



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

*Relación entre las prácticas, juicios y valores familiares en torno al lenguaje escrito y la construcción temprana de éste en niños preescolares del colegio Unión Europea (Bogotá)*

**Nelsy Paola Farías Bernal**

**Universidad Nacional de Colombia**

**Facultad de Ciencias Humanas**

**Instituto de Investigación en Educación**

**Bogotá, D.C. Colombia**

**2016**

*Relación entre las prácticas, juicios y valores familiares en torno al lenguaje escrito y la construcción temprana de éste en niños preescolares del colegio Unión Europea (Bogotá)*

**Nelsy Paola Farías Bernal**

*Tesis de grado para optar al título de Magíster en Educación*

**Directora:**

**Silvia Baquero Castellanos**

*Línea de Investigación Comunicación y Educación*

**Universidad Nacional de Colombia**

**Facultad de Ciencias Humanas**

**Instituto de Investigación en Educación**

**Bogotá, D.C. Colombia**

**2016**

**Dedicatoria**

*A Dios por ser guía y fortaleza en mi vida*

*A mi familia (madre, esposo, hermanas y sobrinos),*

*quienes siempre han estado brindándome*

*su apoyo y amor incondicional*

*A mi asesora en este trabajo de investigación,*

*Silvia Baquero Castellanos por su paciencia*

*y gran colaboración*

## **Agradecimientos**

*A la Secretaría de Educación Distrital, por brindarme la oportunidad y el apoyo para realizar estudios de maestría.*

*A toda la comunidad educativa de la Institución Educativa Distrital Unión Europea. A los directivos, por permitirme realizar esta investigación en sus aulas. A mis compañeros de labor, por sus aportes; a los padres de familia, por la confianza depositada y especialmente a mis estudiantes, quienes aportaron mucho en este proceso de aprendizaje.*

*A mi amiga, Gina Marcela Castellanos, quien me apoyo en este arduo camino.*

## **Relación entre las prácticas, juicios y valores familiares en torno al lenguaje escrito y la construcción temprana de éste en niños preescolares del colegio Unión Europea (Bogotá)**

### **Resumen**

Esta investigación analizó la relación entre las prácticas, juicios y valores familiares en torno al lenguaje escrito, y la construcción cognitiva que de éste hacen tempranamente los niños en edad preescolar. A través de *situaciones de observación* para niños y una entrevista y taller a padres se buscó, respectivamente, identificar qué conocimientos previos a la escolaridad formal existían respecto a lenguaje escrito en seis niños de 5<sup>a</sup> 6 años de edad y qué prácticas juicios y valores poseían los padres de éstos en torno al lenguaje escrito. Luego se buscó analizar cómo un aspecto se relacionaba con el otro. A partir de los planteamientos teóricos de Goodman (2002) fue posible identificar que los principios *lingüístico, relacional y funcional* de la escritura se habían desarrollado en los niños. No obstante, los seis niños no mostraron un reconocimiento de estructuras de textos asociado al principio lingüístico. Además, fue posible identificar una contraposición entre las prácticas letradas existentes en padres y el discurso que de éstas tienen los mismos. Finalmente, fue posible determinar que las construcciones cognitivas que poseen los niños respecto a la escritura no se relacionaron totalmente con aspectos demográficos (educación, principalmente), prácticas, juicios y valores de los padres y madres sobre ésta.

**Palabras clave:** lenguaje escrito, lenguaje escrito, juicios, valores, prácticas letradas, padres.

*Relationship between family practices, values and judgments on the written language and the early construction of early literacy concepts in preschool children European Union (Bogota) school.*

**Abstract**

This research looked for to analyze the relationship among family values and judgments about the written language, and cognitive construction of this at early preschool age. Through observation situations up children and an interview and workshop with parents, respectively, identify prior knowledge existed regarding written in six children aged 5 and 6 years old language and what practical judgments and values possessed by the parents of these about the written language. Then the relationship between these aspects was established. Based on Goodman (2002) theoretical approach, it was possible to identify linguistic, relational and functional principles of writing that children developed. However, the six surveyed children showed no recognition of text structures associated with the linguistic principle. In addition, it was possible to identify a contrast between existing literacy practices in parents and discourse that they have the same. Finally, it was possible to determine that cognitive structures that children have on writing are not completely related to socio demographic aspects (education, mainly), and whit parent´s, practices, judgments and values.

**Key words:** Written language, judgments, values, literacy practices, parents.

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	1
<b>1.Planteamiento del problema</b> .....	4
1.1. Justificación .....	6
1.2. Antecedentes de investigación.....	10
1.3. Objetivos .....	21
1.3.1. Objetivo general.....	21
1.3.2. Objetivos específicos.....	21
<b>2. Marco teórico</b> .....	22
2.1. ¿Qué es la alfabetización?.....	23
2.2. Alfabetismo emergente .....	27
2.3. Familia como entorno alfabetizador .....	30
2.4 .¿Qué conocimientos previos sugiere la teoría que los niños en edad preescolar deben tener respecto a la escritura? .....	35

<b>3.Marco metodológico</b> .....	41
3.1. Tipo de investigación.....	41
3.2. Participantes .....	42
3.3. Procedimiento .....	43
3.4 Instrumentos y estrategias de recolección de datos.....	46
3.4.1. Fichas familiares de los niños de la población participante .....	48
3.4.2. Situaciones de observación de conocimientos previos existentes en la población participante respecto al lenguaje escrito .....	49
3.4.2.1 ¿Cómo se diseñaron y qué objetivo direcciona las situaciones de observación? .....	50
3.4.2.2. Conocimientos previos a ser identificados en torno a lenguaje escrito a través de las situaciones de observación.....	50
3.4.2.3. Diseño específico de situaciones de observación de conocimientos previos existentes en la población participante respecto al lenguaje escrito.....	52
3.4.2.4. ¿Cómo serán evaluadas las situaciones de observación de conocimientos previos existentes en la población participante respecto al lenguaje escrito?.....	60
3.4.3. Cuestionarios a familias participantes .....	62
3.4.4. Taller de padres.....	65
3.4.5. Observación participante – Diario de campo.....	66
<b>4. Resultados y discusión</b> .....	69



4.1. Resultados y análisis teóricos .....	69
4.1.1. Caracterización demográfica de los niños y sus familias.....	69
4.1.2. Conocimientos previos existentes en niños y niñas de preescolar participantes en torno al lenguaje escrito.....	74
4.1.3 Análisis teórico de conocimientos previos existentes en niños y niñas participantes en torno al lenguaje escrito.....	78
4.1.4. Prácticas, juicios y valores familiares en torno al lenguaje escrito.....	87
4.1.5. Prácticas juicios y valores familiares en torno al lenguaje escrito. Desde el cuestionario .....	88
4.1.6. Análisis teórico prácticas juicios y valores familiares en torno al lenguaje escrito. Desde el taller .....	101
4.1.7. A modo de conclusión: Prácticas juicios y valores familiares en torno al lenguaje escrito .....	111
4.2. Discusión general.....	115
<b>5. Conclusiones.....</b>	<b>126</b>
<b>6. Proyecciones y recomendaciones del estudio .....</b>	<b>129</b>
<b>7. Bibliografía.....</b>	<b>132</b>
<b>8. Anexos.....</b>	<b>140</b>

