

# CUADERNOS DE EDUCACIÓN INICIAL 4

Junta Nacional de Jardines Infantiles

---

## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Christine Woodrow

Linda Newman

Kerry Staples

Leonie Arthur



WESTERN SYDNEY  
UNIVERSITY

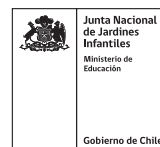


**ed**iciones  
delajunji



# ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

**Christine Woodrow  
Linda Newman  
Kerry Staples  
Leonie Arthur**



**Arthur, Leonie**

Estrategias de aprendizaje [texto impreso] / Leonie Arthur; Christine Woodrow; Linda Newman; Kerry Staples.— 1ª ed. — Santiago: Ediciones de la Junji; 2015. 48 p.: 20x25 cm.

ISBN : 978-956-8347-73-4

1. Educación – Metodología I. Título.

Dewey : 370.1523 -- cdd 21

Cutter : A788e



Fuente: Agencia Catalográfica Chilena

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

**Christine Woodrow**

**Linda Newman**

**Kerry Staples**

**Leonie Arthur**

**Coedición de Ediciones de la Junji y Western Sydney University**

**Departamento Técnico-Pedagógico**

**Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)**

**Ministerio de Educación**



**Edición** Rosario Ferrer

**Traducción** Lucía Salinas

**Diseño y diagramación** Fernando Hermosilla

**Ilustraciones** Patricia Díaz

**Dibujo de portada** Francisca Ortega, del jardín infantil *Caracolito*, de Antofagasta.

Primera edición: diciembre de 2015

Registro de Propiedad Intelectual N° 260.372

ISBN: 978-956-8347-73-4

© Junta Nacional de Jardines Infantiles

Marchant Pereira 726

Santiago de Chile

**www.junji.cl**

Impreso en Chile por Andros Impresores

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

# ÍNDICE

7/ **Presentación**

9/ **Conectando la investigación con la práctica**

11/ **Un continuum de estrategias de enseñanza**

19/ **Literacidad**

29/ **Documentación del aprendizaje de niños y niñas**

36/ **El enfoque de los fondos de conocimiento**

45/ **Bibliografía**



# PRESENTACIÓN

El fortalecimiento del diseño y de la práctica educativa es una ocupación constante para los equipos técnicos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), del que deriva el interés por contar con educadoras y técnicas en educación preparadas que sepan llevar al aula nuevos conocimientos que permitan un mejor desarrollo para los párvulos.

La serie **Cuadernos de Educación Inicial** se enfoca a este propósito y, a través de formatos interesantes y motivadores para la lectura, entrega y ahonda en distintas temáticas ligadas a la atención a niños y niñas, a la relación con sus familias y al fortalecimiento de toda comunidad educativa.

Esperamos que este material, así como otros elaborados por las **Ediciones de la Junji**, contribuya a fortalecer los principios pedagógicos que sustentan el quehacer institucional, que se halla enmarcado en el actual proceso de reforma que reconoce la educación inicial como un derecho constitucional legalmente protegido.

**Desirée López de Maturana Luna**

*Vicepresidenta Ejecutiva*

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)





## CONECTANDO LA INVESTIGACIÓN CON LA PRÁCTICA

Los textos de esta colección fueron escritos para ser utilizados como material de apoyo en el trabajo que educadores y educadoras chilenas realizan al implementar un enfoque sociocultural en el currículo de aprendizaje para niños y niñas. Sus autoras son australianas que llevan ya varios años trabajando en Chile. Comenzaron con la implementación de *Futuro Infantil Hoy*, programa innovador realizado en centros de educación inicial en el norte de Chile (en Antofagasta, Calama y Tocopilla), actualmente trabajan en colaboración con la JUNJI y la Corporación Municipal de Puente Alto en la implementación un Programa de Desarrollo y Fortalecimiento de Liderazgo en Educación Inicial.

El valor de adoptar una perspectiva o enfoque sociocultural en el aprendizaje de niños y niñas pequeños es objeto de un reconocimiento creciente a nivel global. Un enfoque sociocultural localiza el aprendizaje de niños y niñas en el contexto de sus familias y comunidades. Para conocer y aprender de estos contextos, la educadora debe convertirse en investigadora de saberes, culturas y prácticas locales y utilizar estos recursos en el currículo. Dichos saberes, culturas y prácticas son conocidos también como “fondos de conocimiento” y las educadoras desarrollan estrategias locales para “rescatar” este conocimiento.

Cuando el aprendizaje de niños y niñas está basado en conocimientos y prácticas que les son familiares, éste se vuelve más significativo. Se proporciona también un puente entre la casa y el aprendizaje en centros educativos y escuelas, facilitando que las familias se involucren y participen como socios en el aprendizaje de sus niños y niñas.

Un enfoque sociocultural valora los derechos de niños y niñas y celebra la diferencia y la diversidad. Un enfoque sociocultural sitúa a la educadora como agente ac-

tivo en el aprendizaje de niños y niñas. Las interacciones entre educadoras y niños o niñas adquieren una importancia fundamental como encuentros de aprendizaje, para lo cual la educadora requiere de un amplio repertorio de estrategias pedagógicas que le permitan sacar provecho de estas interacciones.

La literacidad, desde un enfoque sociocultural, es “una práctica social”. Esto significa que los niños y niñas aprenden las variadas formas de comunicación (leer, escribir, ver, interpretar) observándolas y practicándolas en contextos sociales significativos del día a día. Este enfoque permite que las educadoras amplíen los recursos en los que está basado el currículo y planifiquen experiencias de juego a través de las cuales niños y niñas aprenden a comunicarse.

El enfoque sociocultural ha demostrado ser especialmente importante en el éxito del aprendizaje de niños y niñas viviendo en circunstancias difíciles y complejas. La investigación demuestra también que el trabajar desde un enfoque sociocultural es más motivador y más grato para las educadoras, siendo también más exitoso en cuanto al involucramiento de las familias.

Estos recursos tienen como objetivo apoyar a las educadoras en este importante trabajo.

**Dra. Christine Woodrow**

Profesora Asociada, investigadora principal  
Centre for Education Research-Western Sydney University

# UN CONTINUUM DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

En el ajetreado mundo de la educación inicial, las educadoras y técnicas de párvulos toman decisiones de manera continua al implementar el currículo. Dichas decisiones contribuyen a la formación y desarrollo de las pedagogías. En el sentido más amplio, las pedagogías incluyen la comunicación entre las educadoras y las familias, la organización del entorno de aprendizaje, la documentación del aprendizaje de los niños y niñas y, por supuesto, las interacciones con los párvulos. El enfoque aquí es la interacción con los niños o lo que a menudo se señala como las estrategias de enseñanza.

El siguiente diagrama muestra una continuidad de las estrategias de enseñanza que educadoras y técnicas pueden utilizar. Estas estrategias van desde los niveles básicos de interacción, tales como el reconocimiento del aprendizaje de los niños y niñas, a las de mediación, como el andamiaje y co-construcción, y luego a estrategias más explícitas, como la demostración y la dirección.

## Continuum de estrategias de enseñanza

Baja interacción	Mediación	Explícito
Reconocer	Apoyar	Demostrar
Modelar	Co-construcción pensamiento sostenido compartido	Dirigir
Facilitar	Andamiaje	
	Reflexionar	
	Crítica	

Las educadoras reflexivas utilizan una serie de pedagogías que seleccionan de manera cuidadosa para adaptarse según el niño y la niña, la situación y el contexto. Algunas veces esto es planificado y otras, ocurre espontáneamente en el curso de



### **¿Por qué es importante tener o trabajar un continuum en las estrategias de enseñanza en la educación inicial?**

No hay ninguna estrategia de enseñanza que sea apropiada para todos los niños, todos los contextos o todos los momentos. Las educadoras que son eficaces utilizan un repertorio de estrategias de enseñanza para orientar y optimizar el aprendizaje de los párvulos.

Los enfoques socioculturales en el currículo destacan la importancia de que las educadoras hagan uso y se basen en un amplio repertorio de estrategias de enseñanza. Una estrategia de enseñanza continua permite a las educadoras transitar entre los diferentes roles como observadoras, mediadoras y líderes de aprendizaje de los niños y niñas en diferentes contextos de aprendizaje y con diferentes grupos de párvulos. En otras ocasiones, las educadoras tal vez necesitarán tomar un papel más activo con el fin de entender y ampliar las oportunidades de aprendizaje. Del mismo modo, hay ocasiones en que es apropiado para las educadoras dar instrucciones explícitas o demostrar nuevas habilidades.

