por otra parte muchos de estos programas se llevan a cabo en espacios no convencionales, dentro de los que destacamos los dirigidos directa o indirectamente a la primera infancia, entre ellos Centros de Lectura para las familias, Leer en Familia, Lectura en Hospitales, Salas de Lectura en ambientes hospitalarios, Paraderos Paralibros Paraparques y las Biblioestaciones en Transmilenio (líneas de Metrotren).

En lo que respecta a los Centros de Lectura, su propósito es promover la lectura en voz alta, para lo cual hay un entrenamiento de padres y madres en su integración en la vida familiar, así como en prepararles para realizar actividades y experiencias complementarias a la lectura con sus hijos. El programa “Leer en Familia” está orientado a niños de 0 a 6 años (inspirado en Bookstar) contempla programas tales como, Los Bebés si pueden leer, Leer en Familia en el jardín infantil, Leer en familia en bibliotecas públicas, y además realiza campañas de sensibilización a través de los medios de comunicación, y de concursos de ilustración de afiches. El trabajo en los hospitales están dirigidos por una parte a realizar lecturas en voz altas en los lugares donde los niños menores de 6 años concurren a sus controles habituales junto a sus familias y por otra parte está la lectura que se realiza a los niños hospitalizados por periodos prolongados, donde la lectura cumple con la acción de acompañamiento. Respecto a los Paraderos y Biblioestaciones, son dirigidos a todo público, sin embargo en ellos las familias también pueden solicitar prestados cuentos infantiles.

Esta misma fundación contempla dentro de sus líneas de acción programas destinados a la capacitación de adultos, ya sean bibliotecarios o educadores, a quienes se les capacita en un

número de ocho sesiones, en las cuales se les forma como mediadores de lectura para la primera infancia, entre estos programas está Formando lectores desde la edad inicial y también el programa Fiesta de la Lectura, ambas instancias consideran acciones organizadas que apuntan al desarrollo integral de los niños y sus familias desde el desarrollo del lenguaje y desde sus capacidades expresivas, creativas y artísticas.

3. Adultos mediadores de la lectura en la primera infancia

Quienes tienen experiencia en el área de la pedagogía, lo que no es excluyente de otras áreas del quehacer humano, sin duda saben que la lectura tiene un espacio y un tiempo que requieren ser pensados previamente, ya que saben que esto repercute en cómo el niño vive y disfruta esta experiencia, “la Lectura siempre tiene que ocurrir en algún lado. Y todo lector sabe que en *dónde* leemos afecta el *cómo* leemos: con qué placer, disposición y concentración.” (Chambers. 2013: 13). Se reconoce en los espacios de aula o en la vida cotidiana, cuando hay disposición y hábito de escuchar, se siente y se crea la atmósfera de viaje hacia una historia, una poesía, un cuento.

El adulto o quien realice la mediación, no sólo está transmitiendo el texto, sino también todo lo que está rodeando la experiencia de ese momento, vale decir la forma en que se ofrece el relato, la intención que se tiene en el momento de seleccionarlo, ya sea para enseñar, organizar, disfrutar, reflexionar; donde indudablemente debiese ser considerado el espacio para la interpretación y la inferencia personal, dejando los espacios para que el niño vaya descubriendo el arte literario desde un espacio de libertad y de democracia. Al respecto López, se plantea algunas interrogantes “¿Cómo “medimos” en el caso de los bebés, que aún no tienen palabras, su interpretación de una canción, de un cuento, de una ilustración? ¿Cómo mediar en la relación de

los niños con el arte desde una perspectiva abierta y democrática?” (2013:32), relación que debiese perdurar y acrecentarse a medida que va viviendo nuevas experiencias.

Marie Bonaffé (2008), señala que desde antes del nacimiento el bebé es sensible a las palabras, las que se expresan en los melodiosos arrullos de la madre, donde el bebé tiene su primer contacto con la poesía, es decir cuando recién ha nacido, y en donde éste encuentra calma y afecto.

La forma de acompañar esta experiencia en la cual los niños descubre, interpretan, reflexionan y vuelven a descubrir, es por medio de la conversación con esta persona que mediará el proceso de aproximación a la lectura, lo que deberá pasar por un diálogo rico en experiencias de respeto, de ponerse en el lugar del otro, de permitirles imaginar, soñar, reírse e incluso molestarse con lo que leen. Es importante que los niños adquieran la confianza y libertad para sentir y dar a conocer lo que sienten, lo que irá además teniendo una evolución progresiva, si el acompañamiento va avanzando de acuerdo a lo que los escuchas van adquiriendo como competencias literarias. Wells por su parte señala que hay dos aspectos que deben ser considerados, el primero es que este diálogo debe establecerse con alguien que posea un mayor bagaje cultural, es decir que conozca más, un mediador que le transmita que esta experiencia es positiva, tanto para él como mediador, como para quien escucha la narración.

El mismo autor dice “si los niños viven muchas experiencias positivas de este tipo, empiezan a sentirse capacitados para desempeñar ellos solos los dos papeles. Acaban siendo capaces de formular preguntas e interrogar a su propia experiencia en busca de la respuesta. El diálogo comienza a producirse interiormente. (1988:85). Por tanto, es fundamental que quienes quieran intencionar o desarrollar este interés progresivo por la lectura, lo hagan con la certeza de que una mediación positiva pasa primero por disponerse en forma responsable de este rol, que

puede tener un efecto positivo si se lleva a cabo con ganas, compromiso, poniéndose en el lugar del otro; pero también puede tener un efecto adverso, si se hace sin ganas, sin ganas de comunicarse, sin una preparación y disposición para leer y comunicarse a partir de las lecturas o las narraciones que se realicen.

Lo anterior parte, desde como el mediador propone lecturas, luego de una selección adecuada a las edades para las cuales será leída y esto es una etapa clave para que la lectura resulte atractiva para el o los niños, “la selección de un libro para leer es esencial antes de que pueda empezar la “lectura”; igualmente, la selección de un tema para conversar es esencial para iniciar cualquier conversación. (Chambers, 2007:15), lo que pasa por la preparación de este mediador que acompaña este momento, donde surgen miradas, palabras, dudas, gestos que hay que aprender a leer, pues estos van dando señales de cómo se está viviendo ese momento.

Esta mediación se realiza a través de la voz, que en el momento de leer o de narrar es sugerente, invita a ser escuchada, y a vivir la experiencia de escuchar y participar del diálogo, y como lo plantea Mata, es prácticamente una evocación de “los arrobamientos sonoros de la infancia” que constituye a la vez un gesto generoso para con el otro. (2004:43)

El aporte que la lectura hace a la vida de las personas, es difícil que se pueda vivir sin la presencia de un mediador que, acompañe, contenga, proporcione historias, relatos, en un espacio de libertad para conocer, explorar y descubrir otros nuevos; lo que muchas veces está lejos de lo que ocurre en los contextos educativos, donde es más habitual la presencia de este adulto, que con su mirada tradicional y restringida de la educación, mantiene una posición jerárquica de la interacción pedagógica, privando a los niños de poder participar desde su capacidad de sentir, pensar, valorarse y descubrir que la lectura les permite conocerse a sí mismo, como plantea Mata “suele suceder que entre los navegantes por el abierto océano de las teorías y los pobladores de

terreno firme y ruidoso de las aulas, apenas hay diálogo. (2004:17), muchas veces se observa ausencia de conversaciones, donde el niño pueda ser escuchado y consultado respecto a sus intereses, alegrías anhelos y esto incluso porque los educadores están habituados a centrar su trabajo pedagógico en ellos mismos, sin considerar desde el momento de la planificación y organización de su trabajo los aportes que los propios niños pueden hacer, ya esta etapa los invalida.

Para que el niño se sienta en interacción con el educador, este debe realizar una buena mediación, que requiere de un método respetuoso, integrador e incluyente, tal como señala el autor:

“Un método no puede ser otra cosa que una forma de cooperación entre un adulto y un niño a fin de ensanchar su conocimiento del mundo, imbuirle confianza e ilusión, ayudarle a alcanzar su condición de lector. Es una delicada manera de actuar, proponer objetivos, organizar el trabajo, conversar, estimular la curiosidad, resolver dudas, señalar errores, recapacitar, relacionarse con las cosas...Una empresa de la que no están excluidas las indecisiones y las rectificaciones y para cuyo logro resulta imprescindible el talento de los maestros. (2004:36)

Es fundamental que existan educadores preparados, ya que generalmente se cumple cierta premisa, cuando hay un “buen” educador, entendiendo por esto un educador mediador, los niños son considerados, respetados, tomados en cuenta y por añadidura, aprenden en forma más placentera, dinámica y relacional, respetando las diferencias entre ellos.

Chambers, por su parte señala que se ayuda a los niños a tener éxito en el camino de la lectura, en la medida “que se mueven alrededor del círculo de lectura” (2013:18), es decir, que tengan iniciativa para conocer una colección de libros, el que sean capaces de escoger uno entre varios, en el momento de decidir si continuar o no la lectura, según lo que ésta les haya parecido, y además si optan por sentarse a leer un libro.

Por lo mismo es requisito sinequanom que este momento sea placentero, que el niño lo asocie a momentos de agrado, donde en forma progresiva vayan alargándose los tiempos de concentración para escuchar la lectura en voz alta, lo que posteriormente se podría trasladar a los momentos de lecturas, si la mediación sigue en la misma línea que en estos primeros años, ya que este proceso de mediación debe acompañar también el proceso de lectoescritura. El mismo Chambers plantea que “Este proceso de construcción de experiencias placenteras y extender el tiempo de concentración depende de una práctica regular con los libros, que compensa el esfuerzo. Dar tiempo para la lectura y ayudar a quienes aprender a leer a poner atención en los libros por periodos de tiempo cada vez más largos es una parte importante del trabajo de facilitación del adulto.” (2013:19).

El tiempo destinado a la lectura será entonces uno de los aspectos que debe considerarse para asegurar la necesidad de leer, de hecho este autor señala que es uno de los elementos fundamentales para que esto ocurra, además de una buena selección de libros y de una conversación guiada por un maestro sobre los libros que están o han leído. (2013). Quienes generalmente ejercen este rol mediador, tienen una forma de llegar a los niños, que va variando de un texto a otro, ellos al leer también transmite algo de sí, y también transmite los sentimientos, emociones que la lectura le evoca, “la persona que lee cuentos a los niños hace cada vez una puesta en escena diferente del mismo libro. Todos esos cuentos tienen en común, como mencioné antes, eso que se puede llamar los fantasmas psíquicos; el amor, el odio, los celos.” (Evelio Cabrejo.2003:18); estos fantasmas el niño los va interpretando y experimentando de acuerdo a lo que va comprendiendo de la historia que escucha de este adulto que les lee, y más delante de lo que el mismo va a leer.

En esta mediación a la lectura se identifican dos tipos de mediación, que Mata distingue de la siguiente forma “animación a la lectura y animación de la lectura“, la primera se refieren a actividades que se realizan para acercar los textos a los lectores y la otra referida a que este acercamiento vaya acrecentándose cada vez más. (2011). De tal forma que busca “en la voz de ese mediador de la lectura, que en la narración deja en pie solo la médula de la palabra” (MINEDUC. 2013:13), provoque ese centro de brillo y fulgor del que los lectores llegan a prenderse como si en ello se jugase la entrada en la vida misma.

Sin duda si hay una disposición de quien lee, de convocar al otro desde la acogida, la empatía, el entusiasmo, la invitación a compartir en la lectura, se generará un clima propicio para este encuentro íntimo del que se hizo alusión anteriormente. Al respecto, Michel Petit en su libro *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, manifiesta que el mediador no sólo debe iniciar al niño en la lectura, sino también debe acompañarlo, a fin de que ese deseo de leer se legitime y al respecto señala:

“Así pues, el iniciador a los libros es aquel o aquella que puede legitimar un deseo de leer no bien afianzado. Aquel o aquella que ayuda a traspasar umbrales, en diferentes momentos del recorrido. Ya sea profesional o voluntario, es también aquel o aquella que acompaña al lector en ese momento, a menudo tan difícil, la elección del libro. Aquel que brinda la oportunidad de hacer hallazgos, dándole movilidad a los acervos y ofreciendo consejos eventuales, sin deslizarse hacia una mediación de tipo pedagógico.”(1999:181)

Es decir, sin hacer presión hacia aprendizajes evaluables, con los cuales los niños puedan sentirse amenazados, sino más bien hacia el encuentro placentero y emotivo con la lectura.

4. Desarrollo de conductas a partir de la narración

A través de la lectura en voz alta y lo que implica la audición de ésta desde la primera infancia, se desarrollan procesos del pensamiento que ya se mencionaron previamente, a decir,

predecir, anticipar, hipotetizar, analizar y sintetizar, entre otras; sin embargo desde el desarrollo emocional también favorece otros aspectos, ya que en el momento de que este acercamiento se lleve a través de una interacción positiva y afectiva va a haber también un mayor conocimiento de sí mismo, al respecto el lector logra una proyección de sí mismo, pues es el lector, como plantea Mata “quien al abrir un libro está abriendo su intimidad a palabras cargadas de razonamiento y sensaciones. Leer en la casa favorece esos sismos emocionales que son el principio de la transformación. (2004:54)

La lectura, considerada como un espacio de arte, según lo plantea López, convierte al niño que se introduce a este mundo en “un intérprete-traductor de sentidos más o menos explícitos, más o menos “inventados” (y siempre legítimamente) desde sus emociones y saberes en juego.”(2013:34).

Esta pedagoga e investigadora agrega que los niños al explorar estas lecturas van construyendo significados, y esta etapa en la que van construyendo constituye una zona intermedia, la que Winnicott definió como *Espacio transicional*, que es definida como la “zona construída con elementos del mundo interno y del mundo externo, de lo que recibe del medio y también de sus propias vivencias, de sus ansiedades, de sus imágenes mentales, de sus experiencias nacientes.” (2013:24).

Cuando se lee un texto literario se lleva al lector a un espacio íntimo, a una comunicación entre quien escribe y quien lee, “La literatura, es lenguaje escrito que comunica a una conciencia tan íntima y directamente como se es posible con la conciencia de un “otro”: el lector. Mientras leemos sentimos intensamente y nos vemos afectados por la visión que habitamos y que nos habita. (Aidan Chambers. 2006:146). Muchas veces los niños al escuchar leer, se concentran de tal forma, que se podría decir, que se transforman, solo basta con entrar a un espacio donde ellos

están escuchando un cuento, para percibir el nivel de atracción y de abstracción que este momento provoca.

Gordon Wells, en su obra *Aprender a Leer y Escribir* (1988) plantea que la literatura infantil, a través de sus cuentos, puede proporcionar significativos espacios de diálogo entre el niño y el adulto significativo, “un óptimo punto de partida al tipo de conversación en colaboración entre hijos y padres...., ya que el padre o la madre ayudan al niño a explorar su propio mundo a la luz de lo que ocurre en el cuento y a recurrir a la propia experiencia del niño para interpretar la significación de los sucesos narrados.” (1988:187), lo que puede llegar a constituir un espacio no solo para los padres, sino también para los adultos que están vinculados al desarrollo de los párvulos en el contexto educativo, permitiendo abordar un sin fin de inquietudes, como sus preocupaciones, miedos, inseguridades, que darían la oportunidad de acompañar y abordarlas desde diferentes aspectos del desarrollo. Las conversaciones que puedan establecerse y las lecturas que las originan permiten además validar el derecho a, pensar, imaginar, emocionarse, expresarse, plantear sus propias historias a través de un lenguaje, tal como lo plantea este mismo autor.

Evelio Cabrejo por su parte, señala que la lectura está desde que se es bebé hasta en la vida adulta, en el centro del movimiento del pensamiento, ya que ésta siempre va a propiciar pensamientos nuevos, él plantea que se es posible ir y venir una y otra vez a nuestros propios pensamientos o a otros que vayan surgiendo a partir de la lectura o las conversaciones que surjan a raíz de éstas. (ACCES. 2001:19). Idea que es también compartida por Juan Mata, quien señala “lo que importa es cómo se anda, cómo se ve, cómo se actúa después de leer. Si la calle y las nubes y la existencia de los otros tiene algo que decirnos. Si leer nos hace, físicamente, más reales. Que ese don aproveche a minorías o a mayorías es la cuestión a dilucidar. (2004: 23)

Por su parte Núñez (2015) plantea respecto de las lecturas personales “Las sesiones dedicadas a la lectura personal deben incluir momentos que dinamicen ese espacio con actividades inspiradas en las prácticas sociales en torno a los libros.” (en Núñez, Mata y Rienda. 2015:192), incluyendo aquí la lectura personal que realizan los más pequeños, quienes se están iniciando en este encuentro con los libros, y que muchas veces es un mundo ajeno a sus vidas, especialmente si pensamos en niños que viven en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica, donde el acceso a los libros no es lo prioritario al interior de las familias; y es a partir de este aspecto que se continuará con este desarrollo temático.

CAPITULO IV

MARCO NORMATIVO Y POLITICAS PUBLICAS ASOCIADAS AL CURRICULUM DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO



Introducción

El sistema educativo chileno considera dentro de sus componentes el nivel de educación parvularia, por lo que asociado a éste existe un marco curricular de base. A continuación se expondrá los elementos más representativos del Curriculum de la educación infantil en Chile, dando cuenta de su principal componente: las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP), así como otros referentes asociados al desarrollo del Lenguaje en la primera infancia, entre los cuales se destacan los Mapas de Progreso y los Programas Pedagógicos para los niveles Transición 1 y Transición 2 (4 a 5 años y 5 a 6 años, respectivamente). Por otra parte se presentará el Plan Nacional de Lectura, que contempla un plan de desarrollo en diversos espacios de la ciudadanía, donde también está involucrada la primera infancia, así como las organizaciones privadas sin fines de lucro vinculadas a la promoción de la lectura.

1. Sistema Educativo en el nivel de Educación Parvularia en Chile

El sistema educativo regular en Chile tiene dentro de sus componentes a la Educación Parvularia, la cual “constituye el primer nivel del sistema educacional chileno. La Ley General de Educación (LGE) lo define como el nivel educativo que atiende integralmente a los niños y niñas desde su nacimiento hasta el ingreso a la Educación Básica.”(MINEDUC. 2016:13) Este nivel tiene como propósito entregar una educación de calidad ampliando cobertura y llegando a todos los sectores sociales.

El nivel se divide en tres grupos etarios. Nivel sala cuna de 0 a 2 años, nivel medio de 2 a 4 años, y nivel transición que va desde los 4 a los 6 años. En la actualidad dentro del sistema regular de educación nacional la educación parvularia no es obligatoria, sin embargo el segundo nivel de transición recibe una subvención estatal (establecimientos públicos y subvencionados),

con lo cual se transforma -más por el uso que por la norma-, en el paso previo al ingreso a la enseñanza general básica.

La educación parvularia cuenta con un currículum nacional único, que cubre todos los niveles, desde el recién nacido hasta los 6 años de edad. Este referente corresponde a las Bases Curriculares, documento de referencia que, en estos momentos se encuentra en restructuración a raíz de la actual Reforma Educativa que se está instalando en país.

1.1. Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP)

Este referente normativo corresponde al “marco orientador para la educación desde los primeros meses hasta el ingreso a la Educación Básica” (MINEDUC. 2001:7), contempla desde su elaboración la diversidad de contextos sociales y culturales que enriquecen el sistema educativo, y tiene como principal agente educativo, a la Familia. No obstante este marco está siendo reformulado en este momento, respondiendo a la actual Reforma Educativa, y para lo cual se han llevado a cabo mesas de trabajo donde están participando universidades, instituciones públicas vinculadas a la primera infancia, el colegio de los profesionales del área, y el Ministerio de Educación, aún sigue estando en vigencia, hasta que no se apruebe en el plano legislativo el decreto oficial que presente el nuevo marco curricular.

Las BCEP definen al niño como “una persona en crecimiento, que desarrolla su identidad, que avanza en el descubrimiento de sus emociones y potencialidades en un sentido holístico; que establece vínculos afectivos significativos y expresa sus sentimientos; que desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus ideas, y que se explica el mundo de acuerdo a sus comprensiones, disfrutando plena y lúdicamente de la etapa en que se encuentra” (2001:15).

Proporciona los principales fundamentos, objetivos y orientaciones para cada nivel y es un referente amplio y flexible, que otorga la libertad de ser ejecutado por las profesionales

educadoras a través de diversas formas, dando la posibilidad de “trabajar con diferentes énfasis curriculares, considerando entre otras dimensiones de variación, la diversidad étnica y lingüística, así como los requerimientos de los niños con necesidades educativas especiales.”(MINEDUC. 2001:7)

Entre sus componentes fundantes se encuentran las Orientaciones Valóricas, la Familia y el medio, la educación parvularia y el rol de la educadora, el desarrollo, aprendizajes y enseñanza, los énfasis curriculares y los Principios Pedagógicos de la Educación Parvularia, siendo éstos últimos los lineamientos más significativos del quehacer pedagógico, indistintamente del énfasis curricular que se implemente en cada realidad educativa.

Los Principios pedagógicos B CEP son un referente fundamental que enmarca y orienta el quehacer educativo de la Educación Parvularia, la cual en la actualidad tiende a ser cada vez más escolarizada y escolarizante, como reacción y consecuencia de las mediciones estandarizadas a las que se ve sometido el ámbito escolar, perdiendo consecuentemente el enfoque integral. Estos principios que debiesen ser inviolables corresponden a:

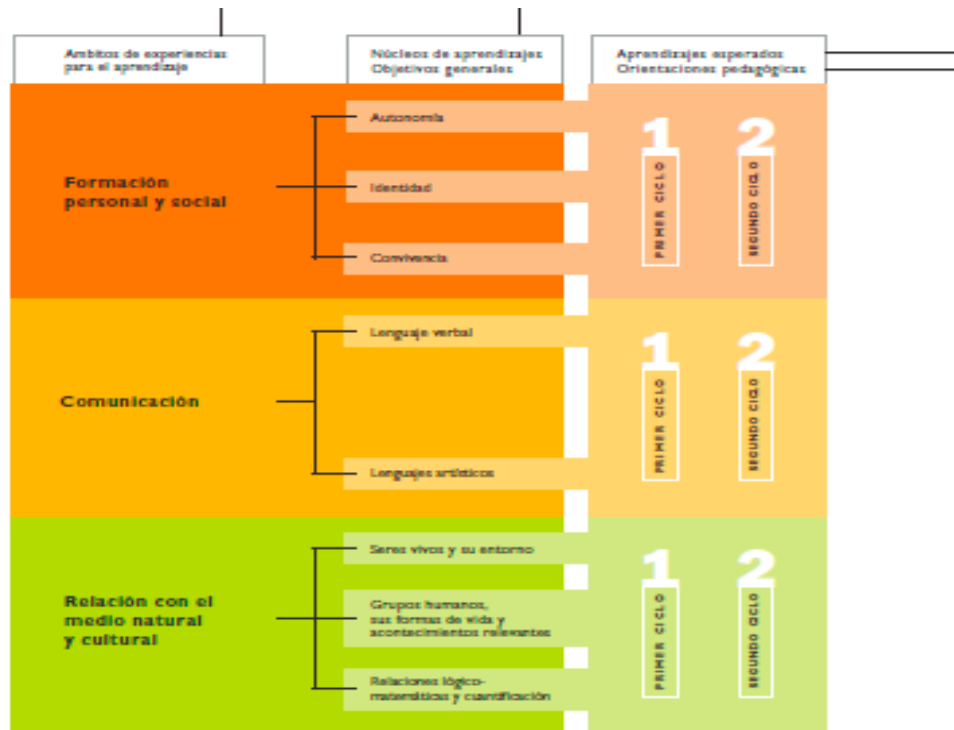
- Bienestar: el niño debe sentirse considerado desde la protección, aceptación, seguridad, plenitud, entre otras.
- Actividad: el niño como protagonista de su aprendizaje a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación.
- Singularidad: cada niño es un ser único, con sus propias características, necesidades, fortalezas e intereses.
- Potenciación: Cada niño puede sentirse capaz de aprender, confiando en sus capacidades y enfrentando los desafíos y obstáculos.

- Relación: Se debe favorecer la interacción con los demás desde lo afectivo, como fuente de aprendizaje y como espacio de contribución social.
- Unidad: el niño experimenta los aprendizajes desde su integralidad.
- Significado: las experiencias de aprendizaje, deben tener un sentido para los niños, deben cumplir una función, ya sea lúdica, práctica, entre otras.
- Juego: Se debe cautelar el carácter lúdico que es fundamental en la vida del niño, para que pueda imaginar, crear e interactuar en libertad.

Las BCEP tienen una estructura que se organiza en tres ámbitos de aprendizaje, cada uno dividido en dos ciclos de edades. El primero de 0 a 3 años (primer ciclo) y, el segundo, de 3 a 6 años (segundo ciclo). Estos corresponden al ámbito Formación Personal y social, ámbito de Comunicación y ámbito de Relación con el medio Natural y Cultural. Cada uno de éstos considera un conjunto de oportunidades que se debiesen ofrecer a los niños, y por otra parte, estos ámbitos se dividen en núcleos de aprendizaje, que en total son ocho y que corresponden a focos de experiencias y aprendizajes al interior de cada ámbito, estableciendo para cada uno de estos núcleos determinados aprendizajes que especifican lo que se espera que aprendan los niños, según su etapa de desarrollo o sus propias características. (MINEDUC. BCEP. 2001)

A continuación, en la Figura 3, se presenta los componentes de las BCEP, donde es posible observar la organización de los tres ámbitos con sus respectivos núcleos de aprendizaje y la lógica de análisis que presenta, considerando los dos ciclos de Educación Parvularia.

Figura 3. Componentes estructurales de las BCEP



Fuente: MINEDUC. 2001

Las BCEP consideran que la comunicación es fundamental en el proceso de desarrollo del niño, especialmente desde los primeros años de vida, ya que está asociada al proceso de adquisición de la lengua, su capacidad de expresar, descubrir, disfrutar el mundo que le rodea:

“La comunicación en sus diversas manifestaciones involucra la capacidad de producir, recibir e interpretar mensajes, adquiriendo especial significado en el proceso de aprendizaje de los primeros años, ya que potencia las relaciones que los niños establecen consigo mismo, con las personas y con los distintos ambientes en los que participan” (BCEP. 2001:56)

El ámbito de Comunicación se divide a su vez en dos núcleos, Lenguaje Verbal y Lenguajes Artísticos, y desde esta perspectiva este referente curricular señala:

“La apropiación de las distintas formas de lenguaje, con especial énfasis en el lenguaje oral y escrito, dependerá de la amplitud, diversificación y calidad de las experiencias comunicativas que las niñas y niños tengan en su entorno, siendo ejemplo de ello las conversaciones, las lecturas de cuentos, jugar a leer, escuchar narraciones, reproducir rimas, interrogar textos con sentido para

ellos y participar en ambientes letrados. En consecuencia, en la medida que se enriquezcan las posibilidades para desarrollar la práctica comunicativa, a través del uso progresivo y adecuado de las diferentes expresiones lingüísticas orales y escritas, se alcanzarán mayores niveles de comunicación y representación” (BCEP. 2001:57)

A continuación, en la Figura 4 se presenta la forma en que el ámbito de Comunicación está estructurado:

Figura 4. Estructura ámbito Comunicación BCEP

Ámbito	Comunicación
Núcleo	
Lenguaje verbal	Comunicación oral
	Iniciación a la lectura
	Iniciación a la escritura
Lenguaje artístico	Expresión creativa
	Apreciación estética

Fuente: BCEP, MINEDUC (2001)

Desde el ámbito del Lenguaje Verbal se considera la capacidad de relacionarse e interactuar con otros “escuchando, recibiendo comprensivamente y produciendo diversos mensajes, mediante el uso progresivo y adecuado del lenguaje no verbal y verbal, en sus expresiones oral y escrita.” (2001:59). Por tanto es necesario que los adultos se hagan cargo de avanzar desde los primeros balbuceos y palabras hasta llegar a la construcción de oraciones para comunicarse dependiendo de las funciones de este y comunicándose con diferentes interlocutores, utilizando mayores y mejores estructuras lingüísticas, acordes a su edad e iniciándose en la lectura y escritura.

El primer ciclo, de 0 a 3 años, sólo contempla la categoría de Lenguaje verbal, a diferencia del segundo ciclo (4 a 6 años) que considera las subcategorías de Lenguaje oral, Lenguaje escrito y el proceso de iniciación a la lectura y la escritura.

Por su parte, el núcleo de Lenguajes Artísticos “se refiere a la capacidad creativa para comunicar, representar y expresar la realidad a partir de la elaboración original que hacen los niños desde sus sentimientos, ideas, experiencias y sensibilidad, a través de diversos lenguajes artísticos” (BCEP. 2001:61). Desde este núcleo se desarrollan aspectos vinculados a lo que es la expresión creativa y la apreciación estética de las diversas formas de hacer y disfrutar el arte, lo que involucra el encuentro con la literatura en sus diversas formas de expresión, ya sea a través de los cuentos, la poesía, el teatro y las canciones.

La educación parvularia privilegia la planificación de experiencias tempranas centradas en el desarrollo del lenguaje, procurando que todos los niños tengan acceso a éstas, sobre todo aquellos que están en condiciones de mayor marginalidad y con menos posibilidades de acceso al mundo letrado y a la cultura en general. Sin duda que, si se logra esta interacción con la lectoescritura desde los primeros años de vida y, además si se lleva a cabo en un contexto acogedor, se favorecerá la generación de un vínculo trascendente con la lectura en todas sus formas, especialmente si se produce en un contexto positivo, acogedor, empático, respetuoso de las individualidades y de los contextos. Las experiencias positivas que tenga el niño en estos años, marcarán sus procesos posteriores vinculados a la lectura y por consiguiente también marcará su relación con la lectura en la vida adulta.

1.2. Mapas de Progreso para la Educación Parvularia

Como una forma de complementar y apoyar el trabajo pedagógico de las BCEP, el Ministerio de Educación, con el respaldo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)⁸ y

⁸ JUNJI es una institución del Estado de Chile creada en 1970 por la Ley N° 17.301, como un estamento autónomo vinculado al Ministerio de Educación y cuyo fin es atender la educación inicial del país. Su compromiso consiste en entregar educación parvularia de calidad a niños y niñas, preferentemente menores de cuatro años y en situación de vulnerabilidad social, para así generar las mejores condiciones educativas y

la Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor (Fundación INTEGRA)⁹, desarrollaron los Mapas de Progreso. Constituyen un instrumento práctico que plantea la progresión de los aprendizajes fundamentales para una formación integral y de calidad. Se encuentran organizados en cinco tramos, y en cada uno de éstos se presentan los aprendizajes como descriptores concretos de las expectativas de logro para ese segmento de edad.

De estos mapas de progreso se pueden desprender aspectos orientadores para el diseño de programas y planes de trabajo pedagógico, la reflexión del quehacer pedagógico, la selección de estrategias y recursos didácticos, la forma de orientar a la familia, etc. Si bien este instrumento curricular contribuye al desarrollo de un lenguaje compartido y a una comprensión común sobre cómo progresa el aprendizaje durante los seis primeros años de vida, es importante que cada educador cautele los ritmos de aprendizaje personales de cada niño y que considere estos tramos solo como un referente orientador. Por otra parte, si bien se presenta una progresión de los aprendizajes por tramos, cabe hacer notar que hay un vacío significativo en el primer tramo, el que va de los 0 a los 18 meses, en todos los ámbitos y respectivos núcleos, ya que no se incorporan aprendizajes observables.

Para el apoyo y orientación curricular se han elaborado documentos específicos destinados a cada uno de estos núcleos que permiten extraer estrategias pedagógicas tanto para el primero como para el segundo ciclo. Por una parte está el Cuadernillo de Orientaciones Pedagógicas

contribuir a la igualdad de oportunidades. De este modo, la institución ayuda al desarrollo de las capacidades, habilidades y aptitudes de los párvulos y apoya a las familias a través de los programas de atención educativa en salas cuna y jardines infantiles administrados en forma directa y por terceros.

⁹ FUNDACIÓN INTEGRA: Institución de derecho privado sin fines de lucro, que pertenece a la Red Fundaciones de la Dirección Sociocultural de la Presidencia de la República. Con 24 años de experiencia, es uno de los principales prestadores de educación parvularia en Chile. Cuenta con más de 1.000 jardines infantiles y salas cuna gratuitos, ubicados en 316 comunas en todo Chile. Más de 74.000 niños y niñas asisten diariamente a estos establecimientos. Son más de 17 mil trabajadores y trabajadoras, de ellos 15.527, en su mayoría mujeres técnicos y profesionales, se encuentran en los jardines infantiles, salas cuna y modalidades no convencionales, y 1.583 en oficinas en todo Chile.

Núcleo Lenguaje verbal, Educación Parvularia 1º y 2º Nivel Transición (NT), tal como lo señala este documento “el lenguaje no verbal y verbal tienen un rol protagónico en los aprendizajes; se caracterizan por ser instrumentos privilegiados que poseen los seres humanos para comunicarse entre sí”. (2011:9). Y desde el Núcleo Lenguajes Artísticos, se dispone del Cuadernillo de Orientaciones Pedagógicas Núcleo Lenguaje artístico, Educación Parvularia 1º y 2º Nivel Transición (NT), donde se explicita que “es necesario, privilegiar experiencias en la que los niños y niñas puedan desarrollar su expresión creativa y apreciación estética, a través de la música, la pintura, la escultura, la arquitectura, la fotografía, el cine, la danza, las obras teatrales y las literarias” (2011:9), lo que se promueve a través del desarrollo de las capacidades de expresión y de producción artística, además de las de apreciación y disfrute de su relación con el entorno. Por otra parte están las orientaciones específicas para los niveles, el Programa Educativo 1er nivel Transición (4 a 5 años) y el Programa Educativo 2do nivel Transición (5 a 6 años), además de otra serie de documentos pedagógicos que apoyan la gestión pedagógica.

2. Políticas públicas vinculadas a la primera infancia y la promoción de la lectura en Chile.

Esta política valora y reconoce la importancia que todos los chilenos puedan acceder a la lectura ya que como estado se asume que el país requiere de seres humanos íntegros, donde todos los ciudadanos puedan ser creativos, reflexivos y participativos, y desde esta misma mirada el actual Ministro de la Cultura y las Artes, Sr. Ernesto Ottone Ramírez, señala que “La puesta en marcha de esta Política es un objetivo ambicioso, pero indispensable para generar modificaciones sustanciales en los hábitos lectores de nuestras ciudadanas y ciudadanos. Lograr su plena implementación dependerá de las instituciones socias lideradas por el CNCA, y requerirá también de una fuerte participación de las organizaciones de la sociedad civil relacionadas con el ecosistema de la lectura y el libro.” (PNL 2015-2020. – CNCA. 2015: 9)

Por lo mismo, en esta política se plantean principios, compromisos y alianzas con el sector público y privado que pasa por generar diálogos entre ambos sectores. De modo general estos principios aluden la necesidad de Participación, que refiere que todos los chilenos son sujetos de derecho y tienen el libre ejercicio y participación de sus beneficios, pudiendo participar también de las decisiones públicas vinculadas a la lectura y el libro. Asimismo se plantea el principio de Diversidad Cultural, el cual hace referencia no solo a las múltiples culturas de cada territorio del país sino también a las situaciones de vulnerabilidad, haciendo un especial incapié en la relevancia de llevar la lectura hacia estos sectores con una perspectiva transformadora que procure una mayor equidad social y cultural. El principio de Interculturalidad apunta a valorar las culturas autóctonas, procurando a través de la lectura su preservación y el fomento de sus tradiciones. Desde la inclusión social se pretende no excluir a nadie, de tal forma que los derechos fundamentales sean respetados y llevados a la práctica. En cuanto a la territorialidad se proyecta en preparar y dar las oportunidades a las regiones, como a las localidades para que pongan en ejercicio las prácticas vinculadas a la lectura. El principio de Equidad, por su parte, busca concretar el acceso equitativo a todas las acciones que contempla la política y, por último, está el principio de Fomento de la Creatividad, el que declara que se trata una cuestión fundamental en el ciclo cultural de la lectura ya que desencadena procesos comunicativos y transformadores, lo que sin duda aporta al desarrollo y la innovación.

Para que estos principios se lleven a la práctica se definieron compromisos y acciones, una articulación intersectorial que pasa además por coordinaciones permanentes entre las regiones, una sostenibilidad que condiciona a que el estado asegure los recursos y presupuesto para que la política perdure en el tiempo. La articulación público privada, que asegurará que todos los actores de la cadena de la lectura tengan participación en la implementación y seguimiento de la

política; y desde este último compromiso está la Evaluación y seguimiento, que apunta a que existan los instrumentos que permitan constatar los avances de estos compromisos asumidos.

Desde el año 2014, se organizaron diversas mesas de trabajo sobre diferentes temas que esta política abordaría, entre los cuales figuró la Lectura, Educación, Fomento Lector, además de otros como Creación, patrimonio bibliográfico, etc. Con esta organización se establecieron ámbitos de acción, entre los cuales está el de Lectura, que contempla lectura, educación y fomento lector. Para cada uno de estos ámbitos se consideraron diversos objetivos, medidas y responsables de su ejecución.

En el caso del ámbito de Lectura figuran veinticinco medidas de las cuales, las que están en directa relación con este estudio, por considerar en ellas directa o indirectamente a la primera infancia, son:

- La articulación de organismos e instituciones públicas y privadas, lo que en la actualidad ha generado una variada gama de espacios destinados a fomento de la lectura.
- Capacitar a mediadores de lectura en miras de promover la lectura y que esta se sostenga en el transcurso del tiempo.
- Asegurar que hayan cada vez más bibliotecas que respondan a criterios de calidad.

Los responsables de ejecutar y dar cuenta de su aplicación son el Consejo de la Cultura y las Artes Nacional (CNCA), el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Dirección de Archivos, Bibliotecas y Museos (DIBAM). No obstante, esta política se instala en Chile a partir de normativas y pactos internacionales, entre los cuales podemos mencionar algunos como los siguientes:

- El Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales¹⁰, que busca garantizar que los países cumplan con los acuerdos de acceso a la educación y a la cultura.
- Convención Americana sobre Derechos Humanos Pacto de San José de Costa Rica, en el cual los estados que se hacen parte se comprometen tanto a nivel interno, como en los acuerdos con otros países en relación a los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y entre ellas también está la educación, cultura y ciencia.
- Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales¹¹. Desde este documento se recogen los siguientes artículos que respaldan esta política¹².
- Los estados que son parte de este pacto reconocen el Derecho de toda persona a la educación, la que debe orientarse hacia el desarrollo de la personalidad del ser humano y de su dignidad, y debe a su vez velar por el respeto a los derechos humanos y las libertades más fundamentales.
- Declara a su vez que la educación debe preparar a las personas para una real participación en una sociedad libre; desarrollando la comprensión, la tolerancia y la amistad entre los países y las diversas etnias y religiones, en vías de mantener la paz entre los países.

¹⁰ Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. Fecha de entrada en vigor: 03/01/1976. Fecha de ratificación: 16/09/1969. Promulgación: Decreto nº 326, Ministerio de Relaciones Exteriores, publicado en el Diario Oficial con fecha 27/05/1989.

¹¹ Adoptada en la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, en la 33ª Reunión realizada en París.

¹² Suscrita en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos, San José, Costa Rica, 22 de noviembre de 1969 y promulgada en el Diario Oficial en el año 1991.

2.1. Plan Nacional de Lectura

El Plan Nacional de Lectura, que depende financieramente de dos entidades estatales, el Ministerio de Planificación y el Ministerio de las Artes y la Cultura, y tiene además alianzas estratégicas con el Ministerio de Educación, de quien depende administrativamente y que, en conjunto con la Junta Nacional de Jardines Infantiles y la Fundación Integra, se coordinan en lo que concierne la puesta en marcha del plan de fomento lector en los primeros años de vida.

En la actualidad, existen bibliotecas de aula en todo el país, tanto en los jardines institucionales, dependientes de JUNJI y de INTEGRA, como en los colegios municipales, lo cual es parte de una de las medidas que el plan nacional de lectura se ha propuesto, y dentro del estado de avance que esta medida presentó el año 2015, se señala que el Plan de Animación lectora de 0 a 4 años en salas cunas y jardines infantiles confirma la selección y compra de colecciones bibliográficas por nivel, a lo largo de todo el país, que contempla además un plan de capacitación para docentes, técnicos y directivos. El programa propicia la estimulación lectora de los niños y niñas que asisten a estos centros de primera infancia, por medio de capacitaciones a mediadores y entrega de colecciones de libros y guías de fomento lector para los equipos educativos y sus familias. (Informe Estado de Avance PNL. 2015.)

Por su parte, también asume un compromiso el Ministerio de Desarrollo Social a través del Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile crece contigo. Este programa que entre sus propósitos apoya y asiste a las familias, ofrece un acompañamiento en diferentes áreas, las cuales apuntan al desarrollo integral de los niños, cubriendo áreas como los controles de salud, lactancia materna, orientaciones desde el control de las vacunas, manejo del llanto, rol de los padres y apego, considerando además dentro de otros aspectos el fomento de la lectura y de la actividad musical.

En los inicios del Programa Chile crece contigo, se implementó de forma paralela otro, el programa Nacidos para Leer, que sería el simil de varios otros programas que ya existían en otras latitudes del mundo como Italia, Portugal y Colombia. Dicho programa presentaba la lectura como un espacio de acercamiento de los padres con sus hijos, como se propone en una de las doce cartillas de la primera serie de estas, se señala: “Esta guía es un aliento a leer, pero es más que nada, una motivación a acercarte a tu familia, a conocer más a tus hijos e hijas, a estar más cerca de ellos, a crear lazos estrechos” (Programa Chile crece contigo. 2009:4). Este material entregado a las familias fue una primera invitación a “disfrutar” de la lectura junto a sus hijos, y un primer intento de desligarla de los prejuicios que en general se le atribuye por el estigma social que existe en relación a ésta, fue el primer espacio que invitaba a los padres a leer a sus bebés desde el momento de la gestación, así como también se les entregaban orientaciones para acercarlos a la música y sensibilizarlos frente a los ambientes sonoros, disponiendo para ellos una batería de materiales que se entregaban a cada madre en el momento del nacimiento, y posteriormente se incrementaba con otros materiales que se entregaban en los controles de salud.

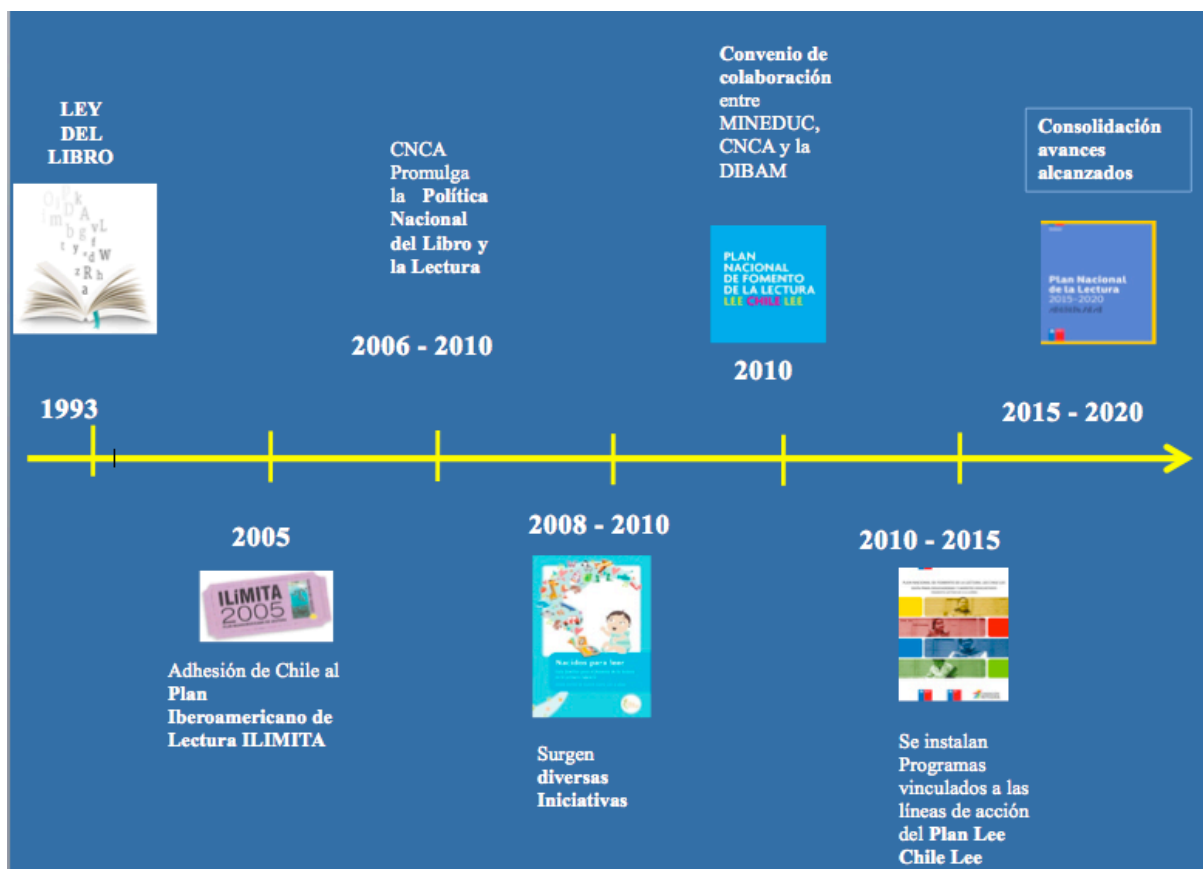
Junto con esto, se dispuso una guía de trabajo para las educadoras de párvulos que orientaban a las familias en este proceso de acercamiento a la lectura. Actualmente, y desde el año 2015, el Programa Chile crece contigo ha implementado, al igual que otros ministerios, el Plan Nacional de Lectura, a través de la modalidad *Fomento Lector en la primera infancia*, el que continúa en la senda del programa Nacidos para leer, entregando recomendaciones para cada segmento de edad, partiendo desde los 0 a 12 meses, hasta llegar a los 3 a 4 años, y proporcionando una batería de materiales y textos literarios. Ofrece además a toda la ciudadanía, a través de la web, un acceso a toda la información y a toda la amplia gama de recursos de literatura infantil, incluyendo también canciones, materiales que benefician no solo las familias

de los últimos cinco quintiles, las cuales acceden al programa de forma presencial, sino también a aquellas familias que quieran disponer de los materiales a través del sitio oficial donde se encuentran todos los dispositivos, con la posibilidad de ser bajados como archivo y de imprimirlos, si esa es la opción.

Es a partir de esta lógica que el Estado asume como meta mejorar los resultados en el área del desarrollo del lenguaje a través de la lectura, por lo que en el año 1993 comienza a gestarse un Plan Nacional de Lectura (PNL) que ha ido desarrollándose de forma progresiva y que tiene proyectado consolidarse en el año 2020. Dentro de su público destinatario está también la primera infancia. Por otra parte, surgen también iniciativas privadas dirigidas a acercar la lectura a los niños desde las primeras edades, ya que existe una conciencia en todo el país de la trascendencia que tiene acercar la literatura a los niños desde temprana edad.

En la siguiente figura podemos visualizar los hitos más significativos del recorrido que esta política ha tenido.

Figura 5. Hitos de la política de fomento lector vinculada a la primera infancia



Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de documentos asociados a la política en cuestión

Como se aprecia en la figura, en el año 1993 se promulgada la Ley n° 19.227, que crea el Fondo Nacional del Libro y la Lectura. Luego, en el año 2005, Chile se adscribe al Plan Iberoamericano de Lectura ILIMITA, con el apoyo del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y los Organismos gubernamentales y no gubernamentales de los países preocupados en favorecer acciones a largo plazo en torno a la lectura.

Entre los años 2006 y 2010 se articula un Programa continuo de Fomento Lector, con principios y directrices, y se crea en 2007 el Plan Nacional de Lectura (PNL) reconociéndose la importancia capital de esta práctica para los procesos de desarrollo económico, cultural y social

de un país, así como el programa Nacidos para leer, el Maletín viajero y así mismo la capacitación de 1.600 voluntarios provenientes de instituciones públicas y privadas del país. En el año 2010 se diseña e implementa el Plan Nacional de Fomento de la Lectura Lee Chile Lee a través de cuatro líneas de acción: acceso, formación, desarrollo y difusión. Posteriormente, durante los años 2010 y 2015, se implementan diversas iniciativas vinculadas a este plan, entre las cuales están los Diálogos en Movimiento, Plan de Animación Lectora en Educación Parvularia, Bibliotecas regionales, Red de Bibliomóviles, Salas de lectura en espacios no convencionales, entre otros. Y a partir del año 2015, y hasta el año 2020, se espera llegar a consolidar este plan a nivel de todas las regiones del país, donde se pretende que exista diseño y ejecución de planes regionales de lectura, fortalecimiento de la articulación entre las entidades y actores involucrados y apertura de nuevos espacios de participación del sector público y privado.

Es a partir del año 2008 que el estado chileno comenzó a propiciar una campaña nacional de lectura a través del Sistema de Protección Social Chile Crece Contigo, sistema intersectorial destinado fundamentalmente a entregar mejores opciones y a enriquecer la educación de los niños y de sus familias. Efectivamente, el programa Nacidos para Leer contempló entre sus componentes la lectura desde antes del nacimiento. Con tal finalidad elaboró material gráfico como cuentos, canciones, poesías, además de material audiovisual disponible en la página web, clasificado según edad. Se pretendía promover una interacción de calidad entre los padres y los hijos desde el primer mes, ofreciendo asesoría y proporcionando recursos para enriquecer las interacciones socio-afectivas y cognitivas del niño con su familia.¹³ El programa busca igualar

¹³ *Chile Crece Contigo* es un Sistema de Protección Integral a la Infancia que tiene como misión acompañar, proteger y apoyar integralmente a todos los niños, niñas y sus familias, a través de acciones y servicios de carácter universal, así como focalizando apoyos especiales a aquellos que presentan alguna vulnerabilidad mayor. Sistema Intersectorial de Protección Social (Ley 20.379) Compromiso asumido cuando Chile ratificó la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

las oportunidades para todos los niños desde su nacimiento, entregando un set de materiales básicos prácticos para los recién nacidos y favoreciendo la implementación de un espacio cómodo y seguro (cama nido), que potencie el desarrollo del apego entre los padres y sus hijos (libros de cuentos, poesías, cedés con música infantil y de relajación).

Desde el año 2010, el PNL se ha ido instalando con mayor apertura, abriéndose también al sector privado, a través de los fondos concursables. Surge entonces, como una “Política Pública que supone un esfuerzo conjunto del Ministerio de Educación, la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM) y el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA)” (2012:10).

Todas las instituciones comprometidas con la lectura, gubernamentales o no, conciben la lectura como “una herramienta esencial para la adquisición de conocimientos y aprendizajes que fortalecen el desarrollo humano y el acceso a la diversidad sociocultural, considerándola en su aporte en los procesos cognitivos y afectivos de las personas, en la formación del gusto estético y el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la sensibilidad” (PNL, 2015:10). Desde el ámbito de la primera infancia, las instituciones educativas comprometen recursos humanos y económicos para instalar y llevar a la práctica todas las acciones acordadas en el actual Plan Nacional de Lectura, como por ejemplo la apertura de bibliotecas escolares, llamadas Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), además de bibliotecas de aula en los jardines infantiles y escuelas públicas (desde los 6 meses hasta los 6 años de edad). Ya en el año 2012 se implementaron estas bibliotecas en el 60% de los jardines infantiles de JUNJI e INTEGRA, y en 2013 se implementó en el 40% restante, según fuente obtenida del sitio web del Plan Nacional de

Lectura.14 Además se complementó con un plan de capacitación a las responsables del proyecto en cada establecimiento y que asumieron como monitoras del mismo.

En la actualidad el PNL, a través de la Ley 19.227, promueve una serie de acciones y programas que tienen como propósito garantizar el acceso a la lectura por medio de iniciativas que permitan fortalecer el vínculo entre las personas, los mediadores y quienes generan espacios de creación asociados a la lectura, otorgando los recursos asociados a textos, implementación de bibliotecas y aumento de número de lugares donde se pueda leer.

El PNL contempla un plan de formación que comprende diferentes espacios de encuentro de mediadores que les permite adquirir herramientas para fomentar la lectura como, por ejemplo, la formación de bibliotecas escolares (CRA) en diversos formatos, ya sea On line CRA, que es un autoaprendizaje a través de una plataforma virtual del Ministerio de Educación, e-MINEDUC, o las Biblio-CRA, donde se capacita a los encargados y/o coordinadores CRA. También está el Curso de especialización en Lectura, alfabetizaciones múltiples y literatura infantil y juvenil, que es impartido por la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Barcelona, como una experiencia piloto.

Por otra parte, hay programas de Formación de mediadores MINEDUC por medio de un Diplomado de Promoción y Animación de la Lectura dirigidos a profesores de los colegios, donde –además-, se entregan recursos pedagógicos para favorecer el desarrollo y el uso de las bibliotecas escolares. Independiente de estas iniciativas, también se lleva a cabo un Programa Nacional de Formación para Mediadores de Lectura a través del Seminario Internacional “Cómo leemos el mundo”, y mediante la realización de talleres de capacitación para mediadores de lectura. El PNL también realiza estudios a través de encuestas que miden el comportamiento

¹⁴ Recuperado de: <http://www.leechilelee.cl/programas/programa-de-animacion-lectora-para-ninos-y-ninas-de-0-a-4-anos-2>.

lector, que tiene tres componentes: encuesta de computamiento lector a nivel nacional, estudio de Línea Base y la Prueba de Comprensión lectora, cuyos últimos datos conocidos corresponden al año 2014.

Entre otras diversas actividades que se realizan están las celebraciones del año de algún exponente importante de la literatura chilena, el que se realizó por primera vez el año 2014, año en que se conmemoró el centenario del poeta chileno Nicanor Parra. Luego, en 2015, se homenajeó a la poetisa nacional Gabriela Mistral con motivo de cumplirse 70 años desde la obtención del Premio Nobel. Más tarde, en 2016, se recordó al poeta Gonzalo Rojas a 100 años de su nacimiento. En el presente año 2017 se celebrará el centenario del nacimiento de la poeta y cantora popular Violeta Parra, con actividades literarias, musicales, audiovisuales en todo el país. Por otra parte, en el mes de abril, se realizan diversas iniciativas en torno a la celebración del día del libro, a nivel regional, mediante la coordinación entre diversas instituciones involucradas.

En el año 2016 se comenzó a realizar la campaña Descubre qué te gusta leer, que apunta a incentivar a niños y jóvenes a descubrir qué tipo de género literario o informativo les gusta leer, y qué tipo de soporte les resulta más agradable y compatible a sus hábitos, dando la posibilidad a que todos disfruten leyendo.

Las iniciativas son variadas y apuntan a todas las edades, en este caso la relación se ha centrado en actividades vinculadas directa o indirectamente a la primera infancia, si bien existen otras experiencias como el programa de radio “Libros al Aire”, la Maratón Internacional de cuentacuentos, Talleres para escribir, Valparaíso en 100 palabras, en cuyo caso –este último-, la ciudadanía escribe breves historias personales vinculadas a la ciudad. Esta iniciativa es replicada en otras ciudades del país como Antofagasta y Santiago.

También se contempla realizar este año 2017, la Convención del COMIC con Chile, un nuevo Programa de Mejoramiento Integral de Bibliotecas Públicas, una nueva convocatoria para adquirir libros de autores chilenos, nuevas versiones de ferias del libro en varias regiones, la implementación de una Guagateca (15) en la biblioteca Viva de Tobalaba (Santiago), así como la presentación de Cuentacuentos en lenguaje de signos, que se realiza en conjunto con la agrupación Manos que hablan.

2.2. Organizaciones privadas sin fines de lucro vinculadas a la Promoción de la Lectura.

Desde esta misma perspectiva, y como se señaló en el capítulo anterior, también han surgido en Chile diversas iniciativas privadas, que bajo el alero de esta política nacional se han fortalecido. Estas iniciativas corresponden a fundaciones o corporaciones sin fines de lucro, como la Fundación Mustakis, Fundación La Fuente, Fundación Había una vez, el Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil, Corporación Lectura Viva, dentro de las de mayor trayectoria. Asimismo, han surgido otras iniciativas particulares vinculadas a áreas de proyectos concursables que han permitido implementar diversas iniciativas de promoción de la lectura en todo el país, orientadas a desarrollar programas de habilitación de espacios, suministro de textos, capacitación, experiencias en hospitales, entre otros.

Desde hace ya veinte años existe en Chile la Fundación Mustakis, de origen privado, pero que en la actualidad recibe aportes de sus asociados y de fondos concursables, como el Fondo del Libro y la Lectura. El objetivo de esta fundación es “incrementar y enriquecer el patrimonio y la actividad cultural de la sociedad de la cual participa, contribuyendo de esa forma al desarrollo de la juventud sana, alegre e identificada con los valores auténticos, que la capaciten para enfrentar

¹⁵ Viene del concepto “guagua”, nombre que reciben los niños al nacer y mantienen hasta los 8 a 9 meses de vida. Generalmente se asocia con el niño que es mecido en los brazos de los adultos.

exitosamente los desafíos de su vida futura”¹⁶. Su propuesta es que cada persona pueda desarrollar sus talentos y capacidades a través de experiencias que dejen huellas en ellos. Desde la experiencia personal permiten sacar lo mejor de cada persona, permitiéndoles realizar cosas que eran impensadas en sus vidas.

Una de las premisas más importantes de su trabajo es entregar a las personas oportunidades y experiencias transformadoras que les permitan descubrir su grandeza y desarrollar su enorme potencial.

Desde su sede central en Santiago, la fundación Mustakis ha llevado a diferentes regiones del país programas relacionados con las ciencias, la cultura y las artes: Akademia de Bailes, Circo Frutillar, Colorearte, Robótica Educativa, Zona Interactiva y Escuela de Cuentacuentos. Este último programa es el que está más vinculado a la primera infancia, ya que quienes están interesados en seguir los cursos semestrales de cuentacuentos deben realizar prácticas sociales en diferentes espacios, y muchos de ellos corresponden a jardines infantiles, lo que ha significado la formación de 3.191 alumnos cuentacuentos y de 498.855 beneficiados que han tenido la oportunidad de escuchar la narración de cuentos, de leyendas y de mitos. La experiencia de contar cuentos se complementa con el arte de narrar con el cuerpo y la voz, favoreciendo de esta manera la capacidad comunicativa y la promoción de la cultura chilena.

En la actualidad se han incorporado estrategias como los Pequeños Universos Portátiles (paraguas decorados), que son utilizados por los cuentacuentos para invitar al oyente a entrar en un universo íntimo donde se comparte una breve historia. Otra estrategia es el uso de los susurradores, que tienen su origen en un movimiento social europeo y consiste en “una intervención poética que utiliza ‘el boca a oído’ para generar una especie de comunicación más humana y un intento de desaceleración del mundo en que vivimos, reivindicando el derecho de la

¹⁶ Recuperado de <http://www.mustakis.com/historia/003.htm>. 20 de enero 2017. 21:20 hrs.

poesía a irrumpir en la vida”¹⁷ para lo cual se utilizan tubos largos a través de los cuales circulan versos, poemas y, en el caso de los niños más pequeños, juegos verbales folclóricos, como retahílas, cuentos de nunca acabar, adivinanzas, etcétera. Estas últimas estrategias, que permiten acercar más a los niños a la literatura, se han comenzado a plantear en espacios convencionales y no convencionales, como plazas, jardines infantiles, escuelas, hospitales, entre otros, donde las personas que realizan los cursos de cuentacuentos en sus diferentes niveles llevan a cabo sus prácticas como narradores orales.

La Fundación La Fuente existe desde el año 2000 y desde sus orígenes se proyectó como un espacio de promoción y fomento de la lectura en diversos espacios y contextos. Se preocupa de que esto suceda especialmente en los primeros años de vida. La lectura es concebida como “un acto libre y voluntario, que además del logro de aprendizajes, también proporciona espacios de recreación, contemplación y conocimiento de sí mismo”, como se declara en su página oficial. Entre sus objetivos se encuentran la Animación lectora y la Formación de mediadores de la lectura, además de otros ejes que tienen relación con la habilitación y funcionamiento de bibliotecas.

Por otra parte ha implementado una línea de investigación y proyectos en torno a la relación de los niños con los libros y la lectura, la información sobre las tendencias lectoras de un grupo importante de niños chilenos y los caminos que pueden tomarse para fomentar la lectura en ellos, así como el conocimiento de la opinión de los apoderados y los profesores sobre la lectura infantil y hábitos lectores, contrastándola con la mirada de los niños y la percepción de quienes ejercen como modelos lectores y que pueden convertirse en importantes mediadores de

¹⁷ Recuperado de <http://www.adosteatroa.com/susurradores>. 20 enero 2017. 21:25 hrs.

la lectura infantil. Desde la línea investigativa se relevan tres estudios en el contexto de esta tesis, con algunas de las conclusiones más relevantes, los que se muestran en la Tabla 1, siguiente.

Tabla 1. Estudios Infancia y Literatura - Fundación La Fuente

Año	Nombre del estudio	Objetivo	Metodología	Resultados encontrados
2006	Los niños y los libros. Un acercamiento exploratorio a la experiencia lectora infantil en Chile.	Conocer la relación de los niños con los libros y la lectura.	Se aplicó una encuesta a 457 niños de segundo a cuarto básico que eran beneficiarios del programa de fomento lector implementados por la propia Fundación La Fuente.	Leer es la segunda opción de actividad en los momentos de tiempo libre. Las respuestas varían en función del género, la zona geográfica (Urbana/rural). Por otra parte el estudio mostró que el tener un padre o madre lectora, no necesariamente implica que los hijos sean lectores, pueden existir otras variables que influyen. Más de la mitad de los niños que leen lo hacen en compañía de terceros, que por lo general son familiares directos. En general las preferencias están en libros con imágenes, colores, letras de tamaño mediano.
2013	Esto no es un cuento. Datos Lectores de Fundación La Fuente	Comunicar las tendencias lectoras de un grupo importante de niños chilenos y entregar luces acerca de los caminos que pueden tomarse para fomentar la lectura en ellos	Encuesta IGLE (Índice de gusto por la lectura). Instrumentos creados por la fundación y aplicado a nivel nacional (2.324 estudiantes de escuelas municipales de las 15 regiones del país)	Al 48% de los niños participantes del estudio les gusta leer, lo que debería ser aprovechado por los mediadores. Un 30% de los niños declaran no saber que leer. El espacio preferido de los niños para leer es su hogar. A un 65% de los niños les gusta que les lean en voz alta, lo que debiese ser un llamado de atención para los profesores, educadores y bibliotecarios. Los libros preferidos de los niños son los de aventura y terror, lo que deja entrever que no hay estereotipos de género. A medida que los niños avanzan en los niveles escolares, disminuye el interés por leer.
2016	No es un cuento. Vol. 2 Lo que los apoderados y profesores piensan sobre la lectura infantil	Conocer la opinión de los apoderados y de los profesores sobre la lectura infantil y hábitos lectores, contrastándola con la mirada de los niños. Conocer la percepción de quienes ejercen como modelos lectores y pueden convertirse en importantes mediadores de la lectura infantil.	Se aplicaron encuestas a 2.278 niños, a 1.272 apoderados y 151 profesores de 30 escuelas municipales y particulares subvencionadas de todas las regiones del país, que recibieron recursos de la fundación entre los años 2013 y 2014. Se aplicó la encuesta IGLE, al igual que el estudio del año 2013.	Los niños declaran que les gusta leer, y los profesores perciben lo mismo, en cambio los apoderados piensan lo contrario. Los profesores y los apoderados reconocen la importancia de mediar la lectura, pero los apoderados no se consideran buenos lectores. Los estudiantes perciben que los libros que leen no les parecen interesantes, lo que no coincide con los profesores, por lo que se desprende que éstos últimos no están considerando la opinión de los estudiantes. Todo lo anterior muestra que es necesario no solo trabajar con los estudiantes, sino con todos quienes ejercen un rol de mediador de la lectura.

Fuente: Información recopilada en página web Fundación Fuente www.fundacionlafuente.cl

La Fundación de la Fuente comenzó a implementar un programa piloto de fomento de la lectura, al que han llamado Arrullo, destinado a niños desde los cero meses y que comenzó a desarrollarse en mayo de 2015. El programa tiene por objetivo fomentar el disfrute de leer desde el nacimiento, para lo cual se implementó una “Guaguatoca” (Bibliotecas para bebés) en dos jardines infantiles, uno perteneciente a la JUNJI y otro perteneciente a Integra (ambos ubicados en la VIII región de Chile). En dichos centros educativos, tanto los padres y los educadores como los bebés cuentan con actividades asociadas al fomento lector, en un espacio agradable y de extraordinaria confianza.

Otra de las organizaciones que ha realizado un trabajo significativo en Chile es la Fundación Había Una Vez, que ha recibido el reconocimiento por parte de diversas instituciones, tanto a nivel nacional como internacional. Es una organización cuya misión es “promover el valor de la lectura a través de programas y acciones de fomento lector que aporten al desarrollo y bienestar personal, comunitario y social”¹⁸, para lo cual aspiran a contribuir a la formación de lectores críticos, creativos, implicados con su realidad y conscientes del mundo y de las personas que les rodean. La organización ha recibido reconocimientos a nivel internacional (Argentina y España) y en la actualidad se encarga de certificar, en conjunción con el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), los resultados y estados en los que se encuentra la gestión educativa y didáctica de las bibliotecas escolares, permitiendo identificar además los aspectos que deben mejorar para que el interés y el gusto por la lectura sean el motor en estos espacios. Desde el nivel parvulario, esta fundación ha implementado bibliotecas adaptadas para estas edades en diversas regiones del país y también ofrece capacitación a las

¹⁸ www.fhuv.cl

educadoras de párvulos¹⁹, especialmente en lo que se refiere a manejo escénico del teatro del papel, títeres y expresión verbal.

Por otra parte, también existen organizaciones sin fines de lucro que tienen como objetivo principal impulsar acciones y proyectos que fomentan la lectura. Una de ellas es Lectura Viva²⁰, que centra la mayor parte de su trabajo en acciones como capacitaciones, seminarios, encuentros, asesorías, en la línea de la mediación lectora, como un medio para mejorar la calidad de vida y formar a mediadores de lectura en voz alta. Esta corporación, que reúne profesionales de diversas disciplinas, ofrece cursos en sus diversas modalidades a toda persona interesada en formarse como mediador.

Desde 2014, un grupo de personas (ex alumnas de la Fundación Mustakis), en colaboración con la red de Hospitales de Viña del Mar-Quillota (Región de Valparaíso), y con fondos concursables del Consejo de la Cultura y las Artes, ha iniciado un proyecto de atención a personas de todas las edades que están hospitalizadas, incluidos los niños, a través de estrategias diversas de narración y lectura. La experiencia ha sido muy exitosa, dado que han incorporado lo lúdico en el contexto de la narración oral. De los tres hospitales que participaron inicialmente se ha pasado en la actualidad a ocho, más un centro de niños no videntes. Además se han realizado talleres de mediación, a los que se han incorporado a funcionarias del hospital y a estudiantes de colegios cercanos, que posteriormente han ido al hospital a contar cuentos a los pacientes o a los hijos de las propias funcionarias, que luego de terminar su jornada escolar en los colegios permanecen en los hospitales esperando a sus madres hasta que terminan su jornada laboral (escuelas hospitalarias). Además, los servicios de pediatría, oncología pediátrica, escuela oncológica, salas de espera o el jardín infantil de la institución han sido también algunos de los

¹⁹ La educadora de Párvulos es la profesional de la educación responsable de la formación, desarrollo y aprendizaje de los niños de 0 a 6 años.

²⁰ www.lecturaviva.cl

espacios de intervención de las encargadas de ejecutar el proyecto²¹. Estas estrategias tienen una buena acogida en los diferentes espacios donde se utilizan y son valoradas positivamente por quienes las conocen por primera vez y optan por implementarlas en su mediación como lectores. Eso abre un espacio de aprendizaje para quienes están vinculados a la primera infancia y que ven en la lectura una oportunidad de desarrollo y crecimiento para los niños.

Sabiendo y valorando que hay más organizaciones que promueven la lectura en diferentes espacios, regiones y contextos, hay una que resulta relevante incluir en esta relación, el Centro Chileno Nórdico de Literatura Infantil, cuya labor se inicia en Valparaíso en el año 2001. Surge por una iniciativa personal de Anne Hansen, una profesora proveniente de Dinamarca, que con su empuje y compromiso, incluso en el tiempo de la Dictadura Militar, ha realizado un arduo trabajo cultural y social, con la cooperación de otros actores, a partir de la implementación de dos bibliotecas infantiles en Valparaíso, una en el Cerro Alegre y la otra en el Cerro Playa Ancha (Población Montedónico)²². La primera colección de libros con la que empezó fueron donaciones de libros extranjeros, que fueron traducidos por voluntarios. En los últimos años han gestionado proyectos postulando a los fondos concursables del Consejo de Cultura y las Artes, lo que ha permitido fortalecer la labor que realizan, y junto a esto han establecido una colaboración con instituciones como JUNJI, INTEGRA y colegios municipales y particulares subvencionados, lo que ha permitido que muchos niños puedan acudir a este espacio donde los libros son un objeto de cuidado y placer. El equipo de personas que forma parte del Centro Nórdico está integrado por voluntarios ad honorem, quienes tienen un compromiso fuertemente marcado por lo social y emocional. Por otra parte, desarrollan un proyecto ya consolidado en colegios municipales de los

²¹ Recuperado de <http://revistatantagora.net/buenas-practicascantando-cuentos-en-espacios-no-convencionales-el-imaginario-en-hospitalesmaria-paz-pizarro-jara/>. 21 enero 2017

²² El sector de Montedónico está ubicado en la periferia de Valparaíso, en uno de los últimos cerros de la ciudad y que limita con el mar por los acantilados y que en diciembre del 2016 fue uno de los sectores afectados por uno de los últimos incendios que sufrió la ciudad.

cerros, donde asisten niños y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad, la revista *Calceñín con papa*, escrita por adolescentes para adolescentes, es el medio mediante el cual ellos logran exteriorizar sus vivencias, sentimientos y sueños.

Con este proyecto han logrado, a través de una serie de actividades, que niños y adolescentes desarrollen y descubran su capacidad de escribir en diferentes formatos, según su interés, entre los cuales destacan el diálogo, los testimonios, la poesía, la información, el cómic, la ficción, la opinión, los mensajes y las cartas. En la misma línea que este último proyecto, esta ONG ha implementado iniciativas similares en Centros de Menores, en los que se llevó a cabo el taller “Leer te lleva lejos”, gracias al cual los jóvenes internos dieron a conocer sus distintas realidades a través de trabajos grupales de lectura y escritura. A partir del taller surgió el libro *Cartas desde Adentro*, que reúne treinta y cinco relatos de adolescentes que comunican su experiencia en el interior de uno de los hogares²³. Este tipo de talleres se seguirá realizando en otros colegios y escuelas vulnerables para promover el diálogo en torno a la delincuencia, sus causas y consecuencias. Sin duda, el Centro Chileno Nórdico ha contribuido notoriamente a la promoción de la lectura y el libro desde las primeras edades hasta la adolescencia, sin olvidar también a quienes han conformado el equipo de voluntarios mediadores que día a día asumen el compromiso de promover la lectura y la escritura como una oportunidad de democratización y de mayor justicia social.

Esta revisión de las organizaciones que a nivel mundial y nacional están trabajando por lograr instalar el interés por la lectura como un medio de transformación social, ya sea porque

²³ El libro fue censurado por el Servicio Nacional de Menores (SENAME). Su lanzamiento estaba anunciado para el mes de julio del 2016, sin embargo la dirección regional de Valparaíso decidió investigar uno de los casos expuestos en el libro, porque dejaba ver presuntos maltratos en el interior del centro. No obstante, el libro fue lanzado públicamente el 21 de septiembre de 2016.

quienes toman decisiones desde las políticas públicas asumen la necesidad de invertir desde la primera infancia, reconociendo que son los primeros años donde suceden y se instalan procesos irremplazables en el desarrollo humano, y desde esta lógica es evidente que una mediación lectora en esta etapa repercutirá en la experiencia lectora de esos niños, ya que se verán altamente favorecidos muchos procesos sociocognitivos.

CAPITULO V

FORMACIÓN DE DOCENTES EN EDUCACIÓN INICIAL



Introducción

Es importante contextualizar el origen de la Educación Parvularia en Chile, cómo se va desarrollando e instalándose como parte del sistema educativo chileno. Por tanto, en este capítulo se realizará una breve presentación de la historia de la Educación Parvularia en Chile, y cómo hoy en día se sitúa a partir de las normativas legales que la institucionalidad está implementando en cuanto a los currículum de formación de las profesionales y técnicos que se desempeñan en los centros educativos vinculados a la educación inicial. A partir de estos antecedentes se explicitará cuál es el ámbito laboral de las profesionales del área, y cuáles son las funciones que la institucionalidad estipula en el momento de llevar a cabo su trabajo pedagógico, además se ha incluido en este apartado, algunos aspectos asociados a la ética de educar, que no necesariamente están descritos en la ley, pero que sin duda debiesen ser una condición inherente a esta labor.

1. Historia de la Educación Parvularia en Chile

La Educación Parvularia tiene una trayectoria histórica en nuestro país, que bien merece la pena de ser conocida y que data desde el siglo XVII. La académica chilena M^a Victoria Peralta, ha realizado una investigación histórica de los orígenes de la Educación Parvularia en diversos países de Latinoamérica, entre ellos, Chile; realizando importantes hallazgos, como por ejemplo que el primer espacio de atención a pre-escolares fue una réplica de los asilos de niños que existían en Francia a fines del siglo XV, idea que fue instalada en Chile por personeros de gobierno de la época y las congregaciones religiosas vinculadas al estado. En uno de los estudios realizados por Peralta señala: “En este ámbito en particular, algunas iniciativas que conoció Sarmiento²⁴ y que llamaron su atención fueron los “asilos de infancia” existentes en Francia, el

²⁴ Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888): argentino, se destacó por su laboriosa lucha en la educación pública, como en contribuir al progreso científico y cultural de su país, influyendo notoriamente en la sociedad chilena de la época.

movimiento de los “kindergártenes” en Estados Unidos y la creciente bibliografía especializada en el área que se estaba empezando a producir en esos años, de la cual adquiere algunos textos” (Peralta, 2011:17), inferimos de esto que es posible asumir que siempre estuvo presente la idea de proteger (asilar) y educar a los niños más pequeños.

Tras estas primeras experiencias comienza a gestarse un movimiento en Chile, que estuvo a cargo de las congregaciones religiosas que tenían protagonismo en la gestión política de aquellos años (entre 1854 y 1864), y que no sólo se centró en crear estos espacios para primera infancia, sino también en preparar a las primeras “Preceptoras” (Peralta, 2011), las cuales eran mujeres muy jóvenes que se preparaban para atender a niños menores de 6 años, quienes ya en esa época recibían las influencias de los precursores de la educación infantil en Europa, como Fröebel y Montessori, precursores de la Educación Parvularia a nivel mundial, entre otros, quienes desde un enfoque respetuoso del niño y de su contexto entregan las orientaciones para que ellos puedan integrarse a un sistema educativo, que respete su naturaleza propia, su capacidad de explorar, descubrir y asombrarse de lo que le rodea.

De esta forma se crea en Chile la primera institución formadora de maestras infantiles, respecto de lo cual Peralta señala que “el 2 de febrero de 1854 se instaló la primera Escuela Normal de Preceptoras, en una casa ofrecida por el Gobierno- de la época-. En marzo de 1854 inició su actividad con 40 jóvenes de 12 a 14 años, cantidad que se elevó a 50 y 56 en los años siguientes (Peralta, 2010:24). Estas primeras jóvenes terminaron su formación a una edad muy temprana, comenzando a entregar educación a niños que asistían a estos espacios religiosos, y a niños que asistían a colegios particulares, que en esa época dependían de las congregaciones religiosas, y de algunas colonias europeas, especialmente la alemana, que administraban los primeros Deutsch – School de Latinoamérica.

Esta forma de funcionar se mantuvo desde una operatividad fuera del contexto normativo de la época, es decir, no pertenecían al sistema educativo formal; lo que no fue un impedimento para que este grupo de jóvenes educadoras, siguiera abriéndose caminos para permitir que los niños accedieran a estos espacios de protección y juego, logrando después de algunos años incorporarlo al sistema legal vigente en educación, tal como lo menciona la autora citada en otro de sus trabajos de investigación: “En cuanto al nuevo ordenamiento legal del sector, este demora años en concretarse, culminando con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria del 24 de noviembre de 1860. Su reglamento, del 1º de diciembre de 1863, incluye en el título VI un artículo que va a posibilitar finalmente la creación de la primera escuela de párvulos.” (Peralta, 2011:21). Sin duda estas mujeres, hicieron “camino al andar” y lograron instalar el concepto de atención educativa a la primera infancia, lo que significó el primer hito en la historia de la Educación Parvularia.

En el siglo XX se crearon nuevos espacios formales de atención a este nivel educativo, marcándose nuevos hitos, como lo fue la formación de Técnicos en Educación Parvularia, la que se inicia en 1970, y que son actores educativos claves para asegurar en parte una atención educativa de calidad, por las necesidades reales que los niños menores de seis años presentan. Tal como lo plantea Reveco “por ende, la Educación Parvularia optó por brindar su educación a través de personal especializado. A ellos se le suman las permanentes actividades de formación continua ofrecidas gratuitamente a quienes trabajan con recursos del Estado, y pagadas, a través de las ofertas que hacen las Universidades o las instituciones de formación superior. Actualmente existe una diversidad de postítulos, diplomados y maestrías para las profesionales y técnicos que trabajan en este nivel” (Reveco citada por Peralta, 2011:142) y que hoy en día, en el trabajo directo con párvulos, duplican en cantidad a las profesionales educadoras de párvulos que se

desempeñan en las instituciones vinculadas a la primera infancia, y que justamente responde a criterios normativos.

A partir de la promulgación de la Ley General de Educación el año 2009 se garantiza el acceso gratuito al sistema educativo, a partir de los cuatro años de edad, específicamente para el nivel transición, proporcionando el Estado el financiamiento para su implementación, los niveles sala cuna y niveles medios sólo son financiados para los sectores más vulnerables de la población, situación que se expondrá más adelante.

A continuación, se presentarán algunos aspectos referidos a la gestión administrativa del nivel de educación parvularia en la actualidad.

2. Gestión e institucionalidad actual en Educación Infantil

El nivel de Educación Parvularia está contemplado en la Ley General de Educación (LGE), Ley 20.370. Artículo 17, que señala que la educación formal o regular está organizada en cuatro niveles: parvularia, básica, media y superior, y por modalidades educativas dirigidas a atender a poblaciones específicas. La misma ley en su artículo 18 declara:

“La educación parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora.” (Extracto de la Ley 20.370/2009)

A partir del año 2015 existen dos entidades gubernamentales que fiscalizarán que se cumplan los lineamientos y normas legales en el nivel de Educación Parvularia. Por un lado está la Subsecretaría de Educación Parvularia, cuya función es levantar un Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, con estándares indicativos de

desempeño para establecimientos de educación parvularia y un sistema de acreditación, incorporando concretamente el nivel de educación parvularia en las líneas de trabajo de la Agencia de Calidad, resguardando las características propias de funcionamiento y desarrollo que identifican a esos establecimientos. Esta subsecretaría tiene tres ejes que procura fortalecer la Educación Parvularia. El primero se refiere al Eje Institucionalidad, que crea la superintendencia, la intendencia y se redefine el rol de JUNJI, como institución proveedora de educación parvularia de calidad. El segundo eje, corresponde al compromiso de ampliar la cobertura, incorporando nuevos cupos para el tramo de 0 a 4 y la universalización de los niveles NT1 y NT2, teniendo la Educación Parvularia como objetivo llegar a una cobertura de un 58% de atención en el año 2018, construyendo nuevas salas cunas y jardines infantiles. El tercer eje corresponde a la Calidad, a través del cual se espera mejorar las condiciones de trabajo, las oportunidades de aprendizaje, estableciendo marcos normativos para los jardines del sector público, como del sector privado.

Con esto, se propende a una educación inicial de calidad, la cual se enfatiza el bienestar y buen trato hacia la infancia, articulada y concordante con el sistema educativo nacional. La Intendencia, tiene como objeto principal fijar los criterios técnicos necesarios para la fiscalización de los establecimientos de Educación Parvularia, en conformidad a la Ley No 20.529, en que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado como colaboradores, los prestadores de servicios que perciben recursos del Estado y los establecimientos educativos autorizados para su funcionamiento, se ajusten a las leyes, normativas, reglamentos e instrucciones en materia educacional, como también le corresponde fiscalizar la legalidad del uso de los recursos públicos, es decir, tendrá como función el verificar

que los establecimientos educativos reconocidos por el Ministerio de Educación, cumplan con la normativa educacional.

Ya se ha expuesto que en el sector estatal, existen estas dos instituciones responsables de entregar educación parvularia, a través de sus salas cunas y jardines infantiles (JUNJI e INTEGRA). Estas dos instituciones atienden preferentemente a niños entre 84 días y 4 años de edad, como ya se señaló anteriormente. Existiendo, además, un número no menor de este tipo de establecimientos que dependen de los municipios o de organizaciones sin fines de lucro, y que reciben la subvención económica de JUNJI o de INTEGRA. Muchos de éstos centros educativos se encuentran ubicados dentro de los centros escolares del municipio o en sectores marginales de alta densidad poblacional, donde la cobertura institucional para atender este segmento de edad no llega y donde estas organizaciones municipales o sin fines de lucro logran emplazarse para entregar un servicio educativo y social a las familias que lo requieren.

Por su parte el Ministerio de Educación (MINEDUC) es el responsable de impartir educación parvularia a niños de 4 y 5 años, quienes ingresan a los niveles Transición 1 y Transición 2 respectivamente; en este caso dentro de las escuelas, sean éstas públicas²⁵ bajo jurisdicción municipal, privadas con subvención estatal, y educación privada (sin subvención), pues existen también jardines infantiles y colegios que dependen económicamente de

²⁵ Instituciones educativas Municipales: Corresponden a los establecimientos educacionales que imparten educación parvularia, básica y secundaria. Se financian a partir de fondos estatales que son otorgados a partir de las matrículas y comportamiento de la asistencia de los alumnos. Se rige por los programas del Ministerio de Educación.

Instituciones educativas Públicas: Establecimientos de Educación Superior, imparten formación universitaria, reciben fondos del estado según los criterios establecidos a nivel de la superintendencia de educación superior.