## Lista de tablas

<b>Tabla 1.</b> Síntesis de instrumentos, registro, organización, codificación y análisis de información.....	47
<b>Tabla 2.</b> Estructura de cuestionario para padres de familia.....	63
<b>Tabla 3.</b> Síntesis de rasgos demográficos de las familias participantes.....	71
<b>Tabla 4.</b> Resultados generales de las Situaciones de observación, con codificación SI y NO.....	76
<b>Tabla 5.</b> Cifras específicas para cada conocimiento previo observado en el primer hallazgo.....	81
<b>Tabla 6.</b> Cifras específicas para cada conocimiento previo observado en el segundo hallazgo.....	83
<b>Tabla 7.</b> Cifras específicas para cada conocimiento previo observado en el tercer hallazgo.....	85
<b>Tabla 8.</b> Cifras específicas para cada conocimiento previo observado en el cuarto hallazgo.....	86
<b>Tabla 9</b> Cifras específicas para cada conocimiento previo observado en el quinto hallazgo.....	88

**Lista de figuras**

**Figura 1.** Pregunta No. 4. Cuestionario a padres de familia en términos estadísticos..... 90

**Figura 2.** Pregunta No. 5. Cuestionario a padres de familia en términos estadísticos.....91

**Figura 3** Pregunta No. 6. Cuestionario a padres de familia en términos estadísticos .....93

**Figura 4** Pregunta No. 7. Cuestionario a padres de familia en términos estadísticos .....94

**Figura 5.** Pregunta No. 1. Cuestionario a padres de familia en términos estadístico.....96

**Figura 6.** Pregunta No. 2. Cuestionario a padres de familia en términos estadísticos.....97

**Figura 7.** Pregunta No. 3. Cuestionario a padres de familia en términos estadísticos.....99

**Figura 8.** Pregunta No. 8. Cuestionario a padres de familia en términos estadísticos.....101

**Figura 9.** Pregunta complementaria No. 5. Taller de padres de familia en términos estadísticos. ....104

**Figura 10.** Pregunta complementaria No. 2. Taller de padres de familia en términos estadísticos.....104

**Figura 11.** Pregunta complementaria No. 2. Taller de padres de familia en términos estadísticos.....105

**Figura 12.** Situación problemática No. 2. Taller de padres de familia en términos estadísticos.....106

**Figura 13.** Pregunta complementaria No.1. Taller de padres de familia en términos estadísticos.....107

**Figura 14.** Situación problemática No. 1. Taller de padres de familia en términos estadísticos..... 109

**Figura 15.** Situación problemática No. 3. Taller de padres de familia en términos estadísticos. ....110

## **Introducción**

El aprendizaje de la escritura se ha constituido desde hace mucho en la sociedad como un punto clave para el desarrollo de los sujetos. La escritura media en buena parte las experiencias de hombres y mujeres y se constituye en un vehículo propicio para acceder al conocimiento, y a una innegable avalancha de información de todo tipo que trae consigo, la cada vez más sociedad globalizada (Ministerio de Educación Nacional, 2011a). El acceso a la escritura y, en general, al lenguaje escrito determina en muchos de los casos las oportunidades de las personas y abarca mucho más que los contextos académicos, en tanto se halla presente en cada espacio en el cual se desenvuelven los sujetos. Así, puede entenderse que ésta no se encuentra ligada solo a tareas científicas o de la educación formal, sino, por demás, es y será siempre un aspecto que de un modo u otro existe en la cotidianidad de cada persona en una sociedad alfabetizada.

En vista de esto y comprendiendo que el acceso al lenguaje escrito a través de múltiples presentaciones es prioritaria, en tanto, éste configura la vida misma de un sujeto al hallarse inmerso en experiencias diarias. Es preciso considerar que justamente por esta naturalidad con la que se halla en la vida de las personas, el lenguaje escrito trasciende procesos educativos intencionados otorgados a la escuela e implica su reconocimiento como una construcción que se hace aun cuando se está en el seno de cualquier otro grupo social. De tal modo, se entiende que el lenguaje escrito existe mucho antes de ser abordado por la escuela, precede su

existencia a prácticas de alfabetización en un aula y se organiza de maneras que escapan a la voluntad de la educación formal (Ferreiro, 2002).

En este dialogo, se asume pues, que el lenguaje escrito estando presente antes de las pretensiones educativas de un currículo y existiendo en todo espacio en el que se desarrolle un sujeto, éste por demás no es ajeno a la familia. Ésta como primer grupo socializador, cercano y dador de múltiples experiencias, es la que en primera instancia “comunica” a cada niño y niña los hábitos, actitudes, el valor y aporta a las primeras construcciones que éste se haga del lenguaje escrito. Así, en esta investigación se considera la pertinencia de comprender a la familia como el primer contexto alfabetizador, dador de recursos experienciales que ayudan al niño en una paulatina construcción cognitiva y social de lo que implica y es, en sí mismo el lenguaje escrito. Se trata entonces de analizar de qué manera, siendo la familia el primer contexto educativo de los sujetos recién llegados a la sociedad (Jambrina 2002), ésta afecta desde su configuración cognitiva, cultural y social, las construcciones que de manera temprana los niños y niñas se van haciendo del lenguaje escrito.

Esta investigación se configura y pretende esclarecer si hay alguna relación entre la influencia familiar respecto a la escritura con las nociones precoces que los niños tienen sobre ésta. A partir de la reflexión y el análisis a la luz de la teoría y la experiencia, se buscó dilucidar las relaciones existentes entre las prácticas, juicios y valores familiares en torno al lenguaje escrito y las construcciones que de éste se hacen tempranamente los niños en edad preescolar.

Cabe aclarar al respecto, que si bien se procura el análisis de las relaciones existentes entre el contexto familiar y los conocimientos que se forjan desde los primeros años de los niños en

torno al lenguaje escrito, no es pretensión de este trabajo investigativo, decretar una verdad absoluta ni generalizar una conclusión, en tanto, es claro que cada cultura, espacio y familia guarda singularidades que deben ser consideradas. Así, en este trabajo se muestran seis grandes apartados que dan cuenta del proceso investigativo vivido.

En el primer capítulo, denominado *Problema de investigación*, se enuncia el interés de estudiar este tema, así como la justificación, los antecedentes y objetivos de la presente investigación.

En el capítulo dos, de *marco teórico* se plantea la perspectiva conceptual desde la cual se configuró esta investigación. Seguidamente, en el tercer capítulo, *marco metodológico*, se presentan las acciones, instrumentos, estrategias y fases de la investigación. Luego, en el capítulo cuatro denominado *resultados y análisis*, se muestran los resultados de las estrategias e instrumentos implementados para el alcance de los objetivos, así sus respectivos.