La reflexión crítica y la evaluación incentivan a las educadoras a deliberar acerca de los efectos de las diferentes estrategias de enseñanza para así seleccionar las estrategias más adecuadas para cada ocasión.

### **¿Qué dice la investigación?**

En el pasado, las teorías de Piaget sobre el desarrollo infantil, que enfatizaban el papel del juego en el aprendizaje de los niños y niñas, se tradujeron en la creación de ambientes de juego en los que las educadoras observaban el aprendizaje tomando distancia. Estas últimas se mostraban reacias a intervenir en el juego por temor a asumir una postura de control, por lo tanto dejaban a los niños construir sus propios entendimientos. En contraste, los modelos de transmisión en el currículo abogan por la enseñanza directa, con poco espacio para el juego y pocas oportunidades para los niños y niñas de explorar y cuestionar.

Recientemente, el trabajo de Lev Vygotsky, y de otros teóricos socioculturales como Barbara Rogoff, destacan la naturaleza social del aprendizaje que incentiva a las educadoras a asumir un rol activo en el aprendizaje de los niños y niñas. Vygotsky destacó la manera en que el aprendizaje es co-construido a través de interacciones sensibles y Jerome Bruner propuso la metáfora del andamiaje para explicar la forma en que las relaciones y la comunicación guían y apoyan el aprendizaje. En particular, la interacción con expertos, incluyendo a otros niños y adultos, generan lo que Vygotsky denomina una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La ZDP incluye lo que los niños y niñas pueden hacer de manera independiente en el extremo inferior y, a medida que avanzan por la zona, lo que pueden hacer en colaboración con otros en el extremo superior de esta zona. Cuando el aprendizaje se logra, los niños y niñas van a más allá de la zona actual y pasan a una nueva zona. Esta investigación subraya la importancia de las interacciones de las educadoras con los párvulos dentro de la ZDP, ya que tienen el potencial para ampliar el aprendizaje.

Además de la investigación de Vygotsky y Bruner, se halla el trabajo de las educa-

doras en una amplia gama de programas, que incluyen el Head Start y High Scope en Estados Unidos, el proyecto Effective Provision of Preschool Education (EPPE) realizado en Inglaterra y el trabajo en los centros Reggio Emilia de Italia, los cuales indican que las educadoras tienen que participar activamente en el juego de los niños y ser intencionadas en sus interacciones. El término enseñanza intencionada es utilizado por Ann Epstein y otros en los programas High Scope de educación inicial para subrayar la importancia de seleccionar, con un objetivo claro, las estrategias de enseñanza más adecuadas para cuando se interactúa con los niños y niñas. El proyecto EPPE encontró que **la pedagogía eficaz en las aulas de la educación inicial requiere que las educadoras se basen en un repertorio de prácticas pedagógicas con el fin de ampliar el aprendizaje. De particular importancia para el aprendizaje de los niños y niñas son las estrategias de mediación que guían el aprendizaje.**

La orientación por parte de las educadoras es particularmente importante. Al respecto Epstein argumenta que, cuando se introducen nuevos recursos, los niños y niñas necesitan mayor orientación para dirigir su atención a los recursos que están disponibles y aprovechar un momento fortuito con potencial de aprendizaje. En lugar de esperar a que los párvulos pidan ayuda, la orientación es esencial para



asegurar que todos aprovechen las oportunidades de participar y utilizar los recursos en las áreas del currículo, como la literacidad, que son fundamentales para el aprendizaje futuro. La orientación también es necesaria en las áreas donde los niños y niñas necesitan apoyo, tales como la comprensión de conceptos de literacidad, incluida la direccionalidad de la escritura y los conceptos de letras y palabras.

La co-construcción es una estrategia útil para guiar el aprendizaje de niños y niñas. Ella se produce cuando la educadora y los párvulos participan conjuntamente en una experiencia, como en la construcción de una torre con bloques, al escribir o volver a contar una historia, o en la co-construcción de ideas para lograr algo juntos o para resolver un problema.

El proyecto EPPE destaca la importancia del pensamiento sostenido compartido. Éste es un proceso mediante el cual las educadoras y los niños escuchan y construyen en base a las ideas compartidas. Iram Siraj-Blatchford y Kathy Sylva describen el concepto del pensamiento sostenido compartido como “cada parte se relaciona con el entendimiento del otro y el aprendizaje se logra a través de un proceso de co-construcción reflexiva”.

El *andamiaje* es otra estrategia de mediación eficaz que implica que las educadoras guíen el aprendizaje de los niños y niñas a través de interacciones que les ayudarán a involucrarse en el aprendizaje ubicado en el extremo superior de su Zona de Desarrollo Próximo y que tiende un puente desde los conocimientos existentes hacia nuevos aprendizajes. Laura Berk explica que el *andamiaje* implica encontrar soluciones a problemas de manera conjunta y donde hay tanto un objetivo común como calidez, capacidad de respuesta e involucramiento en la participación. El objetivo del *andamiaje* es que gradualmente las educadoras y técnicas vayan retirando su apoyo de manera que con el tiempo los niños y niñas sean capaces de lograr por sí mismos lo que antes sólo podían lograr con ayuda. Durante el *andamiaje*, la educadora monitorea el progreso de los párvulos, reduce la tarea o el trabajo a etapas más pequeñas y da más pistas si observa indicios de frustración en los niños.

El reflexionar sobre el aprendizaje es otra de las estrategias de mediación particularmente útil para las educadoras para analizar la eficacia de su currículo y pedagogías de apoyo en el aprendizaje de los niños y niñas. Cuando las educadoras se involucran en la práctica reflexiva están investigando cuestiones críticas, trabajando hacia nuevos entendimientos. La reflexión profundiza el entendimiento y la práctica de nuestra filosofía. Las educadoras también pueden estimular a los niños a reflexionar sobre su propio aprendizaje. El trabajo de las educadoras de Reggio Emilia sugiere que compartir con los párvulos la documentación de su propio aprendizaje y hacerlos partícipes en la reflexión sobre sus palabras, dibujos y construcciones, conduce al desarrollo de entendimientos y revelaciones que provocarán una mayor reflexión y oportunidades de aumentar su aprendizaje.

Las estrategias de mediación también incluyen la crítica. Las educadoras y los niños pueden involucrarse conjuntamente en el pensamiento crítico o la crítica de acontecimientos y textos. Iram Siraj-Blatchford sostiene que tanto las educadoras como los niños pueden desafiar los conocimientos y los entendimientos estereotipados. De acuerdo a Glenda MacNaughton, el juego de los niños brinda muchos ejemplos de dilemas sociales y de comportamiento injusto que las educadoras y los grupos de párvulos pueden analizar en términos de las interconexiones que existen entre el poder, el discurso y las identidades. Además, Vivian Vásquez ha demostrado que los niños y niñas son capaces de discutir y accionar en torno a temas sociales, y medioambientales, así como de examinar críticamente las relaciones de poder.

Una parte importante del apoyo al pensamiento crítico de los niños se basa en que las educadoras mismas se involucren en este tipo de pensamiento.

A veces, las educadoras tienen que dar demostraciones claras a los niños y niñas. Las demostraciones pueden ser muy eficaces cuando se introduce alguna nueva técnica o habilidad, mostrando a los párvulos cómo utilizar un equipo en particular o señalar un determinado concepto o proceso. La enseñanza explícita, incluida la demostración clara, es importante para asegurar que todos los niños participen



aprendiendo en todas las áreas del currículo. Wood y Attfield sugieren que las demostraciones que son relevantes para la capacidad existente de comprensión son aquellas que brindan el acceso a conceptos y procesos que pueden ser utilizados en el juego, llevados a la práctica y consolidados. Las demostraciones son más efectivas cuando se producen en el contexto de una experiencia significativa, como la lectura compartida de un texto en lugar de una lección aislada y cuando son seguidas de oportunidades para que se puedan probar experiencias por sí mismos.

El dirigir puede ser apropiado cuando a los niños y niñas se les presenta algo por primera vez, sobre todo cuando hay que considerar asuntos de seguridad. Cuando las educadoras están dirigiendo el aprendizaje o el juego, el control de la experiencia está con ellas, por lo que es importante que la dirección del adulto sea por períodos cortos. Es importante señalar que en el estudio de EPPE, los investigadores encontraron que en los centros de excelencia las educadoras utilizaban más el pensamiento sostenido compartido que dirigir y modelar.