Instituciones educativas Privadas: Corresponden a establecimientos de derecho privado, de educación parvularia, básica y media, que se autofinancian y que pueden ser con fines o sin fines de lucro. Se rige por los programas del Ministerio de Educación y por lineamientos de la Organización que la financia.

Instituciones educativas Subvencionadas: Corresponden a establecimientos de derecho privado que reciben financiamiento del estado, en función de la matrícula y comportamiento de asistencia. Se rige por los programas del Ministerio de Educación.

instituciones empresariales, privadas (con o sin fines de lucro), de instituciones no gubernamentales, etc. Si bien todas estas instituciones pueden crear y mantener centros educativos para la primera infancia, no obstante deben cumplir con normativas institucionales que son reguladas por el MINEDUC.

No obstante estos diversos contextos educativos, la mayor parte de la matrícula de los jardines infantiles se concentra en el sector público, es decir, en los jardines infantiles dependientes de JUNJI e INTEGRAL, quienes reciben a niños desde los 84 días a los 4 años, y luego la matrícula esta diversificada en los establecimientos dependientes del MINEDUC, ya sean públicos, subvencionados o particulares, como ya se aclaró anteriormente.

3. Los Estándares de desempeño: un referente para la formación de educadores de párvulos

Los estándares pedagógicos corresponden a las competencias que se requieren para enseñar, independiente de la disciplina que se enseñe, como por ejemplo conocer el currículum, formas de diseñar el proceso de aprendizaje y evaluación de los mismos. Por otra parte, también se consideran aspectos morales de la profesión, como el compromiso con los demás y con su formación profesional.

En el año 2006, J.E. García Huidobro elaboró un estudio para analizar el estado de los programas de formación de las educadoras de párvulos y en una de sus conclusiones señalaba “si bien se han elaborado estándares de formación inicial docente, ellos han sido concebidos más para los profesores en general que pensando en los requerimientos específicos y particulares de la formación de educadoras (es) de párvulos” (2006:16) Lo que arrojó la necesidad de avanzar en poder contar con lineamientos que regularan los programas formativos de las universidades e instituciones superiores que imparten esta profesión, ya que ya en este estudio se evidenciaba una diversidad de mallas curriculares, lo que se evidencia en su duración, diferentes grados de

actualización, algunas con menciones y otras no, además la diferencia en los años de acreditación de cada programa.

Surge entonces, el año 2012, los Estándares profesionales de la Educación Parvularia, además de los Estándares de Educación Básica y Estándares de Educación Media. Esto significa, que en el caso de las Educadoras de Párvulos,

“los estándares dan cuenta de todo aquello que las educadoras de párvulos deben saber y poder hacer para desempeñarse satisfactoriamente en los distintos roles y escenarios implicados en el ejercicio de su profesión. Al mismo tiempo, establecen el nivel de profundidad en que se espera hayan sido adquiridos dichos conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales durante su formación universitaria” (MINEDUC, 2012:7).

El nivel de Educación Parvularia cuenta con 21 estándares, cada uno con sus descriptores e indicadores, que consideran conocimientos pedagógicos y disciplinares que debiesen poseer las educadoras de párvulos, lo que actualmente se encuentran en revisión, dada la Reforma Educacional que se está implementando en el sistema educativo chileno.

Se contempla dentro de estos estándares la capacidad de gestionar clases, interactuar con los párvulos y propiciar ambientes propicios para el aprendizaje. Los estándares disciplinares para la enseñanza, están referidos a las competencias propias de la enseñanza en áreas específicas de aprendizaje. Estos estándares proponen los conocimientos que cada educadora debe tener en relación a cada ámbito de aprendizaje, así como aquellos conocimientos específicos del currículum de este nivel, que contempla, la planificación, la evaluación, la didáctica, la reflexión respecto al quehacer pedagógico. (CPEIP. MINEDUC. 2012)

Es a partir del año 2016 que la carrera de educación parvularia sólo puede ser impartida por universidades, lo que significa la obtención del grado de licenciatura, no obstante se reconoce el título a todos quienes hayan obtenido el título en un instituto profesional.

Respecto a los programas de formación técnica en educación parvularia “no cuentan con una regulación que certifique y acredite la totalidad de Escuelas Técnico profesionales y Centros de formación técnico de nivel superior. Las mallas curriculares, en su gran mayoría, están descontextualizadas en función de los requerimientos que hoy demandan las salas cuna, jardines infantiles y escuelas.” (MINEDUC. 2016:17)

Figura 6. Estándares Pedagógicos de la Educación Parvularia

ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS

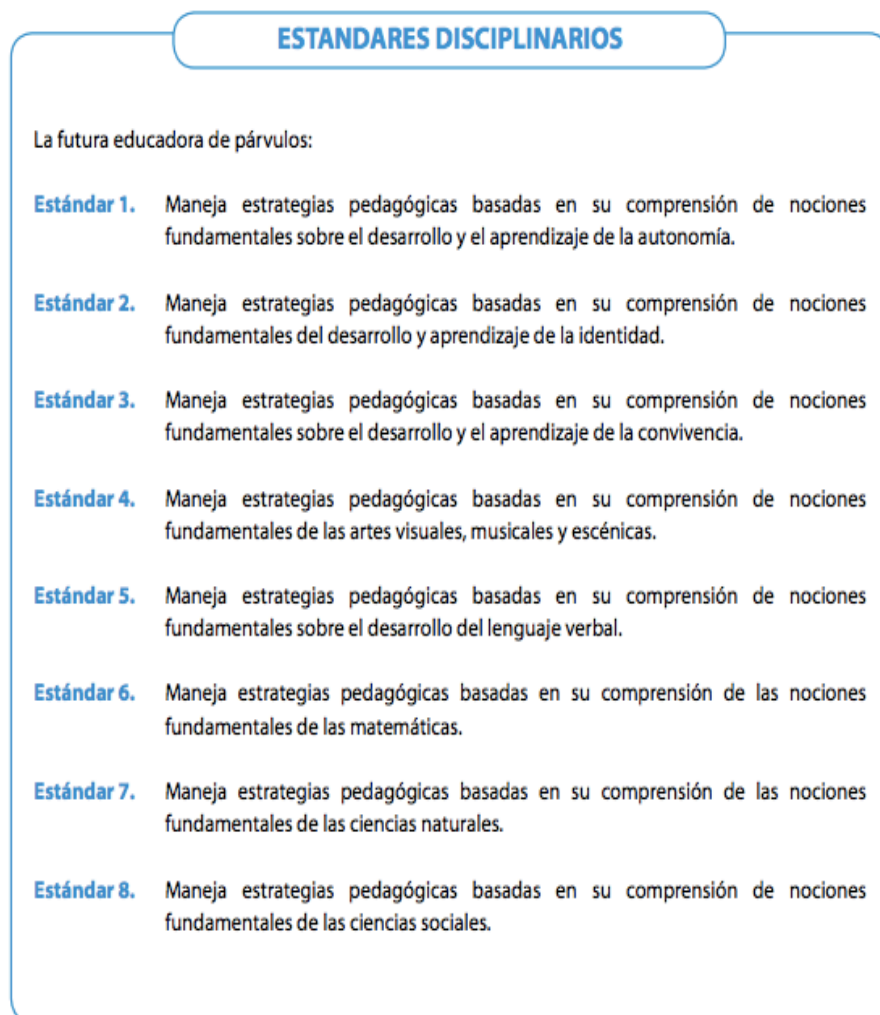
La futura educadora de párvulos:

- Estándar 1.** Conoce el desarrollo evolutivo de las niñas y niños y sabe cómo ellos aprenden.
- Estándar 2.** Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.
- Estándar 3.** Comprende el currículo de Educación Parvularia.
- Estándar 4.** Sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.
- Estándar 5.** Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos.
- Estándar 6.** Aplica métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y utiliza sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.
- Estándar 7.** Orienta su conducta profesional de acuerdo a los criterios éticos del campo de la Educación Parvularia.
- Estándar 8.** Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.
- Estándar 9.** Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.
- Estándar 10.** Se responsabiliza por el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de cada niña y niño

- Estándar 11.** Se interesa en profundizar su conocimiento sobre el campo de la Educación Parvularia.
- Estándar 12.** Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad.
- Estándar 13.** Mantiene relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajo.

Fuente: Estándares de desempeño de la Educación Parvularia. 2012

Figura 7. Estándares Disciplinarios de la Educación Parvularia



Fuente: Estándares de desempeño de la Educación Parvularia. 2012

4. Formación de las profesionales y técnicos que se desempeñan en los Jardines Infantiles

En Chile, la legislación establece que las personas que trabajen con niños menores de seis años, deben cumplir con los criterios de idoneidad que requiere el cargo o función respectiva, lo que está estipulado en el Decreto 315/2010, y que señala, que la persona que asuma como director/a de un centro educativo o como educadora responsable de uno de los niveles que contempla la educación parvularia, debe contar con el título profesional otorgado por una escuela

normal, universidad o instituto profesional de educación superior estatal o reconocido oficialmente por el estado. Pueden acceder a esta formación profesional, quienes hayan finalizado sus estudios de enseñanza secundaria, hayan rendido la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y haya obtenido un puntaje mínimo ponderado de 500 puntos, aunque hay universidades que están estableciendo un mínimo de 550 puntos, esto de acuerdo a la Ley. 20.370.

En el caso de la Técnico de educación parvularia de nivel superior, debe contar con título de técnico/a de educación parvularia otorgado por un centro de formación técnica o por un instituto profesional reconocido por el Estado. Y por último está el Técnico/a de Educación Parvularia medio, que debe contar con un título de Técnico o Técnica de Educación Parvularia otorgado por un establecimiento educacional de Educación Media Técnico Profesional estatal o reconocido por el Estado.

Los programas de formación universitaria tienen una duración promedio de 4 años o más, dependiendo de las menciones otorgadas, como por ejemplo en el caso de la Universidad de Valparaíso, el programa formativo de la Escuela de Educación Parvularia, tiene una duración de 9 semestres (4 años y medio), ya que imparte dos menciones, pudiendo acceder las estudiantes a una de ellas. En el caso de la formación de las técnicos superiores, la formación tiene una duración de 2 a 3 años. Y en el caso de las técnicos de nivel medio, cursan la formación durante los años de educación secundaria, en establecimientos educativos técnicos, que dentro del programa de estudio de educación media, contempla un año más de preparación técnica.

5. Ámbito laboral de la profesionales y técnicos del área: Decreto 315/2009

El Decreto 315, corresponde al Reglamento de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial para impartir educación en el nivel parvulario. Todas las instituciones

vinculadas a la primera infancia requieren cumplir con aspectos mínimos que garanticen de alguna manera una atención de calidad, por tanto JUNJI, INTEGRA y el MINEDUC se rigen por este Decreto 315, que además lo contempla la Normativa de JUNJI. Esta plantea un coeficiente técnico, que como lo plantea este documento “Es la cantidad necesaria de personal idóneo y calificado para la adecuada atención de niños y niñas, en relación a la capacidad autorizada para el funcionamiento del jardín infantil” (Biblioteca virtual. Congreso Nacional. 2009)

El Coeficiente Técnico, corresponde a las personas que están a cargo de entregar un servicio integral a los niños que asisten a los centros educativos, es decir, educadoras de párvulos, técnicos en educación parvularia, manipuladoras de alimentos, entre otras, todos quienes deben cumplir con ciertos requisitos legales que están definidos en la Guía de Funcionamiento de Jardines Infantiles, como también en el Decreto 315, para desempeñarse como tal. Por ejemplo, en el caso de la educadora de párvulos, debe contar con título profesional otorgado por una escuela normal, universidad o institución de educación superior estatal o reconocido por el Ministerio de Educación. La Técnico/a de educación parvularia de nivel superior debe contar con un título otorgado por un centro de formación técnica o por un instituto profesional reconocidos por el ministerio de educación.

Tabla 2. Coeficiente Técnico

Niveles	Coeficiente técnico de sala de clases
Nivel Sala cuna y Sala Cuna Heterogénea	1 educadora de párvulos hasta 20 lactantes; distribuido en dos grupos como máximo y 1 técnico/a de Educación Parvularia hasta 7 lactantes
Nivel Medio Menor	1 educadora de párvulos hasta 32 niños; distribuido en dos grupos como máximo y 1 técnico/a de Educación Parvularia hasta 12 niños
Nivel Medio Mayor	1 educadora de párvulos hasta 32 niños; distribuido en dos grupos como máximo y 1 técnico/a de Educación Parvularia hasta 16 niños
Nivel Transición 1 y 2 y Grupo Heterogéneo	1 educadora de párvulos hasta 32 niños; distribuido en dos grupos como máximo y 1 técnico/a de Educación Parvularia hasta 16 niños

Fuente: Guía Funcionamiento para establecimientos de Educación Parvularia. Reglamento Interno Junta Nacional Jardines Infantiles. Año 2013

Con respecto a esta normativa, existe una preocupación permanente, dado que en ocasiones la matrícula es inferior a la que señala la norma, lo que implica que el coeficiente técnico puede disminuir de año en año, lo que no sólo afecta la calidad en la atención educativa, sino también los climas laborales, dada la inestabilidad que existe a nivel laboral. Esto, sin duda, también afecta los procesos de instalación de las propuestas educativas que promueven las políticas públicas, tema que se relaciona con la temática de estudio que abordaremos en esta investigación.

En la Tabla 3, se presenta la cantidad de técnicos en Educación Parvularia que se desempeñan tanto en JUNJI, como en Integra a nivel nacional.

Tabla 3. Técnicos de la Educación Parvularia por prestador de educación - Año 2011 a 2014

Año	JUNJI	INTEGRA	Total Nacional
2011	1.353	2.197	3.550
2012	1.710	2.242	3.952
2013	1.715	2.320	4.035
2014	1.683	2.386	4.069

Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, Planificación y Presupuesto. MINEDUC 2014.

A partir de este cuadro podemos ver que INTEGRA tiene un coeficiente técnico mayor a JUNJI (MINEDUC. 2014:128) no obstante esta última presenta una matrícula de niños mayor que INTEGRA, lo que se explica considerando los orígenes de esta última, ya que en sus inicios esta fundación comenzó a funcionar como centros comunitarios, donde el foco de la atención se centraba en lo asistencial. Sin embargo con el paso de los años, y tras el fin de la dictadura militar, INTEGRA tuvo un giro que se centró fuertemente en lo pedagógico, sello que como se señaló anteriormente, se ha ido desarrollando e incrementando notoriamente durante estos últimos 10 años.

Ahora bien, también es posible identificar la relación entre el número de educadoras y de técnicos en educación parvularia que se desempeñan en estas dos instituciones; con fines de ilustrar esta distribución de personal presentamos la siguiente tabla.

Tabla 4. Personal docente de JUNJI e INTEGRA - Estamento/Categoría Año 2014

Institución	Estamento/Categoría	Cargo	Total Nacional
JUNJI	Profesionales	Directora	405
		Educadora de Párvulos función pedagógica	2.441
	Técnicos	Técnicos en Educación Parvularia	6.194
INTEGRA	Profesionales	Directora	984
		Educadora de Párvulos función pedagógica	1.861
	Técnicos	Técnicos en Educación Parvularia	9.497

Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, Planificación y Presupuesto.
Anuario MINEDUC (2014:121)

La Tabla 4 muestra la cantidad de personas que cada una de estas instituciones pone a disposición para entregar un buen servicio educativo, y se destaca en ella la diferencia que existe entre las dos entidades, considerando que JUNJI tiene una matrícula superior a INTEGRA, como se indicó antes, sin embargo a continuación se muestra la relación entre número de personas que trabaja directamente con niños en cada institución y la distribución de matrícula, extrayendo de la nómina a las directoras, ya que este estamento centra su quehacer profesional en aspectos de gestión y no pedagógicos propiamente tales.

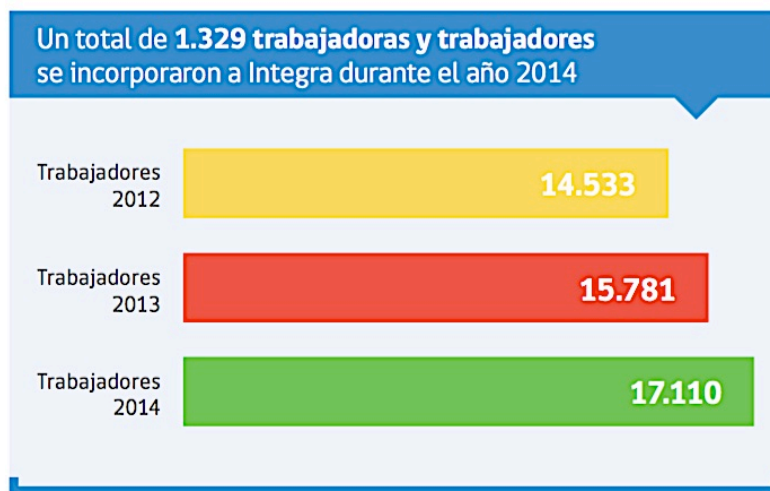
Tabla 5. Número de personas que trabaja directamente con niños en cada institución v/s número de matrícula 2014

Institución	Estamento/categoría	Número	Total Matrícula de niños en el país
JUNJI	Educadoras	2.441	175.812
	Técnicos	6.194	
INTEGRA	Educadoras	1.861	71.549
	Técnicos	9.497	

Fuente: Elaboración propia en función de la revisión de documentos oficiales 2014

La diferencia que se observa respecto al coeficiente técnico radica en el objetivo que se ha fijado Integra, en relación a intencionar una mejora en la calidad educativa, tal es así que en los tres últimos años ha habido un aumento de dotación que es posible identificar en la siguiente figura.

Figura 8. Aumento de dotación Fundación INTEGRA entre los años 2012 y 2014



Fuente: Anuario 2014 - INTEGRA

Hemos revisado hasta aquí, de forma somera, algunos aspectos contextuales de la educación parvularia en Chile, sin embargo, para los efectos de centrar la investigación, a continuación describiremos las cuestiones medulares que refieren el problema que buscamos investigar, y que emerge de este estado de situación.

6. Descripción del cargo según función: Educadoras de Párvulos y Técnicos en Educación Parvularia

La Superintendencia de Educación Parvularia aprobó los perfiles oficiales de los cargos de los profesionales y funcionarios (administrativos, auxiliar de servicio y manipuladores de

alimentos²⁶) que cumplen funciones en los centros educativos que atienden a niños de 0 a 6 años de edad, es decir, salas cunas, jardines infantiles, escuelas públicas, subvencionadas y privadas. Estas definiciones están estructuradas por unidad de competencias funcionales y conductuales, actividades claves y criterios de desempeño. A continuación se presentan las descripciones de los cargos de educadora y técnico en educación parvularia.

6.1. Educadora de Párvulos

Tiene la función de dirigir el proceso de aprendizaje en los niños y que estos se apropien de los aprendizajes, atribuyéndoles un significado y una importancia, a medida que también van contemplando en el proceso formativo y educativo, el crecimiento y desarrollo, desde todos ámbitos de su vida en el cual es factor fundamental la familia.²⁷

Es la responsable en primer término de velar por el trabajo en equipo, colaborando con otros, compartiendo conocimientos, esfuerzos y recursos, en favor de los objetivos comunes. Otra de las competencias contempladas está referida a identificar y satisfacer las necesidades de los usuarios, que están definidos por la superintendencia, como “clientes internos y externos”. Desde la perspectiva de la investigadora, esto es objetable desde la mirada que debiese tener la primera infancia, ya que los niños no son un bien de consumo, sino más bien personas que tienen el derecho a acceder a una educación de calidad y a crecer en un ambiente de bienestar, especialmente si muchos de ellos deben permanecer largas jornadas en estos centros, donde se espera que sean tratados en un ambiente de empatía, afecto, protección, desde su condición y

²⁶ Manipuladores de alimentos, son las personas que preparan los alimentos diariamente a los niños en los establecimientos educativos o en instituciones donde se alimenta a muchas personas a la vez.

²⁷ Perfiles oficiales de la Subsecretaría, para el reconocimiento oficial, por lo tanto son los que rigen a todas las instituciones educativas que imparten Educación Parvularia.

necesidades de niños, más que clientes sujetos a una lógica de ley económica de oferta y demanda.

Desde las competencias conductuales, está la capacidad de planificación y organización eficaz determinando metas claras respecto a tareas, metas o proyectos que asuma, incluyendo formas de seguimiento y verificación de las acciones ejecutadas. Por otra parte también está la capacidad de innovar y liderar los equipos, es decir, idear soluciones nuevas desde su rol, orientando a los grupos humanos que están vinculados a su gestión pedagógica, siendo fuentes de inspiración de los valores que sustentan a la institución, siendo capaz de retroalimentar e integrar los aportes de cada uno de los actores del proceso educativo.

En cuanto a las competencias funcionales está la capacidad de planificar, desarrollar y evaluar actividades educativas, que orienten el proceso de enseñanza y aprendizaje, implementando experiencias educativas, donde en la práctica pedagógica se realice una mediación, generando una alianza de colaboración entre el equipo de aula, la familia y la comunidad, aportando la información necesaria para implementar y retroalimentar el proyecto educativo institucional (PEI) del centro educativo.

6.2. Técnico en Educación Parvularia

Por su parte la técnico generalmente está en sala con el grupo de niños, cautelando que todos estén en un clima de bienestar, participando de las actividades pedagógicas, y aportando al desarrollo integral de los párvulos, propiciando una atención de calidad, colaborando activamente en la planificación y ejecución de los programas pedagógicos, en el marco de las orientaciones técnicas fijadas por la institución en la cual se desempeña. Desde las competencias transversales también se debe hacer parte e integrarse a un trabajo de equipo y estar atenta a los

requerimientos de las familias y de los niños, con la capacidad de empatía y la disposición para ser cordial con quienes interactúa.

Desde las competencias conductuales, la técnico también debe cautelar la orientación a la eficiencia, entendiendo que es importante que aporte al logro de los resultados haciendo un uso adecuado de los materiales o recursos con los que dispone el centro. También debes ser flexible, para ser capaz de enfrentar nuevos escenarios de trabajo y debe ser capaz de adaptarse a estos cambios, siendo capaz de entender nuevos puntos de vista, y teniendo al disposición para adaptar sus puntos de vista. Esto último se observa con frecuencia en Chile, pues suele suceder que se implementan “modas educativas”, que con el afán de mejorar las prácticas pedagógicas, se entregan orientaciones que se alejan de los principios pedagógicos que desde los precursores han existido, ante lo cual las técnicos no se atreven a dar su opinión o no se atreven a contradecir a quienes les exigen estos cambios. Esta situación muchas veces interfiere con otra de las competencias que se debe desarrollar, que es la capacidad para comunicarse de manera asertiva, ya que en ocasiones por orientaciones pedagógicas provenientes de los equipos pedagógicos actúan sin cuestionamientos y no dan sus opiniones, y tampoco comunican sus reflexiones a partir de sus prácticas pedagógicas.

Desde las competencias funcionales debe presentar la capacidad de participar en el proceso de planificación y ejecución de las planificaciones y posterior evaluación. Por otra parte, deben aportar a la implementación de estas experiencias educativas en un ambiente propicio, acorde a las necesidades e intereses de los niños, en ambientes acogedores, seguros e inclusivos, mediando los aprendizajes y facilitando que todos puedan participar, siendo referentes de interacciones positivas valorando los aportes de cada uno de los niños, mediando en la práctica

pedagógica y velando por el bienestar y protección del niño en los distintos períodos de la jornada.

Tanto la educadora como la técnico son referentes significativos para los niños y sus familias y debiesen regirse además, no sólo por estas normativas técnicas, sino además por códigos éticos que debiesen ser un imperativo categórico, según la perspectiva filosófica de Kant en Depré, quien señala que “l’impératif catégorique serait celui qui représenterait une action comme nécessaire par elle – même, et sans rapport à un autre but, comme nécessaire objectivement” (2000:76),²⁸ por tanto quienes tienen la responsabilidad de educar, debiesen actuar de acuerdo a lo que la función requiere, es decir, con profesionalismo, empatía, respeto, valoración del otro, porque no puede ser de otra forma. A partir de esta mirada, se presenta a continuación un breve análisis de algunos de los aspectos éticos que debiesen estar presente en la labor pedagógica, especialmente si se trata del desarrollo de seres humanos desde sus primeros años de vida, y en una etapa sensible de sus vidas, donde ya hemos mencionado existen periodos críticos que se deben acompañar, y donde los educadores tienen una responsabilidad imposible de abandonar.

7. La opción ética de educar en la primera infancia

No obstante todos los aspectos técnicos mencionados anteriormente, desde la formación disciplinar y pedagógica, además de la legislación que la norma, es necesario y primordial que quien asuma un rol pedagógico debe hacerlo considerando que debe dar los espacios para actuar, equivocarse, aventurarse, cambiar, a quienes educa. Bárcena y Mèlich (2000) desarrollan algunas de las concepciones del pensamiento de Hannat Arendt al plantear “La tesis central que

²⁸ Traducción: El imperativo categórico de Kant, es aquel que representa una acción como necesaria por sí misma, y sin relación a otro objetivo, como algo necesario objetivamente.

resume la filosofía de la educación de esta autora cual señala que “la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos”. Con el nacimiento el recién llegado toma una iniciativa y rompe la continuidad del tiempo. Nacer es estar en proceso de llegar a ser, en proceso de un devenir en el que el nacido articula su identidad- del nacimiento a la muerte- en una cadena de inicios, o sea, de acciones y novedades. En suma, es capaz de acción. (Bárcena y Mèlich. 2000:63). Por tanto, si se piensa en aquellos niños que ingresan a temprana edad a los centros educativos, se debe pensar en su naturaleza, su esencia de actuar, moverse, jugar, descubrir; procesos que estarán acompañados de la palabra, del diálogo comunicativo e interactivo, donde cada uno podrá poner en evidencia su forma de relacionarse y de autodescubrirse. Los mismos autores plantean respecto a la acción “es la actividad a través de la cual revelamos nuestra única y singular identidad por medio del discurso y la palabra ante los demás en el seno de una esfera pública asentada en la pluralidad. Por la acción mostramos quiénes somos y damos así respuesta a la pregunta: ¿quién eres tu?. (2000: 65)

Por tanto quien asuma este rol de educar debe hacerlo con la delicadeza y, al mismo tiempo, con la seguridad de poner a disposición todas las estrategias para sacar del otro todo lo necesario que le permita sacar de sí su potencial. Philippe Meirieu, señala en relación a esta capacidad del educador

“Hace falta pues una buena dosis de candor para ver en el principio de la educabilidad una regla de acción para la actividad pedagógica cotidiana. En realidad, hace falta querer hacer llegar aquello que a la vez parece eminentemente necesario y decididamente inaccesible. Hay que tener como objetivo el compartir totalmente los saberes entre los hombres sin esperar que llegue el éxito y sin, al mismo tiempo, abandonar la más mínima parcela de determinación”. (2001:32)

Por tanto, quien asuma esta misión debe tener claro que lo está haciendo por otro, que sin querer también le está aportando, y desde esta perspectiva este autor, en su obra La opción de

educar. Ética y pedagogía, plantea “No existe pues un “ser para mi” que no sea también un “ser para el otro”: querer enseñar es creer en la educabilidad del otro; querer aprender es creer en la confianza que tiene el otro en mí. Es fácil comprender entonces que el que quiera enseñar deba testimoniar esta confianza que tiene el otro en mí. Es fácil comprender entonces que el que quiera enseñar deba testimoniar esta confianza si quiere que el otro aprenda algo de él. (2001:42)

SEGUNDA PARTE. INVESTIGACIÓN

CAPITULO VI

DISEÑO Y METODO DE LA INVESTIGACIÓN



Introducción

A partir de este apartado se pasa a la segunda parte de este estudio, que corresponde al diseño metodológico. Este capítulo da cuenta de la metodología empleada en el trabajo de campo; primeramente se presenta algunos elementos que aluden principios básicos de la investigación en el ámbito de la educación, seguidamente se aborda la descripción del problema de investigación y los elementos que le constituyen. Tras ello se exponen las preguntas y los objetivos de la investigación, cerrando esta parte con la presentación de todos los aspectos que refieren el método empleado, entre ellos las unidades de análisis, las referencias descriptivas de los sujetos, la propuesta de trabajo de campo, las técnicas compilatorias de la información a tratar y los métodos de análisis empleados, así como las indicaciones en torno a los aspectos garantes de la legitimidad metodológica y los criterios éticos que fueron considerados.

1. Investigar en educación

Tradicionalmente cuando se habla de investigar en educación se asume que se hace desde “afuera” del centro educativo que se investiga y que, además, es realizada por disciplinas ajenas al objeto de estudio educativo en sí mismo y multivariabilidad, disciplinas que aportan con su conocimiento a la comprensión y al actuar de los profesionales de la educación (psicología, sociología, etnografía, etc.). Esta forma tradicional de entender la investigación en el dominio de la educación implica que el centro educativo se transforma en una fuente de información, y sus actores educativos, en informantes clave, sobre los cuales se va a hablar posteriormente con base en la información que le reportan, compilada y analizada bajo parámetros que son –también– ajenos a la epistemología que permite comprender el hecho pedagógico. Desde otro punto de vista, y asumiendo una perspectiva revisionista como la que proponen diversos autores (Barbier en Baudouin y Friedrich (2001); Cros (2004); Clerc y Tomamichel (2004); De Ketele (2010)).

La investigación también se desarrolla dentro de los centros educativos y con los actores protagonistas del hecho educativo.

La investigación en educación en la actualidad, tal como lo señalan los autores indicados, cobra valor en la medida que aporta conocimiento sistematizado bajo canones de rigor científico, y orientada a la comprensión y explicación del fenómeno educativo y su transformación en los centros, se refieren a una investigación en educación que atienda las problemáticas educativas, asumiendo su dinámica, su complejidad y la multivariada realidad que comprenden, pero con el compromiso implícito de que busca transformarla en pos de una mejora que es constante. Desde esta perspectiva este tipo de investigación se focaliza en una de las problemáticas más candentes y fundamentales de la actualidad, cual es la promoción de la lectura, entendida como uno de los ejes fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje, y como un componente esencial del desarrollo del ser humano.

La revisión de la literatura experta deja en evidencia el exiguo volumen de investigaciones en el área de la promoción de la lectura en los primeros años, particularmente en lo que concierne la realidad chilena, justo en el tiempo actual cuando se está llevando a cabo un plan nacional de lectura y que es parte importante de una política pública, el cual demanda un saber fundamental de base que le permita asegurar –en la medida de lo posible-, un buen desarrollo y un mejor término.

2. El problema de investigación

2.1. Los elementos constitutivos del problema de investigación

Esta investigación, como ya se señaló, se enmarca en el ámbito de la educación, particularmente en la educación en la primera infancia, aquella fase educativa que marca el comienzo de la escolarización y que culmina en la educación superior que, en el caso de Chile,

como sistema educativo nacional, está estratificada en los siguientes niveles: educación parvularia (desde los 84 días a los 6 años), educación básica (desde los 7 a los 13 años de edad), la que hasta ahora se desarrolla a lo largo de ocho años y, desde 2017 en adelante, se reduce a 6 años. La educación media (desde los 14 hasta los 17 años de edad), que comprende una línea formativa de índole humanista y científica, y otra línea formativa que comprende la educación media técnico profesional, en la cual los estudiantes al cabo del ciclo reciben una titulación de nivel terciario) y, al final del ciclo, la educación superior, dividida en educación técnica propiamente tal (Centros de Formación Técnica), educación técnica- profesional (Institutos profesionales) y las universidades propiamente tales, que ofrecen carreras conducentes a títulos profesionales.²⁹

Como señalamos, la investigación se centra en el primer nivel educativo, correspondiente a la educación parvularia, que a su vez contempla tres subniveles educativos, a saber: nivel sala cuna, nivel medio y nivel transición, todos los cuales a su vez presentan su propia clasificación, la que más adelante detallaremos.

Desde el año 2009, la educación parvularia está considerada como el primer nivel educativo en la ley general de educación, que corresponde a la normativa legal chilena la cual establece el marco regulador de la educación nacional, y la que fuera publicada en el diario oficial el 12 de septiembre de 2009, durante el primer gobierno de la actual Presidenta Bachelet. No obstante, esta promulgación obedece a un proceso histórico, que es importante conocer, ya

²⁹ Los equivalentes entre los niveles educativos de enseñanza de Chile y España son:
Educación Parvularia (Chile) – Educación Infantil (España)
Educación Básica (Chile) – Educación Primaria (España)
Educación Media (Chile) – Educación Secundaria Obligatoria (España)
Titulación Nivel Terciario (Chile) – Nivel de Formación profesional Básico (España)
Educación Superior -Universitario (Chile) – Estudios Superiores -Carreras Universitarias (España)

que permite visualizar a grandes rasgos cual ha sido el origen, la experiencia y el sentido de la educación parvularia en Chile desde el siglo XVII.

Hemos remarcado el hecho de que ha habido una ampliación de la cobertura de atención de la infancia, hemos reiterado como un evento importante la apertura que se ha producido en la política pública, orientada a que la iniciativa estatal y privada accione en función de atender las necesidades del país en este sector educativo. En este escenario tan propicio que se orienta a la ampliación de la atención, según el discurso oficial, dirigido a atender a todos los niños/as en edad de integrarse al sistema formal, se suma otra iniciativa que aborda ya no solamente la atención a la cobertura (la cantidad de niños atendidos), sino que suma como una preocupación fundamental la mejora en calidad. La política pública en Chile ha seguido este proceso como una norma de aplicación general, escenario en donde emergen una serie de iniciativas que propenden a mejorar procesos, formas de trabajo pedagógico y el fomento de iniciativas para este nivel educativo, en torno a esta situación se conforma el contexto específico en donde emerge el problema de investigación que nos interesa abordar, el cual a continuación exponemos.

En efecto, la ampliación de cobertura ha propuesto a las/los profesionales que laboran en el nivel de educación parvularia un importante desafío en términos de cantidad de niños/as atendidos; esta iniciativa se cruza con otra que se focaliza en la calidad del proceso pedagógico-formativo que despliegan las profesionales y, a partir de ello, el fomento y la enseñanza de la lectura se convierte en los últimos años en una de las iniciativas fundamentales que expresa la política pública en educación. Emerge de este cruce una cuestión básica que refiere el hecho sobre cómo se manifiesta la relación de elementos constitutivos de la educación inicial, desde el nivel sala cuna, los jardines infantiles y los colegios, con el proceso de desarrollo lector. En definitiva, se impone la necesidad de definir cuál es el rol que cumplen las educadoras y el

personal técnico que trabaja en los programas educativos -directamente con los niños en el contexto concreto y desde el primer nivel de atención-, en este ámbito de la lectura. Es decir, cómo se amplía la cobertura cautelando una entrega pedagógica de calidad, cómo se lleva a la práctica estrategias didácticas que realmente den oportunidades al desarrollo integral del niño, considerando que uno de los ejes centrales para que esto sea efectivo, es que haya un desarrollo del lenguaje a través del acercamiento a la lectura desde los primeros años.

La política pública hace propuestas que impulsa procesos de acompañamiento con equipos de trabajo asociados a la institucionalidad existente, con objeto de que efectivamente los niños tengan experiencias educativas de calidad, especialmente en momentos en que Chile está implementando importantes cambios en el sistema educativo en general, orientados a la disminución de las brechas de desigualdad que existen en nuestro país entre las diversas instituciones que imparten educación regular, representadas por los centros educativos de origen público, subvencionados y privados, asociados a la estratificación social imperante, y que manifiestan logros de aprendizaje diversificados y estratificados tal y cual se “ordenan” los establecimientos según variables socio-culturales y económicas.

En el apartado siguiente abordaremos este otro componente clave de la problemática que, como anticipamos más arriba, relaciona de una parte el componente de cobertura (uno de los objetivos de la política pública), con otro referido a la mejora de uno de los elementos sobre los que esa misma política pública hace un importante incapié cual es el fomento lector en la primera infancia, temática sobre la cual entregamos antecedentes en lo que sigue. Al respecto podemos señalar de forma previa que tanto la praxis como la teoría nos aportan referentes que nos ayudan a delimitar y profundizar en la problemática de investigación.

2.1.1. Inequidades del sistema educativo en Chile.

Hemos señalado que uno de los aspectos que resulta interesante de analizar, es lo que concierne al tipo de organización y de administración que tiene el sistema educativo en Chile, dividido en un sector privado, uno subvencionado y uno público. Esto acarrea como consecuencia una gran diferencia en la calidad y equidad educativa que reciben los estudiantes. Cada uno de los sectores con su propia forma de financiamiento y su propio modelo de gestión administrativa, división que genera gran desigualdad de oportunidades educativas, expresadas en inequidades sociales, culturales y económicas, entre otras, las que sin duda influyen en los niveles de aprendizaje de los niños y niñas que asisten a estas distintas instituciones. Al respecto, el principal líder de la organización Educación 2020, Mario Waissbluth³⁰ plantea respecto de las aludidas diferencias institucionales:

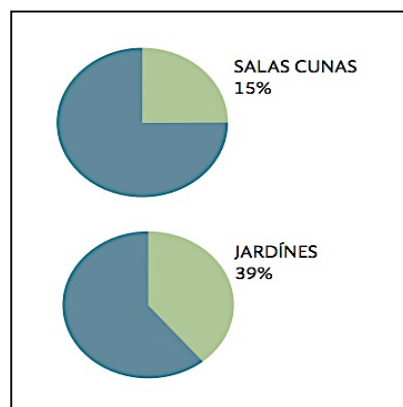
“...con los altísimos niveles de segregación de nuestro sistema escolar, en virtualmente imposible lograr adecuados niveles de equidad, e incluso de calidad; esto, sin contar con la profunda desconfianza entre las clases sociales que contribuyen inevitablemente a la conflictividad que estamos viviendo con creciente frecuencia.” (Waissbluth. 2013:55)

Esta realidad educativa segregada y con evidentes diferencias no está ajena al nivel de educación parvularia, en donde en la actualidad existe un alto número de niños que no pueden acceder a este nivel, prueba de lo cual podemos revisar su cobertura actual, lo que podemos observar en la Gráfico 1, que muestra cómo se distribuye en los quintiles socioeconómicos más bajos.

³⁰ Educación 2020 es una organización no gubernamental chilena que busca el mejoramiento de la educación primaria y secundaria de ese país, generando una reforma al sistema educacional chileno, con el objetivo de lograr una educación de calidad con equidad. Su fundador es Mario Waissbluth Subelman, es profesor universitario chileno, experto en política educacional.

Si consideramos que sólo acceden al nivel Sala Cuna un 15% del total de párvulos, y a los Jardines Infantiles un 39%, podríamos establecer que esos niños y niñas por lo menos, tendrían “la suerte” de tener buenos resultados en su inserción escolar posterior, o que al menos en lo que respecta al desarrollo de su lenguaje, se encontrarían en mejores condiciones respecto de aquellos niños de edades similares que no asisten.

Gráfico 1. Cobertura Nivel Parvulario en los 3 quintiles más pobres³¹



Fuente: Documento Educación 2020. 2013

Si a esta realidad descrita sumamos el hecho de que el número de profesionales que están a cargo de esos niveles educativos, en relación al número de niños, no está en la proporción requerida de modo que se pueda garantizar –al menos-, poder entregar una atención pedagógica acorde a las características del desarrollo de los niños y niñas, consideremos en esto que los resultados que dan cuenta del logro de aprendizajes en el nivel no son los esperados (definidos en los programas pedagógicos del nivel), especialmente en lo que respecta al desarrollo del lenguaje.

En la tabla 6, siguiente, podemos observar de forma comparada la realidad de la educación inicial a nivel nacional e internacional, en lo que respecta a la atención profesional de los primeros años, en una relación de proporción entre profesionales y cantidad de párvulos asignados.

Tabla 6. Comparaciones internacionales en Educación Inicial

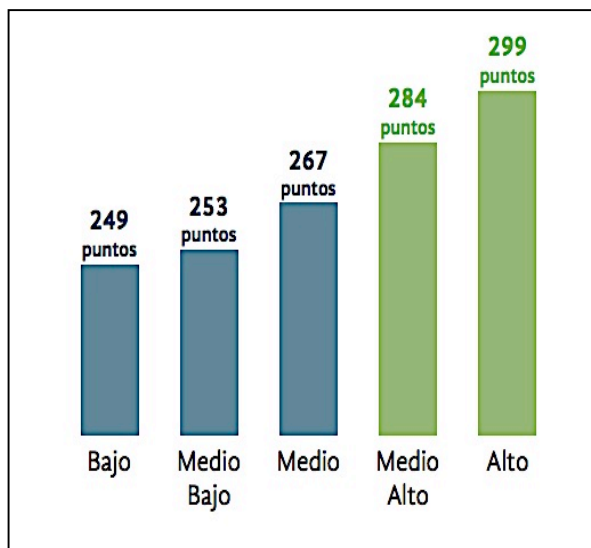
OECD: “Education at a Glance 2013”	Chile	OCDE	Tailandia	N. Zelanda
Relación educadora de párvulos/alumno/a en Educación Inicial	1 a 22	1 a 14	1 a 11	1 a 7

Fuente: Cambio de Rumbo. M. Waissbluth. 2013

De acuerdo a lo observado en terreno, en los jardines infantiles públicos la cifra aún es mayor (de forma abismante en muchos casos), hemos podido verificar que debido al alto número de ausencias por enfermedad o vacaciones legales de las profesionales, la autoridad competente no procede a incorporar personal de reemplazo y que, además, debido a la sobre matrícula que existe en los centros educativos por razones de cobertura, en muchas ocasiones la relación de 1 a 22 niños por profesional educadora varía, lo que indudablemente afecta el desarrollo de una educación de calidad.

Otro aspecto fundamental de la problemática en estudio comprende el hecho de que, justamente en el área de lenguaje, los niveles alcanzados por los alumnos/as se relacionan con los quintiles en los cuales se les estratifica, además se evidencia en el gráfico siguiente como los puntajes de logro van aumentando en función de los diferentes sectores sociales (ver gráfico n° 2).

Gráfico 2. Resultados Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje - SIMCE (2011)



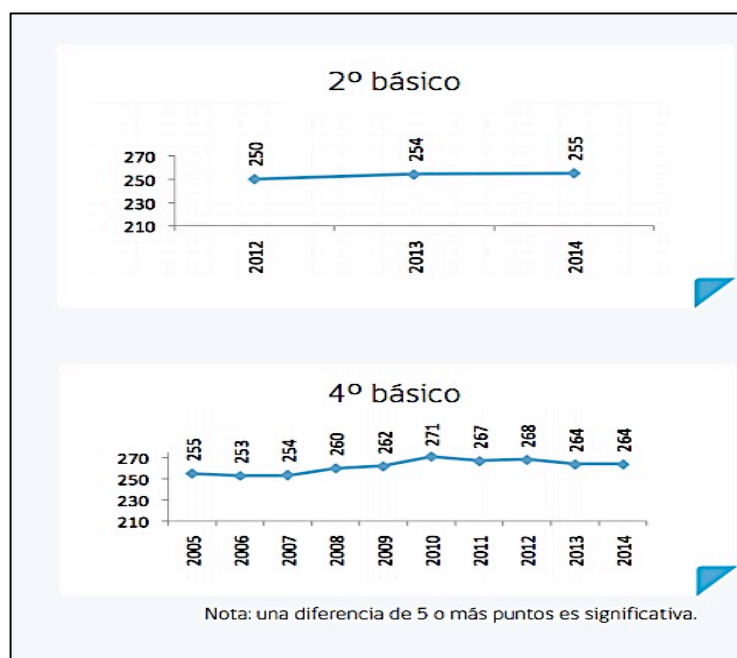
Fuente: Documento Educación 2020. 2013

Los resultados derivan de datos oficiales a partir de los cuales se toman una buena parte de las decisiones de política pública por parte del MINEDUC; esta información es producto de los resultados obtenidos de un sistema de evaluación nacional (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación; SIMCE), el que se ha implementado de manera censal en los últimos 20 años, y cuyo propósito es evaluar estandarizadamente los aprendizajes de los estudiantes a nivel nacional. Respecto de esta práctica, el Ministerio de Educación de Chile, en su página web, señala:

“... es una evaluación externa, que se propuso proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo. Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden.” (Rescatado de <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/>)

Como se mostró en el Gráfico 2, se puede observar la mayor distancia que se produce entre los quintiles más bajos respecto de los más altos; los puntajes de logros alcanzados son igual de distantes, y aun considerando que los puntajes logrados por los quintiles más altos tampoco llegan a la media esperable tras la aplicación del SIMCE. En cuanto a los resultados del área del lenguaje que nos interesa en la investigación, también los resultados están por debajo de la media nacional, como queda demostrado por el instrumento, específicamente en lo que se refiere a Lectura, podemos ver su evolución entre los años 2012 y 2014 en los gráficos que presentamos a continuación (ver Gráfico 3).

Gráfico 3. Resultados de Aprendizaje Lectura - Prueba SIMCE

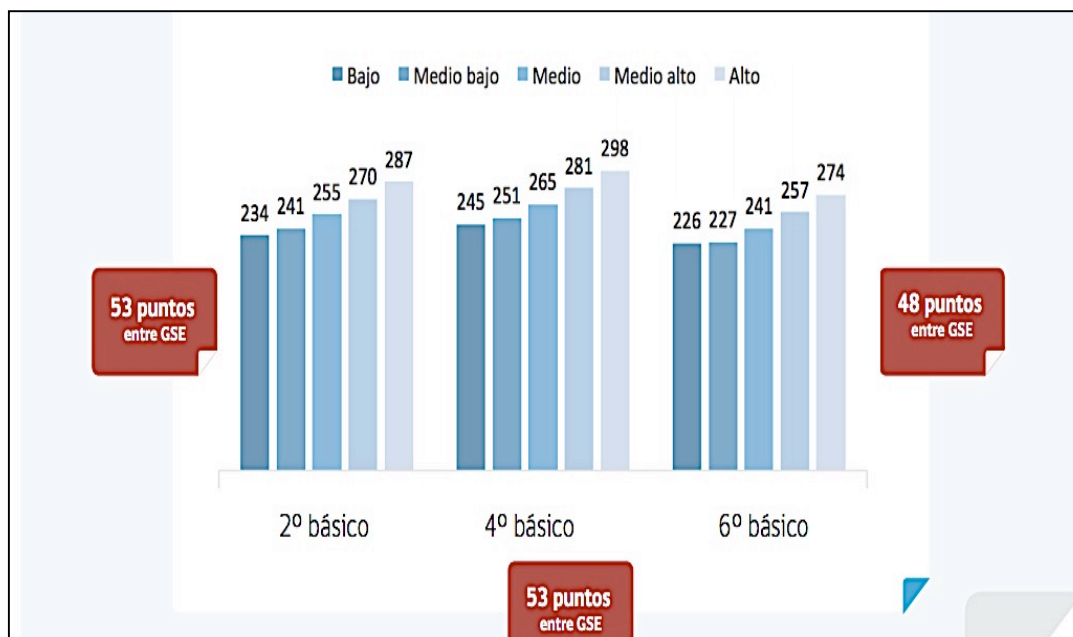


Fuente: Sitio oficial SIMCE. Presentación Entrega de Resultados 2014

Las gráficas evidencian, respecto al crecimiento y la estabilidad de los resultados cierta inmovilidad, cuestión que constata el mismo informe presentado por el organismo que administra la evaluación, el cual señala que en el caso de Lectura, los resultados de segundo y cuarto básico son estables durante los últimos años. Sin duda que este un aspecto que amerita la atención, especialmente si los resultados son aún más distanciados en los niveles

socioeconómicos más bajos respecto de los niveles altos, hecho que observamos en el Gráfico 4, donde vemos los puntajes de diferencia entre los grupos socio económicos (GSE, Nivel Bajo, Medio bajo, Medio, Medio alto y Alto).

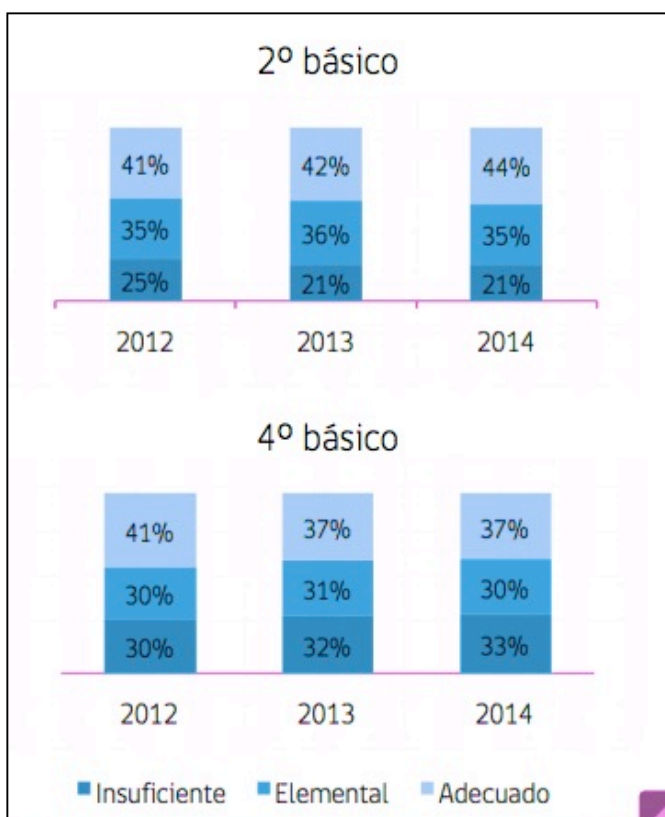
Gráfico 4. Promedio SIMCE Lectura 2014 según GSE



Fuente: Sitio oficial SIMCE. Presentación Entrega de Resultados 2014

Se puede observar en el gráfico 4 la diferencia en los puntajes obtenidos en cada nivel evaluado se acrecienta en los cursos superiores, y lo mismo sucede respecto de los grupos socioeconómicos, la brecha siempre aumenta a medida que la realidad socioeconómica de los evaluados es más alta, lo que se ha reiterado de manera constante en los resultados de los años 2012, 2013, y 2014, como se puede observar en el gráfico 5.

Gráfico 5. Resultados de Lectura 2012, 2013, 2014

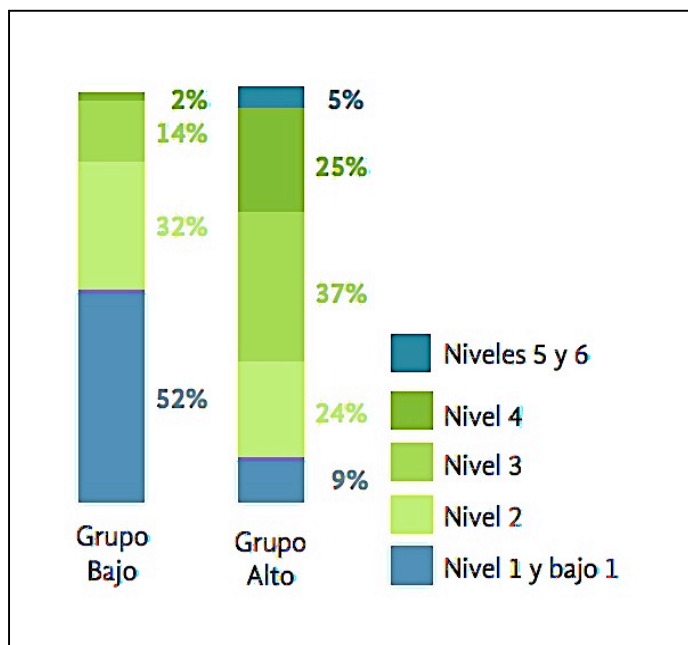


Fuente: Sitio oficial SIMCE. Presentación resultados 2014

Tal como lo señala el Informe del año 2014: “En segundo básico, el 44% logra el nivel Adecuado, 35% se ubica en nivel Elemental y un 21% en el Insuficiente”, y “En cuarto básico, 37% logra estándar Adecuado, 30% se ubica en nivel Elemental y un 33% en Insuficiente. En ambos gráfico no hay cambios respecto al año 2013” (MINEDUC. 2015)

Por otra parte, si nos remitimos a los resultados del Informe PISA (Programme for International Student Assessment), el cual determina la valoración internacional de los alumnos, evidencia los bajos niveles de desempeño en lectura en los quintiles más bajos.

Gráfico 6. Porcentaje en niveles de desempeño en Lectura



Fuente: Informe resultados PISA 2009

El gráfico 6 permite visualizar que la prueba PISA denota que el Grupo Bajo concentra sus máximos logros en los niveles 3 y 4, alcanzando un 16% de nivel de logro; por su parte el Grupo Alto, concentra sus resultados más altos en los niveles 3, 4, 5 y 6, CON UN total de 67%. En la evaluación del año 2012, según el informe Programa Nacional de Lectura, PNL, se indica: “se obtuvo un puntaje promedio de 441 puntos (el promedio OCDE corresponde a 500 puntos) y el 33% de los estudiantes no logró el nivel necesario para participar completamente en la sociedad” (PNL. 2015:19), lo que implica que los estudiantes chilenos no presentan desarrollo de competencias de comprensión, reflexión y evaluación de contenidos, entre algunas de las tareas asociadas a la lectura.

Es, sin lugar a dudas, en los primeros años de vida, en donde se adquieren aprendizajes que posteriormente serán la base para otros nuevos y, en contrario, si dentro de este periodo no se dan aquellas oportunidades para lograrlos, muy difícilmente podrán ser adquiridos más adelante, la neurociencia les llama “Períodos Críticos” (Mc Cain y Mutard, 1999), por su parte Emilia

López plantea la siguientes interrogantes: “¿qué política pública puede hacerse cargo de esta necesidad poética de la primera infancia?”(López, 2013:59), a lo cual agrega posteriormente: “Los cálculos económicos acerca de la rentabilidad de invertir en cultura y primera infancia dan vueltas por el mundo con la potencia de una certeza. Queda por preguntarnos si una política planteada desde la rentabilidad económica es capaz de advertir una serie de especificidades que hacen a la calidad estética, intelectual, afectiva y sensible de la vida de los niños y las familias” (64:2013)

La prueba SIMCE considera dentro de sus componentes encuestas que son aplicadas a las familias, o a los cuidadores de los niños que la rinden. El año 2012, por ejemplo, una de las preguntas formuladas a las familias de los niños de Segundo Año Básico tuvo relación con la iniciación a la lectura; los resultados fueron los siguientes (ver Tabla 7, siguiente).

Tabla 7. Pregunta a las Familias respecto a la Inicicación a la Lectura

Pregunta: ¿A partir de cuándo comienza a leer con su hijo?			
Grupos socio económicos	Desde que aprendió a hablar o antes	Desde que se incorporó al jardín infantil	Desde que se incorporó a primero básico o aprendió a leer.
Bajo	243	233	226
Medio Bajo	248	238	233
Medio	259	248	243
Medio Alto	272	261	257
Alto	287	278	273

Fuente: Informe SIMCE 2012

Es en el propio Informe SIMCE (2012) en donde se explica lo siguiente: “Se observan mejores resultados entre aquellos estudiantes con padres que indican leer con sus hijos de manera más temprana”; sin embargo vemos que en los sectores pertenecientes a los quintiles bajos esto

no sucede, y lamentablemente tampoco se observa una promoción de la lectura desde el jardín infantil, pese a los esfuerzos que se realizan a nivel del Plan Nacional de Lectura.

En lo que respecta los procesos de evaluación que se llevan a cabo en educación inicial, JUNJI utiliza el Instrumento de Evaluación para el Aprendizaje (IEPA), el cual tiene por objetivo establecer los niveles de logro y, desde ello, mejorar la calidad de los aprendizajes de los párvulos que asisten a sus jardines infantiles. En el caso de la Fundación INTEGRAL, se aplica el instrumento Perfil de Logro de Aprendizajes en la Educación Parvularia (PLAEP), a través del cual se obtiene un perfil nacional que entrega índices que verifican cuánto han aprendido los niños y niñas, respecto de los aprendizajes esperados que están contenidos en el referente curricular del nivel, es decir, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP).

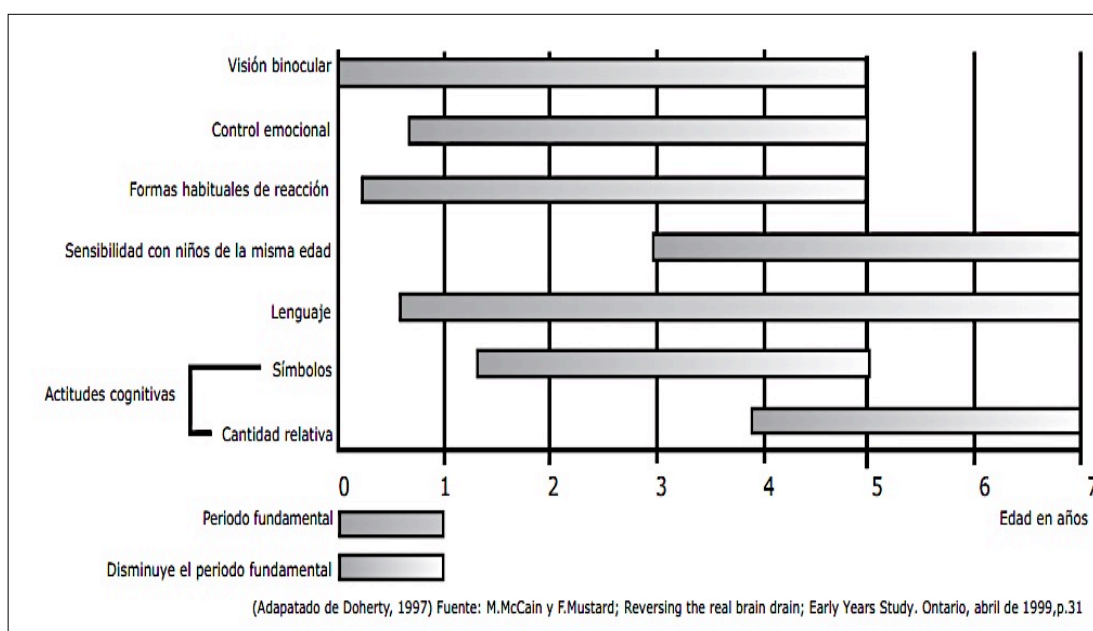
Respecto de los logros que cada uno de estos instrumentos ha arrojado, hay algunos que nos interesan sobremanera, en particular aquellos que refieren logros muy poco alentadores en el área del desarrollo del lenguaje. Es en este componente en donde constatamos la necesidad, y la urgencia, de generar estrategias desde la edad temprana, estrategias que permitan abordar el área del desarrollo del lenguaje en este periodo que, como ya se señaló anteriormente, es muy sensible a las oportunidades que se le brinden a párvulos antes de cumplir sus 3 años de edad.

En Chile, los programas de estudio que emanan del Ministerio de Educación (En línea: www.MINEDUC.cl), ponen al centro de todo el sistema regular de educación los cuatro procesos fundamentales de aprendizaje de la lengua materna, esto es: aprender a escuchar, aprender a hablar, aprender a leer y aprender a escribir. Estos aprendizajes comprometen a todos los niveles de la educación chilena, desde la educación de la primera infancia hasta los dos últimos niveles de la educación secundaria y, a su vez, a todas las asignaturas que forman parte en cada uno de

los niveles, no obstante también es importante agregar en este proceso la importancia que tiene generar el gusto por la lectura, tal como lo plantea Cecilia Beuchat, cuando señala: “Es el placer el aspecto principal en lo que se refiere a la educación lectora” (2011:33)

En sintonía directa con lo que acabamos de señalar, la Figura 9 (página siguiente) muestra los períodos críticos del desarrollo del niño en las diversas áreas de este proceso, entra las cuales aparece la que refiere al Lenguaje, claramente focalizada en los primeros siete años de vida, período que incluye precisamente a la educación de la primera infancia. Nos interesa centrar esta temática, considerando que es parte del campo de estudio de la presente investigación.

Figura 9. Desarrollo del cerebro y algunas etapas fundamentales



Fuente: M. McCain y F. Mustard. Reserving the real brain drain: early Years Study. Ontario, Abril de 1999: 31 (En UNICEF. Estado Mundial de la Infancia 2001)

Se desprende de la figura 9 que sería entre los 0 y los 4 años de vida el periodo en que el cerebro requiere el máximo de oportunidades para desarrollar el lenguaje, posibilidades que se traducen en experiencias positivas y apropiadas que deben ser proporcionadas por el medio familiar, si se trata de la educación no formal (natural familiar), o por el sistema regular/formal

de educación, en donde existe una responsabilidad profesional estructurada y regulada de formar y educar a los niños/as.

Se puede entender entonces que las actuales políticas públicas han incrementado paulatina y crecientemente la cobertura educacional en los primeros años de vida, a la luz de los estudios que afirman que los niños y niñas que tienen mayores oportunidades de aprendizaje, en ambientes bien cuidados y con espacios educativos enriquecidos, logran importantes ventajas en lo que respecta a su desarrollo emocional e intelectual, constituyendo el punto de partida para futuros aprendizajes. Si los niños reciben una educación temprana, y si ésta es adecuada a las necesidades requeridas atendiendo al contexto desde lo que se demanda, principalmente durante los 3 ó 4 primeros años, acogiendo a los párvulos y apoyándoles adecuadamente, lo más probable es que a nivel cerebral todo esto tenga sus efectos en el desarrollo psicosocial y en el plano de la inteligencia.

Organismos de carácter mundial, como la UNICEF, en el documento “La Equidad se juega en la Infancia”, plantea:

“El desarrollo del cerebro es, en los tres primeros años de vida, el eje central del crecimiento integral del niño, ya que es en este período cuando deben ocurrir los eventos más importantes de su maduración. Este desarrollo es resultado también de experiencias físicas, cognitivas y emocionales, ya que se organiza en respuesta a los patrones, intensidad y naturaleza de esas experiencias. Recientes investigaciones sugieren que el cuidado cálido y estimulante del niño tiene un profundo impacto sobre su desarrollo” (Documento de Trabajo n°4. 2004:1)

Por su parte, la educadora chilena que hemos citado antes, María Victoria Peralta, defiende la necesidad de presentar una “Ventana de Oportunidades” a los niños de edad inicial, presentando sus principales argumentos en su libro “Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas de oportunidades para los párvulos del siglo XXI” (2002).

Por tanto, dada la importancia de fortalecer el desarrollo del lenguaje en estos primeros años, los cuales son considerados como un periodo crítico de desarrollo de procesos neuronales que requiere oportunidades que sean mediadas por profesionales preparados, especialmente en el trabajo pedagógico con niños y, con más énfasis si pertenecen a los primeros quintiles. Es necesario mejorar los logros a nivel de las pruebas estandarizadas, tanto en las mediciones nacionales (SIMCE) e internacionales (PISA), en todos los ámbitos que estas evalúan, pero con mayor énfasis en Lectura, considerando que Chile está en el grupo de los países de la OCDE que revisan permanentemente los progresos alcanzados en áreas como ciencia y educación, entre otras. Todo esta problemática emerge en el momento mismo en que se instala una nueva Reforma Educativa en Chile³¹, que ha implicado cambios significativos en las políticas educativas, ya que esta “pone a las escuelas en el centro del cambio social”.

Los pilares que sustentan este cambio que señalamos son la inclusión, la solidaridad, la democracia y la formación integral de la comunidad” (PNL. 2015:9). Es a partir de esta lógica que se comienza a gestar un Plan de Fomento Lector, a partir del año 2008 al 2010, lo cual trataremos con mayor profundidad en el apartado que sigue.

En definitiva, y luego de conocer los antecedentes generales, las líneas oficiales emanadas de la autoridad, las inversiones realizadas, la cantidad de recursos humanos y materiales que se han dispuesto en los diferentes programas, emergen una serie problemáticas interrelacionadas, todas las cuales valorizan la temática que discutimos y muestran la preponderancia que tiene la iniciativa curricular del estado chileno, cual es el desarrollo de los procesos lectores. Emergen desde él cuestiones que apuntan a definir, entre otros aspectos, qué es lo que se busca con la

³¹ La Reforma Educacional es un proyecto que busca hacer transformaciones de fondo en la educación chilena a través de una serie de iniciativas y proyectos de ley que se han puesto en marcha a partir del año 2015.

promoción de la lectura en los niños, por qué es necesario que los niños lean y que ello se transforme en una política de estado.

Se constata en la revisión de los antecedentes a nivel nacional que la urgencia que se ha centrado en materia de promoción de la lectura, y en la focalización de la que se ha hecho de parte la autoridad en relación con la atención de la primera infancia, en particular aquella que se ubica en sectores que –históricamente-, han estado marginados del acceso a este nivel educativo. Las evidencias extraídas de la revisión de la normativa, recientemente ingresando a la Ley Orgánica Constitucional de educación, la cual da cuenta del empeño en que sean justamente estos sectores más deprivados y marginales social, cultural y –hasta- geográficamente confinados, quienes tengan garantizado el acceso a los beneficios de las políticas públicas. Es precisamente en este ámbito en el cual queremos focalizar nuestra investigación, buscamos conocer de forma sistemática, científica y metódica aquellas cualidades de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que nos permitan conocer cómo se desarrolla el proceso de fomento lector en contextos donde asisten niños de los primeros quintiles; buscamos comprender cómo se expresan y accionan los elementos socio culturales que explican el proceso lector que se desarrolla en estas comunidades educativas, con esas educadoras y técnicos en educación parvularia.

Ligado a lo anterior, queremos igualmente conocer qué es lo que piensan los actores educativos, y comprender cómo entienden el proceso de fomento lector las educadoras y las técnicos en educación parvularia, todas quienes trabajan directamente con los niños.

Teniendo, preliminarmente, definida la temática de estudio, creemos que podríamos investigar en tres jardines infantiles con un enfoque cualitativo, de índole exploratorio y explicativo, pudiendo ser dos de ellos de tipo urbano marginal, donde ya se está implementando

el PNL y uno del tipo urbano, donde aun no se ha implementado este plan. Estos contextos de estudio pueden permitirnos establecer algunos referentes de comparación y de contraste, atendiendo a la presunción de que en esos contextos los procesos de gestión de la política pública, como los referidos a las cuestiones técnicas que se relacionan con la lectura, se hace más gravitante, más necesario y tiene una trascendencia mayor pues como ya se señaló antes, los procesos lectores, implicados en las evaluaciones a las que se somete la enseñanza chilena (nacionales como el SIMCE, internacionales como PISA), denotan serios déficit en este ámbito en particular. Es más, como también lo hemos descrito en los apartados anteriores, cuando se trata de programas que tienen como norte principal atender a poblaciones de párvulos de los primeros tres quintiles, que pueden estar marcados por una muy fuerte marginación social, cultural y económica.

Antes de continuar nos parece necesario remarcar que progresivamente se ha ido aproximando al campo de análisis que interesa, cual es, el de la educación parvularia y la vinculación del estudio con todos los actores educativos que están relacionados con este nivel, en un espacio contextual específico. Así, en lo que sigue, se abordarán los análisis preferentemente desde este nivel integrador y holístico, como se indicó al comienzo del escrito, es en este ámbito en donde se ha desarrollado la experiencia laboral y, en atención a ello, se puede comprender y proyectar mejor la línea investigativa.

Es en contexto social y cultural en donde las educadoras y los programas se despliegan, es en estos medios diversos, multivariados y complejos en los cuales se prueba la pertinencia y la eficiencia de esos programas. efectivamente, en lo cotidiano de las aulas se prueban las propuestas didácticas de las educadoras, la mal llamada en nuestro país la “efectividad pedagógica” que atribuye prácticamente toda la responsabilidad de los resultados a las

profesionales y las técnicas, sin considerar el tremendo peso que tiene en los procesos de aprendizaje el medio del cual provienen los párvulos, contexto que no solo condiciona las propuestas oficiales y los medios que ponen en acción las educadoras, sino que regula las formas y los contenidos que son aprendidos por los niños y niñas. Actualmente, las dificultades en el área del lenguaje comienzan a hacerse evidentes desde temprana edad, lo que ha traído como consecuencia la creación de muchas escuelas de lenguaje³² para niños y niñas de 3 a 6 años de edad, que reciben una subvención mayor del estado (en relación a los jardines infantiles JUNJI e INTEGRAL) y donde ingresan niños que presentan fundamentalmente algún tipo de trastorno del lenguaje, lo que en ocasiones son producto de la deprivación cultural que a su vez es producto del contexto social donde viven sus familias, como ya se señaló al inicio de este documento.

En Chile, especialmente en los sectores más vulnerables, las salas cunas y los jardines infantiles presentan una estrecha relación con las familias, y esta interacción educativa se ve potenciada cuando la madre percibe que existe una preocupación por el bienestar y el desarrollo integral de sus hijos, lo que ofrece un espacio de oportunidades para implementar cualquier política educativa que vaya en directo beneficio de sus hijos y por ende de la familia.

Se ha descrito en lo esencial el sistema de educación inicial chileno; luego se ha revisado la estructura administrativa. Posteriormente se ha expuesto uno de los desafíos centrales del nivel educativo cual es el fomento de la lectura desde los primeros años de edad infantil, los resultados que se han obtenido, las evidencias que posee el Estado y que le permiten guiar las políticas públicas en educación. En virtud de todo lo descrito, se estima que la investigación debiera resolver cuestiones como las que se proponen a continuación.

³² Las Escuelas de Lenguaje son instituciones financiadas pro el estado y que reciben a los niños que presentan trastornos específicos del lenguaje.

3. Preguntas centrales de la investigación

Derivado y en armonía con la problemática descrita en el punto anterior, emergen las preguntas que cumplen la doble función de expresar de forma concreta la problemática en estudio y, a la vez, cumplen con guiar el proceso mismo de la investigación. Por la naturaleza de la problemática descrito hasta aquí, centrada en la efectividad de los procesos de promoción de la lectura y en los componentes culturales y sociales que la enmarcan, la eventual explicación a la que se puede arribar tiene una naturaleza descriptivo-explicativa, alejada de la razón cuántico-numérica; sin desconocer que la presencia de variables numéricas puede contribuir a la comprensión del fenómeno que se estudia -a título de fuente secundaria-, resulta más próxima la primera aproximación, de naturaleza cualitativa y, desde ello, no se puede proponer – a priori- hipótesis a probar, no obstante que emergen múltiples inferencias desde el saber que emana de la praxis, todas las cuales se irán desarrollando en la medida que se expongan los elementos teórico-prácticos, como también serán sometidas al juicio constante de los hechos y de las evidencias que se vayan compilando.

Atendiendo lo señalado, en cuanto a la descripción de elementos explicativos antes que de variables métricas y, derivado de los referentes teóricos que se han descrito al comienzo, como igualmente desde la propia experiencia cotidiana de trabajo en sectores marginales de Valparaíso y Viña del Mar, Chile; resulta pertinente definir algunas preguntas que aluden los componentes que se han desarrollado antes.

En primer lugar, y asumiendo que las educadoras son quienes ejecutan la tarea de poner en marcha los programas que define la autoridad gubernamental y ministerial, a través de los organismos estatales que se han señalado, es desde esta perspectiva que parece interesante procurar responder cuestiones que, en un primer término comprenden la estructura de los

programas de fomento de la lectura, apuntando a la modalidad en sí misma, a los procedimientos y otras cuestiones que buscan verificar aspectos didácticos principalmente. Entendiendo que ese componente hace visible una multiplicidad de cualidades que permitan conocer el problema en estudio, comprender los procesos de base que están asociados a él y que, a la postre, van a permitir explicarle.

Empleando la perspectiva de lo que comprende el sentido y la estructura del estudio que proponemos, con una aproximación metodológica desde los estudios de índole cualitativo, exploratorio y descriptivo (Hernández Sampieri, 2006; Martínez, M. 2002; Bolívar, A. (2000), hemos planteado un conjunto de preguntas que –como señalamos antes-, nos permiten guiar el proceso del trabajo de campo. En primer lugar, los cuestionamientos iniciales abordan aspectos que podríamos entender como la constitución de un cuerpo de antecedentes que permiten construir un diagnóstico del campo en donde desplegaremos la propuesta metodológica, esto es los jardines infantiles. Las preguntas son las que se indican a continuación, todas ellas enfocadas en distintos aspectos particulares del contexto en estudio, pero que en su conjunto arrojan luces que permiten dar cuenta de una parte importante de ese contexto, en el área de la promoción de la lectura cual es el asunto central de esta investigación. A saber, se cuestiona:

a. ¿Cómo se promociona, por parte de las educadoras y técnicos en educación parvularia que trabajan directamente con niños, el proceso lector en los jardines que forman parte del campo en estudio?

b. ¿Cómo se implementa y qué características posee la promoción de la lectura en los jardines infantiles estudiados?

c. ¿Cuáles son los modelos educativos que están en la base pedagógica de las profesionales y técnicos a cargo de los programas de promoción de la lectura en los jardines infantiles estudiados?

d. ¿Con qué preparación, las educadoras de párvulos implementan los programas de fomento lector?

Luego, y atendiendo que el enfoque metodológico comprende un diálogo y la observación directa a los equipos profesionales y técnicos, nos preguntamos sobre los logros que se podrán alcanzar con esta misma propuesta:

e. ¿Cuál es la incidencia que tiene un plan de trabajo en el ámbito de los procesos didácticos asociados a la promoción de la lectura en los jardines infantiles, de qué manera se observa?. Y, si esta experiencia de trabajo compartido demuestra no haber incidido, ¿qué explica que ello no haya ocurrido?

Otra cuestión mayor que es de interés de esta investigación, y que señalamos antes, dice relación con la percepción que tienen los actores educativos de los jardines infantiles en estudio del proceso que vivencian durante la experiencia de trabajo de la que hacen parte, entendiendo que ese mundo representado y contenido en sus percepciones, es lo que bien puede explicar su actuación y con ello, explicar cómo llevan a cabo las políticas y los programas –como el de promoción de la lectura-, que se instalan desde las estructuras educacionales nacionales, regionales y locales. Considerándoles entonces como protagonistas centrales, nos interesa conocer de ellos las respuestas a cuestiones como:

f. ¿Qué piensan, o cómo se representan la promoción de la lectura las educadoras e párvulos y los técnicos en educación parvularia?

En atención a la experiencia observando y animando procesos pedagógicos en el aula, resulta interesante sistematizar aquellas observaciones que derivan del quehacer regular, determinando los focos a observar, construyendo dispositivos para hacerlo y sabiendo que existe un tipo de programa que es interesante de indagar respecto a qué tipo de didáctica se propone, en contraste con la que se define en la literatura, como referente de comparación. Finalmente, orientando los resultados a líneas proyectivas sobre la materia de estudio, y transformando lo observado en un reporte que contenga algunas descripciones que permitan inferir acciones de futuro, se proponen dos preguntas:

- g. ¿Qué estrategia puede ser efectiva para instalar una práctica permanente de promoción de la lectura?

Todas estas interrogantes son abordadas asumiendo dos inferencias de base, las cuales se fundan en la revisión de la literatura experta y, a su vez, en los conocimientos de la praxis. Una, que la promoción de la lectura es entendida como un proceso esencial en la formación de los párvulos, y de la cual depende mucho el desarrollo intelectual y afectivo de los niños y niñas en el futuro y, dos, que el desarrollo del proceso lector no depende exclusivamente de los centros educativos (incluyendo en esta conceptualización a los jardines infantiles), en cuanto al desarrollo de hábitos y de habilidades, sino que depende más de un “entorno” que constituye un ethos socio-cultural que facilita o empobrece el proceso. Al respecto, el CERLALC, en el documento “Nueva agenda por el libro y la lectura: recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica”, señala:

“De ningún modo el problema reside en saber si el libro es obsoleto o no, sino en cómo activar las experiencias de lectura más eficientemente. Reconociendo el vínculo estrecho que mantiene el libro con la primera infancia, con el interés de la adolescencia por descubrir y con la necesidad del sistema escolar de organizar y presentar sus contenidos de manera homologada, el principal desafío consiste en optimizar la promoción de la lectura

para cada contexto, teniendo en cuenta los cambios en los patrones de consumo cultural y en los procesos de aprendizaje” (51:2013)

4. Objetivos de la investigación

A continuación se presentan los objetivos de esta investigación que se focalizará en un contexto determinado, considerado como un objeto de naturaleza fenomenológica, ya que constituye una realidad particular, la cual será considerada desde sus particularidades y que dada las características del estudio, no se podrán hacer transferibles a otras realidades.

Entendiendo que el proceso de promoción de la lectura que llevan a cabo las educadoras de párvulos es central para propiciar el desarrollo del lenguaje en el niño, el objetivo general de la investigación apunta a definir el rol que cumple la didáctica del proceso lector, desde la percepción y acción de actores educativos fundamentales, las educadoras de párvulos y las técnicas en educación parvularia, quienes trabajan en jardines infantiles ubicados en el sector alto de Valparaíso, y conocer el impacto que tiene un proceso de acompañamiento vinculado a la didáctica de la promoción de la lectura en jardines con índices de vulnerabilidad alto.

De acuerdo con el objetivo central antes mencionado, es que en esa perspectiva proponemos los siguientes objetivos específicos:

- Determinar la percepción que poseen las educadoras en ejercicio de los programas de promoción de la lectura.
- Reconstruir, desde las verbalizaciones, la percepción que elaboran las educadoras y técnicas en tanto protagonistas de un proceso de intervención pedagógica, vinculada a la promoción de la lectura.

- Identificar el impacto que genera la intervención pedagógica orientada a generar y desarrollar estrategias didácticas de promoción de la lectura en tres jardines infantiles de Valparaíso.

Estos objetivos serán en gran medida los encargados de orientar tanto el diseño metodológico, como los procesos de análisis de las evidencias compiladas.

5. Tipo de investigación

Por la naturaleza de la problemática que se ha descrito hasta aquí, se presentan a continuación los antecedentes principales de la aproximación metodológica, centrada en el estudio de los procesos que caracterizan la promoción de la lectura en tres jardines infantiles, ámbitos que constituyen contextos culturales y sociales que enmarcan y circunscriben el proceso de fomento a la lectura que le caracterizan, y le dan una fuerte identidad. Asumiendo que el mundo social y cultural es complejo, y que el ser humano como su gestor es imprevisible y en tanto tal, como sujeto de investigación, suele expresarse en facetas imprevistas, emergentes. No es un objeto que se encuentra circunscrito a un laboratorio y controlado por mecanismos y procedimientos que le aíslan de variables imprevistas como suele darse en las ciencias naturales, por tanto, desde esta lógica, la investigación se corresponde con un estudio con enfoque etnográfico, que como lo define Angrosino corresponde a “la recogida de información sobre los productos materiales, las relaciones sociales, las creencias y los valores de una comunidad. La recogida de datos se basa en diversas técnicas; de hecho, es deseable aproximarse a la compilación desde el mayor número de perspectivas diferentes posibles, para confirmar mejor que las cosas son realmente como parecen.” (2012:26); con acuerdo a esta perspectiva, no se requiere la formulación y la demostración de una hipótesis, sin embargo se debe asumir que en el desarrollo de la investigación, tanto al momento en que se revisa la literatura como cuando se

despliega el trabajo de campo, el investigador va infiriendo relaciones entre los distintos elementos, como igualmente va formulando –fruto del conocimiento y la reflexión sobre sus lecturas- diversas y progresivas “hipótesis de trabajo” (De Ketele, 2010; Quivy et Van Campenhound, 1995), las cuales desecha en la medida que avanza en ambas instancias del trabajo científico. En este proceso, la praxis es clave pues se trata habitualmente de un investigador con experiencia de campo (como es en este caso), resultando inevitable reflexionar a partir de los hechos conocidos y, desde ellos, proyectar y consolidar el método que se emplea en el estudio de terreno. Estas inferencias se van indicando y desarrollando durante el desarrollo del informe, tal y cual fueron dándose en el transcurso del encuentro con los centros educativos y las profesionales que allí laboran.

Desde la perspectiva etnográfica que contiene esta investigación, se corresponde con las características que expone el autor -antes indicado- para de un estudio de esta naturaleza. Efectivamente, Angrosini (2012), resume este planteamiento en lo que se muestra en la figura 10 de la página siguiente:

Figura 10. Característica de la Etnografía como método



Fuente: Síntesis elaborada a partir de texto:
"Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa"
Angrosini (2012)

En la figura se explica y se relaciona los elementos que propone el autor con nuestro propio trabajo investigativo. En primer término, porque es un trabajo de campo que se realiza en el contexto en donde viven y trabajan las personas participantes en el estudio, por tanto asumimos que el espacio social, cultural, geográfico e histórico es expresión de la complejidad que nutre cada uno de los elementos que se estudia y que, igualmente, son esos mismos elementos que permiten su interpretación posterior. Existen trazas que son evidentes de cada uno

de esos elementos, así, las relaciones sociales que se manifiestan en los barrios como en las familias (cual fuere su constitución) se expresan en los centros educativos que estudiamos. Por su parte el lenguaje, signo evidente de lo cultural como sostiene Freire, va a permitir adentrarse y comprender los eventos culturales que van a facilitar la entrada y compilación de evidencias y, luego, el análisis del material compilado. El componente histórico alude las características referidas a las tradiciones y los componentes de orden consuetudinario que identifica a los territorios en donde están las personas, como así mismo, esos espacios refieren las cualidades naturales-geográficas del territorio.

En segundo término, otra cualidad que propone el autor es que se trata de un trabajo personalizado. Siendo una investigación realizada por una investigadora que se vincula con las personas desde antes de iniciado este proceso, se deriva que hay un contacto como participante y observadora que está “regulado” por un proceso, una dinámica de progresión que está marcada por eventos sucesivos en donde los vínculos de confianza van creciendo y desarrollándose con el tiempo. Este es un fenómeno importante para la investigación asumiendo que, desde la evidencia de campo, se va produciendo una profundización progresiva en la temática que se indaga y, tanto la calidad como la cantidad de material se enriquece con el avance como la capacidad de la investigadora para conocer, comprender y explicar los eventos de los cuales es testigo. Es la entrada en el terreno, en oleadas sucesivas de ingreso y retiro, lo que le permite conocer y luego –con la distancia de estar fuera del campo- le da la perspectiva espacio temporal respecto de los eventos lo cual le permite una mejor (y mayor) comprensión de los mismos.

En tercer lugar, es también variada en métodos, ya que se efectúa mediante el uso de dos o más técnicas de recogida de datos que pueden ser de naturaleza cuantitativa o cualitativa, y que permiten llegar a una mejor triangulación en la etapa de análisis. Efectivamente, la revisión de la

literatura científica nos ha reportado evidencias de que progresivamente en el campo educativo se suele incorporar –crecientemente- más y más enfoques mixtos (Hammersley, M. y P. Atkinson, 1994; Miles y Huberman, 2003)

En cuarto lugar, es un estudio que requiere un compromiso a largo plazo, ya que quien realiza el estudio se compromete a continuar interactuando con los participantes durante un periodo de tiempo que puede llegar a semanas, meses, un año o más. En nuestra investigación, como daremos cuenta se construyó en base a visitas progresivas y reiteradas a los lugares en donde se investigaba.

