



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

**ESCRITURA EMERGENTE EN NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS:
UNA PERSPECTIVA DE DESARROLLO**

LUISA FERNANDA BENITEZ CAMARGO

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
BOGOTÁ, D. C., MAYO 2011**



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

**ESCRITURA EMERGENTE EN NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS:
UNA PERSPECTIVA DE DESARROLLO**

LUISA FERNANDA BENITEZ CAMARGO

**Tesis de grado presentada para optar al título de
Magister en Educación Línea Comunicación y Educación**

CODIGO: 04868117

DIRIGIDO POR: *RITA FLÓREZ ROMERO MSc*
Profesor Asociado Universidad Nacional de Colombia

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
BOGOTÁ, D. C., MAYO 2011**

DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo a mi esposo Juan Carlos por su compañía y apoyo en todo momento, a mis hijos Paula, Santiago y Tomas por regalarme parte de su tiempo para poder realizarlo y a todos los niños en edad preescolar, quienes requieren del soporte y afecto de todos aquellos que los rodean para poder desarrollar todas sus potencialidades en forma adecuada.

AGRADECIMIENTOS

A la profesora Rita Flórez, por su calidad humana, por el profesionalismo que demuestra en cada actividad que realiza y por su ayuda y guía en la realización de este trabajo.

A Nicolás Arias, quien como colaborador de la profesora Rita, brindó un enorme apoyo para la culminación de este trabajo.

A los demás docentes y tutores de la Maestría y en particular de la Línea Comunicación y Educación de la Maestría.

A las diferentes Instituciones Educativas que abrieron sus puertas para el desarrollo de este trabajo.

A mis padres y familiares por su apoyo incondicional y por ser parte de este gran logro en mi vida profesional.

A mis amigos y compañeros que siempre me brindaron su conocimiento y colaboración.

A todas las personas que de manera directa o indirecta colaboraron en esta tarea, particularmente a Dora por su ayuda en los análisis estadísticos y a las estudiantes y profesionales que apoyaron en parte la aplicación del instrumento.

Y principalmente a Dios por ser el centro de mi vida y darme las herramientas para lograr esta meta.

Resumen

Este trabajo se inscribe en las actividades del Grupo de Investigación *Cognición y Lenguaje en la Infancia* y se desarrolla en la Línea de investigación Comunicación y Educación, de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. El propósito fue describir la evolución de la escritura en niños y niñas de 3 a 6 años de edad, en jardines infantiles y colegios en la ciudad de Bogotá, en función del género, de la edad, del grado escolar y del estrato socioeconómico prioritario que atiende la institución educativa.

Se compararon los rendimientos en las tareas de la Evaluación de Escritura Inicial y Emergente (ESEMER) en 271 niños. El trabajo se desarrollo en 14 Instituciones educativas (8 Jardines infantiles y 6 Colegios), se consideraron las edades de 3, 4 ,5 y 6 años, los grados de párvulos, pre-jardín, jardín y transición y los estratos socioeconómicos alto, medio y bajo.

Se encontró que la escritura como notación varía en relación con la edad y la exposición a un ambiente pedagógicamente apropiado. Como modo de producción con la edad y el estrato socioeconómico y como genero discursivo es más rica en los estratos altos. Se discute que estas diferencias pueden deberse a inequidad en dicho aprendizaje de los niños participantes, reflejada en sus niveles de acceso al conocimiento significativo de la escritura por medio de diferenciales en la oferta de actividades y contextos alfabéticos.

Palabras clave:

Escritura Emergente, Desarrollo Infantil, Escritura Inicial, Alfabetización Inicial, Aprendizaje.

Abstract

This work is part of the activities of the Cognition and Language Research Group, and it is developed in the line of Communication and Education of the Master of Education from the National University of Colombia. The purpose of this paper is to describe the writing evolution in children between 3 and 6 years old in kindergartens and schools in Bogotá as a function of gender, age, scholar grade and the socioeconomic priority of the academic institution.

Performance in the Early and Emergent Writing Evaluation tasks of 271 children was compared. The research was conducted in 14 educative institutions; 8 of them were kindergartens and 6 were schools. Considered ages were 3, 4, 5 and 6 years old. Considered scholar grades were nursery, pre-K, Kinder, and preschool . And considered socioeconomic strata were high, medium, and low.

It was found that writing as notation varies with age and exposure to an appropriated pedagogic environment. As production mode, it varies with age and socioeconomic status. And, as a discourse genre, it is richer in higher strata. Therefore, it is discussed if these differences could be attributed to inequality in the learning process of the participant kids, according to their level of access to significant knowledge of writing through differentials in terms of activities and alphabetical contexts.

Keywords: Emergent Writing, Child Development, Early Writing, Learning Process.

Contenido

RESUMEN	VII
ABSTRACT	VIII
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	4
2. PRINCIPALES INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN	10
3. OBJETIVOS	11
4. JUSTIFICACIÓN	11
CAPÍTULO 2: CONCEPTO DE ESCRITURA	
1. ESCRITURA INICIAL-EMERGENTE	18
2. ALFABETISMO EMERGENTE	24
3. APRENDIZAJE INICIAL DE LA ESCRITURA	26
4. MEDIO EDUCATIVO INICIAL	33
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	
1. TIPO DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO	37
2. PARTICIPANTES	37
3. PROCEDIMIENTO	46

4. INSTRUMENTOS	46
5. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE DATOS	46
CAPÍTULO 4: RESULTADOS	49
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN	67
CONCLUSIONES	73
REFERENCIAS	97

LISTADO DE TABLAS

TABLA 1: Distribución de Jardines- Colegios- Nivel socioeconómico y género.

TABLA 2: Participantes grado escolar y nivel socioeconómico.

TABLA 3: Edad, género y nivel socioeconómico.

TABLA 4: Clasificación por grupos edad en meses.

TABLA 5: Promedios de las tareas en general.

TABLA 6: Matriz de correlaciones

TABLA 7: Caracterización por género y edad en las diferentes tareas.

TABLA 8: Promedios de los resultados en cada tarea por grupos de edades.

TABLA 9: Desempeño de los niños de Párvulos.

TABLA 10: Desempeños de los niños de pre-jardín.

TABLA 11: Desempeño de los niños de Transición.

TABLA 12: Desempeño niños de Primero.

TABLA 13: Desempeño en los niños de nivel socioeconómico bajo.

TABLA 14: Desempeño en los niños de nivel socioeconómico medio.

TABLA 15: Desempeño en los niños de nivel socioeconómico alto.

TABLA 16: Matriz correlaciones nivel bajo.

TABLA 17: Matriz correlaciones nivel medio.

TABLA 18: Matriz correlaciones nivel alto.

TABLA 19: Preguntas abiertas promedios.

LISTADO DE GRAFICOS

GRÁFICO 1: Distribución de la muestra por nivel socioeconómico.

GRÁFICO 2: Distribución de edades en meses.

GRÁFICO 3: Desarrollo promedio de las diferentes tareas con respecto al Género.

GRÁFICO 4: Desarrollo de las diferentes tareas con respecto al paso de los meses.

GRÁFICO 5: Grado de escolaridad con los valores en las tareas.

GRÁFICO 6: Comparación del estrato socioeconómico a través de las edades.

GRÁFICO 7: Desempeño en las tareas con las instituciones educativas.

GRÁFICO 8: Desempeño en las tareas con la edad y las instituciones.

LISTADO DE ANEXOS

ANEXO 1: Evaluación de Escritura Inicial y Emergente – ESEMER

ANEXO 2: Manual del Evaluador

ANEXO 3: Prueba de Escritura

ANEXO 4: Hoja de Respuestas

Introducción

Este trabajo se ubica en la perspectiva teórica del *alfabetismo emergente*. Con este término se denomina al conocimiento acerca de la forma, el contenido y el uso de cada una de las expresiones del lenguaje escrito y la actitud que tienen hacia él los niños antes de ingresar a la escuela primaria o a la enseñanza formal de la lectura y la escritura (Flórez, Restrepo, & Schwanenflugel, 2009). Este trabajo se focaliza en la rama del alfabetismo relacionada con el aprendizaje inicial de la escritura.

El aprendizaje inicial de la escritura articula diferentes etapas de desarrollo y oportunidades que el entorno provee para este proceso. Este último aspecto se refiere también a las actitudes y mediaciones de los adultos que enseñan esta actividad a los pequeños. En este orden de ideas, Tolchinsky (2006) plantea que el aprendizaje de la escritura en los niños pequeños se desarrolla a través de tres aspectos: a) la escritura como sistema notacional, o camino hacia la comprensión del principio alfabético; b) la escritura como modo de producción, u organización que se da a las ideas al producir un texto y c) la escritura como estilo discursivo, o noción acerca de los géneros presentes en diferentes tipos de textos.

El desarrollo de la escritura como sistema notacional se refiere al proceso de comprensión del principio alfabético por parte de los niños, es decir, al grado y tipo de correspondencia entre caracteres escritos y sonidos de la lengua. El desarrollo de la escritura como modo de producción se refiere a la evolución en el niño de su forma de organizar las ideas para componer un texto, un juego entre lo que está en el papel y lo que él quiere leer. Finalmente, la escritura como diferenciación de géneros discursivos es la comprensión que se desarrolla acerca de cuándo hay propósitos comunicativos distintos se recurre a diferentes tipos de texto; al inicio, el niño relaciona estos tipos con características de presentación física de los objetos de escritura particulares, como libros, periódicos, cartas

o manuscritos entre otros. Por lo tanto, el aprendizaje inicial de la escritura demanda al niño el conocimiento del código alfabético y de la organización de la información, sin privilegiar ni sacrificar ninguna de las dos.

Con esta perspectiva de trabajo, del grupo de investigación *Cognición y Lenguaje en la Infancia* (Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia) comenzó a desarrollar un instrumento para evaluar la escritura inicial y emergente (ESEMER; Flórez, Arias y Gómez, en elaboración; Flórez, Arias y Benítez, en prensa). Estas exploraciones han mostrado diferencias entre los niños en su nivel de avance en el desarrollo de cada una de las áreas examinadas. Esto hace necesario profundizar el estudio de dichas diferencias, especialmente de aquellas debidas al estrato socioeconómico, uno de los indicadores de las oportunidades de aprendizaje que tienen los niños.

Este trabajo buscó describir la evolución de la escritura en niños y niñas de 3 a 6 años de edad, en jardines infantiles y colegios en la ciudad de Bogotá, en función de su edad, del estrato socioeconómico de la institución educativa y del plan de trabajo de ésta.

En el capítulo 1 se encuentra el problema de investigación que da partida al trabajo sobre “Escritura Emergente en niños de 3 a 6 años: una perspectiva de desarrollo, con los antecedentes de investigación que enmarcan los interrogantes de la investigación, los objetivos propuestos y la justificación. Esto llevó a la revisión teórica y el desarrollo de la investigación.

En el capítulo 2 se encuentra el concepto de escritura y se empieza a hacer una revisión desde el marco conceptual de aprendizaje inicial de la escritura con la presentación de autores que hacen referencia al tema en mención, después de este tema se presenta la escritura inicial- emergente, para lo cual se aborda el sistema de escritura desde una perspectiva de desarrollo, seguido del alfabetismo emergente que hace referencia a las maneras cómo se van complejizando las capacidades y las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir para diversos propósitos, por último y muy importante en el trabajo es el medio educativo inicial que permitirá dar una mirada a la importancia de la educación en la primera infancia que va a marcar el desempeño de los niños y las niñas en su futuro.

En el capítulo 3 se desarrolla la metodológica: el tipo de investigación y diseño, los participantes y las instituciones, el procedimiento, el instrumento y las estrategias de análisis de datos.

En el capítulo 4 se presentan los resultados que obtuvieron todos los participantes, en la primera parte dentro del marco de descripción de los datos, se caracterizó las variables categóricas, género y Nivel socioeconómico, después se caracterizó la evolución de la escritura por edad de los participantes, seguido de la caracterización por grado de escolaridad, caracterización por nivel socioeconómico y por último por institución educativa, se presenta también la correlación entre las respuestas a la tarea y la edad de los participantes, también se hizo una caracterización de la tarea por colegios y jardines infantiles.

En el capítulo 5 estará la discusión de los resultados obtenidos y finalmente las conclusiones de este trabajo.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo se inscribe en el trabajo del Grupo de Investigación *Cognición y Lenguaje en la Infancia* y se desarrolla en la Línea de investigación Comunicación y Educación, de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Parte del concepto de alfabetismo emergente o “Surgimiento de comportamientos alfabéticos durante el camino temprano o inicial que los niños y las niñas recorren para llegar a ser lectores y escritores competentes” (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel 2007).

Flórez, Restrepo, y Schwanenflugel (2009) realizaron una investigación con niños de jardines infantiles sociales (estrato 1 y 2), que indica que el conocimiento alfabético tiene relación con el número de prácticas alfabéticas desarrolladas con los pequeños y con sus ambientes familiares y sociales. También mostró que algunas de las prácticas más importantes para el fomento de la lectura eran las menos trabajadas por los docentes y familiares de estos niños.

Flórez, Arias y Castro (2010), desarrollaron un estudio sobre la Promoción del Alfabetismo Inicial y Prevención de las Dificultades en la Lectura (PROLECIN) desde las prácticas realizadas por los docentes del preescolar, enfocándose principalmente en las habilidades predictivas de éxito lector, tales como la conciencia fonológica, el aumento de vocabulario y el lenguaje abstracto. Hallaron que aunque efectivamente estas habilidades son predictivas de éxito en la lectura, hay también diferencias significativas entre los diferentes estratos socioeconómicos, siendo necesario profundizar los estudios al respecto.

Flórez, Arias y Guzmán (en proceso) en busca de dar continuidad a la investigación acerca de la incorporación de prácticas que favorezcan al

alfabetismo, realizan un estudio donde se hace un seguimiento longitudinal de niños y niñas en cuatro momentos, el primero de evaluación inicial para conocer las habilidades que tienen alrededor del conocimiento alfabético, el segundo de intervención en prácticas enfocadas al alfabetismo emergente, el tercero de evaluación final para conocer los cambios en el conocimiento alfabético después de la intervención, y el cuarto una evaluación posterior para conocer el efecto de los cambios del conocimiento alfabético en el aprendizaje en la educación formal.

Lundberg 1985 citado en Bravo (2004) realizó el seguimiento de 700 niños, encontrando que el aprendizaje de la lectura y de la escritura dependió del desarrollo previo del lenguaje, pero no hace referencia solamente a la expresión, sino a que es un conjunto de procesos cognitivos subyacentes, tales como la conciencia fonológica, la conciencia semántica y la conciencia sintáctica.

Ehri et al 2001 citado en Vargas y Villamil (2007) realizaron un meta-análisis de 52 estudios, donde analizaron comparativamente 96 casos, encontrando que el entrenamiento explícito en Conciencia Fonológica tiene un efecto significativo en la lectura y escritura (al optimizar la decodificación y la comprensión lectora) y que esto resulta aplicable tanto para los niños que tienen un desempeño normal, como para los menores que tienen un alto riesgo de fracasar en el alfabetismo.

Briceño, Niño, Flórez y Bermúdez (2010), caracterizaron el desarrollo de los procesos de lectura y escritura del nivel de preescolar de una institución educativa pública de Bogotá, para tal fin determinaron las construcciones iniciales de los niños y niñas alrededor de la lectura y la escritura y luego implementaron estrategias didácticas fundamentales en el alfabetismo emergente que posibilitaron el conocimiento de las letras, las comparaciones de palabras, la identificación del código fonético convencional y el acercamiento a los cuentos infantiles a través de la lectura compartida. Los resultados mostraron que los niños en ambientes enriquecidos a través de los cuentos infantiles, avanzan en el conocimiento de las letras, producen textos con sus propios sistemas de escritura y desarrollan habilidades comunicativas para participar en la lectura compartida

de diferentes textos, logrando que la lectura y la escritura cobren sentido y tengan un uso comunicativo real en el preescolar.

Medina, Leal, Flórez y Rojas (2010), con el propósito de evaluar el efecto de un programa basado en los principios de la lectura y la escritura como proceso sobre la producción de textos, la comprensión de lectura y las habilidades metacognitivas desarrollaron un trabajo con niños de tercero y cuarto grado. Los resultados del proceso les permitieron establecer la efectividad del programa en el fomento de las habilidades de comprensión de lectura y producción de textos y también corroborar la relación entre metacognición, lectura y escritura.

Las investigaciones sobre los procesos iniciales de la lectura y la escritura muestran al niño como aprendiz listo, tratando de comprender el lenguaje escrito, que se encuentra en su mundo. Al respecto Ferreiro indica:

“...sabemos, gracias a la obra monumental de Piaget, que los niños no esperan tener seis años y una maestra delante para comenzar a reflexionar acerca de problemas extremadamente complejos, y nada impide que un niño que crece en una cultura donde la escritura existe reflexione también de esta clase particular de marcas y organice sus ideas al tratar de comprenderlas” (1983, p.79)

Ferreiro y Teberosky (1979) En una investigación sobre las producciones escritas de niños entre cuatro y siete años, estudiaron como el niño construye sus propios conocimientos sobre la escritura. Describieron la existencia de determinadas fases en el aprendizaje de la escritura y que al ingresar a la escuela poseen ciertas concepciones sobre la escritura. Los niños desde edades muy tempranas se han apropiado de la información escrita la cual ha sido transmitida de muchísimas fuentes. Es así como en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura interviene el contexto sociocultural y la función que tiene la lengua escrita para comunicar significado.

En el estudio de Dickinson y DeTemple 1998 citado por Gil (2010) comparando las prácticas realizadas en el hogar frente a las prácticas realizadas en el jardín, que pueden favorecer el desarrollo de habilidades de alfabetismo emergente en

los niños, plantea que, cuando un niño está en un medio familiar rico alfabéticamente, significa que los padres se interesan en ofrecer a su hijo un gran abanico de oportunidades para el alfabetismo y apoyan en gran medida las prácticas que se pueden llevar a cabo en el jardín. Concluyen que un ambiente rico en alfabetismo puede ser un predictor de éxito alfabético en los primeros años de educación básica.

Finalmente, Negret (2008), propone una propuesta Pedagógica para la construcción inicial de la lengua escrita: el Programa Letras, el cual surge de triple paradigma: Piaget, con su teoría del constructivismo genético, Vigotsky con sus aportes sobre el valor de la socialización del acto lingüístico y, Ferreiro y Teberosky con su trabajo clásico *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979).

En síntesis las investigaciones sobre la escritura evidencian el lugar que ocupa en el desarrollo de los niños a lo largo de su vida y como los procesos escriturales inician cuando los niños aun no han ingresado a un sistema de educación formal. En este proceso es importante resaltar la importancia de las experiencias significativas y las oportunidades dentro de la oferta educativa a la cual los niños y las niñas tienen acceso para desarrollar todo su potencial de aprendizaje.

De otra parte es importante destacar el trabajo de Myers, (1995) en el que se trató de describir el estado de la práctica de la educación preescolar en América latina, señalando varios hechos importantes:

- Esta franja de la educación es la que ha experimentado el mayor crecimiento durante los últimos años en la mayoría de los países de la región, e incluye:
 - Centros convencionales, administrados o autorizados por el gobierno.

- Centros menos formales que a veces son dirigidos por el gobierno y en otras por organizaciones no gubernamentales o las mismas comunidades
 - Programas de atención infantil y desarrollo que además del componente educacional incluyen actividades de desarrollo psicosocial, en los que la organización responsable con frecuencia no es directamente del sector educativo
 - Programas de apoyo comunitario en los que se brinda capacitación a padres o adultos con el fin de que mejoren sus habilidades como cuidadores y primeros educadores.
- Parten del reconocimiento de que desde la psicología, la sociología, la fisiología, la nutrición, la salud, y la educación se ha generado evidencia suficiente con respecto a que los primeros siete años de vida son esenciales para la formación de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social y que por ende el mejoramiento en estas actividades puede acarrear importantes beneficios, tanto en términos individuales e inmediatos como en aspectos sociales y económicos de largo plazo, en cuanto potencian las posibilidades de que durante toda su vida estos niños puedan contribuir a la familia, la comunidad y la nación.
 - Existe un círculo perverso de inequidad en el que la pobreza va unida a desigualdades en las primeras etapas de desarrollo y aprendizaje, lo que contribuye a perpetuar e incrementar las diferencias sociales y económicas, es decir que en cuanto al proceso intelectual y la preparación para la actividad escolar, los infantes de familias pobres con frecuencia se quedan rápidos y progresivamente a la zaga de otros niños con mejores posibilidades, en una fisura social que nunca se llega a cerrar.
 - El problema más importante para atender en este aspecto es la equidad, conservando un enfoque de calidad.

Según Hopenhayn (1999) la equidad en la educación tiene relación con la forma en la que se distribuyen socialmente las competencias para desempeñarse con efectividad en la vida y el trabajo modernos, es decir que tiene que ver con la pertinencia de la educación a la cual se tiene acceso o la posibilidad de un acceso más igualitario a la oportunidad de desarrollar las diversas inteligencias: lógico-matemática, lingüística, viso-espacial, musical-auditiva, corporal, comunicativa, analítica, etc. siendo este un problema especialmente grave en los niveles socioeconómicos más bajos, en los cuales se aprecian tres tipos de inequidades:

- Intra-sistema, que apunta al nivel de uniformidad en la calidad (no solo contenidos) de la oferta educativa entre establecimientos localizados en distintos estratos socioeconómicos y contextos espaciales.
- Extra-sistema, que se relaciona con la capacidad de la oferta educativa para recibir a los niños que ingresan al sistema procedente de unas muy variadas condiciones familiares, culturales y ambientales.
- Meta-sistema, en concordancia con el resultado en cuanto a la inserción productiva y el desarrollo social y cultural que los alumnos procedentes de distintos orígenes socioeconómicos tienen una vez que egresan del sistema educativo.