En el capítulo 5, *discusión de resultados y conclusiones*, se presentan los principales hallazgos y se relacionan con los aspectos teóricos que configuraron la investigación. Al final, en sexto capítulo *proyecciones y recomendaciones*, se plantean algunas consideraciones para futuras investigaciones

## 1. Problema de investigación

La educación respecto a la lengua escrita no es un tarea exclusiva de la escuela y la escritura es un acto social que adquiere significado en tanto se halla en todo tipo de instituciones a las que el niño accede de manera cotidiana (Broch & López Fernández, 2012). De allí surge el interés de reconocer el rol de las instituciones sociales, especialmente de la familia, que rodean a los sujetos como mediadoras y dadoras de experiencias educativas en este sentido. La familia generalmente provee al niño de una gran carga de relaciones de afecto, de las cuales es imposible participar tan fielmente en otros grupos sociales (Puyana, 1995). La familia constituye el contexto más significativo para niños y niñas. En ella, se dan en primer momento la inclusión a la sociedad y se inicia el sujeto a las prácticas y significaciones del mundo; por demás es un nicho de experiencias que enseña entre tantas otras cosas el uso y valor de la lectura y la escritura, pero que infortunadamente en ocasiones dentro del quehacer pedagógico se halla rezagada.

Desde esta perspectiva y reconociendo que los niños ingresan a la educación formal con algunos conocimientos sobre la función, el significado, la forma y el valor del alfabetismo, (Romero, Restrepo, & Schwanenflugel, 2009) que han sido desarrollados muchas veces de manera informal, es que nació la inquietud de reflexionar respecto a la idea de que muchas de las experiencias vividas en familia en torno al código alfabético, son con o sin consentimiento de los docentes, fundamento de construcciones cognitivas, sociales y culturales posteriores, y

por tanto deben de ser cuidadosamente analizadas y tenidas en cuenta a la hora de implementar estrategias pedagógicas. De la misma forma debe entenderse que al ser la familia una institución social inscrita en contextos culturales diversos y a la vez particulares, ésta posee rasgos, actitudes, valoraciones, comportamientos y prácticas distintas en torno al código alfabético, que de manera directa influyen en los constructos que los niños poseen al ingresar por vez primera al sistema educativo y que determinarán en gran parte sus procesos escolares. (Fandiño, y otros, 2010; Bernal Castañeda & Rosero Mina, 2006).

Se trató aquí de entender que las prácticas existentes en el contexto familiar alrededor del mundo escrito, llamadas prácticas letradas (Cassany, 2008), como tales deben ser consideradas en el quehacer docente dado que éstas han construido una historia particular en cada estudiante y pueden ser insumo impulsor, mediador u obstaculizador y limitante en la consecución de objetivos más ambiciosos en la educación formal. En este mismo diálogo se pretende suscitar la consideración de una educación formal que asuma que se trata con sujetos que ya poseen capacidades y experiencias que afectarán en gran medida el proceso escolar y de entender de qué modo todo este bagaje influye en el desarrollo de los procesos de adquisición y construcción del código escrito formal.

Claramente esta investigación apuntó a la valoración y tenencia en cuenta de la familia como subsistema social, facilitador de aprendizaje, constructor de roles sociales y en el que convergen aspectos diferentes y simultáneamente forma posterior de espacios sociales mucho más amplios (Jambrina, 2002), responsable de configurar de manera singular los procesos de adquisición y construcción del lenguaje escrito. La intención aquí fue asirse a la idea de que las niñas y los niños que acceden a las aulas por primera vez son sujetos heterogéneos, parte



de una cultura. En este sentido se debe atender a la educación si se trata de procurar procesos exitosos y valiosos en la construcción del lenguaje escrito (Fandiño, y otros, 2010; Bernal Castañeda & Rosero Mina, 2006; Flórez - Romero - Romero, Restrepo & Schwanenflugel 2007)

### **1.1. Justificación**

Ante la idea de que nos hallamos inmersos en un mundo que cambia a pasos agigantados, que exige cada vez más de nuestra alerta mental, del desarrollo y progreso intelectual y que nos insta a vivir un sinfín de experiencias mediadas por el lenguaje escrito, del cual depende en gran medida la posibilidad de acceder a la información y el conocimiento (Ministerio Nacional de Educación, 2011a) es que surgió la urgencia de comprender que la proximidad a los procesos de formalización de la escritura deben ser prioritarios y repensados en el sistema educativo del país, desde luego en el quehacer de docentes y en las prácticas de la comunidad educativa. Se trató aquí de entender que el acceso al lenguaje escrito de manera temprana en asocio con las herramientas adecuadas y las prácticas apropiadas al respecto, son la clave para edificar posteriormente muchas de las habilidades cognitivas, sociales e incluso personales de un ser humano.

El lenguaje escrito es una construcción cultural que permite a los niños y niñas establecer, entre tantos otros logros, relaciones con diversos grupos sociales (Henríquez, 2007) y, en esta vía, hacerse partícipes de los contenidos, elaboraciones y significaciones de otros. Es

imprescindible para esta investigación llevar al lector a entender esto y brindar argumentos a todos los actores educativos para comprender que en la educación formal no se debe limitar el potencial y el vínculo humano que posee la escritura. En esta investigación se pretendió comprender que asimismo como es imperante formar a nuestros niños en el buen manejo del código escrito, con las reglas y formalismos, necesarios por demás, se deben atender otras cuestiones que lo configuran como práctica social. Se trata pues, de considerar la idea de que “enseñar” la escritura implica también aprender la función, el valor, el sentido y los usos que otros le dan al acto de escribir, y que en su mayor parte dichos aspectos se hallan mediados en principio por el contexto primario en el que los niños se socializan, la familia (Fortea 2012, Soler, 2003).

Así mismo, en sintonía con lo planteado en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación infantil (Fandiño, y otros, 2010), esta investigación se inscribe en la idea de que siendo el lenguaje una construcción mediada por la interacción con otros - como ya se ha dicho- y en esta vía una elaboración influenciada por las disimiles culturas a las que cada sujeto se halle expuesto, su progreso no se encuentra meramente sujeto al empeño personal sino además a las experiencias que conceda o límite el contexto de cada niño. De tal modo, bajo la indagación directa y la experiencia en el aula misma se buscó contribuir al replanteamiento de prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza de la escritura desde el reconocimiento de las vivencias que alrededor de la escritura los niños han tenido en sus entornos sociales primarios y más cercanos.

Así, para esta investigación es fundamental suscitar la reflexión respecto a que la escuela no puede inscribir sus procesos en cada niño como si fuese una hoja en blanco o pretender la homogeneidad. Aquí se buscó a través del análisis teórico y experiencial otorgar a docentes y a las familias mismas sustento para validar un trabajo mancomunado en el que se acepte que los nuevos integrantes de la escuela ya hacen parte de una cultura letrada particular, de la cual ya han recibido muchos de los cimientos sobre los que se fundamentarán construcciones más complejas alrededor del código escrito. Lo dicho apunta al respeto por las particularidades de cada niño, al reconocimiento de su cultura y al papel de la familia en el marco de la educación formal (Bernal Castañeda & Rosero Mina, 2006; Fandiño, y otros, 2010)

Esto es, entender que los actos educativos dados en un espacio particular llamado escuela, no pueden ser ajenos a otros en los que se ven involucrados los sujetos antes de la aparición de ésta, como lo es el caso de la familia y con ella la de una cercanía temprana a los actos comunicativos entre ellos los escritos. Así surge, además, el interés de provocar a partir del presente trabajo la reconfiguración del quehacer pedagógico, particularmente en los primeros años de escolaridad de niños y niñas, con la precisión de atender a la idea de que éstos aunque ingresen por vez primera vez a la educación formal, traen una historia, un bagaje, que los ha configurado hasta este punto como individuos parte de una sociedad, tal como es sugerido en el documento Colombia por la primera infancia (Bernal Castañeda & Rosero Mina, 2006).