En quinto lugar, es inductiva, ya que utiliza una serie de detalles descriptivos para elaborar teorías explicativas, e igualmente es dialógica, ya que las conclusiones a las que se lleguen pueden ser presentadas a los grupos de personas que participaron de la investigación; y por último es integral (sexto), porque permite tener una visión completa de los grupos participantes. (2012:57)

Corresponde a un estudio descriptivo, pues se darán a conocer detalles del proceso vivido por las personas y los grupos que fueron parte de la investigación durante la aplicación del dispositivo pedagógico y que se corresponde con lo que plantea Angrosino, quien define el análisis descriptivo como “El proceso de desglosar los datos en sus partes componentes para diferenciar patrones o regularidades en ellos.”(2012:203)

Según lo que se ha señalado, en cuanto a la descripción de elementos explicativos antes que de variables métricas y, derivado de la naturaleza del estudio que se ha descrito al comienzo, como igualmente desde la propia experiencia cotidiana de trabajo en sectores marginales y del

área urbana de Valparaíso (Chile), este estudio surge desde el planteamiento del problema, el proceso de inmersión inicial en los centros educativos.

6. Descripción del método de investigación

A través de la metodología se pretendió tener un acercamiento al tema de estudio desde una perspectiva natural, a fin de que las peculiaridades de cada experiencia que surgieran permitieran llegar a resultados independientes, pues como se señaló antes no se buscó establecer generalizaciones. En la práctica, este tipo de metodología no se inicia con un objeto de estudio detalladamente definido, sino que el método se va estructurando y cobrando formas progresivamente más definidas en base al conocimiento que se va desarrollando, a medida que se revisa y se analiza la información que se va obteniendo del terreno. El enfoque cualitativo empleado permitió tener un acercamiento a las personas-sujetos en estudio, en una relación empática y dialogante, inmersas en sus contextos, con conceptualizaciones y representaciones impregnadas del contexto y desde sus percepciones. Al respecto, Kvale, plantea que la investigación cualitativa se entiende “cómo –que- las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza.” (2011:24).

El enfoque empleado parte de la base de que es necesario conocer el contexto y entender lo que sucede en el espacio que se estudia y con aquellas personas que le habitan y representan, desde las complejidades naturales y emergentes que el tema de estudio requiera indagar.

Partiendo de esta premisa, lo primero que se indagó fue sobre las percepciones iniciales de las participantes, las cuales surgieron en espacios dialógicos, recogiendo su mirada respecto a elementos asociados a la temática en estudio, su trabajo pedagógico en el aula en relación a la misma. En la fase de desarrollo se implementó y mantuvo un registro de las sesiones de trabajo,

mediante la grabación de las conversaciones que se iban originando a partir de las temáticas que se iban planteando sesión a sesión, las cuales se transcribieron más tarde, se realizó un registro escrito al final de algunos de los encuentros donde las participantes daban su impresión de la experiencia vivida y que permitía retroalimentar el desarrollo de la aplicación del dispositivo pedagógico.

En la etapa final donde, como ya se señaló, se realizaron entrevistas que recogieron las percepciones de las participantes respecto a sus experiencias de vida en relación a su aproximación con la literatura infantil, su actual vínculo con la misma, pasando por diversos aspectos y áreas que esta implica, desde lo profesional, laboral y curricular, así como por los desafíos y la evaluación de la experiencia vivida durante los meses en que se llevó a cabo la aplicación del dispositivo pedagógico.

Entonces, para los efectos de dar fundamento y organizar conceptualmente el análisis de la información, hemos recurrido a la teoría fundamentada, con autores como Strauss y Corbin (1996), Barbour (2013), Kvale (2011), Hernandez Carrera (2014), y Carreño, Soriano y Trinidad (2012), quienes en lo sustantivo señalan que tiene como una de principales características el que permite que la teoría emerja a partir de los datos recopilados analizados sistemáticamente y que se desarrollará con mayor detalle posteriormente.

La fase final de este método corresponde a la interpretación de la información de las entrevistas que han sido transcritas, momento en que el investigador comienza su trabajo realizando una categorización inicial desde los primeros aspectos a considerar en la recopilación de información, para luego establecer las primeras categorías axiales, lo que implica que de todas las codificaciones que el investigador realiza, establece una relación entre todos los elementos que van surgiendo de las temáticas reconocidas a partir de los propios registros obtenidos,

logrando identificar la categoría central que, a la postre va a representar la voz reconstruida de los sujetos estudiados. Las categorías son los temas que surgen de la información que arrojan los datos obtenidos de los registros, y que permiten ir comprendiendo el fenómeno en estudio. Se establece primeramente la categoría central, la cual va a contener el mayor número de conexiones y que, como se verá, será la que más se repetirá en los diversos momentos del proceso de cada caso analizado.

Se trata entonces de una investigación del tipo exploratoria, ya que no existe información de estudios similares en el contexto nacional (Chile) y, por lo mismo, que este estudio no profundizó en la búsqueda de respuestas estadísticas, sino más bien se buscó recuperar los significados que los participantes asignan a la promoción de la lectura, y que fueron evidenciando en los diferentes momentos del proceso. Desde esta perspectiva, Álvarez – Gayou (2003), en Sampieri (2006:686), lo denomina marco interpretativo, refiriéndose a los datos que se van obteniendo y al análisis que se va generando a partir del planteamiento del problema, al proceso cómo se lleva a cabo la inmersión inicial en el problema, el trabajo de campo que se va a realizar, considerando que este varía según cómo se va desarrollando esa inmersión en los diversos contextos seleccionados para este estudio.

Es igualmente una investigación de tipo descriptiva desde el punto de vista de que hay un proceso que se describe detalladamente, y que se lleva a cabo en tres contextos específicos (los tres jardines infantiles), dando a conocer además pormenorizadamente los resultados de cada intervención. Esta descripción se orienta en torno al objetivo de conocer cuáles son las percepciones de educadoras de párvulos y técnicos en educación parvularia, respecto de cómo se lleva a cabo los procesos de promoción de la lectura en tres Salas Cuna y Jardines Infantiles de la

comuna de Valparaíso, del sector de Playa Ancha, un área poblacional de la ciudad con una mayor proporción de población con índices de desmedro social y económico de la ciudad. En el sector se atienden niños en condición de vulnerabilidad³³, es decir desde los 6 meses hasta los 6 años de edad; y con objeto de establecer de qué forma varía esa percepción de las profesionales y técnicos luego de aplicar el dispositivo que hemos implementado, el cual busca sensibilizar y dar herramientas didácticas para llevar al aula diversas estrategias que favorecen este proceso de acercamiento a la lectura desde los primeros años.

7. Unidades de Análisis

Como indicamos, las unidades de análisis corresponden a tres salas cunas y jardines infantiles donde cumplen funciones pedagógicas educadoras de párvulos y técnicos en educación parvularia. Estos centros fueron seleccionados fundamentalmente por dos razones, la primera, refiere al hecho de que con los tres existe un vínculo profesional que la investigadora ha realizado desde hace aproximadamente 15 años, llevando a cabo un trabajo de asesoría pedagógica, en una primera etapa y, en la actualidad, acompañando procesos de práctica de las estudiantes de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso (Chile). La segunda razón, y considerando que la línea de docencia de la misma investigadora son los lenguajes artísticos, dentro de la cual está la didáctica de la promoción de la lectura en los primeros años de vida, es que se busca aportar a los centros desde las estrategias didácticas asociadas a la promoción de la lectura, como también, el interés de aportar con referentes teóricos, documentos actualizados y una bibliografía de autores que les permitan acceder a recursos literarios que les permitan renovar sus bibliotecas de aula.

³³ Cabría aclarar que se entiende por vulnerabilidad, desde el punto de vista sociológico, considerando que la vulnerabilidad no esta restringido solo a situaciones de falta de recursos socioeconómicos

Para acceder a dos de los centros educativos en estudio, dependientes de la Junta de Jardines Infantiles, JUNJI, se solicitó autorización a la Dirección Regional de la Junta Nacional de Jardines Infantiles³⁴, organismo central del cual dependen directamente; en el caso del tercer jardín infantil, se coordinó directamente con la Directora del centro educativo, el cual depende de la Universidad de Valparaíso. En los tres jardines las participantes dieron su consentimiento de participación (Consentimiento Informado), lo cual se verificó en una reunión informativa, ocasión en que se les invitó a ser parte del estudio y se les explicó cuál era el propósito de éste y en qué consistía su participación³⁵.

A continuación se contextualizan cada uno de los centros educativos, los cuales constituyen las unidades de análisis.³⁶ Los dos primeros centros educativos (dependientes de JUNJI), se ubican en el sector alto de la ciudad de Valparaíso, los cuales al tener dependencia de JUNJI reciben una subvención del Estado, lo cual deriva en que están sujetos a fiscalización y supervisión permanente, acción que proviene de la Dirección Técnico-Pedagógica Regional, instancia que pertenece a la misma institución. En el caso de la tercera unidad analizada, depende administrativamente de la Universidad de Valparaíso y, desde el punto de vista de la gestión económica, se financia por una parte por recursos de la universidad, y por otra parte, recibe una subvención de la Junta Nacional de Jardines.

A partir de estas referencias generales, en el capítulo correspondiente a los resultados se realizará una descripción más detallada de cada una de las unidades educativas estudiadas.

³⁴ Anexo Carta Autorización Dirección Regional Junta Nacional Jardines Infantiles.

³⁵ En los anexos se incorpora la Ficha de Consentimiento y el Consentimiento Informado entregado a las participantes

³⁶ Para efecto de facilitar la comprensión del relato, se utilizará la siguiente identificación de las unidades de análisis: Sala cuna y Jardín Infantil 1 (J.I. 1); Sala cuna y Jardín Infantil 2 (J.I. 2); Sala cuna y Jardín Infantil 3 (J.I. 3).

8. Sujetos participantes de la investigación

Las participantes en la investigación de los tres centros, son todas las educadoras de párvulos y las técnicas en educación parvularia que se desempeñaban en las salas cunas y Jardines Infantiles en el momento en que se realiza el trabajo de campo y que ya se presentaron anteriormente.

8.1. Los criterios de inclusión fueron:

- Pertenecer al equipo educativo de la sala cuna y jardín infantil.
- Ser educadora de párvulos o técnicas en educación parvularia.

8.2. Los criterios de exclusión fueron:

- Desarrollar labores administrativas y/o de servicio al interior del Jardín.
- No poseer título de educadora de párvulos o de técnico en educación parvularia al momento de la investigación.

Por tanto, en cada uno de los tres centros se contó con un número variado de funcionarias dependiendo de la matrícula de cada centro, la asistencia en general se mantuvo durante el tiempo en que se desarrolla el trabajo de terreno, si hubo menos personas fue por las dinámicas propias de cada institución, dado que se produjeron inasistencias por enfermedad, permisos, vacaciones, etc.

A continuación en la Tabla 8 se representa la sistematización de la cantidad de funcionarias, su condición profesional (educadoras de párvulos y técnicas en educación parvularia), todas las cuales son parte de la investigación y del personal de cada uno de los jardines infantiles participes del estudio.

Tabla 8. Número de participantes del estudio por centro educativo

Sala cuna y Jardín Infantil	Nivel sala cuna menor		Nivel medio		Transición		Directora
	Educadoras	Técnicos	Educadoras	Técnicos	Educadoras	Técnicos	Educadora
1	2	6	3	6	1	1	1
2	3	9	2	4	1	1	1
3	2	4	1	4	1	1	1

Fuente: Elaboración propia

Ya hemos señalado que todas las participantes en la investigación dieron su consentimiento para ser consideradas en la investigación, entendiendo que se trata de “Un principio básico de la ética de investigación; se espera que las personas accedan a participar en un proyecto de investigación después de darles la información pertinente sobre los métodos y resultados previstos de la investigación.” (Angrisono, 2012:229). De acuerdo con este principio se realizó, antes de iniciar la intervención, un primer encuentro con cada uno de los jardines infantiles, ocasión en donde se expusieron los objetivos del estudio, se describió lo que se iba a realizar, en qué momento se realizaría y la duración de cada sesión, entre otros aspectos que fueron consultados por las participantes en el momento.

9. Propuesta de Intervención Pedagógica aplicada en los centros educativos: el Dispositivo Pedagógico.

En cada uno de los tres centros educativos se implementó un dispositivo que se diseñó de acuerdo al número de sesiones que se disponían, respondiendo a cada contexto y además adaptándose a los requerimientos de cada equipo pedagógico. El Dispositivo Pedagógico comprende al conjunto de las acciones que se integran en una sola estructura, y que busca desarrollar una acción de terreno; “lo que define un dispositivo es un objetivo estratégico cuyo logro no se produce de una vez y para siempre, sino que se reinstala de manera permanente

entendiendo cada encuentro desde el juego de las interacciones con el otro en la dimensión social (Ardoino, 2006).” Soria, M. G., Orellana, S. E., y Chauqui, O. A. (Revista del CISEN Tramas/Maepova, 1(1). 2013). Este dispositivo se lleva a cabo en el contexto de un “Encuentro” entre quienes participan y quien lo diseña, el que “se entiende no sólo como una “construcción social” sino también como una “construcción técnica”, dónde la conjunción de espacio y tiempo procuran propiciar un proceso formativo, un encuentro del estudiante consigo mismo y con los otros.” (Soria, M. G., Orellana, S. E., y Chauqui, O. A. Revista CISEN (2013).

El dispositivo pedagógico que hemos empleado corresponde a un método de trabajo pedagógico que tuvo como objetivo operativo producir cambios en las profesionales educadoras, a nivel de las prácticas pedagógicas asociadas a la promoción de la lectura, a través de la instalación en los equipos técnicos de un sustento teórico que favoreciera la implementación sistemática del Plan Nacional de Lectura desde el nivel sala cuna hasta el nivel transición, aportando -desde una didáctica del proceso lector-, estrategias que pudiesen implementarse desde el nivel sala cuna hasta el nivel transición, en forma sistemática e intencionada. Para luego, una vez finalizada la aplicación de este dispositivo conocer la percepción de las educadoras de párvulos y técnicos en educación parvularia respecto de la aplicación y apropiación de elementos asociados a la didáctica de la promoción de la lectura en los primeros años de vida.

9.1. El proceso de implementación del dispositivo

El dispositivo se ejecutó en un primer momento en los dos jardines JUNJI (J.I 1 y J.I 2), luego en una segunda etapa se ejecuta en el Jardín Infantil de la Universidad de Valparaíso (J.I 3), donde a diferencia de los dos primeros, no se ha implementado el Plan Nacional de Lectura,

es decir, no disponen de los recursos literarios en el mismo jardín, pero si tienen la facilidad de acceder a estos en las bibliotecas públicas aledañas al jardín.

Para dar cuenta de forma más completa del trabajo que se realizó, se describe a continuación lo realizado en cada uno de los centros, lo que como ya se indicó varió según los requerimientos que las propias participantes iban evidenciando o, que la propia investigadora identificaba como necesario de modificar o fortalecer.

En general el dispositivo consideró tres fases organizadas en un periodo acotado de tiempo (de acuerdo con el tiempo que permite una investigación de esta naturaleza). La primera fase, llamada de “Entrada”, recopiló información a nivel diagnóstico; esta información permitió determinar cuál, o cuáles, eran los conocimientos de base que tenían los integrantes de los equipos técnicos.

La segunda etapa, de “Desarrollo” del dispositivo, se aplicaron cuatro estrategias complementarias, los que correspondieron a exposiciones temáticas (seminarios), talleres, prácticas pedagógicas entre pares y discusiones reflexivas. La primera estrategia, las exposiciones temáticas (seminarios), se constituyó de un momento de entrega de nociones teóricas asociadas a la importancia que tiene la promoción de la lectura en los niveles de educación parvularia, considerando las oportunidades de desarrollo integral que posee para los niños, especialmente si esto se hace desde los primeros meses de vida. La segunda y tercera estrategia, consideró experiencias didácticas que favorecen las experiencias narrativas, literarias y aquellas asociadas a la promoción de lectura, permitiendo su puesta en práctica en los mismos encuentros y durante su quehacer pedagógico con los niños. Finalmente, la cuarta estrategia consistió en llevar a cabo un proceso de discusión y de reflexión que fue llevado a la práctica con los niños, incentivando también con esto la toma de decisiones, respecto a promover y

generar cambios que apuntaran al desarrollo sistemático de acciones asociadas a una didáctica de este tipo.

Al cierre, se llevó a cabo la fase de “Salida”. En esta fase se recopiló información que permitió conocer los efectos, expresados en cambios, modificaciones de procedimientos, resultados evidenciables o acreditables producidos por el desarrollo del dispositivo en las prácticas pedagógicas de las participantes, en particular las referidas a la promoción de la lectura.

Considerando que a nivel institucional (Dirección Regional de JUNJI) existe una programación anual de reuniones técnicas mensuales, donde participan todas las educadoras y técnicos de los jardines infantiles, llamadas “Comunidades de Aprendizaje”, en las que se desarrollan temas pedagógicos, formativos y administrativos, se coordinó con los equipos técnicos desplegar el dispositivo pedagógico durante un periodo acotado del tiempo destinado a los mencionados talleres, destinando una hora de trabajo todos los últimos jueves de cada mes, lo que tuvo un promedio de 9 talleres en cada centro educativo.

A continuación, la Tabla 9, presenta las tres fases, las cuales se proyectaron en un tiempo promedio de 9 a 10 meses, considerando que en Chile el año pedagógico comienza en el mes de marzo. En la Tabla se puede observar en sus columnas las tres etapas que consideró la intervención y el número de sesiones contempladas, y por su parte, en las filas se representan que es lo que contemplaba cada una de estas etapas y los meses en que se fue ejecutado.

En lo esencial, la Tabla 9, como se aprecia, muestra como se organizó este dispositivo pedagógico.

Tabla 9. Esquema general de las etapas de la Intervención Pedagógica

ETAPAS DE LA INTERVENCIÓN											
Preparación Cuestionario y Dispositivo	Entrada y ajuste del dispositivo	Desarrollo del Dispositivo Pedagógico								Salida	Preparación Análisis
Marzo	marzo	abril	mayo	junio	julio	agosto	Septiembre	octubre	noviembre	diciembre	enero

Fuente: Elaboración investigadora

Como se señaló, el dispositivo pedagógico constituyó una propuesta inicial, un planteamiento de base que comprendía desde su gestación, una propuesta con capacidad de flexibilizarse y dinamizarse atendiendo las condiciones y características del contexto en donde se desplegara. Contenía la amplitud suficiente para que la investigadora, a la luz de las protagonistas de terreno pudiera incorporar elementos emergentes. En la práctica, permitió introducir modificaciones según la información que se fue recopilando en cada sesión y atendiendo tanto a los requerimientos de la investigadora, como aquellos que emergieron de las propias participantes de los equipos, fruto de la reflexión individual y/o grupal. Para esto último, se promovió en cada encuentro el que cada participante realizara un registro personal y anónimo respecto de sus percepciones pedagógicas emergentes frente a los hechos de los cuales fueron protagonistas, o ante los hechos relevantes que fueron ocurriendo o trabajando con sus grupos de párvulos. Ejemplo de esto fueron estas interrogantes que se plantearon en diferentes momentos del proceso: “¿Con qué aprendizaje me voy hoy?”, “Con los niños pude aplicar...”, “Este texto me

aportó”, “Lo que me gustaría modificar en los encuentros sería”.

En el principio de la investigación, y para presentar una propuesta concreta al departamento técnico pedagógico de JUNJI (a nivel de Dirección Regional), se proyectó realizar un número de nueve a diez sesiones de trabajo con cada uno de los Jardines Infantiles, llegando finalmente a presentar lo que la Tabla 10 contiene, de acuerdo a los tiempos convenidos con la JUNJI regional.

Tabla 10. Propuesta del Dispositivo Pedagógico presentada a JUNJI

Fase	Sesión	Objetivo de la sesión	Acciones
I Entrada	Primera	Dar a conocer los propósitos de la investigación, así como el dispositivo a desarrollar.	1.1 Motivación a participar en esta investigación.
			1.2 Preguntas Iniciales
II Desarrollo	Segunda	Indagar los conocimientos referidos a la literatura infantil y su relación con la educación parvularia	2. 1. Seminario: En base a libro “Libros, eso es bueno para los bebés” (Marie Bonnafé)
			2.2 Discusión, reflexión
	Tercera	Establecer criterios de selección literaria acordes a cada nivel educativo.	3.1 Documento: Conferencia: Lectura, emociones y salud” (Juan Mata)
			3.2 Taller: Revisión de textos y discusión Selección de acuerdo a edades e intereses para leer a los niveles (grupos de párvulos)
	Cuarta	Instalar mecanismos o herramientas de oralidad para la narración de cuentos y poesías.	4.1 Seminario: La Lectura en voz alta
			4.2 Taller: La narración y la Oralidad Discusión y Reflexión
	Quinta		5.1 Documento: La lectura y la escritura: dos aspectos inseparables desde la sala cuna
			5.2 Discusión y Reflexión.
	Sexta	Analizar los cambios implementados en las prácticas pedagógicas	6.1 Observar videos o registros de las actividades realizadas en los niveles durante el primer semestre pedagógico.
			6.2 Reflexión, discusión y toma de decisiones.
	Séptima	Proyectar la valoración de la lectura en familia desde el jardín infantil	7.1 Seminario: Familia Lectora
7.2 Taller: Definición de estrategias para promover la lectura en Familia			
Octava	Presentar elementos que cruzan la literatura y la escritura y su incidencia en el desarrollo de los niños.	8.1 Compartir las actividades realizadas con las familias durante el último periodo de tiempo.	
		8.2 Discusión y Toma de decisiones	
		8.3 Recoger propuestas de temáticas a profundizar en la próxima sesión	
Novena	Profundizar en temáticas sugeridas por el equipo técnico, asociadas a la promoción de la lectura y escritura	9.1 temática a definir, por ejemplo: Experiencias educativas de lectura y escritura en otros contextos pedagógicos.	
III Salida	Décima	Conocer el impacto del dispositivo implementado	10.1 Preguntas Finales.
			10.2 Grupo Focal
Restitución	Décima primera	Consolidar aspectos relevantes para la investigación	11.1 Planificar en conjunto actividades que promuevan la lectura en cada uno de los niveles educativos.
			11.2 Recoger información adicional.

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 10, como se puede apreciar, deja claramente establecido cual fue la propuesta inicial, la que fue aceptada por JUNJI, sin embargo se solicitó que se ajustara al año pedagógico y, además, se indicó expresamente que no hicieran registros fotográficos del trabajo de las

funcionarias, y menos de los párvulos; cuestiones que ambas que no estaban consideradas sin antes solicitar la expresa autorización de las implicadas (las fotografías a los párvulos estaban ya descartadas).

9.2. Intervención a través de un Dispositivo pedagógico aplicado en jardines infantiles JUNJI

En lo que concierne la aplicación del dispositivo pedagógico en los establecimientos dependientes directamente de JUNJI: Sala cuna y Jardín Infantil 1 y 2 , en general estos dos centros la realización de este estudio se realizó en los mismos días en que ambos suspendían actividades con los niños, por tanto fueron a la par con las intervenciones, sin embargo hubo variación en los tiempos y en el número de sesiones, puesto que hubo que ajustarse a los emergentes a nivel de la gestión administrativa y además a las demandas de la dirección regional de JUNJI, en términos de otras temáticas que se debían desarrollar con premura a nivel de equipo técnico.

Ante esto se presenta a continuación el dispositivo finalmente ejecutado, que resultó de la primera conversación con los equipos y recogiendo las respuestas a las preguntas iniciales, que fue lo que finalmente fue requerido por los equipos y las fechas corresponden a los días en que se realizaron los encuentros en estos dos jardines institucionales. La tabla 11, representa estos cambios.

Tabla 11. Dispositivo Pedagógico ejecutado en Jardines JUNJI

Fase	Sesión	Objetivo de la sesión	Acciones	Fecha J.I. 1	Fecha J.I. 2
I Entrada	Primera	Dar a conocer los propósitos de la investigación, así como el dispositivo a desarrollar.	1.1 Motivación a participar en esta investigación.	27 marzo	27 marzo
			1.2 Percepciones Iniciales en base a Comportamiento lector y didáctica de la promoción de la lectura.		
II Desarrollo	Segunda	Indagar los conocimientos referidos a la literatura infantil y su relación con la educación parvularia	2. 1. Seminario: En base a libro “Libros, eso es bueno para los bebés” (Marie Bonnafé)	10 abril	10 abril
			2.2 Discusión, reflexión		
	Tercera	Establecer criterios de selección literaria acordes a cada nivel educativo.	3.1 Documento: Conferencia: Lectura, emociones y salud” (Juan Mata)	15 mayo	15 mayo
			3.2 Taller: Revisión de literatura infantil, discusión. Selección de acuerdo a edades e intereses para leer a los niveles (grupos de párvulos) Estrategias didácticas para trabajar juegos verbales (poesías, trabalenguas, adivinanzas, retahílas, cuentos de nunca acabar)		
	Cuarta	Instalar mecanismos o herramientas de oralidad para la narración de cuentos y poesías.	4.1 Seminario: La Lectura en voz alta, como creación de un Espacio íntimo. Lectura: Adivina ¿cuánto te quiero?	12 junio	26 junio
			Lectura: Capítulo Espacio Intimo (Juan Mata)		
	Quinta	Instalar mecanismos o herramientas de oralidad para la narración de cuentos.	5.1 Didáctica de la promoción de la lectura: Narración de cuentos Lectura en voz alta Libro álbum	24 julio	24 julio
5.2 Discusión y Reflexión.					
Sexta	Presentar estrategias didácticas asociadas a la lectura de cuentos infantiles	6.1 Observar videos o registros de las actividades realizadas en los niveles durante el primer semestre pedagógico.	7 agosto	7 agosto	
		6.2 Reflexión, discusión y toma de decisiones.			
Séptima	Presentar estrategias didácticas	7.1 Seminario: Los juegos y recursos lingüísticos del Folclore paso a	10 Septiembre	10 Septiembre	

		asociadas a los juegos verbales del folclore tradicional	paso: De los niños/as y las palabras a la poesía infantil 7.2 Taller: Ejercicios de creación de rimas a partir de sus nombres.		
	Octava	Presentar elementos que cruzan la literatura y la escritura y su incidencia en el desarrollo de los niños.	8.1 El Cuento...para disfrutar, soñar, imaginar...solo el comienzo Lectura cuento: Adivina '¿cuánto te quiero'. Los tres cerditos (adaptación con elementos simbólicos para kamishibai) 8.2 Discusión y Toma de decisiones Aspectos importantes al escoger un cuento Interpretación y emocionalidad Estrategias didácticas para trabajar el cuento: (Fomento Lector) Otras opciones: Cuentos cantados, Cuentos susurrados, Kamishibai, Cuentos mezclados, Cuentos para inventar con las familias.	23 Octubre	23 Octubre
	Novena		¿Dónde habitan los libros?. Aproximación significativa en el aula	No se realizó	6 noviembre
III Salida		Conocer el impacto del dispositivo implementado	9.1 Interrogantes finales.	19 diciembre	4 diciembre
			Entrevistas individuales	20 al 23 diciembre	11 al 23 diciembre

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 11 deja claramente establecido los cambios, los que se concentran en temáticas y estrategias que apuntarán a conocer y reconocer las estrategias didácticas y los aspectos emocionales que inciden en una aproximación a la lectura desde el placer y desde una oportunidad de desarrollo integral. Estos encuentros se realizaron en los propios establecimientos, en horario diferido, en el Jardín Infantil 1, de 14:30 hrs a 16:00 hrs y en el Jardín Infantil 2, de 16:15 a 17:30 hrs. Ambos se encuentran ubicados relativamente cerca uno de otro. En el caso del J.I 1 siempre se dispuso de una sala amplia para realizar las sesiones; en cambio en el caso del J.I. 2 hubo que cambiar de espacio, ya que tradicionalmente estas

reuniones se llevaban a cabo en una sala muy pequeña, que no permitía el movimiento y estar en actitud de encuentro y de diálogo, por lo que después de la segunda sesión y como parte de la evaluación realizada, las propias participantes solicitaron cambio de espacio, y ya partir de la tercera fecha programada, los encuentros se realizaron en una sala más amplia, donde se disponía de los recursos requeridos para cada oportunidad.

9.3. Dispositivo pedagógico aplicado en jardín infantil 3

Para la ejecución de este dispositivo se gestionó un espacio cercano al establecimiento, la biblioteca infantil de la Universidad de Playa Ancha, que desde ese año comenzó a funcionar en dependencias ubicadas a escasos metros de este centro educativo y donde se dieron todas las facilidades para trabajar tanto en el espacio, como con los recursos literarios expuestos. En la Tabla 12 se muestra el dispositivo aplicado en este tercer centro educativo.

Tabla 12. Dispositivo aplicado en la Sala cuna y Jardín Infantil 3

Fase	Sesión	Objetivo de la sesión	Acciones	Fecha Sala cuna y Jardín Infantil 3
I Entrada	Primera	Dar a conocer los propósitos de la investigación, así como el dispositivo a desarrollar.	1.1 Motivación a participar en esta investigación.	27 marzo
			1.2 Percepciones Iniciales	
II Desarrollo	Segunda	Indagar los conocimientos referidos a la literatura infantil y su relación con la educación parvularia	2. 1. Seminario: En base a libro “Libros, eso es bueno para los bebés” (Marie Bonnafé)	24 abril
			2.2 Discusión, reflexión	
	Tercera	Utilizar permanentemente la poesía como una estrategia promotora del desarrollo del lenguaje en todos los niveles del jardín infantil.	3.1 Exposición: ámbito de calidad que promueve el desarrollo del lenguaje infantil. Noción de placer asociado a la lectura.	29 mayo
			3.2 Taller: Estrategias didáctica para trabajar la Poesía. Apoyo con textos, gestualidad, corporalidad, expresión artística, recursos plásticos, pictograma, franelógrafo, kamishibai, entre otras.	
Cuarta	Reconocer el encuentro con la lectura como un espacio íntimo de desarrollo y	4.1 Seminario: El espacio íntimo que genera la lectura en voz alta.	26 junio	

	autoconocimiento.	<p>4.2 Taller: Ambientes que propician las interacciones positivas y significativas.</p> <p>Ambientes Literarios. Presentación y proyección de ambientes literarios en el aula.</p> <p>Discusión y Reflexión</p>	
Quinta	Reflexionar respecto al rol afectivo que cumple un agente educativo frente a los niños y niñas que se inician en la lectura	<p>Lectura en voz alta: Cuento “adivina cuánto te quiero”. Sam Mc Bratney</p> <p>Reflexión respecto a los aspectos psicoafectivos y sociales vinculadas a las experiencias gratas asociadas a la lectura.</p> <p>5.1 Ejercicios prácticos asociados a la promoción de la lectura. (Un punto curioso)</p> <p>5.2 Discusión y Reflexión.</p>	31 julio
Sexta	<p>Presentar estrategias innovadoras de didácticas de promoción de la literatura infantil para primer y segundo ciclo de educación parvularia.</p> <p>Ampliar en el equipo técnico el repertorio de autores de literatura infantil.</p>	<p>6.1 Observar videos o registros de las actividades realizadas en los niveles durante el primer semestre pedagógico.</p> <p>6.2 Taller: Revisar cuentos en la biblioteca de la UPLA y seleccionar los más adecuados para sus niveles y proyectar cómo lo narrarían a su grupo de niños.</p> <p>Reflexión, discusión y toma de decisiones.</p>	28 agosto
Séptima	<p>Valorizar el folclore tradicional como un espacio de encuentro con la literatura infantil.</p> <p>Establecer criterios de selección literaria acordes a cada nivel educativo.</p>	<p>7.1 Seminario: Recursos lingüísticos para crear y ambientar rimas, poesías, historias, cuentos.</p> <p>Estrategias innovadoras que propician el interés de los niños por recursos literarios específicos. Construir historias, avanzar o expandir historias, presentación de cuentos (trailer)</p> <p>7.2 Taller: Ejercitar las estrategias mostradas en la sesión.</p> <p>Revisar repertorio de autores de literatura infantil. (búsqueda en la biblioteca y luego en la web)</p>	25 Septiembre
Octava	Reconocer y valorizar la lectura en voz alta como una estrategia de promoción de la lectura en los primeros años de vida.	<p>8.1 Exposición: Lectura en voz alta. Documento: A viva voz. Lectura en voz alta. Equipo Bibliotecas Escolares CRA. MINEDUC</p> <p>8.2 Aproximar la literatura infantil a partir de la narración oral: Contar cuentos. (Presentación de cuentacuentos (narradores orales)</p>	30 Octubre

		Valorizar las narraciones infantiles como espacios de recreación y creación oral.	Comentar los cambios implementados en sus prácticas pedagógicas	
			8.3 Revisar autores del mundo (se entrega un listado inicial) Invitación a revisar cuentos de diversos autores, poesías, juegos verbales del folclor tradicional, seleccionar uno que les gustaría para los niños y niñas de su nivel y proyectar cómo lo leerían en voz alta.	
III Salida	Novena	Presentar mecanismos o herramientas de oralidad para la narración y/o lectura de cuentos y poesías.	9.1 Susurradores y paraguas, como espacios de encuentros íntimos de narración o lectura de: Poesías, Versos, Retahílas, Adivinanzas, Canciones, Microcuentos Cierre de los Encuentros: Compartir experiencias y evaluación de Plan.	27 noviembre
		Conocer el impacto del dispositivo implementado	Entrevistas individuales	1 al 15 de diciembre

Fuente: Elaboración propia.

Esta tabla evidencia que hubo un mayor desarrollo temático en cada sesión, lo que se debió fundamentalmente al tiempo otorgado para realizar cada uno de los encuentros y la disposición a participar activamente de las educadoras y las técnicas de este centro educativo.

10. Técnicas de recolección de información al inicio, durante y al final del proceso.

Durante la aplicación de cada dispositivo se generaron diferentes mecanismos para recoger información, buscando dar respuestas a los objetivos del estudio, especialmente que permitiera poner en evidencia las percepciones de las participantes, así como el avance de la aplicación del dispositivo pedagógico.

10.1. Primera etapa: preguntas abiertas

Se aplicó en primera instancia una serie de preguntas que permitieron recoger información que permitió realizar una descripción de los participantes, así como también conocer sus

conocimientos previos, la didáctica aplicada en relación a la promoción de la lectura y sus percepciones sobre este proceso; es decir, se recopiló información general de las educadoras y técnicos en educación parvularia, a través de una narrativa guiada, mediante la formulación de estas preguntas abiertas, a las que cada docente respondió a partir de su experiencia, permitiendo tener una visión sobre cuáles eran los conceptos que asociaban a la lectura, el tipo de estrategias que conocían y cuáles eran sus percepciones respecto a algunos temas asociados al sujeto de estudio.

10.2. Segunda etapa: registro de las conversaciones espontaneas en torno a temas tratados

En un segundo momento, durante el desarrollo de la puesta en práctica del dispositivo, se realizó un registro de las conversaciones que fueron generándose de manera espontánea, o guiada, por parte de la investigadora, lo que permitió recoger información en su estado natural, donde las participantes fueron quienes en más de una sesión quienes fueron propusieron o levantaron temas de análisis. Es importante hacer notar que, como señalamos al comienzo del Capítulo, el proceso de trabajo de campo contiene la noción de dinamismo social, el cual se expresa en el vínculo que se va produciendo entre la Investigadora y los sujetos investigados; ese vínculo se va –progresiva y dinámicamente- profundizando, haciendo que los vínculos de confianza se acrecienten y los relatos (verbalizaciones) de los sujetos, van progresivamente haciéndose –por así decirlo-, más “intensos”, cargados de sentido y significaciones, todo lo cual va revelando el contenido del objeto estudiando, esta vez de los informantes clave, los sujetos que precisamente se están estudiando. Resulta, entonces, inevitable que la investigadora implemente nuevos recursos, o mejore los previstos, de modo de captar esos relatos, profundizar en ellos, a la vez que ir progresivamente analizándolos de modo de tener un conocimiento más amplio y más profundo de la temática en estudio.

Respecto de este procedimiento metodológico, Rapley, señala en su texto “Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa”, respecto a la conversación lo siguiente: “a diferencia de las entrevistas o los grupos de discusión, en que usted coordina a un grupo específico de personas para que hablen con usted y los dirige para centrarse en su agenda específica, su propósito es registrar (–las conversaciones–) los encuentros mientras se producen tal como suelen hacerlo, sin interferencias indebidas de usted o de su(s) aparato(s) de grabación.” (2014:112).

Durante el desarrollo de esta etapa también se recogió un registro breve, el cual apuntaba a disponer una variedad de recursos de información que permitiesen el análisis posterior, volviendo a Rapley, en relación a esto que venimos de señalar, indica: “La variedad de fuentes de materiales potenciales para el análisis es igual de enorme: documentos oficiales, estatutos, debates políticos, todo tipo de productos de los medios de comunicación, conversaciones casuales, lo que se habla en los lugares de trabajo, entrevistas, grupos de discusión, estudios etnográficos, chats en Internet, etc.” (2014. P.27). Lo que favoreció la retroalimentación al proceso de aplicación del dispositivo, permitiendo la toma de decisiones respecto a los requerimientos de cada grupo, en función de lo que se debía abordar en cada encuentro.

10.3. Tercera etapa: Entrevista semiestructurada

En un tercer momento, y para finalizar el estudio, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada, desde donde se realizó un acercamiento mayor con las participantes del estudio, desde donde se pudo indagar mayor información respecto a sus concepciones y percepciones en relación al fenómeno estudiado, vale decir, el rol que cumple la didáctica del proceso lector, desde la percepción y acción de los actores educativos fundamentales, Educadoras y Asistentes de párvulos. En torno a este aspecto, Kvale señala: “la entrevista de investigación cualitativa

intenta entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, revelar el significado de las experiencias de las personas, desvelar su mundo vivido previo a las explicaciones científicas.” (2011:32). El mismo autor hace referencia a que este instrumento favorece recopilar antecedentes nuevos e inesperados relacionados con los temas investigados, por lo varias de estas conversaciones fueron un aporte para lo que constituyó la etapa de análisis.

Por su parte, Rapley, en relación a las preguntas que se incorporan en el instrumento dice enfáticamente que: “Quiero destacar que no es preciso que usted utilice ninguna de las preguntas que preparó inicialmente. El objetivo es seguir la conversación del participante, desarrollarla y trabajar con los interlocutores, y no delimitar estrictamente la conversación a su agenda predeterminada. No es necesario que haga la misma pregunta de igual manera en cada encuentro.” (2014:105). De esta forma el autor señala que esto mismo permite recopilar diferentes conversaciones y que a la vez se complementen. Este planteamiento nos resulta muy importante atendiendo aquello que hemos reiterado, en términos, de destacar el proceso de la investigación y la creación de vínculos con las profesionales con las cuales hemos trabajado, cuestión que guarda relación con la entrega de resultados, en el sentido de que si bien los métodos fueron desplegados tal cual se describe en el plan metodológico, esto no implicó un plan pétreo, que impidiera la flexibilidad y dinámica que impuso el terreno y las relaciones que fueron creándose entre investigadora- sujetos investigados, sin embargo, en lo que respecta los resultados y la discusión de los mismos, ha habido especial preocupación por indicar las aclaraciones cuando esos elementos técnicos aparecen.

11. Técnicas de Análisis: la Teoría Fundamentada

Para ser coherente con el tipo de estudio y con la metodología utilizada se trabajó la etapa de análisis, con la teoría fundamentada, que recoge los discursos de las participantes a partir de

los diálogos que surgían en los talleres que se llevaron a cabo durante el tiempo que duró la aplicación del dispositivo y de las entrevistas semiestructuradas finales realizadas a participantes del proceso. Strauss y Corbin, principales teóricos de este tipo de análisis, se refieren a ella como: “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos”. (2002:28)

De acuerdo con esto, una de las características más importantes de esta técnica, es que permite que la teoría emerja a partir de la información obtenida y recopilada que pueden ser analizados sistemáticamente, cuestión clave que emplearemos como noción guía en los análisis del material compilado.

11.1. Proceso de codificación

Con relación al procedimiento para realizar el análisis a través de la teoría fundamentada, se realiza a través de un sistema de codificación, que se lleva a cabo a partir de las entrevistas y de las evidencias obtenidas (datos). Al respecto, Hernández Carrera, define este proceso como: “El proceso de análisis de datos en el que se sustenta la Teoría Fundamentada se denomina Codificación Teórica” (2014); entonces, desde la lógica de la teoría fundamentada se establecieron primeramente las categorías preliminares, luego las axiales, para llegar a las categorías selectivas, que servirán para explicar el fenómeno y teorizar al respecto.

A continuación, la Figura 11, representa la forma en que dicho proceso se realiza, partiendo desde la situación o hallazgo realizado, para luego establecer la categoría (codificación

abierta), pasando a la formulación de conceptos o definiciones que permitirán generar o elaborar teorías. En esta misma figura se puede apreciar que, representado por colores diferentes, se diseña cada una de las etapas contempladas en este proceso de análisis; el rectángulo de color rojo representa el proceso donde se identifica el hallazgo dentro de la información recopilada, en el verde se presenta la definición de ese hallazgo, posteriormente en el rectángulo morado el concepto que surge a partir de esa definición, para finalmente, en el rectángulo azul se elabora los supuestos teóricos que surgen de esta revisión y análisis.

Una vez realizada esta primera codificación abierta, se pasó a una codificación axial, donde a partir de la frecuencia de los hallazgos encontrados, se volvió a revisar, realizándose un segundo proceso llamado codificación axial, que es definida por Strauss y Corbin como: (un) “...proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado "axial" porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones.” (Strauss y Corbin. “Teoría Fundamentada”. 2002:125).

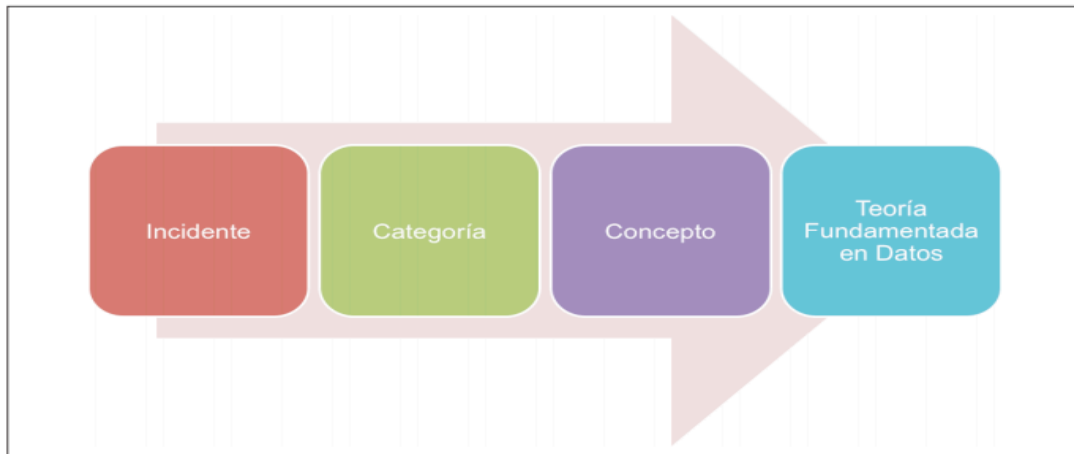
Finalmente se realizó la codificación selectiva, que es donde se incorpora y se depura la teoría, a partir de saturación teórica, que los autores antes señalados definen como: (un) “...punto en la construcción de la categoría en el cual ya no emergen propiedades, dimensiones, o relaciones nuevas durante el análisis”. (2002:172)

Al llegar al final de este capítulo y a modo de resumen, se puede reiterar que primero se elaboró una propuesta de dispositivo pedagógico que se presentó a las directoras de los centros educativos donde se realizaría el estudio y que, como se señaló anteriormente, estuvo sujeta a criterios de flexibilidad, de acuerdo a las observaciones que se realizaran en el proceso, cuando ya fuera puesta en acción. Respecto a éstos se realizaron un promedio de 9 sesiones, las cuales presentamos anteriormente, cuando se dio a conocer cada uno de los dispositivos. En estos se

recogió información a través de registros escritos (sólo cuando el tiempo dispuesto para el trabajo de terreno con los sujetos lo permitía), registros que se llevaron a cabo al finalizar las sesiones, y que para cumplir con los criterios de confidencialidad, fueron anónimos. Por otra parte, para disponer información de lo que sucedió durante el proceso, se realizó –también- un registro de las conversaciones que surgieron a partir de las temáticas trabajadas o de aquellas que surgían espontáneamente, que como se explicó anteriormente, siguiendo a Rapley en su obra “Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa”, señala: “...a diferencia de las entrevistas o los grupos de discusión, en que usted coordina a un grupo específico de personas para que hablen con usted y los dirige para centrarse en su agenda específica, su propósito es registrar los encuentros mientras se producen tal como suelen hacerlo, sin interferencias indebidas de usted o de su(s) aparato(s) de grabación.” (2014:112).

Finalmente se aplicó una entrevista, la cual fue sometida a juicio de tres expertos, quienes validaron su guión temático. Estas se realizaron una vez finalizada la ejecución de la propuesta pedagógica. Estas se realizaron en el mismo centro educativo, en un espacio privado, donde sólo estaba la entrevistada y la entrevistadora, y donde se procuró no alterar la dinámica diaria del establecimiento, el que no hubiesen interrupciones, el que fuese de manera voluntaria y que procurar además que se viesen representadas las educadoras de párvulos y las técnicas en educación parvularia. Antes de dar inicio a la entrevista se les explicó nuevamente en qué consistía y cada entrevista tuvo una duración promedio de 30 minutos. El número de entrevistas que se realizaron queda expresado en la Tabla siguiente:

Figura 11. Esquema de Codificación Teórica



Fuente: Adaptado de Carreño, Soriano y Trinidad (2006:44)

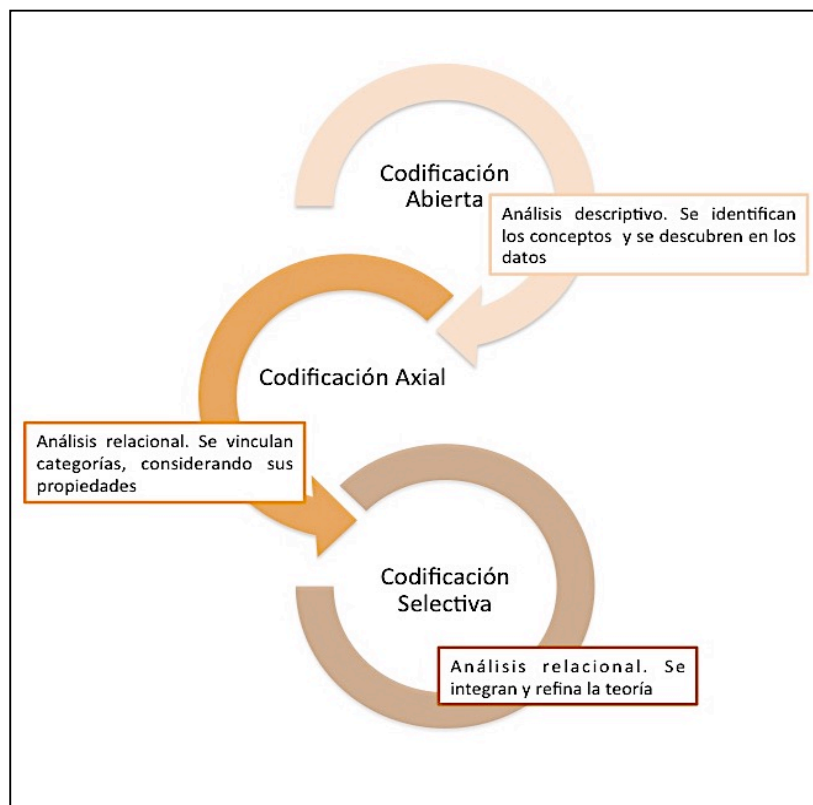
11.2. Programa de análisis cualitativo Nvivo.

Para los análisis, la codificación se realizó a través del programa Nvivo, ingresando toda la información recopilada en las tres fases, al inicio, en el desarrollo y al final del proceso, generando una primera categorización que, en el contexto de este tipo de análisis se denomina “Codificación Abierta”; al respecto Kvale, citando a Strauss y Corbin señala: “...la codificación abierta se refiere al “proceso de descomponer, examinar, comparar, conceptualizar y categorizar los datos” (2011:233). A diferencia del análisis de contenido, los códigos en un enfoque de teoría fundamentada no han de estar cuantificados necesariamente, sino que entran en un análisis cualitativo de las relaciones con otros códigos y con el contexto y las consecuencias de la acción.”

A través del programa de análisis Nvivo se van estableciendo los nodos, que corresponden a las categorías que se van definiendo, y re-definiéndose, a partir de la información que dan los participantes, ya sea a partir de las conversaciones registradas en los encuentros o de las

entrevistas realizadas a los participantes. La Figura 12, muestra las relaciones que se van estableciendo a medida que se avanza en las etapas.

Figura 12. Esquema proceso de codificación Teoría Fundamentada



Fuente: Elaboración propia, basada en Carreño R., Soriano R.M., y Trinidad A. (2012).

Una vez realizada esta primera codificación abierta, se pasó entonces a una codificación axial, y finalmente se realizó la codificación selectiva, que es donde se incorpora y se depura la teoría, a partir de saturación teórica, que los autores antes señalados definen como: (un) "...punto en la construcción de la categoría en el cual ya no emergen propiedades, dimensiones, o relaciones nuevas durante el análisis". (2002:172)

Al llegar al final de este capítulo y a modo de resumen, se puede reiterar que primero se elaboró una propuesta de dispositivo pedagógico que se presentó a las directoras de los centros educativos donde se realizaría el estudio y que, como se señaló anteriormente, estuvo sujeta a criterios de flexibilidad, de acuerdo a las observaciones que se realizaran en el proceso, cuando ya fuera puesta en acción. Respecto a

éstos se realizaron un promedio de 9 sesiones, las cuales presentamos anteriormente, cuando se dio a conocer cada uno de los dispositivos. En estos se recogió información a través de registros escritos (sólo cuando el tiempo dispuesto para el trabajo de terreno con los sujetos lo permitía), registros que se llevaron a cabo al finalizar las sesiones, y que para cumplir con los criterios de confidencialidad, fueron anónimos. Por otra parte, para disponer información de lo que sucedió durante el proceso, se realizó –también- un registro de las conversaciones que surgieron a partir de las temáticas trabajadas o de aquellas que surgían espontáneamente, que como se explicó anteriormente, siguiendo a Rapley en su obra “Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa”, señala: “...a diferencia de las entrevistas o los grupos de discusión, en que usted coordina a un grupo específico de personas para que hablen con usted y los dirige para centrarse en su agenda específica, su propósito es registrar los encuentros mientras se producen tal como suelen hacerlo, sin interferencias indebidas de usted o de su(s) aparato(s) de grabación.” (2014:112).

Finalmente se aplicó una entrevista, la cual fue sometida a juicio de tres expertos, quienes validaron su guión temático. Estas se realizaron una vez finalizada la ejecución de la propuesta pedagógica. Estas se realizaron en el mismo centro educativo, en un espacio privado, donde sólo estaba la entrevistada y la entrevistadora, y donde se procuró no alterar la dinámica diaria del establecimiento, el que no hubiesen interrupciones, el que fuese de manera voluntaria y que procurar además que se viesen representadas las educadoras de párvulos y las técnicas en educación parvularia. Antes de dar inicio a la entrevista se les explicó nuevamente en qué consistía y cada entrevista tuvo una duración promedio de 30 minutos. El número de entrevistas que se realizaron queda expresado en la Tabla siguiente:

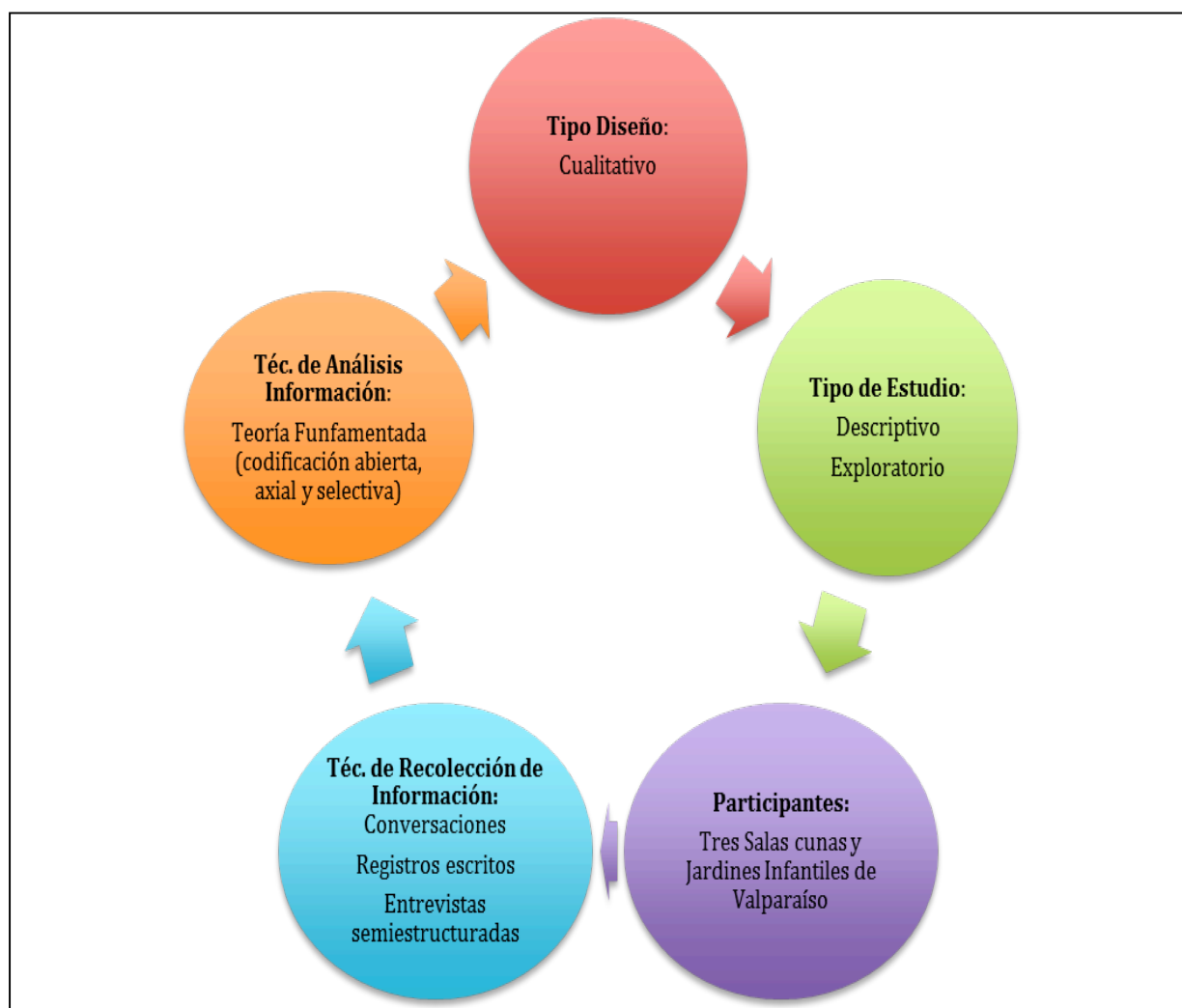
Tabla 13. Total de Entrevistas realizadas

Entrevistas realizadas	J.I 1	J.I 2	J.I 3
Educadoras de párvulos	2	2	5
Técnicos en educación parvularia	2	2	9

Como se observa en la Tabla 13, en los centros dependientes de JUNJI, se realizaron 4 entrevistas en total en cada J.I (1 y 2), de acuerdo a los tiempos que se disponía desde las funcionarias y de la propia investigadora; y en el J.I 3 de realizó un total de 14 entrevistas, ya que se disponía de más tiempo y posibilidades de participar de las entrevistas.

En definitiva, el trabajo metodológico contempló los pasos que se indican en la Figura 14, en ella cada ovalo corresponde a los diferentes componentes del marco metodológico.

Figura 13. Resumen descriptivo de la Metodología de Investigación



Fuente: Elaboración a partir de los componentes dado a conocer previamente.

Con la metodología descrita y graficada en la Figura 13, se quiso dar respuesta al objetivo central propuesto para este estudio, de tal forma de definir el rol que cumple la didáctica del proceso lector, desde la percepción y acción de actores educativos fundamentales, educadoras de párvulos y técnicos en educación parvularia, en jardines infantiles ubicados en Valparaíso y conocer el impacto que tiene un proceso de acompañamiento vinculado a la didáctica de la promoción de la lectura en tres jardines infantiles con índices altos de vulnerabilidad. En el capítulo siguiente, daremos cuenta de los resultados del trabajo de terreno, ámbito en que se despliegan los recursos metodológicos antes descritos y sobre cuyos materiales compilados, se aplican los análisis que –igualmente- han sido descritos en este apartado.

12. Garantía de Legitimidad Metodológica.

Para favorecer condiciones de legitimidad metodológica, vale decir, considerar la validez o credibilidad de las interpretaciones realizadas en relación a las acciones humanas y sociales estudiadas (Sandin, 2000); se tomaron como referentes fundamentales los criterios de validez semántica, hermenéutica y pragmáticas (Erickson, 1986 y Zabalza, 1991, citados por Anguera, 1995).

La *validez semántica* entendida como garantía de representatividad, relevancia y plausibilidad de los datos (exhaustividad, contextualización, objetividad). Esto considera contextualizar con precisión y objetividad las diferentes situaciones investigadas, otorgando sentido a los datos desde diferentes miradas. Desde la postura de estos autores, la validez semántica puede ser resguardada por medio de tres aspectos metodológicos, ampliando el contexto de análisis al máximo; elaborando una descripción clara y precisa del proceso de obtención y análisis de la información, de forma de transparentar los procesos deliberativos y

decisionales que lleva a cabo el investigador; y la consideración de este proceso deliberativo sea constante.

Lo anterior apunta a visualizar los criterios de credibilidad, aplicabilidad, consistencia y confirmación del proceso analítico desarrollado (De Latorre, 1996 y Guba y Lincoln, 1985, citados por García-Valcárcel, 2008); o desde el planteamiento de Gómez Mendoza (2000), la confiabilidad y validez pueden ser resguardadas con la aplicación de los criterios de exhaustividad, representatividad, homogeneidad, pertinencia y univocación.

La validez hermenéutica, como garantía de una sólida argumentación teórica de la investigación y de su correspondiente análisis e interpretación; proceso que no se abstrae del enfoque interpretativo de quien analiza e interpreta los datos, actuando como un filtro cognitivo y experiencial acerca del objeto de estudio.

La Validez pragmática, como garantía práctica y de respeto a la verdad, aboga por la dinámica relacional de la investigación; se focaliza en la optimización de las condiciones metodológicas y de los procesos que se estudian; así también, como la aplicación de criterios éticos en vistas a la protección de la privacidad de las personas e instituciones involucradas y salvaguardar los intereses de los sujetos por sobre los propios intereses de la investigación. (Hammersley y Atkinson, 1994). La validez pragmática puede ser cautelada a través de dos consideraciones metodológicas, que están también implícitos en los aspectos éticos que debe contemplar una investigación cualitativa y que expondremos posteriormente.

En consideración a los criterios anteriormente señalados, se han tomado los siguientes resguardos metodológicos:

a. Atender a la validez semántica a través de la posibilidad de acceder a un número significativo de participantes de tres centros educativos que atiende primera infancia, que fueron seleccionados de forma intencionada, dado que están vinculados a la investigadora desde su experiencia académica su y práctica profesional.

b. Las participantes provienen estos tres centros educativos de carácter públicos, uno de ellos es vía transferencia de fondos, por lo que recibe financiamiento por parte de la institución a la cual pertenece, como también por parte de JUNJI, es decir con dineros proveniente del Estado. A los participantes se les solicitó que pudiesen aportar con la mayor información posible en sus relatos autobiográficos, de tal manera de poder contar con abundante información para alcanzar una mayor comprensión de la realidad.

c. Otro aspecto esencial, corresponde a poder dar cuenta de la consistencia entre el proceso de diseño de la investigación previamente aprobado en el proyecto de tesis, con el análisis realizado durante la investigación; expresando de la forma más fiel, clara y precisa la realidad estudiada, entre los cuales destacamos los procesos instalados durante la fase de trabajo de campo, así como en la fase reflexiva de sistematización destinada a la disposición, saturación y reducción de los datos, el cuidado y coherencia con las evidencias del fenómeno estudiado, con su posterior análisis y conclusiones.

d. Se estima que el proceso reflexivo de análisis de los datos estaría resguardado de la manera siguiente:

e. El criterio de exhaustividad se ve reflejado en el levantamiento de las categorías y subcategorías construídas, que surgieron luego de la revisión completa de cada relato individual

hasta completar la totalidad de los relatos; y posteriormente se realizó un proceso de afinamiento de las diferentes categorías.

f. La representatividad se evidencia en la cantidad de recursos y referencias que dan cuenta de las categorías levantadas, demostrando que los participantes hablan de experiencias similares en torno a un determinado hecho, componente, personas, entre otros aspectos.

g. La homogeneidad se ve cautelada con la definición y descripción de las categorías construídas, las cuales recogen un conjunto de textos o contenido que refieren al mismo tema y sentido.

h. La pertinencia, se ve expresada cuando las categorías enunciadas permiten dar respuesta a las interrogantes del estudio y al marco de análisis seleccionado, que en el caso de este estudio, corresponde al de las representaciones sociales, las cuales se expresan tres grandes aspectos: lo que los participantes saben o la información que manejan en relación a la promoción de la lectura en los primeros años de vida; y en la representación simbólica o valoración que hacen sobre la experiencia vivida, la cual es expresada en opiniones evaluativas, juicios, sugerencias que realizan las participantes sobre la experiencia vivida.

i. La univocación, se ha cautelado con la revisión experta del Tutor de la Tesis, quien ha revisado cada etapa de construcción de categorías.

Finalmente, la credibilidad y confirmación del proceso analítico ha sido resguardado a través de otra forma de triangulación que es el Juicio crítico de colegas, en este caso el juicio analítico del Tutor de Tesis, la evaluación externa de un experto en Metodología, Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR y de un Doctor en Ciencias de la Educación de la

Universidad de Playa Ancha (Valparaíso) y de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), quien tiene una larga trayectoria en el ámbito escolar y universitario.

La validez hermenéutica se ve resguardada con la constante revisión de la literatura y artículos científicos específicos, entre éstos los que ya han sido revisados y aprobados en la fase de preparatoria de la investigación, como aquellos que han ido surgiendo en el transcurso de la investigación. Así mismo, se ha solicitado la colaboración de expertos temáticos e investigadores a objeto de recoger sus juicios críticos sobre la argumentación presentada, tanto en el marco de referencia como en la redacción del informe final.

La validez pragmática se ve cautelada con la optimización de las condiciones metodológicas aplicadas, las que han sido sometidas al juicio crítico y experto del Director de Tesis previamente. Además, se consideró la necesidad de acceder al campo de estudio, sensibilizando a las directoras, educadoras de párvulos y técnicos en educación parvularia de los tres centros educativos participantes, de modo de contar con el consentimiento informado de las personas. La autorización de la Dirección Regional de la Junta Nacional de Jardines Infantiles facilitó la participación de los sujetos en esta intervención que tuvo una duración de 8 a 9 meses en cada uno de los jardines infantiles, la que se llevaba a cabo todos los últimos jueves de cada mes.

13. Criterios éticos

Desde el punto de vista de esta opción metodológica los criterios éticos debiesen dar respuestas a la reflexión que el investigador realiza en relación a los efectos, los alcances, las consecuencias, las relaciones que se llevan a efecto con los participantes que se hacen parte del

estudio, realizando ajustes al diseño si es necesario y en la elaboración del Informe final. (Noreña A., Moreno N., Rojas J., Rebolledo D. 2012)

Es importante recordar que las etapas de una investigación cualitativa son flexibles y dinámicas, no sigue un recorrido lineal en su ejecución. A continuación se presentan algunos puntos esenciales que fueron cautelados en este estudio.

Consentimiento informado: Los participantes estuvieron de acuerdo en participar del estudio, para lo cual se realizó una primera reunión con cada uno de los equipos de trabajo y se explicó cual sería su participación y los deberes y derechos que tendrían durante la duración de la intervención pedagógica.

a) Confidencialidad: Se mantuvo la confidencialidad, cambiando el nombre de las participantes y realizando los registros evaluativos de cada taller fueron anónimos.

b) Manejo de riesgos: durante el proyecto no hubo situaciones de riesgo para las participantes.

c) Observación participante: la investigadora fue parte de las discusiones, diálogos y talleres prácticos que se realizaron durante los 8 a 9 meses que duró la intervención.

d) Entrevistas: los participantes respondieron en un contexto de tranquilidad, confianza y libertad, sin presiones y de manera voluntaria.

e) Grabación de audio o video: Los registros auditivos de las entrevistas y de los diálogos que se registraron durante los encuentros, así como las transcripciones de estas, se encuentran bajo la custodia y reserva de la investigadora.

El modelo metodológico que se ha presentado, será puesto en práctica y de allí surgen los resultados que presentamos en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO VII

RESULTADOS: ANALISIS DE LA INFORMACIÓN



Introducción

En este capítulo se presentan los centros educativos participantes, para lo cual se contextualizarán geográficamente, dándose a conocer aspectos generales asociados a sus proyectos educativos, su gestión y su organización interna. Posteriormente se presentan los resultados encontrados en el análisis metodológico, en base a la teoría fundamentada, donde se da cuenta de las cuatro fases del trabajo de campo, que consistió en la ejecución de una intervención pedagógica a través de la aplicación de un dispositivo contextualizado a cada jardín infantil. Se expone primeramente una codificación abierta en base a preguntas de inicio, luego una codificación descriptiva en base a los diálogos temáticos que se llevaron a cabo durante el tiempo que duró esta intervención y a las preguntas de cierre de ésta misma, luego una codificación axial a partir de las entrevistas, para finalmente exponer una codificación selectiva, a partir de la cual se llevará a cabo la discusión teórica de este trabajo investigativo.

1. Descripción de los centros educativos

Los tres centros que participaron de esta investigación están ubicados en la ciudad de Valparaíso. Dos de ellos están ubicados en la periferia, y el tercero en el área urbana central, los tres entregan atención educativa a niños en situación de vulnerabilidad. En la siguiente fotografía se observa cual es la ubicación geográfica de los tres establecimientos, para tener un panorama de dónde se encuentran y la accesibilidad que tiene cada uno de ellos.

Fotografía 1. Ubicación geográfica de los centros educativos que fueron parte del estudio



Fuente: Elaboración investigadora

A continuación se realizará una descripción de los tres centros educativos participantes del estudio, contextualizándoles respecto de su ubicación geográfica y según los aspectos más importantes de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), el sello que los caracteriza y algunos datos relativos a su gestión, como la cantidad de niños matriculados en cada uno de ellos.

1.1. Descripción de la Sala Cuna y Jardín Infantil 1.

Este Jardín imparte educación a niños de 0 a 6 años, se localiza en el Cerro Playa Ancha (uno de los veintiocho cerros que son parte de esta ciudad), y se localiza en el sector alto de la ciudad de Valparaíso, caracterizado por la precariedad de recursos, en particular económicos, el detrimento y la marginalidad social y cultural de las familias que habitan el sector. Estos centros poblados suelen caracterizarse por condiciones similares en todo el país: marginalidad geográfica, social y cultural, precariedad económica y gran concentración de problemáticas

que tipifican sectores como estos: violencia intrafamiliar, tráfico y consumo de drogas, alcoholismo juvenil, abandono infantil, delincuencia, etc. El Jardín que describimos se ubica en el 5to sector de Playa Ancha, ubicado en la zona Sur-Oeste de Valparaíso. A continuación, en la fotografía N°2 se incorpora una gráfica visual, del sector específico donde se ubica el jardín infantil.

Fotografía 2. Gráfica Ubicación J.I.1



Fuente: Elaboración investigadora

Este jardín fue inaugurado en el año 1971, y fue reconstruido hace 4 años aproximadamente, por lo que cuenta con una infraestructura relativamente moderna, la cual responde a las actuales normativas de construcción establecidas por norma superintendencia, especialmente en lo que respecta a normas como la asignación de espacio por niño, luminosidad, higiene y seguridad.

Los niños están organizados, de acuerdo a grupos de edad, en seis niveles. Esto es: sala cuna menor: 3 a 1 año; sala cuna mayor: uno a dos años; nivel medio menor: dos a tres años; dos niveles medio mayor: tres a cuatro años y un nivel transición: 4 a 5 años.

En el momento en que se realizó el trabajo de campo, el jardín infantil contaba con una Directora y una Subdirectora, ambas profesionales Educadoras de Párvulos; además de una secretaria, personal de servicio y manipuladoras de alimentos (personas que preparan la alimentación diaria de los niños). Por su parte, cada nivel es atendido por una Educadora de Párvulos y una Asistentes de párvulos; la cantidad de profesionales asignados depende de la edad y el número de niños matriculados en el nivel, entendiéndose que los niños de menor edad requieren de mayor atención que los niños de mayor edad. En total el Jardín cuenta con un personal integrado por 22 personas, todos los cuales constituyen el Equipo Técnico del Jardín Infantil. Cuenta con una matrícula aproximada de 140 niños aproximadamente, distribuidos en los niveles sala cuna (menor y mayor), nivel medio menor, niveles mayor I y II, y niveles transición I y II.

Conforman el equipo técnico, un total de 8 educadoras de párvulos, 14 técnicos en educación parvularia, además de personal de servicio y una persona que cumple labores administrativas y/o de gestión.

Un documento esencial en todo centro educativo lo constituye el Proyecto Educativo Institucional (PEI); este documento entrega las orientaciones en todos los ámbitos del quehacer de la institución, de allí su valor e importancia. En el proyecto educativo del Jardín 1, se declara un sello educativo basado en la Interculturalidad, lo cual se expresa en la declaración de su Misión, la cual señala:

“La comunidad educativa de la Sala Cuna y Jardín Infantil “1” aspira a brindar oportunidades de bienestar integral además de experiencias significativas y de calidad respondiendo a los intereses y necesidades manifestadas por los niños y niñas, desde los 84 días hasta los 4 años 11 meses y sus respectivas familias, para desarrollar en cada uno y una, actitudes y capacidades como la autonomía, la creatividad, la iniciativa, el sorprenderse , el cuestionarse, el dirigir su propio aprendizaje, , preparados para enfrentar desafíos estableciendo un equilibrio emocional , además de relaciones armoniosas y tolerantes con los otros y otras, con un sello de respeto de las raíces y la cultura que confluyen en su entorno.” (Proyecto Educativo Institucional 2012 - 2014, J.I.1 p. 7)

Desde la visión institucional enfatiza en el concepto de una educación inclusiva, construída por -y desde- la comunidad educativa bajo los valores de respeto por la diversidad, tolerancia, y solidaridad.

1.2. Descripción Sala cuna y Jardín Infantil 2

Este centro se ubica, al igual que el anterior, en el cerro Playa Ancha, específicamente en el Tercer Sector, “Población Porvenir”. Este centro muestra características sociales y económicas similares al anterior descrito. A continuación, en la fotografía N°3 se incorpora una gráfica visual, del sector específico donde se ubica el jardín infantil 2.

Fotografía 3. Gráfica Ubicación J.I.2



El Centro educativo fue –también– construido el año 1971; el paso del tiempo ha deteriorado su infraestructura, a lo cual se suman los terremotos que le han afectado notoriamente (los terremotos frecuentes caracterizan al país); a este deterioro físico se agregan los robos permanentes a los que está expuesto. Derivado de lo anterior, desde hace diez años se encuentra postulando a fondos de reconstrucción, sin embargo, a la fecha no se ha concretado nada, cuestión que según declaran sus autoridades, se debe a las diversas emergencias que se han producido en el sector (y en la región), como son los incendios forestales y de casas, habituales en la estación estival, los mencionados sismos y las inclemencias del tiempo en el período invernal con temporales de viento y lluvias copiosas. Las poblaciones marginales reciben “castigos” de la gestión central: abandono, y de la naturaleza y sus fenómenos habituales.

El sector de “Porvenir Bajo” presenta, como el Centro 1, antes descrito, altos índices de drogadicción y delincuencia, lo que ha llevado a que el propio jardín sea foco permanente de ultraje e importantes pérdidas (entre estas, robo de la alimentación, de los recursos didácticos, incluidos los recursos literarios, etc.). Al igual que el otro jardín también imparte educación desde el nivel sala cuna al nivel transición, ambos tienen la misma distribución. Cuenta con una Directora, una secretaria, 7 Educadoras de párvulos, 16 técnicos en educación parvularia, personal de aseo y manipuladoras de alimentos, personal que en total asciende a un número de 22 funcionarias, que integran, como se señaló anteriormente, el Equipo Técnico. El jardín infantil cuenta con una matrícula de 120 niños aproximadamente, distribuidos también en los niveles sala cuna (menor, intermedia y mayor), nivel medio menor, nivel medio mayor, y nivel transición.

Como señalamos en la presentación del primer Jardín, el documento central corresponde al Proyecto Educativo Institucional; en el caso del Jardín 2, el sello del centro educativo es su acento en el desarrollo artístico, lo que se plantea de la siguiente forma en su Misión:

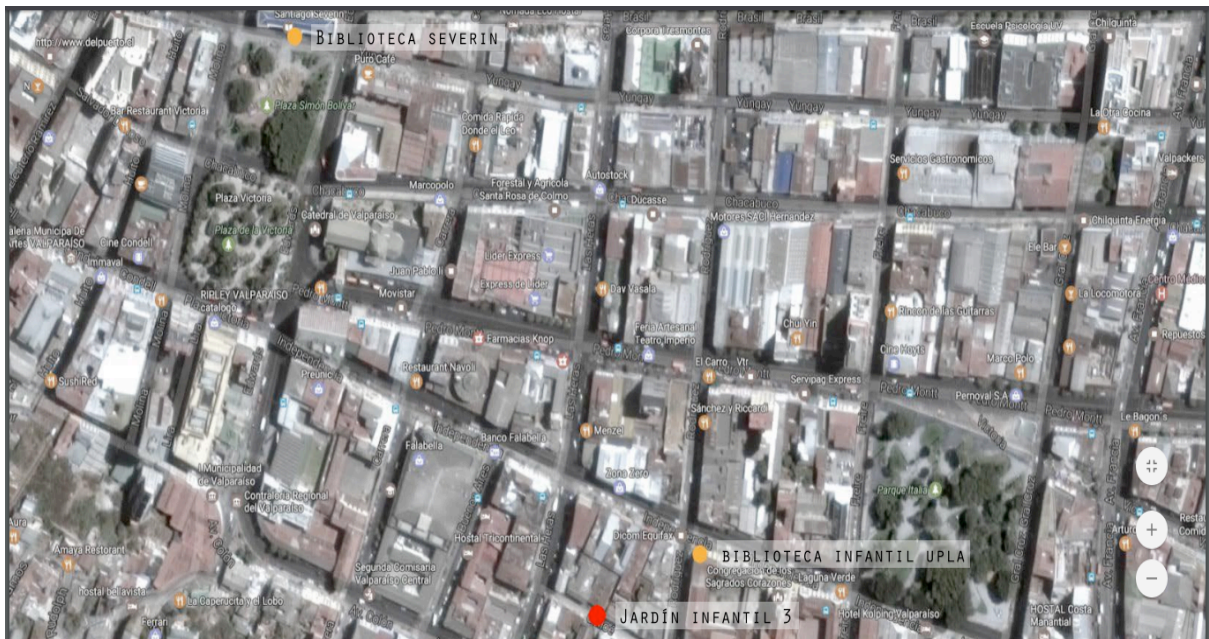
“El equipo técnico pedagógico del jardín infantil “2” del sector de Porvenir Bajo de Playa Ancha pretende otorgar una educación integral a niños y niñas desde 84 días a 3 años 11 meses, entregando experiencias de aprendizaje significativas, que permitan la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes, que favorezcan la formación de niños y niñas capaces de integrarse en forma activa y autónoma a una sociedad actual y demandante. Estimulando los sentidos, a través del arte, especialmente la plástica, música, folclor, expresión corporal y la danza, incentivando el trabajo con la familia y comunidad, quienes también serán los encargados de apoyar y potenciar el desarrollo artístico de nuestros niños y niñas.” (Proyecto Educativo Institucional 2012 - 2014, J.I. 2. P. 8)

Desde la Visión y los valores que este Jardín Infantil promueve están la tolerancia, integración, solidaridad, respeto a sí mismo a los demás y al medio ambiente, favoreciendo que los niños puedan descubrir otras oportunidades desde una base afectiva, cognitiva y motriz; desarrollando en ellos y ellas una pertinencia hacia la comunidad por medio del desarrollo de competencias a nivel artístico.

1.3. Descripción Sala cuna y Jardín Infantil 3

Este jardín Infantil y sala Cuna es una institución perteneciente a una de las universidades estatales de Valparaíso, en sus comienzos entregaba educación sólo a hijos/as de funcionarios de la universidad. Se encuentra ubicado en un lugar céntrico de la ciudad de Valparaíso, rodeado de comercio, establecimientos educativos, y universidades. A continuación, en la fotografía N°4 se incorpora una gráfica visual, del sector específico donde se ubica el jardín infantil 3.

Fotografía 4. Gráfica Ubicación J.I.3



Fuente: Elaboración investigadora

El jardín tiene 39 años de funcionamiento, produciéndose en la última década cambios significativos, ya que a partir del año 2007 y hasta la actualidad se adscribe al sistema de Transferencia de fondos de la JUNJI, mecanismo que permite beneficiar a los estudiantes de la Universidad que tienen hijos menores de cinco años, a lo que pueden acceder a través de un proceso de selección que orienta la propia JUNJI y que es ejecutado por el departamento de Bienestar Estudiantil de la universidad; lo que permitió que se integraran a la educación parvularia los hijos/as de estudiantes universitarios de bajos recursos económicos, incrementando así la matrícula y cobertura del jardín. Este proceso de cambios ha implicado el replanteamiento del proyecto educativo, ya que en los primeros años cumplía más bien con la normativa que exige que las instituciones donde trabajan mujeres, según normativa legal, se deben hacer cargo de entregar el beneficio de la sala cuna a las madres con niños menores de 2 años. Esa función, en la actualidad, como se ha indicado, pasa ahora a constituirse en un

beneficio para los jóvenes estudiantes en situación de vulnerabilidad social, y en el caso de haber vacantes, tienen acceso también niños de la comunidad (del sector poblacional aledaño al centro educativo) y que cumplan con los criterios de selección establecidos por JUNJI.

Por lo tanto, según describimos, las familias que acceden a este jardín deben postular a través de diferentes mecanismos, dependiendo desde qué condición lo hacen: si son estudiantes, deben hacerlo desde la Dirección de asuntos estudiantiles de la universidad; si son hijos de funcionarios deben hacerlo a través del Servicio de Bienestar de la universidad (beneficio sólo niños de 0 a 2 años), y las familias pertenecientes a la comunidad deben ingresar por vía de postulación en JUNJI, para lo cual –como requisito de base- deben estar ubicados dentro de los tres primeros quintiles, lo que se evalúa por medio de una ficha social que otorga un determinado puntaje.

Este jardín cuenta con una matrícula de 80 niños aproximadamente, distribuidos en los niveles sala cuna (dos salas), medio heterogeneo (combina niños de medio menor y mayor), medio mayor, y transición. Cumplen la labor pedagógica 5 educadoras de párvulos, 8 técnicos en educación parvularia, 2 personal de servicio y 3 manipuladoras de alimentos.

A diferencia de las dos Salas Cunas y Jardines Infantiles anteriormente descritos, este Jardín se ubica en el centro de la ciudad de Valparaíso, a dos cuadras de la plaza más importante y central de ciudad (la Plaza Victoria), muy cerca de la biblioteca municipal, dependiente de la Dirección Nacional de Archivos y Bibliotecas (DIBAM), cercana a establecimientos escolares, a centros universitarios, y a otros edificios en donde funcionan organismos gubernamentales.

La principal característica de este jardín deriva del hecho de que, al pertenecer a la Universidad de Valparaíso, se nutre de la presencia de las carreras que de una u otra forma se

vinculan con el jardín desde lo académico y desde la investigación. Considerando, además, que el mayor porcentaje de apoderados corresponde a estudiantes que tienen a sus hijos en este jardín infantil, comprende un nivel cultural y social más alto. En el caso de esos apoderados/as, la presencia y acceso al Jardín les da facilidades para cumplir con sus horarios de estudio y clase hasta más allá de las 16:30 hrs., horario habitual de salida de los párvulos, a través del programa de extensión horaria que permite atender a los niños hasta las 18:00 hrs.

El sello de este jardín es la promoción de la vida saludable y así es planteado en la misión que contempla su Proyecto Educativo Institucional:

“...velar por el desarrollo integral de los niños y niñas, desde los 84 días hasta los cinco años de edad, que se atienden en el establecimiento, satisfacer sus necesidades y favorecer una sana convivencia, en un clima lúdico, afectivo y familiar. En el ejercicio de esta misión el Jardín Infantil garantiza a todos los párvulos experiencias educativas, enriquecedoras y significativas, con especial énfasis en el cultivo de una vida saludable, otorgando seguridad y confianza tanto a los niños y niñas como a sus familias”....garatiza una atención de calidad a los hijos e hijas de los funcionarios y estudiantes de esta Universidad” (Proyecto Educativo Institucional 2012 - 2015, J.I. 3. p. 5)

El jardín se destaca a nivel regional por la calidad formativa y profesional,³⁷ que se ve no sólo reflejado en la ubicación promedio alcanzada, en relación a la media nacional, sino en lo que se proyecta en la comunidad, ya que tiene una permanente demanda de matrícula, que hace que siempre hayan familias en listas de espera. El personal del jardín mantiene una actitud de responsabilidad social con la comunidad que lo rodea, y los niños que egresan de este jardín se caracterizan por el apego hacia su jardín y en general se evidencia en ellos el

³⁷ Los jardines de dependencia directa de JUNJI y los que reciben la subvención de la misma son sometidos a un proceso de autoevaluación, bajo la Resolución Exenta N° 015/0198, de 30 de octubre de 2015, que “Aprueba Contrato de Prestación de Servicio para la Aplicación del Modelo de gestión de calidad de la Educación Parvularia”, que los clasifica según un puntaje, se le conoce con el nombre de la Ley SEICEP.

sello valórico que este centro educativo promueve: la innovación, la solidaridad, el compañerismo, la perseverancia, la tolerancia y el respeto a la diversidad.