### **¿De qué manera se reflejan estos entendimientos contemporáneos en los Vínculos de la Literacidad?**

El proyecto Vínculos de Literacidad, del que luego se darán más detalles, incentiva a las educadoras a pensar en los resultados del aprendizaje cuando planifican el contexto, para que éste sea diseñado a fin de facilitar el aprendizaje de los niños y niñas. También sugiere que las educadoras modelen los tipos de interacciones y prácticas que quieren que los niños y niñas entablen y reconozcan sus ideas y el desarrollo de su comprensión y entendimiento. A las educadoras se las insta a unirse al juego de los niños y niñas, a las rutinas e interacciones y a utilizar estrategias de mediación que serán un reto y ampliarán el pensamiento de los niños y niñas. Los vínculos de literacidad también reconocen que hay momentos en que las demostraciones y la instrucción directa son apropiadas; sin embargo, estas interacciones más explícitas deben ser significativas para los niños y niñas.

## ¿Qué significa esto en la práctica?

Las educadoras y técnicas de párvulos competentes seleccionan estrategias de enseñanza que se adaptan a las diferentes maneras en que los niños y niñas aprenden, a los contenidos específicos que están aprendiendo y al grado de orientación que necesitan. La capacidad de observación y percepción de las educadoras indicará cuándo procederá unirse al juego de los párvulos y participar en conversaciones sostenidas compartidas, cuándo es válido intervenir con una demostración o instrucciones, y cuándo es conveniente dar un paso hacia atrás y observar o variar de alguna manera el ambiente de aprendizaje.

Para ser capaz de mediar con eficacia en el aprendizaje de los niños y niñas, las educadoras deben tener un foco claro de aprendizaje en el momento de planificar las experiencias y de interactuar en éstos, así como un conocimiento sólido de los contenidos curriculares. Con este conocimiento, las educadoras serán capaces de entablar conversaciones con los niños y niñas, donde modelarán el vocabulario y



apoyarán en la comprensión de los conceptos y procesos. En lugar de simplemente reconocer los esfuerzos de los niños con un “qué niña tan buena” o “qué linda pintura”, una retroalimentación significativa se centrará en los conceptos y procesos específicos que fomentan la continuidad de la conversación. Por ejemplo, al comentar sobre la pintura de un párvulo, la educadora podrá hablar de los colores que se han utilizado y del uso de los trazos y las formas para crear patrones.

Las educadoras intencionadas escuchan cuidadosamente las ideas de los niños y después ofrecen comentarios o formulan preguntas que desafían el pensamiento y amplían el aprendizaje. Preguntas como “¿por qué crees que pasó esto?”, “¿a quién se parecen estos niños?” y “me pregunto qué pasaría si...”, es decir, fomentar la reflexiva sostenida compartida, la crítica y el aprendizaje profundo. Preguntar a los niños cosas como “¿me puedes decir cómo hiciste esto?” o “¿qué están haciendo tu amiga y tú en esta fotografía?” da lugar a que ellos reflexionen sobre procesos de aprendizaje, tales como la resolución de problemas y sobre sus interacciones con sus pares.

## LITERACIDAD

La literacidad forma parte de la vida cotidiana. Usamos la literacidad para muchos propósitos diferentes: para compartir ideas y sentimientos, para encontrar información, para ayudarnos a recordar, para disfrutar, por nombrar sólo algunos. La literacidad se usa cuando vamos de compras, utilizamos el transporte público, hablamos por teléfono, vemos una película, enviamos un mensaje de texto, leemos un blog o escribimos una carta.

Nos relacionamos de forma interactiva con una serie de textos. Además de los libros, también leemos y vemos imágenes fijas y móviles, diferentes palabras impresas en nuestro entorno, como letreros publicitarios y textos en el computador. Con el aumento en el acceso a las tecnologías, muchos de estos textos son digitales y multimodales, que integran las formas de comunicación visual, el audio y la escri-

tura. Las tecnologías y la globalización también facilitan el acceso a los textos de la cultura en los medios de comunicación popular, por ejemplo, películas, revistas y sitios web relacionados con los personajes de cine y televisión, cantantes y figuras del deporte.

Si bien tradicionalmente la literacidad se ha entendido como la lectura y la escritura, la perspectiva contemporánea de la literacidad se ha ampliado para incluir también procesos tales como hablar y escuchar, ver, dibujar. Actualmente, la literacidad crítica se considera como un componente clave de la literacidad, que no es otra cosa que la habilidad para recibir y analizar información a través de la lectura para transformarla en conocimiento y plasmarla en un texto escrito.

Se trata de leer más allá de la superficie del texto para comprender la forma en que los textos escritos, visuales y orales se construyen para expresar un punto de vista particular o vender un producto. Cuestiones como la desigualdad, el racismo, la identidad de género o el consumismo pueden examinarse y, por ende, pueden crearse nuevos textos que desafíen estas desigualdades.

Escritores contemporáneos en el área de la literacidad utilizan el término *multiliteracidades* para reflejar la variedad de textos con los que nos relacionamos, así como la realidad de que muchos de ellos integran una serie de diferentes modos de comunicación y también incluyen varios idiomas. La teoría sociocultural y la perspectiva de las multiliteracidades alertan sobre el hecho de que existen diversas prácticas de literacidad en los diferentes contextos sociales y culturales.

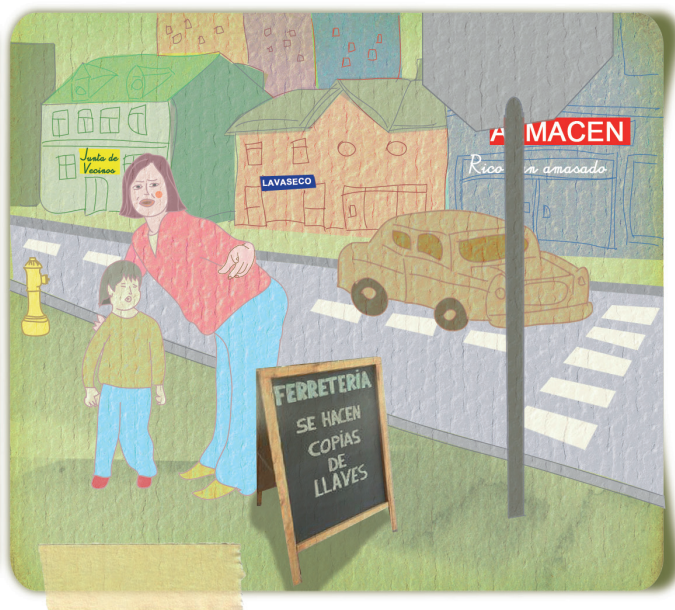
Los niños y niñas aprenden a “hacer literacidad” participando en una serie de experiencias dentro de sus familias y comunidades. El tipo de textos que los niños y niñas experimentan en sus hogares y las formas cómo interaccionan las personas con los textos varían. En algunas familias puede existir un sólido enfoque en el lenguaje oral por medio de las conversaciones y la narración de cuentos. En otras familias, puede haber un énfasis en los textos visuales y digitales, tales como DVDs y juegos de computador. Otras pueden preferir los materiales impresos, como libros

y revistas. Para muchas familias, la interacción se realiza con textos publicitarios y textos de su entorno, como catálogos y letreros de la calle. Esto significa que los niños y niñas llegan a los centros de educación inicial y escuelas con diversas experiencias, con diferentes entendimientos y fondos de conocimiento en el área de la literacidad.

### ¿Por qué es importante la literacidad para la educación inicial?

Los años preescolares son muy importantes para el aprendizaje de la literacidad en los niños y niñas. Las experiencias positivas que crean un interés en la literacidad favorecen una transición más suave al colegio y, a largo plazo, un aprendizaje exitoso. No es necesario que los niños conozcan el alfabeto o sepan leer y escribir antes de empezar el colegio. Lo importante es que tengan interés en los impresos, en los cuentos y que se sientan estudiantes seguros e involucrados en el proceso de aprendizaje.

Los niños y niñas desarrollan la aptitud y la “disposición” hacia la literacidad en los primeros años, lo cual más adelante tendrá un impacto en una participación exito-



sa en las diferentes literacidades del colegio. Para lograr una exitosa participación de los niños y niñas en las diferentes formas de literacidad escolar estos necesitan verse a sí mismos como usuarios de literacidad y verla como algo relevante y significativo para sus vidas. Experiencias de literacidad basadas en el juego durante la primera infancia aportan muchas oportunidades para que experimenten con la literacidad y desarrollen una disposición positiva hacia ella.