En este dialogo se pretendió, entonces, que esta experiencia investigativa proporcionara de manera particular a maestras y maestros de preescolar y de primera infancia, algunas razones para considerar que de un modo u otro la práctica pedagógica debe considerar la cotidianidad

de niños y niñas, para formular sus propias prácticas e innovar las existentes. En palabras expresadas en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial en el Distrito, este trabajo buscó suscitar la comprensión de la primera de las precisiones consideradas en el marco del fortalecimiento de las relaciones entre familia y escuela teniendo “ claro que las experiencias que los niños y las niñas viven en el jardín infantil son un complemento de las experiencias que viven con su familia y viceversa, pero nunca serán sustitutivas (Fandiño, y otros, 2010, p. 234).

La intención fue, en este orden de ideas, respaldar mediante la investigación el papel que la familia posee en el contexto educativo. En suma, este proyecto intentó propiciar, con argumentos desde luego, la importancia de la cercanía de la familia en el desarrollo de procesos de aprendizaje, en la formación de habilidades académicas y sociales, en la satisfacción de los derechos y necesidades de niñas y niños (Bernal Castañeda & Rosero Mina, 2006) a cargo de la educación formal. En síntesis, se trató de atender al poderoso rol que políticamente, socialmente y legalmente se le otorga a la familia como espacio donde se estructuran las formas de vinculación del niño con el mundo (Bernal Castañeda & Rosero Mina, 2006).

En conclusión, la pretensión de este proyecto investigativo no fue otra, que la de validar desde la experiencia y el abordaje teórico las prácticas familiares en la primera infancia, como insumo y realidad inscrita en cada niño que accede al sistema educativo. El ideal fue provocar en cada actor educativo el interés y la reflexión respecto a la idea de que siendo la infancia una etapa crucial para el desarrollo de nuestros niños, para la formación de hábitos y habilidades

(Ministerio de Educación Nacional, 2011b). Esta no puede estar ajena a los esfuerzos conjuntos entre la escuela y la familia en pro del éxito social y académico de nuestros niños. Valorar las prácticas familiares en torno al lenguaje escrito, es un inicio para comprender de qué modo es posible mediante la enseñanza de dicho código, derrocar desigualdades sociales y fomentar en esta vía la participación activa de las familias en los procesos escolares (Fandiño, y otros, 2010, Bernal Castañeda & Rosero Mina, 2006).

## **1.2 Antecedentes de investigación**

El interés de la presente investigación fue comprender la relación existente entre las prácticas, los juicios y valores que se viven en el seno del hogar en torno al lenguaje escrito y la construcción que realiza el niño tempranamente de éste. Aunque este ejercicio investigativo no es una cuestión nueva, propuso configurar un objeto de estudio que entienda la idea de considerar el alfabetismo como un suceso que ocurre de manera socio-cultural, que sucede en espacios familiares, mucho más cercanos antes de que éste pueda ser abordado formalmente en la escuela, a través de maneras de organización que la educación formal en muchos de los casos desconoce (Ferreiro, 2002).

Se considera que el lenguaje escrito, el valor que se le confiere y los juicios que se le atribuyen, se desarrolla desde las representaciones primarias que se tienen en espacios externos al escolar, construyendo un conjunto de experiencias que configuran la aprehensión de éste. Es decir, el niño llega al mundo escolar con su propia construcción de qué es el lenguaje y su función social antes de que haya una intervención pedagógica en el marco

institucional con el propósito de enseñarlo. En palabras de Cassany (2008), es un hecho que los niños van haciéndose representaciones de lo que implica cognitivamente y socialmente el lenguaje a través de las actividades, actitudes y valores que de éste se experimenten en el contexto (Cassany, 2008). Esto supone entender que el entorno más cercano de los niños, en como el familiar, influye en la construcción del lenguaje escrito y se hace partícipe de las nociones que se hagan de él; entendiendo con esto, que en tanto son diversos los contextos, son diversas las culturas y en esta vía diversas las maneras de concebir el lenguaje y la calidad de la alfabetización que tenga el niño.

Sobre este tema se fundamentan varias investigaciones, en las que se ha buscado comprender cómo algunas experiencias ofrecidas por padres, hermanos o en general en el hogar, afectan las bases que los niños se hayan formado en torno al lenguaje y con las cuales llegaran a la escuela a enfrentar procesos de aprendizaje y comprensión formales más complejos. Ahora bien, es pertinente tener claridad que al respecto muchas de los estudios hechos se han ocupado de la oralidad, más que del lenguaje escrito, no obstante, se refleja en cada investigación hecha la importancia de considerar en el campo educativo nuevas perspectivas que permitan entender de qué modo empieza a ser construido el lenguaje escrito por los niños y cómo es vital en este diálogo considerar y aceptar la existencia de experiencias que siendo ajenas a las escolares intervienen en este proceso continuo de aprendizaje.

En el marco de esta consideración respecto a la existencia de una alfabetización temprana, sujeta al marco familiar y afectada por las interacciones que se dan al interior de este, se encontraron investigaciones como la hecha por MacLane y McNamee (1999) en la que se señala la importancia de padres y hermanos como educadores en primer momento en torno a

lengua escrita y en la que se advierte que la existencia de la alfabetización temprana supone además del aprendizaje de la lectura y la escritura, la posibilidad de que el niño pueda discernir sobre los significados, las expectativas y sentido que estas actividades suponen en un contexto social.

MacLane y McNamee (1999) a través de la observación y el trabajo directo con algunos niños y padres, quisieron entender de qué modo la lectura y la escritura llegan a la vida de los niños y se convierten en significativas antes de acceder a la escuela. En este estudio se previene sobre la importancia que poseen las relaciones humanas en el proceso de alfabetización del niño, en tanto estas determinan en gran medida el acceso a las herramientas, materiales y experiencias en torno al alfabetismo. Estos autores pudieron determinar que más allá de la enseñanza de usos del lenguaje escrito y de proveer materiales impresos a los niños, los padres y hermanos comunican con el ejemplo el valor y las actitudes hacia estos.

De manera tal para entender el proceso de alfabetización que los niños viven tempranamente, según MacLane y McNamee (1999), se debe conocer y analizar el ambiente en el que estos crecen. No basta con impartir formalismos que desconozcan los constructos que del lenguaje escrito ya se han hecho, dado que estos condicionaran las habilidades o conocimientos que el niño tenga de los simbolismos y usos del material impreso.

Aunado a ello en su obra “Alfabetización temprana” MacLane y McNamee (1999) previenen el hecho de que si bien el lenguaje oral suele ser el primero al que accede el niño, en tanto es a través de este que los adultos más comúnmente se comunican con él y ya que este le permite de modo temprano narrar sucesos y entablar relaciones inmediatas con los integrantes de su

entorno, es el lenguaje escrito el que llega a ser más relevante e interesante, puesto que este supone un producto y se materializa en él de manera más visible la intención comunicativa del niño. Usar el lenguaje escrito acarrea según estos autores un aprendizaje por niveles, en el que se va desde aprender a formar letras hasta reconocer géneros literarios, constituyéndose en un proceso complejo.