En lo que respecta a las educadoras y técnicos, se realizará una breve descripción que describe algunas de las características que caracterizó a cada uno de estos subgrupos de participantes de los tres centros implicados.

2. Descripción de las profesionales Educadoras de Párvulos y Técnicos en Educación de Párvulos de cada centro

2.1. Sala cuna y Jardín Infantil 1

En este centro participaron cinco educadoras y seis técnicos, no obstante se integró a los encuentros de manera voluntaria la, directora, sub directora y la funcionaria que cumplía tareas administrativas.

2.1.1. Educadoras de párvulos

Respecto a las cinco educadoras de párvulos del J.I.1 podemos decir, que cuatro de ellas tienen entre 50 y 60 años, y una entre 40 y 50 años. Respecto a los niveles donde se desempeñan, una se encuentra en el nivel sala cuna, tres en los niveles medio menor y mayor, y una en el nivel transición. Las ocho participantes tienen más de 10 años de experiencia. De las cinco, sólo 2 han sido capacitadas en el plan de fomento lector. en forma directa, las otras 2, han recibido la transferencia de las personas que han asistido de manera directa. De las cinco educadoras, 4 le otorgan una fundamental importancia a la lectura en los primeros años de vida, y 1 mucha importancia.

2.1.2. Técnicos en educación parvularia

En relación a las seis técnicos en educación parvularia que cumplen sus funciones en el J.I.1 podemos decir, que dos de ellas tienen entre 25 y 30 años, dos entre 30 y 40 años, una

entre 40 y 50 años, y dos entre 50 y 60 años. Respecto a los niveles donde se desempeñan, cuatro de ellas se desempeñan en el nivel sala cuna y cuatro en los niveles medio. En cuanto a los años de experiencia laboral, dos de ellas tienen menos de 5, dos, entre 5 y 10, y cuatro más de 10. De las ocho técnicas, tres han sido capacitadas en el plan de fomento lector. en forma directa, dos la han recibido a través de la transferencia de sus colegas y una no tiene información al respecto. Seis técnicos le otorgan una fundamental importancia a la lectura en los primeros años de vida y dos mucha importancia.

2.2. Sala cuna y Jardín Infantil 2

En este segundo centro participaron seis educadoras y ocho técnicos, no obstante se integró a los encuentros de manera voluntaria la directora del jardín infantil.

2.2.1. Educadoras de párvulos

En cuanto a las seis educadoras de párvulos del J.I.2 podemos decir, que tres de ellas tienen entre 25 y 30 años, una entre 30 y 40, y una entre 40 y 50 años. Respecto a los niveles donde se desempeñan, dos de ellas se encuentran en el nivel sala cuna, dos en los niveles medios menor y mayor, y dos en el nivel transición. Respecto a la experiencia laboral, una de ellas tiene menos de 5 años, tres entre 5 y 10 años, y dos más de 10 años en aula. De las seis, cuatro han sido capacitadas en el plan de fomento lector en forma directa, las otras dos, han recibido la transferencia de sus colegas. Cinco educadoras le otorgan una fundamental importancia a la lectura en los primeros años de vida y una mucha importancia.

2.2.2. Técnicos en educación parvularia

Respecto a las 8 técnicos técnicos de educación parvularia del J.I.2 podemos decir, que tres de ellas tienen entre 25 y 30 años, dos entre 30 y 40, y una entre 40 y 50 años. Respecto a los niveles donde se desempeñan, cuatro se desempeñan en el nivel sala cuna, una en el nivel medio, y una en el nivel transición. Respecto a la experiencia laboral, una de ellas tiene menos

de 5 años, una tiene entre 5 y 10 años, y cuatro tienen más de 10 años de experiencia en aula. De las seis, tres han sido capacitadas en el plan de fomento lector en forma directa, las otras tres, han recibido la transferencia de sus colegas. Las seis técnicos le otorgan una fundamental importancia a la lectura en los primeros años de vida.

2.3. Sala cuna y Jardín Infantil 3

En este tercer centro participaron cuatro educadoras y cinco técnicos, no obstante se integró a los encuentros de manera voluntaria la directora del jardín infantil.

2.3.1. Educadoras de párvulos

En cuanto a las cuatro educadoras del J.I.3 podemos decir, que una tiene entre 26 y 30 y tres de ellas tienen entre 30 y 40 años. Respecto a los niveles donde se desempeñan, una de ellas se encuentran en el nivel sala cuna, dos en los niveles medios menor y mayor, y una en el nivel transición. Respecto a la experiencia laboral, una de ellas tiene menos de 5 años, una entre 5 y 10 años, y dos más de 10 años de experiencia en aula. De las cuatro, ninguna ha sido capacitada por el programa de fomento lector, ya que el jardín no es de dependencia directa de JUNJI. Las cuatro educadoras le otorgan una fundamental importancia a la lectura en los primeros años de vida.

2.3.2. Técnicos en educación parvularia

Respecto a las 5 técnicos del J.I.3 podemos decir, que tres de ellas tienen entre 25 y 30 años, una entre 30 y 40, y una entre 40 y 50 años. Respecto a los niveles donde se desempeñan, tres se desempeñan en el nivel sala cuna, una en el nivel medio, y una en el nivel transición. Respecto a la experiencia laboral, dos de ellas tiene menos de 5 años, dos tienen entre 5 y 10 años, y una tiene más de 10 años de experiencia en aula. De las cuatro, ninguna ha sido capacitada por el programa de fomento lector, ya que el jardín no es de dependencia

directa de JUNJI De las cinco técnicos, tres le otorgan una fundamental importancia a la lectura en los primeros años de vida, y dos mucha importancia.

3. Analisis de los resultados de las cuatro fases que contempla la investigación

Como se señaló en el capítulo anterior, que refiere la metodología empleada en el estudio de campo, el trabajo en terreno se articula en torno a cuatro fases de compilación de información, tres de las cuales están definidas desde la implementación del dispositivo pedagógico (fase previa, de desarrollo y de cierre), y la última que concierne la profundización en las percepciones de las profesionales y técnicos, para cuyo análisis se emplea el método de investigación basado en la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). De acuerdo con esto, los resultados se entregan siguiendo las cuatro fases del trabajo de terreno realizado, lo cual se muestra en la siguiente tabla, que contiene el objetivo que tuvo la recopilación de información en cada fase, los sujetos en estudio en cada una de estos momentos, los instrumentos utilizados, la explicación sobre cómo se organizó y analizó la información, y cómo se presentaron los resultados. Las fases 1, 2 y 3 corresponden a la aplicación de la propuesta de intervención, en donde la fase 1, que es previa, se focaliza en la recopilación de la información que permite definir las especificidades contextuales de la propuesta que se implementará en la segunda fase. La tercera fase corresponde al cierre de la propuesta de intervención. En la fase 4, que se desarrolla posterior a la intervención, se profundizó en las percepciones de las educadoras y técnicos participantes de la investigación, centrándonos en la mirada retrospectiva de las participantes una vez concluida la experiencia, atendiendo que ello da perspectiva sobre los hechos de los cuales han sido protagonistas. En la tabla que se presenta en la página siguiente se da cuenta de esta organización en una forma organizada.

Interesa desde de este análisis ir dando respuesta a las preguntas que guían la investigación, como igualmente atender los objetivos que se plantearon. En lo sustantivo, como lo muestra la Tabla 14, si bien los sujetos en estudio son los mismos, el trabajo de campo desarrollado por la Investigadora está mediado por las distintas instancias (momentos) de aproximación al campo. La primera fase tuvo por objetivo el conocimiento de los sujetos, de creación de rapport con ellos (empatía, proximidad y legitimación entre la Investigadora y los sujetos investigados), además de establecer las percepciones de base existentes, antes de poner en práctica la propuesta de intervención pedagógica, refiere básicamente la exploración en los pre-conceptos existentes en las profesionales que participarían de la intervención, los cuales permiten hacer estimaciones sobre la forma en que más tarde se propondría y se implementaría la intervención. Para esta primera entrada al campo y recopilación de información de base, se empleó la formulación de preguntas abiertas como instrumento.

La segunda fase comprende la instancia en donde se da inicio a la intervención pedagógica, compilando la información a partir del diálogo con las informantes clave, de manera de derivar de ellas sus percepciones iniciales respecto del proceso didáctico de fomento de la lectura en los párvulos (diálogo abierto con foco temático), conceptos que son elaborados, o reelaborados, a partir de la vivencia como protagonistas de la intervención, pero que no se encuentran aún cimentados en el colectivo de las profesionales, sino que son producto de un proceso de representaciones en elaboración.

La tercera fase, que corresponde al cierre de la ejecución del dispositivo pedagógico, se recurre nuevamente a preguntas abiertas mediante las cuales se busca conocer los saberes adquiridos y la percepción de las profesionales sobre el proceso que han vivido. En este caso, las percepciones comprenden la construcción o la reconstrucción colectiva-compartida de los

conceptos asociados al proceso que vivencian y que, en esta etapa de cierre de la intervención ya han sido integradas a las prácticas cotidianas como parte del lenguaje común.

Cierra el trabajo de campo con la fase *expost* que profundiza sobre las percepciones de los sujetos en torno a la promoción de la lectura en los primeros años de vida, como expresión de los resultados efectivos alcanzados con la intervención. En este caso, se ha asumido que la conceptualización que moviliza las percepciones de las profesionales ya se ha decantado y permite observar con perspectiva la experiencia vivida, que nutre al proceso de reflexión sobre las prácticas desplegadas durante la intervención, pero desde una mirada que comprende un “distanciamiento” del evento del cual se ha sido protagonista. Finalmente, es conveniente señalar respecto del trabajo de campo, y en relación con la aplicación de la propuesta de intervención pedagógica en cada uno de los tres jardines infantiles, que cada uno de ellos pasa a constituir un caso y, a su vez, cada uno representa una unidad de análisis.

Tabla 14. Trayectoria de análisis y presentación de resultados

Objeto de estudio	Sujetos en estudio	Instrumentos	Organización Análisis	Resultados
A. Conocer las percepciones sobre la Didáctica de la Promoción de la Lectura en los primeros años de vida, previo a la intervención pedagógica (pre-conceptos en torno al tema)	Educadoras de Párvulos y Técnicos de Educación Parvularia J.I.1., J.I.2., J.I.3.	Preguntas abiertas iniciales	Transcripción y codificación en Nvivo.	Codificación Abierta. Análisis y construcción de Nodos (Categorías y subcategorías)
B. Conocer las percepciones sobre la Didáctica de la Promoción de la Lectura en los primeros años de vida, durante la ejecución de la Intervención pedagógica (conceptos elaborados o re-elaborados a partir de la vivencia con la intervención, aún no cimentados en el colectivo de las profesionales)	Educadoras de Párvulos y Técnicos de Educación Parvularia J.I.1., J.I.2., J.I.3.	Diálogo con las informantes claves de los tres jardines infantiles	Transcripción y codificación en Nvivo.	Codificación descriptiva. Análisis y construcción de Nodos. (Categorías y subcategorías)
C. Conocer las percepciones sobre aspectos asociados a la Didáctica de la promoción de la lectura en los primeros años de vida, al cierre de la intervención pedagógica (conceptualización construida colectivamente e integrada a la práctica de las profesionales)	Educadoras de Párvulos y Técnicos de Educación Parvularia J.I.1., J.I.2., J.I.3.	Preguntas abiertas finales	Transcripción y codificación en Nvivo.	Codificación descriptiva. Análisis y construcción de Nodos. (Categorías y subcategorías)
D. Profundizar en las percepciones sobre aspectos asociados a la Didáctica de la promoción de la lectura en los primeros años de vida (conceptualización que ya decantada y observada con perspectiva, se nutre de proceso de reflexión sobre las prácticas desplegadas durante la intervención, pero ya concluida)	Educadoras de Párvulos y Técnicos de Educación Parvularia J.I.1., J.I.2., J.I.3.	Entrevista semiestructurada	Transcripción y codificación en Nvivo.	Codificación Axial y selectiva. Análisis y construcción de Nodos. (Categorías finales)

Fuente: Elaboración investigadora

En la primera etapa del trabajo de campo se indagó sobre las características de las participantes, dando a conocer sus cualidades en el plano laboral, social, institucional, entre

otros y, además, se realizaron un conjunto de preguntas iniciales que permitieron recoger información respecto a sus percepciones preliminares en relación a la promoción de la lectura, la cual se incorpora a modo de síntesis en la siguiente tabla, que muestra los incidentes que tuvieron mayor presencia.

Tabla 15. Matriz Atributos Preguntas Iniciales

Atributos	A : ¿Cuál es su opinión respecto a la lectura en niños y niñas	B : ¿Desde el punto de vista del aprendizaje del niño, cuál ha sido en su opinión, la utilidad de los libros	C : ¿Hay algo que le llame la atención de los niños cuando escuchan la narración o la lectura de un cuento	D : ¿Qué aspectos le parecen interesantes del uso de la literatura infantil en el aula	E : ¿Qué métodos didácticos emplea para realizar las actividades de lectura	F : Cuando usted lee con los niños ¿qué es lo que más le llama la atención de la conducta de ellos	G : Momento para la lectura	H : Objetivos de logro con la lectura	I : Opinión texto con imágenes	J : Para realizar la actividad de narración, ¿qué criterios aplica en la elección de los libros	K : Propuestas Cambio Espacio Literario
J.I 3											
J.I 1											
J.I 2											
Funciones = Técnico											
Funciones = Educadora											
Funciones = Gestión											
Edad = Menos 35											
Edad = Entre 35-50											
Edad = Más de 50											
Nivel = Transición											
Nivel = Sala Cuna											
Nivel = Medio											
Experiencia = Menos 10											
Experiencia = Entre 10-25											

Fuente: Modelo de Nvivo

De acuerdo con la tabla 15, los incidentes que tuvieron mayor cantidad de referencias son los que aparecen con un color más intenso y, por su parte, los incidentes que tuvieron menor número de respuestas corresponden a los que aparecen achurados en color lila suave. Aquellos incidentes que no tuvieron referencia aparecen con sus celdas en blanco.

Se puede observar además que las preguntas A y D son las que tuvieron una mayor frecuencia de respuestas. La pregunta “¿Cuál es su opinión respecto a la lectura en niños?” fue

respondida prácticamente por todas las participantes, a excepción de las participantes del J.I.3 (Jardín Infantil Tres), y además tuvo un número bajo de respuestas en aquellos sujetos que tenían menos de 10 años de experiencia en aula.

La pregunta, “Desde el punto de vista del aprendizaje del niño, ¿cuál ha sido en su opinión la utilidad de los libros?”, tiene un buen nivel de respuestas, sin embargo se observa que las personas que tienen responsabilidades de gestión no responden, así como tampoco las participantes del J.I.3 y las personas entre 35 y 50. Las personas de 50 años presentan menor número de respuestas, como también la de menos 10 años de experiencia, y las que se despeñan en el nivel transición.

Con relación a la pregunta, “¿Hay algo que le llame la atención de los niños cuando escuchan la narración o la lectura de un cuento?”. Las profesionales de los Jardines infantiles 1 y 2 son quienes muestran mayor frecuencia de respuesta, así como las técnicas en Educación Parvularia, en cambio hay menor número de respuestas en las personas que trabajan en sala cuna y las que tienen menos de 10 años de experiencia en aula.

La pregunta, “¿Qué aspectos le parecen interesantes del uso de la literatura infantil en el aula?”, muestra mayor frecuencia de respuestas en las participantes de más de 50 años de edad y un poco menos en las personas entre 35 y 49 años de edad, así como igualmente en las personas que realizan su trabajo en el nivel de sala cuna.

Cuando se les consulta con relación a “¿Qué métodos didácticos emplea para realizar las actividades de lectura?”, las referencias se ubican en el J.I.1, en las participantes del área de gestión administrativa, y en aquellas con más de 50 años de experiencia. Luego, con menor número de referencias, se sitúan el J.I.2., los técnicos y educadoras, entre 10 y 25 años y las de

35 y 50 años de edad. Las participantes de los niveles sala cuna y transición tampoco responden en su totalidad.

Ante la pregunta, “Cuando usted lee con los niños ¿qué es lo que más le llama la atención de la conducta de ellos?”, la mayor cantidad de referencias se concentraron en las participantes de más de 50 años de edad, en las personas que trabajan en gestión dentro del J.I.2, y aquellas que tienen entre 35 y 40 años de edad. Luego las referencias se concentran con una intensidad similar en los atributos establecidos y organizados con el programa Nvivo.

Cuando se les pregunta “¿Cuáles son los momento para la lectura en el aula?”, la mayor cantidad de referencias se concentra con mediana intensidad en el J.I.3 (color intensidad media) y de igual modo en las educadoras y técnicos. Los otros dos jardines infantiles no tuvieron acceso a esta pregunta, por lo mismo, no hay referencias a ella en algunos de los atributos establecidos.

Respecto a las preguntas “¿Cuáles son sus objetivos de logro con relación a la lectura?” y “¿Cuál es su opinión de los texto con imágenes?”, se observa una importante cantidad de referencias que se centra en el J.I. 3. Los otros dos jardines infantiles no presentan referencias y por ende tampoco el atributo que presentan las personas del ámbito de la gestión y mayores de 50 años. Los demás atributos evidencian similar cantidad de intensidad de referencias.

Ante la interrogante “Para realizar la actividad de narración, ¿qué criterios aplica en la elección de los libros?”, se presenta referencias en todos los atributos establecidos, a excepción del J.I.3. La frecuencia mayor de referencias se observa en el J.I.2, en las educadoras y técnicos, en las personas del área de gestión, en las participantes que se ubican en el rango de edad entre 10 y 25 años y 35 y 50 años, también en aquellas que realizan su

labor pedagógica en los niveles de sala cuna y transición. Y hay una menor intensidad de referencias en el J.I.1, en las funciones de técnico y educadora, en las personas de menos de 35 y más de 50 años, y en las personas que trabajan en los niveles medio y aquellas que tienen menos de 10 años de experiencia en aula.

Frente a la consulta sobre “¿Cuáles son sus propuestas para un cambio en el espacio literario?”, de un total de 14 atributos, sólo cinco presentan referencias, y éstas son de baja intensidad. Los atributos con referencias corresponden a las Educadoras, a las personas de menos de 35 años, nivel sala cuna y las participantes con menos de 10 años de experiencia laboral.

Este análisis descriptivo evidencia los conceptos que derivan del análisis cualitativo, que se realizó a partir de una codificación abierta que trata de agrupar los conceptos más amplios y sus derivados, manteniendo la coherencia entre ellos.

3.1. Fase A: Descripción Etapa Inicial – Codificación abierta

En primer lugar se expondrán los hallazgos de la etapa inicial de la investigación, la cual se realizó a través de la formulación de preguntas abiertas, que surgen y se fundamentan en la experiencia de campo y la revisión teórica llevada a cabo durante el desarrollo de la investigación. Las preguntas se fueron planteando separadamente a las participantes de cada uno de los centros, interrogantes que fueron adaptadas al contexto de cada centro, atendiendo las cualidades de las respectivas comunidades educativas, pero manteniendo el contenido y sentido de cada una de las interrogantes. De hecho, dos de los centros tenían características similares, desde su dependencia administrativa como respecto de las capacitaciones realizadas y los recursos recibidos de parte del PNL, en cambio el J.I.3, se manifestó una realidad

diferente ya que las acciones que llevan a cabo en relación a la promoción de la lectura son producto de la iniciativa y la toma de decisiones del equipo de profesionales.

En definitiva, a través de estos hallazgos, se puede visualizar las percepciones iniciales tanto de las educadoras como de los técnicos en cada una de estas realidades en estudio y, al final, una vez concluida la implementación del dispositivo pedagógico, se podrá establecer las percepciones elaboradas como fruto de todo el proceso del cual han sido parte activa y cogestora. Las respuestas se registraron en forma anónima, sólo se mantuvo explícito el lugar donde se desempeña profesionalmente cada funcionaria, ya que como se señaló en la primera etapa del estudio, el propósito fue generar confianza, para que respondieran y participaran con absoluta libertad.

Las transcripciones se organizaron en categorías que se codificaron mediante el programa N Vivo, quedando planteadas según se presenta en la figura siguiente, donde se muestra la codificación a las preguntas iniciales que hemos revisado antes.

Figura 14. Codificación Preguntas Iniciales

Tesis doctoral Paty 19nov16.nvp: NVivo

Archivo Inicio Crear Datos externos Analizar Consulta Explorar Diseño Ver

Buscar: [] Buscar en [Cuestionarios] Buscar ahora Borrar Búsqueda avanza

Nodos

- Nodos
 - Casos
 - Cuestionarios
 - Relaciones
 - Matrices de nodo

Cuestionarios

Nombre	Apodo	Recursos	Referencia
Cuestionario Final		0	0
Cuestionario Inicial		0	0
¿Cuál es su opinión respecto a la lectura en niños y niñas		1	43
¿Desde el punto de vista del aprendizaje del niño, cuál ha sido en su opinión, la utilidad de los libros		1	39
¿Hay algo que le llame la atención de los niños cuando escuchan la narración o la lectura de un cuento		1	39
¿Qué aspectos le parecen interesantes del uso de la literatura infantil en el aula		1	39
¿Qué métodos didácticos emplea para realizar las actividades de lectura		1	39
Cuando usted lee con los niños ¿qué es lo que más le llama la atención de la conducta de ellos		1	39
Momento para la lectura		1	39
Objetivos de logro con la lectura		1	39
Opinión texto con imágenes		1	39
Para realizar la actividad de narración, ¿qué criterios aplica en la elección de los libros		1	39
Propuestas Cambio Espacio Literario		1	39

Fuente: Programa Nvivo

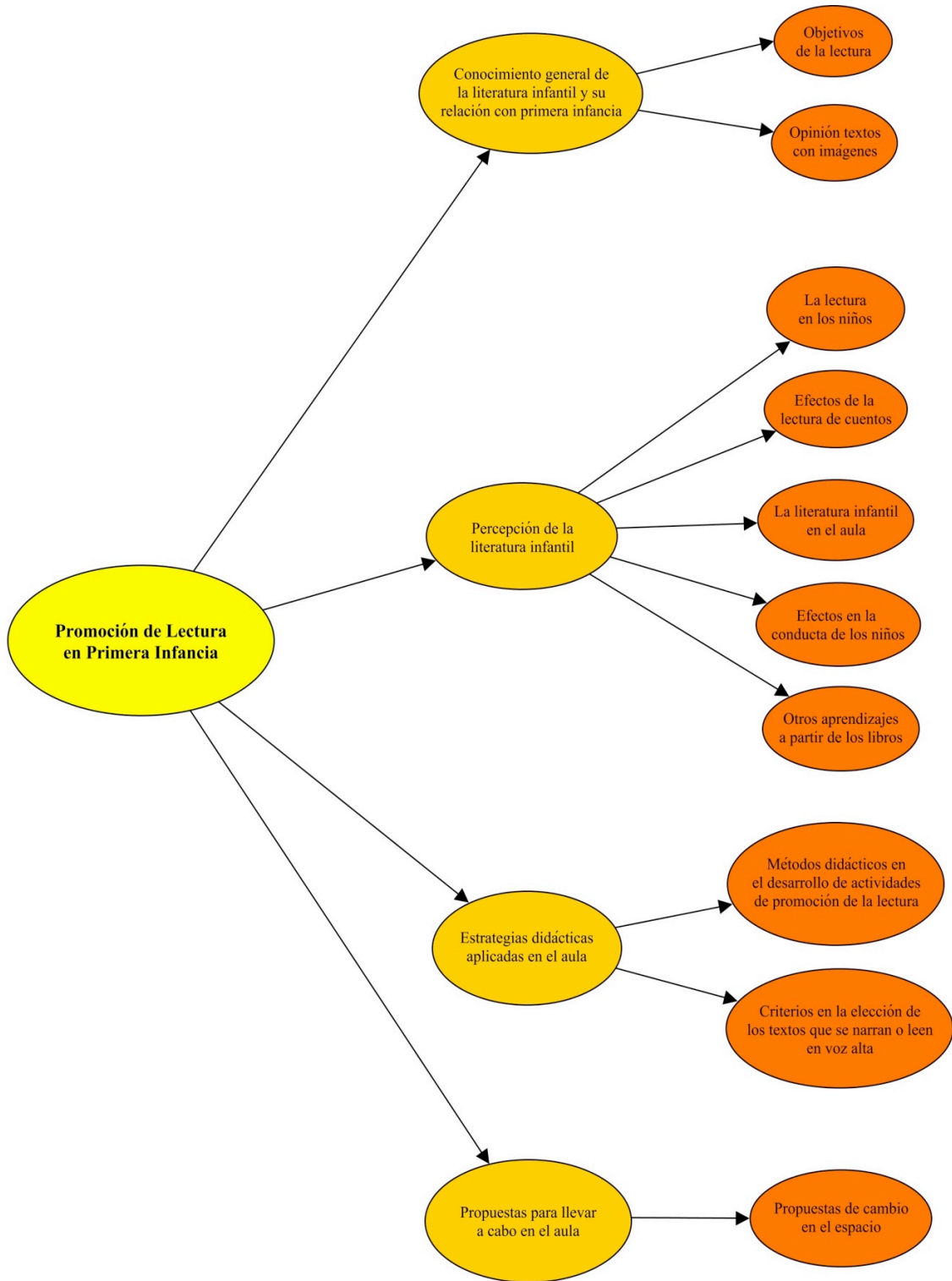
Los primeros hallazgos se han organizado en las siguientes cuatro categorías abiertas:

Cat. 1: Conocimiento general de la literatura infantil y su relación con la primera infancia,

Cat.2: Percepción de la literatura infantil, Cat.3: Estrategias didácticas aplicadas en el aula, y

Cat. 4: Propuestas para llevar a cabo en el aula. Todas las categorías se estructuran a partir del análisis del discurso de base el que permite la generación de Sub-categorías, discurso compilado a través de las preguntas abiertas y, a su vez, las Categorías, se articulan en una unidad mayor, en color azul en la Figura 15.

Figura 15. Codificación Abierta - Hallazgos iniciales



estigadora

A continuación se desarrolla el análisis codificación abierta:

Cat.1: Conocimiento general de la literatura infantil y su relación con la primera infancia

Esta categoría inicial, se ha organizado en las siguientes subcategorías (S-Cat.):

S-Cat.: Los objetivos de la lectura en la primera infancia y S-Cat.: La percepción de los textos con imágenes.

Estas subcategorías se plantearon de la forma que se indica, atendiendo a que fueron las primeras respuestas de las participantes en el momento de plantear algunas interrogantes al inicio del proceso.

S-Cat.: Objetivos de la lectura en la primera infancia.

Desde la experiencia de cada uno de los centros y desde la experiencia pedagógica de las educadoras y de las técnicas de cada centro, se indagó en algunos aspectos asociados a los objetivos de la lectura, lo que arrojó una variedad interesante de percepciones al respecto. Primero, existe una concepción por parte de las educadoras que dice relación con los objetivos que ellas se proponen en el momento de realizar actividades asociadas a la promoción de la lectura, entre ellos están, el que les permite aproximar a los niños a la lectura, desde el encanto y el interés, permitiendo que se acerquen y que adquieran un hábito de contacto con el libro.

Al respecto, una de las educadoras señala que “...una aproximación con interés, con encanto, una alternativa libre y espontánea para conocer y apropiarse.” (Educadora J.I 3). Otra de las profesionales de este mismo centro opina “Que los párvulos logren un hábito de lectura. Que puedan manipularlos de manera adecuada. Crear conciencia en las familias, ya que resulta fundamental su apoyo.” (Educadora J.I 3)

Por su parte las técnicas en educación parvularia del J.I 3 plantean que para ellas el objetivo de la promoción de la lectura, a través de la narración y la lectura de cuentos, radica

en trabajar la comprensión en los niños y que entiendan lo que se les lee, que generen el hábito y por consiguiente eso les permita mejorar su lenguaje. Al respecto señalan que el objetivo de la literatura infantil para ellas es “Que ellos –los párvulos- creen un hábito porque en los libros se aprende y además logran un mejor lenguaje”, también plantean que a través de esta aproximación los párvulos aprenden a manipular y cuidar los libros, “Que los niños/as obtengan un mayor interés y cuidado de estos para lograr un mayor objetivo”. Objetivos que asocian al desarrollar la imaginación, la concentración, el manejo de las emociones, planteándolo de esta forma: “Niños/as con mas imaginación, que puedan aprender emociones, y el estímulo para aprender la iniciación a la lectura, trabajar la concentración”, lo que además asocian a su rol mediador en este contacto con los libros, “Desde mi rol, lo que pretendo lograr es que los párvulos se cautiven con el mundo de la lectura, que les interese tomar un libro y leer en forma autónoma, trabajar la comprensión e incrementación del vocabulario.” Asociando además a que, si se acerca la lectura a los niños desde el nivel inicial, en los niños se promoverán experiencias asociadas a niveles más complejos del desarrollo del pensamiento, tal como se observa en estos hallazgos: “que ellos no pierdan su fantasía e imaginación de niños”, y “que ellos logren incentivarse y que logren un hábito de lectura permanente”, pues de esta manera, ellas aseguran que se “Potencia el incremento del lenguaje, concentración, imaginación” (Técnicos J.I. 3)

S-Cat.: La opinión de los textos con imágenes

Se consultó también la opinión respecto a los textos con imágenes, aquello que los sujetos en estudio percibían cuando los niños observaban libros con ilustraciones, a lo que las educadoras plantearon que su uso dependía tanto de la edad de los niños como de la

intencionalidad que se quería dar a esa lectura, ya que –señalan- la lectura por sí misma también puede ser atractiva si hay otros recursos en juego.

En las siguientes declaraciones extraídas del discurso compilado se puede observar cómo las educadoras le otorgan valor al uso de imágenes en los primeros años. Se señala, por ejemplo: “Las imágenes son un gran recurso en especial para los pequeños que no saben leer. También les ayuda a mantenerlos más atentos, porque los mantiene alerta ante el mensaje del cuento.” (Educadora J.I. 3). “Por la etapa de desarrollo del grupo que actualmente atiendo considero que son necesarios, porque estas los atraen y de cierta manera permiten la comprensión de lo escuchado” (Educadora J.I. 3)

No obstante, como se acaba de señalar, también le otorgan un valor al uso del libro sin imágenes. Indican: “Resultan un complemento importante según la temática, sin embargo pienso que el narrador puede llevar a la imaginación de los participantes con recursos como su voz, su expresión, accesorios sin una imagen.” (Educadora J.I 3), sin embargo al igual que el hallazgo anterior relevan el rol mediador del adulto: “Creo que todos los libros tienen igual aporte dependiendo de cómo se presente su mediación.” (Educadora J.I 3)

En cuanto a la percepción de las técnicas en relación al uso de los libros con imágenes, ellas opinan que éstas son un complemento para que los niños comprendan las historias, sobre todo cuando son más pequeños, y además favorecen la concentración durante la lectura, expresan: “Me gusta, ya que los niños/as igual les gusta observar imágenes, a pesar de la gran imaginación que tienen. Los textos con imágenes, permiten un mayor interés de parte de los niños y niñas”, otra de las técnicas participantes, del mismo centro, señala que “les gusta y le toman más interés a la lectura”, no obstante también aquellas que plantean que para que un texto sea comprensible debe tener imágenes, “me encantan, porque a los niños les llama

mucho la atención además es la única manera de que ellos entienden los libros, cuando no saben leer.” (Técnicos J.I 3)

Por otra parte, también hay opiniones que señalan que con los niños de cuatro años en adelante, debería privilegiarse la lectura sin imágenes, dando mayor protagonismo a la capacidad imaginativa que ellos poseen: “Creo que son buenos para los niños de sala cuna y primer ciclo. Y para los niños más grandes no mucho porque ellos deberían usar su imaginación.” (Técnico J.I 3)

Cat. 2: Percepción de la literatura infantil

Esta categoría se genera a partir de las opiniones de las participantes en relación a cinco subcategorías en temas sobre cómo perciben la lectura en los niños (S-Cat.: La lectura en niños y niñas), sobre los efectos que observan en los niños después de la lectura de un cuento, aquello que perciben las profesionales respecto de lo que pasa en el aula cuando esta experiencia se lleva a cabo, y sobre los efectos en la conducta de los niños (S-Cat.: Efectos de la lectura de cuentos.), desde lo que las participantes perciben que ocurre en la sala de clases (S-Cat.: La literatura infantil en el aula), respecto a los cambios conductuales y emocionales que se observan en los párvulos, (S-Cat.: Efectos en la conducta de los niños), y en aquellos logros que se van observando en los niños y que no necesariamente solo relativos a la lectura de manera explícita (S-Cat.: Otros aprendizajes a partir de los libros).

S-Cat.: La lectura en niños

La interrogante sobre la percepción de la lectura en los niños fue formulada a las educadoras de los tres centros educativos y, desde los discursos elaborados en las repuestas en cada uno de los centros, se presentan las principales conceptualizaciones derivadas del análisis.

Una de las educadoras del J.I. 1, releva esta actividad y señalan que es una “actividad muy importante y agradable que los niños/as disfrutan y solicitan”, otra dos profesionales le dan importancia desde lo que significa desarrollar el lenguaje a partir del nacimiento, en tanto una herramienta futura para la vida, y el éxito que pueda alcanzar en su desarrollo académico, se señala: “muy importante la lectura desde su nacimiento para desarrollar el lenguaje”, se agrega: “es muy importante, sobre todo su estimulación, ya que es la base para sus estudios posteriores y logros educacionales”. Otra educadora de este mismo centro, aludiendo lo que implica las oportunidades que ofrece la lectura, plantea que: “son facilitadores que ayudan a su lenguaje, expresión verbal y artística”, lo que muestra que proyectan la promoción de la lectura a otras áreas del desarrollo del niño, que abarca también el área de las artes.

Por su parte las técnicas del J.I 1, le otorgan importancia al desde, el desarrollo del vocabulario y la formación de hábitos de lectura, planteándolo de esta forma “es muy importante para los niños y niñas, ya que amplía su vocabulario”, se agrega: “es buena en todos los sentidos, forman hábitos de lectura.” Sin embargo, también señalan que es “el inicio de muchos conocimientos actual y a futuro”, lo que por un lado permite visualizar que ellas valoran los aprendizajes que los niños pueden lograr a esta edad, y declaran su inquietud frente a la falta de recursos en esta área, “debería existir mayor cantidad de textos, acorde a la edad de niños y niñas.” (Técnicos J.I. 1)

En cuanto a las educadoras del J.I. 2, plantean la necesidad de que la lectura tenga más presencia en el trabajo pedagógico del aula, en este caso, específicamente en primer ciclo (0 a 3 años), ya que declaran que hay factores externos, como la disponibilidad de recursos, que las limita o se los impide, “que debiese estar aún más presente en el ámbito pedagógico, pero debido a la escases de material no se puede avanzar con todos los niños y niñas.”, y agregan

en este caso, ya desde la mirada del segundo ciclo (4 a 6 años), la relación que tiene con el aprendizaje de la lectoescritura, valorando la importancia que conlleva para su posterior desarrollo, se indica: "...es un gran aporte al lenguaje, la base para la adquisición de la lectoescritura", además la plantean como una oportunidad abierta a otros conocimientos que van en directo beneficio de su formación, "una ventana al aprendizaje y la imaginación, permitiéndole desarrollarse (al niño)".

En lo que dice relación con las miradas de las técnicas del J.I. 2, al igual que las educadoras de su equipo de trabajo, concuerdan que hace falta los recursos acordes a las distintas edades, planteando que es necesario atender las características de los niños más pequeños, indican: "...que se entregue material adecuado a los niveles". Sin embargo, al igual que las educadoras hacen mención y valoran su importancia señalando, "que es muy importante para que los niños fomenten la lectura hacia el futuro", "es un medio que ayuda a fomentar el lenguaje, la audición y la comprensión y tener aprendizajes".

S-Cat.: Efectos de la lectura de cuentos

Esta subcategoría surge de las respuestas de las participantes del J.I 1 y J.I. 2, quienes se focalizaron en los siguientes aspectos.

Para las educadoras del J.I 1 los efectos que genera la lectura de cuentos se observa en los inmediatos, ya que sus rostros se focalizan en lo que están escuchando y observando, señalan: "...la atención enorme con la que escuchan el relato. Las diferentes expresiones faciales que realizan al escuchar la narración", lo que además influye en cómo cada uno de los niños logra la calma, "si, se calman, escuchan atentamente, eso si con un buen relato", lo que por otro lado permite visualizar la importancia que tiene el que el texto tenga un valor desde lo atractivo que pueda resultar para los niños. Y es aquí que también le otorgan valor a

las ilustraciones y a la forma en que el adulto lleva a cabo la narración, “las láminas, sus colores, personajes, figuras, y la entonación y énfasis que uno le da a la narración: tono de voz, velocidad de la voz, intensidad entre otros”. Se deja ver además la capacidad de crítica que tienen los párvulos, logrando poner en evidencia cuando un relato les resultó atractivo, “cuando les gusta el cuento piden que nuevamente sea leído”, es decir, ellas plantean que la atención está en directa relación con la concentración que logren en ese momento.

Por su parte, las técnicas del J.I. 1 señalan los efectos inmediatos que se generan durante la narración, al igual que las educadoras aluden a la capacidad de atención, sin embargo ellas plantean algunos conceptos nuevos, como por ejemplo como la lectura abre espacios a las preguntas de los niños, a que ellos se conviertan en narradores, sin saber leer, como se visualiza en el siguiente párrafo: “toman mucha atención - hacen muchas preguntas y también ellos solicitan narrar cuentos observando las ilustraciones”, señalando además que sus rostros hablan por si sólo, lo que deja entrever lo significativo que les resulta la experiencia, llegando incluso a generar episodios de gran curiosidad por lo que va a pasar, “El rostro o cara que ponen al escuchar el cuento”, “si les gusta mucho, los intriga, en general se concentran bien en el momento de la lectura”, lo que explican está directamente relacionado al efecto que tiene el como el adulto realiza el relato y muestra las ilustraciones “las imágenes y el énfasis que le da de cada uno”.

Para las educadoras del J.I. 2, los efectos de la lectura de cuentos están asociados a la reacción en el momento mismo, señalan que se genera un cambio de actitud que favorece el clima y la atención, “me gusta cuando narramos un cuento en la sala y mágicamente el grupo se encuentra en silencio para escuchar y atentos a la historia”, “la expresión de sus rostros, las respuestas que dan al finalizar el cuento”. No obstante, también lo asocian en la mediación

que lleva a cabo el mediador de la lectura, que pasa por la forma en que el relato se acompaña de las ilustraciones, y como se juega con los tonos y gestos en el momento de leer el cuento, “les llama mucho la atención, las láminas que reflejan el relato”, “si, cuando uno eleva la voz, la baja y cuando se coloca en el contexto de fantasía, pero a la vez en contexto de realidad”.

Por su parte, las técnicas J.I. 2 refieren a que los efectos se centran en la capacidad de atención que logran los niños, a la facilidad con que retienen las historias, y como se sienten atraídos por lo que sucede en ellas, tal como se evidencia cuando señalan “si su atención, su elección del cuento a la hora de que puedan elegir y su reconocimiento de la historia, después de varias veces”, “me llama la atención la participación de ellos cuando le gusta una narración”, también perciben el interés de los niños en formular preguntas y la motivación que se genera por querer comprender lo que se les está leyendo, “su forma de comprensión lectora y sus preguntas”, y sienten también que ellas en su calidad de mediadoras pueden generar reacciones en los párvulos, ya que ellos imitan lo que hace el adulto cuando lee, “la capacidad de atención que permite el cuento y la capacidad de imitar al adulto lo que va leyendo, ya sea movimientos y sonidos”.

S-Cat.: La literatura infantil en el aula.

Las participantes valoran la presencia de material literario en el aula, en cuanto a esto explican “que los niños/as conocen los libros y le encanta jugar a leer, que les narren, cantar, rimas, etc. Son interesantes en todo momento.”, y además señalan que es “es positivo la integración de la literatura dentro de la sala, pero sería aún más provechosa que el material fuera suficiente para todos.”. El último hallazgo da cuenta de la importancia que le otorgan a disponer de una variedad de textos en sala y que ellos los puedan conocer. Señalan: “me

parece interesante tener variedades de libros en la sala para poder trabajar con los párvulos y que ellos puedan conocerlos”.

S-Cat.: Efectos en la conducta de los niños

En el caso de las educadoras J.I. 1 señalan que los efectos en la conducta de los niños pasa por como aprenden a desarrollar la concentración durante la experiencia con la lectura y en cuanto a la oportunidad de vivir diferentes emociones durante el desarrollo de la misma, tal como se puede identificar a continuación cuando se indica: “la atención con la que escuchan el relato. La forma de dramatizar diferentes relatos y experiencias y personalidad”, se agrega: “su mirada, expresiones de su carita: asombro, susto, suspenso, alegría, ternura”. Agregan además que la lectura los abstrae y les permite vivir una situación de tranquilidad, señalando que “se calman y se interesan por el relato”.

Desde la mirada de las técnicas del J.I. 1, los efectos en la conducta de los niños, algunas la focalizan en lo que sucede en los más pequeños, donde hacen alusión a como logran poner atención en las imágenes, señalando “en relación a los bebés la atención que ellos ponen al ver las ilustraciones”, y agregan con respecto a los mismos, “al principio tienen atención perceptiva, se aburren muy rápidamente”. En el caso de lo que perciben en los niños de tres años en adelante, declaran que su conducta es de curiosidad, “les interesa, les intriga lo que viene y ponen atención”, “la curiosidad de saber que más está pasando o cómo terminará la historia” y a las técnicas les llama la atención “su escucha y que ellos preguntan referente al cuento”.

En el caso de las educadoras del J.I. 2, hacen referencia a que los efectos en la conducta se centran, al igual que las participantes del J.I. 1, en la capacidad de atención, al hábito de

escuchar, observar y participar deseando comentar junto a sus compañeros. Aquí se presentan algunos de los hallazgos al respecto, “que escuchen atentamente e interactúen conmigo”, “se quedan en silencio y desean comentar lo que escuchan de la narración”, “la concentración con la que escuchan y la expresión de sus rostros”, “la escucha atenta, las caras cuando imaginan y las preguntas que formulan”, “la atención que ponen al escuchar los cuentos y como observan las ilustraciones”, sin embargo, una de las técnicas señala que “escuchan con atención pero no todos”.

A las técnicas del J.I. 2, les llama la atención las expresiones de sus rostros, así como también la capacidad de concentración en la historia y en las preguntas que se realizan una vez finalizada la narración, señalando que “son capaces de permanecer sentados escuchando el cuento a pesar de sus edades, comprenden lo leído y responden a preguntas.”

S-Cat: Otros aprendizajes a partir de los libros

En el caso de las educadoras del J.I. 1 plantean que hay aprendizajes asociados al desarrollo cognitivo, la motricidad, al valor que aprenden a darle a los libros, así como también el aprender a respetar a los demás. Y asocian la lectura a un mejor acceso a la educación y a una formación como persona. Esto es lo que señalaron las educadoras de este centro educativo: “...expresión verbal. Coordinación motricidad fina”, “...aprenden vocabulario nuevo. A elegir el libro. Responden preguntas.”, “...desarrollo cognitivo y valorar a los libros.”, “...aprenden a elegir a respetar a los demás y a acatar las decisiones comunes.”, “...muy importante la lectura como base para toda su vida.”, “...mucha utilidad, como ya se mencionó es la base para tener una buena educación y crecer como persona. Abren las puertas a un universo desconocido, ayudan al desarrollo de la creatividad y mucho más.”

Respecto a las técnicas del J.I. 1 lo que señalan respecto a otros aprendizajes, es más bien general y no hay una proyección en otros aprendizajes que puedan estar asociados a la lectura, ya que reiteran los aprendizajes vinculados a la lectura en sí misma, como por ejemplo el que, aprenden a cuidar los libros, los enriquece verbal y emocionalmente, conocen más cuentos y canciones. Las técnicas saben que hay otros aprendizajes, sin embargo no profundizan o no los declaran en forma clara, tal como se observa en las siguientes referencias, “la utilidad de los libros es muy importante, ya que los niños/as aprenden mucho a través de ellos”, “muy bueno, se debería utilizar más aún”, “de mucha utilidad, ya que son importantes, tanto en ellos/as como en sus familias”, “es bueno, pero debería ser con mejores textos y de acuerdo a su edad”.

En cuanto a las educadoras del J.I. 2, ellas también señalan aprendizajes asociados a la lectura puntualmente, como el aprendizaje de habilidades lingüísticas, la capacidad de atención, señalándolo de la siguiente forma: “...importante, ya que desarrolla habilidades lingüísticas y desarrolla hábitos de lectura”, “al grupo de niños/as les interesa mucho escuchar la narración del cuento, y esto conlleva a que se interesen por aprender, ya que comentan la historia y responden preguntas”.

Por su parte, las técnicas del J.I. 2, ven como oportunidad en los más pequeños, de tener otros aprendizajes asociados al desarrollo del lenguaje, como por ejemplo, el aprender a realizar sonidos onomatopéyicos, tal como se observa en esta referencia “sonidos onomatopéyicos, desarrollo lenguaje, imaginación, etc.”, además señalan que “incentiva el lenguaje y la creatividad”, y reiteran que “es importante, ya que fomenta el hábito de lectura para el futuro y mejora el vocabulario de los niños.”

Las educadoras del J.I. 1 plantean que la presencia de la literatura infantil en el aula, permite desarrollar con los libros, además de la concentración del grupo, el respeto por éstos y la forma de interactuar con ellos, tal como se observa en estos hallazgos. Se indica: "...el desarrollo de la concentración, el cuidado del orden y la mantención de libros, conocer diferentes temáticas", "...que se puede aprender a cuidar los libros, saber tratarlos". También agregan que la lectura en el aula permite generar aprendizajes desde los distintos ámbitos de aprendizaje: "Muchos aspectos, creo que es transversal, ya que una buena narración nos abarca todos los ámbitos de aprendizaje; autonomía para observar, identificarse con los personajes, compartir con sus amigos, aprenden cosas nuevas, hacer relaciones de tiempo, en fin, abarca todo el aprendizaje."

Las educadoras indican además que la literatura en el aula permite incrementar lenguaje, que aprendan a elegir cuentos, y a opinar sobre ellos: "...los niños/as pueden elegir el libro. Dan su opinión."

En el caso de las técnicas del J.I. 1, plantean que los efectos de la lectura en el aula se centran en el desarrollo de hábitos y el mundo de posibilidades que esta les ofrece a partir del desarrollo de la imaginación: "...que los niños ya están formando como un hábito en el momento de ver un libro.", indican además que: "El que ellos vayan descubriendo mediante su imaginación el mundo que les rodea."

Las educadoras J.I. 2 perciben los efectos de la lectura en el aula como positiva, desde las oportunidades de aprendizaje, desde las posibilidades de disfrutar, y desde la variedad de textos a la que tienen acceso, expresando que: "es un complemento para la adquisición de nuevos aprendizajes. Ayuda a la creatividad de los párvulos", otra expresión: "...me parece interesante tener variedades de libros en la sala para poder trabajar con los párvulos y que

ellos puedan conocerlos”, “que estén al alcance de los niños. Disfruten de las narraciones”. Sin embargo declaran que aun se requiere mayor cantidad de recursos, “es positivo la integración de la literatura dentro de la sala, pero sería aún más provechosa que el material fuera suficiente para todos”.

Las técnicas del J.I. 2 hacen referencia a otras formas de llevar la lectura a los niños en el espacio de aula, específicamente desde el uso de elementos asociadas al teatro infantil, planteando lo siguiente: “...podemos crear hábitos, mejorar la comprensión lectora en los niños y le da fomento a su lenguaje, el teatro, el kamishibai, títeres.”. Agregan que el hecho de que los niños conozcan los cuentos, les permite profundizar más en las historias, “que los niños ya saben los cuentos y gracias a ello son capaces de comprender mejor.”

Cat.3: Estrategias didácticas aplicadas en el aula,

A partir de esta categoría inicial, se desprenden dos subcategorías, la primera asociada a los métodos didácticos que las participantes utilizan para aproximar la lectura a los niños (S-Cat.: Métodos didácticos en el desarrollo de actividades de lectura), y otra que concierne los criterios que las participantes de este estudio se plantean en la elección de los textos que utilizan en sus prácticas pedagógicas asociadas a la lectura (S-Cat.: Criterios en la elección de los textos que se narran o leen en voz alta)

S- Cat.: Métodos didácticos en el desarrollo de las actividades de lectura.

Las educadoras del J.I. 1 hacen referencia a varias estrategias utilizadas, dentro de las cuales se encuentran las presentadas por el Plan Nacional de Lectura (PNL) y que ellas han llevado a la práctica, incorporando además cada una sus propias estrategias, como la incorporación de melodías suaves al inicio, experiencias de yoga para promover una actitud de relajación, tal como lo exponen a continuación:

“llamar la atención de los niños y niñas mediante una melodía suave y armoniosa, luego hábitos posturales para estar cómodos y cómodas, que tengan buena visibilidad para ver el cuento y luego narrar, hacer preguntas, plantear interrogantes, llamar la atención, entre otros.”

También hacen referencia a la importancia de un manejo adecuado del espacio, a lo que plantean que deben estar “...sentados en semicírculo en sillas o cómodos en cojines motivándolos a escuchar”. Y dentro de las estrategias específicas que utilizan esta la, Lectura silenciosa, Lectura compartida, Interrogación de textos”. Además emplean los títeres para acompañar la lectura de cuentos e invitan a las familias a contar cuentos, como también está la alternativa de que los padres lleven un cuento a su hogar para leer con su hijo o hija.

Las técnicas del J.I. 1, señalan que como estrategias de motivación utilizan un objeto que se ilumina, y que indica que cada niño puede elegir un cuento para leerlo (observar) de manera silenciosa. Cuando la luz se apaga, finalizan la actividad y deben clasificar los textos para guardarlos según la organización que tienen los libros en la biblioteca de aula. (Nivel transición equivale a 4- 5 años), “...utilizando una lámpara, que al encenderla comienza la lectura silenciosa, y al apagarla se termina y guardan y clasifican los cuentos. Además las técnicas también señalan que utilizan títeres, láminas grandes y muñecos.

Por su parte las educadoras del J.I. 2, señalan que como estrategias didácticas comienzan incentivándolos con las imágenes de la portada y posteriormente se les invita a la escucha atenta del cuento. Y dentro de las alternativas utilizan el “teatrillo, títeres, bailes, dramatizaciones”, como también “cuentos narrados sin mostrar imágenes, solo con los ojos cerrados, cuentos creados por ellos mismos, con ayuda del adulto, imaginados,

cuentacuentos”, y agregan otras como el “cuento álbum, kamishibai, juegos tradicionales, trabalenguas, adivinanzas, narraciones, entre otras” y las canciones, poesías, adivinanzas.

En cuanto a las técnicas del J.I. 2, coinciden con las estrategias didácticas antes descritas por las educadoras, como el “kamichibai o teatrino, canciones tradicionales, juegos tradicionales”, “láminas, títeres”, “canciones, poesías”.

S-Cat: Criterios en la elección de los textos que se narran o se leen en voz alta

Para las educadoras del J.I. 1 es importante que sean ellos quienes elijan, para lo cual se les presenta los textos de los cuales disponen y la que complementan con la elección de material, a través de votaciones, donde entre todos eligen el cuento que quieren escuchar, “existe un set de libros entregados por PNFL de los cuales los niños/as según intereses eligen el cuento que desean oír”, y ocasiones también se la posibilidad de elegir el lugar donde lo quieren escuchar.

Respecto a lo que señalaron las técnicas del J.I. 1, por un lado hacen referencia a que prefieren los “cuentos que tengan ilustraciones grandes y colores vivos. El querer dejarles una enseñanza en el momento preciso”, y en caso de una de las técnicas del nivel sala cuna, plantea que “no hay mucho de donde elegir, ya que sala cuna no cuenta con textos acorde a su edad”.

En lo que dice relación con las educadoras del J.I. 2, ellas señalan que depende de la edad de los párvulos, “de acuerdo a su edad eligiendo libros que contengan más dibujos que información”, por ejemplo en el caso del nivel sala cuna, la decisión pasa por el adulto, y en los niveles medio mayor (3 a 4 años) se les presenta dos o tres alternativas. Otra de las educadora plantea “me gusta que seleccionen el cuento, les muestro dos opciones, aunque hay

que elegir por medio del interés, niveles de conducta de los niños/as, si se escuchan”. También se plantea que es importante que sean entretenidos y de fácil comprensión.

Las técnicas del J.I. 2 por su parte señalan que es importante que “sean acorde a la edad, que no tengan mucha información, poca lectura para que puedan comprender mejor”, y al igual que las educadoras, también señalan que los niños “escogen el libro que a ellos le interesa”, y que es necesario considerar “la edad, el lugar, los tiempos, estado anímico”.

S-Cat.: Propuestas para llevar a cabo en el aula

Respecto a las iniciativas que se plantean las participantes, se registraron las que propuso el J.I. 3, ya que los otros centros educativos no aludieron a nuevas propuestas, propuestas que se derivan en una Subcategoría (S-Cat.: Propuestas de cambio en el espacio literario).

Cat.4: Propuestas de cambio en el espacio literario

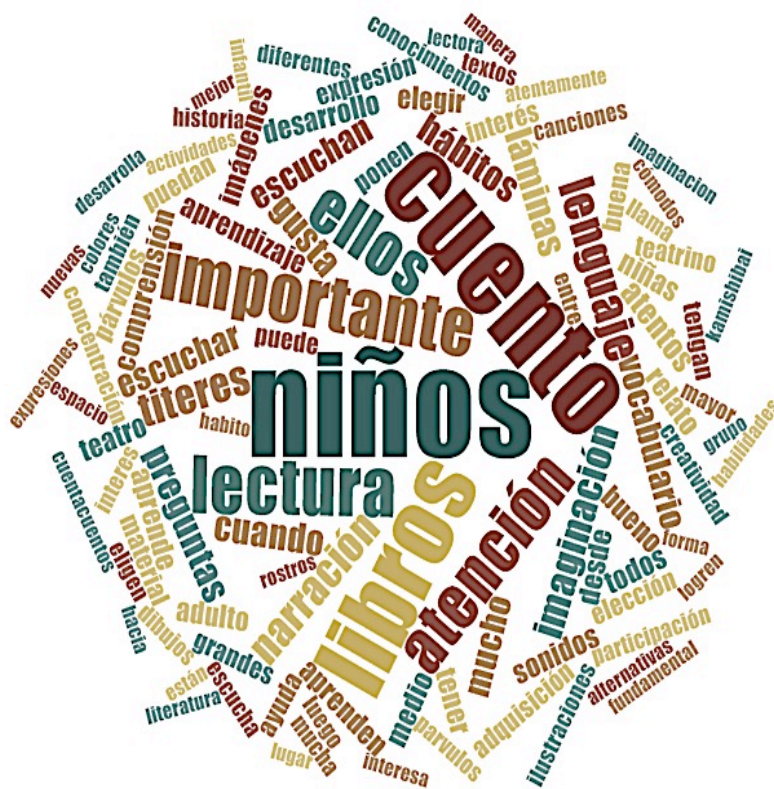
Las educadoras J.I. 3, se plantean la posibilidad de incorporar nuevos espacios vinculados a la lectura, como se señala en las siguientes referencias “agregar o incorporar rimas , láminas”, la implementación de “un espacio que invite al momento”, sumar “más cuentos ilustrados.”

Las técnicas del J.I. 3 por su parte, señalan que “me gustaría que fuera más aislada del resto de espacios educativos”, esto debido a las aulas de este jardín infantil son muy pequeñas y que en general todos los recursos están muy juntos unos de otros.

En síntesis, respecto de todas las categorías y subcategorías presentadas, se ha elaborado una nube de frecuencia de palabras, la cual busca poner en evidencia -en esta primera etapa de trabajo de campo-, aquellas conceptualizaciones que fueron expresadas por las profesionales y técnicos participantes de los tres centros estudiados. El sentido de esta

figura radica en la intención de dar cuenta de forma gráfica de la intensidad con que se presentan algunas de las verbalizaciones (ver Figura 16).

Figura 16. Nube de palabras a partir de Codificación abierta iniciales



Fuente: Frecuencia de palabras obtenidas de Preguntas Iniciales
Análisis Nvivo

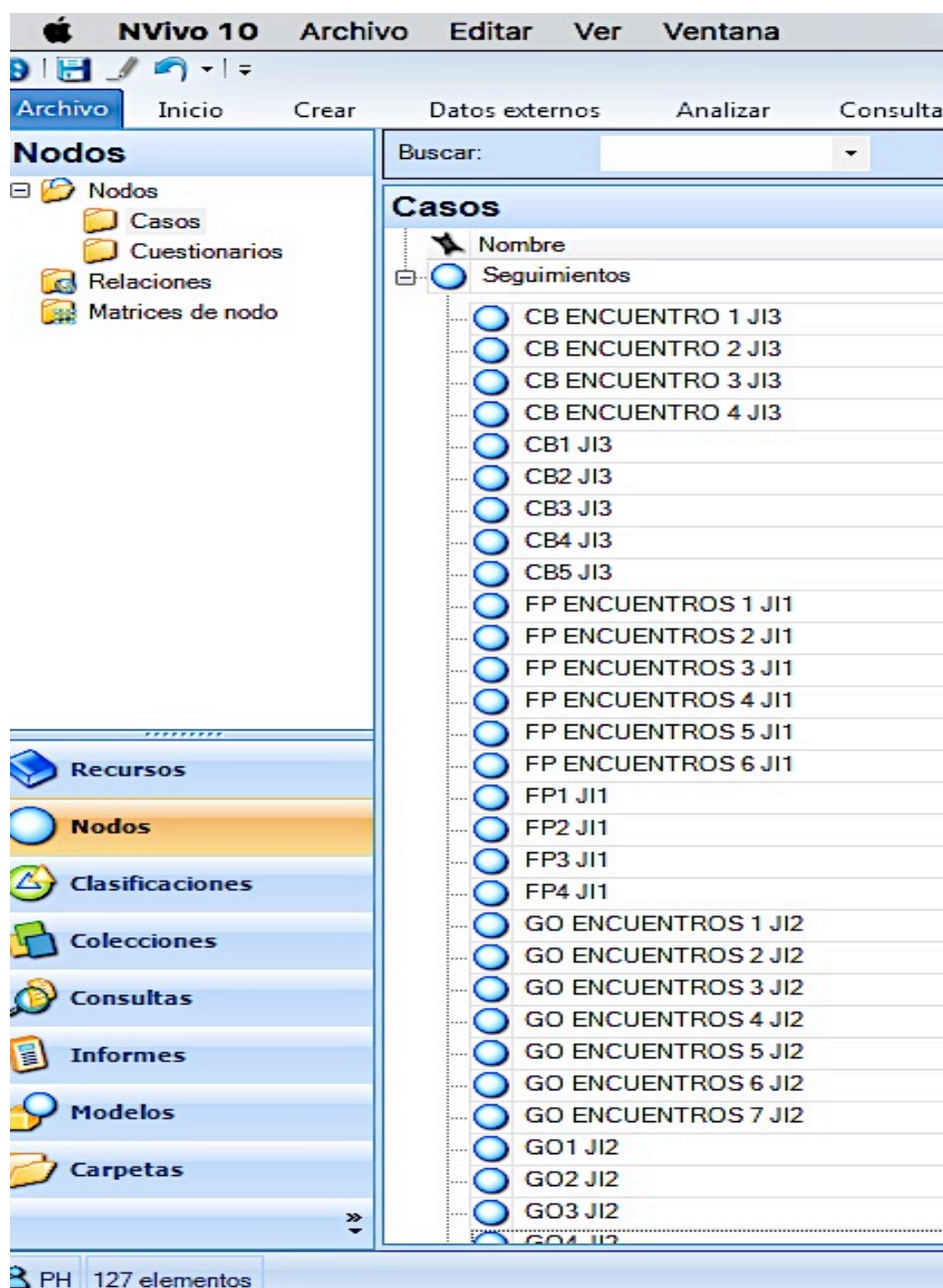
3.2. Fase B: Análisis Etapa de Desarrollo – Codificación abierta, análisis descriptivo

A continuación se realiza la descripción de los discursos registrados en cada uno de los centros educativos (J.I 1, J.I.2, J.I.3) durante la etapa de aplicación de la propuesta de intervención, es decir la ejecución del dispositivo pedagógico, que es adaptado en cuestiones específicas de modo de atender los requerimientos de cada equipo educativo y permitir el proceso de ajuste y negociación conceptual que está a la base de las acciones que se desarrollan. Se realizó la grabación en audio de los diferentes momentos que se vivieron en

los encuentros, los que en total fueron entre cuatro y siete, y que posteriormente se transcribieron e ingresaron al programa de análisis N-Vivo. Por otra parte, también se recogió la opinión de las participantes en lo que respecta a lo que ellas sentían habían aprendido, los desafíos respecto a las estrategias y recursos didácticos a implementar en los centros educativos, la valoración de la propuesta de intervención, considerando la metodología, los materiales y los aprendizajes logrados, en vías de una apropiación de la didáctica de promoción de la lectura por parte de las educadoras y técnicos de los jardines infantiles.

La siguiente figura muestra los nodos que emergieron a partir de los hallazgos realizados en las transcripciones realizadas, tanto de los diálogos que emergieron en los encuentros, como de las preguntas abiertas que se realizaron al finalizar cada uno de estos. Como señalamos anteriormente, cada transcripción constituye un caso, el que es caracterizado según sus atributos, entiéndase encuentro o pregunta abierta realizada en los tres jardines infantiles, como se puede observar a continuación en la Figura 17.

Figura 17. Casos Seguimiento Intervención Pedagógica



Fuente: Atributos de los casos creados

A partir de los hallazgos se realizó una categorización que se tradujo en los siguientes nodos, los que son descritos a continuación en base a los elementos que se vinculan con los aspectos teóricos revisados y presentados en el marco referencial.

Figura 18. Codificación Descriptiva Seguimiento Intervención Pedagógica

The screenshot shows the Nvivo software interface. On the left, there is a sidebar with a tree view under the heading 'Nodos'. The tree includes 'Casos', 'Cuestionarios', 'Relaciones', and 'Matrices de nodo'. Below this, there are buttons for 'Recursos', 'Nodos' (highlighted), 'Clasificaciones', and 'Colecciones'. The main area on the right is titled 'Nodos' and contains a search bar and a table of nodes. The table has columns for 'Nombre' and 'Apodo'. The nodes are organized hierarchically, with 'D1 SEGUIMIENTO PROPUESTA' expanded to show several sub-nodes.

Nombre	Apodo
00 ENTREVISTAS FINALES	
D1 SEGUIMIENTO PROPUESTA	
Desafíos pedagógicos	
Estrategias a implementar	
Experiencia desde el rol pedagógico	
Cómo te perciben los niños	
condiciones personales	
Sentimiento del mediador desde	
Experiencias personales con la lectu	
Igualdad de oportunidades	
Participación de las Familias	
Recursos didácticos	
Toma de decisiones pedagógicas	
Valor de la experiencia de intervenci	
aprendizajes adquiridos	
materiales utilizados	
metodología utilizada	
temáticas abordadas	
Valor de los recursos literarios	

Fuente: Codificación en Nvivo

En esta etapa se levantaron categorías y subcategorías abiertas, en base a los discursos de las participantes, las que dieron cuenta de cómo se fue manifestando la apropiación de los temas asociados a la didáctica de la promoción de la lectura en cada uno de los contextos, aportando al análisis de lo que significó implementar esta propuesta de intervención, cuyo propósito fue fortalecer a cada equipo respecto a estrategias didácticas que potenciaran la promoción de la lectura desde los primeros años de vida. Los principales hallazgos se organizaron de la siguiente forma para la presentación de resultados:

Cat.1: Experiencias personales con la lectura.

Cat. 2: Experiencia desde el rol pedagógico.

S-Cat.: Cómo te perciben los niños

S-Cat.: Sentimientos del mediador desde lo emocional

S-Cat.: Condiciones Personales

Cat.3: Recursos didácticos implementados en aula

Cat. 4: Participación de las Familias

Cat. 5: Igualdad de oportunidades

Cat. 6: Desafíos y Estrategias a implementar

Cat. 7: Valor de la experiencia de intervención

S-Cat.: Aprendizajes adquiridos

S-Cat.: Materiales utilizados

S-Cat.: Metodología utilizada

S-Cat.: Temáticas abordadas

Cat. 8: Revalorización de los recursos literarios

Cat. 9: Toma de decisiones pedagógicas

A continuación realizamos la presentación descriptivo-analítica de las Categorías y Subcategorías derivadas de los resultados obtenidos (verbalizaciones) producto de los encuentros y de las preguntas abiertas que se han empleado para inducir el material analizado.

Cat.1: Experiencias personales con la lectura.

En el contexto y transcurso de los diálogos que se produjeron en cada uno de los encuentros, las participantes se expresaron respecto a sus propias vivencias con respecto a la

literatura. Reconocían no estar en contacto con libros por dos razones, la primera, por verse inmersas en un mundo tecnológico que hace que se abstraigan de otras cosas, como por ejemplo el darse un tiempo para disfrutar de un libro, y la segunda razón por la falta de tiempo para leer.

“...esta complicada la vida, la cosa, porque bueno, yo pienso por lo menos ahora con los tiempos que se están viviendo, la tecnología y todos los avances que vemos en cuanto a la comunicación, como es tan rápido, entonces se ha ido perdiendo el hacerse el tiempo como para leer o detenerse un rato a leer un libro. Porque el celular, el chat, todo eso es más rápido, inclusive el hablar por teléfono, todo eso ha ido quedando más atrás.”
(Registro N°1 Encuentro J.I. 1. Ref. 1)

Desde las experiencias personales, hicieron mención además a sus vivencias de infancia y juventud en relación a la lectura, vinculándola con situaciones afectivas importantes para ellas, donde aparecen los vínculos con sus padres o con adultos que han sido importantes en sus vidas, ya sea recordando historias o cuentos, sino también recordando situaciones a partir de los libros, un ejemplo lo constituye los juegos verbales con su madre o su padre y que ahora algunas lecturas de cuentos les recuerdan ese recuerdo. Una de las participantes del J.I 1 señala, “Yo me acordé cuando me decían ¿a quién quieres más? ¿a mi papá o a mi mamá?. Y me ponían en apuros porque ellos querían que yo les dijera a cuál quería más de los dos.”
(Registro n°2 Encuentro J.I. 1. Ref. 1).

Este nexos afectivo donde están presentes los libros, se manifiesta también con aquellas participantes que tienen vínculos familiares con niños pequeños y que, pese a reconocer no haber estado como responsables pedagógicas de los niveles de sala cuna, sino sólo de niveles del segundo ciclo, aceptan que en la actualidad, en su rol de abuela, por ejemplo, sí se preocupan de que sus nietos estén en contacto con libros, como lo podemos identificar a continuación:

“...yo no he estado en sala cuna, pero yo a mis bebes nietos, yo siempre me preocupé de regalar, que a lo mejor para mi hija era fome *-aburrido-* de repente, yo cualquier celebración le regalaba un libro didáctico, de género, con sonidos, pero a ellos les fascinaba, porque a ellos les gustaban los colores, apretaban cositas y salía sonido de un animal, de unos cohetes, de cosas así, muy lindos, así que siempre me preocupé de hacerle sentir eso en los regalos, yo siempre les llevo ese tipo de cuentos. Pero son súper entretenidos y les sirven y les gusta y ellos tratan de imitar sonidos y de eso se trata.”
(Registro Encuentro 1 J.I.1 Ref.2)

En esta declaración se puede identificar el valor que le da la participante del encuentro al libro, desde la utilización como objeto libro, estando tan segura de su mirada que aunque señala que no sabe si la madre del niño está de acuerdo con que ella le lleve libros, lo hace igual, ya que sabe que es importante para el desarrollo del niño.

Por otra parte, hacen referencia a la importancia que tienen los profesores, cuando se trata de incentivar y aproximar la lectura a los niños y adolescentes, sobre todo en el contexto escolar, donde el hábito de la lectura se relaciona con una imposición, una evaluación y una obligación; sin embargo hay oportunidades en que los profesores, pese a tener que lidiar con estas condicionantes, logran transmitir el valor de leer a los niños y jóvenes, tal como lo plantea una de las participantes del J.I.1:

“Nosotros teníamos una profesora y ella era como súper innovadora, ella implementaba *la lectura-*, pero nos dio a elegir y toda mi enseñanza media me hizo la misma profesora de lenguaje y nos ponía cinco libros a elección y ella se daba *-el tiempo-* y hacia cinco pruebas, porque ella solo en el momento de la prueba nos decía que libro y ella nos iba pasando de acuerdo a la este, las preguntas. Pero yo siento que eso fue muy grato, porque nosotros ¿qué hacíamos? lo típico, veíamos cual era el más chico, o el más entretenido o el que estaba en película en esa época, pero teníamos cinco alternativas”. (Registro nº 2 Encuentro J.I. 1. Ref. 2)

Cuando los profesores tienen la claridad de que la lectura debe llegar de otra forma que no sea la que tradicionalmente se observa en las escuelas y/o colegios que, en general, los profesores de lenguaje y de otras áreas afines, han replicado haciendo de la lectura algo tedioso y odioso, en vez de presentarla como una oportunidad de conocimiento de sí mismo, realmente se genera un cambio de mirada en los estudiantes, pues cuando estos profesores buscan estrategias para romper con esta percepción tan poco atractiva para los estudiantes de los establecimientos educativos, es un logro que puede marcar una diferencia en sus vidas, y para esto necesariamente el profesor debe disfrutar con la lectura, tal como lo señala otra de las participantes: “Yo no sé si una característica personal, pero si debe gustarte la lectura”. (Registro nº4 Encuentro J.I. 1. Ref. 1.) y agrega otra de las asistentes al encuentro: “...yo creo que eso pasa por un asunto netamente personal de cómo tú te tomes esta mirada – la lectura-”. (Registro nº4 Encuentro J.I. 1. Ref. 2)

Por otra parte se pudo identificar, que habían participantes, que sin ser lectoras, le asignaban un valor a la lectura, y apreciaban que otros leyeran, especialmente si esta se hacía de un adulto hacía un niño o de un padre a un hijo:

“Le voy a dar una muestra personal, mi marido no tiene ni un hábito de lectura, ni al baño va con el diario, nada, nada. Pero él, de noche, si le lee un cuento a Cristóbal y le coloca toda la parafernalia de los cuentos y le lee al lado de la biblioteca y le lee todo, pero él tiene hábito de lectura, sabe que es importante para Cristóbal, por eso yo digo que hay una diferencia entre que te guste y conocer la importancia.” (Registro nº4 Encuentro J.I. 1. Ref. 3)

Sin embargo se observó también que el grupo mayor de las participantes no tienen intención de darse el tiempo para leer un libro, ni siquiera, incluso, por satisfacción personal, como un tiempo dedicado a sí mismo, como se observa en la siguiente cita: “...a mí me queda

poco para seguir trabajando –pensionarse-, y a veces en el día no hay mucho tiempo para acordarnos de uno.” (Registro nº4 Encuentro J.I. 1. Ref. 1).

Se puede decir entonces, que hay variedad de realidades, sin embargo en este caso vemos que en general las educadoras y técnicos, valoran el la lectura, independiente que le dediquen o no tiempo.

Cat. 2: Experiencia desde el rol pedagógico.

A través de esta categoría se va a analizar cuáles son las percepciones de las participantes en relación a cómo sienten ellas que son percibidas por los niños en el momento en que realizan actividades vinculadas a la lectura. La pregunta que se formuló a las participantes fue: ¿Cómo crees que te perciben los niños cuando les lees? El análisis de los resultados nos arrojó tres subcategorías, las cuales se presentan a continuación.

S-Cat.: Cómo te perciben los niños.

Las participantes señalan que cuando ellas leen a los niños se produce una atmosfera diferente, lo que se refleja tanto en los niños de sala cuna (0 a 2 años), como se observa en una de las declaraciones: “Los niños de mi nivel, a pesar que son muy pequeños, les gusta que el educador les lea un cuento, están muy atentos observando.” (Pregunta abierta nº5 J.I.1. Ref.5). Por otra parte, señalan que cuando ellas leen cuentos, provoca tranquilidad en los niños: “Yo veo que ellos están tranquilos y por ende ponen atención. Sus caritas se iluminan al ver las páginas del libro.” (Pregunta abierta nº1 J.I.1. Ref.3), lo mismo plantea otra de las participantes, quien plantea: “...al mirar sus caritas, percibo que les gusta cuando yo les cuento un cuento, sus sonrisas, caritas de asombro, de susto, me dicen que estoy llegando con mi cuento hacia ellos. (Pregunta abiertas nº1 J.I.1 (Ref.4), y además también se hace alusión a

que este momento genera alegría y afecto: "...como persona que los sorprende con libros y narraciones nuevas, quien en ese momento les entrega alegría y afecto." (Pregunta abierta nº1 J.I.2. Ref.3)

Las participantes de los encuentros, se muestran agradadas cuando ellas responden esta pregunta, en general todas las personas que responden se sienten bien cuando leen cuentos a los niños, lo que se detallará en la siguiente subcategoría.

S-Cat.: Sentimientos del mediador desde lo emocional.

Desde la mirada de las participantes, ellas plantean que cuando leen a los niños sienten emociones que van desde la plenitud, la alegría, el orgullo, la paz, y también de satisfacción. Lo que se puede evidenciar en los siguientes hallazgos de los cuales se da cuenta.

Con relación a ese sentimiento de realización personal una de las participantes señaló lo siguiente respecto a cómo se sentía, señala: "...plena, carismática, lo hago con amor, para que la recepción de la mejor forma posible." (Pregunta abierta nº1 J.I.1. Ref.1), y de la misma mirada otra de las personas describió que sentía sensaciones de paz, "...bien, ya que siento que les estoy entregando paz y amor, al ver como ellos ponen atención y les anima saber que sigue del cuento." (Pregunta abierta nº1 J.I.1. Ref.11).

Por otra parte, lo que expresan en relación a sentimientos de felicidad y alegría, se observa en estas codificaciones "contenta porque veo en los peques una tranquilidad y alegría cuando voy narrando el cuento". (Pregunta abierta nº1 J.I.1. Ref.4) y "me siento muy feliz y orgullosa, agradecida de tener estas "dotes" de poder contar cuentos a mis niños y niñas tan pequeñitos. Me satisface mucho pensar en que puedo ser un aporte hacia su desarrollo". (Pregunta abierta nº1 J.I.1. Ref.6), y uno de las participantes aludió a un aspecto personal, al expresar que cuando lee a los niños del jardín lo hace como si leyera a sus hijos "me siento

contenta, bien. Siento apego y afecto por los niños y niñas. Lo leo como si fuera para mi hijo, desde el corazón.” (Pregunta abierta nº1 J.I.2. Ref.2)

Se identificaron además sentimientos de tranquilidad y de generación de vínculos, “me siento tranquila, relajada, estableciendo vínculos y transmitiendo emociones”. (Pregunta abierta nº1 J.I.2. Ref.8). Y por último se evidenció en los hallazgos sentimientos de satisfacción y bienestar por parte de las participantes, indica: “...me siento a gusto. Es realmente satisfactorio mirar el rostro de los niños y niñas y observar como va cambiando su rostro, por cada episodio del cuento.” (Pregunta abierta nº1 J.I.2. Ref.5). Señala: “...bien, porque al leerles ellos viajan, descubren y ríen al escuchar e imaginar”. (Pregunta abierta nº1 J.I.2. Ref.9)

S-Cat.: Condiciones Personales.

Una de las preguntas que surgió durante los encuentros fue dirigida a indagar a cuáles serían para ellas las condiciones personales que debía tener una mediadora de la lectura en el jardín infantil. Al respecto las participantes señalaron que eran importante el gusto por la lectura, tener habilidades, saber cómo mediar, desarrollar el hábito, entre otros aspectos que se presentan a continuación.

Se valora el gusto por la Lectura, y desde esta perspectiva hacen referencia a que para transmitir el placer de leer, primero debe gustarle a quién lee al otro, especialmente si se trata de niños, lo que se evidencia en las siguientes citas, “que a uno le guste la lectura, elegir un libro que sea de nuestro agrado, leerles todos días un cuento, rima, etc., para que ellos se vayan acostumbrando a la lectura.” (Pregunta abierta nº1 J.I.1. Ref.2), “debe gustarme a mi primero, realizar este tipo de actividad, para luego incentivar a niños/as el interés por los libros. (Pregunta abierta nº1 J.I.1. Ref.7), y una tercera participante señala por el contrario,

que no importa las condiciones, más bien sólo es importante el deseo de hacerlo, indica: "...el gusto para la lectura...la verdad es que no creo que deben existir condiciones personales, solo el deseo de transmitir momentos imborrables." (Pregunta abierta nº1 J.I.2. Ref.10)

También se hace referencia a la valoración de la lectura y a la necesidad de crear el hábito, señalando "creo que solo se requiere valorar la lectura y a través de la práctica incentivar a los niños/as el interés por la lectura." (Pregunta abierta nº1 J.I.2. Ref.4), y para que esto suceda se requiere ir desarrollando un vínculo cotidiano con los libros, "hacer de la lectura un hábito para ellos, de todos los días, variarle los libros y que sean adecuados a sus etapas." (Pregunta abierta nº1 J.I.2. Ref.9), y otra de las participantes, de otro de los centros educativos, señala que es necesario "ser buena lectora. Interesarse por el tema de Fomento lector, ser estimulante y pro-activa en la narración de cuentos." Pregunta abierta nº1 J.I.1 (Ref.5)

También, una de las participantes del J.I. 2 hace referencia a que es necesario tener una actitud especial, como ser, "afectuosa, alegre al momento de la narración". (Pregunta abierta nº1 J.I.2. Ref.3)

Por último, se declara que es necesario saber lo que se va a leer, que va desde tener habilidades y saber lo que se hará, se señala: "...tener dominio de lo que se le presentará al niño/a, manejar el tema. Entusiasmo, buena dicción, voz mesurada, etc." Pregunta abierta nº1 J.I.1 (Ref.9), es decir tener una preparación desde ciertas habilidades en el uso del lenguaje, cuando se realiza la lectura o se narra un cuento.

Cat. 3: Recursos didácticos implementados en aula.

Durante esta etapa también se realizaron experiencias prácticas de lectura en voz alta, narración a través de objetos que le iban dando sentido a la historia, el uso de los libros con

troquelado, cuentos que se podían contar de adelante para atrás y luego en sentido contrario, como por ejemplo El Globito Rojo, o Un extraño Bicho, o ¿Te atreverías a...?, como también algunas poesías infantiles acompañadas de un objeto animado, que resulta atractivo para los niños más pequeños especialmente; además de trabajar en las experiencias prácticas que se realizaron durante los encuentros, con elementos asociados a las artes escénicas, como el kamishibai y los títeres, y que también favorece el contacto con la literatura infantil, además de otras estrategias, como los susurradores y los paraguas ambientados para crear un universo personal, destinado a crear una atmosfera más íntima para contar breves historias.

A partir de estas experiencias con los recursos didácticos las participantes aludieron a diferentes aspectos, primero revalorizar los elementos que ellas tienen en los centros y que podrían ocupar en la preparación de actividades asociadas a la lectura, como se observa en citas donde aluden a que es necesario revisar lo que tienen y darle un uso adecuado, en pos de preparar las experiencias de lectura.

“...cuando habían poquitos niños, revisaron todos los cuentos, revisaron el estado de esos cuentos que estaban siendo inventariados, estaban clasificados de hecho, y que se yo, y tu sabes que con el tiempo se van estropeando, se van perdiendo, algunos uno los presta para la casa y después no llegan de vuelta, otros se les salen las tapas, las hojas, etc. Las chiquillas pudieron clasificarlos, ordenaron, desecharon aquellos que ya no se podían utilizar y lo que hicieron las chicas, por iniciativa propia, y que yo encuentro que fue un súper facilitador para el resto de las compañeras para que puedan utilizar esos cuentos, ellas los agruparon por temáticas, por ejemplo para la imaginación, para el buen trato”
(Registro Encuentro 1. J.I.3. Ref.1)

La participante hace mención a la importancia que tiene la organización y clasificación de los recursos, especialmente para que desde lo pedagógico saber cuál usarán en determinado momento, como lo señala también una de las participantes del encuentro n°2 del J.I.3, una de

éstas indica: “...reutilizar a veces los materiales que tenemos a la mano y que uno no piensa que pueden servirnos para enfocar la atención en el lenguaje” (Registro Encuentro 2. J.I.3. Ref.2)

Sin embargo, también plantean que es importante un cambio de los recursos, incorporando nuevos materiales en los espacios, “renovar los recursos didácticos que fomenten el desarrollo del lenguaje. Recordar la importancia de los ambientes y las experiencias que como educadoras podamos ofrecer a nuestros niños/as.” (Pregunta abierta nº1. J.I.3. Ref. 1)

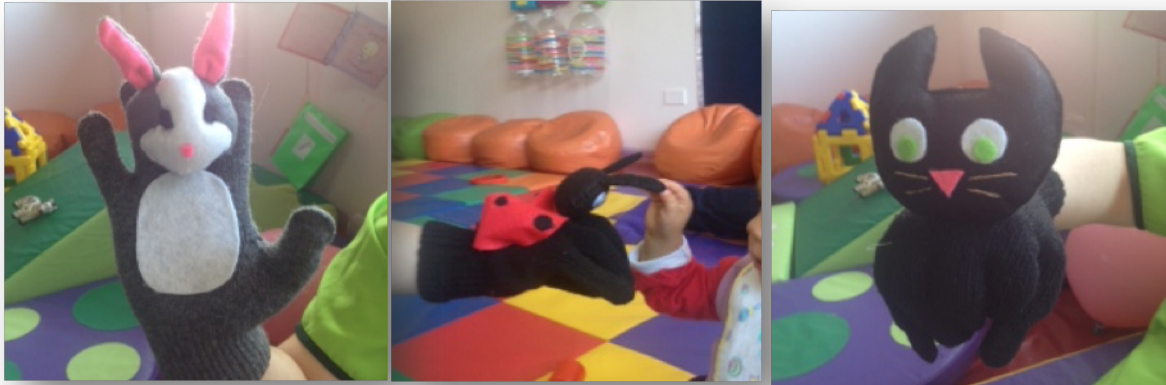
Respecto a los recursos que se implementaron durante los meses en que se realizaron los encuentros, fueron los pictogramas para leer las poesías:

“...nosotras en la sala habíamos implementado los pictogramas pero a los chiquillos les gustó tanto que lo sacaron entero -risas- pero implementar eso y con la compañera estábamos hablando de la manito, contar la historia ya sea con guantes o también queríamos hacer como con esos palos, pero una mano grande.” (Registro Encuentro 2. J.I.3. Ref.1)

En otra expresión se indica:

“...nosotras, también vamos a tomar la idea de los títeres con los guantes, por eso se lo pedí y le saqué fotos (ver Fotografía N° 5), así que eso lo vamos a implementar y además el espacio que tenemos de lenguaje, se ve, están los cuentos colgados, y vamos a implementar ahora unas poesías y unas rimas” (Registro Encuentro 2. J.I.3. Ref.3)

Fotografía 5. Títeres elaborados para poesías o retahílas en nivel Sala Cuna



Fuente: Registros de la investigadora. J.I.3

Este interés por incorporar nuevos elementos también pasó por recuperar canciones o juegos verbales del folclor tradicional, los cuales también se encuentran en formato libro en la actualidad y que depende de la creatividad de las mediadoras de lectura como lo implementan, en este caso que se presenta se observa que para recuperar la melodía, ellos recurren a las familias o a internet:

“...nosotros la vez pasada vimos la *Vaca lechera*, y lo vieron tanto, y ahora con el de *Los pollitos dicen* también, pero lo bueno o lo entretenido es que no nos sabíamos *El Manseque la culeque*, entonces tratábamos de darle un ritmo pero no nos encajaba, entonces se llevaron la indicación para la casa que preguntaran en la casa si alguien se sabía esa canción y hasta que después la encontramos en internet y ahí se las mostré y la aprendieron”. (Registro Encuentro 4. J.I.3. Ref.1)

Incorporaron también el Teatrino o Kamishibai, presentando cuentos que venían junto a los recursos que entregó el Plan de Fomento Lector y que, hasta ese momento, sólo lo usaban con los niños de 4 a 6 años, y ahora decidieron también presentarlos a los niños de 0 a 3 años, quienes también lo disfrutan y les sorprende, como se señala: “...a los niños de sala cuna les gusta. Les pusimos el teatrino, se los narramos y a ellos les encanta. Te responden igual.”