Bralic, Edwards y Lira, (1989), señalaron que los niños y niñas, independientemente del nivel socioeconómico al que pertenece su familia, tienen un nivel de aptitud intelectual similar, sin embargo a partir de los 18 meses de edad este nivel se distancia en detrimento de aquellos que provienen de los sectores socioeconómicamente menores, mientras que según Umayahara (2004), aunque la educación no puede resolver por sí misma las situaciones de pobreza e inequidad socioeconómica, es factible modificar este círculo vicioso si se ofrece una atención de calidad a los menores en situación de vulnerabilidad, ya que la ventana de esta oportunidad está abierta en la infancia y no para siempre.

Según Ladino (2006), en Colombia, una de las principales restricciones en el acceso de los estratos socioeconómicos bajos a la educación preescolar está dada porque esta, a diferencia de la primaria, no es gratuita y por tanto sus costos no son fácilmente asumidos por estas familias, que en consecuencia deben, en el mejor de los casos, destinar a los hermanos mayores al cuidado de los menores, disminuyéndoles su tiempo de estudio y privándolos de esta manera de un mejor nivel educativo o en el peor de ellos encomendar el cuidado y la formación académica inicial de estos pequeños a personas con baja capacitación, retrasando la capacidad de aprendizaje del niño.

2. PRINCIPALES INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN

Cuando los niños ingresan al sistema educativo formal se evidencia que durante la etapa pre-escolar tienen importantes avances en el desarrollo de cada una de sus áreas, en particular aquellas relacionadas con el alfabetismo lo que ha dado origen al concepto de alfabetismo inicial, que corresponde a lo que los niños y niñas han aprendido “en la escuela y por fuera de ella” sobre la forma, el contenido y el uso de cada una de las formas del lenguaje escrito y la actitud que tienen hacia él, antes de que ingresen al grado escolar en el cual se inicia el proceso formal de enseñanza de la lectura y la escritura.

En este contexto este proyecto plantea los siguientes interrogantes: ¿Cómo evoluciona la escritura en niños y niñas de 3 a 6 años de edad, residentes en Bogotá?, ¿Existen diferencias en dicho desarrollo cuando se considera el género, la edad, el grado escolar y el estrato socioeconómico prioritario al que atienden los colegios y jardines infantiles a los que asisten estos niños?

Con este trabajo se pretende ofrecer un aporte para mejorar la calidad de los esfuerzos de enseñanza de la escritura inicial en Bogotá.

3. OBJETIVOS

Describir cómo evoluciona la escritura en menores entre 3 y 6 años de edad, que asisten a jardines infantiles y colegios considerando el género, la edad, el grado escolar y el estrato socioeconómico prioritario al que estos dirigen sus esfuerzos: alto (5-6) medio (3-4) y bajo (1-2).

ESPECIFICOS

- Evaluar la evolución de la escritura como notación, como producción y como género discursivo en niños de 3 a 6 años de la ciudad de Bogotá.
- Describir la evolución de la escritura en grupos comparativos de niños por género y edad.
- Determinar si existen diferencias en la evolución de la escritura por tipo de estrato socioeconómico atendido en los jardines evaluados.

4. JUSTIFICACIÓN

Garantizar derechos a menores, en especial en su proceso educativo, requiere que docentes, pedagogos, autoridades e interesados, adquieran conocimientos profundos de los aspectos involucrados en el mismo, en particular de lo relacionado con competencias escritoras, que han sido calificadas como deficientes cuando los jóvenes intentan ingresar a la educación superior y que hoy son objeto de interés de las políticas públicas, en particular, en Bogotá, en donde los resultados evidencian bajo rendimiento en lectura y escritura, por lo que el plan sectorial de educación 2008-2012, prioriza esta área de trabajo.

La educación para la primera infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos.

En este sentido se reconoce que la educación es una de las herramientas más eficaces para reducir la inequidad ya que por medio de una educación igualitaria con pertinencia y calidad, las personas tienen mejores posibilidades de alcanzar un trabajo formal o emprender con mayor éxito una decisión empresarial.

El Plan Desarrollo 2010-2014 de Colombia señala a la educación como un proceso continuo que comienza en las primeras etapas de vida y termina en la tercera edad insistiendo en que el primer eslabón para lograrlo es asegurar una atención total e integral a la primera infancia ya que se acepta que los programas de educación en responsabilidad materna y de primera infancia generan impactos significativos durante toda la vida de los individuos en aspectos como la salud, la educación, las competencias laborales e incluso el desarrollo de características personales como la propensión a la convivencia pacífica. Por lo anterior, las prioridades se centraron en un modelo de atención integral hacia una cobertura universal, con equidad y calidad, señalando como criterios de equidad en la primera infancia: las brechas urbano-rurales, las necesidades particulares de los niños de acuerdo con la edad y condición, así como la situación real de cada una de las entidades territoriales en términos de salud, nutrición, educación y cuidado.

En este escenario la construcción de la política pública para la primera infancia, surge como respuesta a un proceso de movilización social, generado a partir de la necesidad de retomar y dar un nuevo significado, a la temática de oportunidades efectivas de desarrollo de la primera infancia en Colombia. (ICBF 2006). Según los autores de la misma: “Garantizar el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas menores de 6 años, constituye el objetivo de la política pública orientada a la primera infancia. La garantía de los derechos, es indispensable para el desarrollo de la primera infancia y fundamental para elevar su calidad de vida”. (P 4).

Justifican este propósito en argumentos que tales como la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo del ser humano a nivel biológico, psicológico, cultural y social y en aspectos legales y políticos, esencialmente relacionados con que el país ha adoptado acuerdos internacionales vinculantes

como la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y sus dos Protocolos Facultativos (Ley 12 de 1991), así como otros convenios y tratados Internacionales de Derechos Humanos.

También se señala el interés por dejar de lado el carácter asistencialista o paternalista de la política, para dar cabida a una concepción de los niños y niñas como sujetos de derechos, que se deben concretar en aspectos económicos, dada la relación existente entre el desarrollo humano y el desarrollo en la primera infancia; sociales y culturales, puesto que la primera infancia se desarrolla en contextos sociales y culturales específicos; institucionales y programáticos, puesto que es necesario la articulación y la definición de competencias y responsabilidades de las distintas entidades que intervienen en el desarrollo de la primera infancia.

En los aspectos conceptuales la política destaca que el niño, desde sus primeros años y sin importar su edad, género, raza, etnia o estrato social, es concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, tanto biológica, como psíquica, social y cultural, en expansión, lo que permite reconocerlo como ser social activo y sujeto pleno de derechos, es decir con capacidad participativa en el marco de la construcción e implementación de la política pública que lo involucra.

Con este marco, y ya específicamente en lo atinente a la educación y fundamentándose en la Ley General de Educación (ley 115 de 1994), la cual define la educación preescolar como la “ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”, en la política se afirma que la atención a la primera infancia en instituciones educativas, corresponde a la educación preescolar, la cual tiene como propósito preparar al niño y a la niña para irrumpir en la institucionalidad educativa formal.

Por tanto se puede afirmar con Bernstein, (1989) que:

“Hoy en día, la educación no tiene nada que ver con la aspiración de conseguir acercarse a la felicidad, con la búsqueda de la expresión y de la

comprensión, sino que es una potente herramienta de exclusión que, a través de la competitividad de los niños desde su infancia, determina las funciones futuras -y presentes- de los componentes de un grupo, eso sí, de una forma legitimada socialmente. Esta educación -instrucción en realidad- procederá de diferente manera dependiendo de las características socioeconómicas y cognitivas”.

En otras palabras, el niño, que crece en un ambiente lingüístico y cultural determinado, adquiere la lengua y la cultura de su entorno y las transmite a la generación siguiente es decir que una estructura social particular lo lleva a una determinada conducta verbal y ésta a su vez reproduce la estructura social original, facilitando así que las personas adquieran, a través de la comunicación, el rol que les corresponde desempeñar facilitando de este modo su perpetuidad (García, 1993).

En este sentido hay que destacar que si bien es cierto la Política actual es mucho más robusta en sus aspectos conceptuales y en la presentación de las principales dificultades de la infancia, analizadas a partir de las condiciones que vulneran sus derechos, igualmente que es crítica con respecto a las políticas previas, todavía se queda corta al momento de señalar el compromiso y los mecanismos sociales que concurrirán en la transformación de esta situación, en particular en los aspectos educativos, objeto de interés de este trabajo; en este campo propone para el 2019 la inclusión de dos grados de educación preescolar para niños y niñas de 3 y 4 años, lo que en nuestro medio significa que probablemente el tema quedará en el olvido hasta uno o dos años antes de dicho plazo, momento en el que el gobierno de turno, tal y como ha ocurrido en otras ocasiones, retomara el tema y señalará las dificultades económicas y de tiempo y generar un nuevo plazo perpetuando de esta manera la exclusión.

Algo similar ocurre con el tema de especificidad y participación en que nuevamente se aplaza para el 2019 la voluntad de que “todos los niños y niñas menores de 6 años reciban educación de calidad, que responda a las características de necesidades locales y medios institucional y comunitario”.

Es por esto que desde la academia el grupo cognición y lenguaje en la infancia, del departamento de comunicación humana de la universidad nacional de Colombia, ha diseñado un instrumento para evaluar escritura inicial y emergente ESEMER, con el cual, de manera científica, se pretende contar con una herramienta para detectar el aprendizaje de la escritura en los niños con el propósito de optimizar su potencial pedagógico en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la escritura inicial, siendo necesario para este propósito describir las diferencias que en este proceso se presentan en relación con los diferentes factores y condiciones de vida de los niños, en particular para este trabajo de su evolución en relación con la edad y el estrato socioeconómico de los mismos.

2. CONCEPTO DE ESCRITURA

Se puede decir que a lo largo de la historia de la escritura, se han presentado un gran número de definiciones, por este motivo es muy importante destacar algunas de ellas:

Para autores como Tolchinsky (1993) en su libro “Aprendizaje del Lenguaje Escrito” en el cual habla de cómo los niños aprenden a escribir y propone la escritura como una actividad física y simbólica para cuyo ejercicio hace uso de un sistema – un sistema de notación – que en distintas circunstancias produce lo escrito. Dado lo anterior es preciso aclarar que la autora no considera el escribir solo como una habilidad motora, sino como un conocimiento complejo. Al ser considerado como habilidad motora, el escribir se circunscribe al procesamiento de trazar las letras. Como conocimiento complejo, en cambio la habilidad motora queda incluida, pero, entre otras clases y niveles de conocimiento. Se preocupa por el contenido y el interés de las informaciones que se transmiten o se producen por escrito, no por las combinaciones de letras o sonidos que son más fáciles para los niños.

Para Cassany (1997). “Escribir es elaborar un significado global y preciso sobre un tema y hacerlo comprensible para una audiencia utilizando el código escrito”.

Según Teberosky (1995), la escritura es un invento para aumentar la capacidad intelectual. Esta es su primera prolongación y lo logra por la vía de ser un aprendizaje permanente, lo que permite ayudar en la memoria y la comunicación en el espacio y en el tiempo, de tal modo que no podría existir la ciencia sin la escritura, ya que esta permite explicar la práctica y dejarla, para que otro lector, en otro momento, pueda leer e interpretar de otra manera distinta.

Por otro lado, la escritura también ha permitido la educación. Es imposible la enseñanza sin la escritura porque permite instruir a mucha gente y a lo largo del tiempo. Es más, cuando uno aprende a escribir no sólo domina los contenidos sino el instrumento básico para adquirirlos, aprender a aprender. El concepto de escritura refleja claramente la importancia que la misma tiene en el hombre y la educación. Sin la escritura el hombre no

sería capaz de crear ciencia, ya que no podría escribirla y explicarla como lo han hecho los científicos e investigadores en épocas anteriores. También recalca que la escritura representa el medio perfecto para el desarrollo intelectual del ser humano, ya que a través de ella, el hombre escribe lo que ha aprendido, reconociendo sus aciertos y errores, siendo capaz de corregirlos.

Cuando el individuo aprender a leer y a escribir no solamente está aprendiendo a decodificar mensajes y a escribir los mismos, sino que ya está capacitado para comprender los mensajes y crear sus propios criterios.

Según Ferreiro (1999) la escritura es una forma de relacionarse con la palabra escrita, y les posibilita a los grupos desplazados la expresión de sus demandas, de sus formas de percibir la realidad, de sus reclamos, en una sociedad democrática.

Flórez y Cuervo (2005) definen escritura como:

Un acto complejo porque impone demandas simultáneas al escritor. Cuando una persona escribe tiene que ocuparse de buscar contenidos y generar ideas nuevas, decidir cómo organizar el texto, pensar a qué audiencia va dirigido, tener muy claro qué efecto quiere lograr, manejar el lenguaje para conseguir ese efecto, utilizar la sintaxis correctamente, seleccionar vocabulario, tomar decisiones sobre mecanismos de estilo, asegurar la coherencia y la lógica del texto, no cometer errores de ortografía, producir un texto claro y transparente, lograr un texto que tenga energía, utilizar adecuadamente la puntuación para comunicar los significados deseados y controlar la longitud del texto (p 44).

Como se aprecia las autoras discriminan las exigencias del acto de escribir en operaciones o demandas de diferente nivel de complejidad, unas referidas a la composición misma del texto, que pueden ser consideradas de mayor complejidad y otras de menor complejidad y que tienen que ver, entre otros aspectos, con la ortografía, el uso de los signos de puntuación o la misma distribución dentro de la hoja del texto.

1. ESCRITURA INICIAL-EMERGENTE

Es conocido que el cuidado, el afecto y el acceso a una educación de calidad adecuada son factores facilitadores para que los procesos fisiológicos, emocionales, cognitivos y socioculturales se desarrollen de forma óptima y ayuden a acrecentar las opciones de los niños a lo largo de su vida, lo anterior en atención a que el mayor desarrollo de todo el

organismo ocurre durante los tres primeros años de vida y depende en gran proporción del entorno que rodea al niño es decir de su estado de salud, de su acceso a una adecuada nutrición y protección y de manera especial de las interacciones humanas que percibe.

Tolchinsky (2006) resalta que desde una perspectiva de desarrollo, la escritura es vista como un sistema notacional para producir una diversidad de modos de discurso, de esta manera se interesa por indagar acerca de cómo los individuos aprenden el sistema de escritura usado en su comunidad, y cómo llegan a comprender la forma cómo funciona la escritura:

ESCRITURA COMO NOTACIÓN

El desarrollo de la escritura como notación refleja los caminos en la comprensión del principio alfabético por parte de los niños, en este contexto, la Escritura es un sistema de notación particular y específico constituido por las letras, sus reglas de combinación y el conjunto de convenciones no alfabéticas tales como los signos de puntuación y mayúsculas. En nuestra cultura, el alfabeto es la notación utilizada por escrito para la codificación de discurso. Así, el desarrollo de la escritura como notación, refleja caminos para que los niños puedan comprender el principio alfabético. Luria (1929-1978) y Vygotsky estuvieron entre los primeros psicólogos para llevar a cabo la tarea de indagar la forma como los niños van descubriendo que el número y la variedad de elementos gráficos están relacionados con el aspecto fonológico de las palabras.

Como lo expresan Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, (1979) en su “libro los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”, en el que postulan que el niño es, igual que el adulto, un productor de textos, es decir que el proceso redactor se comienza a construir desde edades tempranas. Esto se puede ver en los niños de clase media, que están habituados desde pequeños a hacer uso de los lápices y papeles que encuentra en su casa, en estos momentos pueden registrarse intentos claros de escribir diferenciados de los de dibujar, incluso desde la época de los primeros garabatos o aun antes (2 años y medio o 3 años). Estos primeros intentos son de dos tipos: “trazos ondulados continuos (del tipo de una serie de emes en cursiva), o una serie de pequeños redondeles o de líneas verticales”, que sugieren la continuidad de la escritura cursiva y la discontinuidad de la escritura de la escritura imprenta, respectivamente. (Ferreiro, 1979).

Ahora bien, imitar el acto de escribir es una cara de la moneda, siendo la otra interpretar la escritura producida, en este aspecto inicial resulta muy importante la escritura del nombre propio, por lo menos en lo relacionado con los niños de clase media, por lo que se había dicho antes con respecto al usos de los lápices y el papel en su ambiente familiar.

Al comienzo de la interpretación de la propia escritura el niño puede acompañar sus dibujos de otros signos que pueden representan su propio nombre. Si el niño trabaja sobre el modelo de la escritura de imprenta, puede poner varias grafías similares, pero de tal manera que en todas ellas, como conjunto, dice su propio nombre, pero también en cada una de ellas, tomada separadamente, también dice su nombre. La hipótesis de que lo que se escriben son los nombres se generaliza luego, progresivamente, a los nombres de objetos. Ahora bien, Ferreiro y Teberosky referenciadas plantean unos niveles en los cuales se pueden ubicar los niños de acuerdo con el desarrollo de la escritura en el que se encuentren:

Nivel 1. Se puede decir que en este nivel escribir hace referencia a la producción de los rasgos típicos que el niño identifica como las formas básicas de la escritura. Si es escritura imprenta serán grafismos separados entre sí, los cuales tendrán líneas curvas, rectas o combinadas entre ambas. Si es cursiva se tendrán grafismos ligados entre sí, con líneas onduladas como forma de base en la cual hay curvas cerradas y semicerradas. En cuanto a la interpretación de la escritura en este nivel la intención subjetiva del escritor cuenta más que las diferencias objetivas en el resultado, todas las escritura tienden a parecerse entre sí, y esto no implica que el niño las considere como diferentes, pues su intención era diferente al momento de realizarlo. “Con esas características resulta claro que la escritura no puede funcionar como vehículo de transmisión de información: cada uno puede interpretar su propia escritura pero no la de los otros.” (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Otro punto muy importante en este nivel tiene que ver con la “correspondencia figurativa entre la escritura y el objeto referido”. Esto tiene que ver con que el niño espera que la escritura de los nombre de personas o animales sean proporcional al tamaño o edad de esas personas o animales, y no a la longitud del mismo. Por otro lado el niño puede leer pasando del texto a la imagen y al contrario sin ninguna dificultad, entonces aparece el dibujo apoyando en cierta medida la escritura y su significado como tal.

Nivel 2. La hipótesis central de este nivel es que los niños, para leer cosas diferentes, es decir, atribuirle significados diferentes a las palabras, deben percibir una diferencia objetiva en los escritos. Por tanto el avance que se aprecia en este nivel es que los grafismos ya se parecen un poco más a las letras, pero se sigue trabajando con las ideas de que se necesita una cantidad mínima de grafismos para escribir algo y que la variedad en los grafismos es esencial para diferenciar lo que se quiere significar:

“Es así como estos niños expresan la diferencia de significación por medio de variaciones de posición en el orden lineal, descubriendo así, en pleno período preoperatorio, los antecesores de una combinatoria, lo cual constituye un logro cognitivo notable...Descubrir que dos órdenes diferentes de los mismos elementos pueden dar lugar a dos totalidades diferentes es un descubrimiento que tendrá enormes consecuencias para el desarrollo cognitivo en los más variados dominios en que se ejerza la actividad de pensar”. (Ferreiro y Teberosky, 1979).

En su desarrollo el niño puede tener la oportunidad de adquirir modelos de escritura estables, ciertas formas que es capaz de reproducir sin el modelo. Una de las formas fijas más importante es el nombre propio, el niño es capaz de rechazar otras posibles formas de escritura de su nombre que representen las mismas letras pero en un orden diferente, lo que se puede destacar aquí es la adquisición de ciertas formas fijas que están sujetas a muchas condiciones culturales (porque la familia puede ofrecer a los niños espacios que le permiten este aprendizaje); y personales (porque los hermanos mayores que ya están en la escuela formal pueden ayudar a compensar la falta de esas condiciones culturales que hacen falta en los contextos de los niños).

Las posibles razones que explican la consolidación de estas formas gráficas fijas parecen corresponder a la utilización de modelos adquiridos. Con frecuencia hay en esta etapa una alta dependencia del adulto y ciertas inseguridades en cuanto a lo que el realiza. “La utilización de los modelos conocidos para prever nuevas escrituras comparte las características básicas de las escrituras del nivel precedente: cantidad fija de grafías y variedad de grafías. Sólo difiere del precedente en que las letras son fácilmente identificables (salvo raras excepciones) y en que la disponibilidad de formas gráficas es mayor.” (Ferreiro 1979).

Nivel 3. Este nivel está caracterizado por el intento de dar valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura. En este nivel el niño trabaja claramente con la hipótesis en la cual la escritura representa partes sonoras del habla, lo que (Ferreiro, 1988) denomina la hipótesis silábica, según esta autora, una vez los niños han captado la idea de que la escritura es una representación del sonido, se inicia un proceso de construcción en el que se considera que cada signo escrito corresponde aproximadamente a una sílaba pronunciada. Cada marca escrita corresponde aproximadamente a una sílaba hablada: la sílaba es la unidad inicial de correspondencia, por ende se requiere equivalencia entre el número de sílabas y el número de letras, es así como llega a ser importante el conocimiento de los nombres de las letras y de su respectivo sonido. Es por esto que el conocimiento acerca de los nombres de las letras es uno de los factores que influyen el desarrollo de la escritura, pero no opera de forma igual en todos los lenguajes y grafías: La hipótesis silábica particular es específica de cada lenguaje concreto. Esta puede aparecer con grafías no muy parecidas a las formas de las letras, lo que demuestra que las letras pueden ser o no utilizadas con algún valor sonoro estable. Se dice entonces que la hipótesis silábica es algo construido por el niño y no puede ser atribuida a lo que el adulto ha hecho.

Nivel 4. Implica el tránsito de la hipótesis silábica a la alfabética, la cual se ve reflejada por el descubrimiento, por parte de los niños, de los vínculos existentes entre las letras y el sonido, es un punto de reflexión en la conceptualización de la escritura, que significa el encuentro de que hay una serie de principios estables que resultan útiles para representar una palabra. Los niños descubren las conexiones entre las letras y los sonidos, pero no hay un cambio repentino de un estado en el cual las palabras son reguladas por correspondencias silábicas a un estado en el cual son reguladas por correspondencias alfabéticas: Existe una transición en la que de manera paulatina se produce este hallazgo.