Por su parte, Moreno (2001) realizó un estudio en el que a través de entrevistas abiertas, cuestionarios cerrados, observación participante y no participante, aplicadas a 212 estudiantes de una escuela secundaria en Málaga y sus respectivas familias, buscó identificar de qué manera los hábitos lectores de los estudiantes se podrían ver influidos por el contexto familiar. Esta investigación se centró principalmente en familias de escasos recursos y bajo un estilo investigativo etnográfico, empleando como estrategia el estudio de casos, logró determinar que a los padres reconocen abiertamente que el nivel socioeconómico al que pertenecen no les permite considerar que sus hijos proyecten su futuro más allá de aprender un oficio. Así mismo, al ser cuestionados respecto a la presencia de libros en el hogar, las familias declaran tenerlos en buen número porque para ellos esto traduce un símbolo que denota interés en contribuir de algún modo al mejoramiento futuro de la posición social de los hijos. Al respecto Moreno (2001) pudo identificar una incoherencia con este interés en relación al hábito de leer en casa; de tal modo, aunque esta autora logró advertir una intención positiva por parte de los padres al dotar a sus hijos de textos, identificó simultáneamente la ausencia de un comportamiento lector desfavorable.

Moreno (2001), logra advertir que el bajo interés por la lectura es comunicado por los padres, en tanto éstos, a pesar de poseer discursos que rescatan el valor de la preparación académica y



de la importancia de acceder a materiales asociados al lenguaje escrito, antepone en la práctica íntima de sus hogares al hábito de leer, actividades de ocio como ver televisión. En este aspecto Moreno (2001) pudo observar que la mayoría de los padres adjudica a las madres las falencias que poseen sus hijos nivel lector; de modo que, éstos señalan como causa de un notable desinterés y bajo rendimiento respecto a la lectura en sus hijos, la ausencia de seguimiento o prácticas maternas al respecto.

En conclusión, Moreno (2001) determina que en general el ambiente familiar de los participantes aunque se encuentra dotado de discursos que reconocen la importancia de los hábitos de lectura, carecen de los mismos y en esta vía los hijos no poseen una valoración positiva del acto de leer. Moreno logra concluir que para los estudiantes participantes, las prácticas de lectura se encuentran asociadas a una imposición académica y social, más no se perciben como práctica de goce.

Igualmente, González y Barboza (2002) realizaron una investigación etnográfica que fijó su atención en los juicios de los padres de familia en torno a la lectura y la escritura. Este estudio planteó un impacto de las actitudes de los adultos cercanos al niño sobre el aprendizaje del lenguaje escrito y consiguió a través del diálogo directo con padres, determinar que las concepciones sobre la lectura y la escritura difieren notablemente de un padre a otro. González y Barboza (2002) señalan, luego de entrevistar a los padres que para estos la escritura es una manera de comunicar emociones, además de ser un medio para establecer compromisos. Sumado a esto, es posible apreciar que para los padres de familia la lectura se diferencia en su uso, mientras que para algunos se halla relacionada con actividades netamente informativas para los otros se trata de un modo de superación personal; es decir, que aunque existió un

consenso respecto a la importancia de la lectura en cada hogar no para todos los padres se configura del mismo modo, ni con la misma intención.

El lenguaje escrito para los padres de familia participes de esta investigación se relacionó con la elaboración de tareas escolares, con el acompañamiento que en su realización ellos pueden hacer a sus hijos. Se entiende de este modo que para ellos el lenguaje escrito es un hecho configurado en esencia por el aspecto académico. González y Barboza (2002) logran concluir que si bien los padres reconocen en la lectura y la escritura tareas académicas de alta responsabilidad para la escuela, no ignoran el hecho de que su apoyo desde casa y el ejemplo que desde el hogar puedan brindar a sus hijos en torno al tema es altamente relevante.

Todo esto apuntando a la idea de que algunos padres de familia conocen de su influencia en el desarrollo del lenguaje de sus hijos, y si bien, no todos comparten nociones similares de lo qué es y lo que implica este, se acepta que es un proceso del cual son parte y cuyo éxito depende sustancialmente de su labor en el hogar. Del mismo modo, con dicha investigación los autores permiten considerar que dada la diversidad de opiniones por parte de los padres, los conocimientos que los niños se hacen tempranamente sobre la lectura y la escritura son diversos y se encuentran configurados por ideales disímiles, por lo cual es posible pensar que así mismo serán las habilidades y las bases con las que estos ingresan a la educación formal.

Al respecto Guardia (2003) mediante un estudio se buscó determinar la relación entre la alfabetización emergente y la adquisición de habilidades lectoras tempranas, constató que los niños que ingresan a nivel preescolar efectivamente traen consigo conocimientos respecto a la lectura, y que dichos conocimientos se hallan estimulados por la influencia del medio

sociocultural que los rodea. En su estudio Guardia (2003) muestra que aquellos niños expuestos a un ambiente rico en materiales sugerentes a la lectura, pueden acceder a niveles de desarrollo que van desde lo global hasta lo pre alfabético. En palabras de Guardia (2003) procesos como los visuales o pre alfabéticos y los referentes a la decodificación o alfabéticos, claves en la lectura, se encuentran precozmente en los niños y de manera primordial en aquellos cuyos padres o hermanos se han encargado de activar e internalizar.

Investigaciones más recientes como la hecha por Vance, Smith y Murillo (2007) se ocupan de entender, de manera un tanto más profunda, la influencia de la familia en la construcción de procesos cognitivos y sociales alrededor del lenguaje. Estos autores se ocuparon de establecer el modo en que las prácticas de lectoescritura de un grupo de padres de familia mexicanos influían en el desarrollo de la lectoescritura de sus hijos. Este estudio, haciendo uso de visitas y entrevistas con los padres, propuso analizar los hábitos y actitudes hacia la lectura y la escritura en cada familia, para contrastarlos con observaciones hechas en el aula de los niños. Vance, Smith y Murillo (2007) señalan dentro de sus conclusiones cuestiones que por los menos tres de cuatro estudiantes considerados como excelentes lectores provenían de familias cuyo interés por la lectura era alto, con fácil acceso a libros y quienes contaban con la motivación de sus padres hacia este hábito. Por otro lado fue posible entender que muchos de los padres que no son muy expresivos respecto al tema de la lectura han tenido malas experiencias con el tema o lo consideran culturalmente no relevante.