(Registro Encuentro nº5 J.I.2. Ref. 1), y realizaron adaptaciones de los cuentos preferidos de los niños del nivel sala cuna, aprovechando las habilidades artísticas de una de las técnicas del nivel, “impactantes habilidades artísticas, cosa que yo no tengo, ellos hicieron los cuentos pero idénticos, entonces usamos esos cuentos, El gato azul, Qué es, El cocodrilo y lo hicimos en láminas grandes.” (Registro Encuentro nº3 J.I.2. Ref. 1). Las participantes señalan que el uso del kamishibai (en Fotografía N°6) genera un ambiente especial en el aula y en los niños, “les gusta, el hecho de que se abre se corre el telón, porque coloca una atmosfera especial, entonces como que eso es súper bonito”. (Registro Encuentro nº5 J.I.2. Ref. 2).

Fotografía 6. Presentación Kamishibai en Biblioteca Pública Infantil



Fuente: Registro de la investigadora. J.I.3

Y en relación al espacio, uno de los jardines lo fue enriqueciendo con recursos literarios elaborados por el equipo y otros con la participación de las familias, específicamente esto sucedió en el J.I.3, ya que como se señaló anteriormente, este centro educativo, no cuenta con

los recursos literarios del Plan Nacional de Lectura, sin embargo esta ubicado a pocas calles de dos bibliotecas públicas que si disponen de estas colecciones infantiles. Los recursos que se implementaron fueron rimas con los nombres de los niños elaboradas por sus familias y que fueron instaladas en un lugar visible para todo el jardín, retahílas, entre otras, tal como se declara en la expresión siguiente: “...durante este período implementamos el espacio del lenguaje con rimas, trabalenguas, retahílas. Las actividades realizadas han sido medios para invitar a los niños a conocer este material.” (Pregunta Abierta nº3. J.I.3. Ref.1).

Fotografía 7. Rimas creadas por las Familias J.I



Gaspar nada en el mar

Ami Antumalen,
en la montaña
encontré un Pehuén

Maximiliano
toca el piano

Fuente: Registros de las Educadoras J.I.3. Año 2015

Estas nuevas formas, también contempló nuevas alternativas para leer y narrar cuentos a los párvulos, las que fueron en parte retomadas, ya que como se lee a continuación, muchas de éstas formas las llevaron a cabo en algún momento y después se dejó de realizar:

“...estábamos conversando con los tiempos estas cosas van adquiriendo nuevos nombres, pero los cuentos cantados nosotros lo venimos haciendo desde siempre, entonces ahora si

que como que tomamos conciencia de lo importante que puede ser. Por ejemplo, yo no sé si te acuerdas de la historia de Estaba la Catalina, de Mambrú se fue a la guerra, todas esas cosas son antiguas y que los niños, son antiquísimos” (Registro Encuentro nº5 J.I.1. Ref. 1)

No obstante, también se comenzaron a valorar aquellas estrategias que no conocían, como las que se mencionan en este hallazgo, “nuevas formas de abordar y presentar un cuento: ejemplo, narración a través de objetos concretos, narración con retroceso llegando al inicio del mismo.” (Pregunta abierta nº4. J.I.3. Ref. 3), las pudieron llevar a cabo por disponer del cuento “El Globito Rojo” en la biblioteca pública (J.I.3) y por haberse dado el tiempo de elaborarlo además para el Kamishibai en el J.I.1.

Por otra parte, las participantes expresan en uno de los encuentros realizados en el J.I.2, que es importante recuperar otras experiencias asociadas a la promoción de la lectura, dándole valor al folclor tradicional, se indica:

“...también recordar que el fomento de la literatura infantil, no tiene que ver solamente con la lectura de los cuentos, sino también la música, las retahílas y en la sala uno, a lo mejor no tiene tantos cuentos, pero si ustedes cantan, conversan, les dicen arrullos cuando los hacen dormir, todo eso también es iniciación.” (Registro Encuentro nº5 J.I.2. Ref. 1).

Además recurren a las canciones infantiles tradicionales, aquellas que contienen historias breves y que se pueden narrar como historias, ya que contienen breves relatos.

“...lo que nosotros hacemos aquí en sala cuna mayor, que lo hacemos hace años, interpretamos canciones infantiles, que cuentan como una historia, por ejemplo, "La cuncuna amarilla" entonces esa es una tradición, nosotras mismas la cantamos y la interpretamos, después se la saben tan bien los niños que ellos salen adelante y la interpretaron ellos, nosotros la cantamos y ellos la interpretan, les ponemos las alitas, y con cosas bien sencillas.” (Registro Encuentro nº7 J.I.2. Ref. 1)

Los recursos que se fueron implementando fueron disfrutados por los niños y por las familias, quienes apreciaron los cambios que se fueron evidenciando en las salas de actividades y en las conversaciones con sus hijos, cuando relatan las experiencias que realizaban en sala.

Cat. 4: Participación de las Familias.

Durante los encuentros fue un tema frecuente, la importancia de la familia en este proceso lector, siendo ellos los primeros formadores de sus hijos y teniendo claridad en cada uno de los equipos de trabajo que es fundamental contar con el apoyo de los padres y viceversa, apoyar la labor formativa y trascendental que ellos realizan como padres, tal como lo plantean en uno de las referencias codificadas:

“Aquí están los niños todo el día, y nosotros somos parte de su familia, pero obviamente uno sabe que los primeros agentes educadores son los papás, pero acá si uno no trabaja con la familia no resultan las cosas muchas veces, entonces es una lucha constante.”
(Registro Encuentro n° 2. J.I.2. Ref.1)

Desde este mismo principio, se proponen, desde su rol educativo (todas las participantes) y desde las estrategias que considera el PNL, involucrar a las familias en diversas iniciativas, tal como se evidencia a continuación:

“...nuestro propósito de plan de fomento lector de este año va todo enfocado al trabajo con la familia, ya implementamos las bibliotecas, ya están organizadas las actividades de la sala, ahora es lograr eso lo que dices tú, de que la familia se comprometa a llevar el fomento lector y todas nuestras actividades van enfocado a eso.” (Registro Encuentro n° 3. J.I.2. Ref.2)

Cuando se habla de participación se proyecta que esta suceda, tanto en el aula, como en el hogar. Las participantes hicieron mención a las iniciativas que se estaban realizando en los

diversos niveles, algunas relativas a la confección de cuentos, como sucedió en uno de los niveles de sala cuna del J.I.1, se declara:

“...yo encuentro que igual es desafío para nosotros, es siempre estar aprendiendo esto es súper importante y también yo he visto en sala cuna menor que se trabaja mucho con la familia también, que han hecho cuentos súper lindos, súper bonitos, entonces igual se integra a la familia. Mientras nosotras interioricemos, más a la familia en esto, que es súper importante y les enseñemos, encuentro que es estupendo, los niños van a estar mejor preparados para el futuro, porque de aquí parte todo”. (Registro Encuentro n°1. J.I.1. Ref. 1)

Otra experiencia en aula, y precisamente con los niveles de sala cuna, fue la participación de los padres en el nivel, leyendo cuentos en voz alta a los niños del nivel, y en algunas oportunidades narrando cuentos tradicionales, como lo explicita una de las participantes del J.I.1:

“...haber nosotros leíamos el cuento después de la leche pero innovamos con el cuento con la familia, los apoderados o los papás ellos elegían el cuento que les iban a leer a los niños, tenemos varias fotos de eso, y ellos esperaban que su papá o su mamá les contara el cuento ahí y a pesar de que son chiquititos ellos sentaditos en la silla, ellos pendientes, no se movía nadie, y después el aplauso, fue bien bueno que los apoderados contaran el cuento a sus hijos.” (Registro Encuentro n°6 J.I.1. Ref. 1)

Independiente de la participación de las familias en el jardín infantil, las participantes comentan que se promueven también actividades vinculadas a la lectura en el hogar, donde la estrategia más utilizada consiste en ofrecer y poner a disposición de las familias los cuentos que el jardín posee, para que ellos puedan elegir, lo que ha sido muy bien evaluado por los equipos de los tres jardines infantiles participes del estudio, tal como se evidencia a continuación:

“...lo que ha resultado mucho aquí, lo que nosotros hacíamos en transición el año pasado, el niño escogía un cuento se lo llevaba a la casa con el compromiso de que un adulto se lo leyera y a su vez comentándolo con el adulto, y al otro día el niño llegaba con su cuento

muy contento y se sentaba en el centro, se ubicaban los niños y ya sabían y él contaba el cuento y los niños le hacían preguntas al relator, al niño que estaba adelante de ellos y les gustaba mucho y en las tardes ellos solitos iban a buscar cual llevar, a veces llegaban a la oficina y me decían tía ¿me puedo llevar un cuento?, los pedían.” (Registro Encuentro n°1. J.I.1. Ref. 2)

No obstante, para que esto suceda, se instaló algunas orientaciones, que garanticen que esta lectura se va a llevar a cabo, como se tiene estipulado: “...los libros que tenemos arriba, el compromiso es que la mamá se lo lea o un integrante de la familia, pero no que se lo lleve el niño y lo lea solo, el compromiso es ese o sino no lo lleva. Porque el libro tiene que llegar intacto, por tanto si lo va a manejar un adulto no va a venir rayado y es dedicarle diez minutos.” (Registro Encuentro n° 3. J.I.2. Ref.1)

Las participantes comentan a partir de los diálogos que surgen en estos encuentros, que cuando los hijos ven a los padres leyendo, están siendo modelos para ellos, se indica: “yo digo que el tema de que te guste la lectura y que los niños te vean leyendo pasa a un tema de uno tener de hábito de leer.” (Registro Encuentro n° 4. J.I.2. Ref.1), y otra de las participantes agrega: “...entonces yo creo que para que un niño sea un lector fehaciente, tiene que ver a sus padres leyendo, que en la casa se manejen libros.” (Registro Encuentro n° 4. J.I.2. Ref.2), lo que en caso de las familias que asisten a los jardines infantiles JUNJI, no es siempre una prioridad, dada la situación socioeconómica que viven.

Cat. 5: Igualdad de oportunidades

Otro de los temas emergentes, se relaciona con las mayores oportunidades para los niños que y familias que viven en condiciones de desigualdad, ante lo cual las participantes opinan que los niños que viven en mejores condiciones socioeconómicas van disponer de mejores posibilidades, “son diferencias sociales, de oportunidades, de un niño de jardín de barrio alto, ellos tienen más herramientas, más recursos.” (Registro Encuentro n°2. J.I.2. Ref.

1). Las participantes comentan además, que el lenguaje debe desarrollarse de manera oportuna, y aseveran que este marca una diferencia sustancial en el desarrollo de la persona:

“...el lenguaje es la herramienta, para todo lo que significa que el niño tenga un vocabulario, una buena pronunciación, que genera y potencia, favorece la equidad, de crecer en igualdad, por ejemplo entre dos personas con muy buenas notas, excelentes carreras estudiantiles, ¿A quién eligen al que habla bien o al que habla “chigua” (vulgar)? Aunque tengan los dos exactamente las mismas notas”. (Registro Encuentro n°2. J.I.2. Ref. 2)

Desde esta lógica, las participantes sienten que tienen una responsabilidad ante los niños y las familias que asisten a los jardines infantiles, especialmente considerando sus realidades, y manifiestan tener conciencia que no siempre el medio les permite leer a sus hijos, como algunas de las familias quisiera, lo que se expone en la siguiente cita:

“...entonces es el momento diario que tienen para escuchar el cuento, como dice la tía Cecilia, se cuenta en forma diaria aparte de otras actividades que van dirigidas al fomento lector, pero la hora del cuento es súper importante, y porque sabemos que en la casa no lo va a tener. Y a lo mejor lo van a llevar, porque yo tengo apoderados que me dicen “tía yo voy a llevar el cuento se lo voy a mostrar pero no se lo voy a leer porque no tengo tiempo, porque tengo que cocinar”, y uno también entiende eso, entonces es el momento que tenemos acá nosotros.” (Registro Encuentro n°3. J.I.2. Ref. 1)

Cat. 6: Desafíos y estrategias a implementar.

Las participantes fueron planteando diferentes estrategias que fueron conociendo, compartiendo y que desearían implementar en sus prácticas en forma permanente, especialmente en el nivel sala cuna, donde señalan que les resulta más complejo, al respecto señala una de las participantes del J.I.1:

“...nos ha costado hartito, donde son tan chiquititos que tengan concentración o que puedan estar atentos escuchando, porque unos lloran, otros gritan y nos cuesta mucho ese momento. Y quizás también tenemos que poner atención a eso, buscar como nuevas

estrategias, de ver cómo contar un cuento con los más pequeños a través de cosas.”
(Registro Encuentro nº5. J.I.1. Ref.2)

Fueron planteando también estrategias de las que se fueron poniendo en práctica en los encuentros, como la narración a través de objetos pequeños, donde ellos pudiesen interactuar con ellos desde el juego o la conversación, “eso de los juguetes chiquititos, a mí me gustaba mucho, aparte que a los niños les llamaba la atención, porque después los sacábamos adelante, cuando estaban en transición y ellos después iban creando y eso de crear les hace bastante bien.” (Registro Encuentro nº5. J.I.1. Ref.3)

Las participantes del J.I.2 plantearon también que era necesario revisar las orientaciones entregadas por el PNL, a través de las orientaciones y guías que llegan a los jardines, ya que viene todo listo para trabajar con los cuentos, como se puede observar en este hallazgo, “es cómo lo mismo, lo que pasa es que igual estamos trabajando a partir de la guía de la educadora del fomento lector, entonces ahí están como todos pasos claros de cómo trabajar cada cuento, que preguntas se pueden hacer, como se puede trabajar la primera vez , la segunda vez, la tercera vez.” (Registro Encuentro nº3. J.I.2. Ref.1)

Por otra parte también se plantean desafíos, que van desde el momento de la planificación, la implementación de espacios literarios, elaborar recursos y la organización del trabajo en equipo. En lo que respecta al desafío que les implica la Planificación, hacen referencia a que es necesario que cuando tomen decisiones para incorporar el cuento, sea considerando a los niños, sus familias y los intereses de cada uno de estos actores.

“...considerar estas alternativas cuando nos sentamos a planificar y a conversar qué vamos a hacer en la semana, trabajarlo con los niños y con las niñas, y también con sus familias, ¿porqué esta semana trabajamos este cuento?, ¿a quién le gustaría conocerlo?, si la familia lo quiere, se lo podemos facilitar, con el compromiso que lo devuelvan ¿cierto?, en buen estado. Si nosotros empezamos a tomarle como dice la Paty, ese gusto y ese

encanto al tema uno lo va a contagiar, pero si nosotros le restamos importancia y no lo mencionamos y pasa como por alto, podemos tener los cuentos más maravillosos, pero guardados en el mueble” (Registro Encuentro nº1. J.I.3. Ref.1)

En relación a los desafíos que se proponen en cuanto a los recursos y los espacios educativos, las participantes del J.I.3 señalan que es necesario “renovar los recursos didácticos que fomenten el desarrollo del lenguaje, recordar la importancia de los ambientes y las experiencias que como educadoras podemos ofrecer a nuestros niños/as.” (Pregunta Abierta nº1. J.I.3. Ref. 1).

En este mismo centro educativo, en otro de los encuentros, una de las participantes vuelve a plantear el desafío de “ampliar y buscar nuevos recursos lingüísticos para fomentar el interés en los niños/as. Recordar la importancia que tiene nuestra labor como facilitadoras, creando espacios armónicos y cálidos para descubrir el mundo del lenguaje”. (Pregunta Abierta nº3. J.I.3. Ref. 1)

En cuanto a la implementación de nuevos espacios literarios, las participantes del J.I.3, que es el único de los tres jardines participantes de la investigación que no cuenta con recursos literarios propios, señalan que desearían “primero crear el espacio con un ambiente tranquilo, en donde solo sea la lectura la principal fuente de atención, que no haya distractores, porque eso influye mucho en la concentración y motivarlos con algo que sea de su interés primero.”(Pregunta Abierta nº2. J.I.3. Ref. 1), pero indudablemente el desafío mayor se plantea en la siguiente cita: “...tenemos el espacio que se prepara para la lectura, acogedor, con iluminación adecuada, pero me gustaría que se aumentara y que existan variaciones de cuentos para los niños de la sala cuna.” (Pregunta Abierta nº2. J.I.3. Ref. 2).

Lo anterior pasa también asumir desafíos como equipo, y desde esta perspectiva aluden al compromiso y al ser autocríticas. Cuando se refieren al compromiso, lo hacen desde el

concretar las ideas que vayan surgiendo, planteándolo una de las participantes de esta forma, “tener compromiso del equipo de trabajo, compromiso de hacer las cosas, eso es importante, porque yo puedo tener muchas ideas, pero si mis compañeras no me colaboran no me apoyan, ahí queda, la importancia de trabajar en equipo. (Registro Encuentro n°6. J.I.1. Ref.1). Por otra parte, cuando se refieren a la autocrítica, lo hacen desde la capacidad de respetar las diferencias y saber escucharse.

“...nosotros también tenemos altos y bajos, y estamos siempre buscando como ir mejorando y haciéndonos autocríticas, porque nos podemos equivocar, porque nosotros nos conocemos las debilidades de cada una, de afuera a lo mejor nos vemos bien como tú dices, pero aquí adentro igual siempre tenemos nuestros encuentros, pero si lo aceptamos y que son críticas en relación al trabajo, cuando uno se equivoca en algo que lo tomemos a bien, porque de eso se trata.” (Registro Encuentro n°6. J.I.1. Ref.2)

Otro de los desafíos que se invidencia en estos encuentros, está referido a lo que implica las responsabilidades profesionales, donde se alude a la capacidad de investigar y de prepararse con fundamento para saber por qué es importante la mediación de la lectura, como se puede identificar en esta referencia:

“...bueno a mí me gusta leer, pero además entender la importancia de lo que estoy haciendo, porque yo he visto, ahí yo soy mediadora de la lectura y vi gente que no le gustaba, y vi gente leyendo un cuento y realmente no es lo mismo a alguien que si le motiva, que si le gusta y que si siente que es importante lo que está haciendo.” (Registro Encuentro n°4. J.I.2. Ref.5)

Así como también asumir compromiso por un bien mayor, que en este caso son los niños, y saber responder ante ellos con sinceridad y con la convicción de que lo que sucede, o no sucede, en el aula les afecta.

“...se ve por ejemplo tengo que cumplir con el rincón de la biblioteca, entonces busco un espacio y pongo los libros ahí, y nunca más me preocupo. Si alguien viene ahí están los

libros ¿me entienden? Pero si yo ese espacio le pongo una decoración que sea llamativa para los niños en el rincón, les acomodo la colchoneta para que se puedan sentar y ellos mismos puedan sacar libros, les habilito cuentos que si puedan manipular, que no puedan romper tan fácil, me preocupo que si el libro se está deteriorando ponerle un schoch (papel engomado) ¿me entiende?. Es una gran diferencia en lo que dices tú. Y está en mi sala y va a depender de mí si lo hago, si no lo hago, si le doy la importancia, si no se la doy.” (Registro Encuentro n°4. J.I.2. Ref.6)

Cat. 7: Valor de la experiencia de intervención.

Esta categoría se ha organizado en función de cuatro Subcategorías que se identificaron en los hallazgos, las temáticas que fueron planteándose durante el transcurso de los encuentros (S-Cat.: Temáticas abordadas), ya sea por parte de la investigadora o por las mismas participantes, las opiniones respecto a los materiales utilizados en las experiencias prácticas que se llevaron a cabo (S-Cat.: Materiales utilizados), la metodología empleada en estos espacios (S-Cat.: Metodología utilizada), y los aprendizajes que las participantes adquirieron según sus percepciones (S-Cat.: Aprendizajes adquiridos).

Para mayor claridad estos se presentarán en una tabla que reúne estos cuatro subcategorías, con algunas de las referencias identificadas en los hallazgos.

Tabla 16. Valor de la Propuesta de Intervención en los centros educativos

Aspectos referenciados	Percepciones de las participantes
Temáticas abordadas	<ul style="list-style-type: none"> • “apropiados y pertinentes para la práctica pedagógica”. (Pregunta abierta nº2. J.I.1. Ref. 1) • “es algo que me sirve para mi trabajo con los niños/as.” (Pregunta abierta nº2. J.I.1. Ref. 2) • “interesantes, motivadoras y me hacen ponerle más énfasis a nuestras narraciones. (Pregunta abierta nº2. J.I.1. Ref. 4) • “muy importantes, debido a la trascendencia que puede producir en los párvulos, el tener el apego por la lectura.” (Pregunta abierta nº2. J.I.1. Ref. 7) • “creo que es muy motivante el contenido entregado, se debe rescatar el 100% de lo entregado, sobre todo en cuento con objetos, lo encontré muy bueno y original. También la emocionalidad es parte muy interesante de replicar para entregara un buen cuento a niños/as.” (Pregunta abierta nº4. J.I.1. Ref. 1) • “interesantes, me ha ayudado a repensar sobre el tema”. (Pregunta abierta nº2. J.I.2. Ref. 3) • “nuevas técnicas de cómo contar o narrar cuentos a los niños más pequeños de sala cuna”. (Pregunta abierta nº4. J.I.2. Ref. 1) • “descubrí los diferentes tipos de forma de leer o narrar un cuento, en forma de dramatización, utilizar canciones en forma de cuento. Y muy bello y maravilloso”. (Pregunta abierta nº4. J.I.2. Ref. 2)
Materiales utilizados	<ul style="list-style-type: none"> • “muy bueno, los materiales son innovadores y da gusto verlos y escucharlos”. (Pregunta abierta nº2. J.I.1. Ref. 1) • “los materiales y cuentos de muy buena calidad. Existe preocupación por presentar material en cada sesión”. (Pregunta abierta nº2. J.I.1. Ref. 3) • “buenos, de buena calidad; motivadores, con ganas de aprender y saber utilizar nuestros materiales también.” (Pregunta abierta nº2. J.I.1. Ref. 5) • “buenos porque son visibles, entendibles también, aportan buenas sugerencias y alternativas de trabajo”. (Pregunta abierta nº2. J.I.1. Ref. 6) • “buenos, es positivo poder quedarnos con material escrito”. (Pregunta abierta nº2. J.I.2. Ref. 1) • “el material entregado ha sido bueno, interesante los videos traídos y la metodología utilizada para leer la narración”. (Pregunta abierta nº2. J.I.2. Ref. 2)

Metodología utilizada	<ul style="list-style-type: none"> • “interesantes, motivadoras y me hacen ponerle más énfasis a nuestras narraciones.” (Pregunta abierta nº2. J.I.1. Ref. 9) • “mi opinión es agradecer a la persona que trae este proyecto, felicitaciones es muy entretenida.” (Pregunta abierta nº2. J.I.1. Ref. 10) • “la forma de trabajo ha sido entretenido, también se han intercambiando ideas y forma de narración de cuentos”. (Pregunta abierta nº2. J.I.1. Ref. 11) • “se podría extender el tiempo, para una mayor aplicación del tema.” (Pregunta abierta nº2. J.I.1. Ref. 12) • “me gustó, sobre todo cuando nos trae cuentos y nos narra uno de ellos, siempre entrega material de apoyo.” (Pregunta abierta nº2. J.I.1. Ref. 13) • “muy buena, usando la tecnología que hay de gran relevancia para innovar para nuestra tarea diaria.” (Pregunta abierta nº2. J.I.1. Ref. 14) • “buena forma de trabajo, es muy valioso lo que se entrega y lo que uno aprende”. (Pregunta abierta nº2. J.I.1. Ref. 15) • “muy entretenido, no hay que agregar nada. Al respecto porque en cada reunión Patricia trae algo innovador o nuevo, si se puede decir así. Todo es muy bonito, enriquecedor.” (Pregunta abierta nº4. J.I.1. Ref. 1) • “muy entretenido y muy interesante la entrega de diferentes estrategias para narrar cuentos. Me llevo como aporte cultural guía sobre autores infantiles nacionales y extranjeros y forma para identificar diferentes momentos en la cuento para poder adoptar según sea el caso.” (Pregunta abierta nº4. J.I.1. Ref. 2) • “me encantan las nuevas opciones de leer cuentos. Me encanta como explicas estos cuentos. El material que tienes es buenísimo. Siempre es bueno conocer más de autores. Siempre nos sorprende con un cuento nuevo.” (Pregunta abierta nº4. J.I.1. Ref. 3) • “en ocasiones tedioso, especialmente por el horario”. (Pregunta abierta nº2. J.I.2. Ref. 2) • “buenas, algunos temas muy tocados, por lo que se hacen rutinarios. Hoy súper bien”. (Pregunta abierta nº2. J.I.2. Ref. 3) • “en algunas ocasiones se hacen muy monótono, tal vez variar el lugar físico”. (Pregunta abierta nº2. J.I.2. Ref. 7) • “es la primera CAUE (Comunidad Aprendizaje Unidad Educativa) en la cual participo en este encuentro de lectura, y puedo escribir por lo que hoy he presenciado. Interesante, entretenido, novedoso. Lectura de cuentos a la inversa y quiero practicarlo, porque me gusta contar, dramatizar, realizar cambios de voces, narrar historias.” (Pregunta abierta nº2. J.I.2. Ref. 10) • “es un desafío a la sala cuna, la practicaremos y luego te contaremos.” (Pregunta abierta nº4. J.I.2. Ref. 1)
-----------------------	---

Aprendizajes adquiridos	<ul style="list-style-type: none"> • “con el valor de las poesías como recurso para los niños y niñas. Considero que otorgan mayor sensibilidad que una canción.” (Pregunta abierta nº1. J.I.3. Ref. 1) • “con la gran experiencia que fue aprender recursos nuevos, ya que fueron muy creativas las ideas y practicables con los niños y niñas de todas las edades.” (Pregunta abierta nº1. J.I.3. Ref. 2) • “con ideas renovadas de material. Seguir creyendo que los materiales reciclados siempre sirven. Nuevas modalidades para trabajar la poesía y toda clase de textos. Valorar y utilizar nuestro recurso humano siempre (gestos y expresión).” (Pregunta abierta nº1. J.I.3. Ref. 3) • “ideas nuevas - manera y tácticas nuevas de trabajar - material novedoso - encontrarme con los cuentos nuevamente - dar a los niños y niñas espacios íntimos para fomentar la lectura - ideas de materiales de desecho simple para trabajar - Valorar frases antiguas a estos tiempos.” (Pregunta abierta nº3. J.I.3. Ref. 1) • “emociones - Empatía hacia los demás - Reflexión - Creatividad - Sabiduría.” (Pregunta abierta nº3. J.I.3. Ref. 2) • “el tener muy claro las necesidades de cada niño/a, para poder enfocar el lenguaje y fortalecerlo. - Ampliar mis sentimientos y encontrarme nuevamente con cuentos.” (Pregunta abierta nº3. J.I.3. Ref. 3) • “reencantamiento con el tema - valoración pedagógica - valoración afectiva - retroalimentación con el equipo- aplicación en aula de lo aprendido”. (Pregunta abierta nº3. J.I.3. Ref. 5) • “con las diversas formas para llamar la atención de las niñas/os para la narración de cuentos. Narración de historias a través de palabras claves, esta permite potenciar la creatividad, la expresión de sentimientos y fomentar la imaginación.” (Pregunta abierta nº5. J.I.3. Ref. 1) • “la presentación de los recursos literarios (cuentos). Tráiler. Etapas en la narración de los cuentos (inicio- clímax- finalización), y su énfasis en la expansión y avanzar de las historias.” (Pregunta abierta nº5. J.I.3. Ref. 2) • “importancia de "conectar a los niños y niñas con el cuento". Creatividad para presentar cuentos. Recursos lúdicos (palabras, sorpresa) distribución. Crear expectativa frente al cuento.” (Pregunta abierta nº5. J.I.3. Ref. 3) • “nuevas ideas para fomentar lectura. Reafirmar idea de importancia de literatura para potenciar equidad. Reafirmar conocimientos sobre poesías infantiles. Matutines nuevos.” (Pregunta abierta nº3. J.I.1. Ref. 10) • “me llevo la responsabilidad de trabajar y ser constante con el lenguaje en el aula. De crear e innovar en experiencias significativas para los niños y niñas.” (Pregunta abierta nº3. J.I.2. Ref. 1) • “me llevo muchas estrategias para trabajar con los niños. Y además el continuar reforzando mayormente la poesía y rima. El folclore. Además un momento grato con las compañeras.” (Pregunta abierta nº3. J.I.2. Ref. 2) • “con los desafíos y compromiso por mejorar el trabajo a realizar con los/las niños/as en el arte de lenguaje, pero además con ideas y nuevas estrategias para hacerlo.” (Pregunta abierta nº3. J.I.2. Ref. 5) • “se confirma la relevancia que tiene el fomento de la lectura en relación a la adquisición del lenguaje.” (Pregunta abierta nº3. J.I.2. Ref. 6)
-------------------------	--

Como síntesis de estas referencias, se puede decir que durante la realización de los encuentros, se valoró la propuesta de intervención, considerando –primeramente- que las temáticas fueron apropiados y pertinentes para la práctica pedagógica, así como igualmente

interesantes e innovadoras respecto a las formas de abordar la didáctica de la lectura. En los discursos analizados encontramos expresiones como estas: “muy importantes, debido a la trascendencia que puede producir en los párvulos, el tener el apego por la lectura.” (Pregunta abierta nº2. J.I.1. Ref. 7), “...descubrí los diferentes tipos de forma de leer o narrar un cuento, en forma de dramatización, utilizar canciones en forma de cuento. Y muy bello y maravilloso”. (Pregunta abierta nº4. J.I.2. Ref. 2)

En lo que respecta a los materiales utilizados en los encuentros, éstos fueron considerados de buena calidad, motivadores, comprensibles, este último concepto alude los documentos de apoyo. Podemos referir en este caso expresiones como “los materiales y cuentos de muy buena calidad. Existe preocupación por presentar material en cada sesión”. (Pregunta abierta nº2. J.I.1. Ref. 3), y aluden que (son) “...buenos, es positivo poder quedarnos con material escrito”. (Pregunta abierta nº2. J.I.2. Ref. 1)

En cuanto a la metodología utilizada, esta fue en general evaluada como interesante, motivadora, entretenida y como una invitación al desafío profesional. Sin embargo también hubo opiniones que señalaron que el horario era poco apropiado y que, en ocasiones, les resultó monótono. Indican: “muy entretenido, no hay que agregar nada. Al respecto porque en cada reunión Patricia trae algo innovador o nuevo, si se puede decir así. Todo es muy bonito, enriquecedor.” (Pregunta abierta nº4. J.I.1. Ref. 1), “...muy entretenido y muy interesante la entrega de diferentes estrategias para narrar cuentos. Me llevo como aporte cultural guía sobre autores infantiles nacionales y extranjeros y forma para identificar diferentes momentos en la cuento para poder adoptar según sea el caso.” (Pregunta abierta nº4. J.I.1. Ref. 2). No obstante también hubo críticas, las cuales permitieron retroalimentar el trabajo de intervención y tomar

decisiones al respecto, “en algunas ocasiones se hacen muy monótono, tal vez variar el lugar físico”. (Pregunta abierta n°2. J.I.2. Ref. 7)

En cuanto a los aprendizajes que sintieron iban alcanzando las participantes, aludieron al conocimiento de nuevas estrategias para narrar cuentos, reencuentro con los cuentos y la poesía, y con desafíos en relación a la promoción de la lectura.

Fotografía 8. Encuentro n°7. J.I.3



Fuente: Registro investigadora. J.I.3

En las fotografías exhibidas se observa el clima de trabajo que se generó en los diferentes encuentros, donde hubo una participación positiva y activa de las educadoras y técnicos de uno de los centros en estudio, el J.I. 3. En la foto de la izquierda se puede apreciar como las profesionales revisan las láminas de kamishibai que pueden utilizar en sus respectivos niveles y, a la derecha, se evidencia el trabajo realizado en la preparación de tráiler literarios, donde se presenta un cuento utilizando diversas estrategias para atraer la atención de los niños, y que les incentive a saber de qué se trata la historia contenida en ellos, tal y cual

como se evidencia en los hallazgos que identificaron en los tres centros educativos:

- “...nuevas ideas para fomentar lectura. Reafirmar idea de importancia de literatura para potenciar equidad. Reafirmar conocimientos sobre poesías infantiles. Matutines nuevos.” (Pregunta abierta nº3. J.I.1. Ref. 10)
- “...me llevo la responsabilidad de trabajar y ser constante con el lenguaje en el aula. De crear e innovar en experiencias significativas para los niños y niñas.” (Pregunta abierta nº3. J.I.2. Ref. 1)
- “...con la gran experiencia que fue aprender recursos nuevos, ya que fueron muy creativas las ideas y practicables con los niños y niñas de todas las edades.” (Pregunta abierta nº1. J.I.3. Ref. 2)

Cat. 8: Revalorización de los recursos literarios

Las participantes de los encuentros plantean que a partir del trabajo práctico que se llevó a cabo con las poesías infantiles, les permitió recuperarles como una posibilidad didáctica de aproximar a los niños a la lectura, se señala: “...lo que conversamos, consideramos el hábito lector solamente desde la narrativa y se nos olvida todo lo que significan las nanas, las retahílas, los poemas.” (Registro Encuentro nº1. J.I.3. Ref.1), y además opinaron que de acuerdo a cómo se presente a los niños, puede tener una recepción especial por parte de los niños, indican: “...con el valor de las poesías como recurso para los niños y niñas. Considero que otorgan mayor sensibilidad que una canción.” (Pregunta Abierta nº1. J.I.3. Ref. 1). Recordaron, además, que en general hay mucho material literario que proviene de las tradiciones orales, como se observa en esta referencia:

“...esas rimas que te enseñan la abuela en la casa y que también son parte de la cultura, creo que también hay que rescatar entonces eso, me hace mucho sentido con lo melódico, porque encuentro que es más lúdico al aprenderlo y en el fondo ahí también estas trabajando el lenguaje, ahora también es un poco más dirigido a los más grandes, puede ser por los niveles en que estamos con Nicol, pero obviamente también rescatamos la importancia de la expresión corporal y el lenguaje para los bebés en lo cotidiano” (Registro Encuentro nº1. J.I.3. Ref.2)

También señalaron que la aproximación a la literatura, permite a los niños el aprender las distintas formas de comunicarse entre las personas, “esto nos sirve para que ellos empiecen desde ahora a aprender el mejor lenguaje verbal, gestual y al mismo tiempo aprender a escuchar, aprender a respetar al otro” (Registro Encuentro nº1. J.I.3. Ref.3). Por tanto, afirman que es una responsabilidad de las educadoras, desde la perspectiva de la mediación lectora, dar oportunidades para que en los primeros años las experiencias lectoras sean significativas y agradables.

“...como todos estamos viendo los primeros años de vida, desde ahí nacen como todos los conocimientos o lo que uno va adquirir para después si son situaciones agradables, gratas las primeras intenciones de leer cuentos, eso ya te cambia y están incrustadas ya las ganas del niño de seguir leyendo, como aquí dice: “únicamente las experiencias gratas y las expectativas felices animan a leer” y el niño mientras más chico si tiene eso puede seguir, porque ya adultos, más grandes, cuando a los chiquillos ya no les gustó leer, no les gustó no más”. (Registro Encuentro nº2. J.I.1. Ref.1)

Las participantes del J.I. 1 plantean que en la medida que se ofrecen estas oportunidades de acercamiento a la literatura, se favorece la disminución de las brechas culturales: “...es una gran responsabilidad con los niños y con nuestro país también, porque como dices tú hay una gran brecha y hay que reducirla.” (Registro Encuentro nº4. J.I.1. Ref.1), y señalan que depende de las educadoras que esta mirada amplia del mundo llegue a los párvulos:

“...yo encuentro que de todas maneras es el medio para que el niño este conociendo, está en contacto con el adulto, se está familiarizando y yo creo que eso le está ampliando el mundo al niño, porque tú le estás hablando, aunque tú no se la estés mostrando en concreto las cosas, se lo estas mencionando de alguna manera el está, o usará la imaginación, y está conociendo palabras nuevas.” (Registro Encuentro nº1. J.I.2. Ref.1)

Categoría 9: Toma de decisiones pedagógicas.

En lo que respecta a esta categoría, se observan dos aspectos interesantes, el primero pasa por la decisión de optimizar el uso de recursos didácticos, en función de la promoción de la lectura, y la decisión de llevar a la práctica las estrategias trabajadas en los encuentros, tal como se plantea en estas citas referenciadas, “dar más énfasis a los recursos didácticos que se pueden reutilizar o confeccionar para provocar más atención e interés en los niños y niñas.” (Pregunta Abierta nº 1. J.I.3. Ref.1), “enriquecer todas las experiencias y las tomo como desafío para el trabajo. Además todo lo aprendido, lo estamos planteando y realizando con los niños del nivel transición. (Pregunta Abierta nº 4. J.I.2. Ref.1).

Por otra parte, otro hallazgo importante, alude la forma en que ellas como equipo deben relacionarse para proyectar hacia los niños una forma de comunicación respetuosa, grata y que promueva el diálogo. Indican lo se cita a continuación:

“las chiquillas están en todo momento como decíadesde que los recibe "hola, cómo dormiste, cómo llegaste" y el niño entiende esa comunicación y es capaz cierto de participar, de incluso de dar su opinión a lo mejor no verbalmente, pero con sus gestos o con sus gestos, si están enojados, si están contentos levantan los bracitos entonces se puede expresar y dar a conocer perfectamente sin tener el lenguaje verbal todavía adquirido, entonces ahí yo pensaba que es súper importante el cómo nosotros como adultos vamos modelando, porque no nos sentamos con los niños a conversar y decir "bueno hoy día vamos a hablar del lenguaje". Nos sentamos con ellos a conversar través de cómo me comunico con ellos, con mi compañera, cómo le doy el recado a ella, si le grito "oye tráeme la planificación" (sonrisas) o me paro

respetuosamente, porque ella esta cantando una canción con los niños, (Registro Encuentro nº1. J.I.3. Ref.1)

3.3. Fase C: Codificación Abierta Preguntas Finales ante la aplicación de la Intervención Pedagógica

Al término del último encuentro en cada uno de los jardines infantiles, se realizó una narrativa guiada en base a preguntas abiertas aplicadas a las educadoras y técnicos. A partir de sus respuestas se crean nodos que recogen los hallazgos encontrados. Los nodos corresponden a una herramienta que proporciona el software N Vivo y que permiten establecer relaciones entre los recursos que se consideran pertinentes para el análisis posterior y poder así, buscar patrones y establecer un orden a los archivos que se analizarán, pudiendo organizarlos por temas, personas, centros educativos y demás categorías y subcategorías.

Los nodos que se crearon en esta fase fueron los que se presentan en la figura siguiente.

Figura 19. Nodos a partir de Codificación abierta

The screenshot shows the NVivo 10 interface with a list of nodes under the 'Cuestionarios' category. The nodes are organized into a tree structure on the left and a table on the right. The table has columns for 'Nombre', 'Apodo', 'Recursos', and 'Referen'. The nodes listed are 'Cuestionario Final', 'Cuestionario Inicial', and a series of specific questions related to reading and teaching practices.

Nombre	Apodo	Recursos	Referen
Cuestionario Final		0	0
Cuestionario Inicial		0	0
¿Cuál es su opinión respecto a la lectura en niños y niñas		1	43
¿Desde el punto de vista del aprendizaje del niño, cuál ha sido en su opinión, la utilidad de los libros		1	39
¿Hay algo que le llame la atención de los niños cuando escuchan la narración o la lectura de un cuento		1	39
¿Qué aspectos le parecen interesantes del uso de la literatura infantil en el aula		1	39
¿Qué métodos didácticos emplea para realizar las actividades de lectura		1	39
Cuando usted lee con los niños ¿qué es lo que más le llama la atención de la conducta de ellos		1	39
Momento para la lectura		1	39
Objetivos de logro con la lectura		1	39
Opinión texto con imágenes		1	39
Para realizar la actividad de narración, ¿qué criterios aplica en la elección de los libros		1	39
Propuestas Cambio Espacio Literario		1	39

Fuente: Nvivo

A partir del análisis de estos nodos se puede extraer los conceptos que se presentaron con mayor frecuencia y que se observan en la siguiente Nube de palabras, que es otra de las posibilidades que ofrece el software (Figura 20).

3.4. Fase D: Análisis descriptivo

En cada uno de los centros las entrevistas se realizaron en un horario que no interfiriera el normal quehacer pedagógico, para ello se programó la entrevista anticipadamente con cada una de las participantes, contando con la autorización de las directoras de cada uno de los centros educativos.

Luego de realizada la entrevista se procedió a su transcripción, tras lo cual se realizó la codificación empleando el programa de análisis mencionado (N Vivo), planteándose los nodos desde donde se derivaron las subcategorías.

A continuación, en la Figura 21, se presenta la codificación interpretativa de la información compilada en las transcripciones de las 18 entrevistas realizadas.

Figura 21. Codificación descriptiva a partir de las entrevistas

Nombre	Apodo	Recursos	Referencias
00 ENTREVISTAS FINALES		0	0
1 Experiencia personal con la literatura infantil		18	127
2. Conocimiento general de aspectos asociados a la Literatura Infantil.		7	11
3. Conocimientos de las Educadoras y Técnicos en relación a la Promoción de la Lectura		10	37
4. Estrategias utilizadas en la promoción de la lectura		17	137
5. Organización de aspectos curriculares en torno a la promoción de la lectura		16	93
6. Mediación lectora		11	24
7. Valoración del contexto y entorno asociado a la lectura desde los primeros años		2	3
8. Perspectivas y desafíos asociados a la promoción de la lectura		18	69
9. Valoración del dispositivo aplicado		18	60

Fuente: Nodos en Nvivo

A partir de la primera codificación abierta se generó la codificación descriptiva, la que se puede observar en la siguiente figura 22, las que a continuación se desarrollan en forma analítica.

Figura 22. Codificación descriptiva Categorías y subcategorías

Nombre	Apodo	Recursos	Referencias	Creado por
00 ENTREVISTAS FINALES		0	0	ERG
1 Experiencia personal con la literatura infantil		18	127	PH
1.1 Personas con quien vivió el primer contacto		17	36	PH
1.2 Recuerdos a partir de los primeros contactos		16	31	PH
1.3 Sentimientos asociados a las primeras experiencias		13	22	PH
1.4 Experiencias personales con elementos asociados		15	32	PH
1.5 Experiencias personales en la actualidad		3	5	PH
2. Conocimiento general de aspectos asociados a la Literatura Infantil.		7	11	PH
2.1 Conocimiento de los efectos en los niños y niñas desde su nacimiento		4	5	PH
2.2 Conocimientos de los efectos en el desarrollo del niño		3	3	PH
2.3 Desconocimiento de los efectos en los niños y niñas		2	3	PH
3. Conocimientos de las Educadoras y Técnicos en relación a la Promoción de la Lectura		10	37	PH
3.1 Conocimiento teóricos generales en relación a la promoción de la lectura		1	1	PH
3.2 Conocimiento específicos del Plan Nacional de Fomento Lector		4	5	PH
3.3 Seguimiento a la implementación del PNFL		7	12	PH
3.4 Valoración de la promoción de la lectura		6	18	PH
4. Estrategias utilizadas en la promoción de la lectura		17	137	PH
4.1 Estrategias implementadas en Sala Cuna		10	26	PH
4.2 Estrategias en el jardín		9	23	PH
4.3 Estrategias PNL implementadas en el aula		6	12	PH
4.4 Estrategias que presentan mayores expresiones de éxito en la promoción de a lectura		6	8	PH
4.5 Estrategias personales implementadas en el aula		8	22	PH
4.6 Estrategias del PNL no implementadas		1	2	PH
4.7 Estrategias con la Familia		16	44	PH
5. Organización de aspectos curriculares en torno a la promoción de la lectura		16	93	PH
5.1 Rol pedagógico		9	20	PH
5.2 Organización del equipo		10	18	PH
5.3 Organización del espacio		5	10	PH
5.4 Organización del nivel		3	3	PH
5.5 Organización del tiempo		5	6	PH
5.6 Selección de los recursos literarios		11	23	PH
5.7 Toma de decisiones		11	13	PH
6. Mediación lectora		11	24	PH
6.1 Lectura en voz alta		9	16	PH
6.2 Valoración de la literatura infantil en el jardín infantil		11	25	PH
6.3 Efectos de la lectura en los niños		14	49	PH
6.5 Autovaloración del rol mediador		4	5	PH
7. Valoración del contexto y entorno asociado a la lectura desde los primeros años		2	3	PH
7.1 Valoración de la lecturas en contextos de vulnerabilidad		10	23	PH
7.2 Obstáculos para un acceso a la literatura en contextos de vulnerabilidad		9	27	PH
7.3 Valoración de las Familias		16	45	PH
7.4 Cómo lo hace la familia		10	14	PH
8. Perspectivas y desafíos asociados a la promoción de la lectura		18	69	PH
8.1 Desafíos como equipo		13	23	PH
8.2 Desafíos para el Fomento Lector en los primeros años		5	6	PH
8.3 Desafíos personales		12	23	PH
8.4 Desafíos profesionales		12	17	PH
9. Valoración del dispositivo aplicado		18	60	PH
9.1 Aspectos valorados desde lo trabajado		14	34	PH
9.2 Aspectos valorados desde los niños		10	18	PH
9.3 Estrategias implementadas en el aula		6	7	PH
Percepción de las educadoras y técnicos de la literatura infantil		4	5	PH
Aspectos que asocian a la promoción de la lectura		4	5	PH

Fuente: Codificación Nvivo

Para presentar los resultados de las entrevistas semiestructuradas se utilizó nombres ficticios, a fin de mantener la confidencialidad de las participantes. En lo que viene se expondrá lo planteado por las educadoras y técnicos de cada jardín infantil, considerado cada

uno como un caso independiente. En relación con esto último, conviene reiterar que el estudio no tiene por objetivo realizar comparaciones entre los centros educativos, sino más bien indagar en las percepciones de las profesionales respecto a la temática foco de la investigación, de acuerdo al contexto en que se inserta cada centro, lo cual sin duda varía según la realidad de cada uno de ellos. Así por ejemplo, ante cada categoría planteada, se expone el caso 1, caso 2 y caso 3, que corresponden al J.I.1, J.I.2, y J.I.3 respectivamente, cada uno con las referencias del discurso de las educadoras y técnicos. En esta presentación de resultados, se seguirá la secuencia de las categorías planteadas en la figura 22

Las categorías que se exponen a continuación están vinculadas a las desarrolladas en las fases previas de la investigación, no obstante en esta última etapa se profundiza en cada una de ellas. A continuación se presenta una tabla, en la cual están incorporados los seudónimos utilizados para las participantes de cada centro.

Tabla 17. Seudónimo de personas entrevistadas

Nº	Jardín Infantil	Seudónimo	Función	Fecha entrevista
1	J.I.1	Margarita	Educadora	11 diciembre 2014
2	J.I.1	Violeta	Educadora	11 diciembre 2014
3	J.I.2	Gabriela	Educadora	11 diciembre 2014
4	J.I.2	Isabel	Educadora	11 diciembre 2014
5	J.I.3	Maria	Educadora	10 diciembre 2015
6	J.I.3	Eliana	Educadora	11 diciembre 2015
7	J.I.3	Teresa	Educadora	11 diciembre 2015
8	J.I.3	Silvia	Educadora	10 diciembre 2015
9	J.I.3	Elena	Educadora	18 diciembre 2015
10	J.I.1	Laura	Técnico en EPA	11 diciembre 2014
11	J.I.1	Victoria	Técnico en EPA	15 diciembre 2014
12	J.I.2	Mariana	Técnico en EPA	12 diciembre 2014
13	J.I.2	Perla	Técnico en EPA	12 diciembre 2014
14	J.I.3	Erika	Técnico en EPA	10 diciembre 2015
15	J.I.3	Estela	Técnico en EPA	18 diciembre 2015
16	J.I.3	María Teresa	Técnico en EPA	11 diciembre 2015
17	J.I.3	Alfonsina	Técnico en EPA	10 diciembre 2015
18	J.I.3	Sara	Técnico en EPA	11 diciembre 2015

Fuente: Elaboración investigadora

3.4.1. Cat.1:Experiencia personal con la literatura infantil

A través de esta categoría se buscó indagar en las experiencias que las profesionales tuvieron con la lectura en sus primeros años de vida, conocer el impacto que tuvo en sus vidas y de qué manera esto lo vinculan a su experiencia actual con la lectura.

S-Cat.: Personas con quien vivió el primer contacto.

Se refiere a la persona más significativa con quien se vinculó a partir de la lectura, desde su infancia o adolescencia.

Caso J.I.1

Educadoras de Párvulos J.I.1.

- Para Margarita, el primer contacto fue con su madre, y en el colegio. Sus experiencias fueron positivas en su época del colegio, tenía el reconocimiento de la profesora por su buena

ortografía.

- Violeta explica que su contacto más directo, fue con su madre, más que con su padre, quien trabajaba y se dedicaba a la actividad política. Ella tiene un recuerdo de la lectura asociado a un momento difícil en su vida familiar, relacionado con los años de dictadura. Declara que la lectura fue un espacio de encuentro en la vida cotidiana, “después del golpe vinieron a vivir unos primos hermanos con nosotras así que mi mamá nos ponía a los cinco y nos leía a todos”.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.1

- Laura, recuerda a su madre, quien le relataba historias, al igual que sus abuelos, quienes narraban sus propias experiencias. Y Mariana por su parte, tiene como primer contacto con la literatura, los años de adolescencia, donde comenzó a disfrutar el leer y también el escribir.

Caso J.I.2.

Educadoras de Párvulos J.I.2

- Gabriela, tiene el recuerdo de su padre a quien le agrada leer habitualmente, por lo que en su casa siempre hubo libros. Además señala que por su abuela conoció las nanas, porque siempre le cantaba. En el caso de Isabel, ella estuvo vinculada a los libros desde pequeña por su madre, quien era bibliotecaria, por tanto señala que su situación es poco habitual, por lo mismo a nivel familiar siempre estuvo presente la lectura, y en la actualidad, en su condición de madre, ella trata de hacer lo mismo con sus hijas.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.2

- En el caso de Mariana, describe que ella empieza a tener acceso a los libros, ahora que fue mamá. Ha comenzado a comprar libros a sus hijos, pero ahora ya no los tiene y le gustaría

hacerse de una biblioteca para su hija pequeña. Perla, a su vez plantea que ella tuvo su primer contacto con los libros siendo apoderada del jardín infantil, donde tuvo acceso a los cuentos del Plan de Fomento Lector y ellas los solicitaba en préstamo para leerse los a su hija.

Caso J.I.3

Educadoras de Párvulos J.I.3

- María recuerda que la persona con quien tuvo el primer contacto con la lectura fue su madre, quien leía cuentos a ella y a sus hermanos, todos juntos. Recuerda también a una profesora de lenguaje que siempre le transmitió su vocación por su profesión. Para la educadora Eliana, el primer contacto lector fue a través de su abuela, quien le relataba leyendas del mar y de personajes típicos. Recuerda que esos momentos eran muy cercanos, señala: “recuerdo perfectamente los lugares en que me lo contaban, porque mi abuela no tenía mucha movilidad, pero en su pieza siempre me contaba las historias”.
- Por su parte, Teresa, señala que más que recordar a una persona, recuerda las historietas de Heidi, dado que su madre le compró toda la colección y que para ella eran su gran tesoro. Recuerda que la que se sentaba a leer con ella era su abuela, la cual había sido una buena lectora. En el caso de Silvia, ella plantea entre risas, que ella piensa que su nexo con la lectura fue desde que estaba en el vientre de su madre, porque ella es profesora de literatura, con lo cual siempre ha estado presente en su casa, “mis papás siempre preocupados de que tuviésemos libros adecuados a nuestra edad, que fueran interesantes, que nos motivaran, yo creo que desde ahí partió.”. También señala que su abuela siempre jugó mucho con ella creando rimas, jugando con las palabras.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.3.

- Erika recuerda que el nexo con la lectura fue a través de su experiencia en el jardín infantil, siendo niña, pues su educadora era muy cariñosa con ella y le leía cuentos y le enseñaba canciones. Tenía una expresión de mucha ternura cuando contaba cuentos, dice que “...yo quedaba impactada, atenta a lo que estaba contando. Me acuerdo súper bien, porque ella me marcó mucho en todo sentido, porque era muy preocupada...”. Estela señala que sus recuerdos corresponden a cuando ya estaba en el colegio, cuando su madre le compraba los libros que tenía que leer en el colegio. Por su parte María Teresa relata su particular experiencia, ya que su madre falleció cuando ella era muy niña, por lo su padre se hizo cargo de ella y sus hermanos, él trabajaba en la biblioteca de una universidad, lo cual le permitió pasar mucho tiempo de su infancia esperando a su padre en la biblioteca hasta que terminara su jornada de trabajo. Estando allí él le pasaba libros para que se entretuviera, indica: “si, yo tengo recuerdos de la biblioteca grande de la universidad. Habían unos sillones a los que les llamaban “los pulgosos” y mi papá nos sentaba ahí y nos hacía mirar libros, cuentos...” Alfonsina, por su parte, recuerda que era su mamá quien le leía los libros cuando estaba en el colegio y le hacía cuestionarios. Recuerda que le gustaba que su madre le leyera, era entretenido para ella, sin embargo señala que cuando ya era más grande solo leía los libros para las pruebas.

S-Cat.:Recuerdos a partir de los primeros contactos

Esta categoría refiere los recuerdos que tienen las profesionales a partir de este primer contacto con la lectura, y cuáles son los hechos que asocian a ese momento.

Caso J.I.1

Educadoras de Párvulos J.I.1

- Violeta señala que sus primeros recuerdos están referidos a un cuento que le regalaron

cuando tenía aproximadamente tres años. Su mamá se los leía –a ella y sus hermanos- todos sentados en un sillón cubiertos con una manta roja. Recuerda las imágenes del cuento porque las encontraba lindas, e igualmente recuerda que su mamá le contaba historias de terror, y se reía de ella y sus hermanos cuando se asustaban.

Técnicos de Educación Parvularia J.I.1

- Laura tiene los primeros recuerdos de las historias que le contaban sus abuelos materno y paterno cuando era muy pequeña, porque se imaginaba todo lo que iba escuchando, y luego señala que cuando entró al jardín ya comienza a disfrutar las láminas que usaba la educadora para contar los cuentos, y ella señala que preguntaba mucho. Victoria, por otra parte, señala que desde pequeña le gusta leer, y cuando llegó el Programa Lee Chile Lee al jardín infantil, se ofreció voluntariamente para hacerse cargo, y a medida que iba participando en las capacitaciones se convencía aún más que este tema le gustaba. Dice “...estuve también en muchas charlas, referentes al tema, me gustó mucho el tema y estuve en una que me dejó muy marcada, una que hicieron en la biblioteca Severín, y quedé más encantada todavía con los cuentos, con la lectura, con todo”, su contacto definitivo con los libros fue en la adolescencia, cuando descubrió que le gustaba leer y escribir.

Caso J.I.2

Educadoras de Párvulos J.I.2

- Gabriela señala que fue un tiempo breve, duró hasta que sus papás se separaron. Por su parte Isabel señala que su experiencia fue especial, porque su madre era bibliotecaria, y por eso siempre su vida estuvo vinculada a los libros, señala: “ella me contaba sus libros, cuando leía, siempre hubo libros y cercanos.”

Técnicos en Educación Parvularia J.I.2

- Mariana recuerda que siempre tuvo acceso a los cuentos tradicionales, y cuando comenzó a trabajar se dio cuenta que esa preferencia crecía y más le gustaban los cuentos, especialmente cuando nacieron sus hijos, quienes nunca se cansaban de escuchar los cuentos que ella les leía, incluso llegó a tener una pequeña biblioteca que ahora ya no existe. Por otro lado Perla señala que sus primeros recuerdos provienen del tiempo cuando fue apoderada y luego como parte del equipo del jardín infantil, donde asumió como encargada del Plan de fomento lector en su salsa, y donde tiene que promover la lectura en los apoderados, incentivándolos para que lleven libros.

Caso J.I.3

Educadoras de Párvulos J.I.3

- Eliana se acuerda especialmente del cuento de la Caperucita Roja, “siempre me gustaba que me repitieran esa parte ¿Por qué tiene los ojos tan grandes? ¿Por qué tienes la boca tan grande?” afirma, y el otro recuerdo es su primer Silabario Lea, pues explica que aprendió a leer muy rápido, hecho que la motivó a leer varios libros, “Papelucho me los leí todos, y era la verdad que cada vez que veía un libro en vez de decir que aburrido, era feliz”. En cambio Teresa no tuvo la misma experiencia que sus compañeras, pues no recuerda que nadie le hubiese leído, al respecto señala, “yo a lo mejor extrañé cuando pequeña no haber leído más o no haber tenido ese contacto más cercano con canciones, rimas, yo de verdad no me acuerdo.” Elena plantea, al igual que su compañera, que apenas comenzó a leer, le gustó leer los Papelucho, y que los leyó todos y algunos de ellos en más de una ocasión, después siempre le gustó leer incluso los que les daban como lectura en el colegio.

Técnicos de Educación Parvularia J.I.3

- Erika recuerda a su educadora en el jardín infantil, y hace referencia que ella creaba

cuentos, hacía los dibujos, los inventaba, así evitaba contar siempre los mismos cuentos tradicionales, “me acuerdo que ella hacía cuentos, los inventaba, porque siempre son como los mismos, la Caperucita”. Estela por su parte señala que ella cuando era niña, se vinculaba más desde los estudios, en cambio el interés por los libros fue ahora que es adulta, “yo creo que más que nada empecé con mi trabajo y ahí empecé a tomarle el gusto a la literatura, a los títeres, muchas obras de teatro... me acuerdo de haber participado de hartas y después uno lo sigue con los hijos también, más de adulta yo creo, pero me gusta harto”. María Teresa por su parte, lo que más recuerda es a una educadora del jardín infantil que se disfrazaba para contarle los cuentos, y eso provocaba un momento especial para ella y sus compañeros.

- Alfonsina también recuerda su experiencia del kínder, cuando los sentaban en una alfombra, y la tía les contaba cuentos con mucha dulzura lo cual se mantuvo luego estando en el colegio. Recuerda también a su mamá que era muy organizada y que cada día, antes de la hora del té, reunía a todos los hermanos y les cantaban o les leía un cuento, “ella se encargaba del desayuno, del almuerzo de la once y antes de la once era el momento de canciones o de cuento.”

S-Cat.: Sentimientos asociados a las primeras experiencias

Esta categoría resulta de la pregunta sobre cuáles eran los sentimientos que asociaba con esos primeros contactos a través de la lectura, que emociones recuerda.

Caso J.I.1

Técnicos de Educación Parvularia J.I.1

- Laura recuerda que los sentimientos que tiene en relación a estas experiencias son de haber vivido algo lindo, de mucha emoción, sobre todo ahora que son momentos que están en el recuerdo, “me emociona igual (risas), porque me acuerdo de ellos, como mi abuelo materno

me sentaban en sus piernas y me empezaba a contar cosas, o mi abuelo paterno también, iba a su casa, "ya les voy a contar una historia" y entonces ahí nos sentábamos a escuchar". Actualmente lo relaciona con sus propios hijos, porque también le contaba cuentos cuando eran pequeños, dice: "ellos esperaban la noche también, yo no tenía tampoco cuentos para leer, ni láminas, nada de eso, pero yo me imaginaba y a través de mi creatividad iba contándole cuentos, historias y ellos después en la noche siempre me decían "mamá ya cuéntanos una historia". Por su parte Victoria, comenta que ella siempre fue humanista desde pequeña, y le gusta leer, "la lectura siempre ha estado en mí."

Caso J.I.2

Educadoras de Párvulos J.I.2

- Isabel recuerda que hubo un tiempo en que ella rechazaba los libros porque su madre estaba siempre leyendo y no le ponía atención a ella, señala: "...también tuve un tiempo como que rechazaba un poco los libros porque como que yo quería estar con mi mamá y mi mamá estaba leyendo, entonces también me vino esa parte como el rechazo".

Caso J.I.3

Educadoras de Párvulos J.I.3

- María tiene el recuerdo de las canciones que cantaba cuando era pequeña, y siente que la devuelven a la infancia, además comenta que tiene en la memoria a una profesora de lenguaje que le transmitía mucho el sentido de su vocación, "ella trabajaba como encantada con su profesión" y eso ella lo sentía. Eliana por su parte, también recuerda con agrado los libros de Papelucho, no así el libro el Principito, y tiene buenos recuerdos de cuando su mamá le contaba historias. Teresa comenta que uno de los mayores tesoros que tiene desde niña es su colección de la revista Heidi. Silvia, alude a un libro de cuentos, 364 cuentos, uno para cada

día, y que “sagradamente” su papá le contaba uno cada día, también tiene el recuerdo de un libro que era para conocer Chile, se llamaba Perico trepa por Chile y no le gustó, porque no tenía imágenes. Elena comenta que para ella los libros eran una compañía y que le gustaba particularmente la poesía Margarita, dice que “era como un cuento, una historia muy bonita y me lo aprendí chica, y en el colegio una vez dijeron que había que aprenderse una poesía de dos estrofas y yo dije esa porque me gustaba tanto.”

Técnicos de Educación Parvularia J.I.3

- Erika comenta que ella quedó marcada por una educadora que dibujaba muy lindo y que se expresaba muy bien cuando leía cuentos, “me acuerdo súper bien, porque ella me marco mucho en todo sentido, porque era muy preocupada como le decía”. María Teresa recuerda que al jardín donde ella asistía había muchos cuentos, señala que era “placentero y todos esperaban el momento en que la tía se disfrazaba y nosotros ya sabíamos que era el momento de los cuentos”. Alfonsina recuerda con agrado el tono de voz de la educadora, pues explica que era calmado, también recuerda con nostalgia, los días de lluvia cuando su mamá sentaba a todos los hermanos y les contaba historias, mientras el agua se sentía en los techos, “la lluvia se escuchaba muy fuerte porque (en el techo de la casa) no había cielo.”

S-Cat.: Experiencias personales con elementos asociados a la literatura.

Esta pregunta se orientó a saber qué otras experiencias asociadas a la lectura habían tenido las profesionales durante su vida, no sólo en su hogar, sino que en diferentes espacios y contextos.

Caso J.I.1

Educadoras de Párvulos J.I.1

- Margarita hace referencia al juego con títeres. Violeta recuerda algunas poesías, canciones como los Diez perritos, a las que sus padres le cambiaban la letra, por ejemplo recuerda “mi papá me vendió una guinda, mi mamá me la quitó”.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.1

- Laura explica que más que recursos materiales, sus padres recurrían a la creación de relatos, “ella me relataba historias, aparte también mis abuelos también que siempre relataban historias, las historias que les pasaban a ellos y ahí la imaginación como que va aflorando”, además recuerda que cuando pequeña lo que más le gustaba eran los cuentos.

Educadoras de Párvulos J.I.2

- Gabriela comenta recordar mucho cuando iban al teatro los fines de semana. Isabel recuerda que iba a la hemeroteca de la biblioteca donde trabajaba su mamá y ahí veía diarios, revistas, libros antiguos que sólo veían los historiadores, y eso le llamaba la atención.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.2

- Mariana recuerda que con su hija iba a una plaza a ver las marionetas, “como mamá igual sentí que a mi hija le gustó todo lo que era dramatizar y como que ella, si le encantaba sobre todo lo que era los títeres, si porque ellos como que se empiezan a empoderar como del personaje”.

Caso J.I.3

Educadoras de Párvulos J.I.3

- María hace mención a las canciones, que hasta hoy las recuerda, “hay canciones que a mí me marcaron... y me acuerdo tomando la leche, igual son más cristianas, pero infantiles, del grupo Pequeñeces o Magia de amor.” Eliana recuerda las poesías de Gabriela Mistral y de Pablo Neruda en el colegio, también recuerda a una profesora muy lúdica que le enseñaba

trabalenguas cantados, “nos enseñaba trabalenguas cantados y hasta el día de hoy los recuerdo, por ejemplo había uno que decía “Paco compró pocas copas y como pocas copas compró, pocas copas pagó”, entonces era con ritmo, era muy entretenido aprendérselas.” Teresa por su parte también comenta que a ella le gustan las poesías de Vicente García Huidobro y Pablo Neruda, y también le gusta escribir.

- Silvia hace recuerdos de los libros que le gustaba leer, como por ejemplo los de la colección Barco de Vapor, recuerda especialmente una colección que se llamaba Mono imitamos, “recuerdo que me los aprendía de memoria por la rima, siento que tenía mucho de mi abuela que siempre nos estaba cantando y haciendo rimas, eso siento que es lo que más me atrae, como si fuese un juego de palabras.” Elena comenta que su mamá siempre les llevaba revistas de historietas, Icaritos³⁸, y también libros y puzles; también recuerda las poesías de Rubén Darío, y también señala que tuvo mucha influencia de un grupo de música infantil que se llamaba Mazapán.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.3

- Estela comenta que ella no tiene recuerdos especiales, pero señala que su hija ha tenido acceso a los libros desde pequeña, incluso le gusta mucho ver las enciclopedias, libros de Historia de Chile, y en relación a ella señala que hace poco tiempo recibió de regalo una novela romántica y le gustó leerla, “¡qué rico este libro! lo quería porque me han dicho que la película es buena, pero uno al leer de verdad es distinto”. Por su parte, María Teresa recuerda muchas canciones, obras de títeres, obras donde se disfrazaban, explica que habían muchas posibilidades de hacer cosas. Alfonsina también alude a que tenía una profesora que les proponía contar y crear chiste, “el que quería contaba un chiste o decía una rima, me acuerdo

³⁸ Suplemento escolar que venía adjunto en un diario de circulación nacional, La Tercera.

que me reía, porque yo no contaba.”

S-Cat.: Experiencias personales en la actualidad

La pregunta estaba orientada a saber cómo era el vínculo de cada una de las profesionales con la lectura en la actualidad.

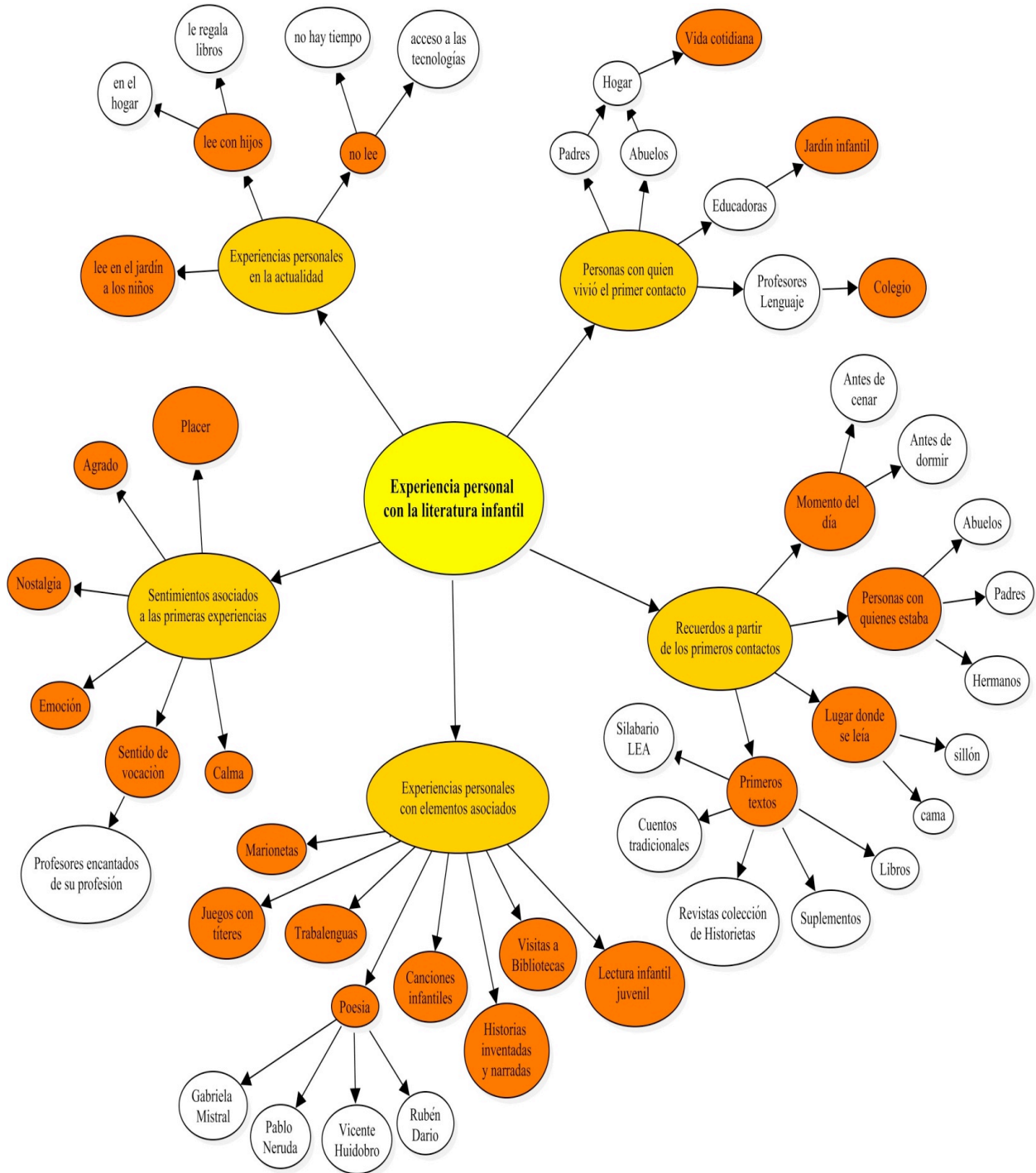
Caso J.I.3

Técnicos de Educación Parvularia

- Estela comparte que en la actualidad no es buena lectora, pero cuando logra que un libro le guste, se pone contenta, también manifiesta que cuando su hija le pide que le compre un libro, ella hace el esfuerzo y se lo compra, “mi hija también para navidad me pidió un libro que también es de una película bien, es un poco triste ...entonces yo sé que se le voy a dar y va a estar feliz”, también señala que la lectura las une, ya que muchas veces leen juntas y comentan lo que cada una va leyendo, y al respecto ella expresa “yo creo que es importante lo tendrá como un bonito recuerdo me imagino”. María Teresa piensa que el tiempo es una limitante, y plantea que cuando viajaba en locomoción pública tenía la costumbre de leer durante el trayecto. Y Alfonsina, señala que perdió el interés en el colegio “perdí el encanto cuando empezaron a darme esos libros largos en séptimo u octavo, no me gusta leer”

A continuación se presenta la figura 23 que incorpora las principales conceptualizaciones que aparecieron en los hallazgos de la categoría Experiencia personal con la Literatura Infantil y sus correspondientes subcategorías.

Figura 23. Síntesis Experiencia personal con la Literatura Infantil



Fuente: Elaboración investigadora

3.4.2. Cat.2: Conocimientos generales de aspectos asociados a la Literatura Infantil

Se codificó en esta categoría los conceptos y aspectos teóricos que hacían mención a la promoción de la lectura en primera infancia.

S-Cat.: Conocimiento de los efectos en los niños y niñas desde su nacimiento.

Caso J.I.1

Educadora de Párvulos J.I.1

Margarita piensa que los cuentos permiten abrir la mente a los niños, les llama la atención. Violeta por su parte, plantea que los niños se trasladan a otros mundos, "deben estar diciendo estamos en una nube o estamos en un castillo o en el bosque, están todos mirándome, pero no me están viendo a mí, están viendo a la Caperucita, a los árboles, entonces es terriblemente delicado lo que uno dice en ese minuto, porque tú los transportas, y la verdad es que la imaginación es un don súper maravilloso, pero también es peligroso", esto último se refiere a que los niños absorben todo lo que se les plantea, y hay que hacerlo bien, porque son años claves, "después sólo mejorar las competencias de algo que ya está instalado".

Técnicos de Educación Parvularia J.I.1

Con respecto a los efectos, Laura también piensa que leer a los niños en estos primeros años es "muy significativo", porque los llevas a otro mundo.

Caso J.I.2

Técnicos de Educación Parvularia J.I.2

Perla opina que el acceder a la lectura de cuentos y poesías tiene efectos en su vocabulario, la comprensión, y por lo tanto se involucran más con la lectura, "bueno, porque le ayuda a los niños a que comprendan más las palabras, a que se involucren más en la lectura y así cuando sean más grandes le tomen más importancia, porque antes, yo me acuerdo, antes

no existía mucho el fomento lector, no se promovía mucho la lectura, solamente cuando eran pruebas de leer un libro. Y ahora yo encuentro que esto es súper bueno que los niños, desde la sala cuna hacia adelante, ya están con un libro en la mano.”

S.Cat.: Conocimientos de los efectos en el desarrollo del niño

Caso J.I.1

Educadoras de Párvulos J.I.1

Violeta plantea que la imaginación es un don maravilloso que hay que desarrollar, “entonces es terriblemente delicado lo que uno dice en ese minutos porque tú los transportas, y la verdad es que la imaginación es un don súper maravilloso, plantea además que a los niños les gusta y ella, como educadora se siente bien cuando está junto a ellos.

Caso J.I.2

Educadoras de Párvulos J.I.2

Isabel plantea que los niños y adultos viven en un mundo letrado, donde hay mucha información en todas partes, por tanto no se puede separar de todo lo que implica la crianza o de las dinámicas familiares, señala que eso es imposible.

S.Cat.: Desconocimiento de los efectos en los niños.

Caso J.I.1

Técnicos de Educación Parvularia J.I.1

Victoria, al respecto plantea que no se puede separar el juego del aprendizaje, “yo no separo el juego con el aprendizaje, les enseño complementando el juego y el aprendizaje, claramente al contar cuentos no jugamos, porque tienen que escuchar.

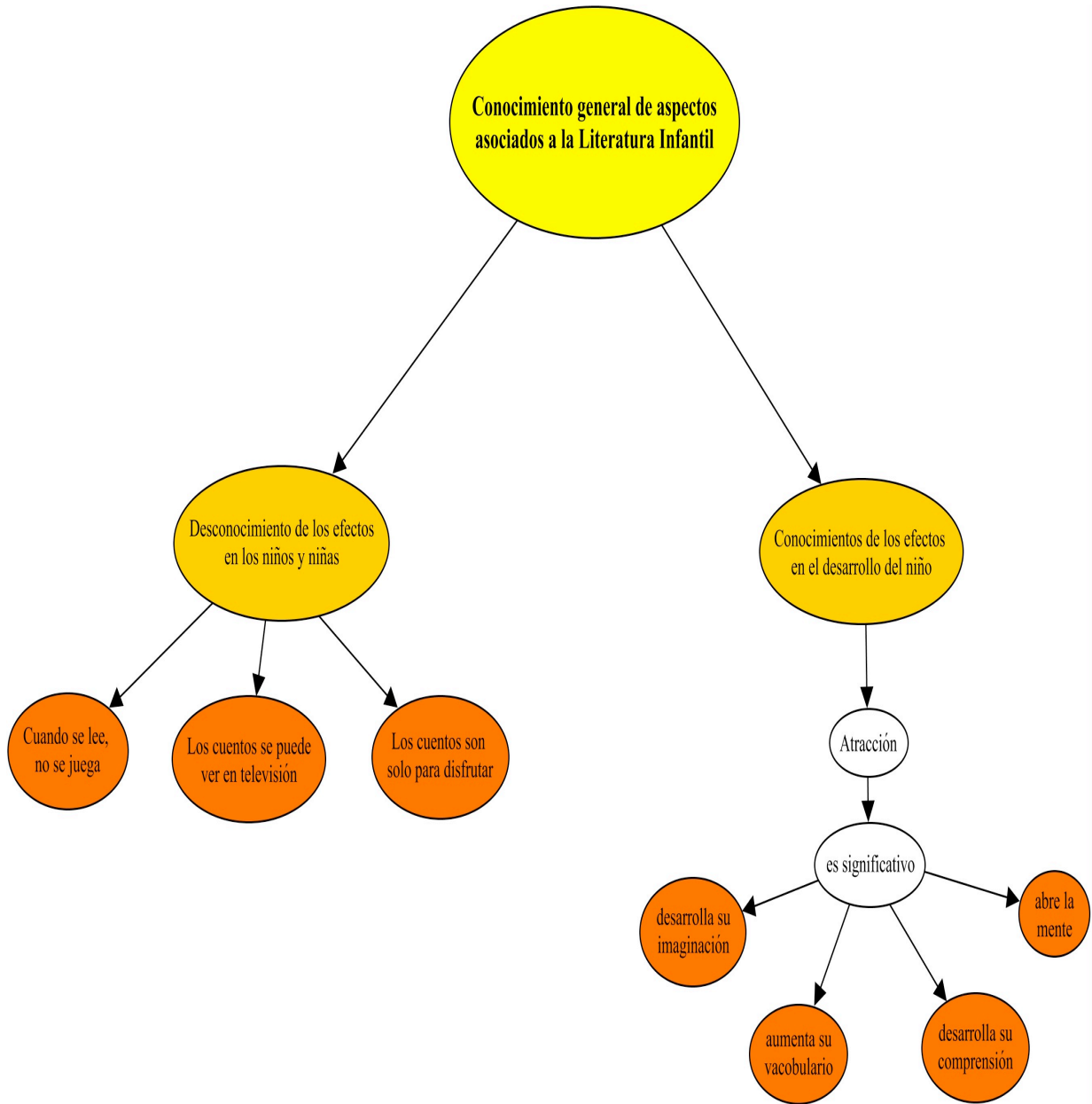
Caso J.I.2

Educadoras de Párvulos J.I. 2

Gabriela opina que los cuentos deben verse en televisión, porque estaría más acorde al tiempo que viven los niños actualmente. Además piensa y manifiesta que “hay cuentos infantiles que son más acordes como a la época, que son llamativos, hasta los mismos dibujos animados tienen cuentos que para ellos son más familiares.” Lo que estaría discriminando a los cuentos tradicionales y otros relatos, como las leyendas, las fábulas, las poesías, etc. Por otra parte, si bien Gabriela piensa que el disfrute de los cuentos es importante, no habla de los aprendizajes asociados a la capacidad de autoconocimiento, de empatía, de sorprender del mundo, que a esta edad también se pueden aprender.

A continuación se presenta la figura 24 que incorpora las principales conceptualizaciones que aparecieron en los hallazgos de la categoría Síntesis Categoría Conocimiento general de aspectos asociados a la literatura infantil y sus correspondientes subcategorías.

Figura 24. Síntesis Categoría Conocimiento general de aspectos asociados a la literatura



infantil

Fuente: Elaboración Investigadora

3.4.3. Cat.3: Conocimientos de las Educadoras y Técnicos en relación a la Promoción de la Lectura. en primera infancia.

Se consultó en relación a lo que significaba la promoción de la lectura, considerando

aspectos teóricos generales, el conocimiento del PNL, la valoración de la lectura y el seguimiento que realizan en aula de la misma.

S.Cat.: Conocimiento teóricos generales en relación a la promoción de la lectura

Caso J.I.1

Educadoras de Párvulos J.I.1

Margarita señala, con relación al rol pedagógico que debe poseer una educadora a cargo de un nivel, en relación a cómo desarrollar procesos comunicativos, y como implementar estrategias que resulten atractivas para los niños, especialmente en el momento de la lectura, cuando hay que tratar de ser atractiva para leer un cuento. Por su parte, Violeta plantea que ella realizó su tesis de pregrado en relación a la literatura, y que veía en ella una forma de disminuir las desigualdades, creando el interés por los libros en los niños, y tratando de crear buenos lectores. Además plantea que la lectura les permite a los niños acceder y aprender un mejor lenguaje.

Caso J.I.3

Técnico en Educación Parvularia J.I.3

María Teresa señala que a través de ese encuentro a través de la lectura, se logra generar más afecto con los niños, “nos piden que les leamos un cuento y eso también es rico porque ahí uno genera el apego, el afecto con los niños”.

S.Cat.: Conocimientos específicos del Plan Nacional de Fomento Lector.

Esta pregunta refiere los conocimientos y las percepciones que tienen las participantes del Plan Nacional de Lectura (PNL), el cual se ha instalado en los jardines infantiles institucionales.

Caso J.I.1

Educadora de Párvulos J.I.1

Violeta explica que el PNL tuvo su origen en un programa que se llamaba Nacidos para Leer, y desde ahí se ha ido aclarando qué hay que hacer, “hay que organizar las bibliotecas, tabularlas, prestar los libros al hogar y el resto se finiquita con el plan de fomento lector que viene a cerrar la idea”, lo que deja en evidencia que para ella es un éxito la implementación del plan a través de estos mecanismos operativos.