Con el fin de lograr resultados equitativos, los niños y niñas necesitan apoyo en el aprendizaje de la literacidad, ya que ésta es fundamental para la participación social y en el acceso a los recursos educativos, sociales y culturales. La literacidad permite a la gente construir y expresar los significados de los demás. Es básica para tomar decisiones informadas como consumidor, trabajador, como miembro de una familia y de la comunidad. La literacidad también proporciona a las personas habilidades que las capacitan a analizar críticamente una serie de textos, incluidos los medios de comunicación, de consumo y los textos de internet, así como la creación de sus propios textos.

La literacidad se desarrolla desde el nacimiento. Los niños y niñas se interesan por la interacción con los demás desde el momento en que nacen, primero de forma no verbal con gestos y después con sonidos y palabras. Los primeros años son un periodo de rápido desarrollo del vocabulario, lo que es primordial para el aprendizaje posterior de la literacidad. Los niños y niñas al escuchar y participar en conversaciones, cuentos, poemas, rimas y canciones, aprenden a apreciar y comprender los sonidos y los patrones del lenguaje, habilidades importantes que se utilizan en la lectura y la escritura. Los años anteriores al colegio son también un periodo donde los niños y niñas, para poder comunicarse, empiezan a desarrollar un repertorio de sistemas de significados, incluyendo el uso de sistemas de símbolos, como el dibujo y la escritura. El juego dramático, donde los niños y niñas con frecuencia hacen que un objeto sea algo más (por ejemplo, un bloque de plástico se convierte en un teléfono), ayuda a desarrollar la comprensión de los sistemas de símbolos. El juego dramático (pretender) también incentiva a experimentar con la lectura y la escritura.

ra y a desarrollar las disposiciones positivas hacia la literacidad. Cuando los niños y niñas pretenden escribir una lista de compras o llenar el papel rayando garabatos, están mostrando su entendimiento de los símbolos que llamamos escritura y están experimentando su uso.

Existe una función vital para las educadoras de la primera infancia que es apoyar el aprendizaje de literacidad de los niños y niñas, proporcionando entornos de juego ricos en literacidad, compartiendo una serie de textos, además de la interacción que tienen con ellos, de manera que apoyen el aprendizaje de la literacidad, y el desarrollo de actitudes y disposiciones positivas en el ámbito de la literacidad.

### **¿Qué nos dice la investigación del área?**

Investigadores como Alan Lucas y Peter Freebody alertan sobre el hecho de que la literacidad es un proceso muy complejo que implica tanto los conceptos clave como actitudes y valores. El conocimiento del vocabulario, la comprensión de las escrituras del lenguaje, el pensamiento crítico, el conocimiento de la escritura y los libros, así como la comprensión de los sonidos y las relaciones entre letra y sonido, son conceptos fundamentales que contribuyen a la literacidad.

Un extenso vocabulario apoya la comunicación eficaz, así como la lectura y la escritura. La investigación realizada por Betty Hart y Todd Risley ha demostrado que el tamaño del vocabulario de un niño a los 3 años está fuertemente asociado con la comprensión de lectura a los 8. Para ayudar a dar sentido a lo que se lee, las personas se basan en la experiencia del mundo, en su comprensión de las palabras, las ideas y el conocimiento que tengan del vocabulario.

El entendimiento de la forma en que el lenguaje está estructurado, por ejemplo, la forma en que el lenguaje se una para hacer un enunciado o una pregunta, también es muy importante para la lectura y la escritura. Los textos impresos a menudo utilizan estructuras gramaticales más complejas que la del lenguaje hablado. El compartir experiencias utilizando libros, ayudará a los niños y niñas a desarrollar un

lenguaje más complejo, así como la comprensión de la forma en que los diferentes textos se organizan. Por ejemplo, la literatura compartida ayuda a que los niños y niñas aprendan que las narraciones utilizan determinadas palabras como “érase una vez” y que siguen una estructura particular que incluye una complicación y una resolución. Don Holdaway descubrió que el conocimiento temprano de los niños acerca de las estructuras de los textos apoya posteriormente su lectura y escritura.

Los textos no son neutrales. Presentan enfoques particulares del mundo y están diseñados para animarnos a pensar de una cierta manera o comprar determinados productos. Lucas y Freebody hacen hincapié en que la comprensión es más que descifrar o leer las palabras y contestar preguntas sobre un texto. La comprensión también implica el análisis a un nivel más profundo. En análisis de textos o lo que se refiere a menudo como la literacidad crítica, es un aspecto esencial de la literacidad, en particular con la proliferación de la cultura del consumo de medios y textos de internet.

La comprensión de los sonidos del lenguaje y las relaciones entre letras y sonidos es también un componente fundamental de la literacidad. La investigación de David Dickinson muestra que la conciencia fonológica y fonémica, junto con el vocabulario y el conocimiento de la escritura, son indicadores básicos del éxito de la lectura. Antes de que los niños puedan comprender las relaciones letra-sonido (fonética) necesitan tener la conciencia fonológica y fonémica. Cuando los adultos comparten rimas, poemas, canciones e historias, y también mantienen conversaciones con los niños, estos empiezan a escuchar y responder a los sonidos del y los lenguajes que les rodean, desarrollando lo que se llama *conciencia fonológica*. Al ampliar la experiencia con los lenguajes, combinando con una enseñanza intencionada, comienzan a entender que las palabras habladas se componen de sonidos individuales o fonemas, y así surge la conciencia fonológica.

La conciencia fonológica incluye el conocimiento de que las palabras pueden rimar. También contiene el conocimiento de la aliteración, es decir, que dos palabras





puedan comenzar con los mismos sonidos. Los niños con conciencia fonológica son capaces de dividir las palabras en sílabas. Por ejemplo, pueden ser capaces de aplaudir las sílabas de su nombre, participar o inventar patrones de rima, tales como “el pony de Tony”. A medida que los niños y niñas fortalecen su conciencia fonológica y su conocimiento del alfabeto, es posible que puedan escribir la primera o las dos primeras letras de una palabra y luego continuar con una cadena de letras o marcas al azar, o de escribir los sonidos iniciales y finales en una palabra, ya que estos son los que más fácilmente pueden oír. Esto se traduce en lo que a veces se llama la escritura fonética o la “ortografía inventada”, como “mi usta este pelito” (me gusta este perrito). Al ir desarrollando la comprensión de las letras y los sonidos, los niños y niñas utilizan la fonética para decodificar lo impreso (una de las estrategias que utilizamos cuando leemos) y codificar lo impreso (una estrategia usada al escribir).

Los conocimientos de la escritura de los libros también contribuyen a la literacidad. Los niños y niñas desarrollan los conceptos de las letras, tales como la comprensión de la dirección de la escritura de las letras (en inglés y español, de arriba para abajo, de izquierda a derecha), la comprensión de las letras, las palabras y el

conocimiento de la puntuación. Además, desarrollan habilidades sobre el manejo de los libros. Esto incluye comprender de qué manera se sostiene un libro, cómo pasar las páginas y dónde empezar a leer. El trabajo de Marie Clay destaca el papel fundamental de conceptos sobre la escritura y las habilidades del manejo de libros en la lectura temprana y la escritura.

Los ambientes de juego son andamiajes del aprendizaje para los niños y niñas. Lev Vygotsky argumentó que en el juego los niños están “una cabeza por encima de sí mismos”, es decir, son capaces de hacer más en el juego que en un ambiente más estructurado. Cuando están jugando con materiales de literacidad, practican y amplían lo que ya saben sobre las funciones y características de la literacidad. El juego también ofrece oportunidades para que los niños interactúen con los compañeros más expertos y con los más novatos. Estas interacciones, de acuerdo con Aria Razfar y Kris Gutiérrez, crean contextos para el conflicto y la negociación, que actúan de mediadores en el uso de prácticas de literacidad más complejas. Jugar con los materiales de literacidad que son familiares para los niños y niñas les permite integrar sus conocimientos y ampliar su aprendizaje sobre el tema. La investigación realizada por Bronwyn Beecher y Leonie Arthur encontró que el juego dramático con elementos de literacidad que está vinculado a la familia de los niños y niñas, y a las experiencias de la comunidad, les ofrece la oportunidad de asumir roles de literacidad que, al usarla como práctica social, desarrollan disposiciones positivas de literacidad y aumentan su comprensión narrativa. La participación de las educadoras en este juego aumenta el aprendizaje de los niños. Lesley Morrow y Judith Schickedanz explican que la participación y la orientación de los adultos en el juego de la literacidad, conduce a un aumento en la comprensión de lo impreso en su entorno y en los conceptos de la escritura. Las interacciones con los demás y la orientación de los expertos son cruciales en el aprendizaje de la literacidad. Cuando las educadoras interactúan con los niños y niñas, destacan conceptos como la rima y se unen al juego de la literacidad junto con ellos, están apoyando la construcción de nuevos conocimientos.