ESCRITURA COMO MODO DE PRODUCCIÓN

La diferencia fundamental entre la producción del habla, la firma, la lectura y la escritura, es que solo la escritura deja huellas visibles y perdurables, que al ser observadas permiten la reconstrucción de los diferentes discursos y por ende de las interpretaciones de las diferentes épocas. La permanencia de estas huellas, en contraste con el carácter efímero de

expresión, es una característica esencial de la escritura, que surge de forma espontánea. La escritura deja trazos visibles, lo que la diferencia del habla o la lectura, adicionalmente, estas marcas o trazos se modifican con el desarrollo. Los niños a temprana edad hacen diferencias entre el dibujo y la escritura. Para el niño es un proceso interpretativo, un interjuego entre lo que está en el papel y lo que quieren leer, las cuales progresan hasta poder ejecutar acciones de planeación, revisión y organización de estructura y contenido de los textos. (Tolchinsky, 2006)

Se sabe que la producción gráfica en los niños tiene un origen espontáneo, es así como hacia los 18 meses un niño es capaz de elegir de entre dos elementos a aquel que deja marcas gráficas en una superficie (Tolchinsky, 2005; Serratrice & Habib, 1997), del mismo modo cuando un niño ejecuta garabateos suele dar nombre y señalar sus trabajos, coincidiendo en que aún si el conocimiento acerca de la escritura y la numeración es muy limitado, el niño desarrolla una comprensión espontánea acerca de las diferentes características de su entorno gráfico, la cual es independiente de su nivel de escolarización (Karmiloff, 1994) y de la habilidad para manejar las convenciones del lenguaje escrito (Tolchinsky, 2005).

ESCRITURA COMO ESTILO DISCURSIVO

La adquisición del lenguaje escrito en los niños es un proceso complejo y prolongado que implica tener acceso al código de la escritura (Tolchinsky, 1993; Camps, 1994; Schneuwly, 1995) y comprender el conjunto de los diversos géneros textuales, es decir, la posibilidad de encontrar múltiples formas de expresarse por escrito, tales como cartas, poemas, cuentos, manuales de instrucciones, etc.

A este respecto y a diferencia del habla, la permanencia de los trazos en la escritura permite una separación en el tiempo y el espacio entre los productos del discurso y los productores del discurso. (Olson, 1997; Tolchinsky, 2003).

Por esto resulta notorio que las personas alfabetizadas, tienen a su disposición piezas de discurso que se producen lejos y con diferencias de tiempo, las cuales están codificadas en forma de manuscritos, periódicos, libros y cartas, mientras que con frecuencia los niños que crecen en una comunidad con bajo nivel de alfabetización, si bien no cuentan con

facilidades para acceder a gran cantidad de textos, si están rodeados de diversos productos que les permite algún grado de acercamiento al lenguaje escrito.

En este sentido los preescolares ya tienen noción de los tipos de discursos que se esperan de ciertos tipos de soportes físicos: Distinguen diferentes tipos de textos, utilizan diferentes formas que reflejan diferentes propósitos comunicativos y diferencian entre palabras repetidas y parafraseo. Así la escritura se desarrolla en muchos niveles simultáneamente.

Sobre este aspecto Donovan y Smolkin, (2005) han señalado que desde antes de comprender los principios alfabéticos, los niños poseen un conocimiento inicial acerca de la variedad de géneros y posibilidades del lenguaje escrito y que son capaces de utilizar una diversidad de accesos a los mismos, enfocándose en el propósito de su composición.

Estudios como el de Sandbank (2001) en el que se les pide a los niños escribir un texto narrativo y una descripción o el de Pontecorvo y Zucchermaglio (1988) o el de Tolchinsky (1993) en los que se describió la manera en la que los niños escriben noticias, listas de compras, mensajes publicitarios o poesías, muestran que los menores registran diferencias gráficas que indican que son capaces de comprender que cada uso del texto se relaciona con rasgos diferentes de escritura (Tolchinsky, 2005; Donovan y Smolkin, 2005). Dicho de otra manera, los niños distinguen las noticias, las cartas o los cuentos antes de saber leer las letras, lo que permite señalar la importancia de contar con la mayor diversidad posible de fuentes para efectuar una enseñanza temprana de los géneros textuales, obviamente con gran respeto por sus propios intereses.

2. ALFABETISMO EMERGENTE

Cuando se habla de alfabetismo se hace referencia a las maneras cómo se van complejizando las capacidades y las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir para diversos propósitos. Es decir, el alfabetismo no es algo que se tiene o no se tiene, un asunto de todo o nada. Se trata de un logro que puede alcanzar diferentes niveles de desarrollo: se puede ser más o menos alfabetizado. (Cuervo y Flórez, 1992). Visto el alfabetismo desde la perspectiva del desarrollo, es lo que los niños y las niñas han aprendido sobre la función, el contenido, la forma del lenguaje escrito y la actitud que tienen hacia él antes de ingresar al grado escolar en el que se inicia la instrucción formal o

la enseñanza de la lectura y la escritura. Pero este recorrido no lo realiza el infante en solitario; depende, de manera muy importante, de los intercambios que sostiene con los adultos significativos que lo rodean y con los eventos y objetos valorados por el círculo sociocultural en el que ha estado inmerso. (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2011).

En sociedades alfabetizadas, en entornos en los que la lectura y la escritura son habilidades importantes y significativas, las niñas y los niños están expuestos a diversas oportunidades que les permiten sentar las bases para llegar a ser lectores y escritores competentes que disfrutan las posibilidades de expresión y de aprendizaje que les brindan estas herramientas propias de la comunicación de los seres humanos. (Garrido, 2003).

Como señalan (Kamhi y Catts, 1999), la cantidad de conocimiento alfabético que adquieren los niños durante la infancia temprana depende de que tan expuestos estén a objetos y eventos de alfabetización y de su interés y facilidad de aprender. La cantidad y calidad de conocimiento alfabético que adquieren los niños durante este periodo dependen de las oportunidades que hayan tenido de estar inmersos y participar en actividades cotidianas y significativas que abarcan eventos de lectura y escritura.

El término alfabetización emergente ha sido usado en las últimas décadas tanto por investigadores como por docentes de la educación inicial para designar un nuevo enfoque de la evolución de la lectura y la escritura en los niños pequeños. Este enfoque considera todas las manifestaciones de las conductas relacionadas con la lectura y la escritura previas al logro de la alfabetización convencional (Sulzby, 1989). Según esta perspectiva, los niños saben bastante acerca de la lectura y la escritura mucho antes de manejar convencionalmente dichos procesos. Se habla de alfabetización emergente dada la tendencia, tanto de los investigadores como de los educadores reflexivos de su propia práctica docente, al concebir la lectura y la escritura como algo que emerge desde el interior del niño desarrollándose en mayor o menor grado según sus experiencias con el lenguaje escrito. Esta postura resalta la importancia de un nutrido ambiente letrado que brinda variedad de oportunidades de interacción con la lectura y la escritura (Sulzby, 1989).

Una segunda aproximación consiste en observar la alfabetización inicial desde el niño que estudia y aprende los modos de construcción, conocimiento y función del sistema de escritura. La perspectiva constructivista (Ferreiro y Teberosky, 1979) ha identificado las

fases principales de este proceso de construcción desde el punto de vista evolutivo: recalcan la importancia de las hipótesis que el niño va construyendo sobre el lenguaje escrito y que se enmarcan en situaciones comunicativas concretas en las cuales él puede ir reconociéndose paulatinamente como productor de textos, mucho antes de llegar a “escribir” en la representación tradicional de la palabra.

Una tercera perspectiva, que fue inaugurada por Brice-Head en 1983, es de tipo más antropológico y por ende etnográfico y en ella se considera el aprendizaje de la lectura y la escritura como una práctica social, en la que la relación con el libro y la lectura se remonta al ambiente familiar de la primera infancia. En este sentido se tiene en cuenta el contexto de la familia como el primer ambiente que tienen los niños de desarrollo lingüístico, cognitivo y social. Sostienen que para entender la adquisición de la lectura y la escritura es necesario considerar el significado de la alfabetización en la cultura retoma raíces conceptuales en Freinet (1971) quien destacó que los niños están familiarizados con el lenguaje escrito antes de que les enseñen a leer y escribir en la escuela.

En síntesis y retomando a Goodman (1992), estamos en una sociedad enfocada hacia lo impreso y lo visual, cuyos miembros, independientemente del nivel socioeconómico, utilizan los medios masivos de comunicación y por ende la escritura y la lectura de forma continua, de tal manera que desde muy pequeños los niños interactúan con el significado de textos escritos que encuentran en etiquetas, juguetes y carteles entre otros, que los llevan a vislumbrar las funciones particulares que la escritura y la lectura tienen en el entorno, al tiempo que se aproximan al hecho de que los escritos presentan formas diferentes cuando sirven para funciones distintas, por tanto la escuela ha de desarrollar esta relación con el mundo del lenguaje escrito, en lugar de cortarla por el simple hecho de que el niño empieza su etapa de educación formal.

3. APRENDIZAJE INICIAL DE LA ESCRITURA

Tolchinsky y Teberosky (1993) plantean la existencia de una especificidad de dominio que supone aprendizajes especializados, en los cuales intervienen tres formas de adquirir conocimientos. La primera es la innata, la cual impone procesos evolutivos y de maduración unidos a factores ambientales. La segunda es la interactiva, que implica la

interactuación con los factores comunicativos y culturales, y, la tercera consiste en la auto-exploración de saberes acumulados por las formas previas.

El aprendizaje y el dominio de la escritura se han constituido en la base conceptual determinante para el desarrollo cultural del individuo. En el desarrollo de la escritura intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial, y la conciencia, entre otros. (Montealegre, 2006).

El aprendizaje del lenguaje escrito consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño (Vygotsky, 1931/1995a). Entonces Vygotsky, (1977) desde la psicología histórico-cultural, señala que antes de comenzar la educación formal, se precisa la prehistoria del lenguaje escrito, resaltando unos hechos claves por los que atraviesa el niño y la niña en su camino hacia la asimilación de la escritura.

Se puede concluir de las ideas de Vygotsky (1977) en cuanto a los procesos de la prehistoria del lenguaje escrito y su pertinencia en la apropiación de la escritura simplemente transcribiendo la idea final de su artículo sobre el tema, que dice: "...podríamos decir simplemente que a los niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras." (Vygotsky, 1931/1995a).

Por otra parte Luria (1987), de igual forma que Vygotsky (1931/1995 a y b), precisa la existencia de procesos primitivos de la escritura alfabética, como base para el dominio del lenguaje escrito. Se dice entonces que la escritura se caracteriza por la utilización de signos que permiten restablecer en la memoria del sujeto, algunas imágenes, frases o conceptos. Luria entonces señala que pueden existir dos condiciones que le permiten al niño llegar a la escritura: una de ellas es "Diferenciar los objetos del mundo en objetos-cosas y en objetos-instrumentos. Los objetos-cosas presentan para el niño cierto interés por ser aquellos objetos con los que juega y a los cuales aspira. Mientras que los objetos instrumentos, tienen sentido sólo como herramientas auxiliares para lograr cierta finalidad; el otro es el Dominar el comportamiento con estos medios auxiliares". (Luria, 1987).

Negret (2008) surgiere el surgimiento de un paradigma que tiene triple origen: Piaget, con su teoría del constructivismo genético, Vigotsky con sus aportes sobre el valor de la socialización del acto lingüístico y, sobre todo, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky con su

trabajo clásico *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. En este sentido el autor ha ubicado el problema de la escritura dentro del marco más amplio: el de la psicología del desarrollo de corte piagetiano. Uno de los fundamentos de esta propuesta es que los niños y niñas tienen esquemas cognitivos diferentes a los de los adultos y que por supuesto elaboran hipótesis propias sobre todo y en particular sobre la lectura y la escritura.

La idea de un niño piagetiano que tiene hipótesis sobre la escritura fue el gran descubrimiento de Ferreiro y Teberosky (1972). Nadie suponía que los niños sabían algo relevante sobre la escritura antes de entrar a la escuela. La prehistoria de la escritura del niño como la ha llamado Vygotsky no era considerada objeto de estudio. Se creía que esos textos no tenían sentido ni valor comunicativo y por tanto la enseñanza, de modo caricaturesco, se trataba de hacer estudiando vocal por vocal, consonante por consonante, combinación por combinación de modo riguroso y se consideraba que hasta que no se aprendieran los 29 signos alfabéticos no se podía leer o escribir textos completos, situación que Ferreiro ha cuestionado:

“Un ejemplo claro es lo que paso en un aula de clase cuando la maestra dice: hoy vamos a aprender una letra nueva y presenta la “R”, el pobre Ricardo, que sabe escribir su nombre, tiene que decir que esa letra es nueva porque la maestra así lo dijo. Y entonces la maestra sostiene que el chico no sabe, porque eso le permite tratarlos igual a todos, como ignorantes.” Ferreiro (1999).

Concluye (Negret, 2008) que en el mundo están todas las letras, mientras que en el aula en un día concreto solo hay una y mientras que en sus mentes los niños tratan de organizar un sistema coherente en relación con la escritura, la escuela con sus métodos de escritura rompe esa lógica e impone a la fuerza el aprendizaje memorístico y secuencial del alfabeto. Esa lengua no es lengua escrita, sino dibujo de letras y sonorización de palabras. Aquí la escritura es una técnica de transcripción de sonidos. Ingenuamente muchos docentes, padres y autoridades educativas incluso investigadores creyeron que bastaba asociar cada letra con un sonido para que, mediante una operación mágica, los niños y niñas aprendieran a leer y a escribir, lo que conlleva una segmentación en la cual se modifican los significados mayores (Zamudio, 2008, González, 2009) .

El aprendizaje de la escritura; del mismo modo que cualquier aprendizaje, se concebía como un proceso de incorporación directa y no como la apropiación del saber a través de una serie de transformaciones (Teberosky 1992)

Horrocks y Sackett (1982) sugieren encaminar la instrucción preescolar hacia la consecución de una serie de habilidades por parte de los niños: la ejercitación de la atención auditiva y visual que les permita distinguir fonemas y letras; el análisis estructural del lenguaje que les posibilite comprender variaciones en las palabras relacionadas con femeninos, masculinos, singulares, plurales, posesivos, etcétera; el enriquecimiento del vocabulario, relacionado estrechamente con el desarrollo conceptual; la ejercitación de habilidades descriptivas y narrativas en cuanto a diversos temas.

Este aprendizaje va más allá de la identificación de las letras, de su combinación con los sonidos apropiados y trasciende la memorización del sonido que corresponde a cada letra. Los aprendices deben darse cuenta de que los sonidos son los elementos que constituyen la lengua oral y deben establecer los vínculos entre los grafemas las letras y el conjunto particular de sonidos fonémicos que conforman su lengua materna. Este el conocimiento alfabético que subyace a la capacidad de decodificar las palabras y tiene que ver con el principio alfabético propio de ciertos sistemas de escritura (Adams, 1990; Catts y Kamhi, 1999) citado por (Flórez, Restrepo, Schwanenflugel y Arias, 2007)

Esta serie de habilidades lingüísticas y preacadémicas en los niños puede facilitar el aprendizaje de la escritura, independientemente del método que se siga para su enseñanza formal. Mientras que las fallas en el desarrollo de tales habilidades están fuertemente asociadas con problemas en diversas áreas académicas.

Como estrategia preventiva de fracaso escolar, resulta necesario que los programas de nivel preescolar se encaminen a desarrollar una serie de habilidades verbales, motoras, perceptivas y conceptuales que se relacionan fuertemente con el desarrollo de la aptitud matemática y de la alfabetización inicial, con base en los hallazgos de la psicología educativa (Guevara, 2007).

La escritura, pues, requiere de un complejo proceso de desarrollo psicomotor (Berruezo, 1995) ligado a destrezas que se adquieren desde los primeros meses de vida y que, nuevamente, muestran sus raíces en la plasticidad cerebral y a las oportunidades de desarrollo motriz y perceptual que se brinden a los niños desde variadas experiencias de

exploración sensorial, motriz y artística (Monge, 2008). Pero además de resaltar la importancia de estos procesos perceptuales y motrices, cabe insistir en que los mismos precursores comunicativos intervienen en la manera como el niño empieza a escribir sus propios textos (Iglesias, 2003).

De ahí se desprende el hecho de que la escritura, mucho más allá de una mera destreza motriz, implique una forma particular de pensamiento, expresión y comunicación que se ha puesto en marcha mucho antes del ingreso a la escritura alfabética propiamente dicha. Así mismo, encarar el proceso de acercamiento a la lengua escrita, supone tener en cuenta las diversas etapas que atraviesa el niño, desde el garabateo inicial con un sentido hasta la progresiva aparición de los signos alfabéticos. Las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) resaltan la importancia de las hipótesis que el niño va construyendo sobre el lenguaje escrito y que se enmarcan en situaciones comunicativas concretas en las cuales él puede ir reconociéndose paulatinamente como productor de textos, mucho antes de llegar a “escribir” en la acepción tradicional de la palabra.

Desde muy corta edad los niños y las niñas manifiestan en sus juegos iniciativas por aprehender los códigos escritos. En sociedades alfabetizadas como la nuestra, muchos pequeños y pequeñas aprenden a leer y a escribir de manera natural, sin escolaridad formal (Molina, 1998). Las investigaciones que se han realizado sobre los procesos iniciales de la lectura y la escritura muestran a un niño como un aprendiz siempre activo tratando de entender el lenguaje escrito que está a su alrededor, se pregunta, explora y comprueba hipótesis en su intento de poderse comunicar con el mundo que lo rodea. Al respecto Ferreiro indica:

“sabemos, gracias a la obra monumental de Piaget, que los niños no esperan tener seis años y una maestra delante para comenzar a reflexionar acerca de problemas extremadamente complejos, y nada impide que un niño que crece en una cultura donde la escritura existe reflexione también acerca de esta clase particular de marcas y organice sus ideas al tratar de comprenderlas” (1983, p. 79)

El niño y la niña se van apropiando de la lengua escrita de una forma natural mediante experiencias de lenguaje que se presentan en las situaciones sociales cotidianas y de juego que tienen sentido para él y para ella (Ruiz, 1994).

“El aprendizaje de la lengua escrita sucede tanto en la escuela como fuera de ella. Hay niños que inician su aprendizaje escolar en primero de primaria y hay otros, cada vez más, que lo inician en preescolar” (Aranda, 2003).

Pero tanto unos, como otros, llegan a la escuela con un cúmulo de ideas que se irán reelaborando junto con toda la información que la escuela y en especial el aula de clase les pueden brindar en los diversos ambientes a los que se van a exponer y con los que van a interactuar.

A lo largo de su desarrollo los niños buscan entender el sistema de escritura y este se logra poco a poco. Este es un gran proceso que toma bastante tiempo, para los niños no es fácil no entender nada y entender todo pero para esto hay una gran camino que debe recorrer, en la medida en que los niños van comprendiendo algunas cosas de la lengua escrita, realizan preguntas y buscan respuestas. El hecho que los niños no comprendan que las letras tiene una independencia de los dibujos, no significa que tengan un problema sino que es un proceso en el cual se comprende y se aprende, lo que significa es que muchos niños aprenden solos y es normal que otros cuando se les enseña no entiendan pero lo logran cuando sea su momento (Maestre, 2010).

Los niños, cuando son capaces de hacer preguntas y responder por sí mismos a estas, avanzan en la comprensión de la lengua escrita, por consiguiente, lo más importante para facilitar este avance, son las condiciones apropiadas que se les ofrezcan, principalmente por medio de actividades de observación comunicativa de la lengua escrita, las cuales permiten que se familiaricen con el sistema de escritura, dicho de otra forma, es muy importante que la educación inicial proporcione actividades enriquecedoras que le permitan a los niños el acercamiento al lenguaje escrito y que su paso a primero de primaria les posibilite acabar de entender cómo funciona el sistema alfabético.

Sin embargo, al revisar algunas de las investigaciones se evidencian dos grandes corrientes, una que es esencialmente experimental y por tanto cuantitativa en la que resulta más frecuente la perspectiva cognitiva y otra más frecuente en perspectivas constructivistas que es principalmente cualitativa. En la primera se diferencian y catalogan los componentes de la alfabetización, entendiéndolos como información que se aprende, y analiza y como habilidades que se desarrollan y por tanto indagan acerca de cuáles tienen mayor correlación con la lectura y la escritura convencionales y por consiguiente con los

resultados escolares. La segunda se centra en los aspectos que potencialmente participan en la alfabetización, entendiéndolos como un cuerpo de prácticas y conocimientos que se suceden en diversos ambientes sociales y por tanto busca la explicación del proceso teniendo en cuenta también el punto de vista del que aprende y por supuesto los ámbitos culturales en donde tiene ocurrencia el mismo, sin embargo lo interesante de estos dos enfoques es que ambos le atribuyen un rol central al papel de los adultos en el proceso de aprendizaje de la escritura en los niños.

Al respecto, en la perspectiva cognitiva se dice que en el aprendizaje inicial intervienen dos subprocesos los cuales implican procesamiento del lenguaje y estos son el procesamiento fonológico y el reconocimiento de las palabras. Es necesario el procesamiento fonológico por el carácter alfabético de la escritura. El procesamiento fonológico implica la “conciencia fonológica”, concepto que se refiere a la capacidad de analizar y de segmentar las palabras en unidades mínimas, sean sílabas o fonemas, con independencia de su correspondencia con las letras (Defior, 1998).

En la constructivista se entiende que los aprendizajes que ocurren entre los 3 y los 5 años no son previos sino forman parte del proceso de alfabetización. Una segunda diferencia que aporta esta perspectiva a la anterior es que no considera el inicio como etapa prelingüística. Lo que se plantea entonces es que a los 5 años se puede haber comprendido la escritura y su relación con la palabra de forma fonológica, se puede decir que utilizan una estrategia que no es logográfica pero tampoco es totalmente alfabética. Así, Ferreiro, (1997) interpreta las respuestas anteriormente citadas bajo la etapa logográfica (por ejemplo, interpretación de un cartel publicitario), pero de manera radicalmente distinta: no se trata de identificar palabras, sino de una interpretación de textos comerciales. Esta interpretación de los textos ocurren mucho antes de que los niños sepan leer y esto consiste en la atribución con intencionalidad a lo escrito, pensando que los textos que tienen escritura y esa escritura dice algo. En segundo lugar, “los niños interpretan esos textos orientados por una hipótesis propia: lo que está escrito son los nombres de los objetos, los nombres como prototipo de lo escribible” (Teberosky, 2002).