Técnico en Educación Parvularia J.I.1

Laura, señala que en ocasiones debe realizar reemplazos en diferentes niveles, cuando hay alguna compañera que ha faltado, y en todas las salas, independiente de la edad, los niños piden cuentos para escuchar. Por su parte, Victoria también comenta que ella se inició en el programa *Lee Chile lee*, y que se capacitó en diferentes charlas, y que en esos espacios se encantó con la lectura y todo su mundo de posibilidades, “quedé más encantada todavía con los cuentos, con la lectura, con todo.”

Caso J.I.2

Educadoras de Párvulos J.I.2

Gabriela señala que los cuentos llegan por ciclo educativo, es decir de 0 a 3 y de 4 a 6 años, y ahora siente que eso ha sido positivo, porque siente que los niños lo disfrutaban más y son más acordes a sus edades e intereses.

S.Cat.: Seguimiento a la implementación del PNFL

Caso J.I.1

Educadora de Párvulos J.I.1

Margarita alude a que existe una especie de sentimiento respecto al PNL, porque hay un compromiso de equipo, donde todo el jardín se siente parte. Señala: “los niveles trabajamos y

tenemos un seguimiento en cuando al fomento lector, lo que se va haciendo por día, es diario”. Y además se realiza un registro donde “se va evaluando, como resultó la actividad, por ejemplo si los niños participan activamente de la lectura, entonces uno marca con tickets, uno va escribiendo por ejemplo, estuvieron atentos, observaron atentamente, manipularon los libros”. Violeta, por su parte reitera que hay que llevar un control de los libros que se prestan al hogar.

Técnico en Educación Parvularia J.I.1

Laura, explica, que al comienzo fue difícil el que los niños cuidaran los libros, “al principio tomaban los cuentos y al hojearlo los rompieron, pero a la vez súper enriquecedor, tanto para mí como para los niños, porque los niños cada vez se interesan más en estar viendo los cuentos, de verdad para mí es sorprendente ver a un niño que tome tan chiquitito un cuento y se interesen”, plantea que los niños ahora ya sacan el cuento, se sientan a verlo, y luego lo van a guardar, agrega también que hay una actitud diferente en los párvulos, incluso prefieren los cuentos, por sobre los juguetes, “hay muchos que ya van a buscar libros ahora para entretenerse”.

Caso J.I.2

Educadora de Párvulos J.I.2

Isabel comparte que ella tiene un registro de la cantidad de libros que se han compartido en clases.

Técnico en Educación Parvularia J.I.2

Mariana también explica que se siente contenta con los logros, por una lado señala que las madres se han incorporado en las actividades de la sala, y asisten a contar cuentos a sus hijos, “el registro que ella dejan es la participación que ellas hicieron con el libro del fomento

o cualquier libro que este dentro de la sala que hayan elegido y ellas dejan un registro si al niño le gusto, en qué lugar leyó el libro que más le gustó al niño”, lo que para ella constituye un logro por la evidencia que queda registrada. Perla por su parte, explica que realizar el seguimiento ha permitido saber que es lo que deben mejorar, como por ejemplo, “en la concentración de los niños, que a veces están en su mundo, no ponen atención, a veces la forma de contar el cuento, que es muy aburrida y a ellos no les llama la atención”.

S.Cat: Valoración de la Promoción de la Lectura

Caso J.I.1

Técnicos en Educación Parvularia J.I.1

Laura señala que para ella significa que desde pequeños comienza el gusto por la lectura, y pueden imaginar más y aprender lenguaje, conocimientos, “al leerles cuentos ellos toman mucha atención y van adquiriendo igual palabras, lenguaje, conocimiento, es súper enriquecedor ver a los niños cuando uno termina de leer la historia”, agrega que los niños por iniciativa propia piden los cuentos y eso es grato para ella como adulto. También Victoria plantea que resulta enriquecedor no sólo para los niños, sino también para ellas, y además explica que la hace cuestionarse respecto a su forma de trabajo y se siente en un constante aprendizaje.

Caso J.I.2

Educación Parvularia J.I. 2

Gabriela opina que desearía que la lectura fuera algo muy cotidiano y que, lamentablemente, está asociada a ciertos sectores sociales que tienen más recursos, “yo anteriormente trabajé en un Jardín particular y la literatura para los papas de ese Jardín era importante”, y agrega que en el jardín hay cuentos que a veces no resultan llamativos para los

niños, los aburre.

Isabel, por su parte, explica que resulta positivo el poder comentar con su equipo cómo resultó la lectura de un cuento, porque cuando eso sucede, siente que no está sola en este desafío. También hace una valoración de los recursos literarios, y señala que ahora los libros están siempre en la sala, a diferencia de años atrás cuando estaban guardados siempre lejos de los niños, “los libros se guardaban y se sacaban”, en cambio ahora están a disposición, en cualquier momento. Está el espacio, el niño lo ocupa, entonces eso es claro, es un avance”. Por otra parte, ve la lectura como la oportunidad de que conozca otras cosas y que pueda disfrutar de otra forma, “creo que les abre el mundo, definitivamente pueden conocer cosas que quizás no están a su alcance, porque les tocó vivir esta realidad”

Técnico en Educación Parvularia J.I.2

Perla hace referencia al hecho que como equipo disfrutaban cuando hacen representaciones de cuentos, pues sienten que funciona con los niños, “nos reímos, nos sentimos así como ¡ah, que bueno, les gusta! , o sea, funcionó.”

Caso J.I.3

Educación Parvularia J.I. 3

Elena plantea que ella valora mucho la lectura, y siente que tiene las herramientas para narrar, cantar, y explica que lo tiene claro desde que estudio en la universidad, “me recuerdo claramente que cuando estudie en la universidad tenía dos asignaturas de literatura, y analizamos cuentos tradicionales que uno de niña escuchó y nunca le veía como el otro trasfondo como más profundo y la intencionalidad de los autores, entonces tu ahí empiezas a analizar y ver el contexto del mundo”. Valora además la adquisición de vocabulario desde muy pequeños, aprender poesías, canciones, lo que ha logrado ver directamente en los niños

del jardín y en sus propios hijos. Explica que cuando los niños están habituados “es una cosa tan natural y espontánea que a ellos les gusta, porque los niños con un libro en sus manos ellos les gusta”. Agrega que por eso es importante que cuenten con esos recursos, porque aunque los niños sean muy pequeños, “los hojean, los manipulan, ven las imágenes, interpretan lo que está pasando ahí y eso les abre a ellos un sin número de posibilidades, los acerca, pueden expresar emociones, sentimientos.” También plantea que para ella la lectura “es una puerta” que se abre a muchas respuestas que transportan a lugares desconocidos que luego se te hacen familiares, y agrega que es necesario que “desde los primeros años se comiencen a abrir estas posibilidades a los chicos, y destaca cuando los niños tienen la posibilidad de contar sus propias historias, privilegiando a que sean ellos los protagonistas, llegando incluso a crear sus propias historias, siendo los adultos solo un medio para que esto suceda.

A continuación se presenta la figura 25 que incorpora las principales conceptualizaciones que aparecieron en los hallazgos de la categoría Síntesis Categoría Conocimiento de las educadoras y técnicos en relación a la Promoción de la Lectura

Figura 25. Síntesis Categoría Conocimiento de las educadoras y técnicos en relación a la Promoción de la Lectura



Fuente: Elaboración de la Investigadora

3.4.4. Cat.4: Estrategias utilizadas en la promoción de la lectura.

Esta categoría se plantea desde los hallazgos referidos a las experiencias vinculadas a la didáctica de la promoción de la lectura que se llevan a cabo en el nivel sala cuna (0 a 3 años)

S.Cat.: Estrategias implementadas en Sala Cuna

Caso J.I.1

Técnico en Educación Parvularia J.I.1

Laura alude a que cuentan con recursos que son atractivos para los niños, como el kamishibai, marionetas, títeres, los que les llama mucho su atención: “ellos quedan perplejos viendo la historia”, además explica que utilizan muchas canciones y canciones dramatizadas. También señala que utiliza los matutines y poemas, especialmente las poemas y las canciones juguetonas, como por ejemplo, “la canción del caracol, cualquier rima, uno va durante todo el día, al momento de la muda, con títeres con marionetas siempre.” Señala igualmente que hay padres que se han motivado, sin embargo siente que sería importante entregarles algunas herramientas para que les lean a sus hijos y de esa forma fortalecer el apego con sus hijos, aunque señala que ella trata de orientar a las familias diciéndoles “acérquese al niño, abrácelo ahí van a sentir el apego que el niño tiene con usted viendo el cuento, es súper enriquecedor, tome a su niño, siéntelo con usted y véalo poco a poco”.

Victoria explica que los niños por muy pequeños que ellos sean, saben cuándo tienen que cuidar algo y dónde se debe guardar, reconocen el espacio de la lectura, aunque reconoce que ella ha dedicado tiempo a formar el hábito en ellos. Agrega además que el uso del kamishibai los tranquiliza, aunque tienen consciencia de que hay que preparar más láminas de cuentos, incluso propone que se pueden elaborar con los niveles más grandes. “Ellos me piden el kamichibai, les encanta, y cuando están inquietos, es la ayuda, pero igual falta más

variedad, pero estaba pensando que podemos crearlas con los más grandes.” Otro de los recursos que ocupan en sala cuna, son los títeres de dedos, aunque más que usarlo como recurso literario lo utiliza para ambientar el inicio de una historia, “yo empiezo a mover los dedos y digo "esteras esteritas, para comer estrellitas, esteras esterones, para comer chicharrones, ¡atención, a escuchar porque el cuento va a empezar!", o para dialogar en torno al clima que se generó durante la narración, “¿porqué no te gusta escuchar el cuento, porqué te estas parando siempre, interrumpes a tus compañeros”

Caso J.I.2

Técnico en Educación Parvularia

Perla explica que a los bebés les llama la atención, y en ocasiones son capaces de elegir el cuento que quieren escuchar y en general se los saben de memoria, señala que “les gusta y van repitiendo lo que uno dice y responden lo que uno pregunta, ellos como que se saben los cuentos de memoria y les gusta mucho.”

Caso J.I.3

Educadoras de Párvulos J.I.3

Elena señala que se pueden utilizar recursos variados, de acuerdo al cuento que se va a leer, o las rimas, o los trabalenguas, y agrega que los cuentos con láminas grandes ayudan mucho en este nivel. Señala también que una de las acciones que dio muy buenos resultados fue la elaboración de cuentos en láminas grandes con las familias y también se puso en un espacio poesías y rimas simples, y al respecto relata, “habían momentos donde nos acercábamos al espacio educativo e íbamos leyendo las rimas, las leyendas y utilizando diferentes tonos de voz o con recursos de acuerdo a la temática que se iba dando y la verdad que resultó bastante bien.”, explica que pese a las edades de los niños hubo “algunos que

repetían las últimas sílabas y otros que estaban muy atentos.”.

Teresa por su parte comenta que ella usa más que nada, las canciones, rimas pequeñas, cuentos, aunque explica que lo primero es enseñarles a cuidar los libros.

Silvia por otro lado señala que antes se focalizaba sólo en la manipulación del libro, cuando no había nada planificado, se les pasaba un cuento.

Técnico en Educación Parvularia J.I.3

Erika explica que aunque los niños no saben leer, ellos abren las páginas y observan los colores, las imágenes, y a eso se le agrega la mediación que hace el adulto, “uno les habla, les cuenta, entonces es súper importante la lectura desde chiquititos”, además enfatiza en los logros que se pueden alcanzar manifestando que “hemos logrado mucho y lo hemos visto, en los más pequeñitos que llegaron, los temas de los cuentos ha sido súper y nos pone muy alegre, porque ellos toman atención y están todos sentaditos. Las chicas del jardín también lo ven, porque al ser tan chiquititos y todos sentados con su cojín a la hora del cuento”.

Estela agrega que siempre después de realizar la lectura o la narración de un cuento, se le entrega el libro a los niños para que lo toquen y lo vean.

María Teresa explica que tienen un rincón de lectura que se llama La Magia de la palabra, donde tienen los cuentos colgados con elástico y ellos los pueden tomar, aproximar hacia ellos, dar vueltas las hojas, los pueden ver cuando ellos quieran, y señala “hay cuentos con texturas para sala cuna, con colores, hay títeres también que están colgados ahí, que ellos los pueden tomar.” Comenta también que en ocasiones se observa a los niños más grandes del nivel nombrando lo que ven en los cuentos a los niños que aún no hablan, señala: “Si, se acercan, incluso se sientan ahí, a veces los más grandecitos muestran, nombran lo que ven a

los más pequeños por ejemplo la Julieta que es muy grande, ella mira un chanco y les muestra a los más pequeñitos y se ponen ahí entre ellos a mirar los cuentos.”

S.Cat.: Estrategias en el jardín

Caso J.I.1

Técnicos en Educación Parvularia J.I.1

Laura hace referencias a las mismas estrategias mencionadas anteriormente, la biblioteca de aula, cuentos, kamishibai, títeres, marionetas, rimas, trabalenguas con los niños de los niveles más grandes, no obstante agrega que para cualquiera de estos recursos es necesario prepararse, “se trata de ponerle emoción porque es ahí donde ellos se interesan”. Victoria agrega que se implementó además un sistema de tarjetas con sílabas y se invitaba a realizar una lectura visual a los niños con palabras conocidas, por ejemplo les poníamos ahí ma-má, pa-pá, cosas cortas, dos sílabas e íbamos haciendo las tarjetas rojas, y con negro se tenían que escribir, entonces todos los días, nosotras a las guagüitas, las sentábamos en las colchonetas como era la dinámica, se mudaba, se daba su leche, y entonces tú los sentabas en las colchonetas y tenías que empezar a mostrarles”, lo que no tuvo acogida en el equipo pedagógico del jardín infantil.

Caso J.I.2

Educadoras de Párvulos J.I.2

Isabel hace referencia a que hay que estar dispuestas a mostrar no sólo el formato cuento, sino todo lo que esté asociado a los tipos de textos, ya que es la responsabilidad de una educadora, “yo creo que yo tengo que ser un medio para que ellos conozcan, y eso tratamos de hacer. No solo en los cuentos, en cualquier formato de texto”

Técnicos en Educación Parvularia J.I.2

Mariana comenta que ellas implementaron para su nivel un títere grande con forma de cuncuna, y que al final se usaba en todos los niveles del jardín infantil, porque era quien les hablaba a los niños de los cuidados que tenían que tener los libros. También señala que se está trabajando, en todos los niveles, hábitos como que antes de leer un libro hay que lavarse las manos, estar bien sentados, tomar los libros con cuidado, lo que según señala Mariana, los hace ser protagonistas de la etapa de iniciación del cuento, y además los hace estar atentos entre ellos y se llaman la atención mutuamente si alguien no tiene estos cuidados.

Caso J.I.3

Educadoras de Párvulos J.I.3

María explica que cuando se inicia la lectura de un cuento, los niños ya saben lo que hay que hacer, y se dirigen a buscar sus cojines y se sientan en el suelo. Agrega además que con los niños van a la biblioteca pública que se ubica a pocas calles del jardín infantil y elijen entre todos el libro que van a llevar al jardín.

Silvia por su parte, manifiesta que ella primero se fija en los intereses de los niños y en general son ellos quienes seleccionan los cuentos que van a solicitar en la biblioteca pública, al respecto señala, “desde lo profesional primero me fijo mucho en los intereses de los niños, qué les gusta, qué les interesa cuáles son sus temas, de hecho mucho va en que ellos escogen los cuentos, por supuesto que nosotras supervisamos”, y agrega que se preocupan de que no elijan algunos textos que son más complejos de entender para ellos, “hemos puesto algunos acuerdos, como que no escojan comics porque se van mucho por el tema visual y por las escenas de violencia”

Elena alude a que ante la realidad de no contar con bibliotecas de aula en los diferentes niveles, decidieron como equipo de trabajo implementar un espacio como Biblioteca del

Jardín Infantil, “dijimos formemos una biblioteca, y habilitamos un espacio, empezamos a adquirir nuevos libros, nos dimos cuenta que habían muchos libros nuevos, autores interesantes que te posibilitaban mucho más temas para trabajar con los niños, que eran más cercanos a ellos”. Explica que implementar esta biblioteca y la metodología no fue difícil, ya que señala, se logró llevar a cabo en forma sistemática y de manera libre, “los niños van de manera libre y se acercan a ti y te dicen si le lees el cuento y ahí uno tiene que estar con la disposición siempre, puede ser hasta en el patio porque pueden estar jugando y llega uno y te dice si se lo lees.”

Técnicos en Educación Parvularia J.I.3

Erika hace referencia a que el trabajo del equipo por instalar la lectura de cuentos se ha logrado, aunque ha sido difícil, pero se ha logrado.

Susana, valora el poder asistir a la biblioteca pública, ya que pueden solicitar libros que ellos elijan, y también pueden solicitar algunos cuentos que presenten situaciones que a ellos les afecten, “por ejemplo el perdón, casi siempre se trata de las relaciones entre ellos, para que se respeten, compartan, hay uno que se llama el dinosaurio enojón, y por enojón le pasan muchas cosas, siempre tratamos de traer los cuentos con intención según lo que esté pasando en la sala”. Señala también que los niños organizan sus juegos, donde cada uno asume un rol en relación a los personajes de los cuentos o a otros que quieren incorporar en las historias. También hace referencia a una experiencia que realizaron con un juguete de peluche, el que invitaban a su casa para contarle un cuento en familia, “el cuento que le leen a la mascota viajera lo eligen ellos acá en el jardín o si prefieren elijan uno de su casa, también lo pueden hacer”

S.Cat.: Estrategias PNL implementadas en el aula

Caso J.I.1

Educadoras de Párvulos J.I.1

Violeta explica que se da espacio para que los niños de manera espontánea narren los cuentos, especialmente si ya los conocen y les gusta, lo que dentro de estrategias del Fomento Lector, se llama Muestra Pública, donde además puede haber un compañero o compañera que le ayude a voltear las páginas. Margarita, señala que el Jardín Infantil está todo coordinado para llevar a cabo el plan de fomento lector, y se va registrando lo que se hace, como por ejemplo el Libro Álbum, el Kamishibai, el que se puede usar con el teatrino o sin él.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.1

Laura plantea que se trabaja el rincón de la lectura y son muchos los niños que optan por ir a ver los cuentos y además hace recuerdo a que en el momento previo a la siesta, los niños siempre le solicitaban un cuento. Mariana explica que ella es por esencia muy gestual, y que cuando narra los cuentos hace mucho uso de esos recursos, y agrega que otra de sus compañeras lo hace muy bien leyendo, por lo que se van complementando.

Caso J.I.2

Educadoras de Párvulos J.I.2

Gabriela explica que al comienzo, cuando recién se comenzó a aplicar el Plan de Fomento Lector, se sintieron presionadas, porque “al principio eran muchas estrategias y muy poco el tiempo”, sin embargo agrega que se han ido implementando en forma paulatina y se han incorporado como estrategias habituales, no como actividades extras. Y en caso de Gabriela prefiere la narración de cuentos, más que la lectura, y también el kamishibai.

S.Cat.: Estrategias que presentan mayores expresiones de éxito en la promoción de la lectura.

Caso J.I.1

Educadoras de Párvulos J.I.1

Violeta plantea que la Lectura compartida cada día es diferente, “todos los días nos sorprende, porque al principio se demoraban en leer, no es aprenderse de memoria las palabras, es ir relacionando la sílaba que van diciendo con el grafema que está escrito ahí, y eso lo han aprendido súper rápido, cada vez más rápido.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.1

Laura hace referencia al uso de los títeres, marionetas, rimas y poesías, además de los cuentos. Y Victoria señala que también les da muy buenos resultados el hacer preguntas después del cuento, “empezamos hablar y se les pregunta qué aprendiste, qué pasó acá, qué fue, qué te gustó más y te acuerdas lo que le pasó a este personaje”.

Caso J.I.2

Educadora de Párvulos J.I.2

Gabriela señala que ella utiliza especialmente el pictograma y la lectura silenciosa.

Técnico en Educación Parvularia J.I.2

Mariana señala que hubo un momento en que ocuparon mucho los títeres, que llegaron a tener muchos, pero que hubo que sacarlos de la salsa de actividades por falta de espacio.

S.Cat.: Estrategias personales implementadas en el aula

Caso J.I.1

Educadoras de Párvulos J.I.1

Margarita hace referencia a que siente que su rol pedagógico es fundamental, que se ha ido progresando de a poco y que se han desarrollado habilidades personales para la narración. Alude la necesidad de capacitarse y estudiar, además de leer los cuentos antes y saber de qué se tratan.

Violeta explica que desde hace 10 años que el jardín infantil recibe cuentos, no por el PNL, pero que les costaba mucho prestarlos a los niños porque se deterioraban mucho, preferían en aquella época prestar juguetes, ya que los libros no los tenían inventariados. Eso ahora cambió, hay un seguimiento al PNL a nivel de sala y de jardín infantil.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.1

Laura también agrega que han utilizado los juegos dramáticos y que los niños disfrutaban mucho interactuando entre ellos, a eso se suman los relatos que cada uno va realizando. Y cuando le corresponde estar con los niños que duermen siesta, les cuenta cuentos antes de dormir.

Victoria también opina que no todo tiene que estar planificado, pues es importante estar atenta a lo que los niños quieren, “yo soy de esas personas que si me tengo que salir de lo planificado, me salgo, porque veo el interés de ellos”, señala que ella siempre está dispuesta a acompañar a los niños que optan por hacer algo distinto a lo que está realizando el grupo, “me voy para el lado de los que quieren leer”, ella siente que ahí también está su rol pedagógico, ya que si son 30 niños en la sala, no necesariamente todos van a querer realizar lo mismo. Por otra parte, señala que siempre trata de ir incorporando algo diferente en el momento de la lectura, “yo veía cuando una compañera prendía una vela y todos se quedaban en silencio, lectura silenciosa es una maravilla, yo quiero lograr eso, hasta el momento prendo la vela y no he logrado lectura silenciosa, pero si relajo.”

Caso J.I.2

Educadora de Párvulos J.I.2

Isabel complementa los temas que se trabajan en la sala con alguna poesía que haga referencia a lo que se está desarrollando, por ejemplo, “si estamos viendo el espacio,

buscamos una poesía con relación al espacio, si trabajamos el día y la noche, yo escribí una poesía con el día y la noche”. También incorpora adivinanzas y trabalenguas.

Técnico en Educación Parvularia J.I.2

Mariana plantea que ella está en un nivel con niños muy pequeños, por lo que le ha resultado bien reducir la historia y lo que no ha logrado hacer es narrar el cuento sentada, porque en general, le es más fácil contarlo, moviéndose de un lado para otro, a lo que ella señala que es más didáctica, su cuerpo lo utiliza como un recurso didáctico.

Perla plantea que hay mucho de características personales, que si bien hay que prepararse, pero que también hay condiciones particulares que la persona trae consigo, y que manifiesta en el momento de narrar un cuento.

Caso J.I.3

Educadora de Párvulos J.I.3

Silvia plantea que una estrategia que ella utiliza, son las recetas de cocina, y también por trabajar temas de humor, tal como se observa en esta cita de la participante, “se hizo una votación donde escogieron las recetas que más les gustaban y luego se preparan. También me voy mucho por el tema del humor, lo que les da risa, lo irónico, siento que esa beta también es muy atractiva para ellos.”

S.Cat.: Estrategias del PNL no implementadas

Caso J.I.2

Isabel señala que se requiere incorporar estrategias como el revisar el periódico, o trabajar con las guías de teléfono, afirma: “...variar las actividades, entonces traer los lunes el diario, ¿veamos una noticia?, que es distinto ó decirles se me olvidó un número ¿busquémoslo en la guía?”.

Por otra parte, también piensa que se podría incorporar el uso de las enciclopedias.

S.Cat.: Estrategias con la Familia

Caso J.I.1

Educadora de Párvulos J.I.1

Violeta expresa que para dejar un registro de lo que ocurre cuando los padres llevan cuentos a la casa se les realizan algunas preguntas, las cuales ellos deben responder el día que regresan el libro, por ejemplo: “¿dónde estaba cuando leyeron?, ¿qué hora era?, ¿cuáles eran los personajes?, ¿qué le pareció a tu hijo/a lo que pasaba en el cuento?, ¿qué opinó del desenlace?, ¿hizo preguntas?, si mostró agrado, si terminó de leer el cuento ese día, entre otras preguntas”.

Agregan también que el hecho de que los adultos se lleven libros, ha permitido que instalen para los padres, novelas y otros tipos de libros que no son de niños, es una biblioteca de adultos, pero de todas formas, no ha sido muy exitosa,

Técnico en Educación Parvularia J.I.1

Laura plantea que, en general, las madres se han motivado en llevar cuentos para el hogar, y comentan que eso ha generado más unión familiar. Comenta que hay mamás de sala cuna que se han motivado y les han contado cuentos a los bebés. Agrega que ellas, como equipo pedagógico, igual le van dando sugerencias a las familias sobre cómo leer, por un lado le dicen a las familias, “póngale énfasis en cambiarle la voz a los animales, a los personajes... usted relate la historia que ve, no se lo vaya leyendo porque obviamente el niño se va a aburrir, o sea, haga el personaje, porque así al niño le va a interesar”. Y por otro lado le sugieren también que lo lean, “mire, léale un cuento, acérquese al niño, abráselo, ahí van a sentir el apego que el niño tiene con usted, viendo el cuento, es súper enriquecedor, tome a su

niño, siéntelo con usted y véalo poco a poco”.

Laura también agrega que cuando llega una madre al jardín y le lee a los niños, algo muy bueno sucede con el hijo, se pone muy feliz. Y además motivan a las familias, “si usted a su hijo le lee un cuentito, a su hijo más adelante le va a ir súper bien en el colegio, porque le va a gustar leer, en la lectura viene el modular bien, le va a desarrollar el lenguaje, él va a preguntar más, va a tratar de hablar más, porque va a querer saber, entonces le enriquece todo a su hijo, entonces, ¿cómo no le va a gustar a usted?”

Una de las situaciones que enfrentan específicamente en el nivel Sala Cuna, es el que las familias no saben cómo mostrar los cuentos sin texto a los niños, y preguntan "¿porqué no tiene letras?", por lo tanto se les debe explicar que son textos para esa edad y se explica como mostrarlo a sus hijos. Señala que de todas maneras se ha logrado que algunos pidan libros para llevar a la casa, además que los mismos niños son quienes el día viernes se lo piden, lo que implica que el día lunes las madres compartan sobre cómo fue la experiencia con sus hijos y sorprendidas cuentan que los cuidan, les piden contarlos una y otra vez y eso a los padres les sorprende.

Para registrar esta experiencia junto a su hijo tienen un libro de registro, que deben escribir el día lunes.

Hay familias que no llevan cuentos y por lo mismo se les invita y se les anima a hacerlo, porque el día lunes se les va a preguntar si lo hizo o no, ante ese comentario los padres se preocupan y quieren saber cuáles serán las preguntas que les realizarán. Por ejemplo, “¿a qué hora se lo contó?, ¿dónde se lo contó?, ¿cómo reaccionó el niño?, ¿si él pidió escuchar el cuento o ella lo incentivó?, entonces ahí uno va viendo el interés de ellos también, y al final les pido un breve comentario sobre lo que sintió, lo que pasó por su mente, por su

cabeza, ¿cómo se sintió al contarle el cuento a su hijo?”.

Caso J.I.2

Educadoras de Párvulos J.I.2

Gabriela plantea que ya existe el hábito por parte de las familias de llevar cuentos a su casa para leer a sus hijos, incluso ellas no necesitan estar recordándoles y siempre se les pide que respondan la encuesta. Isabel agrega que se les solicitó a las familias que elaboraran unas tarjetas para registrar cómo había resultado la actividad con su hijo.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.2

Mariana por su parte señala que ella explica a las madres lo valioso que es que se de el tiempo para leer a su hijo, ya que esos pocos minutos en que le estuvo leyendo, fue un tiempo de dedicación sólo para él, “para su hijo es importante, no se va a olvidar nunca más que leyó un cuento con la mamá”.

Lo que importa para Mariana es que las familias se den cuenta que ese momento es trascendente en la vida de sus hijos. Piensa además que las familias pueden apoyar en la mantención de las bibliotecas de aula, reparando los libros que se van deteriorando. Señala: “hay algunos que piden cuentos, se los llevan, se los leen a sus hijos, pero a veces lo hacen por cumplir o sea se los llevan porque nosotros se los pasamos”

Caso J.I.3

Educadoras de Párvulos J.I.3

María plantea, respecto al trabajo con Familia en relación a la lectura, que se incorporó en algunas actividades del nivel, y eran los propios niños quienes invitaban a sus papás a sentarse con ellos en los cojines, lo que evalúa como un momento muy grato para todos, por un lado los niños disfrutaban cuando su papá o mamá les lee un cuento, ya sea a la llegada o a la

despedida, y siempre ha sido por sugerencia de los niños. La educadora considera este momento muy especial, a pesar de que los libros ya los hayan leído muchas veces.

Eliana por su parte indica que se incorpora a los padres desde que ingresan a la sala cuna, se realizan talleres donde ellos crean sus propios libros “de acuerdo a los intereses de los niños, de manera que el niño desde un comienzo no se sienta así como obligado a ver algo, sino que se sienta familiarizado con lo que ese espacio de lectura que ellos mismos lo han creado.” Teresa opina que para las familias es muy grato y con los niveles más grandes los desafíos pueden ser mayores.

Silvia cree que con “los niños se proyecta más con el lenguaje y haciéndose notar con los apoderados, acá yo me sentí orgullosa por decirlo así, que los papás reconocieran que los niños tenían mejor lenguaje, que llegaban con palabras que no conocían y que también los corrigen, y ellos lo asocian que han tenido mayor acercamiento a la lectura.” Reconoce además el que existe un compromiso de las familias con sus hijos y con el jardín.

Elena explica que el jardín tiene un sistema de nexos con la familia, a través de una *Carpeta Didáctica*, “que es una actividad que pretende que las familias junto a los niños generen algún tipo de experiencia con un tema que eligen ellos o sugerido por nosotros, y en este caso las chicas sugirieron trabajar rimas, y las madres seleccionaron animales y los mandaron en cartulina, dibujo para la sala y ahora están puestos, entonces me gusta ver eso, que las familias sientan que también son parte de lo que nosotros hacemos, que es algo en conjunto”

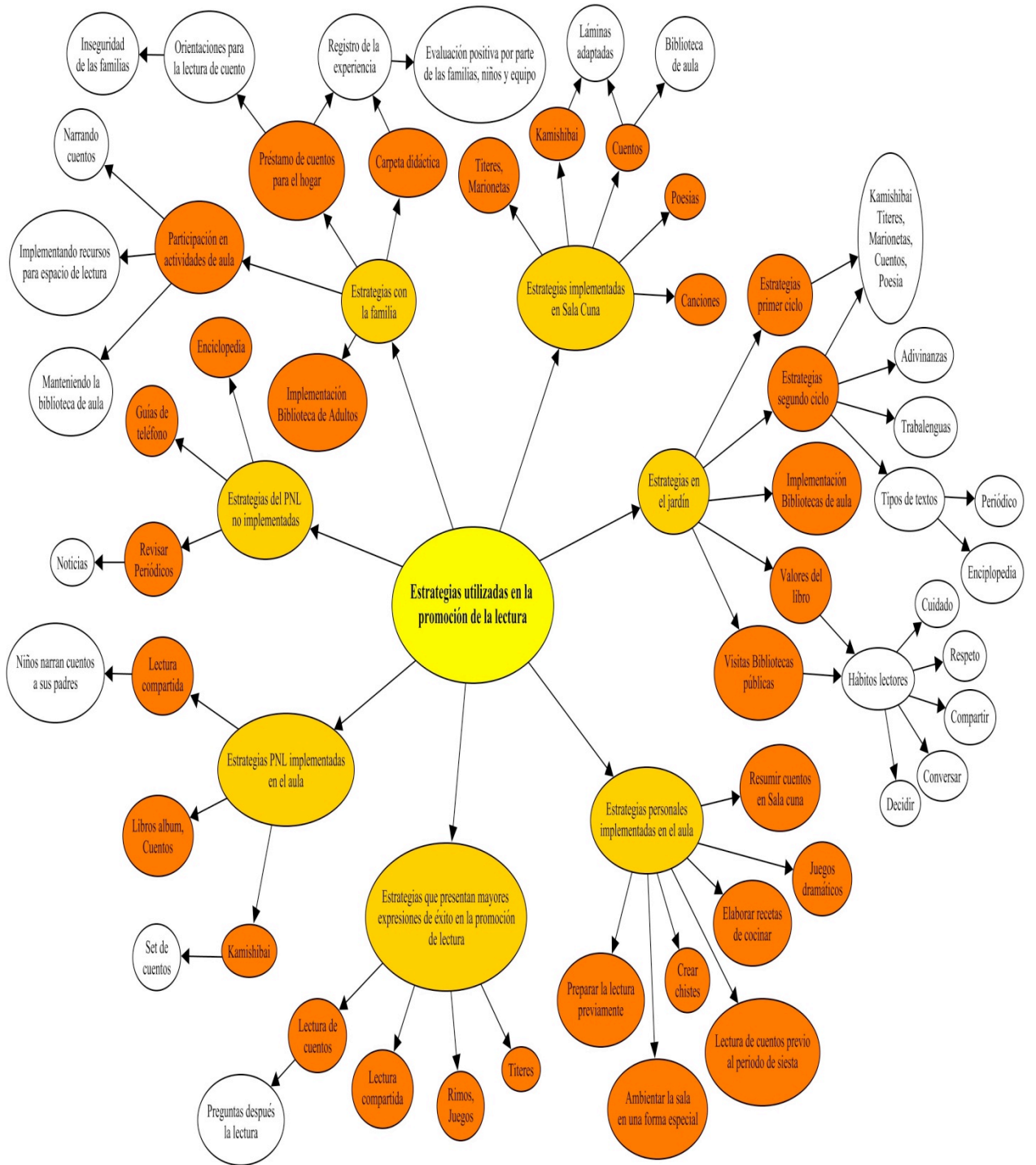
Técnicos en Educación Parvularia J.I.3

Erika explica que los niños cuando llegan al jardín comentan que ellos les solicitan a sus padres que les lean cuentos y algunas familias les han comprado algunos, y se observan

contentos y reconocen que los niños avanzan en sus aprendizajes, “nos enfocamos mucho en el trabajo con la familia, en conjunto, en todas las carpetas de didáctica que se mandan, siempre está la familia y el niño”. Además opina que a través de la lectura, son los niños quienes enseñan a los padres, ya que la lectura une como familia.” Alfonsina comparte la experiencia con familia que consistió en la elaboración de una mascota viajera, la la cual visitó todas las casas para que le contaran un cuento. Eso entusiasmó mucho a las familias y los niños, “el nivel es muy participativo y eso queda en los registros y los leemos y sabemos lo que pasó en la casa de Florencia, Gaspar, y todos están atentos a escuchar.”

A continuación se presenta la figura 26 que incorpora las principales conceptualizaciones que aparecieron en los hallazgos de la categoría Síntesis Categoría Estrategias utilizadas en la promoción de la Lectura

Figura 26. Síntesis Categoría Estrategias utilizadas en la promoción de la Lectura



Fuente: Elaboración investigadora

3.4.5. Cat. 5: Organización de aspectos curriculares en torno a la promoción de la lectura

Se dará cuenta de la forma en que el equipo se organiza para diseñar los aspectos asociados a espacio, tiempo, organización del nivel, rol pedagógico, selección de materiales, toma de decisiones, selección recursos materiales.

S.Cat.: Rol pedagógico

Caso J.I.1

Técnicos en Educación Parvularia J.I.1

Victoria señala que su rol mediador está presente cuando los invita a pensar en lo que están haciendo, trata de hablar con cada uno individualmente y si quieren escuchar un cuento se los cuenta. Explica que ella siente que es un desafío ir más allá de la lectura del cuento, “indagar qué aprendieron”, ya que su idea es “seguir indagando, preguntando, a ver si algo les quedó”.

Caso J.I.2

Técnicos en Educación Parvularia J.I.2

Mariana plantea que es muy importante el rol pedagógico que cumplen y siente que ellas son muy importantes para los niños, porque las familias así lo transmiten en sus hogares. Además agrega que ella se da el tiempo de explicar a las familias como debe observar a su hijo, explicándole que los gestos también son señales, que no es necesario que hable, y se da el tiempo de decirles a las madres “no es necesario que él le responda, si a lo mejor de verdad no tenía ganas de hablar o solamente estaba poniendo atención, no todos los niños dan una respuesta concreta, hay niños que simplemente con la expresión- se comunican-, nosotras leemos un cuento y no todos responden, pero una sonrisa dice que "le gustó".” Explica que ella no espera que los niños sepan y aprendan detalles de los cuentos, y anima a las madres a

que participen con sus hijos en las actividades en forma relajada, tranquila y con confianza.

Caso J.I.2

Educadora de Párvulos J.I.2

Gabriela plantea que su rol desde la promoción de la lectura es lograr que a los niños les guste escuchar cuentos, que disfruten la narración de un cuento y que para que eso suceda hay que prepararse “primero obviamente leyendo el cuento, conociendo el cuento, conociendo el grupo y tratando de llamar la atención de los niños. Isabel por su parte opina que su rol es mostrar, permitir que los niños conozcan e ir a otros formatos también, porque es una responsabilidad.

Caso J.I.3

Educadoras de Párvulos J.I.3

María plantea que su rol es de mediadora, y tiene que ser de cariño, de respeto, que el niño se siente acogido, por ende no tiene que ser impositiva sino que debe ser una invitación, porque “al final siento que los mismos niños nos enseñan a que hay distintas realidades”, y es necesario que las historias que transmiten los cuentos se relacionen con todas esas realidades, ya que cada uno de los niños vive en una familia distinta y con sus particularidades. Eliana señala que su rol pedagógico está en prepararse para la narración de los cuentos, “nos acercamos, cambiamos los tonos de voz, o hacemos gestos faciales, entonces para el niño eso es lo más entretenido”. Agrega que su rol también está en guiar al equipo y la planificación, ver lo que se hará, cómo se abordará, se habla con el equipo para organizar un diagnóstico, y de ahí ver qué se va a ejecutar e implementar en la sala.

Teresa plantea que para ella lo primero es el afecto, “luego obviamente la mediación de nosotras, cómo lo vamos a entregar o dar a conocer, nuestra postura, nuestro tono de voz”

Técnicos en Educación Parvularia J.I.3

Estela señala que el rol pedagógico está en mostrar a los niños todas las posibilidades, porque muchas no tienen como descubrirlo, pasarle herramientas, por lo que debe ser un trabajo bien planificado, porque o sino los niños se dan cuenta cuando no lo está o cuando se está improvisando. Alfonsina hace referencia a que su rol pedagógico está en conocer a los niños, saber sus diferencias y respetarlas, “me doy cuenta a quien le gusta, a quien no le gusta. Me doy cuenta de quien tiene paciencia de escuchar al otro”.

S.Cat.: Organización del equipo

Esta categoría indagó respecto a la forma que como equipo de sala o de jardín se organizan para llevar a cabo las experiencias en torno a la lectura.

Caso J.I.1

Educadoras de Párvulos J.I.1

Margarita explica que se organizan en reuniones, pero que ha sido complejo tomar decisiones respecto a cómo mejorar, qué cosas se pueden solucionar, para que los niños pongan más atención, y eso las ha motivado a conversar y analizar, a partir de esto toman las decisiones para realizar las experiencias de la mejor forma posible, respetando los intereses y necesidades de los niños. Señala que lo primero que se hizo fue entregar cuentos a las madres para que les leyeran a sus hijos, lo que fue muy bien valorado por las madres.

Técnico en Educación Parvularia J.I.1

Laura explica que “a través de las planificaciones nos vamos organizando y eso lo vemos diariamente o, por ejemplo, lo hace primero la educadora o nos vamos interactuando entre nosotras, viendo diferentes cosas, hemos hecho dramatizaciones de cuentos y vamos interactuando entre todos, en eso también incluimos a los niños, a veces en las

dramatizaciones, en los relatos y durante el día nos vamos organizando así, de diferentes formas”. Por otra parte es necesaria la organización y ensayo de la lectura o de la dramatización que se va a realizar, lo mismo cuando utilizan el kamishibai, ver que están todos los materiales que se requieran. Por su parte, Victoria, también plantea la necesidad de organizarse con las compañeras para incorporar cosas nuevas, y eso implica conversar, al respecto señala “yo trato de conversar con ellas, por ejemplo ahora yo me quiero ir a sala cuna y ahí la Cristina me contaba que ella está haciendo cuentos con los apoderados.”

Caso J.I.2

Educadoras de Párvulos J.I.2

Gabriela piensa que como equipo les faltó organización, porque si bien a ella le gusta mucho narrar, había algunas personas muy tímidas. Isabel por su parte, hace referencia a la responsabilidad que como equipo tienen de permitir que conozcan los libros en todos los formatos, y también incorporar a las familias.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.2

Perla alude a que con la ayuda y organización de las compañeras pueden reunir diferentes materiales, no sólo cuentos, para lo cual se aconsejan mutuamente, señala: “conversamos, damos ideas, si son interesantes o no, si nos gusta la idea la creamos, así como las láminas para el teatrino, que no existían, no podíamos utilizarlos”.

Caso J.I.3.

Educadoras de Párvulos J.I.3

Eliana alude a la importancia de planificar junto a su equipo, ya que plantea que la educadora no debe trabajar sola y especialmente en lo que respecta a qué, para qué y cómo lo harán. Elena plantea que es necesario tener la disposición, acomodar los tiempos y generar

estrategias, además es importante dar el ejemplo a las demás personas del equipo.

Técnicos en Educación parvularia J.I.3

Erika dice que siente que la fortaleza del jardín es la incorporación de las familias, lo cual se ve reflejado en la actitud de los niños, los que están siempre felices.

S.Cat.: Organización del espacio

Caso J.I.1

Técnicos en Educación Parvularia J.I.1

Victoria comenta que aún tienen aspectos que mejorar como equipo, que piensan adecuar el espacio de lectura, poner nombre a la biblioteca, enseñar a los niños a cuidar los libros, etc. Por otra parte se refiere a que los niños saben que cuando se lee un cuento ellos tienen que estar cómodos para escuchar y poder ver las imágenes. Y un tercer aspecto que plantea es el uso del patio como espacio para la lectura, “también tenemos fomento lector en el patio, entonces es un espacio educativo externo, donde pusimos dos alfombras y cuentos que son solo del patio”. Y en cuanto a los libros que prestan para la casa los tienen rotulados de una forma diferente, los niños saben cuáles porque se les muestran cuales son.

Caso J.I.3

Educadoras de Párvulos J.I.3

María comenta que ella piensa que el lugar donde se cuenten los cuentos, debe ser un lugar especial, “como lo conversaba en los encuentros que tuvimos, tiene que ser un momento íntimo, especial, donde los chicos se sientan acogidos y protagonistas de ese momento, que los invite a imaginar en un contexto de confianza, de libertad eso es lo que siento yo.”

Técnicos en Educación Parvularia J.I.3

Erika señala que le sorprende ver a los niños más pequeños del jardín sentados en sus

cojines y dispuestos a escuchar un cuento, y verlos que cuando van a la biblioteca pública saben dónde van, lo que para ella muestran que tiene una familiarización con la lectura. Por otra parte valora que los libros estén dispuestos al alcance de los niños, que no estén guardados.

Sara propone que los espacios pueden ir variando, de modo que no sea siempre lo mismo, se puede ir variando el lugar donde se narra, y por eso mismo, explica que se implementó una sala especial para biblioteca, que se utiliza por todos los niveles del jardín, “para ellos es un espacio de más tranquilidad”.

S.Cat.: Organización del nivel

Caso J.I.2

Educadoras de Párvulos J.I.2

Isabel señala que la organización de los niños va a depender de cómo esté su disposición para escuchar, y agrega que a veces influyen diferentes factores, por ejemplo porque un grupo quiere escuchar un cuento, y el otro quiere escuchar otro. A veces se les dificulta.

Caso J.I.3

Educadora de Párvulos J.I.3.

Teresa señala, que para que los niños pequeños de sala cuna se sientan parte de la experiencia debe ser preparado con afecto, debe proyectar tranquilidad, bienestar, así sentirán ganas de estar ahí.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.3

Alfonsina plantea que en general el grupo de niños es muy organizado, y eso ha quedado registrado, ya que siente que todos los niños participan.

S.Cat.: Organización del tiempo

Caso J.I.1

Técnicos en Educación Parvularia J.I.1

Laura señala que los niños ya están acostumbrados a los periodos del cuento, lo esperan, y explica que cuando eso sucede, el tiempo real ya no cuenta, “como que el tiempo ya no importa, pero la calidad que tú le estas entregando al momento de estar leyendo el cuento, se me imagina que es como un cariño más, no se cómo explicarlo, pero yo me lo imagino así”.

Victoria señala que también tiene contemplado un tiempo de lectura individual después de la siesta, y en ese momento trabaja en que compartan los cuentos del *Chilecrececontigo* y se los van pasando unos con otros.

Caso J.I.2

Educadora de Párvulos J.I.2

Gabriela plantea que el tiempo se les hace poco, indica: “yo creo que nos pasó al principio de que eran muchas estrategias y muy poco el tiempo”.

Técnico en Educación Parvularia J.I.2

Mariana, hace mención al periodo posterior a la siesta, después de que están preparados para recibir a sus madres, se les ofrece un cuento.

S.Cat.: Selección de los recursos literarios

Caso J.I.1

Educadoras de Párvulos J.I.1

Cristina plantea que los cuentos que han llegado al nivel sala cuna son muy complejos para los niños, por ejemplo *El Rey Mocho* y en ese caso, tenemos que adaptarlo, y les logra

llamar la atención. Violeta por su parte, hace referencia a que los niños están muy habituados en su nivel a los libros, y apenas llegan nuevos libros los quieren ver.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.1

Laura señala que tienen el kamishibai, y con ello los relatos de las historias en láminas, así como también los títeres, marionetas. Y todos estos recursos también lo disfrutaban en la sala cuna. Victoria explica que los niños tienen sus cuentos favoritos y ya los conocen y se los saben de memoria, y comenta “yo les propongo otros, pero a veces quieren los mismos.”, sin embargo también el nivel dispone de aquellos libros rotulados que están disponibles para llevar a la casa.

Caso J.I.2

Técnicos en Educación Parvularia J.I.2

Mariana alude que con pocos recursos se puede preparar y ambientar una biblioteca bonita, “nosotros tenemos bolsas con las poesías, las adivinanzas, tenemos muchos bolsillitos, donde salen identificadas las poesías”. Perla también comenta que ella con sus compañeras preparan los materiales para su nivel, como por ejemplo las láminas para el teatro de papel especialmente para sala cuna.

Caso J.I.3

Educadora de Párvulos J.I.3

Teresa plantea que para ella lo mejor para los niños de su nivel (2 a 3 años) son los cuentos con imágenes vistosas, con colores vivos.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.3

Erika hace referencia a que hay que tener cuentos en la sala al alcance de los niños, para que realmente se familiaricen con ellos y por eso decidieron tener una biblioteca en la

sala, aunque sea pequeña. Estela, comenta que han realizado “actividades de todo tipo, con teatro, con poesía, poesías cantadas, aplaudidas, con títeres”. Alfonsina por su parte agrega que “el cuento que le leen a la Mascota viajera, lo eligen ellos.”

S.Cat.: Toma de decisiones

Caso J.I.1

Educadoras de Párvulos J.I.1

Margarita plantea que, en general, tienen que tomar decisiones en las adaptaciones que realizan para el nivel de sala cuna.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.1

Laura comenta que la toma de decisiones pasa también en designar roles para preparar las actividades. Por su parte, Victoria, señala que ella está en constante observación por lo que, aunque tenga algo muy planificado, si es necesario cambiar pensando en el bienestar de los niños, se hace, aunque plantea que siempre es importante tener propuestas alternativas para los niños.

Caso J.I.2

Educadoras de Párvulos J.I.2

Gabriela plantea que ella en ocasiones debe decidir categóricamente, pensando en la edad de los niños, ya que fundamenta a partir del conocimiento que tiene del grupo de niños.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.2

Perla señala que en su caso solicita consejos, dice: “conversamos, damos ideas, si son interesantes o no, si nos gusta la creamos, así como las láminas para el teatrino, que no existían, y no podíamos utilizarlos, así que es tomamos la decisión de crear estas láminas y hacerlas propias, con los mismos cuentos que están, pero agrandarlos para que sea más

llamativos para ellos.”

Caso J.I.3

Técnico en Educación Parvularia J.I.3

Sara, hace referencia a que este año fue un año de buenas decisiones, porque establecieron coordinaciones con dos bibliotecas “porque poder tener esa comunicación con la biblioteca Severín, el traer maletines de cuentos, ellos están fascinados, eso ha sido súper bueno, igual que con la biblioteca de la UPLA, muy bueno, porque ha sido un intercambiar de diferentes espacios, los niños también necesitan diferentes espacios para la lectura”.

A continuación se presenta la figura 27 que incorpora las principales conceptualizaciones que aparecieron en los hallazgos de la categoría Organización de aspectos curriculares en torno a la promoción de la lectura.

Figura 27. Síntesis categoría Organización de aspectos curriculares en torno a la promoción de la lectura.



Fuente: Elaboración investigadora

3.4.6. Cat. 6: Mediación lectora

Se indago respecto a la percepción que tienen las participantes respecto a la mediación que realizan en torno a la lectura.

S.Cat: Lectura en voz alta

Caso J.I.1

Educadoras de Párvulos J.I.1

Margarita plantea que hay diversas formas de llevarlos a la lectura, sobre todo lo que está en relación al trabajo con títeres, cuentos interactivos, todo lo que permite observar los logros que se van alcanzando en el desarrollo del lenguaje. Señala: "...ahora ya están más grandes, dicen algunas palabras, entonces igual eso es gratificante para nosotros". Victoria, opina que la lectura es todo a esta edad, se debe incentivar y como actor educativo, ella tiene que estar siempre trabajando la lectura.

Violeta señala que la lectura en voz alta, implica una preparación desde los tonos de voz, el suspenso, marcar las emociones, de esa forma "los niños como que automáticamente como que logran (sic), poner atención y tranquilizarse, cosa que quizás con otras actividades no nos resulta, con la lectura si y esa conducta como que se va repitiendo y se va haciendo más cotidiana, y como que se repite durante el día también, se ha aumentado la concentración y se han tranquilizado".

Caso J.I.2

Educadora de Párvulos J.I.1

Isabel plantea que la lectura en voz alta es primordial, "porque en la medida que, tanto los educadores formales, como las familias, vean en la literatura un recurso que puede ser hasta afectivo, la cercanía del libro, el que yo puedo tener en mis brazos al bebé y estamos en

contacto con el libro, vamos creando vínculos y va creando un vínculo afectivo también con el libro”.

Técnico en Educación Parvularia J.I.2

Mariana plantea que a ella le llama la atención que a los niños más pequeños se logra llegar con la lectura, de una forma más lúdica, pero ponen atención y se interesan. Erika plantea que a través de las imágenes se les habla a los bebés, “bueno son súper importantes, porque yo que tengo un pequeño, aunque ellos no saben leer, tomamos libros y viéndolo en cada página van viendo los colores, las imágenes, además que uno les habla, les cuenta, entonces es súper importante la lectura desde chiquititos” .

Caso J.I.3

Técnico en Educación Parvularia J.I.3

Estela explica que genera un vínculo especial, y lo ve con su propia hija, y en el jardín han optado por incorporar otras estrategias, como el apoyo con títeres.

Cat.7: Valoración de la literatura infantil en el jardín infantil

Caso J.I.1

Educadoras de Párvulos J.I.1

Margarita piensa que ha resultado bien lo que han realizado, pero que podría haber un trabajo más fuerte con las familias, “falta buscar una estrategia de interiorizarlas más en la lectura”, aunque ella reconoce que es difícil que los papás lean, por diversas razones, tanto culturales como contextuales (se refiere a cuestiones sociales, culturales y económicas).

Violeta comenta que para ella la lectura es una posibilidad para disminuir las brechas sociales, el libro abre puertas. Opina que cuando ella cuenta un cuento, se lo está contando a sí

misma también, porque el que lee también va construyendo su propia historia. Además ella disfruta ver los rostros de los niños, como si estuvieran soñando.

Técnicos en Educación Parvularia J.I. 1

Laura también piensa que la lectura en voz alta produce una felicidad en quien lee y en los niños, expresa que ella se siente orgullosa de ella misma cuando lee a los niños. Apunta: “...que rico que tengan ese cariño hacia mi netamente por leerles en ese momento el cuento”. Victoria por su parte señala que a ella le atrae la lectura, por lo que le interesa mucho trabajar el tema en el jardín, agrega además que las enseñanzas que deja a través de las actividades que son lúdicas, es primordial. Otro aspecto importante al que alude la técnico es que depende de lo comprometida que esté cada una.

Caso J.I.2

Técnicos en Educación Parvularia J.I.2

Mariana opina que la lectura en voz alta es importante porque permite “el conocimiento, el disfrute, el enriquecerse con la lectura, es tanto para uno como para los niños, es como uno volver a ser niño y los niños disfrutan su niñez, entonces es importante y aunque ellos, algunos te digan no que no te toman atención, yo sé que en un momento hay algo que a ellos les va a gustar”

Caso J.I.3

Educadora de Párvulos J.I.3

María hace referencia a que los niños del jardín infantil, están familiarizados con los libros, porque sus padres son estudiantes, entonces los ven leer a ellos y le transmiten el valor de la lectura. Teresa por su parte opina que es un facilitador del aprendizaje, porque se trabaja la comprensión, el cerebro organiza la información de todo lo que leyó, y eso agiliza el

proceso mental. Los juegos verbales como rimas, o juegos de palabras les atrae, se concentran y se los aprenden.

Técnicos en Educación Párvularia J.I.3

Estela opina que “la lectura te lleva a todo, todos tenemos que leer para ser más cultos, incluso más alegres porque es bonito leer, yo creo que hasta uno esta entretenida leyendo lo que le guste a cada persona”. María Teresa lo analiza desde su futuro como lector, “es muy importante que tengan aproximación para que después cuando sean grandes, no les moleste el hecho de tener que leer porque todo se basa en eso, en el tener que leer, en el aprender a leer y después para estudiar creo que es muy importante.”

Alfonsina comenta que “es una muy buena herramienta y para ellos una buena experiencia, que tengan el encanto, que tomen el gusto por la lectura, de conocer... encuentro que se ha logrado que ellos le tomen el gusto a la lectura”.

S.Cat.: Efectos de la lectura en los niños

Caso J.I.1

Técnicos en Educación Parvularia J.I1

Laura opina que los efectos son inmediatos, en términos del interés que genera en ellos, cuando se implementan los rincones, desarrollan su imaginación, van desarrollando su personalidad, y en el caso de los más grandes, también se imaginan que están leyendo. También se ven los efectos en el vínculo con sus madres, ellos piden solos a sus madres que lleven los cuentos a su casa, “no he ido a ver cómo le leen los cuentos en las casas y todo eso, pero al verlo acá, cuando una mamá le ha contado un cuento, el niño se pone feliz de ver a su mamá viendo como lee”. Victoria plantea que “el desarrollar, el hacer pensar al niño, el que te cuente, desarrollamos lenguaje, hablan, se expresan, cuentan y ellos también se imaginan otras

cosas, no todos piensan lo mismo”. Y se observa en aquellos niños que tienen dificultades en el desarrollo del lenguaje, como de a poco van elaborando frases. Favorece la interacción entre ellos, ya que hay niños que les gusta contar cuentos a sus compañeros.

Caso J.I.2

Educadoras de Párvulos J.I.2

Gabriela plantea que también favorece el clima de aprendizaje que se genera en la sala, cuando se realiza la lectura del cuento o la narración. Isabel por su parte opina que “en la medida que nosotros les presentemos a los bebés, en este caso que es desde los primeros años, la cercanía del libro, el que yo lo puedo tener en mis brazos y estamos en contacto con el libro, vamos creando vínculos y ese bebé va creando un vínculo afectivo con el libro también, entonces me parece que es primordial”. Además opina que a través de la lectura puede conocer cosas que no están a su alcance, pero dentro de la lectura “pueden ver otras, darse cuenta de que hay un mundo, de que pueden disfrutar de otras maneras, y explicar que por eso la gente estudia”. Mariana opina que aprende a compartir, y disfrutan todos los tipos de cuentos, los clásicos, porque señala que tienen muchas emociones, por ejemplo “la emoción que vive la caperucita corriendo atrás del lobo y qué se yo, el lobo persiguiéndola, son esas emociones las que se habían perdido en los cuentos y que las tienen estos cuentos clásicos”.

Perla también hace referencia a los valores y enseñanzas, pero por sobre todo a “reír, imaginar, a soñar con los cuentos o la lectura que se trabaja, mejor vocabulario y pronunciación”.

Caso J.I.3

Educadoras de Párvulos J.I.3

María comenta que los efectos en la “creatividad, la imaginación, el lenguaje también, por ejemplo ese cuento *La sorpresa* que no tiene palabras y yo no lo había leído, me llegó el cuento a las manos ¿qué hago?, le empecé a preguntar a ellos mismos, y fue surgiendo”. Por lo que ella percibe que ellos van creando, a partir de las imágenes, repercute en “el nivel cognitivo, emocional, desarrollo del lenguaje, la comprensión, el apego entre sus padres y ellos”. Eliana, que trabaja en la sala cuna, señala que los efectos se reflejan en el desarrollo de su vocabulario y a una forma diferente de comunicación, además despierta sus sentidos, al estar en contacto con el objeto libro.

Silvia por su parte señala que los efectos están dirigidos a un mayor conocimiento de tipos de textos, por ejemplo el Comic, también a buscar información sobre temas, por ejemplo el cuerpo humano, dinosaurios, aprenden a concentrarse, y valores como el compartir cuentos con los niños de la otra sala y el cuidado de los mismos.

Elena opina que adquieren un vocabulario rico, cuando desde pequeños están familiarizados con la poesía, con canciones y hay que tener claridad en que hay que proporcionarle estas oportunidades “si obviamente no tienen esos recursos a su alcance a lo mejor no lo van a conocer pero si nosotros propiciamos esas instancias, porque aunque ellos sean pequeñitos y no sepan leer igual los hojean, los manipulan, ven las imágenes, interpretan los que está pasando ahí y eso les abre a ellos un sin número de posibilidades”. Agrega: “es súper importante que en estos primeros años los niños y niñas tengan este acercamiento porque en el fondo va a ser la base lo que a futuro va a ser la capacidad que tenga él mismo de elegir, pero va a conocer y va a saber de qué se trata”

S.Cat: Autovaloración del rol mediador

Caso J.I.1

Técnicos en Educación Parvularia J.I.1

Marina opina que ella piensa que lo está haciendo bien “no voy mal, que me estoy enriqueciendo, estoy en un constante aprender, siempre me pasa y con el fomento lector”, evidencia que lo hace por una satisfacción personal.

Caso J.I.2

Técnico en Educación Parvularia J.I.2

Mariana opina que su rol es importante porque señala que aporta al desarrollo de los niños desde el interés por la lectura.

A continuación se presenta la figura 28, que incorpora las principales conceptualizaciones que aparecieron en los hallazgos de la categoría Mediación Lectora.

Figura 28. Síntesis categoría Mediación Lectora



Fuente: Elaboración investigadora

3.4.7. Cat.7: Valoración del contexto y entorno asociado a la lectura desde los primeros años.

Se indagó respecto a cómo percibían el contexto social y cultural que rodea al niño desde los primeros años, y cómo éste influye en el desarrollo del lenguaje.

S.Cat.: Valoración de la lectura en contextos de vulnerabilidad.

Caso J.I.1

Educadoras de Párvulos J.I.1

Margarita comenta que son pocas las madres que leen, por tanto son pocas las que se interesan en pedir cuentos, lo que les lleva a buscar varias estrategias, se les dice “quién quiere llevarse un cuento para leerle al niño o un libro para que usted lo lea en su casa cuando este relajada en la noche, ahí uno va buscando diferentes formas”. Violeta por su parte señala que “la manera de superar las desigualdades, el fomentar el lenguaje y eso se hace a través de los buenos lectores, creando el gusto en los niños por leer y valorar los libros”, plantea además que la promoción de la lectura desde los primeros años aporta a un mayor equilibrio en las oportunidades y que los niños puedan llegar un poco más allá, pues explica que todas las familias quieren lo mejor para sus hijos, y en los sectores donde se encuentra el jardín las oportunidades no son las mismas.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.1

Laura señala que realmente el jardín entrega buenos cuentos y que las madres son de sectores de mucha vulnerabilidad, y se les puede prestar todo. Victoria por su parte explica a las madres que si le leen a sus hijos, van a desarrollar el lenguaje, van a preguntar más, van a modular mejor, etc.

Caso J.I.2

Educadoras de Párvulos J.I.2

Gabriela señala que depende del lugar donde esta inserto el jardín, ya que ella había conocido otras realidades y la experiencia fue distinta, señala: “va ligado un poquito a dónde están insertos los niños. Yo anteriormente trabajé en un jardín particular y la literatura para los papás de ese Jardín era importante”. Isabel plantea que la lectura favorece mucho a los niños con altos niveles de vulnerabilidad, y que se observa claramente que a los niños del jardín les gusta escuchar cuentos, disfrutan la lectura en voz alta.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.2

Mariana opina que es importante que las familias que asisten con sus hijos al jardín sepan que pueden disponer de los cuentos para llevarlos el fin de semana a su casa. Se deben sentir con la confianza para pedirlos. Perla opina en forma similar, ya que expresa que “es un buen método, una estrategia para los apoderados que no tienen muchos recursos para comprar un libro, los libros son caros”

Caso J.I.3

Educadoras de Párvulos J.I.3

Silvia espera que todas las estrategias que se han implementado en el aula, sean un aporte para ellos, que despierten el agrado por los libros, por los cuentos, que los invite a hacerse preguntas y a conectar con otras cosas. Estela por su parte piensa que “tomarle el gusto a todo tipo de literatura y estudiar más que nada, porque igual es importante el estudio, te permite a lo mejor salir de esa vulnerabilidad”, y atribuye al rol de ellas como mediadoras aportar a este gusto por los libros, “lo llevas a otro mundo que los sacas también de la realidad que ve en su casa, y acá también tenemos esa realidad, porque aparte de ser alumnos también muchos son vulnerables.

S.Cat.: Obstáculos para un acceso a la literatura en contextos de vulnerabilidad.

Caso J.I.1

Técnico en educación Parvularia J.I.1

Laura señala que hay muchas madres que no pueden acceder a comprar libros. Victoria opina que “está muy pobre la cultura de la lectura en la familia, debido también a la falta de escolaridad y todas esas cosas, la cultura es muy pobre y cuesta con la familia, por ejemplo a veces yo les mando cuentos para la casa y me dicen “Tía otra vez me va a mandar cuento””, por lo que si se desea visualizar un impacto del fomento lector, aún queda bastante para lograrlo.

Caso J.I.2

Educadora de Párvulos J.I.2

Graciela piensa que el jardín es de mucha vulnerabilidad, pero hay apoderados interesados en que los niños accedan a los cuentos, incluso uno de los apoderados programó una visita a la Biblioteca Nórdica, pero señala que también hay otros que preguntan “¿tengo que contarle un cuento a mi hijo, y por qué?, si yo no sé contar cuentos”. Esta educadora plantea que “tal vez lo único que conocen son los cuentos clásicos”. Refiriéndose a la ubicación del jardín, indica: “este sector que es como un hoyo, yo siento que aquí los niños, o la gente entra y no sale.”

Isabel plantea que “la mayoría de los casos, son los que vienen con familias un poco desordenadas por decirlo así, con parámetros que no encajan muy dentro de lo que es una buena educación, son aquellos niños que ven en su casa mucha violencia, drogadicción lo cual afecta a los niños, porque se percibe la diferencia de temperamento de un día a otro, y eso ha ido en aumento en los diez últimos años”.

Técnico en educación Parvularia J.I. 2

El obstáculo mayor que plantea Mariana en el precio de los libros, atendiendo a que – en ese perspectiva- las familias privilegian otros gastos. Con respecto a las condiciones de vida, ella señala “yo entiendo, a lo mejor por espacio, muchas familias no tienen un dormitorio solo para su hijo, muchos lo comparten, y el tiempo del cuidado no está “. Y tampoco se van a dar el tiempo de ir a una biblioteca, ni a los museos, porque no lo sienten importante, ni necesario. No obstante, la educadora comenta que hay madres que se esfuerzan por colaborar, por ejemplo en la sala se implementó un espacio para poner los libros y fue preparado minuciosamente por una madre.

Caso J.I.3

Educadoras de Párvulos J.I.3

Silvia plantea que la tecnología ha invadido espacios que eran de lectura, Elena opina que si bien la tecnología está muy presente, ésta puede llegar a ser muy absorbente y se ve a veces a los niños con Tablet y celulares, ante lo cual con todo esto “entierran un poco esta magia de la fantasía, imaginación, de vocabulario con los niños”. Y agrega que la rutina agitada de los padres que trabajan y estudian no favorece un acercamiento en su hogar para que puedan favorecer estos espacios para compartir con sus hijos.

Técnico en educación Parvularia 3

Estela señala que muchas veces no saben cómo viven los niños en su casa, “porque en su casa no sabemos, algunos viven en una habitación todos juntos, no tienen los recursos tal vez de un libro o de los títeres. Y Sara también opina que el jardín aporta a las familias, ya que explica que ellas no tienen las condiciones para leer un cuento, para comprar un buen cuento, aquí en Chile los cuentos son muy caros, y es en este sentido que el jardín puede facilitar este

acercamiento a la lectura, y para que también con esto ayuden a sus hijos después en este proceso que empieza recién aquí en el jardín, por lo que al solicitarles que trabajen con los niños es una manera de propiciar un espacio para que se acerquen como familia, para que el poquito tiempo que tengan lo puedan usar utilizando como recurso el lenguaje y la lectura.

S.Cat.: Valoración de las Familias

Caso J.I.1

Educadoras de Párvulos J.I.1

Margarita señala que las familias se sienten contentas, y eso lo dicen también en las reuniones de padres y lo expresan en las encuestas que se hacen en relación al fomento lector. Violeta por su parte considera que las familias se han ido involucrando de a poco y ahora se les observa muy contentas. Señala que hace dos años atrás eran menos las familias las que se llevaban los cuentos, sin embargo “ahora tu lees que escriben *"estábamos en la cama"* *"estábamos los dos abrazados leyendo y comentamos, nos reímos y estuvimos muy contentos"* y de esa forma te das cuenta que les gusta.”

Técnicos en Educación Parvularia J.I.1

Laura plantea que ella no ha observado mucho compromiso, pero a pesar de eso, continúa motivando a las familias para que lleven cuentos y les lean a sus hijos en la casa. Comenta que lo que sucede a menudo es que los propios niños piden a sus padres "mamá llévame un cuento para la casa", "llévame este cuento para la casa", los niños muestran mucho interés y así, a través de eso, las madres igual se han estado motivando en llevarles cuentos y hay unión familiar, unir también a las familias.”. Victoria comenta que ella observa también en los comentarios que los padres están muy contentos, señala: “...ven cuánto han aprendido sus niños, ven que se han unido como familia, yo he visto a un papá que está maravillado con

los cuentos le ha leído como siete cuentos a su hija, además me dicen que sus hijos les piden cuentos cuando van a comprar y que ya tienen cuentos en sus casas y antes no tenían, entonces eso es súper bueno. Agrega además que los padres de su nivel valoran también el trabajo que se realiza en el jardín infantil.

Caso J.I.2.

Educadora de Párvulos J.I.2

Gabriela comenta que en su nivel las familias están muy contentas, que le dicen que nunca hubiesen pensado que sus pequeños podrían estar atentos escuchando cuentos, pese a que no esto no se produce en todas las familias. Ella agrega: “ellos lo hacen porque para sus hijos es placentero”. Por otra parte, es un momento en familia, “a veces está el papá, la mamá, los hermanos, los primos, todos escuchando el cuento, y a ellos les asombra el hecho de que haya silencio, de que ellos presten atención... cosas que para uno son súper normales”. Se valoran las instancias donde comparten y donde también se involucran otros integrantes de la familia, señala: “los apoderados también me contaban que habían tenido que buscar en internet cómo hacer el cuento de la vida, qué significaba, entonces para ellos también es una instancia en donde aprenden, además de recordar, de disfrutar junto con los niños, con la familia, con la mamá, con el papá”.

Isabel, por su parte, comenta que se incorpora a veces otros integrantes de la familia, por ejemplo hay una abuela que va al jardín, y a veces les lee la Biblia, también hay un tío que les lee el Diario. Indica que son más los apoderados dispuestos, respecto de aquellos que no lo están. Hay madres que se preocupan de saber qué es lo que quiere su hijo, lo cual pasa por saber cuál es el cuento que quiere escuchar.

Técnico en Educación Parvularia J.I.2

Mariana manifiesta que hay madres que se quedan a la hora del cuento y participan, ya sean durante la jornada de la mañana o de la tarde, adecúan sus tiempos. Perla, por su parte, señala: (es cierto que) “hay algunos que piden cuentos, se los llevan, se los leen a sus hijos, pero a veces lo hacen por cumplir, o sea se los llevan porque nosotros se los pasamos, pero se nota que no hay como un trabajo de casa”, habitualmente –explica Perla-, esperan hasta el último día o no regresan el cuento el día que les corresponde.

Caso J.I.3

Educadoras de Párvulos J.I.3

María manifiesta que los padres se encantan con estas iniciativas, porque se sienten más participes del proceso, dice: “algunos nos mencionan que tienen cuentos en la casa, pero no son todos, hay que trabajar en eso, en la importancia del cuento, de la lectura”. Eliana explica que las familias hicieron sus propios cuentos y en general apoyan bastante las iniciativas que vayan en beneficio de sus hijos. Recuerda que fueron los padres quienes se anticiparon e iniciaron una campaña para implementar una biblioteca en el jardín infantil, hicieron sus propios cuentos y estaban consientes de que a sus hijos les gustan los cuentos. Teresa recuerda que los padres preguntan por las canciones que les cantan a los niños, para ellos también cantarlas en la casa. Silvia también señala que ha resultado muy positivo recurrir a las canciones tradicionales, como por ejemplo *La muñeca vestida de azul*, incluso indica que los niños llegan entonando las melodías a las casas, y los padres preguntan qué canción es, se interesan. En definitiva, reconocen tener familias comprometidas, que participan activamente, se muestran interés preguntando a sus hijos por aquello que leen, familias que se coordinan para aportar con propuestas nuevas al jardín y a sus profesionales.

Elena señala que las Familias del jardín infantil son la gran fortaleza que ellas tienen, dado que hay muchas facilidades para trabajar con ellas. Se trata de familias muy jóvenes, lo que les hace tener una disposición muy abierta a todas las propuestas que se les presenten, se dan los tiempos para estar con sus hijos también pese a que deben atender sus ocupaciones laborales y otras, entre las cuales –en este caso, por estar la mayoría realizando sus estudios en la universidad.

Técnicos en Educación Parvularia J.I. 3

Sara plantea que cuando hicieron el trabajo con las familias, con elaboración de rimas, esta actividad llamó mucho la atención de los padres, porque los niños ya reconocen sus rimas que están pegadas en la pared, y eso se debe a que lo hicieron juntos en la casa, y en este caso se ven familias que lo hacen por cumplir y otras que lo toman como algo entretenido y siguen jugando después a las rimas.

S.Cat.: Cómo lleva a cabo la experiencia la familia

Caso J.I.2

Educadoras de Párvulos J.I.2

Isabel plantea que en general les cuentan los cuentos antes de dormir, cuando están en sus camas.

Técnico en Educación Parvularia J.I.2

Mariana explica que aunque algunas madres no gustan de llevar cuentos, igual lo hacen y al ver el registro que completan, ellas describen cómo lo hicieron y se siente que les gustó la experiencia. Ella apunta: “las madres son un poco reacias, pero ellas ya han incorporado

hasta llenar el registro y tú lo lees y te das cuenta que ellos sí dedicaron tiempo de leer el cuento, que no solamente rellenaron la hoja”. Perla, respecto de eso, señala que las madres disfrutaban la experiencia por que elaboran relatos como: “...se lo leí anoche antes de dormir y él me apuntaba en algunas palabras y como que ellos mismos lo cuentan”, es decir, en ocasiones es el niño el que termina contando cuentos a la madre.

Caso J.I.3

Educadoras de Párvulos J.I.3

Eliana explica que hay talleres con las familias donde crean sus propios libros de acuerdo a los intereses de los niños, de manera que el niño desde un comienzo no se sienta obligado a ver algo sino, en contrario, se sienta familiarizado con lo que ese espacio de lectura significa y que ellos mismos han creado. Silvia comenta que las familias tienen iniciativa y van compartiendo, y desde algo concreto “tres familias se inscribieron en la biblioteca Severín e inscribieron a sus hijos, y estoy consciente de que al menos dos han ido a pedir libros”. Elena señala que el hecho de que los padres y los niños se hayan inscrito en la biblioteca Severín, se representa como “...pequeños granitos que uno va sembrando y que después van dando frutos”.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.3

María Teresa comenta que “hay una mamá que siempre se acerca a ese rincón, que les cuenta a los niños los cuentos, les muestra los títeres, hace los sonidos onomatopéyicos y la niña, que es la hija, si es feliz”.

Alfonsina explica que en el nivel donde se encuentran las familias constituyen un grupo “muy participativo y eso queda en los registros, los leemos y sabemos lo que pasó en la casa de la Florencia, del Gaspar y todos están atentos a escuchar”. Sara además señala que “a ellos les gusta, les encanta, por ser (sic), Flavia que trabajo con Antonio en la casa, me contaba que fue una cosa familiar, y todos involucrados... tú pinta, que yo dibujo y que digamos la rima, y volvamos a repetirla, después ya se hizo un juego durante el día, todo el día, lo repetían y justo tenían un peluche...y el Antonio andaba todo el día con el conejo encima. Entonces fue significativo, tanto para los niños, como para la familia, y para nosotras también, es enriquecedor”.

A continuación se presenta la figura 29, que incorpora las principales conceptualizaciones que aparecieron en los hallazgos de la categoría Valoración del contexto y del entorno.

Figura 29. Síntesis categoría Valoración del contexto y del entorno.



Fuente: elaboración investigadora

3.4.8. Cat.8: Perspectivas y desafíos asociados a la promoción de la lectura

Se recoge en esta subcategoría los desafíos que a nivel de equipo y de manera personal se han planteado las participantes, en función de continuar desarrollando experiencias que apunten a un mayor acercamiento de los niños, y sus familias, con los libros y la lectura.

S.Cat.: Desafíos como equipo

Caso J.I.1

Educadora de Párvulos J.I.1

Margarita se plantea desafíos respecto a la elaboración de recursos educativos, entre ellos, señala: "...crear cosas más innovadoras, ya sea con texturas, diferentes formas, tamaño, es súper importante igual que tengan sonido". Hace referencia también a "hacer más participe a la familia, que ellos empiecen a crear cuentos, que ellos hagan rimas, que inventen y que creen". El trabajo con la familia constituye un desafío para ella. Para Violeta el desafío está en que las familias también se interesen en leer libros para ellos, novelas", ya que la biblioteca para adultos no ha tenido mucho éxito, sólo cinco personas pidieron libros durante el año voluntariamente.

Técnico en Educación Parvularia J.I.1

Laura plantea que su desafío es preparar a las madres para que lean a sus hijos, trabajar la voz, los tonos, las onomatopeyas, dar algunas orientaciones, para que lo disfruten más. Agrega además que le interesaría tener más materiales para lo que es la dramatización.

Caso J.I.2

Educadora de Párvulos J.I.2

Gabriela plantea el organizarse con su equipo y planificar las ideas que entre todas propongan y por lo menos cumplir con una. Otra educadora, Isabel, señala que le gustaría

preparase para trabajar con otros textos, como el diccionario, y así buscar el significado de las palabras, además expresa que le gustaría ser más sistemática para realizar estas experiencias.

Técnico en Educación Parvularia J.I.2

Mariana se plantearía el desafío de preparar poesías, juntar materiales y elaborar con aquellas personas que puedan asistir. Con respecto a las familias “todavía falta que se empapen más de la literatura, de los cuentos, que no los vean como un rincón solamente, sino que lo vean como un recurso del cual también ellas son parte de eso.”

Caso J.I.3

Educadoras de Párvulos J.I.3

María plantea que su desafío es a “a nivel de equipo, comprometernos a buscar más estrategias y organizarnos para que se puedan desarrollar estas actividades.”. Eliana, otra educadora, también se plantea desafíos como equipo “la verdad que son varios los desafíos, me gustaría tener libros con otros idiomas, me gustaría tener eso, me gustaría implementar más libros, más de los que tengo, me gustaría que este año todos los papás no solo uno viniera a contarnos un cuento”.

Teresa se plantea el desafío de “implementar una biblioteca en todas las salas, como la que mostraste tú, esa que se abría y se cerraba con cortinita, no sé si la vamos a hacer con cortinitas, pero ya le dije a las personas que van a estar conmigo, a mi equipo para poder hacerlo”. Silvia se plantea el desafío de “hacer algo más práctico con las familias en sala, invitarlos a leer, que nos acompañen a una biblioteca, que preparen un cuento y que ellos puedan, en el fondo, observar la cara de las niñas y de los niños cuando se asombran, cuando se cuestionan algunas cosas del cuento, creo que eso hace falta, la vivencia.”

Técnico en Educación Parvularia J.I.3

Erika, se plantea como desafío: continuar "...investigando más, estudiar un poco más para el próximo año y mostrarles cosas nuevas, hacer distintos tipos de lectura y tener todo eso a mano. También se propone "trabajar entre las cuatro, que yo encuentro que el equipo que tenemos en sala todas aportamos y todas ayudan, entonces eso hace que los desafíos grandes los hacemos súper pequeñitos, porque entre todas aportamos mucho". Agrega que es necesario hacer cosas diferentes y con distintos tipos de lecturas.

Estela también se propone comenzar a utilizar el kamishibai, y hacerlo entre todas. Presentar a los padres la biblioteca y que sepan que pueden ir cuando quieran, además se propone invitarlos a leer cuentos a los niños. Mostrar las alternativas que hay cerca del jardín. Mostrar lo que se hace en el jardín, para que vean que también lo pueden hacer ellos en sus casas, a lo mejor hacer talleres en las reuniones de lo que hace, mostrar una actividad con un títere. Finalmente propone que "siempre se puede hacer más". Sara se inclina por la preparación de recursos, como adivinanzas u otras, así como también que se incorporen los padres a las actividades del jardín.

S.Cat.: Desafíos para el Fomento Lector en los primeros años

Caso J.I.2

Educadoras de Párvulos J.I.2

Isabel plantea desafíos desde dar los espacios a nuevas generaciones de escritores e ilustradores para que escriban cuentos infantiles, "yo creo que en Chile igual hay jóvenes que quieren hacer cuentos para niños y quizás darle la oportunidad también a ellos, que lleguen a nuestras salas, porque igual es interesante potenciar eso"

Técnico en Educación Parvularia J.I.2

Perla se propone desde ella "trabajar más en las rondas y en las rimas"

Caso J.I.3

Educadoras de Párvulos J.I.3

Eliana se plantea la posibilidad de visitar otros lugares, como colegios, que tienen los espacios educativos en cuanto a lo que es la literatura, planificar las salidas con los padres, ya que necesitamos de la participación de la familia.

Técnico en Educación Parvularia J.I.3

Erika señala que le gustaría comenzar a utilizar el kamishibay con nuevas imágenes, que partan de los temas que a los niños les gustan. Y Sara está pensando en cómo renovar el espacio de lectura, “podríamos buscar otra alternativa para poner cuentos, porque como seguimos en la misma sala, entonces yo decía tenemos que buscar otra cosa para llamar la atención de los niños, que ellos estén gustosos en lo que es lectura.”

S.Cat.: Desafíos personales

Caso J.I.1

Educadoras de Párvulos J.I.1

Margarita se plantea el motivar a los padres, ya que para ella es “muy importante, porque si uno no logra la motivación o incentivación no resulta, entonces ahí tenemos que ir buscando estrategias de cómo motivamos para que ellos pongan atención dentro de la actividad. Por otra parte, también se plantea el desafío de crear más material llamativo para los niños, interactivo para la sala cuna, porque un cuento pequeño no es muy entretenido, no le llama mucho la atención que un cuento más grande o interactivo, como yo te decía, que habíamos elaborado un cuento del abuelo y la zanahoria con material de desecho, con conos, entonces eso les llamaba mucho la atención”.

Violeta hace referencia a que necesitan más juegos con trabalenguas, por un tema

personal, pues siente que no lo ha trabajado suficientemente.

Técnico en Educación Parvularia J.I.1

Victoria se plantea como desafío seguir renovándose, pues permite el enriquecimiento entre las integrantes del equipo, señala que de esa forma hay más conocimiento de técnicas para enseñar y, a la vez, se puede aportar a los niños que vienen ingresando por primera vez al jardín. También señala que es importante responderse algunas preguntas tales como: ¿Cómo trabajar la lectura en voz alta en sala cuna? Victoria se refiere de esta forma: “...uno tiene que ir siempre aprendiendo y quienes vengan nos encuentren súper preparadas, que esto sea como algo ya adquirido”. Otro de los desafíos que se plantea la educadora es implementar un taller de fomento lector y, agrega otro, indicando que le gustaría preparar obras de teatro para los niños y preparase de acuerdo a las herramientas entregadas en las capacitaciones que han asistido.

Caso J.I.2

Educadoras de Párvulos J.I.2.

Gabriela se plantea como desafío integrar adivinanzas, u otro tipo de literatura infantil, ella indica: “...yo creo que a veces nos quedamos, o me quedo en el cuento, la poesía, las canciones”. Se propone incorporar estrategias más variadas en el momento de planificar, como por ejemplo los cuentos inventados.

Caso J.I.3

Educadoras de Párvulos J.I.3

María se propone incorporar nuevas metodologías “atreverse, de pronto es tan sencillo pero uno se queda en lo virtual y hay cosas sencillas que se pueden ir incluyendo, a mi me

gustó mucho un cuento que se hizo a partir de objetos, y lo hayo tan práctico para esta edad porque uno lo puede hacer a partir de objetos relevantes para ellos.”. Silvia, otra educadora, piensa que el desafío también está en aprovechar los espacios que ofrece la comunidad, darlos a conocer a las familias, propone: “creo que se pueden las oportunidades las he visto ahora, conociendo las bibliotecas de Valparaíso y creo que eso es fundamental que la gente o el adulto se interese para crear el interés en los niños/as”

Técnico en Educación Parvularia J.I.3

Laura se plantea desde lo personal acercarse más a las madres para promover el que les lean a sus hijos, especialmente en aquellos niños que no tienen tantas posibilidades, y por lo mismo Laura se plantea la posibilidad de gestionar la adquisición de más cuentos.