Trabajar conjuntamente con las familias permite a las educadoras y técnicas conocer experiencias familiares y comunitarias de los niños en torno a la literacidad e incluirlas en el contexto de la enseñanza en el aula, de manera de que sirvan de andamiaje de la literacidad. La investigación realizada por Criss Jines Díaz encontró que, cuando las educadoras valoran las prácticas familiares de literacidad, incluyen recursos en el contexto de la enseñanza en el aula que permite que todos los niños puedan demostrar su entendimiento sobre la literacidad. También descubrió que la integración de la literacidad a lo largo del día, junto con el andamiaje del aprendizaje en literacidad de la educadora, apoya la adquisición de literacidad en todos los niños.

### **¿Cómo se reflejan estos entendimientos contemporáneos en los vínculos de literacidad?**

Los vínculos de literacidad tienen una visión contemporánea de la literacidad que se refleja en cinco ejes:

1. La literacidad es una práctica social.
2. Los niños y niñas aprenden literacidad en sus familias y en su comunidad.
3. Jugar con materiales de literacidad conocidos incentiva a los niños a asumir roles de usuarios de literacidad.
4. El aprendizaje de literacidad implica conceptos y procesos clave. Estos incluyen los conceptos de la impresión, la conciencia fonémica, la fonética, los procesos de hablar y escuchar, leer y escribir, literacidad visual y la literacidad crítica.
5. Las educadoras juegan un rol crítico en el andamiaje del entendimiento de los niños y niñas acerca de la literacidad.

### **¿Qué significa esto en la práctica?**

La comprensión de la literacidad como práctica social, y el papel de las familias y las comunidades en la literacidad de los niños, significa que es importante para educadoras y técnicas investigar las prácticas familiares y comunitarias para encontrar la forma de incluirlas en el contexto de aprendizaje de la primera infancia. El inter-

cambio permanente de información entre las educadoras y las familias permite a las educadoras proporcionar experiencias de literacidad que se conectan a las experiencias e interpretaciones que los niños tienen sobre la literacidad. Las familias pueden compartir los recursos cotidianos de la literacidad, tales como los envases de alimentos, las listas de compras, las revistas, los cuales proporcionan auténticos y significativos recursos para que el juego sea enriquecido con literacidad.

La interacción en el juego de recursos cotidianos de literacidad (como son los catálogos, comerciales, las fotos de los letreros del almacén y la calle) ayuda a los niños a reconocer que la literacidad es funcional y social. Los ambientes de juego socio dramático, enriquecidos con conceptos de literacidad que incluyen este tipo de recursos, permiten que los niños y niñas puedan recurrir a sus experiencias cotidianas para asumir roles de usuarios de literacidad en su juego. Por ejemplo, el uso de boletos de metro, los horarios, los letreros de los paraderos de la micro, materiales como lápices y papel en el área de juego dramático sobre transporte, incentiva a los niños a leer dichos boletos, horarios, crear sus propios pasajes, letreros y participar en conversaciones con otras personas, como un andamiaje de aprendizaje de literacidad.

Las educadoras deberán buscar oportunidades para que los niños participen en la literacidad crítica con una serie de elementos como libros, películas, textos publicitarios y sitios web. Esto puede incluir el cuestionar y desafiar los mensajes de los textos y tomar en cuenta múltiples puntos de vista, así como examinar de quién es la perspectiva que está incluida y la de quién falta. Además de deconstruir estos textos de estas maneras, las educadoras también deberán fomentar la creación de nuevos textos que sean más incluyentes, como las diversas culturas y lenguajes, que desafíen los roles tradicionales de género. Las educadoras y los niños podrán añadir personajes a los textos existentes, cambiar el final o crear sus propios libros, utilizando, por ejemplo, fotos de los mismos niños y de su comunidad local.

Las educadoras que apoyan el aprendizaje de la literacidad se unen a las experien-

cias iniciadas por los niños y niñas, involucrándose en conversaciones con ellos. Se basan en una serie de estrategias que incluyen el reconocer cuando los niños experimentan con la literacidad, el modelaje de prácticas de literacidad (incluyendo dejar que los niños las vean involucrarse en sus propias labores de literacidad), proporcionando una retroalimentación constructiva, co-construyendo textos orales y escritos, facilitando andamiaje sobre el conocimiento de conceptos de literacidad. Cuando es apropiado, las educadoras proporcionan demostraciones de los procesos y conceptos específicos de literacidad a las personas y grupos pequeños de los niños y, en ocasiones, les muestran características de la literacidad, los incentivan a experimentar con la lectura y la escritura, los están apoyando a construir nuevos entendimientos.

## **DOCUMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE DE NIÑOS Y NIÑAS**

La documentación del aprendizaje en niños y niñas, o lo que a menudo se conoce como documentación pedagógica, implica registros escritos, visuales y/o registros de ideas de los niños, interacciones, conversaciones, investigaciones y representaciones. Los métodos de documentación incluyen fotografías de interacciones y trabajos en desarrollo de niños y niñas dibujando, escribiendo, haciendo bosquejos, dibujos de construcciones, listas, redes conceptuales (webs) de ideas de niños, transcripción de conversaciones y también formas más tradicionales de observación y documentación como registros de anécdotas y observaciones escritas minuto a minuto.

Métodos de documentación contemporáneos reconocen la importancia de los aprendizajes en contextos sociales y culturales, incluyendo dinámicas e interacciones entre niños y niñas u entre niños, niñas y adultos. De acuerdo con Marilyn Flear y Jill Robbins, una documentación desde un enfoque sociocultural implica el mapeo de las interacciones entre niños y su entorno de aprendizaje, como también

las interacciones entre niños y niñas y educadoras. Este enfoque captura el andamiaje que ocurre cuando los niños interactúan entre ellos y cuando los adultos se integran a las conversaciones que implican procesos de pensamiento sostenido compartido y de co-construcción de significado. Como señalan Verónica Pacini-Ketchabaw y Alan Pence, un enfoque sociocultural a la documentación valora tanto la profundidad del aprendizaje de niños y niñas como también los contextos diversos de aprendizaje y la diversidad cultural y lingüística.

Imágenes contemporáneas de niños y niñas como seres competentes y capaces, con fortalezas e intereses diversos, son importantes para reconocer que el aprendizaje es complejo e inserto dentro de la familia y el contexto comunitario. Desde esta perspectiva, los niños y niñas son expertos en sus propias vidas, comunicadores hábiles y creadores de significado. Se estimula entonces a educadoras y educadores a escuchar a los niños y co-construir lo que Guinilla Dahlberg y Peter Moss llaman la *pedagogía de escuchar*.

Existe en los enfoques contemporáneos un énfasis importante hacia la documentación de la práctica reflexiva realizada en colaboración con niñas, niños, familias y todos los miembros del personal de jardines infantiles y el uso de estas reflexiones para analizar lo que está sucediendo e informar la planificación. Una forma de hacer el aprendizaje de los niños y niñas fácilmente accesible a las familias, niños y comunidad es a través de los relatos de aprendizaje. Margaret Carr introdujo los *relatos de aprendizaje* como una forma de destacar disposiciones de aprendizajes como la curiosidad y la creatividad. Los relatos de aprendizaje son narrativa o relatos que detallan las experiencias diarias de niños y niñas y sus disposiciones y puntos significativos de aprendizaje, en vez de estar siempre tratando de registrar detalles de desarrollo de un minuto. Aunque siempre hay lugar para observaciones enfocadas en el desarrollo y en la identificación de áreas donde los niños y niñas están avanzando bien o en donde necesitan ayuda, los relatos de aprendizaje destacan las competencias de los niños y el contexto de su aprendizaje.

Así, los relatos de aprendizaje proporcionan muchas y variadas oportunidades para que familias y niños compartan sus intereses y aprendan a través del proceso de documentación.