Hay una perspectiva adicional, la socioconstructivista, en la que se hace referencia a la alfabetización dentro de un contexto cultural, social e histórico. Para ellos el aprendizaje se basa en la interacción social, la cual puede tener diversos orígenes, por ejemplo las

interacciones tempranas de los niños con textos en el ambiente familiar o el permitir su participación en prácticas letradas. Estas prácticas tienen que ver con actividades entre los padres o cuidadores y los niños, donde el padre es el mediador entre el texto y el niño, quien aun no es lector ni escritor independiente. Las actividades que se pueden desarrollar con los niños son: leer cuentos en voz alta, hablar de los textos impresos, escribir lista de compras, marcar las cosas de los niños con sus nombres y muchas otras más que le permitan al niño una interacción con ayuda de los padres o cuidadores de su acercamiento al mundo de la cultura letrada. En efecto, esos principios pueden resumirse en: a) las funciones mentales (leer, escribir) derivan de la vida social, b) las actividades humanas están mediatizadas por los símbolos, en particular por el lenguaje, y c) los miembros mayores de una cultura ayudan a los más jóvenes en su aprendizaje (Hiebert y Raphael, 1996).

4. MEDIO EDUCATIVO INICIAL

Para Wells, (1988) existe una relación estrecha entre el ambiente familiar y el resultado escolar en lo que tiene que ver con las habilidades fonéticas, el conocimiento del lenguaje escrito y las actitudes hacia la escritura. Al respecto Martínez, (2003) destaca que dado que hacia los cinco años de edad ya se cuenta con un desarrollo de entre el 75 y el 90% del cerebro, las experiencias a edades tempranas resultan las más significativas para la formación de los circuitos neuronales relacionados con el aprendizaje, las conductas, las emociones y por supuesto la salud física y mental, máxime si se tiene en cuenta que después de esta fase de crecimiento acelerado difícilmente la persona podrá incorporar facultades que no fueron activadas previamente (Morales, 2006) o en otros términos hay una disminución del potencial de aprendizaje, puesto que después de la fase de maduración cerebral el conocimiento se adquiere con base en los circuitos ya establecidos, (Mustard, 2003), siendo necesario que durante esta etapa se tomen las medidas de estimulación adecuadas.

La educación inicial, bajo el cuidado y supervisión apropiados, busca favorecer el desarrollo y crecimiento de los niños en ambientes de socialización seguros y sanos, en este sentido se enmarca en un proceso continuo y permanente de relaciones sociales e interacciones oportunas, pertinentes y de calidad. Al respecto Kovacs, (1991) señala que

desde la perspectiva educativa el enfoque tradicional desconoció el avance logrado en el conocimiento del desarrollo cerebral, en consecuencia la educación se abordaba de manera un tanto espontánea, es decir se permitía que de manera casi aleatoria las condiciones del medio moldearan este desarrollo, obteniendo resultados impredecibles. Sin embargo los enfoques actuales buscan controlar que las variables que inciden en este desarrollo sean las más adecuadas con el fin de lograr que los resultados sean mejores, sin que por esto se trabaje en un desarrollo artificial, toma el ejemplo de la agronomía para reiterar que se busca garantizar las condiciones más óptimas para que la semilla del conocimiento se desarrolle en el mejor entorno posible. Mientras que Young, (2000) destaca que la pobreza actúa casi como un "mal gen" debido a que los niños que viven con este entorno no reciben ni la estimulación ni la nutrición adecuadas y por tanto una intervención temprana está en capacidad de marcar la diferencia y generar mejores posibilidades para ellos, siendo por tanto necesario contar con políticas públicas integrales en educación, alimentación y estimulación.

En Colombia se dispone de un marco jurídico para realizar acciones en beneficio de la primera infancia: la Convención Internacional de Derechos del Niño (CDN); la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia) y la Ley 1295 de 2009 (Atención de primera infancia para estratos menos favorecidos) y se ha propuesto una estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia (AIPI) que reconoce que:

el desarrollo integral de los niños y niñas durante sus primeros años, además de ser un derecho, se constituyen en una ventana de oportunidad para el desarrollo social y económico, dado que genera impactos duraderos relacionados con la fortaleza psicológica, la disminución de la morbilidad y la criminalidad en el ciclo de vida de las personas; mejor rendimiento académico, menor deserción escolar y menores índices de repitencia, aumentando con ello la permanencia de los niños dentro del sistema educativo; la productividad y los ingresos futuros. Por ende se constituye como la inversión social con mayor tasa de retorno. (p 255)

Por esto dentro de las prioridades del Plan Nacional de Desarrollo se destaca que la Atención Integral a la Primera Infancia, postula una atención que cumpla con criterios de calidad y este orientada a potenciar de manera adecuada las diferentes dimensiones del Desarrollo Infantil Temprano. Si bien los lineamientos están dirigidos a todos los niños y

niñas menores de seis años, los recursos públicos se focalizarán en la población pobre y vulnerable. En este contexto, se tienen como criterios de equidad en la primera infancia, las brechas urbano-rurales, en calidad y acceso, las necesidades particulares de los niños de acuerdo con las edades simples y con su pertenencia étnica, la población elegible pobre y vulnerable a partir del Sisbén (versión III), así como la situación real de cada una de las entidades territoriales en términos de salud, nutrición, educación inicial y cuidado. Para lograr la equidad se requerirá dar prioridad en aquellas zonas del país con mayor déficit de atención integral a la primera infancia. La Estrategia de *De Cero a Siempre* parte de reconocer que se incluirán los componentes de salud, nutrición, educación inicial, cuidado y protección y que la atención integral a la primera infancia estará dirigida a los niños y niñas desde la gestación hasta los 5 años 11 meses de edad, comprendiendo principalmente los siguientes grupos de población para los cuales se requieren estrategias diferenciadas, pero articuladas: (1) madres gestantes y lactantes; (2) niños de 0 a 2 años; (3) niños de 3 a 4 años que no deben estar escolarizados en el sistema educativo formal; y (4) niños de 5 años. De otra parte, reconociendo que no es posible modificar las condiciones de vida de los niños menores de 6 años sin modificar el contexto familiar, se considera la familia como grupo prioritario hacia el cual se dirigen acciones de fortalecimiento y desarrollo de sus capacidades de afecto, cuidado, protección y desarrollo. Las familias se incorporarán como beneficiarias de acciones específicas dentro del paquete de atención integral a la primera infancia, dirigiendo hacia estas familias las dimensiones de generación de empleo e ingresos de las estrategias para la superación de la pobreza. Adicionalmente, se incorporará a la familia como la principal responsable del cuidado y la atención de los niños y niñas desde la gestación hasta los 5 años, 11 meses, por lo que serán beneficiarias de acciones de fortalecimiento de sus competencias de crianza con afecto y sin violencia, promoviendo la corresponsabilidad a través de diferentes formas de capacitación. De esta manera, las familias de los niños que se atiendan integralmente habrán mejorado sus condiciones de vida y contarán con información, formación, acompañamiento para criar afectuosa y pacíficamente a sus hijos.

3. METODOLOGÍA

1. TIPO DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO

Esta investigación es de tipo Descriptivo- Correlacional porque pretende describir cómo evoluciona la escritura en niños y niñas de 3 a 6 años comparando el logro en el aprendizaje de la escritura como notación, como modo de producción y como estilo de discurso en grupos de niños y niñas determinando si existen diferencias de acuerdo al género, a la edad, al grado escolar y al estrato socioeconómico alto (5-6), medio (3-4) y bajo (1-2) de jardines infantiles y colegios de Bogotá.

2. PARTICIPANTES

271 niños y niñas de 3, 4, 5 y 6 años de edad inscritos en ocho (8) jardines infantiles y seis (6) colegios de la ciudad de Bogotá D. C. De los Jardines infantiles son 165 niños clasificados de la siguiente manera: 59 niños corresponden a jardines infantiles de estrato socioeconómico Alto (5-6), 75 pertenecen a jardines de estrato socioeconómico Medio (3-4) y 31 a jardines infantiles de estrato socioeconómico Bajo (1-2). Por el lado de los colegios son 105 niños clasificados de la siguiente manera: 46 niños son de colegios de estrato socioeconómico alto (5-6) y 60 son de colegios de estrato socioeconómico bajo (1-2), no hubo colegios de estrato medio incluidos en esta investigación.

La distribución por institución, estrato socioeconómico y género, se presenta en la tabla 1.

INSTITUCIÓN	NIV. SOC ECONÓMICO DE LA INSTITUCIÓN	NIÑAS	NIÑOS	TOTAL
1 COLEGIO	BAJO	4	5	9
2 COLEGIO	BAJO	10	9	19
3 JARDÍN	BAJO	22	9	31
4 COLEGIO	BAJO	10	13	23
5 COLEGIO	BAJO	4	5	9
6 JARDÍN	MEDIO	4	11	15

INSTITUCIÓN	NIV. SOC ECONÓMICO DE LA INSTITUCIÓN	NIÑAS	NIÑOS	TOTAL
7 JARDÍN	MEDIO	11	5	16
8 JARDÍN	MEDIO	6	1	7
9 JARDÍN	MEDIO	2	3	5
10 JARDÍN	MEDIO	3	2	5
11 JARDÍN	MEDIO	14	13	27
12 COLEGIO	ALTO	10	10	20
13 COLEGIO	ALTO	15	11	26
14 JARDÍN	ALTO	28	31	59
TOTAL GENERAL		143	128	271

Tabla 1. Distribución de Jardines- Colegios- Nivel socioeconómico y género
Los que tienen color son colegios, los demás son Jardines Infantiles

Se presentan los participantes de acuerdo al grado de escolaridad y nivel socioeconómico al que pertenecen. Ver tabla 2.

GRADO	FRECUENCIA	FRECUENCIA	NIVEL SOCIOECONOMICO
Párvulos	13	5	Bajo
		3	Medio
		5	Alto
Pre-jardín	75	30	Bajo
		16	Medio
		39	Alto
Jardín	71	15	Bajo
		24	Medio
		32	Alto
Transición	84	23	Bajo
		32	Medio
		29	Alto
Primero	28	28	Bajo

Tabla 2. Participantes grado escolar y nivel socioeconómico

Se puede ver además, que la muestra es homogénea con respecto a la cantidad de niños que se escogieron en los diferentes estratos socioeconómicos gráfico 1.

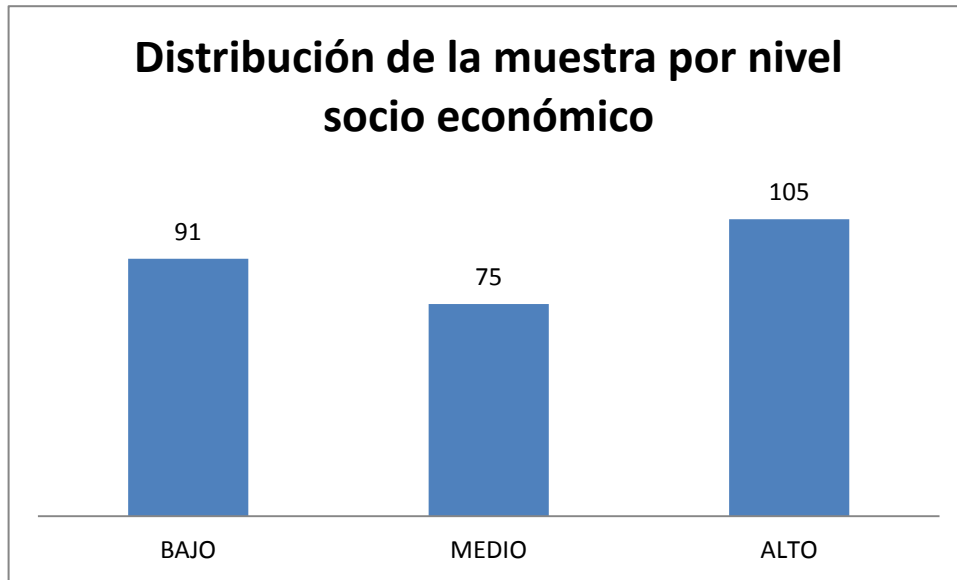


Gráfico 1. Distribución de la muestra por nivel socioeconómico.

De todos los participantes, 143 son niñas (52.76%) y 128 niños(47.23%), por edad son: de 3 años 88 niños, de 4 años 71 niños, de 5 años 80 niños y de 6 años 32. Los niños son de los niveles de párvulos, pre jardín, jardín y transición. El promedio de edad de los niños 4 años y 3 meses, la diferencia entre las edades observadas en los niños y lo que se espera para las edades (4 años y 3 meses), es en promedio 1 año.

Se evaluaron en total 271 niños, cuya distribución por edad, genero y nivel socioeconómico se presenta en la tabla 3.

EDAD	GÉNERO	NIVEL SOCIOECONÓMICO			TOTAL	
		ALTO	MEDIO	BAJO		
3	NIÑAS	22	11	15	48	88
	NIÑOS	22	8	10	40	
4	NIÑAS	16	12	11	39	71
	NIÑOS	16	12	4	32	
5	NIÑAS	14	16	9	39	80
	NIÑOS	14	14	13	41	
6	NIÑAS	1	1	15	17	32
	NIÑOS		1	14	15	
TOTAL		105	75	91	271	

Tabla 3. Edad, género y nivel socioeconómico

Para ver como se distribuyen las edades de los niños en la muestra, se escribió cada una de las edades en el número de meses cumplidos, luego, se clasificaron en grupos de 6 meses de la siguiente manera: Ver tabla 4.

Edad	frecuencia
36-38	28
39-42	35
43-48	37
49-54	33
55-60	36
61-66	54
67-72	19
73-78	12
79-84	17

Tabla 4. Clasificación por grupos edad en meses.

El grupo que presenta mayor frecuencia es el que comprende edades entre 61 y 66 meses, que corresponde a 5 años un mes y 5 años 6 meses gráfico 2.

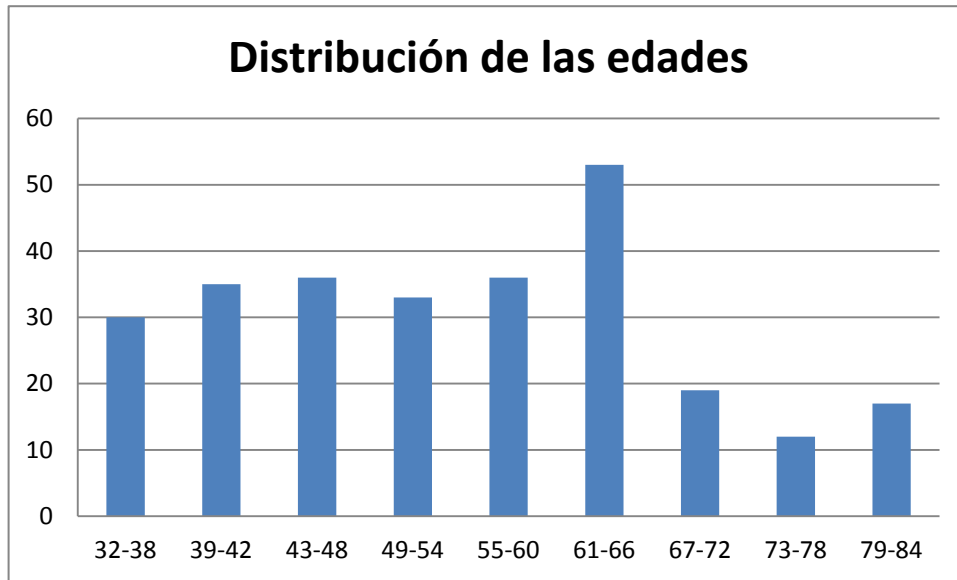


Gráfico 2. Distribución de edades en meses.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

A continuación se presenta una pequeña información de las instituciones que colaboraron con la evaluación de escritura, estas se encuentran agrupadas por estrato socioeconómico, se puede evidenciar ciertas diferencias en las instituciones del mismo estrato debido a la oferta educativa que ofrece cada una de ellas:

INSTITUCIONES DE NIVEL SOCIOECONÓMICO BAJO (1-2)

Institución 1:

Institución de carácter oficial se encuentra en la localidad de los mártires, Educación Integral con proyección empresarial. Misión: Brindar una educación integral con calidad humana potenciando la competencia comunicativa, el desarrollo del pensamiento, la autonomía y la cultura ciudadana formado desde la ciencia y la tecnología con proyección empresarial, atiende niños en preescolar, primaria, secundaria y media.

 Institución 2:

Es una institución oficial que se encuentra en la localidad de Fontibón, con un modelo educativo de educación tradicional y atiende niños en los niveles de Preescolar, Básica Secundaria, Básica Primaria y Media Vocacional.

 Institución 3:

Es un jardín Infantil Social que atiende a 300 pequeños de la localidad de Usme y de Ciudad Bolívar, así como a menores de Engativá y Kennedy y se caracteriza por ser el primero adecuado para niños con o sin discapacidad. El proyecto pretende ofrecer lineamientos para garantizar la igualdad de condiciones para los niños y niñas en condición de discapacidad, a través del desarrollo de un modelo para las plantas físicas y conformación de un equipo de profesionales para el apoyo a la inclusión.

Adicionalmente, según sus directivas se incluye un conjunto de acciones dirigidas a los niños y niñas menores de 6 años con el fin de contribuir al cumplimiento y materialización de los derechos a la vida, la integridad física, la alimentación equilibrada, tener una familia, el cuidado y amor, la educación inicial, la recreación y la libre expresión de su opinión, así como la protección contra toda forma de abandono, violencia física o moral de tal manera que se les brinde apoyo para su crecimiento, desarrollo y aprendizaje, respetando su diversidad étnica, cultural y social.

 Institución 4:

Es una institución oficial se encuentra en la localidad de Ciudad Bolívar con un modelo educativo tradicional, aceleración del aprendizaje y atiende niños en los niveles de Preescolar, Básica Secundaria, Básica Primaria y Media Vocacional.

 Institución 5:

Es una institución oficial se encuentra en la localidad de Fontibon su misión Brindar educación de calidad que promueva el desarrollo intelectual, la convivencia pacífica, la formación de un ser autónomo que participe en los procesos de rendimiento y transformación de su entorno, en beneficio de su comunidad. La propuesta se basa en

un modelo estructural, apoyado en el enfoque de competencias, que articula los elementos componentes y que en muchas de las instituciones han sido elaborados de manera aislada. Fortalecer el auto aprendizaje, buscar que la educación contribuya a que los ciudadanos sean más productivos y felices, convertir todos los espacios y actores de la ciudad en oportunidades para el aprendizaje.

INSTITUCIONES DE NIVEL SOCIOECONÓMICO MEDIO (3-4)

Institución 6:

Es un jardín infantil localizado en la localidad de Teusaquillo su educación está basada en valores morales y espirituales su lema es Educamos con Alegría desde la Creatividad y la Tecnología. Atiende niños de párvulos, pre jardín, jardín y transición. Su método de enseñanza inspirada en el sistema Educativo de don Bosco, es apartir de cinco mundos: Mundo trascendental, Mundo artificial, Mundo social, Mundo artístico y Mundo natural. Preparamos personas competentes y felices que puedan contribuir en la construcción de una Colombia mejor.

Institución 7:

Esta institución educativa es un jardín ubicado en la localidad de Puente Aranda, atiende niños de pre-jardín, jardín y transición. No se encuentra información de su modelo pedagógico.

Institución 8:

Es una institución educativa de carácter privado jardín infantil en la localidad de Teusaquillo, atiende niños de pre-jardín, jardín y transición, no se encuentra información de su modelo pedagógico.

Institución 9:

Es una institución educativa de carácter privado jardín infantil en la localidad de Puente Aranda.

 Institución 10:

Institución educativa de carácter privado jardín infantil en la localidad de Teusaquillo. Su modelo pedagógico trata de una experiencia en educación inicial, basada en la vida, en la certeza que nuestros niños y niñas tienen el derecho a ser valorados por quienes son y a recibir del mundo los elementos para potenciar su ser. Que también es su derecho construir una sociedad, equitativa y democrática, lo cual depende de la conciencia de sí mismos y del otro; que los derechos a la vida son compartidos y mutuos; contruidos desde la infancia, en la experiencia socializadora que marca nuestra identidad. El trabajo se apoya en la curiosidad exploradora y en la capacidad de expresión artística de los niños y de las niñas, como camino de construcción del saber y de la acción creadora.

 Institución 11:

Es una Institución Educativa jardín infantil de naturaleza privada, ubicada en la localidad de Teusaquillo, atiende niños desde los 18 meses hasta los 5 años, su modelo pedagógico está abierto a los cambios y renovación de los paradigmas de la educación infantil sin perder de vista el objetivo principal de una "Educación plena e integral", capaz de facilitarle al niño y niña una comprensión global de su entorno familiar y social, en la perspectiva de crecer en autonomía y responsabilidad. Los inspira la corriente constructivista, las teorías y experiencias más recientes del pensamiento infantil, que en el entorno mundial se constituyen en el nuevo marco de la denominada "Revolución Pedagógica Infantil". Se trabajan cuatro proyectos:


- "El libro va a casa": el objetivo es crear en el niño y niña el hábito de la lectura.
- "Espacios lúdicos": logra grandes aprendizajes a través del juego y la lúdica.
- "Proyectos de aula": estrategia pedagógica que permite un aprendizaje vivencial y significativo.
- "Desarrollo motriz", busca potencializar la inteligencia a partir del desarrollo físico.

INSTITUCIONES DE NIVEL SOCIOECONÓMICO ALTO (5-6) Institución 12:

Es una Institución de carácter privado, atienden niños de preescolar, primaria y bachillerato, es de calendario B Bilingüe. Los procesos pedagógicos se enmarcan dentro del modelo de Enseñanza para la Comprensión y el desarrollo de competencias. El saber ser, saber pensar y el saber hacer, en la que el despliegue de cada una de las dimensiones del ser humano garantizan la formación de una persona conocedora de sí misma, de los demás, con habilidades para relacionarse y actuar sobre el entorno de una manera ética, constructiva y trascendente.