Erika se desafía a sí misma en cuanto a poder estudiar, realizar un curso de cuentacuentos, “porque a mí me gusta leer cuentos e ir investigando más”, incluir distintos tipos de lectura para que los niños disfruten. Y además se plantea “volver a tomar mi guitarra porque eso quiero enseñarle a los niños, que todos los días cantemos una canción diferente”. Sara también manifiesta que le gustaría realizar el curso de cuentacuentos, y darse el tiempo de revisar y conocer más cuentos, poder llegar a clarificar de qué se trata cada uno. Señala: “...uno tiene que leer el cuento, impregnarse del cuento para poderlo traspasar a los niños o a la rima o a lo que sea, y utilizar un poco más las otras no solo el cuento, no solo la rima, no solo la canción, usar los kamishibay, otros tipos de recursos literarios”, aunque manifiesta que en primer lugar se trata de que los niños aprendan a cuidar los libros como “parte de su cultura”, que no los rompan, que se lo presten entre ellos, y después de eso se propone el disfrute.

S.Cat.: Desafíos profesionales

Caso J.I.1

Educadoras de Párvulos J.I.1

Violeta se plantea como desafío profesional que los niños mejoren su lenguaje, usando todos los recursos verbales, como los trabalenguas sencillos que sean atractivos para ellos, que para eso quiere incorporar retahílas, porque han dado buenos resultados, ejemplo de ello es Juanito el Bandolero, y además incorporar algo de juegos folclóricos.

Técnico en Educación Parvularia J.I.1

Laura plantea como desafío implementar su biblioteca de más libros para niños pequeños, que respondan a las características del nivel sala cuna, porque pese a que han sido solicitados a la institución (JUNJI), no han llegado. Agrega que ha tenido la intención de ella comprar algunos, pero señala que son muy caros. Por otra parte, también menciona que desearía contar con más marionetas y títeres.

Victoria se plantea como desafíos “me gustaría tener un taller, un taller de fomento lector con todos los niños y que otras funcionarias me apoyaran, especializarme más, porque yo me atrevo a contar cuentos, pero quiero más, ser más creativa, tener más ideas y eso lo puedo obtener conociendo más personas que estén en esto, meterme más.”

Caso J.I.2

Técnico en Educación Parvularia J.I.2

Mariana quiere, según ella misma señala: “llegar más a las familias... si yo creo que eso es un desafío que sé que lo vamos a lograr, hay que tener paciencia, de a poquito, a medida que vayan pasando estas generaciones, yo creo que las mamás se van a ir empapando más incluyéndose más, yo creo que esa es la tarea”.

Caso J.I.3

Educadoras de Párvulos J.I.3

María desea sensibilizar a las familias respecto a la lectura de cuentos en sus casas, y sobre la importancia de la lectura en sus vidas. Elena, señala que el desafío es con ellas mismas, indica: “algunas de ellas mencionaron la intención de seguir perfeccionándose más, entonces yo me comprometo con ellas, con las que desean profundizar este aprendizaje o perfeccionar algún área específica, en apoyarlas desde mi rol de directora para que lo pueden hacer, porque sé que tanto como desarrollo profesional y personal les va a servir”. María hace referencia a que siempre hay personas que tienen más habilidades y otras menos, reconoce que a algunas les va a resultar de manera más espontánea y a otras no tanto. Plantea que le gustaría que este jardín tuviese como sello fundamental el tema del trabajo con la lectura en la primera infancia. Yo no te digo que los 75 niños sean amantes de la lectura, yo no quiero eso, sino que todos tengan la posibilidad de vincularse con la lectura.

Técnico en Educación Parvularia J.I.3

María Teresa plantea que su desafío sería sensibilizar a las familias de la importancia de leer a sus hijos, explica que les mostraría los rostros de los niños cuando escuchan una historia, pues eso les llamaría la atención. Erika por su parte comenta que ella quiere elaborar láminas para el teatro de papel, porque les llama la atención, indica que es entretenido para ellos.

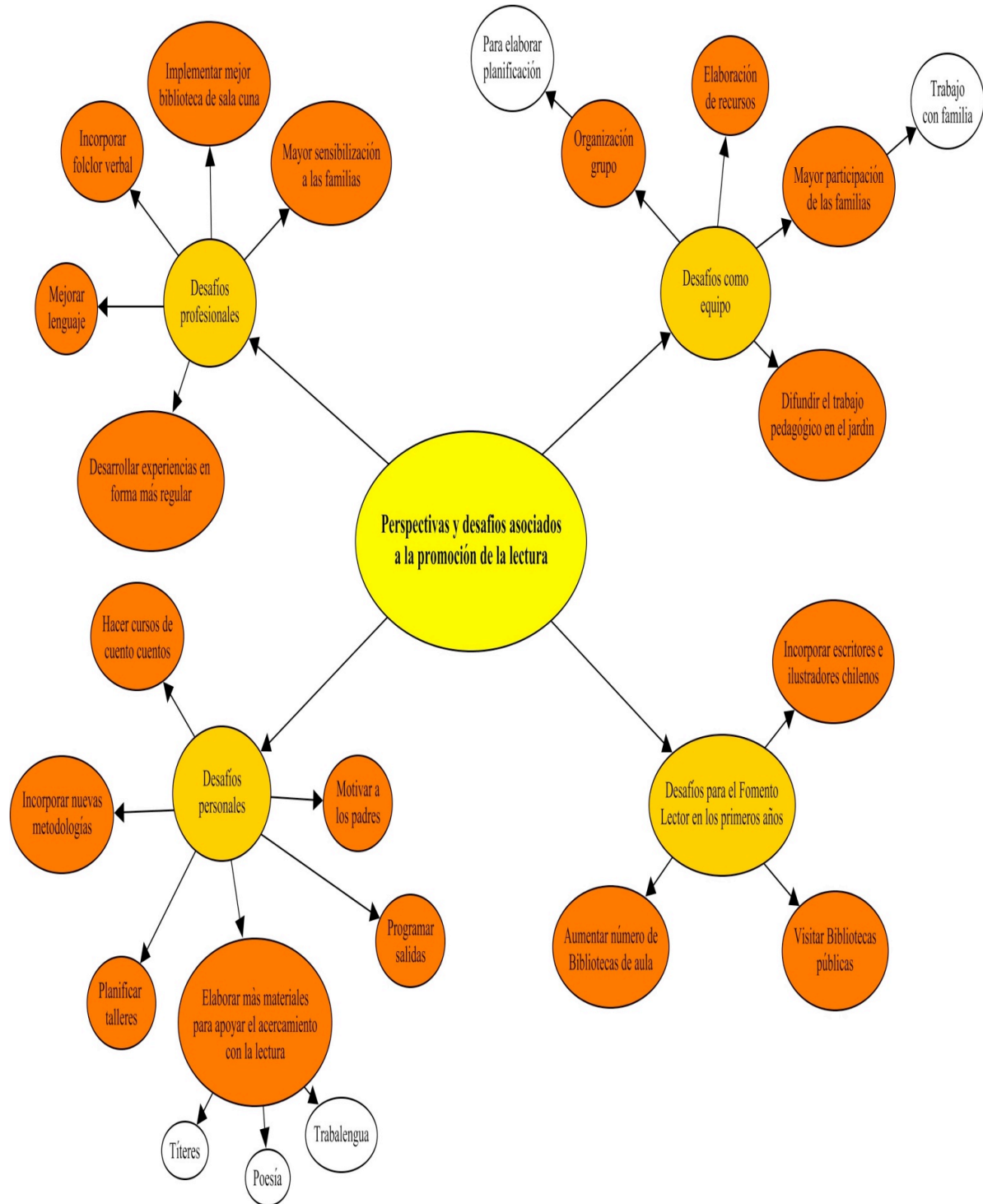
Estela manifiesta que espera fomentar más la lectura, más periódicamente “con otras alternativas porque, por ejemplo, el taller que tú nos hacías era súper bueno (refiere la intervención), porque nos ampliaste más la gama de cómo plantear la literatura en los niños, porque uno a veces se pone muy cuadradita en el libro, en el títere y la poesía y al final es súper amplio, se puede hacer de muchas formas distintas, eso me gustaría como ampliar más

la forma de mostrar la literatura”.

María Teresa se propone enseñarles a cuidar los cuentos “que no se los coman, que no los rompan y que les guste, que aprendan a querer los libros a cuidarlos, que los traten como un tesoro”. Alfonsina señala que quiere seguir con el mismo tema, incentivando a los padres, no perder este interés, sino que seguir incentivando y mostrando nuevas herramientas, y le gustaría tener un taller planificado dentro del organizador diario, que no quede para ratos libres o solamente cuando van a la biblioteca, sino que sea parte de la sala.

A continuación se presenta la figura 30, que incorpora las principales conceptualizaciones que aparecieron en los hallazgos de la categoría Perspectivas y desafíos asociadas a la Promoción de la lectura.

Figura 30. Síntesis categoría Perspectivas y desafíos asociadas a la Promoción de la lectura.



Fuente: Elaboración investigadora

3.4.9. Cat.9: Valoración del dispositivo aplicado.

Se indagó sobre las percepciones respecto a la intervención realizada en cada uno de los jardines infantiles, donde se profundizó en aspectos teóricos y se compartieron estrategias vinculadas a una didáctica de promoción de la lectura en los primeros años de vida.

S.Cat.: Aspectos valorados desde lo trabajado

Caso J.I.1

Educadoras de Párvulos J.I.1

Margarita valora el permitir recordar temas que ya se habían olvidado, refuerza la idea de que, además, permite abrir la mente a otras formas de trabajar la lectura, con pasión. Violeta hace mención a la satisfacción de saber que se están haciendo bien las cosas, de que aún hay esperanza, y que la lectura es un espacio que da muchas oportunidades y contribuye a disminuir las inequidades y que se está contribuyendo a la felicidad de los niños y sus familias.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.1

Laura valora la riqueza que entrega la lectura y todo lo que se puede realizar a partir de ésta, indica: "...todos los conocimientos que nos dio a nosotras, me quedo con no sé... eso mismo con las canciones, con la emoción que ponía también, que uno aprende de eso que al contarnos las historias que uno también disfruta, aunque sea grande, queda así como "¡oh! que buena", y uno dice "Yo voy hacer esto, voy a hacer esto otro..." Señala que le gusta ver comprometidas a todas sus compañeras. Victoria plantea que valora el sentirse con las ganas de aprender, afirma: "me gusta aprender y me quedo con todo, todo me gustó, porque nos emocionaste, nos divertiste, aprendí mucho, me quedo con todos los momentos, siempre me gustó la idea que vinieras porque aprenderíamos. Siempre recuerdo cuando nos hiciste hacer

una rima y yo creí que no la podría hacer, pero después todas las hicimos y resultaron bellas, rimas llenas de emoción”

Caso JI.2

Educadoras de Párvulos J.I.2

Gabriela valora la instancia de “poder reflexionar, yo siempre encuentro de que a veces uno no tiene el tiempo para reflexionar lo que está haciendo y por qué lo está haciendo”, explica que saben que deben ejecutar un plan de fomento lector, y comienzan a hacer muchas cosas, pero no se detienen a pensar “no hay tiempo para decir cómo lo estamos haciendo, porqué estamos haciendo esto, o busquemos otra forma de hacerlo, no existe el tiempo ni la instancia para eso, yo creo que para eso nos sirvió harto”. Valoran las ideas, lo cual se indica por ejemplo a través de expresiones como: “...muchas de las ideas que trajiste cuando venías a los encuentros fue así como ¡oh, saquémosle fotos!”, “uno se vuelve a inyectar de ganas de hacer”. Isabel por su parte, valora las estrategias para contar cuentos a los más pequeños.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.2

Mariana valora la intervención desde las herramientas entregadas en función de los espacios que se pueden implementar para propiciar la lectura. Perla por su parte señala que le gustó todo, expresa: “...eso de los cuentos de nunca acabar, lo encontré súper bueno, la del globito que contaba una historia y después se devolvía, la de la mariposa también me gustó, todo eso, la del pollito también, todo eso me gustaron”.

Caso J.I.3

Educadoras de Párvulos J.I.3

María hace referencia a que fue “un proceso lindo, porque hemos podido ir llevando a cabo distintas estrategias que hemos ido aprendiendo, pero la verdad es que se ha ido dando y

se ha ido instaurando en el nivel todos los días”. Teresa valora el haber tenido la oportunidad de “recordar cosas que uno a veces se olvida, por ejemplo, utilizar esos recursos que uno a veces tiene en la casa y que puedan servir de recurso literario, entonces eso como que está en mi un poco dormido, a mí siempre me gustó la creatividad, de hacer esas láminas de descubrir y tapar cosas”.

Elena plantea que valoró ver a todo el equipo entusiasmado “creando material que les quedó precioso y lo comentábamos y nos reíamos porque ellas mismas decían que era una virtud que ellas mismas habían descubierto, una habilidad. Hicieron unos títeres preciosos para trabajar los cuentos en sala cuna, tan lindos tan atractivos dignos de ser vendidos, entonces me gustó eso, ver el entusiasmo, creo que es súper importante para la educación en general que los equipos de trabajos de los distintos niveles educativos puedan tomar un respiro dentro del ajetreo normal, tomar este respiro mirarse, mirar lo que tenemos y mirar lo que queremos lograr. Valora también el haberse dado este tiempo para ellas, respecto de los encuentros señala: “permitió que interactuáramos más y nos conociéramos más en otras facetas, experimentáramos con las propias emociones y eso hace bien, porque todas se motivan, después cuando aplicaban las chicas las técnicas trabajadas y se daban cuenta que no pasaba lo que creían, como que los niños patearan los libros y salieran volando, nunca pasó eso, al contrario, entonces también es importante que ellas puedan entender que hay otras formas de trabajar que tampoco sea lo rutinario o si vamos a contar el cuento que siempre sea de la misma forma”. Valora también el haber trabajado juntas e individualmente por sala, porque a veces en la rutina diaria del trabajo no se encuentran unas con otras, para conversar, planificar, crear a partir de las estrategias que se entregaron, y también el haber conocido nuevos cuentos, autores, libros. Se valora también las coordinaciones que se establecieron con

las bibliotecas públicas, donde los niños descubrieron que pueden elegir los cuentos que ellos quieran para llevar a su casa, y “en la sala cuna el primer acercamiento con el mundo de la literatura y con los más grandecitos quieren ellos contar el cuento y eligen según sus gustos”.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.3

Alfonsina señala que para ella fue volver a “encantarse con la lectura, colocarle más énfasis y trabajar con más herramientas en la sala”. Sara, a su vez, valora la experiencia como algo “positivo, porque uno igual siempre se pone trabas, de decir “no, son muy “chiquititos””, sienten que ahora tienen una base, una disposición de aprender algo nuevo, a conocer otras técnicas.

S.Cat: Aspectos valorados desde los niños

Caso J.I.1

Técnicos en Educación Parvularia J.I.1

Victoria, dando cuenta de su experiencia de aula, explica que en su grupo de párvulos “...tenía un niño que no hablaba nada, y yo ví en el Itan (nombre del niño) desarrolló el lenguaje un montón, ahora él habla frases completas, ya tú lo entiendes, ya me pide cuentos”

Caso J.I.3

Estela plantea “nosotros hemos hecho actividades de todo tipo, con teatro, con poesía, poesías cantadas, aplaudidas, con títeres, les ha gustado incluso unas muy tranquilas y ellos están súper atentos igual.”. Agrega que es interesante observar sus miradas atentas en lo que ellas están haciendo, después tomando los cuentos, y ver que ya tienen el hábito de escuchar y poner atención, porque explica que al comienzo “eran más inquietos, tenían más ansias de caminar, de pararse, pero después ya empezaron a tener la rutina de estar sentaditos y atentos”, esperando la hora del cuento.

Caso J.I.2

Educadoras de Párvulos J.I.2

Gabriela menciona que lo que más le ha dado resultado es el susurrador, indica (el susurrador) “...me encantó, y para estos niveles...*imagínate* el silencio que hay en la sala”, están atentos a escuchar lo que se les va a decir al oído.

Técnicos en Educación Parvularia J.I.2

Caso J.I.3

Educadoras de Párvulos J.I.3

Eliana comenta que los niños “se acercan al espacio educativo y es sorprendente como les muestran las imágenes a los otros niños. No dura mucho, tu comprenderás, que son pequeños”, y agrega que hay mucha participación de los padres. Recuerda cuando pensó que los niños nunca iban a aprender a vincularse con los libros sin romperlos, afirma: “...nunca voy a olvidar cuando pusimos los cuentos en el suelo, la concentración que hubo, cómo llamó la atención, cuánto tiempo duraron, que fue más de lo esperado.” Y lo mismo opina de cuando implementaron los trabalenguas y los títeres para las poesías. Agrega que aprendieron a no subestimarlos (a los párvulos) porque sean pequeños.

Elena también comenta lo incrédulas que fueron al comienzo y cómo eso fue cambiando, logrando implementar las técnicas aprendidas.

Técnicas en Educación Parvularia J.I.3

María Teresa indica que el efecto es que es grato para ellos, refiriéndose a los párvulos, que les gustan los títeres y la idea de que estén ahí colgados y que ellos siempre los puedan manejar, encuentro que a ellos les gusta. Alfonsina señala que implementaron un teatro de títeres en la sala lo que promovió que los niños se cuenten cuentos unos a otros, por ejemplo,

indica que incluso, le cuentan cuentos a las muñecas. Además, agrega que “se ha logrado que ellos le tomen el gusto a la lectura, porque los chiquillos antes los cuentos estaban siempre en la sala, era así como que nadie los tomaba y ahora el ratito antes de la leche, nos lavamos la cara, las manos antes de la leche y sacan un cuento, siendo que pueden sacar una pelota, un lego, un juguete y van y sacan un cuento y entonces encuentro que les atrae”.

Sara comenta que los niños cuando uno prepara el ambiente se ponen atentos y comienzan a instalarse solos, “los que ya caminan se sentaban en las colchonetas y se quedaban ahí, tranquilitos pero felices, y después cuando el adulto lo lee ellos esperan y quieren después verlo, pero antes, siempre les decimos que hay que cuidarlo” Explica que los niños ya han incorporado una especie de ritual.

S.Cat.: Estrategias implementadas en el aula

Caso J.I.3

Educadoras de Párvulos J.I.3

Teresa explica que se implementaron los recursos, como la cajita con los títeres, la que permite que en la mañana se lea un cuento, o poesías, canciones, todo después del saludo. Silvia señala que pudo aplicar todas las herramientas y los chicos al ver cómo funcionan, se entusiasmaron. Ejemplificando, señala que la canción con títeres, produjo que “llegaron a desarmar el títere, de la lluvia, de tanto jugar, de tanto cantar”. Elena agrega que se trabajó el teatro de sombras, representaciones, porque a ellos les gusta ver a las educadoras y técnicos en otras facetas.

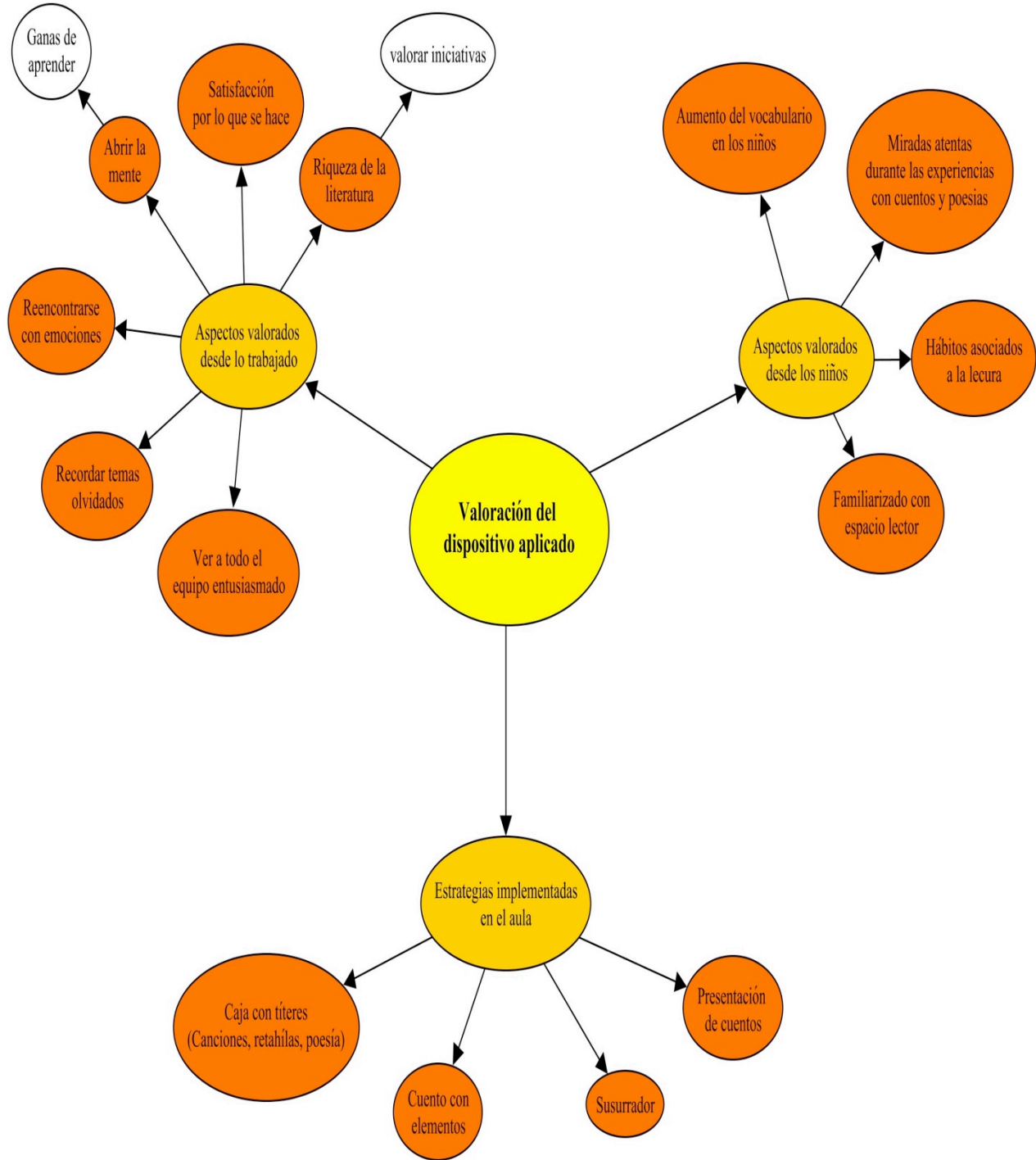
Técnicos en Educación Parvularia J.I.3

María Teresa explica que en su sala ahora existe el rincón de La Magia de las palabras, donde están los cuentos al alcance de los niños. Y Alfonsina comenta que en su sala está

implementado el rincón de los títeres.

A continuación se presenta la figura 31, que incorpora las principales conceptualizaciones que aparecieron en los hallazgos de la categoría Valoración del dispositivo aplicado.

Figura 31. Síntesis categoría Valoración del dispositivo aplicado.



Fuente: Elaboración investigadora

3.5. Análisis relacional: Codificación axial

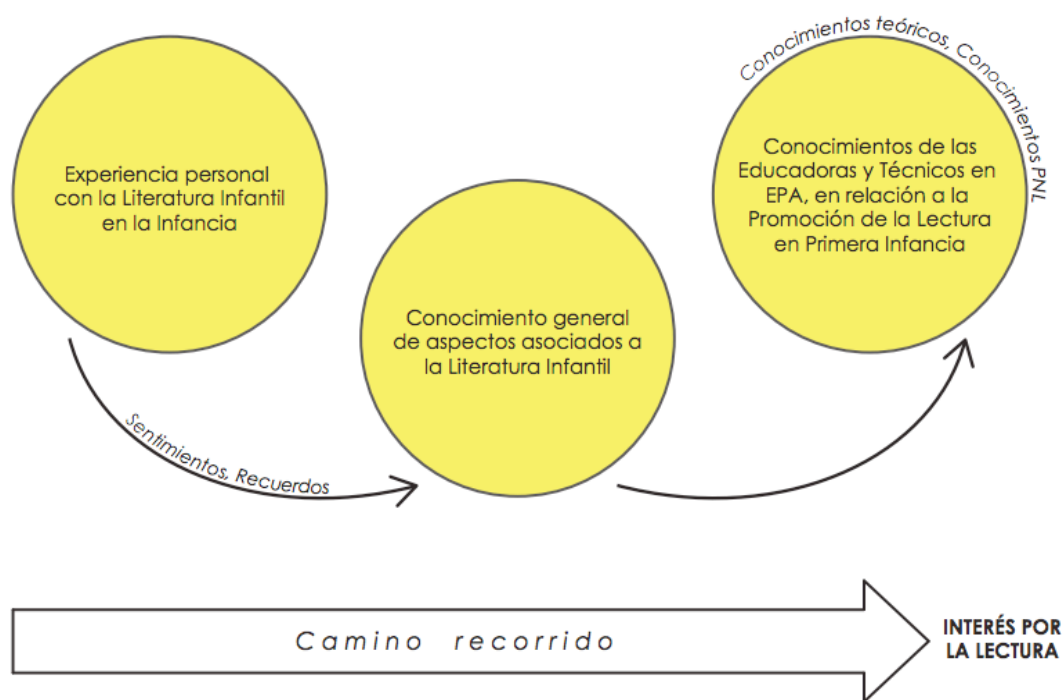
En esta etapa del análisis se utiliza como fundamento epistémico la teoría fundamentada, se procede a realizar una codificación que identificará los tres componentes derivados de la codificación descriptiva. El primer componente corresponde al estudio de las experiencias personales que intervienen en la mediación lectora, las cuales fue posible visualizar en las participantes de los tres centros educativos, conocer por ejemplo desde dónde se sitúan frente a la literatura infantil a partir de sus vivencias, determinar cuáles son las experiencias significativas que tuvieron al respecto, y cómo éstas se proyectan en la actualidad en sus prácticas pedagógicas. El segundo componente reunió elementos que identifican la didáctica de la promoción de la lectura desarrollada por las educadoras y técnicos de los tres jardines infantiles, analizando las estrategias pedagógicas asociadas a la didáctica, así como también analizando el rol mediador que ejercen los actores educativos involucrados, estableciendo cuáles son los efectos que visualizan en los niños y sus familias que proviene de contextos en condición de vulnerabilidad, y cómo se involucran los actores educativos, que ejercen un rol mediador en este espacio.

3.5.1. Categoría 1: Experiencias personales que aproximan a una mediación de la lectura en primera infancia.

Un primer aspecto a dilucidar son las percepciones que tienen las profesionales de los centros participantes respecto de la promoción de la lectura, y cuáles son las experiencias de vida que las han marcado en relación a la misma, influyendo finalmente en su actual ejercicio pedagógico y en las conceptualizaciones elaboradas por ellas respecto a la promoción de la lectura en los primeros años de vida. En la siguiente figura se presentan los elementos que se

cruzan para generar un interés por realizar un rol de mediación en torno a la promoción de la lectura.

Figura 32. Experiencias personales y Promoción de la Lectura



Fuente: Elaboración investigadora

Las experiencias personales en relación a las vivencias relacionadas con la lectura arrojaron una diversidad de percepciones, todas las cuales iban desde los recuerdos asociados a sentimientos de nostalgia, de alegría, tranquilidad, de protección, y también asociadas al recuerdo de sensaciones como olores, colores y objetos que dejaron huellas en algunas de ellas y que, pasando por un vínculo familiar, o por quienes fueron sus educadores más significativos, ya sea en el jardín infantil, en la educación primaria o en la educación secundaria. A continuación se presentan tres testimonios de distintas profesionales estudiadas, las que dan cuenta de esta relación personal.

“...mi papá, buen lector así que él siempre en la casa me dejaba libros, toda la vida hubo libros, cuentos. Mi papá se preocupaba de traernos cuentos para nuestra edad.”

“...recuerdo en la escuela, donde tuve una profesora que todavía tengo mucho contacto con ella, que era la profesora de lenguaje y ella trabaja como encantada con su profesión”

“...si me gustaba, era rico, era un tiempo para mí, porque como éramos 5 hermanos mi mamá se repartía con todos. Mi casa era bien humilde, y cuando llovía mi mamá nos contaba historias de ella cuando era chica, de los animales, de unos primos, de sus tíos, nos contaba esas historias y la lluvia se escuchaba muy fuerte porque no había cielo”.

Por otra parte, en la actualidad, en el ejercicio de su labor, las motivaciones hacia la lectura se centran en sus experiencias personales, ya sea desde su condición de madres, abuelas o desde su función educativa.

“...como mamá igual sentí que a mi hija le gustó todo lo que era dramatizar y como que ella, si le encantaba sobre todo lo que era los títeres, si porque ellos como que se empiezan a empoderar como del personaje”.

Si bien, la mayor parte de los recuerdos fueron muy positivos y algunos de los relatos muy emotivos, desde los significados, las pérdidas, las vivencias, no lograron desarrollar un hábito lector duradero y en estos momentos no poseen un hábito lector, sin embargo aquellas que tuvieron un nexo más fuerte, son las que realizan con mayor sistematicidad actividades de mediación a la lectura, y además son quienes asumen en forma voluntaria la coordinación del seguimiento del PNL en su lugar de trabajo, y es quien asiste a las capacitaciones que convocan a quienes poseen esta función.

“...a mí me gusta, me gusta de hecho yo creo que he generado más ese contacto de adulta y con los niños, yo creo que más que nada empecé con mi trabajo y ahí empecé a tomarle el gusto a la literatura, a los títeres, obras de teatro muchas, me acuerdo de haber

participado de hartas y después uno lo sigue con los hijos también, más de adulta yo creo, pero me gusta harto”

Respecto a sus conocimientos de literatura infantil y de la promoción de la lectura en los primeros años, se evidencia que durante el proceso fueron identificando elementos que ellas declaran haber tenido “dormidos”. Por ejemplo, el efecto que tiene la lectura en el desarrollo del lenguaje del niño y la trascendencia que tiene en los vínculos afectivos que se logran establecer a partir de este espacio.

“...porque en este momento son totalmente esponja, todo lo que plantas ahí germina, con unas facilidades y con una sanidad que es pero terriblemente importante en este minuto, hasta los ocho años más menos, nos quedan tres años para trabajar”

Dentro de los conocimientos, declaran tener herramientas como las adquiridas durante su formación y aquellas que fueron aprendiendo a través que aumentaba su experiencia pedagógica, y desde allí se desarrolla su interés por ejercer sus experiencias didácticas de promoción de la lectura en los primeros años de vida.

“Bueno, porque le ayuda a los niños a comprendan más las palabras, de que se involucren más en la lectura y así cuando sean más grandes, le tomen más importancia, porque antes yo me acuerdo, no existía mucho el fomento lector, no se promovía mucho la lectura, solamente cuando eran pruebas de leer un libro.”

Hay una visión más clara de lo que la lectura puede desplegar en los niños, desde su imaginación, y desde la capacidad de vivir las emociones que pueda estar sintiendo con la lectura de un cuento.

“Cuando los veo que me están mirando, pero no me están viendo, y están como en otro lado, entonces digo “deben estar diciendo, estamos en una nube o estamos en un castillo o en el bosque”, están todos mirándome, pero no me están viendo a mí, están viendo a la Caperucita, a los árboles”

3.5.2. Categoría 2: La mediación lectora, un camino para consolidar espacios de promoción de la lectura.

En los jardines infantiles se llevan a cabo diversas actividades que se vinculan al desarrollo del lenguaje en los niños, todas ellas a cargo de una educadora o de una técnico, quienes asumen el rol de mediadoras de lectura, generalmente estas profesionales son aquellas personas que tienen interés por la temática, o porque han participado en alguna capacitación del PNL y, derivado de ello, deben realizarlo como parte de su trabajo, lo cual no necesariamente excluye lo primero.

“...yo siento que es fundamental mi rol pedagógico, como educadora del nivel, porque la idea es que los niños desde muy pequeños se aprendan a comunicar con nosotros, a través de imágenes, porque eso les llama mucho la atención, dependiendo del tamaño, el color, la forma todo eso le llama mucho la atención, pero dependiendo también de uno como se lo cuente, el cambio de tono es súper importante, no ser tan pareja en cuanto a la lectura.”

Esta mediación de la lectura pasa por llevar a la práctica las estrategias que ellas conocen y aquellas nuevas que vayan aprendiendo, descubriendo y compartiendo entre ellas mismas. Desde el PNL se ha procurado implementar múltiples y variadas estrategias, sin embargo declaran que no fue fácil llevarlas todas a la práctica, porque no respondían a los intereses de los niños y que tampoco contaban con textos apropiados para sala cuna, por ejemplo.

“...sí, si hemos ido progresando porque al principio era como más complicado, sobre todo trabajarlo con los niños más pequeños, porque era más difícil, como yo te decía, la lectura era como muy avanzada para ellos y nosotros teníamos que adecuarla de acuerdo a su edad a sus intereses.”

“...han tomado mucho más interés por los cuentos y más cuidado con los libros, han tomado mucho más interés en la lectura, cuando se han hecho los rincones, la gran mayoría se va netamente a ver los cuentos y otra cosa que se me había olvidado que

cuando es momento de siesta, cuando estaba en otro nivel, en el mayor dos, a la hora de la siesta ellos me pedían que le contaran cuentos y yo empecé con ese ritmo o sea de principio de año ya le tocaba la hora de siesta "¿quieren escuchar un cuento?", "ahora todos en silencio, que vamos a escuchar el cuento", les leía el cuento y después se transformó en "tía y el cuento a qué hora nos va a leer el cuento?" y ellos se acostaban esperando a la hora de siesta el cuento, era como súper rico también esa situación."

A partir de diversos registros de diálogos de terreno, se puede visualizar que el rol de la educadora o de la técnico no garantiza que los procesos de promoción de la lectura se lleven a la práctica con mayor o menor intensidad, sino que esto ocurre por la disposición, el compromiso y la apropiación de su rol como mediadoras. Lo determinante refiere, en muchas ocasiones, a un componente personal, cualidad que se desarrolla a lo largo de su vida y que, según se evidencio, no todas las profesionales logran. De esta forma se visualizó en los hallazgos, las siguientes citas extraídas de las entrevistas dan cuenta de lo que señalamos.

"...siento que como que entrego más de mí, yo soy mucho de leer los cuentos y como los míos son más chiquititos he tomado la técnica este año como de reducirlo, pero me cuesta contar un cuento sentada, yo soy como de moverme, de usar mucho la parte de histrionismo, de movimiento, de silencio, entonces soy como súper didáctica, no puedo como estar con un cuento así, no, como que me cuesta hartito, soy como, como que me tomo mucho esto de contar un cuento, siento que la atención la puedo captar así, es mi recurso."

Dentro de estas estrategias están aquellas del programa de fomento lector y, además, a ellas se suman aquellas que cada profesional ha ido desarrollando en sus años de trabajo.

"...que esto no acabe nunca y que sigamos implementando más ideas, porque esto comenzó y ya no tiene que parar nunca más. siempre porque siempre vamos a estar renovándonos con niños, entonces con esto nos enriquecemos nosotras porque tenemos más para enseñar y a la vez enriquecemos a los que vienen llegando porque más conocimientos vamos obteniendo nosotros, entonces empezamos muy lento diciendo

"¿cómo lectura en sala cuna?" entonces como que uno le tiene duda a esos desafíos, pero uno tiene que ir siempre aprendiendo y los que vengan nos encuentren muy preparadas que esto sea como algo ya adquirido, no que sea algo que estamos probando sino permanente”.

La mediación lectora en los primeros años de vida de los párvulos, esto es de 0 a 6 años, pasa por incorporar estrategias didácticas que, en el caso de los jardines estudiados, resultaron ser aquellas que se centran por una parte en la Lectura en voz alta, incluyendo acá los kamishibai, y por otra parte la Lectura compartida. Esta última consiste en que un niño que ya conoce el relato de un cuento, narra el cuento a sus compañeros, puede ser con la ayuda de un adulto o con la ayuda de otro compañero, por otra parte está el juego con rimas y poesías, donde se implementó el uso de algún recurso atractivo, como un títere o un peluche que fuera representativo de la poesía o del juego verbal que se quería compartir.

“...hemos hecho dramatizaciones de cuentos y vamos interactuando entre todos, en eso también incluimos a los niños, a veces en las dramatizaciones, en los relatos y durante el día nos vamos organizando así, de diferentes formas.”

“...tenemos la biblioteca infantil, tenemos el kamishibai también, que a ellos les interesa mucho, ver los relatos de las historias a través de esas láminas, ayer hicimos títeres, que están fascinados con los títeres, marionetas así que estamos felices con ese contacto y contarles cuentos porque quedan como hasta los más bebés de repente uno dice "qué va a tomar en cuenta un bebé un cuento o una historia" pero ellos quedan perplejos viendo la historia”.

Desde las artes escénicas se usa de manera habitual la adaptación de cuentos a breves obras dramatizadas, generalmente personificadas por las técnicas y en algunas ocasiones por las educadoras, invitando también a las familias. Desde esta misma área de las artes escénicas se usa la recreación de cuentos o historias con títeres o marionetas, técnica que a los niños y a

los equipos les gusta bastante preparar, porque observan que los niños miran atentamente lo que están representando y se involucran activamente en la actividad, observándoseles muy motivados.

En general, este compromiso que se observa con los niños de parte de las profesionales, también se traslada a otros ámbitos de acción pedagógica, como es el trabajo con las Familias, que independiente de que debe realizarse según orientaciones curriculares e institucionales, también requiere una disposición profesional y personal para ser realizarlo, pues es necesario comprender la situación contextual en la cual están insertas las familias, y cautelar que lo que se proponga curricularmente se defina a partir de la realidad particular de cada niño, sobre todo cuando se trata de lograr una sensibilización respecto a extender la promoción de la lectura a los hogares.

Desde esta mirada, los tres jardines que estuvieron vinculados a la investigación asumen un trabajo con las familias, en el caso de los J.I.1 y J.I.2 presentan características similares, ya que ambos se ubican en un mismo sector de Valparaíso, ambos dependen de la misma institución, JUNJI, y ambos reciben orientaciones similares respecto a lo que deben realizar con las familias, como así mismo lo que no pueden realizar, especialmente cuando se trata de sectores de alta vulnerabilidad como esos donde se ubican. Por su parte, el J.I.3, siendo un centro que cumple con los mismos criterios de selección de las familias, éstas son en un 90%, aproximadamente, hijos de estudiantes universitarios.

Respecto al trabajo con las familias, en términos de la promoción de la lectura, se puede señalar que en el caso de estos tres centros educativos se llevan a cabo dos tipos de estrategias. La primera está centrada en actividades en el jardín infantil y la segunda en actividades realizadas en el hogar. Las realizadas en el aula son la lectura de cuentos de las

madres a sus hijos, la habilitación o preparación de espacios de lectura, en cuanto a las que se realizan en el hogar, son aquellas en que se envían los cuentos el fin de semana para que los lean a sus hijos. Esta última, ha sido una estrategia que, según las participantes, no ha tenido los resultados esperados, ya que está asociada a mecanismos de seguimiento del PNL, con lo que los padres sienten que hay una especie de evaluación, que más que sensibilizar provocan una suerte de rechazo a la actividad, dado que a las familias no les gusta responder las preguntas que les son enviadas, lo cual también ha sido evaluado por algunas de las participantes de esta investigación, y ha modificado el procedimiento, realizando las preguntas personalmente y completando ella el registro una vez que el apoderado se ha retirado.

“Claro, tiene una hoja, donde primero hay una evaluación cualitativa que pregunta: “¿dónde estaba cuando leyeron?, ¿qué hora era? ¿Cuáles eran los personajes?, ¿qué le pareció a tu hijo/a lo que pasaba en el cuento? ¿Qué opinó del desenlace?, preguntas cortas y después hay una cosa que se evalúa con signos "hizo preguntas, si mostró agrado, si terminó de leer el cuento ese día", son algunos indicadores”.

Desde el sentido de aproximar a las familias a este tipo de estrategias no se cumple con el objetivo de acercar la lectura desde la oportunidad de establecer una comunicación libre y voluntaria, pues de algún modo se transmite la sensación de que hay una evaluación de por medio, y ya ese concepto tiene una connotación negativa desde sus propias experiencias en el sistema escolar.

“Yo tengo una mamá que no le gusta mucho contar los cuentos y la ánimo y la invito a leerle cuentos a sus hijos y le explico, y doy toda la charla de porque es importante. “Pero yo le voy a preguntar después, no es llegar y leer un cuento”, “Y qué me va a preguntar me dice” , “sorpresa, pero voy a saber al tiro si le contó o no el cuento a su hijo”. Y después les pregunto, hago preguntas de contexto, por ejemplo ¿A qué hora se lo contó?, ¿Dónde se lo contó? ¿Cómo reaccionó el niño? ¿Si él pidió escuchar el cuento o ella lo

incentivó?. Entonces ahí uno va viendo el interés de ellos también, y al final les pido un breve comentario sobre lo que sintió, lo que pasó por su mente, por su cabeza, ¿cómo se sintió al contarle el cuento a su hijo? y ahí se explayan y opté por yo escribir las respuestas, porque al principio lo hacían ellos (familia), pero algunos papás no les gusta mucho escribir, por tanto me pierdo esos comentarios, es super grato para mí eso también.”

Por el contrario, si el énfasis se pone en la interacción que se logrará con su hijo en este espacio de lectura, la disposición cambia notablemente.

“...si, hay mamás que se quedan a la hora del cuento, si hay mamás que participan, si hay mamás que a lo mejor tienen el tiempo, y si no es en la mañana en la tarde, y uno les va buscando el ratito.”

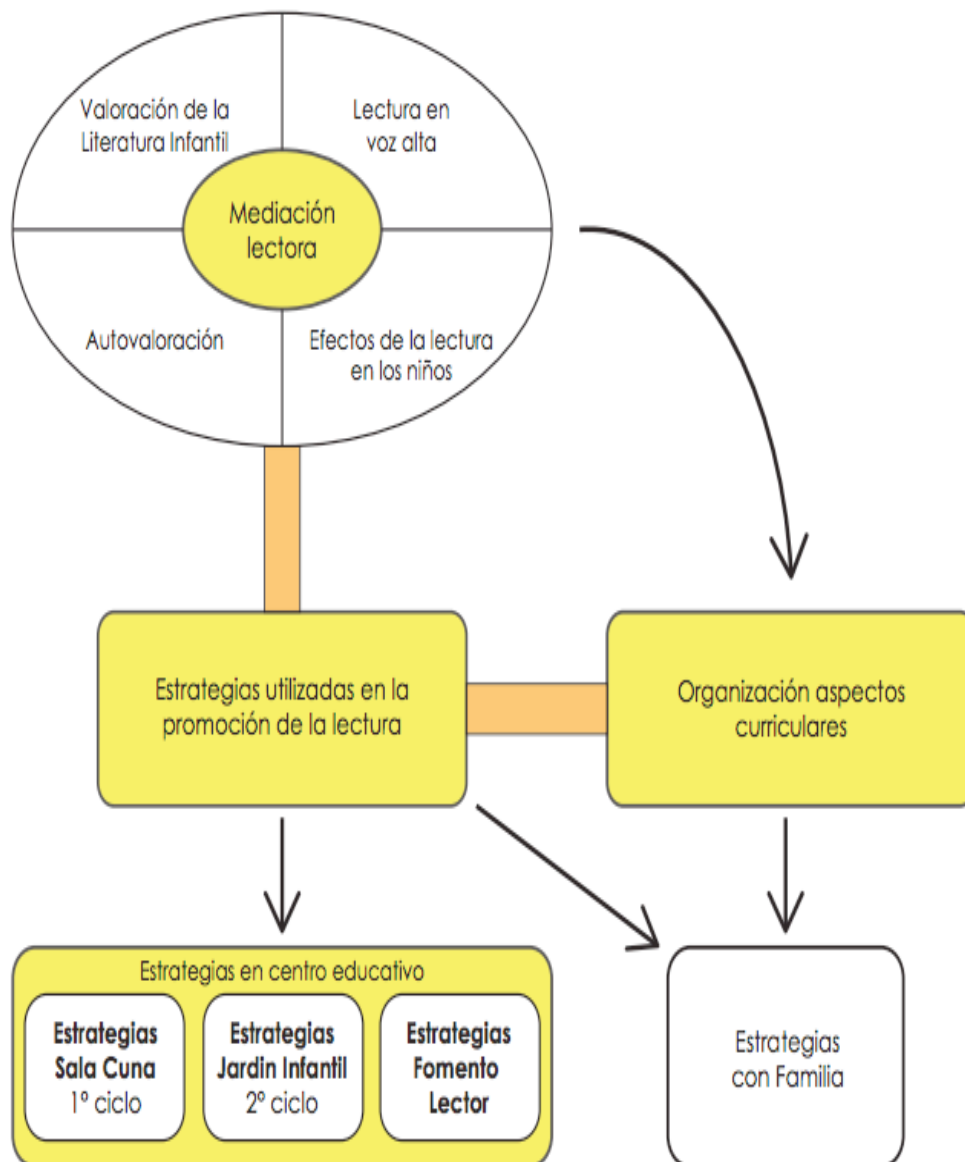
Esta aproximación a la lectura pasa por la mediación que los actores educativos vayan desarrollando lo que implica una disposición a aprender, disposición a renovar sus estrategias didácticas, y de esa forma asumir el desafío de llevar a cabo una práctica pedagógica que permita a los niños un acercamiento a los libros desde la sala cuna. Esto implica una convicción personal respecto de que es posible, convencimiento personal de que realmente cuando un bebé tiene un libro en sus manos, que lleva a su boca incluso o lo abre, lo explora, con todo ello se está familiarizando con un texto, con las imágenes que contiene, con la textura de un Libro.

“Si, nosotros en el nivel como es sala cuna, tenemos un rincón que se llama la Magia de las palabras, ahí están implementados los cuentos colgados, que los niños cuando quieran mirarlos, los puedan mirar, también tenemos un momento donde nos sentamos ahí en círculo, miramos los cuentos.”.

Por tanto, y para cerrar esta primera codificación axial, podemos decir, que en la medida en que quienes ejerzan un rol pedagógico, y por ende mediador de aprendizajes y en este caso mediación lectora, deben realizarlo desde un convencimiento personal y profesional.

Es esto trascendental, si se quiere entregar oportunidades de desarrollo a los niños de 0 a 6 años, etapa en que se encuentra bajo la responsabilidad y el acompañamiento pedagógico de las profesionales. En la siguiente figura se presenta la síntesis de los principales elementos de este análisis.

Figura 33. Mediación en una didáctica de la promoción de la lectura



Fuente: Elaboración investigadora

3.5.3. Categoría 3: Intervención Pedagógica. Hacia una didáctica de la Promoción de la Lectura en contextos de vulnerabilidad.

La disposición de las participantes al momento de presentar la propuesta de intervención no puede calificarse de negativa, pero si se manifestó un bajo interés. La propuesta fue proyectada con el objetivo de aportar al trabajo pedagógico que se llevaba a cabo en cada uno de los tres centros educativos, centros donde la investigadora tiene una trayectoria de acompañamiento profesional, tanto desde la asesoría pedagógica, como desde el acompañamiento de las prácticas de formación de futuras estudiantes de la carrera de educación parvularia, la primera reacción –como dijimos-, fue de señalar que lo que se planteaba era algo conocido, que era necesario retomar; sin embargo a medida que la intervención se fue desarrollando las apreciaciones de las participantes fueron de valoración respecto a lo que estaban realizando y en especial por la perspectiva con la cual se estaba llevando a cabo.

La propuesta de intervención se construye a partir del marco referencial de este estudio y de las experiencias didácticas que se han observado en diferentes espacios convencionales y no convencionales, donde la promoción de la lectura tiene una relevancia desde las oportunidades de desarrollo psicolingüístico y socioemocional para los niños y para sus familias, ya que al acceder a los cuentos familia que viven en situación de vulnerabilidad, se abre para ellos también un espacio de relación a través de un lenguaje enriquecido en palabras y en espacios de interacción afectiva.

“...yo siento que mi rol es mostrar, abrir, ampliar esto, o sea que mi ideal, o yo tengo que estar como disponerme para que ellos conozcan este mundo, yo creo que yo tengo que ser un medio para que ellos conozcan, y eso tratamos de hacer. No solo en los cuentos, en cualquier formato de texto que vemos, yo creo que es mi responsabilidad que ellos conozcan.”

“Reflexionar sobre cómo se está haciendo, por más que haya un programa de fomento lector, porque a nosotras nos pasan el plan de fomento lector y uno empieza “hagamos esto, esto, esto, y esto”, pero no hay tiempo para decir, cómo lo estamos haciendo, ¿por qué estamos haciendo esto?, o busquemos otra forma de hacer esto otro, no existe el tiempo ni la instancia para eso, yo creo que para eso nos sirvió harto”

Los primeros conceptos que se fueron construyendo estuvieron referidos a la responsabilidad que le compete como educadoras de la primera infancia en lo que refiere el desarrollo del lenguaje, considerando los periodos críticos en que se producen las conexiones neuronales que potencian la necesidad de crear un espacio distinto para crear una atmósfera especial al realizar la lectura en voz alta, este *espacio íntimo* fue legitimándose a partir de ejercicios prácticos de lectura, donde posteriormente surgieron diálogos surgidos desde sus propias vivencias.

“...como lo conversaba en los encuentros que tuvimos, tiene que ser un momento íntimo, especial, donde los chicos se sientan acogidos y protagonistas de ese momento, que los invite a imaginar en un contexto de confianza, de libertad eso es lo que siento yo.”

“...que lo vean también como que ella también aprendió de lo que ella le pudo leer a su hijo, que fue estar justos, que yo le digo también es importante, que usted se sentó al ladito de, le dedico un ratito, a veces pueden ser diez o quince minutos, pero para su hijo es importante, no se va a olvidar nunca más que leyó un cuento con la mamá”

Estos conceptos los fueron incorporando en su lenguaje pedagógico cotidiano y también con las familias de los niños, a quienes orientaban de cómo realizar la lectura junto a sus hijos.

“Yo siento que para los niños el que tengan estos libros adecuados según su edad, se sienten tan protagonistas porque ellos también ven a sus papás leer sus libros, entonces bueno repercute a nivel cognitivo, emocional, desarrollo del lenguaje, la comprensión, el apego entre sus padres y ellos, pero siento que si se fortalece en esta primera etapa, va a

ser enriquecedor hasta la etapa adulta, lo siento súper relevante a partir de los mismo niños.”

Este rol mediador, pasa también por tener claridad con relación a los procesos psicolingüísticos por lo que es posible transitar a través de la lectura, dando oportunidades a los niños para conocerse a sí mismo, descubrir a otros y además fortalecer un desarrollo socioemocional con mayor seguridad, pues, además de fortalecer la relación con los adultos, también interactúan con otros a través en un espacio afectivo y de diálogo diferente en el que se desenvuelven cotidianamente, y que además están descubriendo juntos.

“...el desarrollar, el hacer pensar al niño, el que te cuente, pucha desarrollamos lenguaje, hablan, se expresan, cuentan y ellos también se imaginan otras cosas, no todos piensan lo mismo, uno piensa otra cosa y el otro no, entonces eso es rico, escucharlos así, me encanta.”

El éxito de estas experiencias pasa por los momentos gratos en que se lleven a cabo, no sólo en el hogar, sino también en el jardín infantil, de tal forma que el tomar un libro, abrir el espacio a la lectura de un cuento, el escuchar una poesía esté asociada a un momento de placer, disfrute y alegría.

“...yo me imagino que a través de la mamá... más el leerle un cuento, el cariño a su hijo yo creo esta, pero creo que es como más rico sentir lo que tú le estas dando a tu hijo, gratificante ver que tu hijo se siente feliz también al leerle un cuento”

Por tanto, se hace necesario que las estrategias didácticas que se utilicen en el aula y con las familias, sean con sentido y además tengan algunas características que respondan a las características de los niños, tanto de primer ciclo, como de segundo ciclo de educación parvularia. Desde esta lógica se abordó con las participantes en los encuentros, temas como la lectura en voz alta, la narración oral.

“Igual ha sido un proceso lindo porque hemos podido ir llevando a cabo distintas estrategias que hemos ido aprendiendo, pero la verdad es que se ha ido dando y se ha ido instaurando en el nivel todos los días, entonces ellos están acostumbrados a participar de la lectura de un cuento o a escoger un cuento para leer”

“...en leerles cuentos y también interiorizarse en el cuento, porque no es "ya, voy a tomar este cuento y se lo voy a leer y voy a estar leyendo y leyendo", no se trata de eso, se trata de ponerle entusiasmo, se trata de ponerle emoción, porque es ahí donde ellos se interesan”

Por otra parte se trabajaron estrategias didácticas diversas, recopiladas por la investigadora durante el transcurso del estudio en diversos espacios de formación en Chile, Argentina y España. Fue interesante para las participantes aprender a emplear objetos concretos para ir construyendo historias, a través de breves cuentos, como la canción de María Elena Walsh, *Marcha de Osias*, la que a través de recursos simples, como pequeños juguetes, se va narrando y luego se reconstruye la historia con ellas, o desde lo trabajado con recursos plásticos asociados a poemas o rimas, que se elaboraron de manera atractiva desde la sonoridad, el vocabulario utilizado, y la invitación natural del recurso para repetir el texto escuchado y que el niño pueda jugar con él.

“Me gustó todo, todo lo que se trabajó, eso de los cuentos de nunca acabar, lo encontré súper bueno, la del globito que contaba una historia y después se devolvía, la de la mariposa también me gustó, todo eso, la del pollito también, todo eso me gustaron”.

“...me ha gustado mucho, porque vi al equipo muy entusiasmado creando material que les quedó precioso y lo comentábamos y nos reíamos, porque ellas mismas decían que era una virtud que ellas mismas habían descubierto, una habilidad, hicieron unos títeres preciosos para trabajar los cuentos en sala cuna, tan lindos tan atractivos, dignos de ser

vendidos, entonces me gustó eso, ver el entusiasmo, creo que es súper importante para la educación en general que los equipos de trabajos de los distintos niveles educativos puedan tomar un respiro dentro del ajetreo normal, tomar este respiro mirarse, mirar lo que tenemos y mirar lo que queremos lograr”

“...muchas de las ideas que trajiste cuando venías a los encuentros fue así como ¿oh, saquémosle fotos!, hagamos esto, y como con ganas, uno como cuando empieza a tener cosas nuevas como que uno se vuelve a inyectar de ganas de hacer, porque a veces hacer lo mismo muchas veces...a mí me gustó mucho cuando nos enseñaste como algunas formas como para contar cuentos, cuando sacaste el pollito ¿te acuerdas?”

Por otra parte, es importante hacer mención a los recursos que proporciona el PNL, en este caso para los jardines JUNJI, entre ellos la gran variedad de cuentos con la presencia de toda una colección de editoriales especializadas, libros de poemas e enciclopedias infantiles, títeres y los kamishibai con set de cuentos que ofrecen posibilidades literarias ricas y variadas. En el caso del J.I.3, luego de finalizada la investigación, en el año 2016, su gasto anual se focalizó en la subvención de materiales didácticos, en la implementación de recursos literarios en los diferentes niveles, y que además invirtió en mobiliario para instalar sus bibliotecas de aula, compra de kamishibai y set de láminas.

“...entonces dijimos “formemos una biblioteca”, habilitamos un espacio, y empezamos a adquirir nuevos libros, nos dimos cuenta que habían muchos libros nuevos, autores interesantes que te posibilitaban mucho más temas para trabajar con los niños, que eran más cercanos a ellos, entonces yo diría que no fue difícil, fue fácil implementarlo en el jardín infantil como parte de metodología de trabajo, como parte de lo que se realiza sistemática y espontáneamente, porque también los niños van de manera libre y se acercan a ti y te dicen si les lees el cuento, y ahí uno tiene que estar con la disposición siempre, puede ser hasta en el patio, porque pueden estar jugando y llega uno y te dice si se lo lees.”

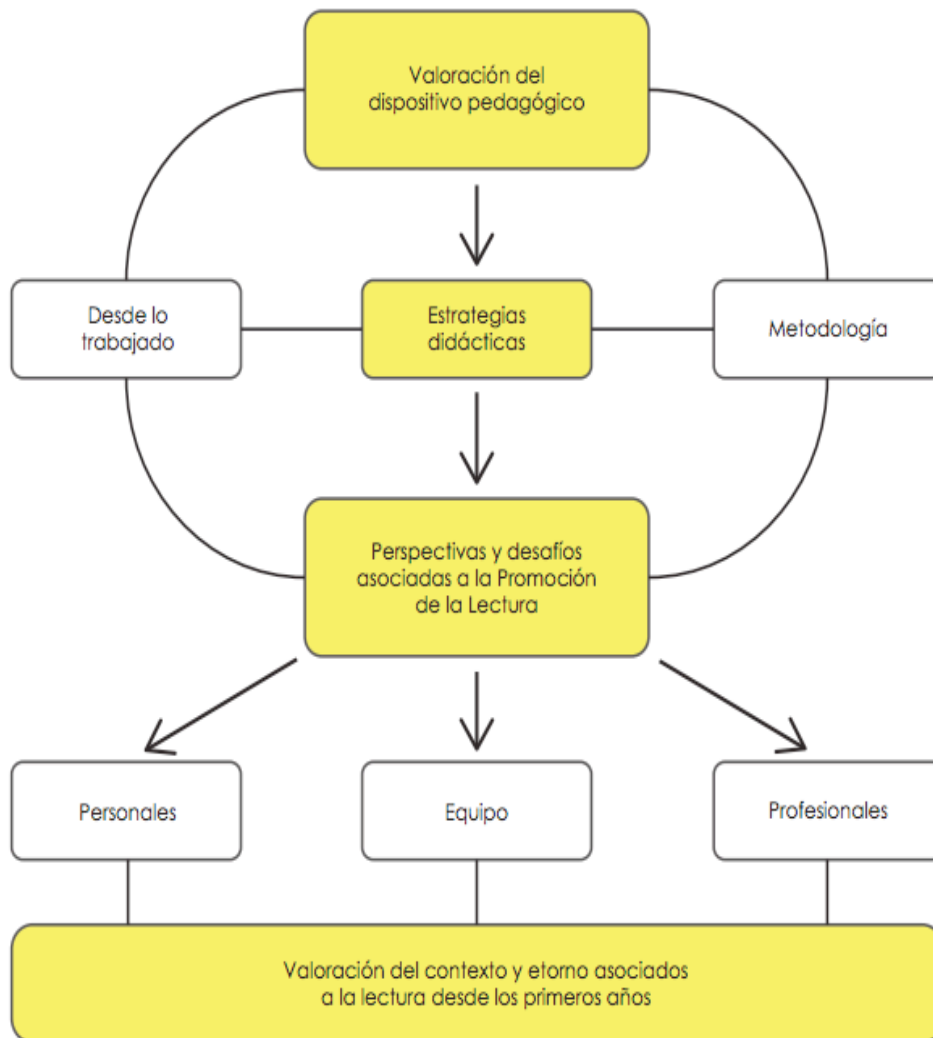
Esto último refleja la importancia que el equipo de educadoras y técnicos del jardín le otorgó a la lectura y a la necesidad de contar con recursos atractivos y acordes con los requerimientos y características del nivel, así como también reconocer el rol que les compete específicamente en sectores vulnerables, considerando lo que estos aportes significan para las familias.

“...yo hice mi tesis en relación a la literatura infantil, entonces desde que salí de la universidad ya tenía formada la idea que era la manera de superar las desigualdades, el fomentar el lenguaje, y eso se hacía a través de los buenos lectores, creando el gusto en los niños de leer y valorar los libros”

Reconocen que en estos momentos existen los espacios y recursos para acercar los libros a los niños, y saben cuáles son las características que deben reunir los textos, tanto de 0 a 3, como de 4 a 6 años. Por lo mismo, en los jardines se han generado espacios de organización en términos curriculares, de tal forma de tomar decisiones que permitan optimizar el trabajo de equipo, la selección de recursos, la organización del espacio y del tiempo; así como definir las estrategias para incorporar a las familias desde áreas de acción distinta, por un lado en el aula misma y por otro lado en el hogar, asumir nuevos desafíos personales y profesionales, que van desde el incorporar estas estrategias lúdicas y otras que a modo personal vayan creando u buscando, realizar cambios y mejoras en sus bibliotecas de aula, incorporar mayor repertorio literario, incluyendo el folclore, trabalenguas, adicinanzas, lo que les permitirá realizar estas experiencias de manera más regular, y de la misma forma, se plantean el desafío de lograr una mayor participación de las familias, tanto en el hogar, como en el mismo jardín infantil, a través de talleres y elaboración de materiales, y de esa forma mejorar a nivel de desarrollo de lenguaje, procurando además, entregar una atención de mayor calidad a los niños que asisten a estos centros de la comuna de Valparaíso.

En la siguiente figura se expone los conceptos que se fueron construyendo, las actividades prácticas asociadas a una didáctica de promoción de la lectura, así como las valorizaciones que fueron surgiendo respecto a ellas mismas, a la intervención y a las estrategias que se fueron desarrollando.

Figura 34. Intervención Pedagógica hacia una didáctica de la Promoción de la Lectura



Fuente: Elaboración investigadora

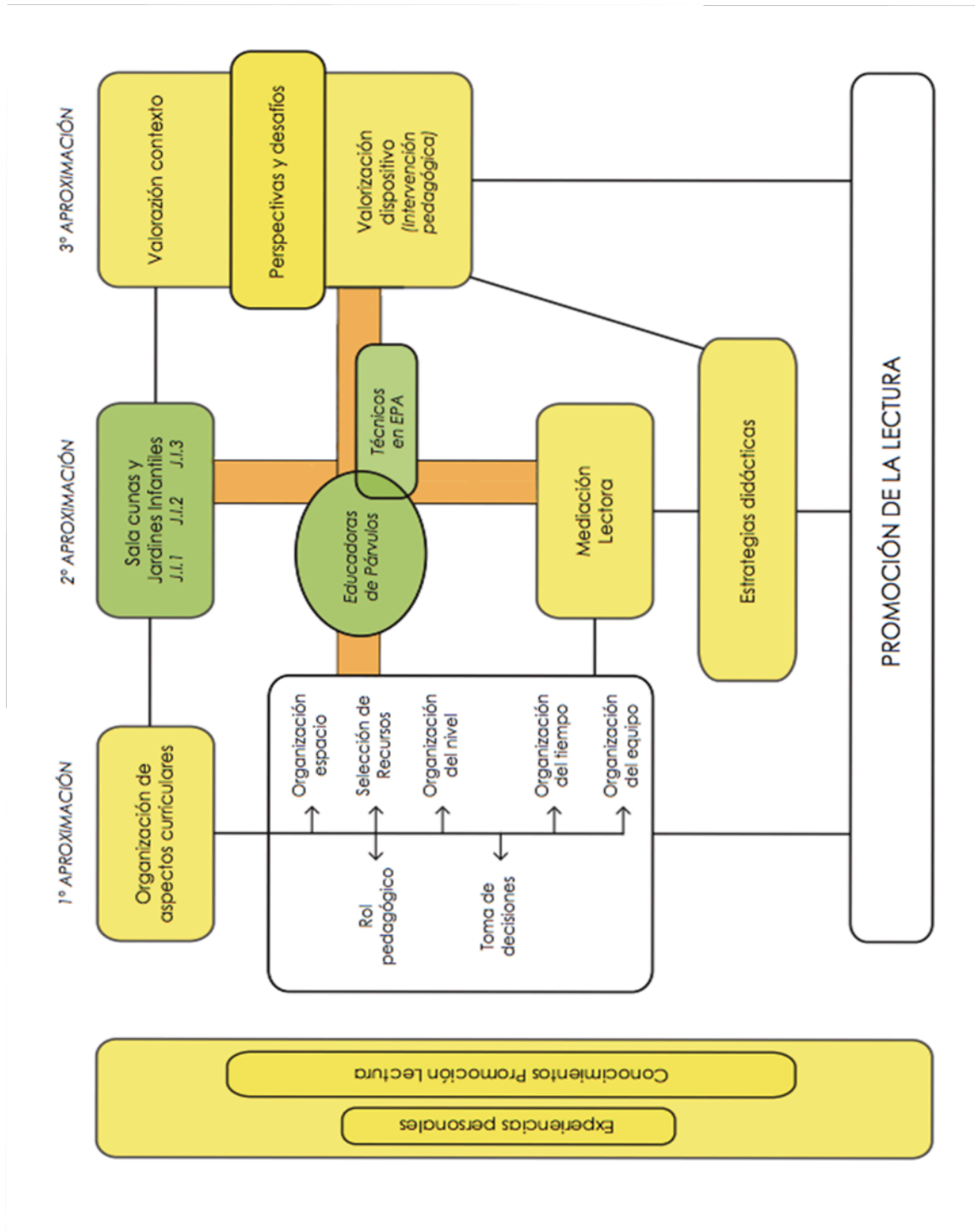
3.6. Codificación Selectiva

A continuación se presenta la codificación selectiva, que corresponde a la síntesis principal de los resultados de la investigación. Para el caso, se ha establecido una sola codificación que se ha nominado como: Aportes hacia una didáctica de la Promoción de la Lectura en Jardines Infantiles vulnerables de Valparaíso. La codificación se ha organizado a partir de tres aproximaciones las que están representadas por la Figura 35, que se expone en la siguiente página.

3.6.1. La primera aproximación: Experiencias Personales que dan sentido a los conocimientos vinculados a la Promoción de la Lectura.

Se identifica en la investigación de campo que los conocimientos referidos a la promoción de la lectura, en el nivel de educación parvularia, surgen a partir de dos ámbitos, el primero vinculado a la normativa curricular para este nivel educativo, que contiene el desarrollo de aprendizajes del ámbito de la Comunicación y sus respectivas orientaciones, donde hay instancias de acompañamiento por parte de las instituciones abocadas al tema de primera infancia, y por otra parte están los conocimientos que provienen del Plan Nacional de Lectura, que se encuentra implementado en todos los jardines institucionales. Sin embargo, un segundo elemento, comprende el hecho de que hay un factor personal que también está en juego, donde aparece un componente vivencial que puede favorecer este recorrido hacia el rol mediador que lleva a cabo el adulto que desempeña una función pedagógica en primera infancia, ya sea educadora de párvulos o técnico en educación parvularia.

Figura 35. Intervención Pedagógica en tres jardines Infantiles vulnerables de Valparaíso



Fuente: elaboración investigadora

“Entonces eran más cuentos tradicionales e historias infantiles, canciones. Hay canciones que a mí me marcaron y que me acuerdo tomando la leche, igual son más cristianas pero infantiles, del grupo pequeñeces o magia de amor. Esas canciones así me devuelven a la infancia. Más adelante recuerdo en la escuela, donde tuve una profesora igual que todavía tengo mucho contacto con ella, que era la profesora de lenguaje y ella trabaja como encantada con su profesión entonces nos acercaba mucho a lo que era literatura, nos hacía leer bastante, estaba pendiente de cómo escribíamos, de llevarnos a lugares distintos para poder contarnos cuentos, era muy expresiva.”

“...era un momento cercano con ellas, era un momento cercano, porque era un momento cálido, recuerdo perfectamente los lugares que me lo contaban, porque mi abuela no tenía mucha movilidad pero en su pieza siempre me contaba las historias. Con mi mamá no, era más dinámico hacíamos caminando y me iba contando el cuento, pero como te digo era un encuentro el que tenía yo con ella, era como un momento de intimidad que tenía yo con ellas cuando me contaban esas historias, eran buenos recuerdos.”

Posteriormente esas mismas experiencias las han replicado con sus hijos, y cuando llegó el plan de fomento lector a los jardines fueron las primeras personas que voluntariamente asumieron la coordinación de los programas, a fin de transferir las temáticas que fueron desarrolladas en las capacitaciones del PNL, y además responsabilizarse del seguimiento a la aplicación del mismo.

“...cuando se planteó yo estuve en el ‘‘lee chile lee’’, también estuve ahí, después se cambió a fomento lector y todo. Y estuve también en muchas charlas, referentes al tema, me gustó mucho el tema y estuve en una que me dejó muy marcada, una que hicieron en la Biblioteca Severín, hubo una muy buena muy buena y quedé más encantada todavía con los cuentos, con la lectura, con todo.”

“...hay un seguimiento del fomento lector, porque acá gloria, está encargada del fomento lector entonces todos los niveles trabajamos, y tenemos un seguimiento en cuando al fomento lector, lo que se va haciendo por día, es diario y se va haciendo un registro diario también.”

En los jardines hay una valoración de la promoción de la lectura, lo sienten como un espacio enriquecedor que da la posibilidad de trabajar con el niño y también desde ellas como equipo. Desde la perspectiva de los niños es una oportunidad para abrirles el mundo y a su vez favorece el gusto por la lectura, las profesionales como equipo señalan que es un desafío, que implica el desarrollar la iniciativa para generar herramientas que les permita narrar, leer, y cantar más.

“...ha sido súper bueno y enriquecedor, tanto para uno como para los niños, si la pila de uno son ellos entonces mientras más cosas lleguen para ellos enriquecer un todo de conocimientos, yo lo encuentro maravilloso, súper bueno, buenísimo que esto no acabe nunca y que sigamos implementando más cosas más ideas, porque esto comenzó y ya no tiene que parar nunca más.”

Se ha visto en los jardines infantiles la presencia de recursos literarios muy buenos que fundamentalmente se utilizan en segundo ciclo, primero porque hasta la fecha en que se llevó a cabo el estudio eran en su mayoría textos dirigidos a este, por tanto la mayor parte de las estrategias utilizadas eran la lectura en voz alta de cuentos y poemas, el kamishibai, y la dramatización de cuentos. Luego se deja a disposición de los niños los textos para que los puedan manipular libremente en los momentos que ellos deseen.

“...al principio como muy complicado, porque algunos niños al principio tomaban los cuentos y al hojearlo los rompieron, pero a la vez súper enriquecedor, tanto para mí como para los niños, porque los niños cada vez se interesan más en estar viendo los cuentos, de verdad para mí es sorprendente ver a un niño que tome tan chiquitito un cuento y se interesen tanto en estar hojeándolo y pasen segundos y segundos viendo el libro, sacan ese cuento van y sacan otro o sea es súper buena la experiencia con el fomento lector”

“...plastificar los cuentos, para que no se los lleven a la boca, pero de repente no duran mucho el plastificado, porque igual se deteriora, eso es lo lamentable, que no dura mucho con ellos que son tan pequeño, porque todo a la boca, por la etapa sensorio motriz, entonces es complicado”

Existe un seguimiento a las acciones que se realizan en torno a la lectura en los tres jardines, las cuales consisten en pautas de registros que son aplicadas de diversas formas, pero que al final cumplen el mismo objetivo, cual es conocer el número de niños que están llevando textos a su hogar, los resultados de la actividad realizada, el número de familias que solicitan textos, entre otros aspectos.

“...el registro que ellas dejan es la participación que hicieron con el libro del fomento o cualquier libro que este dentro de la sala y que hayan elegido, dejan un registro, si al niño le gustó, en qué lugar leyó el libro, qué más le gustó al niño, entonces eso también es una evidencia para nosotras y no lo vean como un solo compromiso, sino que lo ven también como que ella también aprendió de lo que le pudo leer a su hijo”

Los jardines consideran entre las estrategias pedagógicas con mayor éxito, aquellas que se realizan en sala cuna, las que provienen del PNL, donde participan las familias, y también las que cada una, desde su rol mediador, es capaz de implementar por iniciativa propia.

“...yo invento muchas cosas con ellos y me escuchan...yo no soy una hada del fomento lector, pero trato siempre de ir incorporando cosas. Yo veía cuando una compañera prendía una vela y todos se quedaban en silencio, lectura silenciosa es una maravilla, yo quiero lograr eso, hasta el momento prendo la vela y no he logrado lectura silenciosa, pero si relajo.”

Además del trabajo directo con los niños, en relación a la lectura, organizan visitas a bibliotecas, organizan actividades empleando sus bibliotecas de aula. Todas estas actividades son diferenciadas según si se desarrollan con el primer ciclo o el segundo ciclo, así como también las estrategias, las que pueden ser llevadas a cabo con las familias, desde aquellas que pueden estar dirigidas al hogar, y aquellas otras en que pueden participar en el jardín.

Sin embargo la percepción de las participantes respecto a cómo llevar a la práctica estas estrategias pasa por una organización de aspectos curriculares en torno a la temática, y desde esa lógica plantean que es importante desde el rol pedagógico ofrecer oportunidades variadas, que pasan por una disposición y acompañamiento mayor. Por otra parte también plantean que es necesario una organización del equipo de sala, a través de reuniones, conversaciones y una adecuada planificación y evaluación, lo que va a significar tomar decisiones desde adaptaciones para cada nivel, mayor flexibilidad según los intereses de los párvulos y resolver los conflictos que surjan.

“...previamente igual tenemos que hacer un ensayo de la lectura y de la dramatización que vamos a hacer, nos organizamos, "tú vas a hacer esto, tú vas a elegir este rol o tú haces este rol" y tenemos que también leer el cuento antes de..., para saber lo que viene, también en las láminas, lo mismo ver bien el cuento para saber, depende de la lámina lo que uno le va a decir al niño.”

“...en reuniones de aula conversamos qué ha sido complejo, cómo podemos mejorar, qué cosas, cómo podemos solucionar para que los niños capten más la atención, entonces ahí vamos conversando y analizando y dependiendo de lo que hayamos conversado o puesto de acuerdo en equipo, tomamos las decisiones y vamos mejorando para llevarlo a cabo de la mejor forma posible, según los intereses y necesidades de los niños”.

También consideran relevante la organización del tiempo, desde cómo se organizan los períodos destinados a las diversas estrategias que van realizando, en cuanto al espacio variando los lugares donde realizar estas actividades, realizando una adecuada selección de recursos literarios y propiciando la elaboración de otros con las familias, además de trabajar con los niños la organización del nivel, en cuanto a generar un clima de afecto y tranquilidad, para lograr una mayor disposición a escuchar.

“...en ocasiones está la disposición también de ellos en escuchar el libro, en querer, en que es el momento de la lectura en otras ocasiones cuesta mucho por varios factores, porque no es el día, porque la mitad quiere un cuento y la otra mitad quiere el otro, entonces el que no quiso el cuento no quiere escuchar simplemente, entonces cuesta engancharlos y que participen en la lectura, a veces es un poco difícil y a veces no. No es tan fácil siempre”

“...para llegar a los niños más pequeñitos debe hacerlo con afecto, debe ser todo un ambiente, una preparación, un ambiente tranquilo con afecto, para que los niños tengan también las ganas de estar ahí”

3.6.2. Segunda aproximación: El rol mediador, un camino para consolidar espacios de promoción de la lectura en las salas cunas y jardines infantiles.

Se observa entonces que hay un interés en instalar estrategias didácticas en todos los niveles educativos de los tres jardines infantiles, lo cual es manifestado por las educadoras de párvulos, como profesionales responsables de trabajo pedagógico, pero también –e igualmente-, por parte de las técnicas en educación parvularia. Las técnicas en estos centros, generalmente trabajan a la par con las educadoras, llevando a la práctica y realizando una labor de mediación pedagógica en las situaciones de aprendizaje en el aula, por lo que a partir del conocimiento que tienen del nivel, y por las funciones que les han sido otorgadas, también pueden proponer actividades en torno a la lectura, vinculadas al núcleo de lenguaje verbal contemplado en las Bases Curriculares.

Esta mediación lectora la valoran desde el compromiso que se promueve en el equipo, la instancia que se produce en donde se disfruta de la lectura, el hecho de constituirse en una oportunidad para adquirir una mayor cultura y, además, el hecho que sea una invitación a disfrutar de estos momentos en comunidad (en el mismo centro educativo), todas las cuales son valoradas como experiencias positivas.

“...siento que es muy importante, muy importante porque el conocimiento, el disfrute, el enriquecerse con la lectura, es tanto para uno como para los niños, es como uno volver a ser niño y los niños disfrutaban su niñez, entonces es importante y aunque ellos, algunos te digan no que no te toman atención, yo sé que en un momento hay algo que a ellos les va a gustar, porque cuando uno hace lee los cuentos, hace la obra, te quedas como con uno bien pegado porque este como que es fuerte, este les gusta y hay que volverlo a recordar y hay que volverlo entonces, eso siento que es súper importante”

“...uno está contando el cuento y te estas contando el cuento a ti también, y te estas imaginando igual que ellos las historias, y cuando cuentas el cuento tradicional que uno se lo sabe también están como disfrutando porque ves las caritas y una quiere ponerle más color todavía, va como transportándote también”

Además, esta mediación la proyectan a partir de las estrategias que ya conocen desde su conocimiento profesional, y desde aquellas que han adquirido en el transcurso de esta intervención pedagógica, además, por otra parte, desde la aplicación de estrategias de trabajo con familia. Para esos efectos consideran seguir implementando las estrategias que extraen del PNL, otras que han llevado a cabo siempre en sus prácticas pedagógicas, como la dramatización, el cantar canciones infantiles, y las conocidas a través de estos encuentros, que fueron incorporadas a su trabajo con niños durante el transcurso de la investigación, dentro de las cuales ellas tienen identificadas la que tienen mayor éxito en el aula.

“...tenemos la lectura compartida, que todos los días nos sorprende, porque al principio se demoraban en leer, en aprenderse porque una es que tengan harta memoria, ya, pero no es aprenderse de memoria porque es ir relacionando la sílaba que van diciendo con el grafema que está escrito ahí, y eso lo han aprendido súper rápido”

“...y se sientan al ladito y van dando vuelta la hojita, esa es la, esa es la ayuda que ellos pelean, claro, ayudar al que quiere leer, al que quiere contar el cuento, ellos juegan, creen que leen, “si están leyendo el cuento, dicen””

“...tenemos la biblioteca infantil, tenemos el kamishibai también, que a ellos les interesa mucho, ver los relatos de las historias a través de esas láminas, ayer hicimos títeres, que están fascinados con los títeres, marionetas así que estamos felices con ese contacto y contarles cuentos, porque quedan como hasta los más bebés de repente uno dice "qué va a tomar en cuenta un bebé un cuento o una historia" pero ellos quedan perplejos viendo la historia.”

3.6.3. Tercera aproximación: Perspectivas y desafíos a partir de una Intervención pedagógica a favor de la Didáctica de la Promoción de la Lectura en contextos de vulnerabilidad.

Una de los de los componentes que aporta significativamente a la instalación de la Promoción de la Lectura, particularmente en sectores de alta vulnerabilidad como los estudiados, es la valoración del contexto y del entorno, considerando todas las limitantes y los obstáculos que en él existen, pero también sus fortalezas, proyectando de esta forma contribuir desde lo pedagógico en lo que respecta a las oportunidades para los niños y sus familias, dado que, por tratarse de centros educativos que reciben a niños de condiciones socioeconómicas deprivadas, hay muchos más desafíos y compromisos que asumir, especialmente si parten de la premisa de que “las familias siempre quieren lo mejor para sus hijos”.

“...como hay muchos pequeños que no tienen, o mamás que no tienen acceso a comprar cuentos, acá en el jardín se le da todo, en el jardín hay niños muy vulnerables y la mamá si no tiene para tenerle en la casa acá se les presta y las veces que ellas quieran lo pueden llevar a la casa.”

“Yo creo que es tomarle el gusto a todo tipo de literatura y estudiar más que nada, porque igual es importante el estudio, te genera también a lo mejor salir de esa vulnerabilidad, entonces los niños tomándole el gusto desde chiquititos después van súper bien hacia la enseñanza media, la universidad no sé, y eso genera salir de esa vulnerabilidad, así que yo creo que es súper importante nosotros el rol que cumplimos desde pequeñitos”

Las profesionales participantes de los tres centros plantean que sienten un compromiso respecto de buscar y aplicar estrategias que conduzcan a una práctica lectora desde la primera infancia, por lo que se proponen perspectivas y desafíos asociadas a ésta, entre otros, procurar mayor coordinación como equipo, proponerse más altos desafíos profesionales y personales, e incorporar aquellos aspectos del PNL que están pendientes.

“...hacer más participe a la familia, que ellos empiecen a crear cuentos, que ellos hagan rimas, que inventen y que creen, que ellas piensen también porque es importante, y ahí uno las puede involucrar de esa forma y yo creo que ese va a ser como un desafío, el apoyo con la familia, trabajo con la familia que es fundamental.”

“...me gustaría más acercarme a las mamás, acercarme más, que ellas se acercaran más a pedir cuentos, y que ellas mismas relataran las historias a sus hijos, eso es como un gran desafío, ojala en lo que quede de este año si no ya para el próximo tratar de acercar más a las mamás con los niños, que de repente no tienen como esa posibilidad.”

Finalmente estas perspectivas y desafíos se proponen desde el reconocimiento de lo que significa desarrollar un acercamiento a la lectura desde la más temprana edad, lo que fue marcado por la Valoración del dispositivo aplicado en la intervención pedagógica, el que fue diseñado pensando en que participaran todas las educadoras y técnicos de los tres centros educativos. El dispositivo pedagógico buscó proyectar la tarea de acercar la lectura a todos los actores educativos insertos en lo cotidiano del centro, de modo que vivenciaran un encuentro con la lectura desde una perspectiva personal, humana, y lúdica, lo que se logró concretar a lo largo de los ocho meses en que se desarrolló la intervención aproximadamente.

Desde las declaraciones de los profesionales rescatamos dos que dan cuenta de lo que indicamos antes:

“...con toda la riqueza que me entregó, en relación a la lectura ..., todos los conocimientos que nos dio a nosotras, ... con las canciones, con la emoción que ponía también, que uno aprende de eso que al contarnos las historias, que uno también, aunque sea grande queda así como "¡oh, qué buena!", y uno dice "ya voy hacer esto, voy a hacer esto otro, voy a cambiar a lo mejor más la voz".

“...ha sido muy positivo, porque uno igual siempre se hace uno trabas, de decir no son muy chiquititos, que vamos a lograr con esto, en realidad lo experimentamos y logramos, siento que lo logramos, a pesar de que mi grupo es chiquitito, no es numeroso como en los otros niveles, pero logramos algo positivo, van con una nueva base al otro nivel, que ya no va a ser un trabajo de las otras chicas de volver a empezar, va con una base, de sentarse, de la disposición de aprender algo nuevo, entonces fue muy positivo, conocer otras técnicas, porque uno siempre tiene las mismas técnicas, se basa en lo mismo, y el estar siempre aprendiendo técnicas nuevas, súper bueno, nosotros implementamos la de los guantes, la de la caja, hicimos algo con la caja, así algo cortito como que saqué dos o tres objetos e hice una mini historia.”