Las familias pueden contribuir con relatos que permitan conocer las experiencias de los niños en sus casas y comunidades, y pueden comentar y agregar a los relatos efectuados por las educadoras y técnicas. Eso fortalece las asociaciones entre familias y docentes. Los niños y niñas pueden también contribuir con sus propios relatos a través de fotografías, dibujos o explicaciones de sus creaciones y pueden hacer sugerencias en relación a qué debería ser incluido en los relatos efectuados por otros.

Para mayor eficacia, los relatos de aprendizajes, junto a fotografías, transcripción de conversaciones, anécdotas y redes conceptuales, requieren ser recopilados y analizados. Una forma de recopilar esta información es a través de un portafolio del niño o niña. Un portafolio es una recopilación de documentos en un periodo de tiempo. Los portafolios pueden ser cuadernos tipo álbum o una recopilación digital.



Cuando el material de los portafolios es recopilado colaborativamente entre niños y niñas, familias y educadoras, se puede registrar el aprendizaje de los párvulos en el contexto de sus casas, la comunidad y en el ambiente del jardín infantil. Los portafolios pueden también incentivar conversaciones entre todos los actores del proceso de aprendizaje, lo que ayuda a las educadoras a planificar e implementar nuevas experiencias apropiadas y a utilizar estrategias que extiendan el aprendizaje ya logrado.

### **¿Por qué es importante la documentación en la educación inicial?**

El uso de métodos de documentación ayuda a que el aprendizaje de los niños sea visible y accesible para familias, educadoras, comunidad y para los mismos párvulos. La documentación puede ser compartida con los niños para incentivarlos a revisar y reflexionar en torno a sus experiencias. Cuando los niños, niñas y familias tienen acceso fácil a la documentación se facilitan las discusiones que proveen un entendimiento más profundo del aprendizaje de los niños. Conversaciones entre el personal de los centros, familias y niños posibilitan perspectivas que brindan elementos nuevos de análisis al aprendizaje de los niños y niñas.

La documentación del aprendizaje de niños ayuda a las educadoras a identificar áreas donde hay que poner atención y también a reconocer y construir sobre lo que los niños ya saben o están comenzando a ser capaces de hacer. Así, al analizar la documentación de aprendizaje, las educadoras pueden utilizar las mediciones del interés y comprensión de los niños para planificar un currículo relevante.

Cuando las educadoras están bien informadas acerca de las capacidades y pensamientos vigentes de niños y niñas, pueden planificar experiencias e involucrarse en interacciones y realizar andamiaje en el aprendizaje de los niños.

### **¿Qué nos dice la investigación?**

Teóricos posmodernos como Glenda Mac Naughton argumentan que las observa-



ciones son subjetivas y que las relaciones de poder influyen lo que vemos y sabemos acerca del niño y la niña. Glenda argumenta que no existe una sola “verdad” acerca de un niño y que, por tanto, necesitamos brindar diversas perspectivas a nuestro análisis del aprendizaje de niños y niñas. Documentación auténtica incluye las perspectivas de ellos, sus familias y educadoras. La documentación que considera el contexto de las familias, y aquello que Luis Moll, Cathy Amanti, Deborah Neff y Norma González llaman los “fondos de conocimiento” que los niños y niñas traen de sus casas a los jardines infantiles, permiten a las educadoras comprender y construir sobre las competencias de los párvulos. La documentación de los niños involucrados en experiencias de aprendizajes, e interacciones en grupo en el ambiente del jardín infantil, puede captar disposiciones y procesos de aprendizaje, como también el rol de los adultos y pares en la mediación. Como señalan Marilyn Fler y Jill Robbins, este enfoque ayuda a las educadoras a comprender realmente el proceso de aprendizaje y planificar entonces experiencias contextualmente sensibles que extienden el conocimiento.

Los métodos socioculturales de documentación se enfocan en la observación de interacciones y en intereses vigentes de grupos de niños y niñas. De acuerdo a la investigación de Fler y Robibins, este enfoque produce observaciones mucho más “vibrantes, reflexivas y complejas” que un enfoque tradicional de desarrollo. Además, Marilyn Fler y su colega Lynne Surman encontraron que cuando las educadoras documentan el aprendizaje de grupos de niños, en vez de hacerlo en forma individual, podían observar patrones interactivos entre pares y una clara reciprocidad de aprendizaje en dichos contextos.

Bethy Jones y Gretchen Reynolds comprobaron que compartir fotografías y dibujos de niños y niñas jugando los incentiva a “repetirlo, comprenderlo y elaborarlo de forma mucho más completa”. Argumentan que cuando las educadoras comparten sus dibujos, y observaciones escritas con los párvulos, fomentan el aprendizaje de la lengua y la literacidad de los niños, incentivando también una apreciación por la forma que el juego puede ser representado.

Cuando las educadoras consideran a los niños como sujetos de derecho, respetan sus decisiones en torno a participar o no en interacciones. Habrá que considerar, por tanto, que relaciones respetuosas significará también que a menudo las educadoras ofrecerán a los niños explicaciones sobre qué están documentando y por qué ellos son involucrados en el proceso de documentación.

Las preguntas y comentarios de las educadoras que ayudarán a incentivar en los niños una autoreflexión serán las siguientes:

- Dime (o muéstrame) cómo tú...?
- ¿Puedes explicarme cómo hiciste eso?
- ¿Tuviste algún problema al hacer esto? ¿Qué hiciste para resolverlo?
- ¿Qué sientes con esta pintura (escultura, dibujo)?
- ¿Cómo trabajó el grupo para...?
- ¿Si hicieras esto de nuevo, qué harías diferente?
- ¿Por qué querías incluir esto en tu portafolio?
- ¿Qué crees que has aprendido al hacer esto?



Para que los registros del aprendizaje de niños y niñas sean auténticos, las observaciones deben ser parte de las experiencias diarias en el jardín infantil y ser significativas para los párvulos la documentación de lo que hacen los niños en su entorno familiar y lo que pueden hacer con sus pares y con el apoyo de los adultos, permite que los pequeños demuestren sus competencias y provee información útil acerca de sus zonas de desarrollo próximo. A menudo esto significa concentrarse en grupos y no individualmente. Por ejemplo, cuando un pequeño grupo está jugando, o interactuando en sus horas de rutina, la educadora puede observar cómo los niños comparten ideas, negocian roles, colaboran hacia metas comunes y resuelven conflictos. Pueden observarse intereses compartidos, amistades, interacciones de grupos y comportamientos cooperativos.

Transcripción de conversaciones, listas de palabras, redes conceptuales con ideas de los niños, pueden ser métodos eficientes para registrar sus pensamientos y preguntas. Registrar conversaciones en varios contextos sociales y de aprendizajes (tales como juego, rutinas y discusiones de grupos grandes y pequeños) permite que las educadoras puedan documentar las formas en que los párvulos utilizan el lenguaje en una variedad de propósitos, como, por ejemplo, informarse sobre experiencias pasadas, describir algo que ellos han creado o dando las razones sobre decisiones tomadas. Al mismo tiempo, a los niños les permite revisar sus diálogos y aclarar ideas. Tecnologías de registro de audio y/o video pueden ayudar en la documentación de las palabras que dicen los niños, porque estos registros pueden verse y escucharse nuevamente en extractos del lenguaje que ha sido transcrito.

# EL ENFOQUE DE LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO

## ¿Qué significa el enfoque fondos de conocimiento?

Involucrar a las familias y la comunidad en el aprendizaje de niños y niñas pequeños es reconocido casi universalmente como algo bueno e importante. Los textos de educación inicial, documentos curriculares y marcos de política incentivan a educadoras y técnicas a forjar vínculos con las familias, involucrarlas con las actividades del jardín infantil y verlas como socias en el aprendizaje de sus hijos e hijas. Estas simples afirmaciones ocultan la complejidad y los desafíos de llevar estos ideales a la práctica.

Hay muchas razones por las que padres y madres son reacios e incapaces de verse a sí mismos como socios o colaboradores valiosos del jardín infantil. A la vez, hay muchas razones de por qué puede que las educadoras consideren que trabajar con padres y la comunidad es muy difícil. Qué tipos de participación e involucramiento de las familias son los apropiados va a variar enormemente, dependiendo de los diferentes contextos y comunidades. Algunas educadoras, centros y aulas de educación inicial han encontrado el uso de las ideas inspiradas por los fondos de conocimiento como una forma útil para explorar las relaciones con las familias e involucrarlas en el aprendizaje de sus niños y niñas.