 Institución 13:

Es una Corporación de educación privada, sin ánimo de lucro Calendario B, nació de la necesidad de ofrecer una educación integral, colombiana y de alta calidad, consecuente con las necesidades del país. Por esta razón, se pensó en un colegio mixto y bilingüe que desarrollara en sus estudiantes la conciencia de ser colombianos dentro de un contexto universal. Atiende niños en preescolar, primaria, secundaria básica y semestralizado. Formar integralmente personas ejemplares, capaces de ejercer liderazgo en el servicio a la sociedad y comprometidas con Colombia.

 Institución 14:

Jardín Infantil de carácter privado calendario B el cual ofrece programa de educación preescolar para niños de 1 a 6 años. Implementan el Modelo de Pedagogía Participativa, que enfatiza el trabajo conjunto de maestros, padres y terapeutas. El objetivo es la formación integral de los niños y las niñas, partir de la estimulación y desarrollo de las múltiples maneras de ser inteligente, respetando la individualidad del niño y enfatizando en el desarrollo emocional. Promueven y apoyan el desarrollo de la autoestima, el autoconocimiento, el reconocimiento de los demás y el sentido común de grupo. Aprovechan las primeras experiencias sociales del niño para enseñarle estrategias para la convivencia. Inculcan la importancia de los valores culturales y la riqueza de nuestro país. El niño empieza a aprender sus deberes y derechos como miembro de la comunidad.

3. PROCEDIMIENTO

Se aplicó la Evaluación de Escritura Inicial y Emergente (ESEMER) a los niños en el orden señalado en dicha evaluación. En un recinto fuera de los salones de cada jardín infantil y colegio, cada evaluador llevó de a un niño y realizó aplicación individual del instrumento ESEMER. Primero, se les explicó a los niños que se les realizarían algunas preguntas y que se les pediría que realizaran las tareas solicitadas. Si el niño mostraba disposición para continuar, se seguía con las preguntas y con los ítems de la evaluación en el orden establecido. Se continuaba la evaluación con los niños hasta el final, salvo en tres situaciones: cuando el niño mostrara cansancio o fatiga, cuando mostrara indisposición para seguir respondiendo a la evaluación, o cuando diera muestras repetidas de no comprender las preguntas. (Anexo 2)

4. INSTRUMENTOS

Se aplicó la Evaluación de Escritura Inicial y Emergente (ESEMER), (en elaboración por Flórez, Arias y Gómez, 2008) (Anexo 1) que tiene cuatro partes: preguntas sobre las creencias de los niños sobre la escritura y lectura; conocimientos de los niños sobre la escritura como notación; conocimientos sobre la escritura como modo de producción y conocimientos sobre la escritura como género discursivo. Las respuestas de la primera sección fueron audios grabados, las tres siguientes se consignaron en hojas de respuesta y las producciones de los niños están en hojas adjuntas. (Anexo 3 y 4)

5. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE DATOS

El primer paso en el análisis fue decodificar las respuestas de los niños frente a las diferentes tareas de acuerdo a los criterios de calificación para cada respuesta dados en la prueba evaluación de escritura- ESEMER (Anexo 3).

En cada una de las preguntas se tomó el promedio de los resultados de cada ítem, para verlo como un “ítem promedio” que reflejaría de una forma general como fue el comportamiento de la pregunta.

Se construyó en Excel ® una base de datos para el análisis, se tomaron las siguientes variables categóricas de descripción:

- ID de cada niño, que corresponde a un número en 1 y 271.
- El género.
- La edad en meses.
- El grado.
- Nivel socioeconómico al que corresponde.

Y se adicionaron los promedios de las tareas que los niños realizaron como variables continuas de respuesta:

Conocimientos generales sobre las funciones de la escritura.

- ❖ La escritura como sistema notacional
 - Producción y distinción de notaciones.
 - Escritura de unidades lingüísticas extensas.
- ❖ La escritura como modo de producción.
- ❖ La escritura como diferentes géneros discursivos.

A cada uno se le calificó los puntajes establecidos en la prueba.

Una vez construida la base de datos, se realizaron métodos descriptivos de estadística apoyados en el programa SPAD 7.1 ®

Dentro de los métodos de descripción se utilizaron distribuciones marginales para las variables continuas, caracterización de variables categóricas para caracterizar las variables: Género, Nivel socio económico y Grado respecto a las variables continuas de respuesta. Dentro de los mismos métodos de descripción se utilizó caracterización de variables continuas para caracterizar la edad en meses con respecto a las demás variables continuas de respuesta y las categóricas de descripción.

Luego, en Análisis Factorial se utilizó el método de componentes principales para evaluar posibles dependencias de las variables continuas de respuesta y ver las correlaciones entre las variables continuas.

1. RESULTADOS

Los datos se presentan de forma cuantitativa haciendo uso de relaciones entre las variables de edad, género y estrato socioeconómico. En la primera parte se presentan las tareas de la prueba de escritura ESEMER en general sin tener en cuenta ninguna de las variables categóricas. En la segunda parte se caracterizaron las variables categóricas (género, edad, grado de escolaridad y nivel socioeconómico), y en la tercera parte la caracterización de las instituciones educativas. Los promedios obtenidos por los niños en los grupos de las tareas se pueden apreciar en la Tabla 5.

TAREA	PROMEDIO	DESVIACION	MINIMO	MAXIMO
Conocimiento general	0,542	0,583	0	2
Producción y distinción de notaciones	0,564	0,507	0	1,4
Escritura de unidades lingüísticas	0,445	0,685	0	2
Escritura como modo de producción	1,144	0,585	0	3
Géneros discursivos	1,303	0,717	0	2

Tabla 5. Promedios de las tareas en general.

Como se puede observar en la tabla la prueba que obtuvo mayor puntaje fue la de escritura géneros discursivos con un promedio de 1.303 aunque también con la mayor variabilidad con una desviación estándar de 0.717 y la más baja fue de escritura de unidades lingüísticas, en promedio 0.445 y con la segunda mayor variabilidad, con una desviación estándar de 0.685, es importante señalar que los niños tienen buen desempeño en la escritura como modo de producción, es decir en la capacidad de reconstruir una historia a partir de una secuencia de imágenes y luego “dictarla” al evaluador, la cual obtuvo puntajes en promedio de 1.114.

En general, sin tener en cuenta si el niño es de determinado colegio o nivel socioeconómico, podemos ver que existe una relación fuerte entre la edad y la producción

y distinción de notaciones, es decir al aumentar la edad en meses, tiende a aumentar los resultados promedio en dicha tarea.

Se observa también que la relación entre la escritura de unidades lingüísticas y los géneros discursivos es muy débil es decir que un aumento en el promedio la primera no conlleva al aumento del promedio de la segunda. Tabla 6.

MATRIZ DE CORRELACIONES	Edad en meses	Conocimiento General	Producción y distinción de notaciones	Escritura de unidades lingüísticas	Escritura como modo producción	Géneros discursivos
Edad en meses	1*	0,25	0,77 *	0,54	0,43	0,15
Conocimiento General	0,25	1	0,26	0,3	0,27	0,17
Producción y distinción de notaciones	0,77	0,26	1	0,73	0,5	0,11
Escritura de unidades lingüísticas	0,54*	0,3	0,73	1	0,42	0,06 *
Escritura como modo de producción	0,43	0,27	0,5	0,42	1	0,53
Géneros discursivos	0,15	0,17	0,11	0,06	0,53	1

Tabla 6. Matriz de correlaciones

Dentro del marco de descripción de los datos, se caracterizaron las variables categóricas, (género, edad, grado de escolaridad y Nivel socioeconómico), de acuerdo a los resultados que se obtuvieron frente a las diferentes tareas, con los siguientes resultados:

CARACTERIZACIÓN POR GÉNERO

En las diferencias por géneros, las diferencias de los promedios en las tareas no son muy marcadas, como se ve en la tabla 7. Los promedios y las diferencias entre lo que se observó en la prueba y dicho promedio (desviación estándar) son muy parecidas en los 2 grupos poblacionales (niños y niñas).

	NIÑAS		NIÑOS	
	Promedio	Desv. Std.	Promedio	Desv. Std.
Edad en meses	54,39	13,4	55,47	12,89
Conocimientos generales	0,53	0,62	0,55	1,03
Producción y distinción de notaciones	0,57	0,49	0,56	0,85
Escritura de unidades lingüísticas	0,47	0,7	0,42	0,55
Escritura como modo de producción	1,11	0,61	1,18	0,53
Géneros discursivos	1,22	0,73	1,4	0,67

Tabla 7. Caracterización por género y edad en las diferentes tareas.

En el gráfico 3 se presentan las diferencias por género en cada uno de los componentes evaluados.

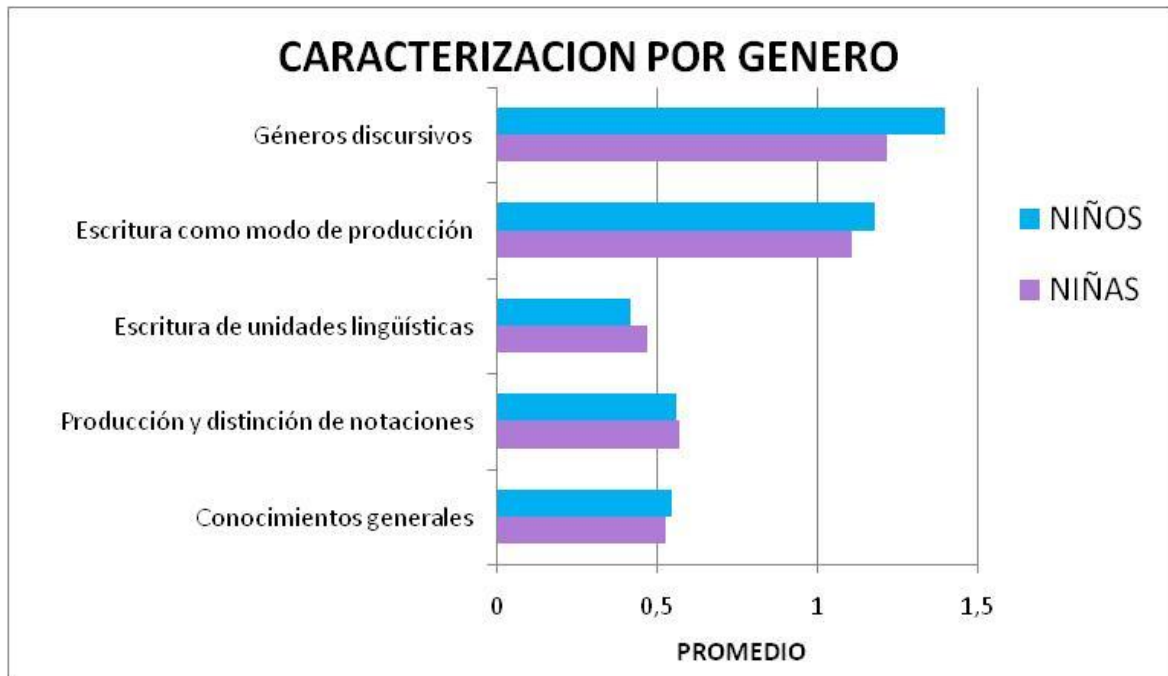


Gráfico 3. Desarrollo promedio de las diferentes tareas con respecto al Género.

La única tarea en la que se puede ver un cambio del promedio, que resulta estadísticamente significativo es en la escritura como conjunto de diferentes géneros discursivos, donde, se aprecia que el puntaje promedio es mayor en los niños que en las niñas esto puede deberse a que la variabilidad (desviación estándar) en esta tarea que es mayor en las niñas que en los niños.

Sin embargo es interesante destacar algunas de las otras diferencias, como el hecho de que las niñas evidencian puntajes ligeramente mayores en la escritura de unidades lingüísticas y en la producción y distinción de notaciones.

Igualmente los niños tienen un promedio ligeramente superior en lo atinente a la escritura como modo de producción y los promedios aparecen muy similares en lo que tiene relación con los conocimientos generales.

CARACTERIZACIÓN DE LA EVOLUCION DE LA ESCRITURA POR EDAD

Al evaluar el desarrollo de las tareas en los diferentes grupos de edades se ve un aumento general en los promedios de los resultados de los niños frente a las tareas.

Edad	frecuencia	Conocimiento general	Producción y distinción de notaciones	Escritura de unidades lingüísticas	Escritura como modo de producción	Géneros discursivos
36-38	28	0,304	0,000	0,018	0,661	1,179
		0,314	0,000	0,094	0,609	0,983
39-42	35	0,343	0,086	0,029	0,857	1,229
		0,433	0,224	0,169	0,536	0,910
43-48	37	0,459	0,238	0,203	0,865	1,054
		0,505	0,349	0,448	0,597	0,848
49-54	33	0,515	0,388	0,227	1,091	1,242
		0,552	0,367	0,486	0,522	0,663
55-60	36	0,597	0,761	0,500	1,264	1,417
		0,607	0,360	0,621	0,327	0,554
61-66	54	0,667	0,889	0,667	1,500	1,444
		0,637	0,390	0,841	0,466	0,538
67-72	19	0,632	1,042	0,921	1,500	1,316
		0,742	0,356	0,870	0,527	0,478
73-78	12	0,917	1,083	1,042	1,292	1,500
		0,793	0,262	0,656	0,542	0,674
79-84	17	0,706	1,176	1,176	1,353	1,471
		0,639	0,199	0,636	0,552	0,514

Tabla 8. Promedios de los resultados en cada tarea por grupos de edades.

Los cuadros en azul claro indican los promedios y los oscuros las desviaciones estándar.

En el conocimiento general, puede verse que con el paso de los meses, los niños tienden a mejorar en los promedios de los resultados y también aumenta la variabilidad.

La producción y distinción de notaciones aumenta representativamente con el paso de los meses y es la tarea muestra una variabilidad más constante.

En la escritura de unidades lingüísticas pasa lo mismo que en la producción y distinción de notaciones, pero para esta tarea el cambio en la variabilidad es considerablemente grande.

En la escritura como modo de producción el desarrollo es notorio, el desempeño promedio tiende a tener un aumento constante, pero de los 73 meses en adelante se presenta una leve disminución en ese desarrollo promedio, con respecto al progreso que se venía presentando.

Por último, los géneros discursivos no presentan un aumento constante notorio al avanzar la edad, aunque los promedios aumentan, no es un aumento de gran magnitud, como se veía en las demás tareas, en esta tarea se ve disminución de la variabilidad de los promedios hasta los 73 meses.

Lo anterior se puede ver representado en el gráfico 4, que muestra el desarrollo de los promedios de los resultados frente a las diferentes tareas.

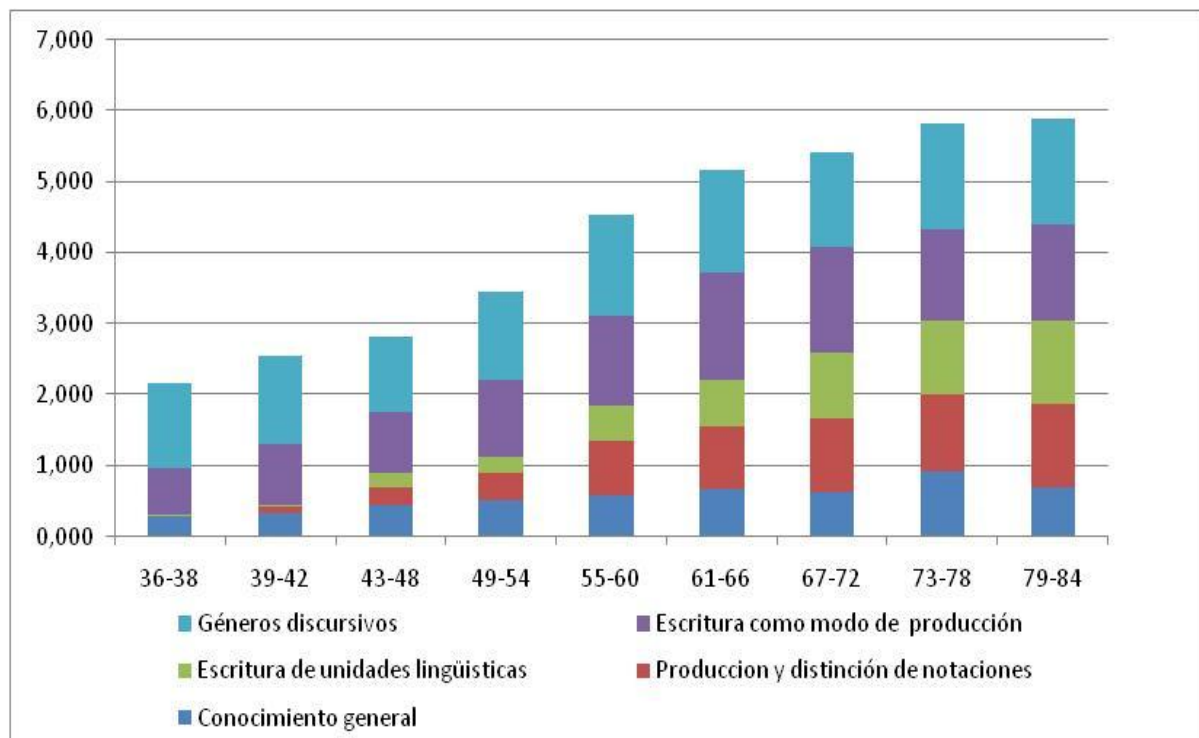


Gráfico 4. Desarrollo de las diferentes tareas con respecto al paso de los meses.

Lo que se aprecia fundamentalmente es que, en las tareas de conocimiento general, escritura de unidades lingüísticas y producción y distinción de notaciones, los niños de la muestra parecen mejorar los promedios en estas tareas al aumentar los rangos de edades.

En el caso de los géneros discursivos y en la escritura como modo de producción se puede ver que el cambio no es tan significativo con respecto al cambio de los meses, lo que daría lugar a pensar que estas tareas se adquieren independientemente de la edad o el proceso de adquisición es más lento.

CARACTERIZACIÓN POR GRADO DE ESCOLARIDAD

Para ver cómo se comporta la prueba de acuerdo al grado escolar en el cual se encuentran los niños, se caracterizó la prueba respecto a las tareas y se obtuvo lo siguiente:

PÁRVULOS

El promedio de los desempeños de los niños en párvulos son menores que los de los niños de la muestra en las tareas escritura como modo de producción, escritura de unidades lingüísticas, producción y distinción de notaciones además se caracteriza por tener edades bajas. En la tabla 9. Esto se evidencia en los rendimientos promedio en las tareas de los niños de párvulos (grupal) con respecto al promedio de los rendimientos en las tareas en los niños de toda la muestra (global).

PÁRVULOS TAREA	PROMEDIO		DESVIACION ESTANDAR	
	GRUPAL	GLOBAL	GRUPAL	GLOBAL
Escritura como modo de producción	0,77	1,14	0,64	0,59
Escritura de unidades lingüísticas	0	0,44	0	0,69
Producción y distinción de notaciones	0	0,56	0	0,51
Edad en meses	36	55,06	0	13,02

Tabla 9. Desempeño de los niños de Párvulos.

Por ejemplo, en la escritura como modo de producción de organización de ideas en un texto se puede ver que el promedio del desempeño de los niños de párvulos (grupal) fue de 0.77 lo cual es bajo con respecto al promedio que obtuvieron los niños en general 1.14.

Es interesante ver que en párvulos, ninguno de los 13 niños logró obtener puntaje en la escritura de unidades lingüísticas extensas ni en producción y distinción de notaciones,

Además, en los resultados que obtuvieron en la escritura como modo de producción de organización de ideas en un texto son más variantes que los resultados que se observan globalmente es decir de toda la muestra.

PRE-JARDÍN

En este nivel los resultados fueron también bajos en todas las tareas. Presentan bajos promedios en escritura de unidades lingüísticas 0.03 y el general es de 0.44, seguido de producción y distinción de notaciones 0.08 que también es baja con respecto a los niños en general 0.56. Se puede ver reflejado en la tabla 10.

PRE-JARDÍN TAREA	PROMEDIO		DESVIACION ESTANDAR	
	GRUPAL	GLOBAL	GRUPAL	GLOBAL
Escritura de unidades lingüísticas	0,03	0,44	0,17	0,69
Escritura como modo de producción	0,78	1,14	0,54	0,59
Producción y distinción de notaciones	0,08	0,56	0,19	0,51
Edad en meses	41,31	55,06	2,76	13,02

Tabla 10. Desempeños de los niños de pre-jardín

JARDÍN

Este grado no se caracteriza por tener valores altos ni bajos en ninguna de las tareas, es decir, los promedios de edades, y tareas son muy parecidas en el grupo de jardín que en la muestra en general.

TRANSICIÓN

En este grado se presentan valores altos en la edad promedio de los niños 64.05, en los la escritura como modo de producción de organización de ideas en un texto el promedio fue de 1.49 que es alto comparado con los niños en general 1.14. Los promedios también son altos en la escritura de unidades lingüísticas. Esto se muestra en la tabla 11.

TRANSICIÓN TAREA	PROMEDIO		DESVIACION ESTANDAR	
	GRUPAL	GLOBAL	GRUPAL	GLOBAL
Edad en meses	64,05	55,06	3,24	13,02
Producción y distinción de notacional	0,91	0,56	0,38	0,51
Escritura como modo de producción	1,49	1,14	0,46	0,59
Escritura de unidades lingüísticas	0,7	0,44	0,82	0,69

Tabla 11. Desempeño de los niños de Transición.

PRIMERO

Este grupo se caracteriza por tener promedios muy altos en edades 79.86 y bajos en conocimientos generales con 0.82 y promedios muy parecidos en producción y distinción de notaciones 1.15 y escritura de unidades lingüísticas 1.16.