Vance, Smith y Murillo (2007) señalan además que los niños con mayores habilidades lectoras, considerados como lectores de alta competencia, se hallaban en hogares en los que por lo menos uno de los padres le leía con frecuencia, de tal modo, la cantidad de experiencias

lectoras mostró su influencia en el desarrollo de destrezas lectoras. Al igual que González y Barboza (2002) estos autores pudieron identificar el fuerte asocio que los padres hacen entre lectura y escritura con tareas académicas, para la mayoría de los padres de este estudio, al igual que para los de González y Barboza (2002), cuestiones como leer y escribir son parte de la revisión y apoyo de tareas escolares y se relacionan con la revisión de agendas y cuadernos. El trabajo de estos autores permite comprender, no una falta de compromiso sino los supuestos que alrededor de la enseñanza de la lectura existen; se dota a la escuela de esta responsabilidad y en esta medida el hogar da por hecho que no posee mayor importancia y son obviadas o subvaloradas las actividades lectoescritoras que podrían enriquecer una alfabetización temprana o emergente.

Por su parte, la investigación realizada por Farías Bernal y Moreno Ríos (2008), en la cual se inspiró justamente la presente investigación, se centró en identificar la existencia de conocimientos previos a la escolaridad formal en niños de 5 a 6 años de edad de un colegio privado en Bogotá, en las áreas de la matemática y lenguaje, en cómo tales conocimientos coexistían con procesos de aprendizaje en el aula propiamente y en el establecimiento de cuáles de estos conocimientos fueron aprehendidos en el contexto familiar. En esta investigación las autoras a través de la aplicación de fichas de recolección de datos y entrevistas hicieron un reconocimiento del contexto familiar de los niños participantes; así mismo, por medio de la aplicación de algunos denominados ejercicios de indagación conceptual identificaron qué conocimientos previos asociados con la matemática y el lenguaje existían ya en los niños y finalmente, con el uso de la observación participante, determinaron

qué conocimientos de los hallados fueron transferidos al aula en el marco de la educación formal.

Como se puede apreciar, se halla una cierta similitud entre esta investigación y la que aquí se presenta; no obstante, es claro que para la investigación de Farías Bernal y Moreno Ríos, (2008) fueron relevantes el involucramiento de otras áreas de estudio como la matemática, el lenguaje oral y el modo en que los conocimientos previos buscados eran usados o no en la cotidianidad del aula y en procesos formales de educación. Así mismo, estas dos autoras a pesar de haber explorado el contexto familiar como nicho de construcciones tempranas asociadas a la matemática y el lenguaje, aún a pesar de haber inspirado la presente investigación, limitaron su exploración a cuestiones demográficas, estructuras familiares y patrones de crianza que podrían influir en los conocimientos matemáticos y del lenguaje, sin profundizar en cuestiones que en la presente investigación sí fueron columna vertebral, tales como los juicios, valores y prácticas familiares en torno al lenguaje escrito.

Farías Bernal y Moreno Ríos (2008) pudieron identificar que la tipología de familia nuclear era la más común en la población participante, así como la efectiva existencia de la mayoría de conocimientos previos sugeridos por la teoría respecto a matemática y lenguaje. Específicamente, estas investigadoras determinaron que en torno al lenguaje, se hacía presente el uso del nombre propio en elaboraciones espontáneas de los niños participantes, del mismo modo que el reconocimiento de la escritura como un objeto sustituto. Aunado a ello fue posible determinar que existía el uso de convencionalidades del sistema de escritura y principios sintácticos del lenguaje presentes en la oralidad.

Aunado a lo antes dicho en la investigación citada se logró establecer que en tanto los niños participantes poseían conocimientos referente a la escritura convencional, las madres entrevistadas reconocieron una enseñanza intencional de cuestiones como el uso del nombre propio para la identificación de objetos personales, así como el uso del dibujo para comunicar y la diferenciación entre los números y las letras. Farías Bernal & Moreno Ríos (2008), en esta vía lograron reconocer que dentro de las familias participes existía una abierta y clara comunicación con los niños en torno a temas que ellos consideraban relevantes de enseñar a sus hijos antes del ingreso por vez primera a la educación formal. Estas intenciones educativas tempranas fueron variadas en su intensidad, entre la matemática y el lenguaje dependiendo del contexto de cada familia; así, algunos reforzaban más su intención educativa respecto a la matemática y otros entornos al lenguaje, dependiendo de su oficio, gusto o apreciación personal del área más relevante.

Por su parte Guevara, Rugerio, Delgado Sanchez, Hermosillo García, & López Hrenández, (2010) se ocuparon de realizar una investigación en la que el objetivo principal trató de evaluar el nivel de desarrollo adquirido por niños en edad preescolar respecto a conocimientos lingüísticos relacionados “con la alfabetización emergente, así como las características del ambiente de alfabetización en sus hogares” (Guevara, Rugerio, Delgado Sanchez, Hermosillo García, & López Hrenández, 2010, p. 31). En este estudio 65 niños de preescolar pertenecientes a una escuela mexicana pública y sus respectivas madres fueron los participantes. A través de la aplicación de dos instrumentos de evaluación individual para los niños (La Batería de Aptitudes para el Aprendizaje, creada por De la Cruz en 1989 y La Evaluación de Habilidades Precurrentes para la Lectura, EPLE, de Vega, 1998) y de un

cuestionario acerca de las prácticas alfabetizadoras para las madres, estos autores lograron hallar que los niveles de concernientes a habilidades lingüísticas tempranas en niños son bajos y que dichos niveles se asocian estrecha relación con las prácticas reportadas por las madres.

Guevara, Rugerio, Delgado Sanchez, Hermosillo García, & López Hrenández, (2010) advirtieron a través de este estudio que aunque las madres declararon poseer material relacionado con el mundo escrito, así como materiales para la escritura misma, las creencias y prácticas asociadas con la lectoescritura se distancian de un ambiente rico en experiencias en torno a la enseñanza o la formación de hábitos lectoescritores o a la estimulación de la construcción de conocimientos respecto a aspectos lingüísticos.

Para finalizar y en respuesta a lo dicho hasta aquí, desde el problema de investigación, y con la convicción de que los docentes somos sujetos reflexivos y conscientes de la necesidad imperante de vincular el entorno familiar al contexto educativo formal, y de comprender la manera en que la familia incide en los procesos de construcción de conocimientos en niños y niñas, para el caso, respecto al lenguaje escrito, es que se originó la idea de plantear acciones investigativas que permitan comprender:

¿Cómo se relacionan las prácticas, juicios y valores familiares en torno al lenguaje escrito en la construcción temprana que de éste hacen los niños en edad preescolar del colegio Unión Europea?

### **1.3 Objetivos de investigación**

#### **1.3.1 Objetivo General**

Analizar cómo las prácticas, los juicios y valores familiares entorno al lenguaje escrito se relacionan con la construcción temprana que de éste hacen los niños preescolares del colegio Unión Europea.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Caracterizar las familias participantes en esta investigación, teniendo en cuenta para ello cuestiones demográficas que permitan una adecuada contextualización.
- Identificar los conocimientos desarrollados en niños y niñas de cinco a seis años del Colegio Unión Europea sobre el lenguaje escrito.
- Caracterizar prácticas, los juicios y valores respecto al lenguaje escrito de las familias de niños y niñas de cinco años del Colegio Unión Europea participantes de esta investigación.
- Determinar la relación entre las prácticas, los juicios y valores familiares y los conocimientos existentes hallados en torno al lenguaje escrito en los niños y niñas de cinco años participantes de esta investigación.