Un enfoque de fondos de conocimiento para el desarrollo de las relaciones con la comunidad y las familias implica buscar y prestar atención a las habilidades, conocimientos, procesos y relaciones que ocurren en las familias y comunidades a las que pertenecen los párvulos, e incorporarlas respetuosamente en el currículo. Esto permite a los niños ver las conexiones entre su aprendizaje, la comunidad y las experiencias que les son conocidas. Las familias pueden ver también que sus conocimientos y prácticas son valoradas y respetadas por la educadora del jardín



infantil, lo que le proporciona una base para el desarrollo de las relaciones significativas entre centros, aulas y familias.

*Fondos de conocimiento* es un concepto que ha sido desarrollado por las educadoras, académicas y antropólogas Luis Moll, Cathy Amanti, Deborah Neff y Norma González, utilizando evidencias de investigaciones previas realizadas en la escolaridad de niños y niñas vulnerables en México. Se trata de un enfoque de investigación basado en la idea de que el conocimiento del hogar y la comunidad que se encuentra en los hogares locales es a menudo un abundante depósito de habilidades, recursos, redes sociales recíprocas que pueden ser utilizados para innovar en la enseñanza. Moll y sus colegas describieron los fondos de conocimientos como “conocimientos históricamente acumulados, desarrollados culturalmente y habilidades esenciales para el manejo del funcionamiento del hogar y del individuo”. Así, sostuvieron que cuando los niños y niñas participan del rico mundo conformado por las redes sociales de sus familias y comunidades adquieren un conocimiento real acerca de las matemáticas, las ciencias, la literacidad y las relaciones.

Por tanto, cuando las educadoras se preocupan por conocer, valorar y utilizar el saber de las familias integrándolo como recursos en el currículo, fortalecen la percepción de éstas en cuanto a ser colaboradores útiles e importantes en el aprendizaje de sus niños y niñas. El enfocarse en las capacidades y fortalezas ayuda a cambiar la tendencia común de ver a los niños de comunidades vulnerables sólo a través del lente de la desventaja y el déficit.

El enfoque de los fondos ha sido tomado y adaptado en una variedad de contextos que han incluido programas de educación inicial, escuelas, programas de literacidad y ha demostrado ser un enfoque poderoso en cuanto a reparar inequidades sociales y educativas.

### **¿Por qué es importante el enfoque de los *fondos de conocimiento* para establecer relaciones con las familias en la educación inicial?**

Cada vez es más reconocido el importante aporte que la educación inicial puede hacer en el aprendizaje de niños y niñas, en la construcción de cohesión social y el fortalecimiento de las comunidades. Estos objetivos pueden lograrse mucho mejor cuando las educadoras comprenden los valores culturales y las aspiraciones de las familias de los niños y cuando existen relaciones significativas respetuosas entre ellas y el centro de educación inicial. Cuando los niños y niñas pueden ver su mundo familiar y social valorado en el currículo, reflejado en las actividades de aprendizaje de su entorno, y cuando hay sólidas relaciones entre el hogar y el jardín infantil, es mucho más probable que ellos estén motivados y tengan éxito en su aprendizaje.

Las investigadoras Angela Anning, Joy Cullen y Marilyn Fleer han enfatizado que los fondos de conocimiento basados en el hogar y la comunidad, y los valores y expectativas por aprender provenientes de esos contextos, contribuyen al aprendizaje en centros y aulas de educación inicial, tanto implícita como explícitamente. Agregan que esto requiere que las educadoras comprendan las prácticas y creencias culturales insertas en hogares y comunidades, como también en los centros y aulas

de educación inicial. Las educadoras que usan el enfoque de los fondos de conocimiento probablemente tendrán más éxito en conectar los hogares y las comunidades con los centros, aulas y escuelas de educación inicial. Asimismo, cuando las educadoras hacen el esfuerzo de aprender acerca de las familias y lo que éstas pueden ofrecer dentro de sus complejas situaciones sociales, se forman relaciones de confianza más genuinas y se establecen vías de comunicación más eficientes. Estos intercambios pueden llegar a ser recíprocos y duraderos pues, en la medida que aumenta la confianza de ambas partes, las familias y educadoras pueden comenzar a desarrollar una interdependencia mutua que puede conducir las a una relación de largo plazo. Así, los niños y niñas pueden involucrarse en aprendizajes y actividades con personas que comparten e intercambian conocimientos y con las que han desarrollado relaciones de confianza. También las familias serán capaces de ver el jardín infantil como parte de su propia comunidad, un lugar al cual pueden pertenecer, en vez de un espacio al que sólo son invitadas cuando hay problemas que discutir.

### **¿Qué nos dice la investigación?**

Existe una amplia investigación internacional que demuestra la importancia de contar con relaciones sólidas y recíprocas entre familias, comunidades, escuelas, centros y aulas de educación inicial y de cómo éstas influyen en el sentido de bienestar de los niños y niñas y de su aprendizaje exitoso. Hay estudios que muestran que, cuando las familias tienen relaciones significativas con las educadoras y el jardín infantil, los párvulos tienden a tener mejores logros, las familias confían más en el establecimiento y es más probable que se comuniquen mejor con el centro y se involucren en el aprendizaje de sus hijos.

Un estudio realizado en Chile en la Región de Antofagasta, donde se adoptó un enfoque de fondos de conocimiento, mostró cambios significativos en la actitud de las familias cuando se involucraron en el aprendizaje de sus niños y niñas: se advirtió que éstas comenzaron a tener un mejor entendimiento sobre el proceso de aprendizaje de sus niños, a depositar aún más su confianza en las educadoras e

incluso a ser más optimistas en cuanto al futuro de sus hijos. En el mismo estudio hay también una sólida evidencia de cómo las familias se volvieron activas participantes en el aprendizaje de sus hijos, compartiendo roles con las educadoras en la documentación y participando en actividades del aula.

La investigación de Antofagasta incluyó estudios de hogares que apuntaron a descubrir cómo conocimientos y habilidades familiares eran usados para el funcionamiento y bienestar personal y del hogar. Es decir, se abandonó la visión del niño y la niña en un contexto limitado y aislado, que muchas veces cataloga a los párvulos vulnerables como faltos de aprendizajes, habilidades o experiencias, por una que consideró a cada familia y valoró sus abundantes y complejas redes sociales, que incluían a personas más allá de los hogares.

Ejemplos de *fondos de conocimientos* de las familias incluyeron conocimientos sobre agricultura, minería, ciencia, habilidades mecánicas, negocios, medicina, cuidado de niños y manejo del hogar. Las personas dentro de las redes de la familia veían al niño y la niña en su totalidad y se comportaban como sus educadoras cuando participaban en actividades de la vida real. Las investigadoras así vieron cómo los niños y niñas se motivaban a aprender, hacer preguntas y obtener conocimiento de estos adultos “conocedores” y concluyeron que los hogares podrían ser vistos como grandes recursos culturales y cognitivos con utilidad potencial para el aprendizaje del aula. Se comprobó en gran medida que el uso del enfoque de los fondos de conocimiento llevaba a los padres y familia a tener “confianza” en el jardín infantil y dejar de verlo como “una fortaleza impenetrable en tierra extranjera”, como describen González y sus colegas las percepciones de los padres y familias.

Otras investigaciones han formulado preguntas relevantes acerca de cómo las educadoras manejan la diversidad de conocimientos e interrogantes de valores en un enfoque de fondos de conocimiento y si es que se pueden satisfacer las expectativas de aprendizajes de niños y niñas. Lew Zipin ha planeado, por ejemplo, el tema del conocimiento “oscuro”, refiriéndose al conocimiento de los problemas sociales



que pueden ser particularmente pertinentes en algunas comunidades, como el uso de las drogas y la violencia, preguntando quién decide cómo acomodar, incorporar o rechazar ciertos conocimientos en un enfoque de fondos de conocimiento.

A su vez, Cullen pregunta sobre el desajuste que puede ocurrir entre normas culturales que difieren de las expectativas institucionales. Otras preguntas apuntan a que si los fondos de conocimiento pueden desarrollar un currículo que lleve a los párvulos a obtener las capacidades necesarias para funcionar en la sociedad contemporánea: ¿es éste suficiente por sí mismo o este currículo tiene que ser utilizado en conjunción con otros procesos curriculares?, ¿cómo pueden los niños aprender conocimientos y habilidades de mayor valor en la sociedad mayoritaria? Estos desafiantes temas destacan la naturaleza ética y política de la educación y la importancia de comunidades críticas que apoyen el trabajo de las educadoras a través de un debate constante, diálogo abierto y reflexión.