PRIMERO	PROMEDIO		DESVIACION ESTANDAR	
	GRUPAL	GLOBAL	GRUPAL	GLOBAL
Edad en meses	79,86	55,06	2,42	13,02
Producción y distinción de notaciones	1,15	0,56	0,22	0,51
Escritura de unidades lingüísticas	1,16	0,44	0,6	0,69
Conocimiento general	0,82	0,54	0,68	0,58

Tabla 12. Desempeño niños de Primero.

En cuanto a la producción y distinción de notaciones y la escritura de unidades lingüísticas no se observa una diferencia muy marcada en el promedio.

En el gráfico 5 se puede ver los grados de escolaridad con respecto al desempeño en las tareas.

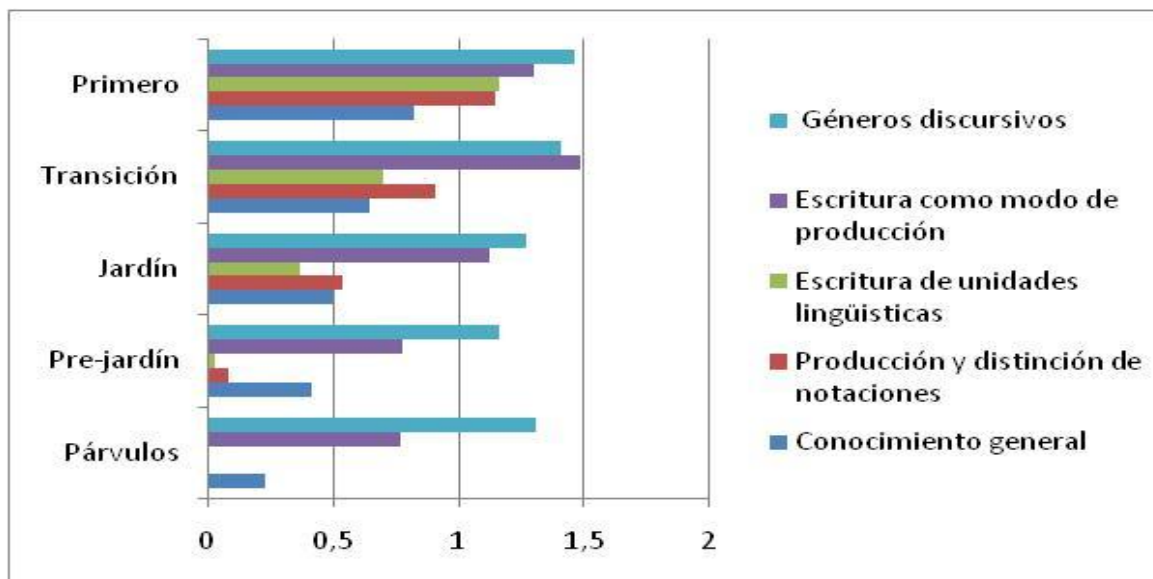


Gráfico 5. Grado de escolaridad con los valores en las tareas.

CARACTERIZACIÓN POR NIVEL SOCIOECONÓMICO

Al caracterizar el nivel socioeconómico, por los valores obtenidos en las pruebas, se puede ver que para los niveles bajo, medio y alto lo siguiente:

BAJO

El nivel socioeconómico bajo no se destaca por tener altos promedios en ninguna de las tareas, por el contrario tiene valores bajos en todas las pruebas. Y la variabilidad es más baja, lo que implica que los niños de este grupo no varían mucho dentro de esos bajos desempeños. Ver tabla 13.

NIVEL BAJO	PROMEDIO		DESVIACION ESTANDAR	
	GRUPAL	GLOBAL	GRUPAL	GLOBAL
TAREA				
Escritura de unidades lingüísticas	0,15	0,63	0,35	0,65
Producción y distinción de notaciones	0,33	0,5	0,42	0,49
Conocimiento general	0,3	0,51	0,39	0,56
Escritura como modo de producción	0,77	1,13	0,76	0,59
Géneros discursivos	0,63	1,28	0,62	0,73

Tabla 13. Desempeño en los niños de nivel socioeconómico bajo.

MEDIO

En el nivel socioeconómico medio, se ven valores altos en 4 de las 5 tareas, todas menos géneros discursivos, en dicha tarea el comportamiento es similar al promedio. Además, el promedio de la edad en meses es mayor que la del grupo en general. Los niños de este grupo tienden a ser más dispersos en los desempeños de las diferentes tareas. Ver tabla 14.

NIVEL MEDIO	PROMEDIO		DESVIACION ESTANDAR	
	GRUPAL	GLOBAL	GRUPAL	GLOBAL
TAREA				
Escritura de unidades lingüísticas	1	0,36	0,77	0,65
Producción y distinción de notaciones	0,87	0,5	0,5	0,49
Escritura como modo de producción	1,37	1,13	0,6	0,59
Conocimiento general	0,68	0,51	0,71	0,56
Edad en meses	54,76	52,2	10,16	10,45

Tabla 14. Desempeño en los niños de nivel socioeconómico medio.

ALTO

Los valores para los promedios en géneros discursivos en el nivel socioeconómico alto son mayores que en general. Y tiene promedios bajos en escritura de unidades lingüísticas y en producción y distinción de notaciones, la variabilidad del desempeño es menor que en la muestra total, lo que implica que los valores bajos en las 2 tareas son bajos y no varían mucho de niño a niño.

NIVEL ALTO	PROMEDIO		DESVIACION ESTANDAR	
	GRUPAL	GLOBAL	GRUPAL	GLOBAL
Géneros discursivos	1,74	1,28	0,52	0,73
Producción y distinción de notaciones	0,33	0,5	0,34	0,49
Escritura de unidades lingüísticas	0,03	0,36	0,21	0,65
Edad en meses	50.79	55.06	9.94	13.02

Tabla 15. Desempeño en los niños de nivel socioeconómico alto.

Se puede ver en el gráfico 6 Comparación del estrato socioeconómico, la edad y los valores de las tareas.

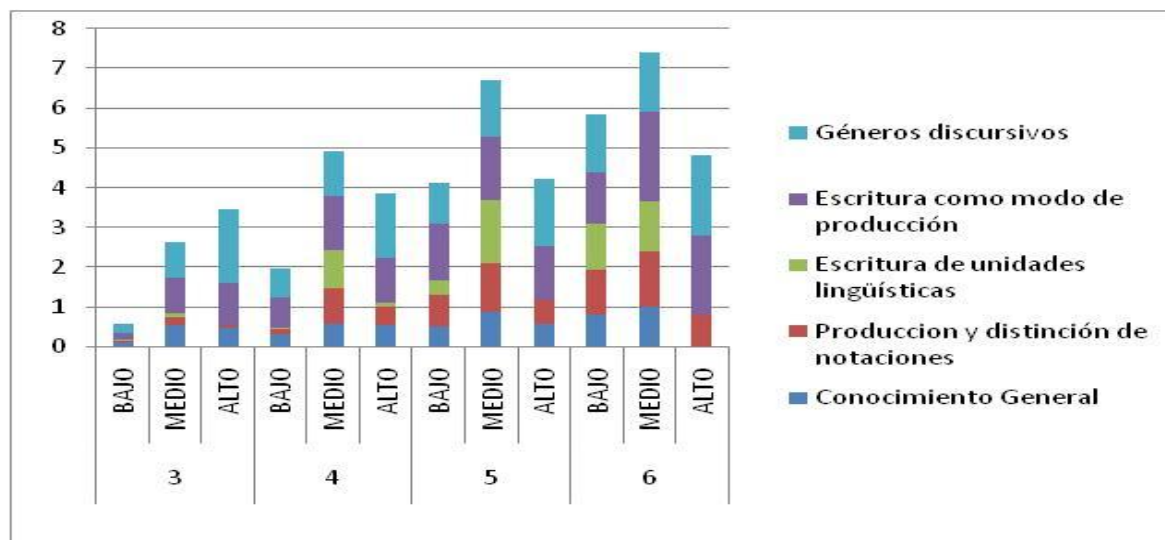


Gráfico 6. Comparación del estrato socioeconómico a través de las edades.

Lo anterior insinúa diferencias en el desempeño de los niños y hace que se vea influenciado por el estrato socioeconómico. Por ello se estudia como es la relación de las diferentes pruebas dentro de los estratos socioeconómicos:

Nivel Socioeconómico Bajo

En el nivel socioeconómico bajo, se puede ver que la edad se correlaciona fuertemente con producción y distinción de notaciones y en escritura como modo de producción, la producción y distinción de notaciones se relaciona fuertemente con escritura como modo de producción. Los que tiene asterisco son los que tienen relación fuerte.

MATRIZ DE CORRELACIONES	Edad en meses	Conocimiento General	Producción y distinción de notaciones	Escritura de unidades lingüísticas	Escritura como modo de producción	Géneros discursivos
Edad en meses	1*	0,39	0,84*	0,42	0,73 *	0,59
Conocimiento General	0,39	1	0,26	0,16	0,46	0,48
Producción y distinción de notaciones	0,84*	0,26	1	0,58	0,75 *	0,49
Escritura de unidades lingüísticas	0,42	0,16	0,58	1	0,4	0,21
Escritura como modo de producción	0,73	0,46	0,75	0,4	1	0,8
Géneros discursivos	0,59	0,48	0,49	0,21	0,8	1

Tabla 16. Matriz correlaciones nivel bajo.

Nivel Socioeconómico Medio

En el nivel socioeconómico medio se puede ver relaciones fuertes entre la edad y la producción y distinción de notaciones y en escritura de unidades lingüísticas. Además se observó correlación fuerte entre la producción y distinción de notaciones y escritura de unidades lingüísticas. Ver tabla 17.

MATRIZ DE CORRELACIONES	Edad en meses	Conocimiento General	Producción y distinción de notaciones	Escritura de unidades lingüísticas	Escritura como modo de producción	Géneros discursivos
Edad en meses	1*	0,21	0,85 *	0,75*	0,46	0,33
Conocimiento General	0,21	1	0,18	0,26	0,17	0,11
Producción y distinción de notaciones	0,85*	0,18	1	0,81 *	0,43	0,32
Escritura de unidades lingüísticas	0,75	0,26	0,81	1	0,47	0,32
Escritura como modo de producción	0,46	0,17	0,43	0,47	1	0,64
Géneros discursivos	0,33	0,11	0,32	0,32	0,64	1

Tabla 17. Matriz correlaciones nivel medio

Nivel Socioeconómico Alto

En el estrato socioeconómico alto, se ve que la única correlación fuerte, está dada entre la edad y la producción y distinción de notaciones, además se pueden apreciar correlaciones negativas, que son débiles y podrían indicar que el desarrollo en las demás tareas no depende de los géneros discursivos. Ver tabla 18.

MATRIZ DE CORRELACIONES	Edad en meses	Conocimiento General	Producción y distinción de notaciones	Escritura de unidades lingüísticas	Escritura como modo de producción	Géneros discursivos
Edad en meses	1*	0,07	0,72*	0,03	0,38	-0,16
Conocimiento General	0,07	1	0,16	0,16	0,15	-0,14
Producción y distinción de notaciones	0,72	0,16	1	0,33	0,31	-0,11
Escritura de unidades lingüísticas	0,03	0,16	0,33	1	0,14	-0,14
Escritura como modo de producción	0,38	0,15	0,31	0,14	1	-0,1
Géneros discursivos	-0,16	-0,14	-0,11	-0,14	-0,1	1

Tabla 18. Matriz correlaciones nivel alto

CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Para ver el comportamiento de la prueba por colegio y jardines, se caracteriza de acuerdo a la tarea y se puede ver lo siguiente:

En cuanto al Colegio 1 presenta muy bajo promedio en producción y distinción de notaciones, mientras que el Colegio 2 presenta promedio de edades altas con respecto al general, promedios altos en producción y distinción de notaciones y en escritura de unidades lingüísticas, en cuanto al Colegio 4 presenta promedios de edades altas y promedio de producción y distinción de notaciones con respecto al general.

En el Colegio 5 el promedio de las edades es bastante alto con relación a al general, mientras que en las tareas obtuvo altos promedios en escritura de unidades lingüísticas, en conocimientos generales y en producción y distinción de notaciones, en cuanto al Colegio 12 este no se caracteriza por tener promedios altos ni bajos en ninguna de las tareas, es decir, los promedios de edades, y tareas son muy parecidas en el Colegio que en la muestra

en general, en cuanto al Colegio 13 presenta promedio muy bajo en escritura de unidades lingüísticas con respecto al general.

Por el lado de los Jardines Infantiles se puede apreciar en el Jardín 3 que posee promedios muy bajos en edades y en el promedio de las tareas con relación al general, en el Jardín 6 se observa alto promedios en escritura de unidades lingüísticas y en producción y distinción de notaciones, el Jardín 7 muestra muy bajos promedios en géneros discursivos, en el Jardín 8 llama la atención el promedio tan alto en escritura como modo de producción en relación al promedio general y en promedios altos en escritura de unidades lingüísticas y en producción y distinción de notaciones.

En cuanto al Jardín 9 se observa promedio alto en escritura de unidades lingüísticas comparado con el general, en cuanto al jardín 10 al igual que el Colegio 12 no se caracteriza por tener promedios altos ni bajos en ninguna de las tareas, es decir, los promedios de edades, y tareas son muy parecidas en el Jardín que en la muestra en general.

En el Jardín 11 sus promedio son altos en escritura de unidades lingüísticas, en producción y distinción de notaciones y en escritura como modo de producción, y finalmente el Jardín 14 presenta altos promedios en géneros discursivos y bajos promedios en edades, escritura de unidades lingüísticas y en producción y distinción de notaciones. Se puede ver representado en el gráfico 7.

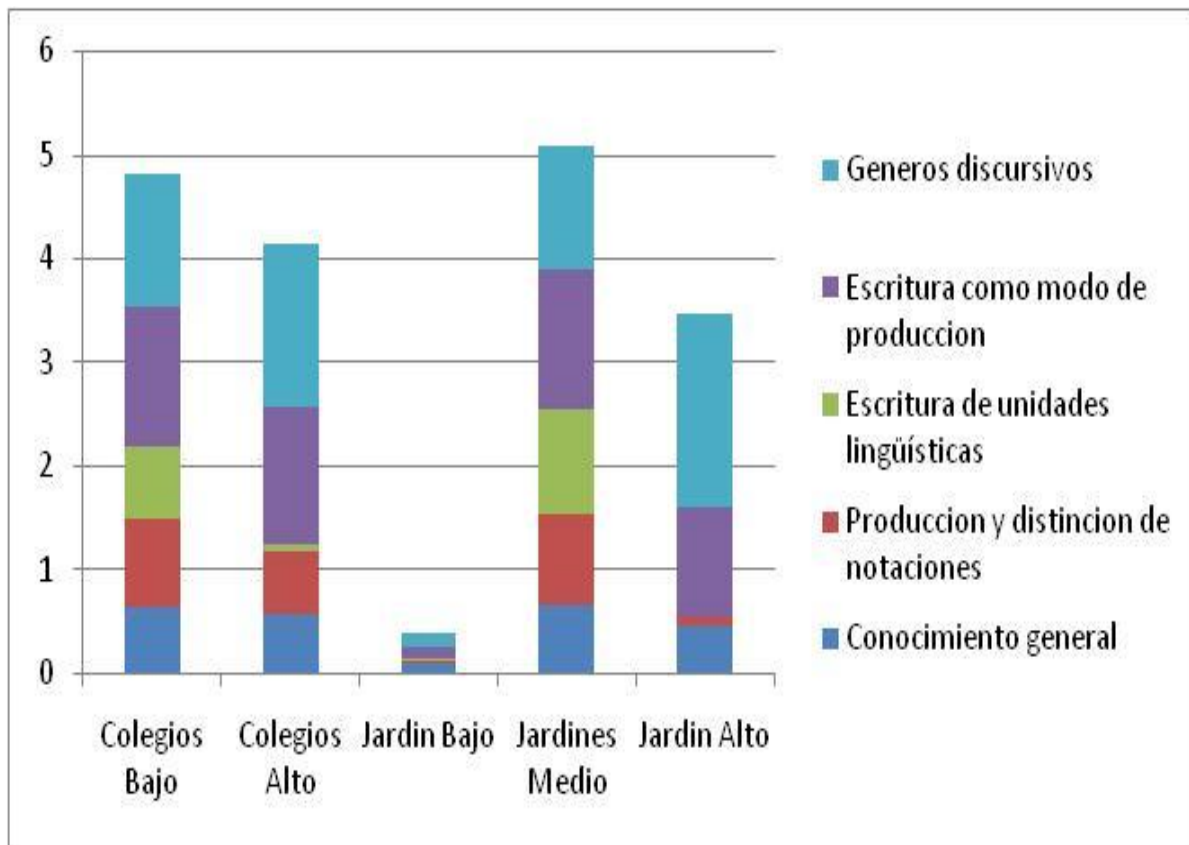


Gráfico 7. Desempeño en las tareas con las instituciones educativas.

También se quería ver el comportamiento de los desempeños en las tareas con la edad y la institución educativa y esto se puede ver en el Gráfico 8.

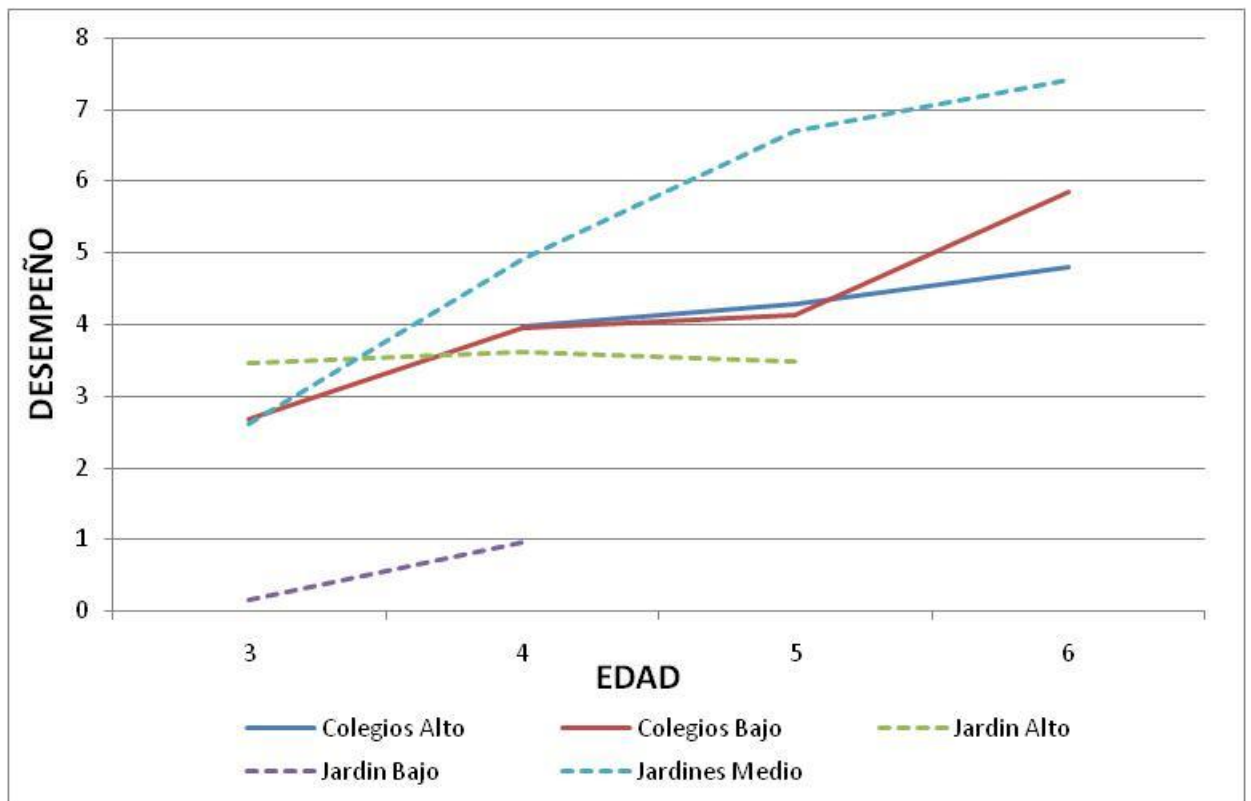


Gráfico 8. Desempeño en las tareas con la edad y las instituciones.

PREGUNTAS ABIERTAS

Tal y como se presenta en la metodología, el instrumento ESEMER incluye una serie de preguntas abiertas cuya caracterización debe realizarse con métodos cualitativos, estas no fueron objeto de análisis en este trabajo, pero se sugiere retomarlas posteriormente con el fin de profundizar en los aspectos que pretenden explorar.

2. Discusión

A continuación se, realizará la discusión de estos hallazgos en función del género, la edad y el grado o nivel escolar en el que se encuentran los niños, el nivel socioeconómico de la población que atiende mayoritariamente la institución educativa, y finalmente las diferencias en cuanto la oferta educativa sea de institución tipo jardín infantil o tipo colegio.

GÉNERO

En primera instancia se destaca que la caracterización por género no mostró ninguna diferencia significativa entre niños y niñas en los procesos asociados al desarrollo de la escritura. Esto contrasta con investigaciones en la cuales se han señalado que dichas diferencias no tienen solamente una explicación biológica, es así como por ejemplo en América Latina y el Caribe se ha señalado que la existencia de discrepancias en el desarrollo entre niños y niñas están relacionadas con el tipo de población (urbana, rural, indígena, etc.), con la condición educativa y el nivel socio-económico del grupo familiar y con el acceso y la calidad de las instituciones educativas en las que aprenden (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2003).

Igualmente otro estudio realizado en Chile señala la existencia de importantes diferencias, en contra de las niñas, en el léxico y el desarrollo (Herrera, Mathiesen y Pandolfi, 2000), frente a lo cual se postula que dichas diferencias posiblemente tienen relación con que los docentes interactúan de manera diferente con niños y con niñas, de tal manera que a los primeros les hablan más, les refuerzan positivamente con mayor frecuencia y les hacen más preguntas divergentes, mientras que utilizan un mayor número

de justificaciones estereotipadas con las niñas (Lera y Sánchez, 2001; Herrera, Mathiesen, Morales, Proust y Vergara, 2006).