## 2. Marco teórico

De tal modo, se ha tenido en cuenta para este fin el abordaje teórico de algunos temas que ayudaran a dar cuenta del objeto de estudio de este trabajo: alfabetización, alfabetismo emergente, familia como alfabetizadora y los principios del desarrollo de la escritura en niños pequeños, categorizados por Goodman (2002).

La idea de abordar estos términos de manera independiente se fundamenta en la complejidad que puede llegar a tener su definición dado las disimiles opiniones y las crecientes y continuas conceptualizaciones que existen respecto a cada uno. Alfabetización, alfabetismo emergente son nociones con definiciones inacabadas y blanco de fervientes discusiones aun. No obstante, se halla una profunda relación entre estos a la hora de hablar de la construcción del lenguaje escrito y la influencia en este proceso del contexto en el que cada sujeto se encuentre. Así mismo se aborda la idea de que los niños se hacen construcciones cognitivas tempranas del lenguaje escrito a partir de principios que enmarcan, la forma, uso y la relación de este con el pensamiento y el mundo concreto.

Así, en primer momento se abordara la alfabetización como un concepto objeto de múltiples apreciaciones y en constante cambio. Luego se tratara el tema de alfabetismo emergente eje orientador de esta investigación como construcción social temprana de los conocimientos entorno a la lectura y la escritura y la relación que este posee con el contexto familiar de niños y niñas. Seguidamente se abordaran los argumentos que soportan la idea de la familia como

primer educador. Para finalizar se expondrán los fundamentos teóricos que sustentan el desarrollo temprano de ciertos conocimientos de los niños respecto al lenguaje escrito.

## **2.1. ¿Qué es la alfabetización?**

Al hablar sobre alfabetización se hace frente a la dificultad de abordar un tema polémico que pone sobre la mesa diversas opiniones y consideraciones que aún hoy en muchos de los casos no han sido conciliadas. La alfabetización siendo un tema de considerables estudios y eje central de discusiones en el campo educativo y hasta político, solo ha sido considerado en su complejidad y usado en una “acepción original generalmente ambigua y sin consenso” apenas a partir del siglo XIX (Braslavsky, 2003. P. 3). Este término atendido inicialmente con escaso interés, por décadas fue equiparado a la habilidad de leer y escribir, limitándose así en principio, a la idea de que hallarse alfabetizado o inmerso en la cultura escrita se trataba de cuestiones como “la posibilidad de firmar un documento [o] responder <<Sí, puedo leer>>” (Kalman, 2008. P. 108).

Durante un largo tiempo la convicción del manejo de la escritura como base de ser o no alfabetizado se fundamentó más que en un análisis desde el campo educativo, en la consideración de eventos como el comercio, la religión y la administración civil (Broch & López Fernández, 2012). La idea de definir la alfabetización vinculándola estrictamente a la “escritura alfabética, bajo el argumento de que el principio de <<una letra - un sonido>> era más económico que otras formas de escribir (...)” (Goody, 1968; Havelock 1988 citados en Kalman, 2008. P. 109) enfrentó señalamientos, en tanto esta postura limitaba muchas de las

cualidades que auténticamente posee este término. Al no considerar que muchos de los idiomas no se hallan dotados del uso de anotaciones alfabéticas y se configuran esencialmente por el uso tonal y fonético, lo que conlleva a que su apreciación del término alfabetismo difiera y se configure bajo otra apreciación (Kress 2003 citado en Kalman, 2008).

En consecuencia, definir alfabetización de modo más amplio supone entonces la reconsideración de convicciones y supuestos al respecto y la intención de incluir en esta diversas facetas del sujeto y contextos más allá de los que se consideran al verla exclusivamente como “una práctica elemental de la lectura y la escritura adquirida por las grandes mayorías” (Braslavsky, 2003. P. 4). Desde esta perspectiva esto implicaría entenderla además como el aprendizaje de significados “actitudes, creencias y expectativas respecto de la escritura y la lectura, (...) sobre el lugar y el valor de esas actividades en la vida de la persona” (Henríquez, 2007. p. 17).

En palabras de Cassany & Castellá (2010. p. 354) se trata de tener en cuenta en la conceptualización de la alfabetización o literacidad, como ha sido llamada por este autor en sus elaboraciones, que:

La orientación sociocultural de la lectura y la escritura (...) sugiere que leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes. Además de usar signos y de poner en juego procesos cognitivos, al leer las personas hacemos cosas en sociedad, interactuamos con nuestra familia, colegas y conciudadanos, ejercemos nuestros derechos democráticos, nuestras obligaciones laborales, nuestra actividad diaria en un entorno letrado.

Todo esto supone la idea de que la alfabetización posee un carácter social, además de cognitivo. Como lo sugiriera Barton & Hamilton (2000), se trata pues, de considerar aquí el hecho de que la alfabetización es una práctica social, en la que se hallan entre otros conocimientos el aprendizaje de las maneras en que culturalmente el lenguaje escrito es usado en un contexto. A partir de este supuesto se entiende que para David Barton y Mary Hamilton es primordial reparar en el concepto de alfabetización desde el estudio de “las prácticas sociales en las que la alfabetización tiene un papel; [y en las que] por lo tanto, la unidad básica de una teoría social de la alfabetización [serían] las prácticas de alfabetización” (Barton & Hamilton, 2000. p. 7).

La alfabetización como práctica social atiende por ende a la idea de que un sujeto alfabetizado o letrado no es solo “aquel que conoce el instrumento lengua escrita en abstracto o como código, sino aquel que puede realizar un conjunto de operaciones sociales para las cuales ese código se usa como instrumento” (Behares & Erramouspe, 1997. p. 16). Esto es concebir la alfabetización como la forma en la que es posible leer el mundo en el cual los sujetos se hallan y hacer uso de los sistemas de escritura como “potentes instrumentos de representación simbólica que permiten adquirir, a quien los posee, nuevas formas de pensar y de vincularse con el mundo y los hechos que en él suceden” (Broch & López Fernández, 2012. p. 23)

De tal modo, el alfabetismo se vislumbra como un asocio entre el desarrollo cognitivo y social, en tanto este requiere el conocimiento de reglas, límites y aspectos formales del lenguaje como código cultural establecido y las consideraciones sociales que de este se hacen y de las cuales subyacen sus cualidades y significados en determinado contexto. Se trata entonces de entender la alfabetización como un “proceso cognitivo-creativo de comprensión y

reelaboración del universo perceptivo simbólico- lógico-imaginativo, producto de la cultura de una determinada etapa histórica” (Joyce Manny 2000. P. 65 citado en Braslavsky, 2003. p. 5). Estar alfabetizado en este sentido significa comprender el modo en que el lenguaje se halla dispuesto como instrumento representacional del mundo, como herramienta de significación en el pensamiento (Broch & López Fernández, 2012).

Al hacer referencia al alfabetismo se alude además a “la manera como se van complejizando las capacidades y las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir para diversos propósitos – comunicar, aprender, disfrutar, imaginar participar, entre otros” (Flórez - Romero – Romero, Restrepo, & Schwanenflugel, 2007. p. 17) y a la imposibilidad de desligar todos esto de la naturaleza social del lenguaje. En consideración a ello la alfabetización no es algo exclusivo de uno u otro grupo de personas; “se trata de un logro que puede alcanzar diferentes niveles de desarrollo: se puede ser más o menos alfabetizado. [Es posible] ir desde firmar, diligenciar diferentes formularios y leer avisos del transporte público hasta expresar por escrito significados complejos (...)” (Cuervo y Flórez - Romero - Romero, 1992 citadas en Flórez - Romero - Romero, Restrepo, & Schwanenflugel, 2007. P. 17).