Por tanto, saber cómo documentar e incorporar el conocimiento de la familia y la comunidad al currículo es un requerimiento fundamental de un enfoque sociocultural y requiere de sólidas capacidades en los educadores en general.



## ¿Qué significa esto en la práctica?

El uso de un enfoque de conocimientos en el aula significa que los niños pueden ver que el conocimiento de sus familias es útil y valorado. El aprendizaje se vuelve más significativo cuando es interesante, relevante y vinculado con lo que los niños y niñas ya conocen. Para las educadoras esto significa encontrar formas de aprender sobre las familias y las comunidades, intercambiando conocimiento e información y facilitando oportunidades para un involucramiento significativo de la familia, de manera que sean relevantes para la comunidad local. Algunas formas de comenzar incluyen:

- Mapeo de literacidades de la comunidad en colaboración con las familias utilizando fotos familiares u objetos personales.
- Documentación pedagógica de aprendizajes que incorpore escritos y muestras de dibujos de los niños.
- Relatos de aprendizajes, cuadernos de comunicación que viajen entre los hogares de los niños y el jardín infantil que inviten a las familias a participar haciendo comentarios o contribuyendo con recursos.

Las educadoras harán también seguimiento de temas y eventos locales para que puedan diseñar experiencias de aprendizajes que estén vinculadas con experiencias reales de relevancia local. Un buen ejemplo será recolectar, documentar y analizar afiches de candidatos a elecciones municipales y nacionales. Ciertamente este tipo de enfoques puede llevar a las educadoras a posibles arenas de conflicto, por tanto demanda un manejo cuidadoso. Educadoras hábiles desarrollarán formas de involucrar a las familias que van más allá de este comienzo.

Una estrategia inspiradora que capturó el interés en las familias que participaron en la investigación realizada en Antofagasta fue la creación del “café de literacidad”. Las educadoras invitaban a las familias al jardín infantil a contar y compartir sus experiencias de vida en torno a una taza de café. La educadora proporcionaba

“cartas de conversación” que invitaban a dialogar acerca de aspectos de la rutina familiar en un ambiente relajado, que llevaba a los participantes a involucrarse en el aula y convertirse en verdaderos compañeros de los niños y niñas en actividades de aprendizaje.

Y es que cuando padres y madres comparten fondos de conocimiento en el aula, sus hijos se motivan a preguntar, indagar, investigar e involucrarse en un verdadero aprendizaje mientras participan en actividades que tienen significado personal o que reconocen porque son significativas para su comunidad.

De acuerdo a Norma González, el enfoque de fondos de conocimiento permite que las educadoras se “redefinan como pensadoras y practicantes”. Cuando las educadoras pueden despojarse de su rol de únicas expertas y asumen un papel de aprendices, pueden llegar a conocer a los párvulos y a sus familias de maneras nuevas y distintas. Esto ayuda a las educadoras a asumir un rol de líderes de aprendizaje y agentes de cambio.

Trabajar con el conocimiento de la familia y la comunidad requiere ciertamente de habilidad y sensibilidad, especialmente en relación a reconocer y negociar las relaciones de poder enclavadas y asuntos éticos complejos asociados con las diferencias en torno a valores y prácticas en la vida comunitaria. A veces hay desencuentros inevitables entre las expectativas institucionales y las experiencias de la familia y la comunidad. La adopción de un enfoque de fondos exitosa requerirá que las educadoras tengan disposición hacia una indagación crítica y la voluntad de entrar en diálogos significativos con la familia y miembros de la comunidad. Comunidades de aprendizaje profesional en las que la reflexión crítica y los ciclos de reflexión y acción son prácticas incrustadas y vistas como fuentes importantes de apoyo para un enfoque de los fondos de conocimiento en la educación inicial.



# BIBLIOGRAFÍA

- A. Anning, J. Cullen y M. Flear, *Early childhood education: society and culture*, SAGE Publications, London, 2009.
- A. Epstein, *The international teacher: choosing the best strategies for young children's learning*, National Association for the Education of Young Children, Washington, 2007.
- A. Luke y P. Freebody, "Shaping the social practices of reading", en S. Muspratt, A. Luke y P. Freebody, *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*, Allen y Unwin, Sydney, 1997.
- A. Razfar y K. Gutiérrez, "Reconceptualising early childhood literacy: the sociocultural influence", en N. Hall, J. Larson y J. Marsh, *Handbook of early childhood literacy*, London, 2003.
- B. Beecher y L. Arthur, *Play and literacy in children's social worlds*, Newton, NSW Primary English Teaching Association, 2001.
- B. Rogoff, *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*, Oxford University, New York, 1990.
- B. Rogoff, *The cultural nature of human development*, Oxford University, Oxford, 2003.
- C. Woodrow y J. Salazar, *Programa Futuro Infantil Hoy: una experiencia de calidad en educación integral para la primera infancia*, Facultad de Educación, Universidad de Western Sydney, 2010.
- C. Jones Díaz, B. Beecher, L. Arthur, J. Ashton, J. Hayden, L. Makin, M. McNaught y L. Clugston, *Literacies, communities and under 5s*, Department of Education and NSW Department of Community Services, Sydney, 2001.
- D. Dickinson, A. McCabe, L. Anastopoulos, E. Peisner-Feinberg y M. Poe, "The comprehensive language approach to early literacy: the interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity and print knowledge among preschool-aged children", *Journal of Educational Psychology*, Washington D.C., 2003.
- D. Holdaway, *The foundations of literacy*, Ashton Sholastic, Sydney, 1979.
- E. Wood y J. Attfield, *Play, learning and the early childhood curriculum*, London, 2005.

G. Dadlberg y P. Moss, *Ethics and politics in early childhood education*, Routledge Falmer, London, 2005.

G. Mac Naughton y G. Williams, *Techniques for teaching young children: choices for theory and practice*, Melbourne, 2009.

I. Siraj-Blatchford y K. Sylva, "Researching pedagogy in English pre-schools", *British Educational Research Journal*, London, 2004.

J. Bruner, *Learning how to do things with words*, Bruner & A. Graton, Human growth and development, Oxford, 1978.

K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford y B. Taggart, *Early childhood matters: evidence from the effective pre-scholl and primary education project*, London, 2010.

L. Arthur, B. Beecher, E. Death, S. Dockett y S. Farmer, *Programming in early childhood settings*, Melbourne, 2011.

L. Moll, C. Amanti, D. Neff y N. González, *Fondos de conocimiento: teorización de prácticas en el hogar, comunidades y salas de clases*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2005.

L. Morrow y J. Schickedanz, "The relationship between sociodramatic play and literacy development", en D. Dickenson y S. Neumann, *Handobook of early literacy research*, Vol. 2, New York, 2006.

L. Vygotsky, *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Harvard University, Cambridge, 1978.

M. Clay, *Becoming literate: the construction of inner control*, Heinemann Auckland, 1991.

M. Flear y J. Robbins, *Beyond ticking boxes: from individual developmental domains to a sociocultural framework for observing young children*, Paper presented at the New Zealand Early Childhood Research VII Annual Symposium, Auckland, 2003.

V. Vásquez, "Constructing a critical curriculum with young children", en B. Comber y A. Simpson, *Negotiating critical literacies in the classroom*, Nueva Jersey, 2001.

V. Vásquez, "What pokemon can teach us about learning and literacy", *Language Arts*, Washington, noviembre de 2003.



Este libro fue editado por **Ediciones de la Junji**  
y se terminó de imprimir en diciembre de 2015  
en los talleres de Andros Impresores.

Se utilizó la familia tipográfica Calibri para textos  
y títulos. En el interior se utilizó papel bond  
ahuesado de 80 grs., impreso a 4 tintas, y para las  
tapas, papel kraft de 300 grs. impreso a 4 tintas.



**Dirección editorial** Marcelo Mendoza  
**Edición** Rosario Ferrer  
**Diseño** Fernando Hermosilla  
**Producción** Pilar Araya

**Ediciones de la Junji** es fruto del compromiso de la Junta Nacional de Jardines Infantiles por generar conocimiento, creatividad e innovación en educación e infancia, y promover así nuevos medios para el aprendizaje y debate constructivo.