Por lo anterior el hallazgo de este trabajo según el cual el género no es un factor que diferencia los desempeños, buenos o malos, de los niños, puede, si se piensa favorablemente, estar indicando que hay un avance y por ende, por lo menos en el nivel escolar explorado, las oportunidades tienden a ser iguales para ambos géneros, aspecto que resultaría muy adelantador si se considera que: “la igualdad de oportunidades y la calidad de la educación son variables relevantes, para mejorar las oportunidades económicas, enriquecer la vida personal y social y apoyar el crecimiento del país” (Bronfenbrenner, 1986 y Olavarría, 2005, Referenciados por: Morales, Mathiesen y Navarro, 2008 pp. 97).

Sin embargo si se considera que la desigualdad de género, como expresión de inequidad educativa se ha encontrado con mayor frecuencia en los aprendizajes de las matemáticas y el lenguaje, en el momento en que los estudiantes terminan su formación secundaria, evidenciando que los puntajes obtenidos por las mujeres en lenguaje son superiores a los de los hombres y que en cambio en matemáticas son los varones quienes obtienen mejores resultados (Cervini y Dary, 2009). En la evaluación PISA 2009 se reportaron también diferencias por género, de tal manera que las niñas evidenciaron unos puntajes promedio superiores en lectura, los cuales alcanzaron en el conjunto de los países de la OCDE un valor de 39 puntos, los cuales equivaldrían al avance que se genera casi en un año de escolaridad. Sin embargo en Colombia esta diferencia no fue tan significativa y sólo alcanzó 9 puntos. Dicho informe también sostiene que la pobreza estaría explicando solo el 17% de estas diferencias y que la escuela estaría siendo determinante en cuanto los estudiantes que reciben educación inicial tienen mejor desempeño en lectura y los repitentes puntajes significativamente bajos en esta área. El informe también evidencia, que en otras áreas evaluadas se presentan también grandes brechas en el desempeño, pero aquí en favor de los hombres, situación que en Colombia es más notoria con diferencias en el desempeño de 32 puntos en matemáticas y 21 en ciencias, aspecto en el que al parecer además de la educación inicial, juegan un rol definitivo la calidad y expectativas de los

docentes así como los recursos suficientes para el trabajo pedagógico y el clima escolar adecuado. (ICFES 2010).

ESCRITURA SEGÚN LA EDAD Y EL NIVEL ESCOLAR

Este trabajo muestra relaciones de la edad de los niños en meses con todas las dimensiones de la escritura. Esto puede ser explicado por la edad y a su vez por la diversidad de entornos con diferente riqueza en su práctica a los que los niños están expuestos, de los cuales pueden abstraer que hay diferentes signos escritos que conforman un código y que dicho código tiene un significado en el mundo de los adultos (Kamhi, Catts, 1999, Flórez y Cuervo, 2005, Ferreiro y Teberosky, 1993, Flórez, Restrepo, Schwanenflugel, 2009, Ferreiro, 2002, Flórez, Arias y Benítez (sin publicar). En este caso esta situación podría estar sugiriendo dos posibilidades: 1. Que este desempeño dependa de factores endógenos del desarrollo o 2. Que dependa de factores del crecimiento en un entorno urbano, que es un rasgo que comparten todos los niños evaluados. .

A este respecto los estudios del grupo de investigación de cognición y lenguaje en la infancia, como los de Flórez, Torrado y Mesa, (2006) y el de Flórez y colaboradores (2005) muestran que la estructuración del lenguaje como sistema tiende a variar poco con los factores del entorno y un poco más en función de la edad. Dicho de otra manera, a pesar de la diferencia de prácticas, aspectos como la morfosintaxis o el conocimiento de caracteres se ven poco afectados por la diferencia de prácticas de educación inicial que los niños tienen (Ferreiro y Teberosky, 1993, Flórez, Restrepo, Schwanenflugel, 2009, Flórez, Torrado, Mesa, 2006, Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2005).

Resulta interesante de analizar en la caracterización de los niños por grado la forma cómo va evolucionando la escritura, de tal manera que los niños de párvulos poseen un desarrollo incipiente, principalmente en el componente de sistema notacional y que a medida que los niños van avanzando al grado siguiente progresan de manera notoria. El nivel más alto de puntaje obtenido por los niños de transición y primero en el componente de escritura como producción, es decir como proceso de organización de ideas en un texto,

parece ser el trabajo pedagógico desarrollado en las instituciones en las que estudian los niños evaluados y no ocurre lo mismo con la escritura como conjunto de diferentes géneros discursivos, aspecto en el cual los niños presentan puntajes altos desde el principio y aunque mejoran en el proceso no lo hacen con la misma celeridad que los otros dos componentes.

Finalmente es importante destacar que el conocimiento general acerca de la escritura arranca en un nivel intermedio y se conserva similar en las diferentes edades y grados, situación que puede deberse a que los niños estén apenas desarrollando los aspectos más básicos de este conocimiento y su conocimiento sea aún de nivel implícito y no puedan dar cuenta de él toda vía de manera verbal (Karmiloff – Smith, 1994). Aunque también puede tener relación con un bajo énfasis en la conceptualización de la misma por parte de los docentes, quienes eventualmente en este nivel se centran un poco más en las labores mecánicas asociadas a la misma. (Gómez y Flórez, 2010)

ESCRITURA SEGÚN ESTRATO SOCIOECONÓMICO

En un estudio longitudinal, Wells (1986) encuentra que en un momento, cercano a los 3 y 4 años de edad, todos los niños observados de todos los estratos socioeconómicos y entornos culturales no mostraron diferencias entre ellos con respecto a desempeños lingüísticos básicos y que sus desempeños no dependían de ninguna variable sociodemográfica en particular, únicamente de su edad o nivel de desarrollo, es decir que estaríamos ante la posibilidad de que en la etapa pre-escolar esta diferencia no existe, por lo menos para el caso de la escritura, y que es el modelo pedagógico el que estaría siendo el responsable de esta situación, lo cual es de alguna manera corroborado por el estudio citado previamente en el que se encuentra también que hay unas escuelas menos o más equitativas que otras en cuanto las distancias son respectivamente mayores o menores a las esperables de acuerdo con el promedio.

En este aspecto uno de los hallazgos centrales de este trabajo plantea un efecto muy importante del estrato socioeconómico sobre la escritura como modo de producción y

sobre la escritura como conjunto de géneros discursivos. Estudios previos han hallado también que el nivel socioeconómico tiene una estrecha relación con el crecimiento de conocimientos alfabéticos en el niño (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2009).

Es así como en los Estados Unidos, se realizó una investigación que inicio con niños de tres y cuatro años de edad provenientes de barrios de estratos con bajos ingresos y se les dividió al azar en dos grupos, ofreciéndosele al primero la educación tradicional y al segundo una educación preescolar de alta calidad, efectuándoseles seguimiento hasta que cumplieron 27 años de edad y concluyendo que quienes asistieron al programas de educación preescolar de alta calidad, mostraron un nivel de escolaridad total significativamente superior; alcanzaron en menor tiempo salarios significativamente más altos, tuvieron menor dependencia de los servicios sociales y mayor probabilidad de tener vivienda propia (Schwenhard, et al 1993 citado por Rivera, 1998).

Es muy interesante resaltar, en el estrato bajo (1-2) que aunque arrancan en un nivel bajo en casi todos los aspectos pero en particular en aquellos relacionados con la escritura como modo de producción y la escritura de género discursivo, tienen un aumento creciente en todo el proceso. Sin embargo la inequidad inicial parece mantenerse por cuanto nunca igualan el nivel de los que corresponden a estratos medios (3-4). Estudios previos han hallado también que el nivel socioeconómico tiene una estrecha relación con el crecimiento de conocimientos alfabéticos en el niño (Flórez, Restrepo, Schwanenflugel, 2009; Flórez y Arias, 2010). A pesar de ello un soporte del sistema educativo que esté bien diseñado en sus experiencias podría aprovechar las inquietudes del niño en las prácticas pedagógicas para hacer que lleguen al aprendizaje alfabético aún superando estas diferencias socioeconómicas (Mustard, 2006, Flórez, Restrepo, Schwanenflugel, 2009, Ferreiro, 2002). Igualmente se ha planteado que desde temprano los niños tienen cierta “sensibilidad” para detectar las diferencias entre tipos de texto según su forma y en el tipo de intención comunicativa que suelen expresar (Pritchard y Honeycutt, 2007; Bialystok, Luk y Kwan, 2005; Flórez, Torrado y Arias, 2006).

Sorprende en el estrato alto (5-6) el bajo promedio en todos los componentes excepto en el que se corresponde a la escritura como diferentes géneros discursivos y el hecho de no mostrar grandes progresos con el cambio de edad y curso o nivel escolar y dado que este trabajo no pretende ser interpretativo en relación con las razones que explican esta situación y que no se encontraron investigaciones con resultados similares, se sugiere la necesidad de profundizar en futuros trabajos en este hallazgo.

También se resalta que las diferencias en el estrato socioeconómico bajo (1-2) y en el alto (5-6) sugieren que el desarrollo de todos los aspectos de la escritura debe fortalecerse en las prácticas de los programas para la primera infancia (Flórez, Arias, Cuervo, 2007, Flórez, Restrepo, Schwanenflugel, 2009, Flórez, Torrado, Arias, 2006, Ferreiro, 1999, Orozco, Correa, 2002,).

Finalmente resulta interesante constatar que en el componente de la escritura como sistema de producción hay efecto tanto de edad del niño como del estrato socioeconómico. Esto indica que en este aspecto los factores internos y externos del desarrollo infantil suelen coordinarse mutuamente (Mustard, 2006) ya que la evolución de los conocimientos lingüísticos avanzados que exige la articulación entre el lenguaje oral (más obediente a pautas endógenas del desarrollo) y el lenguaje escrito (más dependiente de pautas del entorno) se pone de manifiesto en estas capacidades (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005, Flórez, Arias y Castro, 2010).

DIFERENCIAS EN LA ESCRITURA POR TIPO DE INSTITUCIÓN

Algo muy interesante en el trabajo fue encontrar que se presentaban diferencias significativas entre colegios y jardines infantiles que a su vez hacían más notorias las diferencias por el estrato socioeconómico. Es así como en cuanto al jardín de nivel socioeconómico bajo se evidencia que arrancan en un nivel bajo y tienen un aumento no significativo, mientras que los jardines de nivel socioeconómico medio son los que salen claramente favorecidos en esta comparación, ya que de manera consistente a medida que aumenta la edad de los niños y el nivel o grado escolar, se encuentra que el desempeño en

las tareas va siempre en asenso, esto puede significar que las prácticas que se desarrollan en este tipo de oferta educativa permiten un mejor desarrollo de los niños.

En cuanto a los colegios se puede ver por ejemplo que en el nivel socioeconómico bajo las modificaciones son irregulares sin embargo llama poderosamente la atención el hecho de que cuando inician formación se encuentran sus puntuaciones similares a la de los colegios que atienden principalmente población de estrato socioeconómico alto pero después los sobrepasan quedando eso si por debajo del jardín infantil del mismo nivel socioeconómico.

Conclusiones

En síntesis de este estudio puede concluirse que:

1. La escritura como notación tiende a variar en relación con la edad o como se dijo antes, de la exposición a un medio que pedagógicamente que parece ser muy homogéneo en cuanto a este tema, apoyados por la complejización en el conocimiento del lenguaje como sistema.
2. La escritura como modo de producción se relaciona con la edad del niño y con el estrato socioeconómico del jardín infantil, al parecer porque en este tipo de conocimiento se articulan conocimientos del lenguaje oral que en sus aspectos básicos parecen tener una pauta más fuerte de aspectos endógenos en el desarrollo y conocimientos del lenguaje escrito que generalmente tiene una influencia más fuerte la oferta de actividades y contextos alfabéticos.
3. La escritura como conjunto de diferentes géneros discursivos varía en función de la exposición del niño a diversidad de textos y practicas con los mismos en su entorno. El niño expuesto a estas prácticas mejorará su aprendizaje inicial de la escritura. Si este soporte falla, se generan situaciones de inequidad en dicho aprendizaje.

ANEXO 1

EVALUACIÓN DE ESCRITURA INICIAL Y EMERGENTE – ESEMER

Idea original:

Grupo de Investigación “Cognición y Lenguaje en la Infancia”.
Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina,
Universidad Nacional de Colombia.

Rita Flórez Romero

Fonoaudióloga, Universidad Nacional de Colombia

*Magister en Lingüística con énfasis en Sociolingüística, Universidad
Nacional de Colombia*

Profesora Asociada

Departamento de Comunicación Humana – Facultad de Medicina

Universidad Nacional de Colombia

Líder del Grupo de Investigación e- investigadora

Elaboración y estudio de esta evaluación:

Nicolás Arias Velandia

Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia

*Magister en Educación (candidato), Grupo Estilos Cognitivos, Universidad
Pedagógica Nacional*

Asistente general del Grupo de Investigación y co - investigador

Diana Paola Gómez Muñoz

Fonoaudióloga, Universidad Nacional de Colombia

*Magister en Educación (candidata), Área de Comunicación y Educación,
Universidad Nacional de Colombia*

Estudiante de postgrado asistente y co – investigadora del Grupo

ANEXO 2

MANUAL DEL EVALUADOR

EVALUACIÓN DE ESCRITURA INICIAL Y EMERGENTE – ESEMER –

En este documento usted encontrará las instrucciones más relevantes con respecto a la aplicación de la prueba. Lea cuidadosamente el documento y anote las observaciones más relevantes para el desarrollo de las jornadas.

RECOMENDACIONES EN LA EVALUACION DE PREESCOLARES. (NIÑOS 5-7 AÑOS)

Ambiente de aplicación

El ambiente de evaluación ideal es una habitación confortable, silenciosa e iluminada. Aunque es deseable encontrar una habitación despejada para la evaluación, es más recomendable una habitación que sea agradable visualmente para el examinado.

Relacionándose con el niño

No preste demasiada atención al niño que va a evaluar; algunos niños se muestran desconfiados cuando un extraño es amigable de repente. Durante la tarea anime al niño con sonrisas o diciendo “bien” o “gracias”, según lo indique la prueba, sea que haya aprobado o no la tarea; nunca debe mostrar insatisfacción con lo que haga el niño y evite las reprimendas verbales cuando pierda la atención del examinado.

Si el niño se rehúsa a participar de la actividad, puede decidir participar más tarde; además de eso, ellos se agotan fácilmente: la timidez, la intranquilidad y la resistencia a hablar aumentan cuando el niño posee problemas de desarrollo, de lenguaje o de sociabilidad.

Pueden encontrarse niños quienes continuamente contestan “No sé...” a todas las tareas; tales respuestas reflejan timidez e inseguridad tanto como incapacidad. La aplicación de una tarea más fácil puede ayudar a que el niño crea en sus habilidades. Cuando el niño responde incorrectamente varias tareas seguidas, puede estar indicando que el nivel de dificultad propuesto supera sus habilidades; en tal caso, el “No se...” indica que el niño no conoce la respuesta correcta.

Materiales

Cuente con una grabadora de audio de buena calidad.

Tiempo de aplicación

20 a 30 minutos

DESCRIPCIÓN GENERAL

Este es un protocolo de evaluación de la escritura emergente e inicial para niños en el proceso de aprendizaje inicial de la lengua escrita. Este protocolo está compuesto por las siguientes secciones:

1. Conocimientos generales sobre las funciones de la escritura.
2. La escritura como sistema notacional.
3. La escritura como proceso de producción de ideas en un texto.
4. La escritura como conjunto de diferentes géneros discursivos.

A continuación se exponen los puntos que comprende esta evaluación.

ANEXO 3

PRUEBA DE ESCRITURA

1. CONOCIMIENTOS GENERALES SOBRE LAS FUNCIONES DE LA ESCRITURA

Realice las siguientes preguntas al niño y registre su respuesta.

1. a. *¿Tú escribes?*

1. b. *¿A quiénes has visto escribir?*

1. c. *¿Para qué escriben las personas?*

1. d. *¿Lees cuentos?* (pídale que de detalles de las situaciones en las cuales los leen. P.e.: ¿Dónde los lees? ¿Quién te acompaña? ¿Quién te lee?)

1. e. *¿Cuáles cuentos conoces?*

1. f. *¿Qué es leer?*

1. g. *¿Qué es escribir?*

Criterios de calificación para cada respuesta

Debe registrar las respuestas de niño de la pregunta 1.a. hasta la pregunta 1.e. y para las preguntas 1.f. y 1.g. los criterios de juicio son los siguientes:

2	La respuesta muestra ideas claras sobre el conocimiento de la lengua escrita, sobre su forma lingüística y sobre su función comunicativa. Por ejemplo: "Tú escribes cuando haces letras y otros lo miran", "leer es ver letras".
1	La respuesta da indicios sobre el conocimiento de la lengua escrita, pero es incompleta o muestra muchas dudas. Por ejemplo: "Letras", "Mirar libros así", "Usar cuaderno", "El lápiz".
0	No responde o la respuesta no muestra elementos de conocimiento de la lengua escrita. Por ejemplo: "No sé", "Es como mi casa", "Los niños".

Criterio general de calificación de toda la sección

La calificación general de toda la sección se obtiene a través del promedio de la calificación de cada una de las respuestas anteriores.

2 LA ESCRITURA COMO SISTEMA NOTACIONAL

En esta sección se evalúan los conocimientos del niño sobre sistemas notacionales y sobre los caracteres (letras o signos de puntuación) que componen la escritura. Se divide en dos subsecciones: producción y distinción de sistemas notacionales, y escritura de unidades lingüísticas extensas.

2.1. Producción y distinción de sistemas notacionales

Realice las siguientes preguntas y consignas al niño:

2.1. a. *“Dibuja una casa”*.

Criterio:

1 = el niño realiza un dibujo de una casa según las formas convencionales.

0 = el niño no realiza un dibujo de una casa según las formas convencionales.

2.1. b. *“Escribe cuantos osos hay en este dibujo”* (Se le mostrará la lámina correspondiente a este punto, en la cual el niño debe contar y escribir el número correspondiente).

Criterio:

1 = escribe un número determinado de osos al intentar contarlos.

0 = escribe un número sin contarlos u observarlos, o no responde.

2.1. c. *“Escribe todas las letras que conoces”*.

Criterio:

1 = escribe hasta 10 letras de forma convencional.

0 = no alcanza a escribir 10 letras de forma convencional.

2.1. d. *“¿Puedes escribir tu nombre? Escríbelo”.*

Criterio:

2 = lo escribe con la escritura convencional.

1 = lo escribe con varios caracteres en diferente disposición pero manteniendo algunos caracteres convencionales.

0 = no lo escribe con la escritura convencional.

2.1. e. Pídale al niño lo siguiente: *“Escribe una palabra que sepas escribir”*

Después pídale *“ahora invéntate una palabra y escríbela”*. Se le da una hoja de papel para que el niño realice el dibujo. Cuando haya terminado, se le pregunta: *“¿Porqué esta es una palabra que no existe?”*

Criterio:

2 = Escribe una palabra que mezcla diferentes tipos de notaciones, con menos de tres letras o con varias letras repetidas, y justifica en este sentido su inclusión.

1 = Escribe una palabra que mezcla diferentes tipos de notaciones, con menos de tres letras o con varias letras repetidas, y no justifica en este sentido su inclusión.

0 = El niño no logra escribir una palabra con diferentes tipos de notaciones, con menos de tres letras o con varias letras repetidas.

Criterio general: Promedio de las tareas anteriores.

2.1.b. Imagen tomada de la escala *Preschool Language Scale - 3*.



AC 28e-f

18

2.1. f. Se le presenta al niño una serie de laminas que incluyen letras, palabras, señales de tránsito, números y dibujos, luego se le dice: “mira, aquí tenemos unas cosas para que juguemos, obsérvalas bien y luego forma cinco grupos en estas cajitas.

Nota: para los niños de cuatro años o menos el evaluador debe ofrecer un ejemplo sin utilizar el nombre de la categoría (letra, número, etc.), así: “en este grupo coloca las fichas que se parecen a ésta (muestra una letra) y de la misma forma ofrece un ejemplo para cada categoría.

Después que el niño forma los grupos, el evaluador pregunta que contiene cada caja **¿qué es esto?, ¿Por qué los organizaste así?**

Criterio: Completar el siguiente cuadro, en la primera columna escribir el tipo de laminas que el niño introduce en cada caja; en la segunda columna transcribir la respuesta del niño ante el contenido de cada caja.

Contenido de la caja	Respuesta del niño

2.1. g Se le presenta al niño una lámina que contiene letras, palabras, señales de tránsito, números y dibujos, luego se le pregunta ¿Qué hay acá? (en la rejilla se señalan los elementos que el niño índico espontáneamente), posteriormente se le solicita:

- Señálame los números,
- Señálame las señales de tránsito,
- Señálame las letras,
- Señálame los dibujos,
- Señálame las palabras

Criterio: colocar una “X” cuando el niño señale el elemento solicitado. El evaluador debe consignar las posibles respuestas verbales dadas por el niño.

2.1.g.



2.2. Escritura convencional de unidades lingüísticas extensas

2.2. a. "Escribe el nombre de las cosas que aparecen acá" (se le muestra al niño la imagen correspondiente a este punto).

Criterio:

2 = El niño escribe convencionalmente 3 nombres.

1 = El niño escribe convencionalmente 1 o 2 nombres, o escribe varios nombres en escritura no convencional.

0 = El niño no escribe ningún nombre convencionalmente.

2.2. b. Se le pide al niño que escriba lo que pasa en la imagen y luego se le pide que diga lo que escribió o intentó escribir allí (se le muestra al niño la imagen correspondiente a este punto).

Criterio:

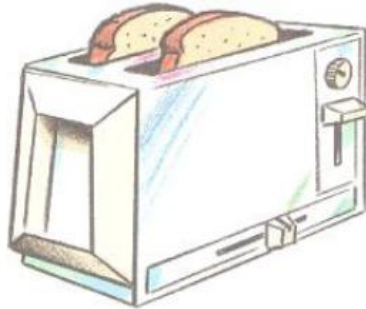
2 = Produce oraciones con palabras separadas.