En síntesis estas tres aproximaciones que evidencian las percepciones más significativas y recurrentes por parte de quienes fueron protagonistas activas durante la investigación, permitirán a continuación el desarrollo de una discusión que, nutrida del estudio de campo, se confronta con las referencias teóricas que hemos revisado y, a la luz de lo que son nuestras interrogantes y objetivos, nos conducirán a las conclusiones finales de este informe de investigación.

3.7. Discusión Teórica

En esta última etapa del presenta informe se realizará una triangulación de la información reunida en el desarrollo de la investigación, con la finalidad de atender los objetivos de la misma, y procurar dar respuesta a las cuestiones de base que han guiado –en la práctica- todo el proceso de revisión de la literatura científica, la preparación, ejecución

y compilación de la información de campo. En cuanto a los referentes extraídos de la literatura científica, consideraremos aquellos elementos centrales y clave ya expuestos en el capítulo correspondiente. Por su parte, en lo que refiere la información de campo que ha sido compilada a partir de la implementación del dispositivo didáctico, consideramos las percepciones de las participantes de los tres centros educativos. Respecto de estos últimos, y ya habiendo expuesto los resultados finales, (codificación axial), incorporamos las preguntas como líneas de análisis y de organización del texto que presentamos a las preguntas de investigación.

- *El fomento lector está ligado a las experiencias y vivencias personales de quienes lo desarrollan.*

En lo que respecta las percepciones de las educadoras y técnicos, las evidencias derivadas de sus discursos recogidos mediante entrevistas y diálogos (incluso aquellos informales), denotan la importancia que tienen los recuerdos personales y las vivencias con que asocian a la lectura. Efectivamente, las profesionales tienen un recuerdo que se ancla en vivencias personales respecto a situaciones relacionadas con la lectura, particularmente en los primeros años de vida (la infancia), vivencias que rememoran con mucha emotividad y sentimientos personales, especialmente aquellas profesionales que vinculan estas experiencias lectoras a instantes que marcaron sus vidas como pueden ser los encuentros con personas que dedicaban tiempo exclusivo a ellas, ya sea padres y abuelos, lo cual les hacen asociar la lectura con esos momentos de calidez, de conversación, de expresión de emociones. En la literatura científica, encontramos alusiones claras a este fenómeno, respecto de ello, Mata (2004), plantea que justamente es esta voz, que escuchan en los primeros años, la que será inolvidable y marcará una pieza clave para

generar un interés por la lectura, ya que lo más probable es que hará retener en la memoria no sólo las historias en sí mismas, sino todo el ambiente que ésta generaba.

En ocasiones esos recuerdos también pueden estar asociados a quienes fueron los primeros educadores, lo cual también fue referido por las participantes. Nuevamente, desde una mirada de la teoría experta, nos encontramos con que aquello que indica Petit (1999) se confirma. El autor señala que cuando los padres no eran quienes leían o iniciaban a sus hijos, lo hacía un profesor que, en el caso de las profesionales estudiadas, ese rol lo cumplieron las educadoras del jardín infantil o, seguidamente, las profesoras de los niveles de enseñanza primaria. Durante el desarrollo del dispositivo didáctico se pudo observar en algunas participantes cumplir este mismo rol con sus grupos de niños, no obstante que reconocen que esas ganas de conectarse con los libros o relatos a partir de sus primeras experiencias, se fue perdiendo una vez que entraron al colegio, salvo aquellas personas que tenían una relación más frecuente con algunos profesores que gozaban de poseer cualidades muy singulares respecto del apoyo al proceso lector, vínculo que se generó también –según declaran las profesionales-, a partir de una relación de valoración y legitimación del otro en el sentido que uno es docente y el otro discente, intercambiando dialogalmente los roles como señala Freire (2002) , y generándose con ello vínculos donde el aprendizaje es fruto de la relación en donde cada uno aporta desde su perspectiva.

Como vemos, tanto de lo que ya conocimos y derivamos de la literatura experta, como aquello que pudimos observar en terreno, en el trabajo de campo, estos “seres queridos” que son aludidos por las profesionales, cumplen un rol clave en su relación con los cuentos tradicionales, las leyendas, las rimas y poesías durante la infancia. Cabrejo (2003), señala que el que lee cuentos a los niños les lleva a una imagen de la

escena diferente a la del mismo libro. Todos los cuentos o historias, señala Cabrejo, que son narrados, tienen esos sentimientos de amor, odio, celos, llamados *fantasmas psíquicos*, por tanto, cuando las participantes recuerdan sus experiencias iniciales con la lectura, aluden a esos momentos y a aquellas emociones.

Es desde esta mirada que se puede entender un compromiso mayor con los procesos de promoción de la lectura en los tres jardines infantiles, ya que aquellas participantes que tenían el recuerdo de experiencias positivas en relación a la lectura en sus primeros años de vida, asumieron un rol más protagónico durante los encuentros, y fueron implementando con mayor disposición las estrategias que se fueron desarrollando.

- *La escolarización como freno a la promoción de la lectura.*

Por otra parte los resultados también evidencian que las educadoras consideran la promoción de la lectura desde un enfoque escolarizante, Ferreiro (2005) lo explica señalando que desde los orígenes este proceso se concibió desde el aprendizaje de una técnica, que coincide con lo planteado por una de las participantes (desde la experiencia de campo se puede señalar que esta postura se repite entre las profesionales), quien valora el conocimiento de las letras que están registradas en el cuento, por su parte, otras profesionales expresan que ellas les explican a los padres que con el hecho de leerles cuentos a sus hijos, están asegurando que en el colegio les irá bien a los niños (se refieren a la futura etapa escolar propiamente tal). Desde esta perspectiva, se puede inferir que las participantes tienen un enfoque de la promoción de la lectura condicionado hacia el aprendizaje basado en una técnica, por sobre un enfoque basado en el desarrollo de destrezas comunicativas en todo cuanto consigna el desarrollo del lenguaje. Esto último, a juicio de la investigadora, produce una distorsión sobre lo que debiese ser el sentido de la

lectura en estos primeros años, pues limita la mirada de quienes ejercen la labor de mediación lectora en la generación de espacios de placer, disfrute, desarrollo personal, conocimiento de los otros, entre otros, tal y como lo plantea Chambers (2013), cuando señala que es el educador quien debe proporcionar este espacio de disfrute, para despertar el interés en los relatos, especialmente en sectores donde la marginalidad social y cultural, expresada en padres sin iniciativa en este ámbito de la iniciación lectora, actúan conjuntamente y marcan las conductas posteriores de los párvulos.

Contrario a lo deseable, las percepciones de las profesionales y las condiciones de contexto, tal como las descritas, ponen en peligro el proceso de fomento lector y se constituyen en una amenaza contra sí mismo, es decir, seguir generando (y ahondando) el rechazo que el propio sistema educativo provoca en quienes se inician en la lectura, con una preocupación por lograr preparar para el proceso de iniciación a la lecto-escritura, incentivándolos para que comiencen a decodificar los primeros códigos escritos a edad temprana, sin considerar que aunque a los niños se les enseñe el proceso de decodificación tempranamente, eso no necesariamente significa que lo aprendan efectivamente (Ferreiro, 2005). Mientras no cambien la percepción que tienen de la lectura las profesionales principalmente, quedará en la actividad de contar un cuento o de leer una poesía, no alcanzando el nivel de constituirse en un momento en que todos los implicados en la actividad participan de un encuentro fundado en la experiencia, con el sentido y emocionalidad que provoca el relato.

En relación a lo anterior, esta percepción de la lectura de las profesionales estudiadas, también la transfieren al trabajo que realizan con las familias, ya que cuando les solicitan que lleven cuentos al hogar, el mensaje que transmiten posee tales cualidades que muchos

padres y madres tienden a entenderlo como una “tarea” que deben cumplir con sus hijos, especialmente porque se ha implementado un mecanismo de seguimiento, el cual utiliza como herramienta una especie de cuestionario que deben responder al término de la lectura y que, por el contenido del discurso de las participantes, esa es la intención que tienen las orientaciones que se entregan, sin proyectar la idea de que la lectura es un espacio para conversar de una forma diferente con los hijos, que no es un mecanismo de control o evaluación de lectura, sino que es una instancia para conectarse de una forma diferente con él, frente a esto y recurriendo a los autores revisados, Núñez, Mata y Rienda (2015), al respecto señalan que aún no se logra que los colegios dejen de considerar la lectura desde un sentido utilitarista, que necesariamente haya que controlar por medio de exámenes, pruebas, y en este caso, por cuestionarios.

- *La formación inicial de las profesionales y el fomento lector.*

Las educadoras de párvulos y técnicas de educación parvularia, reciben una formación que considera conocimientos en el ámbito de la literatura infantil, los que están considerados en los Estándares Disciplinarios de la Educación Parvularia y que, además, están orientados al manejo de estrategias pedagógicas basadas en la comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo del lenguaje verbal y las artes escénicas, visuales y musicales. Si bien las profesionales participantes de la investigación están formadas en este ámbito, la evidencia demuestra que se hace necesario que se fortalezca el desarrollo de las capacidades asociadas al fomento lector desde lo trascendental que puede ser un acompañamiento desde una perspectiva que vaya más allá de la ejecución de experiencias. En este mismo sentido, Villalón (2011) plantea que se hace necesario una formación profesional que sea más afectiva para el acercamiento a la lectura en los

primeros años, además de conocer los componentes de la alfabetización inicial, que comprende como primer punto el período crítico en que el niño desarrolla procesos neuronales que serán la base para logros posteriores. (Mc Cain y Mutard, 1999). Además de constituir también los dos primeros años de vida, un periodo crítico para desarrollar vínculos afectivo, que posteriormente le permitan vivir sentimientos de empatía, amor, conmoción (Dörr, 2010).

- *La valoración de la lectura como aporte al desarrollo de los párvulos.*

Desde la valoración que realizan de la promoción de la lectura las profesionales, manifiestan sentir que el fomento lector es un aporte al desarrollo integral del niño. Efectivamente, las evidencias compiladas muestran que, en el caso de los más pequeños del nivel sala cuna, las profesionales declaran darse cuenta que es posible realizar un primer acercamiento con relatos simples, donde ellos disfruten y ríen, conectándose con el adulto desde un vínculo afectivo. Declaran que sus prácticas les permite observar que los niños pueden desplegar su fantasía, en relación a ello, Bonnafé (2008) y Mata (2009) señala que sólo es necesario ver el rostro de los niños cuando está el adulto leyendo un cuento ilustrado para darse cuenta el placer que causa en ellos.

Núñez, Mata y Rienda (2015), señalan que el *leer* puede tener varias miradas, las que van desde el verbo, desde lo pragmático, con lo cual va más allá que el reconocimiento de letras o palabras sino que, en contrario, se despliega a la capacidad de entender y comprender. Esto, de algún modo las profesionales participantes lo expresan, pero de manera parcial ya que si bien, hacen referencia a que la lectura va más allá que la mera lectura en sí, haciendo referencia de esa forma a la imaginación, a la concentración y a la atención, las verbalizaciones que hemos compilado no denotan un claro discurso que haga

referencia a la capacidad de entender y comprender de los niños a lo cual, desde la mirada de la investigadora, desde la experiencia de campo, tampoco es frecuente observar que se intencionen.

Hay, en definitiva, una percepción clara de que a través de los cuentos los niños disfrutan, como así mismo sucede con poesías, canciones, títeres y, desde esta lógica, en los tres centros se encontraron educadoras que se preocupan de llevar a cabo experiencias de este tipo, y si pensamos en lo que plantea Bonnafé (2008) si esto se lleva a cabo con los bebés se está dando la posibilidad de interactuar con narraciones a través de un juego lúdico con el libro, oportunidad, que muchas veces se limita a ciertas realidades socioculturales.

- *El desarrollo curricular en los espacios educativos de los centros.*

La evidencia compilada en los centros educativos nos mostró que los aspectos curriculares, desde lo que implica el proceso de aproximación a la lectura, se abordan desde cuestiones como es la organización del espacio, la preparación de los recursos, la organización de los tiempos y la organización del equipo profesional. De acuerdo con esta forma de abordaje del currículo (gestión del currículo), y según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001), constituyen los contextos que favorecen los aprendizajes, y que implican acuerdos previos y toma de decisiones por parte de cada equipo profesional de sala, denotando desde esta perspectiva que se realiza un trabajo planificado en relación a la lectura en los tres centros educativos, independiente de tener o no en ejecución el PNL.

El trabajo de diseñar las experiencias pedagógicas se hará cautelando en sus planificaciones los principios pedagógicos de la Educación Parvularia, a decir, el bienestar del niño, disponiendo de un ambiente cómodo donde escuchar y participar de la lectura. El

principio de Actividad se desarrolla permitiendo con que los niños puedan elegir, manipular, explorar y conversar a partir de los textos. El principio de Singularidad promoviendo que cada uno pueda elegir el texto que quiere escuchar y que se encuentre con los seres más próximos a partir de la lectura. El principio de Relación, a partir del contacto con otros durante el relato y el de Unidad, promoviendo que el niño experimente lo que escucha desde su integralidad. El principio de Singularidad considerando que puede vivir cada experiencia según él la perciba, otorgándole su propio sentido. El principio del Juego, donde el niño a través de la lectura y de la mediación que el adulto realice va a intencionar ese componente lúdico que ofrece cada texto, especialmente desde la historia del cuento o del juego de palabras que permiten las poesías, retahílas, adivinanzas, canciones y trabalenguas, con respecto a esto último Mata (2011) plantea que existe un paralelismo entre el juego y la lectura, porque en ambos casos los niños se concentran, olvidándose de lo que sucede a su alrededor por un período breve de tiempo.

Con respecto a la planificación de todo este proceso, en tanto herramienta técnica que permite el desarrollo programado y estructurado del currículo, podemos acotar desde la teoría que sería interesante que además de considerar estos aspectos curriculares se propiciara y se cautelara lo que Chambers (2013) llama “el proceso de construcción de experiencias placenteras” y, de esa forma prolongar el tiempo de concentración, y que favorecería la adquisición de una práctica habitual de lectura.

- *El rol mediador, como oportunidad de promoción de la lectura en el jardín infantil*

Los modelos educativos que aparecen en los discursos de las participantes están referidos a llevar a la práctica actividades pedagógicas apropiadas a las características y edades de los diferentes niveles educativos de los centros, desarrollando experiencias

lectoras acordes a cada nivel. A este respecto, Chambers (2013), señala que es necesario ser cautelosos en las actividades y los tiempos en que éstas se realicen, pues los niños necesitan disponer de periodos regulares para proteger su concentración. Asumiendo la perspectiva del autor referido, podemos agregar que el análisis nos llevó a percibir en los discursos esta preocupación por realizar experiencias semanales, considerando aquellas que propone el PNL y que, en el caso del J.I.3, también se realizan, pese a no estar adscrito a esta política de fomento de la lectura, esto porque valoran esas experiencia desde lo que significa el desarrollo del lenguaje, pero que sin embargo, constituyen según el mismo autor, Chambers, las primeras experiencias como *aprendices de lectura*.

No obstante, por otra parte, López (2013) plantea que efectivamente es necesario resguardar la riqueza de las experiencias que los niños tengan con la lectura, considerando que exista una libertad para que exploren y sientan que los libros les pertenecen, por tanto la experiencia de manipularlos, ver sus imágenes, escuchar los relatos, es necesario e importante. Sin embargo, este acercamiento a los libros requiere de un acompañamiento abierto, en que se produzca una contención durante la actividad de lectura y que, en el caso de los tres jardines, no pudo ser percibido claramente dado que si bien se produce un diálogo a partir de los textos que se leen o se narran, éste diálogo se plantea desde la actividad y no desde la experiencia personal respecto del relato, dejando de lado la oportunidad de comenzar a familiarizarse con la estructura del lenguaje hablado, ampliar su campo de experiencias cotidianas, favorecer el diálogo, construir sus propios significados y descubrir las posibilidades que el lenguaje ofrece, tal como lo indica Mata (2004).

Respecto a la valoración que le otorgan a la mediación lectora como equipo, se evidencia en los participantes que tal valoración genera un compromiso como equipo,

donde cada una de las profesionales pone al servicio del proceso educativo de cada niño sus fortalezas, lo cual se condice con el pensamiento de Meirieu (2001), quien señala que aquel que enseña cree en la posibilidad de educarse del otro y, quien aprende, cree en la confianza que el otro tiene en él.

Desde esta lógica, las educadoras de los tres centros trabajan en equipo con las técnicas, coordinándose en lo que respecta el ámbito curricular ya mencionado anteriormente, y desde el currículum del nivel se valora el componente lúdico en los niños, por lo mismo la intervención pedagógica llevada a cabo por la investigadora comprendía una propuesta que también consideró la ludicidad a partir de la lectura, especialmente en los niveles de primer ciclo. Esta experiencia resultó interesante para las educadoras de los centros, particularmente cuando a partir de su ejecución en el aula, fueron observando que los niños estaban más motivados en participar en las actividades vinculadas a los libros y especialmente en aquellas vinculadas a los juegos verbales, las rimas relacionadas a sus nombres o a objetos familiares. Respecto a las rimas, Bryant y Bradley (1998) señalan que éstas constituyen un juego verbal que a los niños más pequeños les resulta atractivo, por la sonoridad de las palabras, ya que hay un lenguaje melodioso, que tiene una sonoridad y que, además, por el hecho que a los niños les guste escucharlas y decirlas de manera espontánea y natural, demuestra que tienen conciencia de que existe y que es agradable oírlas, por tanto los niños las identifican, lo que desde la mirada de estos autores significa que hay cierta conciencia de que están ahí.

- *Las bibliotecas de aula, un espacio ya reconocido desde las oportunidades que ofrece*

En los dos jardines donde están implementadas las bibliotecas de aula, a través del PNL, se realizan actividades donde las educadoras leen a los niños, tal como es sugerido

por el MINEDUC en las guías emanadas del PNL, las cuales entregan orientaciones para el nivel parvulario en esta línea. Esto se observó también en el J.I.3, donde las educadoras y técnicos se han preocupado de implementar pequeños espacios con libros al alcance de los niños, con bastante pocos textos, pero en general se cumple con el objetivo de ofrecer a los niños un espacio exclusivo de lectura. Con esto se puede decir que, independiente que haya detrás de un equipo la presión de la norma por implementar un PNL, existe de todas formas un interés a nivel de todos los jardines infantiles de poner a disposición de los niños espacios en donde se lleven a cabo actividades de socialización en torno a la experiencia de la lectura a edades tempranas, con la salvedad de que estas pequeñas bibliotecas de aula debiesen tener algunos criterios de organización que favorezcan en los niños el aprender a hacer uso de ellas, aspecto que es referido por Fons y Palou (2016).

- *Espacio a otras estrategias vinculadas a la lectura*

Complementario a lo anterior, las participantes desarrollan estrategias que han sido entregadas desde el MINEDUC (2013), entre ellas, el cuento viajero (padres e hijos), la lectura compartida (padres e hijos en el jardín infantil), el kamishibai, lectura pública (lectura en voz alta), lectura de poesías, la dramatización de historias narradas, todas técnicas que se encuentran en las guías de orientación para las educadoras y técnicos en Educación Parvularia provenientes del MINEDUC, sobre las cuales las participantes declaran que hacen el esfuerzo de llevarlas a la práctica. Las profesionales declaran que se les hace difícil realizar todas las actividades propuestas en el PNL, pues como lo arrojan los resultados, el tiempo no se los permite, y quedan sin realizar actividades vinculadas a juegos con adivinanzas, trabalenguas, teatro de títeres, entre otras.

La observación en terreno muestra si bien las profesionales se organizan para planificar y desarrollar las actividades, desde el ámbito de la ejecución didáctica, apuntan más que nada a lo cognitivo, sin promover el paso hacia un plano sensitivo, emotivo, y lúdico, sustentado sobre un proceso de acompañamiento que implique un nexo afectivo, empático y dialógico desde la lectura con los niños, en términos de la relación relato, emoción, lo que puede llevarse a cabo a partir de un diálogo empático entre el adulto y el niño. Se infiere desde la información compilada que por mucho que se desarrolle la didáctica, si no se logra posicionar desde el plano afectivo el fomento de la lectura, es difícil que se logre una proyección pues, como lo plantea Cabrejo (2003), quien lee cuentos a los niños debe saber que cuando lo hace realiza una puesta en escena que cada niño interpreta de acuerdo a sus historias de vida. Este mismo autor señala que cada niño tiene sus propios *fantasmas psíquicos*, donde a través de los personajes y sus experiencias, puede identificar las veces que él también ha sentido emociones similares, como miedo, celos, las veces que ha mentado, etc. Por su parte, otro de los autores revisados, Chambers (2013), indica que cada vez que un niño participa y se integra al círculo de la lectura, no sólo ve páginas ilustradas, sino que también se inserta en el drama de la lectura, se conecta a una acción dramática compuesta por muchas escenas.

En consideración a las artes escénicas, es recurrente en los discursos de las profesionales estudiadas, el que las educadoras y técnicos, deciden dramatizar los cuentos para los niños de sala cuna y, en tal sentido, es una situación que a los niños atrae, no obstante esto, no se utiliza el mismo lenguaje de los textos, pues más bien corresponde a improvisaciones donde los niños centran su atención en la actuación y en la vestimenta de

los adultos, como sucede de manera similar con los cuentacuentos, quienes emplean como base del relato la improvisación y el ingenio (Chambers, 2013)

- *La lectura de cuentos en los jardines infantiles*

Desde la evidencia se demuestra entonces que los niños disfrutaban con la lectura y que las educadoras se quedan solo hasta esa etapa, si bien hay un acompañamiento posterior en términos de interrogar el texto, se evidencia la falta del desarrollo del diálogo que surge a partir de las historias narradas o, en el caso de los más pequeños, que se encadene con otras experiencias que se relacionen con lo que contaron o escucharon.

Las profesionales participantes en la investigación perciben que una vez que los niños ya están familiarizados con los períodos del cuento, ya están pendientes del momento en que va a comenzar, y si por cualquier evento emergente demora su inicio, son los mismos niños quienes lo demandan. En tal sentido, Cassany (2007), plantea que al ingreso de los niños al jardín, y en forma progresiva, se va produciendo un aprendizaje formal de manera natural, efectivamente este fenómeno se pudo constatar en una situación específica ocurrida en uno de los jardines estudiados, donde niños de tres años solicitaban la lectura del cuento en el momento previo a la siesta. En una actividad tan cotidiana de reposo, los niños denotan haber adquirido la costumbre de escuchar una historia narrada, sin que necesariamente haya tenido que estar planificada.

- *Valoración de la intervención pedagógica.*

La ejecución de la intervención pedagógica, a través de la implementación en cada centro del dispositivo pedagógico y del proceso de contextualización que este contemplaba, se manifestó una importante valoración positiva por parte de las profesionales participantes

en los tres centros educativos. Cada encuentro fue una instancia de diálogo y de participación, donde se dio espacio a que cada persona participara desde su experiencia y desde sus aportes, expresando su opinión y mostrando disfrute a partir de un relato literario o de las estrategias didácticas compartidas. En este mismo sentido, respecto a la satisfacción manifestada, Soria, Orellana y Chauqui (2013), plantean que desde la perspectiva de lo que contempla la aplicación de un dispositivo de este tipo, en cuanto considera una serie de encuentros, que implican un juego de interacciones con el otro desde una dimensión social, donde se ponen en juego compromisos personales y desde donde se espera que hayan cambios que provengan no desde afuera, sino que sean cambios internos, en cada persona y justamente, un aspecto interesante que evidencian los discursos fueron los desafíos personales, profesionales y que como equipo fueron surgiendo, lo cual también fue comentado por las mismas profesionales participantes en los últimos encuentros, e igualmente en las entrevistas realizadas una vez finalizada la intervención pedagógica.

- *Promoción de la lectura en contextos de vulnerabilidad*

En cuanto al discurso que expresan las profesionales en lo que refiere la vulnerabilidad social de los niños y sus familias, se evidencia claridad respecto a lo que puede significar la promoción de la lectura en estos primeros años, ya que con ella se genera una oportunidad valiosa desde todo lo que implica el desarrollo y acceso a una cultura más amplia la cual, en este caso, se traduce en el acceso a un mundo más vasto conceptualmente (con un dominio mayor de palabras) tal como lo señala Petit (1999), o en la presencia de niños con una mayor fluidez en el lenguaje, como lo plantea Wells (1988). Se pudo observar en el desarrollo del análisis del material reunido por las entrevistas a las profesionales, que cuando hay educadoras y técnicos que se interesan en la lectura (y lo

manifiestan reiteradamente en las respuestas compiladas), consecuentemente expresan motivación en promover la lectura de forma temprana, cualidad que ya habíamos derivado de la revisión de la literatura experta. En este sentido Meiriu (2001) señala que es necesario que para educar haya una disposición del educador y un “querer hacerlo” con generosidad, disponiendo sus saberes, con ganas de hacer llegar lo que se cree inalcanzable, es decir confiar en las potencialidades de los niños, creer en que ellos pueden participar dialogando y tienen derecho a oportunidades de espacios con calidad, donde quienes sean los responsables de enseñar lo hagan entregando lo mejor de sí para que esto ocurra, por ejemplo realizando experiencias que promuevan la lectura desde los primeros años como es el caso que se estudió.

- *Una intervención que responda al contexto educativo*

La revisión y estudio de la literatura experta permitió concluir que existe consenso en cuanto a la necesidad de que la labor pedagógica debe estar atenta y respetar el medio social, promoviendo una actitud de flexibilidad frente a los requerimientos del contexto en donde se sitúa. Los expertos remarcan el valor que tiene como disposición profesional el estar alerta a los elementos socioculturales que se encuentren in situ, atendiendo estos criterios, la propuesta de intervención pedagógica realizada promovió y fomentó la tarea de que las educadoras imprimieran un sello al apoyo que querían recibir por parte de la investigadora, de modo que en esas demandas se expresaran y se promovieran las cualidades particulares de cada contexto, transformándose en elementos sobre los cuales se fundara las acciones educativas, como igualmente, se transformarían en oportunidades favorables para el mejor desarrollo de las estrategias que se implementarían en el trabajo con los niños.

- *Participación de las educadoras*

Las educadoras con mayor cantidad de años de servicio participaban en forma positiva en las reuniones de trabajo, sin embargo la evidencia demuestra que no había una continuidad en sus prácticas pedagógicas. A nivel de los tres centros participantes se produjo una diferencia importante, en los dos jardines JUNJI había un número de participantes que ya tenía más de 30 años de experiencia, por lo que su quehacer pedagógico lo venían realizando de la misma forma desde hace muchos años y tenían mayor reticencia a implementar las estrategias didácticas, no mostrando mayor preocupación por llevar a cabo la mediación hacia la lectura en sus aulas y, si lo hacían, esto no iba más allá que en las instancias de encuentro con la investigadora. Mientras, en contrario, las profesionales del J.I.3, quienes tienen en promedio menos de ocho años de experiencia aproximadamente, efectivamente desarrollaban en sus aulas las propuestas que se trabajaban en las reuniones técnicas con la investigadora. Claramente estas diferencias afectan directamente a los niños y familias que pasan por esos centros y, sin duda alguna, tendrá una repercusión en el desarrollo en las capacidades lingüísticas, tal como lo señala Wells (1988), pues en la medida en que se priva a los niños de estas oportunidades, se les impide su desarrollo desde todas las áreas del desarrollo del lenguaje y del pensamiento.

Desde esta discusión, que ha estado centrada en los principales resultados de esta investigación se dará paso a las conclusiones finales que cierran este proceso, a las limitaciones que tuvo e estudio y a las proyecciones finales.

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES



1. Principales conclusiones

Previo a dar cuenta de las conclusiones a las que se ha podido arribar tras la revisión de la literatura experta y el haber desarrollado el trabajo de campo y exponer, desde allí los resultados que hemos descrito en el desarrollo de la discusión, conviene recordar que el objetivo general de la investigación el cual apuntaba a definir el rol de los procesos didácticos en el fomento de la lectura, teniendo como principal fuente de información de terreno la voz de quienes son las protagonistas del proceso formativo en los jardines infantiles: educadoras y técnicos, compilando de estas profesionales sus percepciones en tanto ambas ostentan la condición de educadoras de niños. Se ha inferido que esos procesos didácticos son fundamentales y que, en la medida que se produce una apropiación de ellos por parte de las profesionales, la lectura cobra en sí la centralidad curricular que amerita, más, considerando que en el modelo curricular de formación de la educación regular chilena se constituye en una línea de formación sustantiva y esencial.

Desde esa perspectiva teórica y práctica, se ha elaborado un dispositivo didáctico que tuvo por finalidad introducir una propuesta didáctica que tensionara las prácticas de las profesionales, revelándose en ese proceso la disposición y percepciones de las profesionales, en un ambiente de diálogo analítico, crítico y propositivo de sus prácticas, frente al rol central que les corresponde desempeñar en el fomento de la lectura.

Desde esta perspectiva de base, hemos llegado a un conjunto de conclusiones que derivan de todo el proceso de la investigación en todas sus fases, considerando en esto la revisión profunda de la literatura experta en el campo del fomento de la lectura, así como los análisis desarrollados de la información compilada en terreno e, igualmente, en tanto profesional del

área, la suma toda la experiencia de trabajo en centros similares a los estudiados y toda la formación en el área de estudio.

a) Las educadoras de párvulos, junto con sus equipos técnicos, disponen de los conocimientos curriculares de base que les permite visualizar la importancia de generar espacios de promoción de la lectura. Además de los programas de formación que imparten las universidades respecto a los conocimientos disciplinares, también están las capacitaciones, como la del PNL, a las cuales asisten las encargadas de su seguimiento en los jardines infantiles, labor que desempeñan, dentro de todas las actividades habituales que desde su función de educadora o técnico responsables de un nivel, realizan cotidianamente, y que deben transferir al resto del equipo de educadoras y técnicos que son parte del centro educativo, y que no siempre logra llegar a todas, lo que influye posteriormente en la implementación del mismo.

b) La didáctica del proceso lector tiene importancia, en tanto es reconocida por la política pública como un componente clave del desarrollo educativo y, además, como medio de organización del mismo. Asumiéndolo de esta manera tan central se vincula a los lineamientos curriculares de la Educación Parvularia y a toda una Política Nacional de Lectura. La definición de una política pública en educación por parte del Estado implica una decisión que curricularmente tiene enorme trascendencia y que, en su concreción por parte del Ministerio de Educación, éste la asume como una tarea que comprende la implementación en todo el país, lo cual se traduce en la práctica en una disposición de recursos literarios variados y de excelente calidad, los que son distribuidos en todos los niveles de atención de los jardines institucionales, desde el nivel Sala cuna, hasta el nivel Transición.

c) Existen diversas estrategias didácticas que se implementan en los tres jardines infantiles estudiados, sin embargo estas estrategias se llevan a la práctica del aula desde las particularidades de cada educadora, lo cual implica que el énfasis puesto en su desarrollo, expresado en la motivación que se transmite por parte de las profesionales, como la articulación didáctica de la metodología desplegada en el aula, los materiales, el tiempo y otros medios, están condicionados por esta disposición (según se observó en la práctica). Esta cualidad del proceso pedagógico del aula resulta gravitante y es más evidente cuando las profesionales no dan muestras de interés real y efectivo en la promoción del proceso lector lo que implica, a la postre, un desequilibrio respecto a las oportunidades que se ofrecen a los niños de cada nivel y que, finalmente tiende a profundizar el desequilibrio ya existente, considerando que el contexto socioeconómico donde están insertos cada uno de los jardines infantiles, es ya carente y marginal en muchos sentidos. Resulta fundamental, según se concluye, observar el rol de las profesionales, quienes pueden –potencialmente- sobrepasar las condiciones de contexto (en especial cuando son carentes social y culturalmente), siempre poniendo en juego todas las habilidades que les permiten plasmar en la práctica del aula la disposición que poseen y que evidencia la representación que poseen de su rol en cuanto promotoras de la lectura, como se pudo observar y luego constatar en el diálogo personal que reveló sus percepciones.

d) La definición de las estrategias didácticas de forma previa, constituido en un plan didáctico que se modela con las profesionales, y que se diseña ajustándolo a una concepción clara de la acción pedagógico-didáctica completa (no como una acción aislada e inconexa de las otras actividades), como igualmente a las condiciones del contexto, se

transforma en una componente central del proceso didáctico del aula. Entre las estrategias didácticas con mayor éxito en el aula, y propuesta en el dispositivo didáctico, resultó ser el empleo frecuente de la lectura en voz alta de cuentos con apoyo de imágenes ilustradas, estrategia didáctica con la cual se modelaba el empleo del método, vivenciando la experiencia formativa directamente. Este tipo de actividades resultan con alta valoración de las participantes de los tres centros, al igual que la lectura del kamishibai, que existía en los jardines JUNJI, y que durante el año 2016 el J.I.3 adquiriere luego de conocerlo durante la intervención pedagógica. Desde esta perspectiva, es importante remarcar el hecho de la recurrencia en los discursos de las participantes en vincular la lectura de cuentos a espacios de dramatización de cuentos, donde los adultos de cada nivel se disfrazan y dramatizan el relato, logrando una evidente atención del grupo, la cual es muy valorada. Desde un punto de vista más específico, se puede concluir que esta atención del niño estaría centrada en un agente externo que espera que lo miren a él, que se diviertan o que reciban el mensaje que el procura transmitir, a diferencia de lo que sucede durante la lectura donde, tanto lector, como oyente, están centrados en la lectura, y por tanto, el centro no es el adulto que actúa, es el texto que los interpela.

e) Las profesionales participantes dan cuenta de la falta de apoyo por parte del PNL a uno de los niveles. Efectivamente, la evidencia de terreno condujo a constatar que –desde la perspectiva de las profesionales-, el programa (PNL) es visto en general como una oportunidad para los niños, en cuanto a los recursos que proporciona y según las estrategias que ofrece, sin embargo hay un manifiesto descontento respecto a la falta de recursos para el nivel sala cuna y la falta de capacitación para todo el equipo de cada centro, ya que sienten

que se hace necesario que todas las profesionales reciban la misma información, y no que ésta sea transferida por una sola persona que no siempre cuenta con los espacios y el tiempo para hacerlo de manera efectiva pues no se trata de una mera información, sino del desarrollo de estrategias didácticas y metodológicas complejas.

f) Desde el punto de vista de la repercusión que tuvo la intervención realizada en los tres equipos de profesionales, se pudo observar y constatar desde la evidencia que revelan las entrevistas, la valoración que tuvo en las participantes, particularmente desde la perspectiva de la participación, en tanto convertirse en parte integrante de un trabajo en común que les involucraba a todas por igual. Efectivamente, las educadoras y técnicos denotan interés por aportar desde sus experiencias, los cuales se expresan (y se recogen) en calidad de comentarios, de manifestaciones en torno a los éxitos logrados con los niños en el aula y, a la vez, expresando agradecimiento por los momentos en que se emocionaron, sintieron y rieron juntas. De esta forma, el desarrollo del análisis didáctico, como la reflexión sobre las prácticas del aula, generó y potenció la comunicación entre las profesionales de los equipos docentes de los tres centros, articulando un diálogo humano y amoroso, no solo con los niños, sino también entre los adultos que comparten, a partir de la lectura, un espacio con los niños.

g) La Experiencia didáctica fomentó el desarrollo de la profesionalidad. La intervención pedagógica comprendía el diálogo profesional entre la investigadora y las profesionales, esta actividad promovió la reflexión sobre sus prácticas, lo cual en la actualidad en Chile ha sido declarado como una estrategia fundamental en el trabajo de los docentes que, focalizado en los

centros escolares, ha sido regulado por la Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903/2016 Ministerio de Educación de Chile). En la lógica lineal del desarrollo de la propuesta se pudo observar la madurez con que -progresiva e incrementalmente-, fueron analizando las prácticas del aula, donde las profesionales crecientemente fueron perfeccionándose en cuestiones didácticas y en el empleo de recursos variados e innovadores. En lo esencial, se fue generando una comunidad de profesionales reflexivos. Desde el punto de vista de la proyección, claramente estas capacidades de trabajo profesional muestran sostenibilidad en el tiempo.

En definitiva, se concluye, en relación al objetivo general que se planteó esta investigación, en cuanto a la definición que cumple la didáctica del proceso lector en los primeros años de vida, desde la percepción y las acción de las educadoras de párvulos y las técnicos en educación parvularia, todas participes de este estudio, podemos señalar que las expresiones compiladas que dan cuenta de la percepción, muestra que existe un reconocimiento explícito de la importancia que tiene la promoción de la lectura en esta etapa crucial del desarrollo de los niños, sin embargo no se observa en sus diálogos una conceptualización que haga referencia a una apropiación de ésta, entre ellos la necesidad de que sea una práctica cotidiana, dadas sus implicancias en el desarrollo del pensamiento y en la construcción del conocimiento del medio y el autoconcepto de sí mismo en los niños. Las profesionales señalan también que es algo que siempre se ha llevado a cabo, y que no obedece sólo a la instalación de una política nacional como la actual, sin embargo, y por otra parte, asocian estas experiencias a instancias de control y de seguimiento por parte de la autoridad, señalando que no necesariamente las realizarían si no hubiesen esos mecanismos de

seguimiento y control, o si no se considerase los aprendizajes esperados como referencias que deben evaluar y que deben también dar a conocer en diferentes esferas administrativas.

Por tanto, es necesario que los equipos responsables del trabajo pedagógico que se lleva a cabo en las aulas se planteen, para asegurar el éxito o la continuidad del proceso de vinculación con la lectura desde los primeros años, sus propios desafíos y compromisos, tan ambiciosos como sistemáticos, desde el ámbito personal como desde el ámbito colectivo, lo que no siempre sucede en la práctica pedagógica cotidiana como se pudo constatar. Esto último también depende –como se señaló antes-, de las motivaciones personales que cada una de las responsables de aula tenga, e igualmente depende de la respuesta que puedan encontrar en sus respectivos equipos de nivel y del apoyo que pueda existir desde la gestión pedagógica de la dirección de los establecimientos educativos.

Se puede concluir, además, que si bien hay un reconocimiento por parte de las participantes del rol que tienen las Familias, como actor clave en la iniciación de la lectura, valorando el rol coadyuvante y altamente significativo que poseen, se requiere que las educadoras y las técnicas transmitan a las familias orientaciones que se desprendan de un enfoque comunicativo y que el discurso que utilicen con los padres apunte a una mejor calidad de la relación con sus hijos, lo que implica que las educadoras dejen de lado esta preocupación por el control y el seguimiento que se exige desde las instituciones.

Desde la perspectiva de la intervención pedagógica realizada y su impacto, se concluye a modo general, que una vez finalizada, las participantes lograron visualizar desde un enfoque más amplio y significativo la lectura, por ejemplo, percibir que las actividades mencionadas anteriormente logran situar al niño desde un rol protagónico, que puede activar su

pensamiento, dejando de lado en ellas el mito de que el niño al ser parte de una actividad de lectura tiene un rol pasivo. Queda claro al final que el impacto que pueda provocar la mediación de la lectura va a depender de ellas mismas.

Analizando lo que se propuso la investigación en sus objetivos específicos se puede señalar que, de acuerdo a la percepción que poseen las educadoras en ejercicio, sobre los programas de promoción de la lectura, lleva a concluir que si bien se realizan actividades planificadas que surgen desde las estrategias del PNL, entre las que se menciona la lectura pública, la dramatización de obras, el escuchar y aprender poesías, el juego con títeres, el escuchar la lectura de cuentos a través del kamishibai, todo se realiza considerando los aprendizajes esperados establecidos en las Bases Curriculares y las estrategias que plantean las orientaciones para el nivel de Educación Parvularia, como igualmente desde el mismo PNL.

No obstante lo anterior, es posible afirmar que aún se requiere un esfuerzo mayor para que estas actividades planificadas pasen a un nivel más significativo, tanto para los niños como para los adultos, que no sea sólo una actividad de lectura de textos, sino que se asuma como una mediación que otorgue sentido al proceso de acompañamiento de la lectura, donde la palabra también incite al diálogo a partir de lo que provoca la lectura en voz alta en los niños, desde sus propias vivencias, desde sus recuerdos.

Finalmente, si bien el disponer de recursos literarios facilita el desarrollo de acciones que vinculan a los niños con la lectura, eso no es impedimento para que los equipos educativos busquen otras estrategias que permitan de igual modo iniciar un recorrido hacia el encuentro con los libros, y especialmente con la literatura infantil, disfrutando de ella,

especialmente cuando se trata de sectores sociales que demandan mayores oportunidades, y donde la labor pedagógica va más allá de cumplir con las acciones encomendadas por el sistema curricular, ya que debiese implicar un compromiso de vocación y de profesionalismo con los niños y sus familias.

2. Limitaciones de la investigación

A continuación se presenta algunas restricciones que hubo en términos del diseño de la investigación, como igualmente el detalle sobre algunos obstáculos que se ha debido enfrentar en términos de la ejecución del trabajo de campo, asumiendo que toda investigación no logra cubrir todos sus elementos como idealmente los planea quien investiga. Con todo, tanto el diseño como su puesta en práctica, procuraron permanentemente suplir estos sesgos manteniendo la línea investigativa y el sentido sustantivo de la investigación, procediendo rigurosa y metódicamente con todos los pasos del trabajo de campo que fueron planeados.

En cuanto a las restricciones que atañen al diseño de la investigación y, principalmente, aquello que emerge de la programación del dispositivo pedagógico, se han definido tres elementos que debieran ser considerados como limitaciones:

- En lo que refiere el plan de intervención didáctica que, teniendo suficientes espacios de flexibilidad, no definió estrategias de observación en las aulas con la frecuencia y profundidad de observación que hubiese sido deseable. Los encuentros y diálogos técnicos se produjeron fundamentalmente en círculos de trabajo entre profesionales (educadoras y técnicos) y los análisis de las percepciones de las mismas, de haber contado con esta información de aula, habrían tenido un referente más de cruce de

haber sido programado el acceso a las aulas y la observación metódica de ese ámbito del trabajo formativo.

- Respecto de la intervención pedagógica a través del dispositivo diseñado, igualmente, si bien consideró los diálogos de las participantes como el método que permitía la profundización en las percepciones de las profesionales y técnicos sobre su tarea de promoción de la lectura, no establecía instancias de diálogo más profundos sobre cuestiones que fueron apareciendo y que denotaron centralidad. Emergieron en los diálogos particularidades del trabajo de las profesionales que ameritaban la asignación de tiempo y de espacio donde canalizar esas inquietudes, sin embargo en el dispositivo contenía una programación de las sesiones, atendiendo –igualmente- la cantidad de tiempo que cada centro había fijado como disponible.
- Igualmente, en el plano del diseño del dispositivo pedagógico, no se consideró el trabajo con las familias, presumiendo desde la experiencia previa de trabajo de campo de la investigadora que ello ofrecía muchas dificultades de acceso, no obstante, y por sobre ello, es claro que la voz de los padres habría sido un aporte valioso que hubiese podido ampliar la mirada sobre el proceso de una manera directa e integral. Directa en términos de haber podido recoger la percepción de los padres como promotores y mediadores de la lectura con sus hijos, e integral, en función de “completar” la mirada desde todos los planos: las educadoras, los padres y los mismos párvulos.

Desde el punto de vista de los obstáculos en la ejecución del plan de intervención didáctico en terreno principalmente, refieren seis cuestiones que se describen a continuación:

- El acceso al campo de acción. Geográficamente dos de los tres jardines con los cuales se trabaja se encuentran ubicados en sectores periféricos de la ciudad, de muy difícil accesibilidad, tanto por la distancia que se debe cubrir desde el centro de la ciudad hasta su ubicación entre quebradas y en medio de barrios de alta concentración poblacional, sumado a lo anterior y en relación con la marginalidad geográfica, las condiciones sociales de hacinamiento de las casas, las vías de acceso y la presencia de personas con conductas habitualmente hostiles y de trato complejo con los visitantes foráneos al sector.
- Las trabas burocráticas que impone la Junta Nacional de jardines Infantiles. Fruto de todo un conjunto de procedimientos burocráticos, se produjo un retardo en el inicio de la investigación en lo que respecta el trabajo en terreno, pese a la disponibilidad manifestada por las profesionales, poniendo en duda la ejecución del dispositivo pedagógico que era visto por éstas, en la práctica, como el aporte clave de la propuesta de intervención.
- El espacio y el tiempo limitados. Las actividades que contenía el dispositivo pedagógico comprendía el uso del tiempo como recursos esencial, atendiendo que se trataba de crear una “atmósfera” que generara confianza entre las participantes, para luego derivar a tratar sus enfoques didácticos, compartirlos con los demás y analizarlos de forma crítica. Por otra parte, igualmente, el dispositivo contenía propuestas que debían ser puestas en uso simulado requiriendo de tiempo de análisis

y reconstrucción o adaptación. Respecto del espacio, las instalaciones disponibles eran reducidas y ello igualmente conspiró en contra de la comodidad deseable, habitualmente debió ajustarse lo realizado afectando –en alguna medida- la dinámica de participación.

- La edad de las participantes y la proyección de la propuesta didáctica. Efectivamente, la edad de las profesionales involucradas, en su mayoría prontas a pasar a retiro por jubilación, explica en parte la disminución de la participación y la potencial transferencia al aula de las propuestas didácticas, afectando finalmente la continuidad de la experiencia.
- La excesiva cantidad de programas en desarrollo paralelamente en los centros educativos. Suele ser habitual que en los centros educativos exista, de manera paralela, una importante cantidad de programas, emanados de la propia institución responsable de dos de los centros estudiados, copan el tiempo y los planes de acción cotidianos de éstos. En lo que refiere a las profesionales, éstas se mostraban preocupadas por atender adecuadamente los múltiples requerimientos que tenían, lo cual se traducía en una preocupación que mediaba la disponibilidad en las jornadas de trabajo en el marco del proyecto. En la práctica, la cantidad de actividades generó presión sobre su quehacer, lo cual les abrumaba e incidía directamente en la implementación de las propuestas presentadas en la intervención, ya que estas propuestas “competían” con otros programas de carácter oficial.
- La disponibilidad de tiempo por parte de la investigadora. Siendo una investigación realizada en el marco de una formación que compartía la condición de investigadora, con la labor profesional académica regular (docencia universitaria), la investigadora

no puede realizar un acompañamiento de mayor periodicidad en lo que respecta las actividades de aula, a fin de apoyar la instalación de los procesos didácticos trabajados en los encuentros.

3. Proyecciones de la investigación

El interés creciente por la promoción temprana de la lectura, ofrece cada vez más oportunidades a los niños de relacionarse con los libros de un modo permanente y grato, de hacer que tengan protagonismo en sus vidas y en su entorno más inmediato entre quienes les rodean. En Chile hay muchas instituciones implicadas en la promoción de la lectura, algunas públicas y otras privadas. El Plan Nacional de Lectura (PNL), promovido por el gobierno chileno, se ha ido consolidando de manera progresiva, pudiendo observarse un trabajo mancomunado e intersectorial, el cual compromete al MINEDUC a través de los centros educativos y los CRA, el Consejo de Cultura y las Artes, a través de los fondos concursables asociados a la promoción del libro y la lectura, la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, que por razones inherentes a su razón de ser, promueve la visita de los más pequeños a los espacios bibliotecarios, lo que permitiría que aquellos jardines que aún no son parte del PNL puedan interesarse en postular a fondos para equipar sus bibliotecas de aula.

Por su parte, las instituciones privadas cada vez van abarcando más y nuevos espacios donde realizar proyectos que tienen por objetivo extender las posibilidades de lectura, lo que implica afianzar la igualdad de oportunidades, la participación democrática, la inclusión y el acceso a la cultura. Las iniciativas de la Fundación Mustakis, Fundación La Fuente, Fundación Había una vez, o aquellas que desde el sector civil se realizan a través de los fondos concursables que promueve el Consejo de la Cultura y las Artes,

permiten llevar la lectura a nuevos espacios, como son los hospitales, centros para sordos, hogares de menores, calles, plazas, etcétera. Cabría preguntarse, cómo se podría generar una alianza estratégica entre las organizaciones privadas y las instituciones para que las experiencias que llevan a cabo en términos de mediación lectora se pudiesen replicar en centros educativos de alta vulnerabilidad, a fin de transferir a partir de la vivencia, experiencias de mediación lectora que tienen como eje motor el acompañamiento del lector.

Cabe igualmente preguntarse, sobre el rol de quienes realizan la mediación lectora en los jardines infantiles, ya sea desde los programas que contempla el PNL o desde las iniciativas implementadas desde el ámbito subvencionado o privado. Vistas las experiencias que hoy se llevan a cabo en Chile, la mediación lectora debería ser una de las cuestiones más relevantes, sobre todo en el ámbito escolar y en los espacios sociales donde hay mayor vulnerabilidad, pues la actuación de las personas encargadas de ejercerla puede determinar de manera notable y efectiva el desarrollo de dichos programas.

Justamente, es en este ámbito de la formación en servicio de las educadoras y técnicos en donde esta investigación focaliza su mayor proyección, atendiendo que se trata de proponer una intervención pedagógica, a través de la planificación de un dispositivo, que tiene por centro el desarrollo de procesos de reflexión sobre las cuestiones claves de la promoción de la lectura, como igualmente busca potenciar en las profesionales participantes las capacidades para observar sus prácticas, la generación de propuestas de intervención didáctica y de generación de recursos para el trabajo cotidiano en las aulas, como aquellas tareas vinculadas al trabajo con las familias, que tiene un valor fundamental cuando se trata de iniciar a los niños en la lectura. Se ha asumido, como una línea de

trabajo central, la promoción y el desarrollo de una mediación lectora eficaz en las etapas iniciales, confiando desde las bases teóricas como desde la praxis, en que tal trabajo repercutirá exitosamente en la experiencia lectora de niños y niñas, ya que se verán altamente favorecidos muchos procesos sociocognitivos y emocionales.

El dispositivo pedagógico ejecutado durante la intervención ha prestado atención a lo que sucede en los centros educativos y allí, se ha focalizado tanto en el uso de los recursos disponibles como son, por ejemplo, las bibliotecas de aula, pero en específico ha puesto especial atención en las prácticas docentes, asumiendo que en las aulas como en todos los espacios de formación, la disposición y el conocimiento de las profesionales ejercen una influencia sustantiva en la promoción de la lectura en niños entre 0 y 6 años de edad, etapa que constituye un período crítico en el desarrollo neurocognitivo. Justamente, la proyección de la experiencia realizada, abarca a las profesionales en la instancia pedagógica descrita, poniendo en uso un diseño de trabajo de campo que se proyecta a las acciones de formación en servicio que, entre otras, despliega la organización responsable de los centros (JUNJI).

Finalmente y siguiendo en la misma perspectiva de análisis, la propuesta de intervención centrada en la didáctica de la promoción de la lectura, interpela justamente al funcionamiento del sistema en los tres centros estudiados, en torno a uno de los procesos centrales de la formación: la Promoción de la Lectura. Desde el punto de vista de la proyección, apunta a promover el cuestionamiento por parte de las profesionales sobre el efecto que una acción del tipo que se desarrolla en este dispositivo, puede llegar a tener en el aula. Cuestiona los procesos didácticos del aula de modo de poder establecer qué sucede efectivamente en cada nivel atendido por el centro y, desde ese análisis, determinar cómo

se puede lograr aunar las distintas –y legítimas- visiones y criterios respecto a la mediación a través de la palabra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid. Morata.
- Anguera, Ma. Teresa (1995). Metodología cualitativa. En Ma. Teresa Anguera y otros, *Métodos de investigación en Psicología*; 513-522. Madrid: Síntesis Psicología.
- ACCES. (2011). *Lire ensemble avec les bébés. La Lecture est l'affaire de tous: une pratique interprofessionnelle. Cahier Associations culturelles contre les exclusions et les ségrégations Extraits de la brochure Les livres c'est bon pour les bébés*, A.C.C.E.S. Paris, Francia.
- ACCES. (2009). *La Petite Histire des Bébés et des livres*. Paris: ACCES.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid. Morata
- Bárcena, F. y Mèlich J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. España. Paidós.
- Baudouin, J.M. (2001). *Théories De L'action Et Éducation*. Bruxelles. De Boeck.
- Beuchat, C. (2011). *Narración oral y niños. Una alegría para siempre*. Santiago de Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica de Argentina S.A.
- Billington, J., y Robinson, J. (2013). An Evaluation of a Pilot Study of a Literature-Based Intervention with Women in Prison. *with Jude Robinson*.
- Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Barcelona: Océano Travesía.
- Bolivar, A. (2000). *Los Centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*. Madrid. La Muralla.
- Bryant, P. y Bradley, L. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Ed. Grao. Barcelona.
- Cabrejo, E. (2003). La lectura comienza antes de los textos escritos. *Nuevas Hojas de Lectura*, 3, 12-19.
- Cabrejo, E. (2012). Actas del Encuentro Internacional de Formación de Lectores en la Primera Infancia. Recuperado en <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/2011/Documents/Memorias-encuentro-formacion-lectores-primera-infancia.pdf>
- Carreño, R., Soriano, R.M., y Trinidad, A. (2012). Teoría Fundamentada Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual. *Cuadernos Metodológicos*. 37. 2da edición revisada. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Universidad de Granada.
- Clerc, F. y Tomamichel, S.. Quand Les Praticiens Deviennent Chercheurs, *Éduquer, Agir Et Chercher*, N° 8, L'harmattan, 2004, P 23-32.

- Condemarín, M., Galdames V., y Medina A. (1996). *Lenguaje Integrado. Talleres de Perfeccionamiento en Lenguaje orla y escrito*. Chile. Editado MINEDUC.
- Cros, F., La Recherche Professionnelle Médiatrice entre Le Soi Chercheur et Le Soi Praticien, *Éduquer, Agir Et Chercher*, N° 8, L'harmattan, 2004, P 11-21.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. Colección Espacios para la Lectura. España: Fondo de cultura Económica
- Chambers, A. (2013). *El ambiente de la lectura*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2006). *Lecturas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica
- Depré, O. (2000). Philosophie morale. Louvain la neuve. Bruylant – Academia.
- De Ketele, J-M. (2010). *La Recherche Scientifique en Éducation: Quels Critères De Qualité?*. Belgique. Es y S, Reviu Education Sciences & Society.
- Durán, T., y López, R. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- Duursma, E., Augustyn, M. y Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of disease in childhood*, 93(7), 554-557.
- Ferreiro, E. (2005). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México D.F.. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2007) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid. Siglo XXI editores.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona. Editorial Grao.
- Fons, M. y Palou, J. (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Freire, P. (2002) *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI.
- Hammersley, M. y P. Atkinson (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- Hart, B. y Risley, T. R. (1995). Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. Baltimore: Brookes Publishing.
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- High, P. C. (2014). Literacy promotion: an essential component of primary care pediatric practice. *Pediatrics*, 134(2), 404-409.
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus T., Mendelsohn A. L., DeWitt T. y Holland S. K. (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, 136(3), 466-478.
- Jolibert, J., Jacob J. (1998) *Interrogación y Producción de textos auténticos*. Dolmen Ediciones. Santiago.

- Junta Nacional de Jardines Infantiles (2013). *Guía Funcionamiento para establecimientos de Educación Parvularia*. Reglamento Interno Junta Nacional Jardines Infantiles. Santiago de Chile. JUNJI
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2015). *Guía Control normativo JUNJI*. : G-SAN-01. Versión:01. Fecha:23/10/15.
- García-Huidobro, J. E. (2006). Formación inicial de educadoras (es) de párvulos en Chile. En *Foco*, 80, 1-26.
- García-Valcárcel, Ana (coord.). (2008). *Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponible en http://books.google.cl/books?id=kjepI0HXo58C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Gómez Mendoza, Miguel Ángel (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología: *Revista de Ciencias Humanas*, 20. Colombia: UTP. Disponible en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/INDEX.htm>
- Glaser, B.G y Strauss A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York. Aldine
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education (2015). Shared Book Reading. Washington: IES.
Recuperado de <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/FWW/Results?filters=>, Literacy
- Mata, J. (2009). *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.
- Mata, J. (2004). *Como Mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona. Graó.
- Mata, J. (2004). *El Rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura*. Biblioteca de bolsillo. España. Divulgativa Collectanea Limitania. Universidad de Granada.
- Mata, J. (2004). *Celebraciones de la lectura*. Biblioteca de bolsillo. Divulgativa Collectanea Limitania. Universidad de Granada. España.
- Mata, J., Núñez M. del P., y Rienda J. (2015) *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Pedagogía y Didáctica*. Ediciones Pirámide. Madrid. Grupo Anaya.
- Meirieu, P. (2001) *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona. Octaedro.
- McCain, M. N. y Mustard, J. F. (1999). *Early years study: Final report: Reversing the real brain drain*. Toronto: Canadian Institute for Advanced Research.

- MINEDUC (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile. MINEDUC.
- MINEDUC (2013). *A viva voz*. Santiago de Chile. Centro de Recursos para el aprendizaje. MINEDUC.
- MINEDUC (2011). *Cuadernillo de Orientaciones Pedagógicas. Núcleo Lenguaje verbal. Educación Parvularia 1° y 2° Nivel Transición (NT)*. Santiago de Chile. MINEDUC.
- MINEDUC (1994). *Didáctica del Lenguaje Integrado*. Santiago de Chile. MINEDUC-Mece.
- MINEDUC. (2012). *Estándares de desempeño para la Educación Parvularia*. Santiago de Chile. MINEDUC.
- MINEDUC (2008). *Mapas de Progreso del Aprendizaje para el nivel de Educación Parvularia*. Santiago de Chile. MINEDUC.
- MINEDUC (2008). *Programa Pedagógico **Primer Nivel Transición**. Programa Pedagógico Educación Parvularia*. Santiago de Chile. MINEDUC.
- MINEDUC (2008). *Programa Pedagógico **Segundo Nivel Transición**. Programa Pedagógico Educación Parvularia*. Santiago de Chile. MINEDUC.
- MINEDUC (2014). *Guías de fomento lector. Plan Nacional de Fomento de la Lectura. Bibliotecas de aula: Cómo mantenerlas activas. Guía para Educadoras de Párvulos de los Niveles de Transición*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2015). *Política Nacional de la Lectura y el Libro*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2013). Serie Evidencias: Chile en el panorama educacional internacional OCDE: avances y desafíos. Año 2/n°18. *Centro de Estudios MINEDUC*. Santiago de Chile.
- Miles M.B y Huberman A.M. (2003). *Analyse des données Qualitatives*. Bruxelles, Belgique. De Boek.
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Longden, E., Davis, P., Billington, J., Lampropoulou, S., Farrington, G., Magee, F., ... y Corcoran, R. (2015). Lectura compartida: evaluar el valor intrínseco de una intervención de salud basado en la literatura. *Humanidades médicas*, 41 (2), 113-120.
- López M.E. (2013) *Cultura y Primera Infancia*. Bogota, Colombia. CERLALC. OEI Ministerio de Asuntos Exteriores de Cooperación.
- Peralta, M.V. (2009) *Los primeros Jardines Infantiles en Latinoamérica. Primera parte: Los casos de Argentina, Nicaragua y Chile en el siglo XIX*. Volumen n°4. Serie Historia de la Educación Infantil. Santiago de Chile. Universidad Central. Facultad Ciencias de la Educación.
- Peralta, M.V. (2010). *El Saber y Hacer Pedagógico del Centenario en Educación Parvularia. Un Análisis desde el Bicentenario*. Volumen N°5. Serie: Historia de la Educación Infantil. Santiago de Chile. Universidad Central de Chile: Instituto de Educación Infantil.

- Peralta, M.V. (2011) *Los primeros centros educativos para los párvulos de Latinoamérica. Segunda parte: Los casos de Chile y Bolivia en el siglo XIX*. Volumen nº6. Serie Historia de la Educación Infantil. Santiago de Chile. Universidad Central. Facultad Ciencias de la Educación.
- Peña, L. B., y Isaza, B. H. (2005). *Una región de lectores: análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica*. CERLALC: OEI.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D. F.. Fondo de Cultura Económica.
- Pizarro Jara, M. P. (2017). Contando cuentos en espacios no convencionales: El imaginario en hospitales. *Tantágora*, 21. Recuperado de <http://revistatantagora.net/buenas-practicasccontando-cuentos-en-espacios-no-convencionales-el-imaginario-en-hospitalesmaria-paz-pizarro-jara/>
- Pugliese, M. (2005). *Las competencias lingüísticas en la escuela infantil: escuchar, hablar, leer y escribir* (Vol. 62). Noveduc Libros.
- Pugliese, M. (1999). *Nombrar el mundo. La lectura y la escritura en la educación inicial*. Buenos Aires. Colihue.
- Quivy, R. Y Campenhoudt L.V.(1995). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Paris. Dunod.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid. Morata.
- Rodari, G. (2005). *Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de contar cuentos*. Buenos Aires: Colihue.
- Rosas, R. y Santa Cruz C. (2013). *Dime en qué colegio estudiaste y te diré que CI tienes. Radiografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006). *Metodología de la investigación*. México. McGraw Hill.
- Sandín, Ma. Paz (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación*, 18(1), 223-242. Disponible en <http://www.doredin.mec.es/documentos/007200230096.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.
- Soria, M. G., Orellana, S. E., y Chauqui, O. A. (2013). Formas de la formación: Dispositivos y estrategias didácticas en situación de ingreso a la Universidad. Relato de experiencia. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 1(1).
- Unicef (2004). *La equidad se juega en la primera infancia*. Documento de Trabajo, nº4. Santiago de Chile: Unicef.

- Universitaria, P., Dörr, A., y Banz, C. (2010) Ventanas de Oportunidad y Capacidad de establecer vínculo afectivo en niños ferales v/s niños abandonados en instituciones. *xww. Gaceta de psiquiatría universitaria*. Cl, 38-46.
- Villalón, M. (2011). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago, Chile. Edicionesuc.
- Vigotsky, L. (1992). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. Ediciones fausto.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- Waissbluth, M. (2013). *Cambio de rumbo. Una nueva vía chilena a la educación*. Santiago de Chile: Debate.
- Kvale. S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid. Morata.

Leyes revisadas.

Ley N° 20.370. Ley General de Educación (LGE). Inicio vigencia: 12.09.2009

Decreto Ley 315/2009. Reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los establecimientos educacionales de Educación Parvularia, Música y Media.

ANEXOS

ANEXO 1 : CARTA SOLICITUD A JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES

Priscila Corsi Cáceres
Directora Regional
Junta Nacional Jardines Infantiles
Región Valparaíso
Presente

Estimada Directora:

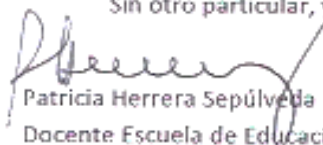
La saludo con toda atención y desde mi condición de docente de la Escuela de Educación Parvularia, de la Universidad de Valparaíso, es que solicito autorización para implementar un Dispositivo Pedagógico en dos de los establecimientos que están bajo su administración, estos son el Jardín Infantil Flipper y el Jardín Infantil Golondrina, ubicados en el sector de Playa Ancha, de Valparaíso.

La ejecución de este dispositivo tiene por objetivo *favorecer un proceso de apropiación de la didáctica del fomento lector, en la medida en que sus participantes son parte de un acompañamiento pedagógico que lo intencione* y que surge como apoyo a una política nacional.

Esto consiste en la realización de mi parte de: talleres y/o seminarios donde se profundizarán algunas temáticas asociadas a la didáctica de la Promoción de la Lectura, la preparación y entrega de documentos a los participantes y la implementación de estrategias didácticas vinculadas a lectura.

El trabajo se desarrollará durante el año 2014 y hasta marzo 2015, en el contexto de mi tesis doctoral que llevo a cabo en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, en la Universidad de Granada, España.

Sin otro particular, y en espera de una favorable acogida, le saluda atentamente,



Patricia Herrera Sepúlveda
Docente Escuela de Educación Parvularia
Universidad de Valparaíso

Adj:

- Certificado Profesor Guía, de la Universidad de Granada y Descripción General del Dispositivo.
- Dispositivo Pedagógico y sesiones que contempla.

Distribución:

- María Luisa Vega – Directora Técnica.
- Susana Cristi- Coordinadora del Programa de Fomento Lector.

ANEXO 2: RESPUESTA DE LA DIRECCIÓN REGIONAL DE LA JUNTA NACIONAL
DE JARDINES INFANTILES



906

ORD N°

ANT. : No Hay

MAT. : Investigación

VALPARAISO, 02 JUN. 2014

DE: PRISCILA CORSI CACERES
DIRECTORA REGIONAL (TP)
JUNJI V REGION

A: MA. PATRICIA HERRERA SEPULVEDA
INVESTIGADORA
ESCUELA DE EDUCACION PARVULARIA
UNIVERSIDAD DE VALPARAISO

Junto con saludarlas y en virtud a solicitud recepcionada con fecha 15 de Mayo 2014 en que la Sra. Ma. Patricia Herrera S. solicita autorización para implementar un Dispositivo Pedagógico en el Jardín Infantil "Flipper" y "Golondrina" en el marco de sus tesis Doctoral informo a Uds. lo siguiente.

Después reunión sostenida con fecha 25 de Mayo 2014 en que participan Subdirectora Técnica Pedagógica, Coordinadora de Prácticas, Encargadas de Territorios de Valparaíso y directoras de ambos establecimientos se acordó lo siguiente:

- Se autoriza a realizar la Investigación doctoral, cabe señalar, que esta decisión fue tomada para no perjudicar su desarrollo profesional.
Sin embargo, dejo constancia que no se respetó el conducto regular, ya que no se solicitó la autorización con carta dirigida a la Directora regional y se dio inicio a su investigación sin contar con autorización Institucional, más aun sin contar con un convenio con la Universidad de Granada.
- Se le concederá un tiempo de 30 minutos en una Comunidad de aprendizaje al mes. Lo anterior dado que las unidades educativas deben continuar desarrollando los objetivos planteados para sus CAUE y que el plan de trabajo de su investigación abarca hasta Marzo 2015, información desconocida por las directoras.
- Será responsabilidad de las tesis y de las directoras respetar el tiempo asignado para su investigación.
- Dar a conocer a las directoras su plan de trabajo ya que en reunión sostenida con ambas directoras informan su desconocimiento.
- Cabe destacar, que en el caso que la tesista desarrolle alguna actividad con los niños y niñas no puede tomar fotografías ni realizar filmaciones.

Frente a la investigación es importante señalar que:

- Según el Artículo 4 de la Resolución Exenta N° 015/00145 en que aprueba Reglamento de Prácticas e Investigaciones en la Junta Nacional de Jardines Infantiles, la institución Investigadora o la investigadora deberá remitir a la Junta Nacional de Jardines Infantiles un informe de trabajo, realizado con los resultados obtenidos, antes de reproducirse, publicarse y difundirse.

Como institución esperamos que esta sea una experiencia enriquecedora, de aprendizaje y de apoyo mutuo, con la esperanza de mejorar cada día la educación que se está entregando a los niños y niñas en los jardines infantiles.

Sin otro particular, se despide atentamente,



PRISCILA CORSI CACERES
DIRECTORA REGIONAL (TP)
JUNJI V REGION



PCC/EVM/MLVH/ADM/11111
DISTRIBUCION:

- Destinatarias
- Oficina de Partes
- Subdirección Técnica Pedagógica
- FTT Valparaíso
- Archivo

ANEXO 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO A LAS PARTICIPANTES

CONSENTIMIENTO INFORMADO

PARA FUNCIONARIAS DE JARDINES INFANTILES JUNJI

El propósito de este documento es invitarla a participar en el estudio *“Promoción de la Lectura en Educación Parvularia. Programa de análisis e Intervención en Jardines Infantiles de Valparaíso, Chile”*, cuya investigadora principal es quien suscribe. Para que usted pueda tomar una decisión informada, se explica a continuación cuáles serán los procedimientos que se emplearán en la investigación, así también se explica en qué consistirá su colaboración.

La investigación se realizará en dos Jardines Infantiles, ambos dependientes de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, ubicados en el sector de Playa Ancha de Valparaíso, entre los meses de marzo 2014 a marzo 2015.

1. La relevancia del estudio y los beneficios radican en la importancia de los aprendizajes adquiridos en los primeros años de vida, los cuales serán la base para otros nuevos. En Chile, los programas de estudio del Ministerio de Educación ponen al centro de todo el sistema regular de educación los cuatro procesos fundamentales de aprendizaje de la lengua materna, esto es: aprender a escuchar, aprender a hablar, aprender a leer y aprender a escribir; aprendizajes que comprometen a todos los niveles de la educación chilena, de ahí la importancia que tiene el generar gusto y placer por la lectura, desde el nacimiento, y muy especialmente dentro de los primeros cuatro años de vida. ; ya sabemos que “La Equidad se juega en la Infancia” y el “El desarrollo del cerebro es, en los tres primeros años de vida, el eje central del crecimiento integral del niño, ya que es en este período cuando deben ocurrir los eventos más importantes de su maduración”. Para tal efecto la política gubernamental ha implementado el Plan de Fomento Lector “Lee Chile Lee” que presenta como primer eje la lectura y, por lo mismo, ha instalado mini bibliotecas en todas las salas de los jardines infantiles institucionales, para intencionar así el hábito lector desde el nivel sala cuna hasta hasta el nivel transición, acompañado de una didáctica apropiada.

2. Esta investigación tiene como objetivo analizar y comprender de qué manera las funcionarias de los jardines infantiles van construyendo una mayor apropiación de la didáctica del fomento lector en la medida que son parte de un dispositivo pedagógico que lo intencione.

3. Su participación consistirá en ser parte de un dispositivo pedagógico que se aplicará en el periodo de tiempo señalado, entendiéndose éste por un conjunto de acciones que se integran en una sola estructura y que contempla talleres, discusiones, grupos focales, e igualmente responder un cuestionario al inicio del proceso, y otro similar al final de él.

4. Esta participación es voluntaria y no hay retribución económica involucrada.

5. Para seleccionar a las participantes de la investigación se extenderá una invitación a todo el equipo técnico de los jardines infantiles Flipper y Golondrina, para lo cual se les dará a conocer el propósito del estudio en una primera reunión que se realizará en el mes de marzo del presente año.

6. Quienes estén de acuerdo responderán un cuestionario inicial y final, participando de un dispositivo pedagógico que contempla reuniones, talleres, entrevistas, además de grupos focales que se realizarán en las etapas claves del estudio. Cada uno de éstos instrumentos se aplicarán en un tiempo aproximado de 20 minutos.

7. Las funcionarias que participen de la investigación tendrán que estar de acuerdo con ella y firmar a su vez un consentimiento informado.

8. Las reuniones, talleres, discusiones, entrevistas y grupos focales serán grabadas en cintas magnetofónicas previa autorización de las funcionarias, y transcritas para luego ser revisadas y validadas por quienes participarán de la investigación. Se acordará con el académico si hay pasajes de los textos de carácter personal que no deseen ser analizados. En cualquier caso no se identificará a la entrevistada o cualquier otra información que lleve a identificarla. La aplicación de estos instrumentos tendrán una duración de alrededor de 20 minutos y serán llevadas a cabo en el lugar de trabajo de la/s participante/s. El horario será acordado con la/s funcionaria/s.

9. Las grabaciones se destruirán una vez transcritas y que sean revisadas por las participantes (si así lo solicitarán) y la custodia de las transcripciones serán de responsabilidad de la investigadora principal, quien las tendrá guardadas en reserva por un tiempo de 5 años.

10. Los datos recopilados a través de las diversas técnicas de recolección de información serán analizados y publicados en revistas especializadas y de investigación. Estos, además, serán utilizados con fines académicos, en congresos, seminarios, y otras actividades académicas. Sin embargo, la publicación de la información recopilada, como la de sus respectivos análisis, se realizará manteniendo la confidencialidad, es decir, no se identificará el nombre de los participantes.

11. Las transcripciones de las entrevistas y grupos focales, no serán accesibles para las autoridades institucionales, así como tampoco para sus colegas. Sin embargo, el Informe de Sistematización y Análisis de dicha información, se entregará a la institución de Educación Superior con cuyo auspicio se realiza este estudio (Universidad de Granada), manteniendo para ésto, la confidencialidad.

M^a Patricia Herrera Sepúlveda
Investigadora Escuela de Educación Parvularia
Universidad de Valparaíso



**FICHA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
PARA FUNCIONARIAS DE JARDINES INFANTILES**

Yo,, RUT:, DECLARO que la investigadora M^a Patricia Herrera Sepúlveda, Educadora de Párvulos, académica de la de la Escuela de Educación Parvularia, Facultad de Medicina, de la Universidad de Valparaíso, ubicada en calle Hontaneda Nro 2653, de la ciudad de Valparaíso, me ha informado completamente sobre la investigación titulada “*Promoción de la Lectura en Educación Parvularia. Programa de análisis e Intervención en Jardines Infantiles de Valparaíso, Chile*” que se llevará a cabo en dos jardines infantiles pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Valparaíso, explicándome igualmente en qué consistirá mi participación.

De acuerdo a lo explicado en el Consentimiento Informado, del que recibí una copia, entiendo que:

1. El objetivo de la investigación es “*analizar y comprender de qué manera las funcionarias de los jardines infantiles van construyendo una mayor apropiación de la didáctica del fomento lector, en la medida que son parte de dispositivo pedagógico que lo intencione*”.
2. Mi participación es voluntaria y consistirá en: completar un cuestionario inicial y final, que no me ocuparán más de 20 minutos en responder cada uno; participar de un dispositivo pedagógico que se llevará entre los meses de marzo 2014 a marzo 2015 (una vez al mes), el que contempla reuniones, talleres, entrevistas, además de grupos focales que se realizarán en las etapas claves del estudio.
3. Los datos obtenidos serán confidenciales, es decir, mi nombre no será dado a conocer, y sólo podrán ser usados en alguna otra investigación cuyo objetivo no se aleje de los propósitos de este estudio. Los resultados podrán ser divulgados en publicaciones de tipo académico-científicas, resguardando mi identidad. Además, entiendo que tendré acceso a los resultados, si yo lo requiriera.
4. No recibiré remuneración alguna por participar en este estudio y tampoco tendré que asumir gasto alguno.
5. Podré retirar mi participación si lo considerara necesario en cualquier momento, sin que ello implique perjuicio alguno para mí.
6. Si me surgiera alguna duda, podré consultarla a la investigadora principal, en cualquier momento de la investigación, a quien podré contactar en el fono _____ o al correo: _____

De acuerdo a lo declarado por mí en este documento, firmo aceptando mi participación en esta investigación.

Nombre , apellidos y firma

Rut: Nro.:

M^a Patricia Herrera Sepúlveda

Investigadora Escuela de Educación Parvularia

Universidad de Valparaíso

Valparaíso, mayo de 2014

ANEXO 4: PREGUNTAS ABIERTAS INICIALES

Protocolo de Elaboración Preguntas abiertas a Educadoras de Párvulos y Técnicos en Educación Parvularia de los Jardines Infantiles

Inicio Proceso

Objetivo general:

Definir el rol que cumple la didáctica de la promoción lectura, desde la percepción y acción de los actores educativos fundamentales, educadoras de párvulos, y técnicos en educación parvularia de los jardines infantiles que son parte del estudio, luego de la aplicación de un plan de acción pedagógica.

Objetivos específicos:

- a. Determinar cuáles estrategias didácticas desde la experiencia de campo de las educadoras, y los elementos que permiten vislumbrar éxitos/ fracasos en este mismo proceso.

- b. Determinar la percepción que poseen las educadoras y técnicos de la promoción de la lectura desde la sala cuna.

- c. Determinar cuáles son los cambios vividos por los equipos de los dos jardines antes del periodo de ejecución del dispositivo pedagógico, respecto a la percepción de la promoción de la lectura y los procesos personales.

Preguntas abiertas a Equipos Técnicos de los Jardines Infantiles JUNJI - Valparaíso

Estas preguntas constituyen la etapa de inicio del diseño de una propuesta de intervención, a través de un dispositivo pedagógico, en el contexto del estudio sobre la didáctica de la Promoción de la Lectura; este instrumento ha sido construido a partir de los objetivos de la investigación, atendiendo la opción metodológica que se emplea en el estudio, desde la Teoría Fundamentada.

El objetivo de estas preguntas es definir el rol que cumple la didáctica del proceso lector, desde la percepción y acción de los actores educativos fundamentales, educadoras y asistentes de párvulos, integrantes de los equipos técnicos de dos jardines infantiles, pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Valparaíso.

Procedimiento:

Se realiza una narrativa guiada a partir de unas preguntas abiertas a las que cada docente responde a partir de su experiencia:

Preguntas:

- Momento para la lectura
- Propuestas Cambio Espacio Literario
- Recursos literarios a incorporar
- Función de los libros
- Opinión texto con imágenes
- Objetivos de logro con la lectura
- Estrategias de promoción lectura
- ¿Cuál es su opinión respecto a la lectura en niños y niñas?
- ¿Hay algo que le llame la atención de los/as niños/as cuando escuchan la narración o la lectura de un cuento?
- ¿Qué aspectos le parecen interesantes del uso de la literatura infantil en el aula?
- Cuando usted lee con los niños ¿qué es lo que más le llama la atención de la conducta de ellos?
- ¿Qué métodos didácticos emplea para realizar las actividades de lectura?.
- En relación con la pregunta anterior ¿Con qué frecuencia emplea esos métodos didácticos?
- Para realizar la actividad de narración, ¿qué criterios aplica en la elección de los libros?
- ¿Desde el punto de vista del aprendizaje del niño/a, cuál ha sido en su opinión, la utilidad de los libro?
- Aparte de las actividades que usted ya realiza en relación al desarrollo de la literatura, qué otras actividades le gustaría realizar?

ANEXO 5: PREGUNTAS ABIERTAS DE CIERRE

Protocolo de Elaboración del preguntas abiertas a Educadoras de Párvulos y Técnicos en Educación Parvularia

Cierre Proceso

Objetivo general:

Definir el rol que cumple la didáctica de la promoción lectura, desde la percepción y acción de los actores educativos fundamentales, educadoras de párvulos, y técnicos en educación parvularia de los jardines infantiles que son parte del estudio, luego de la aplicación de un dispositivo pedagógico.

Objetivos específicos:

- a. Definir las estrategias didácticas implementadas para la promoción de la lectura durante el periodo de ejecución del dispositivo.
- b. Determinar la percepción que poseen las educadoras y técnicos de la promoción de la lectura desde la sala cuna.
- c. Determinar cuáles son los cambios vividos por los equipos de los dos jardines luego del periodo de ejecución del dispositivo pedagógico, respecto a la percepción de la promoción de la lectura y los procesos personales.

Estas preguntas abiertas se formularon durante la etapa de cierre de la ejecución de la intervención pedagógica. Este instrumento ha sido construido a partir de los objetivos de la investigación, atendiendo la opción metodológica que se emplea en el estudio, correspondiente a la Teoría Fundamentada.

El objetivo de formular estas preguntas, es definir el rol que cumple la didáctica del proceso lector, desde la percepción y acción de los actores educativos fundamentales, educadoras y asistentes de párvulos, integrantes de los equipos técnicos de dos jardines infantiles, pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Valparaíso.

Procedimiento:

Se realiza una narrativa guiada a partir de unas preguntas abiertas a las que cada docente responde a partir de su experiencia:

Preguntas Abiertas

- ¿Qué títulos de libros infantiles usted recomendaría a sus compañeras de trabajo para ser utilizados en sus respectivos niveles
- ¿En qué momento de la jornada, las actividades asociadas a la lectura logran mayor atención de parte de los niños y niñas
- Desearía realizar algunas modificaciones
- Respecto a la relación de los niños y niñas con los textos y con la literatura ¿qué desearía lograr desde su rol pedagógico y desde la promoción de la lectura
- ¿Qué opinión le merece a usted aquellos textos que tienen imágenes
- ¿Qué función le asigna a los libros
- ¿Qué otras actividades de promoción se pueden proponer desde el rol pedagógico
- ¿Qué Propuestas aprendidas serían más valiosas
- ¿Qué función le asigna a los libros

ANEXO 6: PROTOCOLO ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

PROTOCOLO ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Grupo a quien se dirige la Entrevista: Educadoras de Párvulos y Técnicos en Educación Parvularia, integrantes de los equipos técnico pedagógico de los jardines infantiles JUNJI, que son parte del estudio.

- Jardín Infantil J.I.1
- Jardín Infantil J.I.2
- Jardín Infantil J.I.3

Objetivo: Profundizar en las integrantes de los equipos técnico pedagógico de los jardines en estudio, sobre: los Vínculos personales con la lectura, la Autopercepción de su rol pedagógico, la Percepción del Plan de Fomento lector y sus vínculos con el contexto, y las Perspectivas y desafíos pendientes en torno a los procesos de acercamiento a la lectura en sectores de vulnerabilidad.

Criterios de inclusión:

- Haber participado a lo menos en 4 de los 7 encuentros.
- Acceder en forma voluntaria a participar de la entrevista

Observación:

Se consultó en voz alta a todas las participantes del último encuentro quiénes estarían disponibles para acceder a la entrevista, aceptando cuatro personas.

Entrevistadas:

4 Educadoras de Párvulos y 4 Técnicos en Educación de Párvulos. J.I.1 – J.I.2

5 Educadoras de Párvulos J.I.3

5 Técnicos en Educación Parvularia J.I.3

Entrevistadora:

Patricia Herrera Sepúlveda (investigadora)

Procedimiento:

La entrevista se llevará a cabo en sus respectivos lugares de trabajo, en un espacio donde no hayan más personas, se dispondrá para esto un tiempo aproximado de 25 minutos. La entrevista semi-estructurada será grabada y posteriormente transcrita. El audio se resguardará hasta finalizar el estudio.

Protocolo de preguntas:

Ámbitos explorados	Preguntas orientadoras
a) Vínculos personales con la lectura	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo y cuándo fue su primer contacto con la literatura?• En ese primer contacto, qué elementos asociados a la literatura fue los que conoció?• ¿Qué opina usted de la promoción de la lectura desde los primeros años de vida?
b) Autopercepción de su rol pedagógico	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuál cree que es su rol pedagógico en este proceso de acercamiento de los niños y niñas con la literatura infantil?• ¿Qué ha significado para usted el proceso de implementación de estrategias del Fomento lector en su ejercicio pedagógico?
c) Percepción del Plan de Fomento lector y sus vínculos con el contexto	<ul style="list-style-type: none">• ¿Ha observado efectos que haya provocado en los niños/as y en sus respectivas familias el plan de fomento lector?• ¿Qué puede significar la promoción de la lectura en niños y niñas en contexto de vulnerabilidad?
d) Perspectivas y desafíos pendientes	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuáles crees que son los desafíos que aun existen en el proceso de acercamiento de los niños y niñas a la lectura?