1 = Intentos de representar no convencionales: oraciones con palabras juntas, solo letras por palabras, o líneas que representan segmentos.

0 = No responde o da respuestas no relevantes a la tarea, como dibujos, relatos hablados o escribe caracteres que representan una sola palabra.

Criterio general: Promedio de las tareas anteriores.

2.2.a (1). Imagen tomada de la escala *Preschool Language Scale - 3*.



2.2.b. Imagen tomada de la escala *Preschool Language Scale - 3*



3 LA ESCRITURA COMO MODO DE PRODUCCIÓN DE ORGANIZACIÓN DE IDEAS EN UN TEXTO

1. Muéstrole al niño las tres imágenes (niño corriendo, se tropieza, la madre lo regaña)
2. Pregúntele que pasa en la historia de las imágenes (recuerde grabar lo que el niño dice). Registre el tiempo que el niño utiliza en la dar la respuesta.
3. Dígale al niño: *“díctame lo que pasa en la historia y yo lo escribo, lo que tú me dictes se lo vamos a leer a niños de otro colegio”*
4. Copie FIELMENTE lo que el niño dicta
5. Dígale *“ahora te voy a leer lo que me dictaste”* y posteriormente léale el texto
6. Espere alguna reacción espontánea del niño ante el texto leído. Si no tiene alguna reacción particular, puede hacerle alguna pregunta como las siguientes: *“¿Te gusta cómo quedó?, ¿Lo dejamos así?, ¿quieres cambiarle algo?”*.

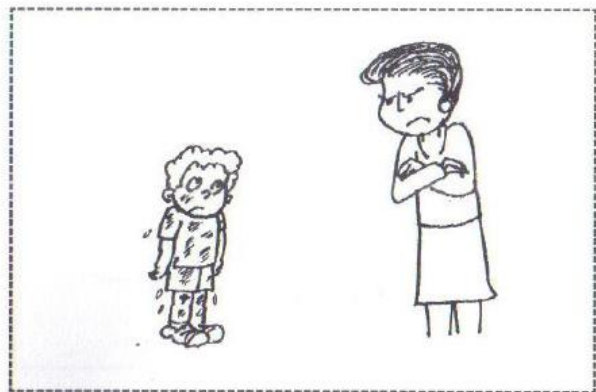
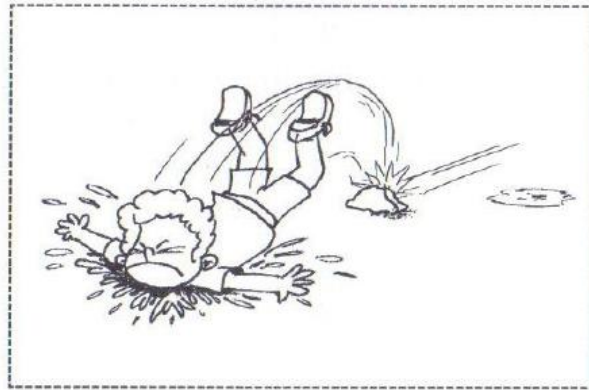
3.1. Criterios de evaluación de la organización textual:

3	Dicta y hace autocorrecciones al texto sin que el adulto se lo pida.
2	Dicta y corrige solamente por sugerencia o pedido del adulto.
1	Dicta y no corrige, así el adulto se lo pida.
0	No realiza la actividad o no responde.

3.2. Criterios de evaluación de la distinción entre forma de expresión oral y forma de expresión escrita

2	El niño se expresa en forma diferente cuando se le pide que cuente la historia y cuando se le pide que la dicte para leerla.
1	El niño se expresa de la misma forma en ambas situaciones cuando se le pide que cuente la historia y cuando se le pide que la dicte para leerla.
0	El niño no responde a alguna de las demandas de esta tarea.

3. Imagen tomada de Monfort, M. En la mente.



4 LA ESCRITURA COMO CONJUNTO DE DIFERENTES GÉNEROS DISCURSIVOS

En esta sección se trabaja con el niño realizando diferentes actividades que muestren que el niño puede identificar las operaciones para producir diferentes tipos de texto.

El evaluador selecciona un cuento con ilustraciones complejas y llamativas para el niño un ejemplo es el cuento *“Fernando Furioso”* (H. Oram y S. Kitamura). Obsérvenlo conjuntamente y conversen sobre lo que ven allí, durante cinco minutos. Después de esto, realice las siguientes actividades con los niños:

4. a. Dígale al niño: *“Vamos a decirle a los niños que no están viendo este libro todas las cosas que ves en este dibujo. Díctame todas las cosas que hay en este dibujo y yo las escribo para leérsela a otro niño”*. Copie lo que el dicte y luego léaselo, sin hacer más preguntas. Anote los comentarios que el niño haga a esta lectura o las correcciones espontáneas que haga. (pg. 13 y 14 del cuento *Fernando furioso*)

4. b. Dígale al niño:

1. *“Vamos a decirle a los niños que no pueden ver cómo es este (nombre del objeto) que te gustó. Vas a dictarme ¿Qué es? ¿Para qué funciona? ¿Quién lo usa? ¿Cómo lo hacen?”*.

2. Copie lo que el dicte y luego léaselo. Anote los comentarios que el niño haga a esta lectura o las correcciones espontáneas que haga.

3. Como el objetivo es obtener un texto de tipo descriptivo, realice preguntas al niño para que el texto tenga una estructura coherente.

P.e.:

Objeto: El bus.

Primera producción del niño: *“Sirve para manejar, se mueve por la carretera, tiene sillas y tiene un letrero”*

Preguntas del evaluador: *Tú crees que si yo se lo leo a alguien sabes que le estoy hablando de un bus?*

¿Qué más podemos escribir? ¿Cómo podemos empezar?

¿Cómo es el bus? ¿De qué está hecho? ¿Quién lo usa? Elabore otras preguntas de acuerdo con la información que requiera para completar el texto.

4. Lea nuevamente el texto al niño y anote las correcciones espontáneas que haga.

Criterios de calificación para todos los puntos de la sección 3 y 4:

2	Producen textos claramente diferenciados según los requerimientos de la consigna y su función comunicativa.
1	Produce textos muy similares o sin rasgos que los diferencien.
0	No realiza la actividad o no responde.

ANEXO 4
HOJA DE RESPUESTAS

EVALUACIÓN DE ESCRITURA INICIAL Y EMERGENTE - ESEMER

NOMBRE DEL NIÑO: _____

CURSO: _____

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: _____

NOMBRE DEL EVALUADOR: _____

Hoja de respuestas

1 Conocimientos generales sobre las funciones de la escritura

Ítem	Respuesta específica del niño
1 a	
1b	
1c	
1d	
1e	

Ítem	0	1	2	Respuesta específica del niño
1f				
1g				
Total =				

2 La escritura como sistema notacional

2.1. Producción y distinción de notaciones

21^a	0	1	
21^b	0	1	
21^c	0	1	
21^d	0	1	2
21^e	0	1	2
Total =			

2.1. f. Completa el cuadro:

Descripción del contenido de la caja	Respuesta específica del niño
Caja 1	
Caja 2	
Caja 3	
Caja 4	
Caja 5	

2.1. g. Marca con una "X" cuando el niño señale el elemento solicitado

Categoría	Señala y nombra espontáneamente	Señala y nombra por solicitud del evaluador	Respuesta específica del niño
Números			
S. transito			
Letras			
Dibujos			
Palabras			

2.2. Escritura de unidades lingüísticas extensas

	0	1	2
22^a			
22^b			
Total =			

3 La escritura como modo de producción de organización de ideas en un texto

3.1. Criterios de evaluación de la organización textual.

31	0	1	2	3	4
----	---	---	---	---	---

3.2. Criterios de evaluación de la distinción entre forma de expresión oral y forma de expresión escrita

32	0	1	2
----	---	---	---

4 La escritura como conjunto de diferentes géneros discursivos

4	0	1	2
---	---	---	---

Comentarios y autocorrecciones espontáneas del niño ante la lectura de sus propios textos dictados	
4 a	
4 b	

<p>2.1 a (dibuja una casa)</p>	<p>2.1 b (escribe cuantos osos hay en este dibujo)</p>
--------------------------------	--

<p>2.1 c (escribe todas las letras que conozcas)</p>	<p>2.1 d (escritura del nombre)</p>
--	-------------------------------------

2.1 e (escritura de palabra conocida y palabra inventada)

2.2 a (escritura de las palabras convencionales de la imagen)

<p>2.2 b (escritura de la situación de la imagen)</p>	<p>3.1 (escritura del texto narrativo basado en la secuencia de tres imágenes)</p>
---	--

<p>4.a (escritura de la lista de cosas que ve en la imagen)</p>	<p>4.b (escritura del texto descriptivo)</p>
---	--

Referencias

- Aranda, G. (2000). *El pensamiento del niño que inicia su aprendizaje escolar de la lengua escrita*. Mexico: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Berrueto, P. (1995). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad. *Psicomotricidad: Revista de estudios y experiencias* 49, (1), 15-26.
- Bialystok, E, Luk, G y Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1): 43 – 61.
- Bralic, S., Edwards, M. & Lira, M. (1989) Estrategias de Alimentación, Crianza y Desarrollo Infantil. Informe Final. Santiago de Chile: Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP).
- Bravo, L. (2004) La alfabetización inicial un factor clave del rendimiento lector. La relación pedagógica entre la educación preescolar y la básica. *Revista Digital UMBRAL* 2000 Numero 14. Enero. Disponible en: <http://www.umcc.cu/boletines/educede/Boletin%209/alfabetizaciondigital.pdf>. Consultado Abril 2011
- Carlino, P. y Santana, D. (comps). (1999) *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor
- Cassany, D. (1997) *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cervini, R. y Dari, N. (2009). Género, escuela y logro escolar en matemática y lengua de la educación media: estudio exploratorio basado en un modelo multinivel bivariado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, RMIE v.14. 43. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000400004&script=sci_arttext. Consultado Mayo 2011.
- Chaves, A. (2001) La apropiación de la lengua escrita: un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1 (1). Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2001/apropiacion.php>. Consultado Abril 2011.
- Cuervo, C y Flórez, R. (1992). Diatriba contra el lenguaje embalsamado. *Carta Universitaria*, 43, 5. Publicación de la Universidad Nacional de Colombia.

-
- Ferreiro, E (1986) “Los Procesos constructivos de apropiación de la escritura”. Ponencia del *Simposio Internacional sobre Nuevas perspectivas en los Procesos de Lectura y Escritura*, pp. 128-154. México.
- Ferreiro, E y Teberosky, A (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escritura y educación* C. México. Fondo de Cultura Económicas.
- Ferreiro, E. (2002) Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar solo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. *Lecturas Sobre Lecturas*. 1: 31-37.
- Ferreiro, E. (2004). *Lo que los niños piensan de la escritura*. México Siglo XXI.
- Flores, C y Matín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y la escritura en educación inicial. *Sapiens*, 7, (001), 69-79.
- Flórez, R, Arias, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de la lectura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4): 329 – 344.
- Flórez, R, y Arias, N. (2007). El camino inicial hacia el aprendizaje de la lengua oral y escrita: Alfabetismo Emergente. *Nuevas Hojas de Lectura*, 16, 8-14.
- Flórez R. y Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R. y Cuervo, C. (1992) La escritura como proceso. *Educación y Cultura*, 28, 41-44. Revista de FECODE y Ceid.
- Flórez R, Arias, N y Benítez, L. (sin publicar) Inequidades en salud comunicativa: el caso del aprendizaje inicial de la escritura.
- Flórez, R, Arias, N, y Castro, JA. (2010). Construyendo puentes: lectura y escritura en la educación inicial. En Fundalectura, ed., *¡Los Niños son un cuento! Lectura en la primera infancia*. Memorias 9º Congreso Nacional de Lectura, pp. 67 - 87. Bogotá: Fundalectura.
- Flórez, R., Arias, N. y Cuervo, C. (2007). La experiencia del alfabetismo emergente y otras maneras de ver la lectura y la escritura en la educación inicial. En: *Memorias VI Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía*, pp.256-262. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Flórez, R., Arias, N. y Gómez, D. (2008). *Evaluación de Escritura Emergente e Inicial*. Documento inédito de trabajo, realizado en el Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia, con el apoyo financiero de COLCIENCIAS.
- Flórez, R., Arias, N. y Guzmán, R. (2006) El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y educadores*, 9 (1): 117-133.
- Flórez, R., Cuervo, C. y Acero, G. A. (2005). El desarrollo del lenguaje: de lo oral a lo escrito. En R, Flórez (ed.), *El lenguaje en la educación: una perspectiva fonaudiológica*, pp. 27-84. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R., Restrepo, M. y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27 (1): 79-96.

- Flórez, R., Restrepo, M., y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo Emergente: Investigación Teoría y Práctica. El caso de la lectura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia / Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Flórez, R., Torrado, MC, Arévalo, Mesa, C, Mondragón, S y Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y Función*. 18: 15 – 44.
- Flórez, R, Torrado, MC, Arias, N. (2006). Leer en familia: horizonte conceptual. En Fundalectura, ed., *Leer en Familia en Colombia. Reporte de Investigación y Experiencias*, pp. 19 – 49. Bogotá: Fundalectura.
- Flórez, R, Torrado, MC, y Mesa, C. (2006). Emergencia de las capacidades metalingüísticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 38 (3): 457 – 475.
- García, M. (1993). *Nociones de Sociolingüística*. Barcelona, Octaedro. P.65 - 67
- Garrido, F. (2002). Estudio *versus* lectura. *Lecturas Sobre Lecturas*, 1, 1-29. Publicación conjunta del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México (Conalcuta) y la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (Asolectura)
- Gil, L. y Flórez, R. (2010) Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años. Investigación inédita. Tesis de grado para optar al título de Maestría en Educación por la primera autora bajo la dirección de la segunda, Maestría en Educación, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.
- Gómez, D y Flórez, R. (2010). Procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura. Contraste de los saberes y prácticas de profesores de preescolar y primero de cinco instituciones educativas (privadas y públicas) de Bogotá. Investigación inédita. Tesis de grado para optar al título de Maestría en Educación por la primera autora bajo la dirección de la segunda, Maestría en Educación, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.
- González, E. (2009) Variables extralingüísticas en la segmentación anómala por niños de Maracaibo. *Opción*, 25, (60): 81 - 96
- Goodman, K. (1996). Cómo la enseñanza apoya el aprendizaje en el desarrollo de la lectoescritura. En Rodríguez, M. (comp.), *Alfabetización por y para todos*, pp. 41-51. Buenos Aires: Aique.
- Goodman, Y. M. (1992): Las raíces de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 29-42.
- Guevara, Y. Hermosillo, A., Delgado, U., López, A., y García G. (2007) Nivel Preacadémico de Alumnos que Ingresan a Primer Grado de Primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 12 (31): 405-434.
- Herrera, M., Mathiesen, M., y Pandolfi, A. (2000). Variación en la Competencia Léxica del Preescolar: Algunos Factores Asociados. *Estudios Filológicos*, 35, 61-70.
- Herrera, M., Mathiesen, M., Morales, M., Proust, P., y Vergara, M. (2006). Actitud del adulto a cargo hacia el género y su relación con la calidad del ambiente educativo de la Sala Cuna. *Estudios Pedagógicos*, 32, 7-19. de Desarrollo Social, CEPAL. Santiago, Chile.
- Hopenhayn, M. (1999). *El desafío educativo: en busca de la equidad perdida*. Santiago de Chile: División de Desarrollo Social, CEPAL.

- Horrocks, E. M. y Sackett, G. L. (1982). Desarrollo de las aptitudes básicas para la lectura. En E. M. Horrocks, E.M.; Sackett, G.L.; Gary, N y Kwapil, H. (eds.), *Lectura, ortografía y composición en la escuela primaria*, pp. 9-63. Barcelona: Paidós.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF (2006). *Colombia por la Primera Infancia. Políticas Públicas por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF.
- ICFES (2010). Colombia en Pisa 2009. Síntesis de resultados.
- Iglesias, R. (2003). La lectoescritura desde edades tempranas “consideraciones teóricas-prácticas”. *Tercer Encuentro de Educación Inicial y Preescolar*. Monterrey, Nuevo León, México. Taller numero 4. Disponible en: <http://www.cendi.org/interiores/encuentro2003/talleres.htm>. Consultado en Abril 2011.
- Kamhi, A, Catts, HW. (1999). Language and Reading disabilities. Needham Heights, NJ: Prentice Hall.
- Karmiloff – Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva en la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Karmiloff, K, - Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid: Morata.
- Kovacs, J (1991). Congreso sobre atención temprana, Victoria: “Neurobiología y educación temprana”, ponencia.
- Ladino, L. (2006). ¿Por qué es importante la inversión en educación para la niñez en Colombia? *Revista Divergencia* 4 (1): 4-6.
- Lera, M, Sánchez, V. (2001). “Y Colorín Colorado, este Cuento se ha Acabado. Género e Interacciones Contando un Cuento”. *Infancia*, 69, 27- 31.
- Luria, A. (1987) Materiales sobre la génesis de la escritura en el niño. En M. Shuare, y V. Davidov (compiladores), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*, pp. 43-56. Moscú: Progreso.
- Maestre, A. (2010) El dibujo en la escuela. *Revista Innovación y experiencias educativas* 26. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_26.html. Consultado Abril 2011
- Martínez, M. (2003). Aplicación de avances en neurodesarrollo a la crianza y al cuidado, p. 42. En: *En la ruta del desarrollo infantil. Cuadernos de trabajo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Monge, M. (2008). *Desarrollo psicomotor como elemento fundamental en el desarrollo integral de niños y niñas en edades tempranas*. San José: Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://www.edufi.ucr.ac.cr/pdf/ing/art2.pdf>. Consultado Abril de 2011
- Montealegre, R y Forero, L (2006) Desarrollo de la lectura y escritura: Adquisición y Dominio. *Acta Colombiana Psicología*, 9 (1): 25-40
- Morales, M (2006) Enseñanza precoz: Enfoque del potencial del Desarrollo Humano. En: *En la ruta del desarrollo infantil. Cuadernos de trabajo*, p. 41. Bogotá, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Morales, M. Mathiesen, M. Navarro, G., (2008). Diferencia entre el desarrollo de niños y el Desarrollo de niñas que asisten a primer ciclo de Educación parvularia en la provincia de concepción. ¿Las niñas se desarrollan igual que los niños? *Revista Investigaciones en Educación*, VIII, 1:85-100.

- Mustard, F. (2003) Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida. Memorias II Foro Primera infancia y desarrollo el Desafío de la década. p. 90.
- Mustard, F. (2006). Desarrollo infantil inicial y política pública. En Movilización por la Primera Infancia 2º Foro Internacional Memorias, pp. 41 – 47. Bogotá: Fondo de acción Ambiental y La Niñez FPAA, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Myers, R. (1995) La Educación Preescolar en América Latina: El Estado de la Práctica. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://cdi.mecon.gov.ar/biblio/docelec/preal/dt/1.pdf>. Consultado Abril 2011
- Navarro, E. (2000) Alfabetización emergente y Metacognición. *Signos*, 33 (47): 111-121.
- Negret, J (2008) *La escritura antes de la escritura: historia del desarrollo individual del lenguaje escrito*. Bogotá: Herramientas & Gestión.
- Organización nacional de las naciones unidad para la Educación la ciencia y la cultura. (2003). Gender and Education for All: The Leap to Equality. Paris: UNESCO.
- Orozco, BC, Correa, M. (2002). Leer, una condición para escribir. *Lenguaje y Escuela*, 1: 79 – 98.
- Osorio, E., Torres, L., Hernández, MC., López, L., y Schnaas, L. (2010). Estimulación en el hogar y desarrollo motor en niños mexicanos de 36 meses. *Salud pública Méx* [online]. 2010, vol.52, n.1 Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0036-36342010000100004&script=sci_arttext. Consultado Mayo 2011
- Pritchard, RJ, Honeycutt, FL. (2007). Best practices in implementing a process approach to teaching writing. En S Graham, C. MacArthur y J Fitzgerald, Best Practices in Writing Instruction, pp. 28 – 49. New York: Guilford Press.
- Ribera, P. (1999). *Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista. Cuadernos de Educación I*. Madrid: Santillana.
- Rivera, J. (1998). La educación infantil en el siglo XXI. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. *Boletín Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC – UNESCO*, 47, 41-72.
- Sulzby E., Teale W. H., Kamberlis G. (1989) "Emergent writing in the classroom: Home and school connections". En D. Strickland y L. Morrow (Eds), *Emerging Literacy: Young children learn to read and write*. P.p 63-79. Newark: International Reading Association.
- Teberosky, A (1988) La comprensión de la escritura en el niño, desarrollo espontáneo y aprendizaje escolar. Tesis doctoral inédita de la Universidad de Barcelona.
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la Alfabetización*. Barcelona: Santillana.
- Teberosky, A. (1992): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE Universidad Autónoma-Horsori.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito, procesos educativos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Tolchinsky, L. (2006) The emergence of writing. En C. McArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of Writing Research*, pp. 83-95. New York: Guilford Press.

- Umayahara, M. (2004). En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (2), 21- 51.
- Vargas, A. y Villamil, W. (2007). Diferencias en el rendimiento lector entre dos grupos de niños de transición debidas a una intervención promotora del alfabetismo emergente en el aula. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 65-76.
- Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L.S. (1993/1995 a). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. En L.S. Vygotsky, *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, Obras Escogidas III, pp. 183-206. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L.S. (1931/1995 b). El problema del desarrollo de las funciones psíquicas. En L.S. Vygotsky, *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, Obras Escogidas III, pp. 11-46. Madrid: Visor.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers*. Londres: Hodder y Stoughton.
- Wells, G. (1988): *Aprender a leer y escribir*, Barcelona, Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- Young, M. (2000). Aprendizaje temprano, ganancias futuras. Asegurando un comienzo justo para los niños en riesgo. Memorias Foro “*Primera infancia y desarrollo: El desafío de la década*”, pp. 97-104.
- Zamudio, C. (2008) Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 1: 10-21