Con lo dicho hasta este punto se puede advertir como lo hiciera Mary Hamilton (2010. p.7) que aunque

Hay una larga tradición de enseñanza de la alfabetización y la investigación en el habla inglesa [y de que esta es vista] (...) como un conjunto discreto de habilidades que pueden ser adquiridas paso por paso. [Dentro de las cuales hallan] algunas [consideradas] (...) básicas, [tales] como ser capaz de asignar palabras en sonidos utilizando la fonética, para deletrear correctamente (...) [y] algunas más complejas [nominadas como] habilidades lingüísticas y de

procesamiento de información que permiten a las personas reconocer diferentes tipos de textos y tener en cuenta el propósito y la audiencia cuando leen o escriben.

La alfabetización requiere más que habilidades básicas; exige, involucra y se desarrolla en contextos sociales, con propósitos y relaciones por las cuales cobra sentido (Hamilton, 2010).

En general lo expuesto hasta este punto podría ser sintetizado en la consideración hecha por Henríquez (2007, p. 18) al señalar que

La alfabetización es un logro social y cultural, así como también cognitivo, que les permitirá a las personas, en el presente y en el futuro, participar en diversos grupos de actividades que implican leer y escribir. Está íntimamente ligada a relaciones concretas y a actividades y circunstancias sociales y culturales determinadas como son leer el diario, pagar los impuestos, observar las indicaciones y carteles publicitarios en las calles, escribir y leer cartas, ampliar los conocimientos del mundo, abrir la mirada sobre éste y muchas otras actividades y derechos que nos hacen desarrollarnos como personas, ser críticos y conscientes respecto de la realidad que nos rodea y, a partir de allí, construir nuestra propia historia, nuestra sociedad.

## **2.2. Alfabetismo Emergente**

El alfabetismo emergente supone la primera etapa de un proceso continuado de apropiación de la alfabetización, en la que se inicia el aprendizaje en torno al lenguaje oral y escrito, sus formalismos, significados y el sentido que este posee. Desde esta perspectiva el alfabetismo emergente se trata de una etapa del desarrollo en la que los niños “[han aprendido] sobre la función, el contenido, la forma del lenguaje escrito y la actitud (...) hacia él antes de ingresar [al sistema de educación formal]” (Flórez - Romero, Restrepo, & Schwanenflugel, 2007. P

17). Este alfabetismo debe ser comprendido entonces de manera sencilla como “(...) el 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 - Romero - Romero, Restrepo, & Schwanenflugel, 2007. p 17).

Conforme a esto el alfabetismo emergente “es más amplio que aprender a leer y a escribir” (Henríquez, 2007. p. 19) e implica las consideraciones culturales que de la lectura y la escritura existan en el contexto del niño. De modo que se halla estrictamente relacionado con los hábitos y las oportunidades que aporte el ambiente en el que este se encuentre. En palabras de Flórez - Romero, Restrepo y Schwanenflugel (2007. p. 17) la alfabetización emergente es un recorrido que el niño no puede hacer de forma individual dado que “depende, de manera muy importante, de los intercambios que [este] sostiene con los adultos significativos que le rodean y con los eventos y objetos valorados por el círculo sociocultural en el que ha estado inmerso”, familia, barrio, grupo religioso, etc.

Con lo dicho se entiende entonces que la riqueza del alfabetismo emergente depende en gran medida de las experiencias que el entorno ofrezca a niños y niñas, de las interacciones que se den alrededor del lenguaje escrito y de “la capacidad de los adultos en el entorno del niño para proveerle experiencias significativas que lo acerquen [al conocimiento del sistema de escritura].” (Flórez - Romero, Restrepo, & Schwanenflugel, 2009. p. 80). No obstante, se debe tener claro que si bien es tarea de los adultos ofrecer una guía y herramientas adecuadas para el desarrollo de conocimientos respecto a las formalidades, sentido y usos del lenguaje escrito,

“solo el aprendiz, desde su propio ritmo de aprendizaje, [será quien delinee] sus propias rutas” (Flórez - Romero, Restrepo, & Schwanenflugel, 2007. p. 19).

En este sentido, se entiende la idea de que el alfabetismo emergente no se halla exclusivamente sujeto a la influencia del entorno, que si bien, es pieza fundamental en la adquisición temprana de nociones en torno al lenguaje, no es el único aspecto que juega en esta. Mucho tiene que ver con la experiencia del alfabetismo emergente efectivo, las capacidades cognitivas que el niño trae consigo desde el nacimiento (Chaves, 2010). Como señala Flórez - Romero – Romero, Restrepo, y Schwanenflugel (2007) la dimensión cognitiva se encuentra en correspondencia con el alfabetismo emergente y se constituye como una de las dimensiones que lo configuran. En ella se entiende que el niño participa activamente en el proceso de asimilación de información para construir conocimiento.

Según Flórez - Romero y Medina (2011, p. 115) existen cuatro características básicas que describen el alfabetismo emergente:

- a) Se inicia antes de que el niño comience su instrucción alfabética formal, b) encierra todo el conocimiento inicial y actitudes que los niños han construido y consolidado sobre la lectura, la escritura, y sus funciones y contextos, c) suscita la construcción social del conocimiento en torno al lenguaje y d) reconoce que la lectura y la escritura se desarrollan simultáneamente y se consolidan en experiencias significativas para el niño que pueden obedecer a un plan del adulto.



### **2.3. Familia como entorno alfabetizador**

Hasta este punto ha sido advertida la relevancia que posee el bagaje proporcionado por el entorno del niño respecto a la lectura y la escritura en las construcciones cognitivas y socioculturales que este haga tempranamente sobre ellas. Ahora bien, recae sobre este apartado la intención de entender que siendo, el aprendizaje de la lectura y la escritura, desde la perspectiva del alfabetismo emergente-, una cuestión cultural y no meramente natural (Henríquez, 2007), que inicia prácticamente desde el momento en que se nace (Forteza, 2012) y que se halla sujeto al acompañamiento de los adultos significativos para el niño; este supone por demás, la intervención de un grupo social prioritario en la formación del mismo. En tal caso, es lógico pensar que dicho grupo encargado de acercar al niño al alfabetismo emergente en principio, es el familiar; dado que es en éste, en el que en primer momento el niño es recibido como nuevo integrante de la sociedad y en cuyo seno es acogido y preparado para la vida en contextos y grupos sociales diversos.

En este dialogo es preciso considerar que “la familia (...) conceptualizada por la antropología y por la sociología como institución articuladora con la sociedad ligada a la conservación de la vida y la socialización de las nuevas generaciones” (Puyana, 1995. p. 13.) y apreciada como distinta a otras instituciones sociales, por las tareas que cumple, es el más alto alfabetizador y el primero de todos. No es de extrañar que la familia aporte la mayor cantidad de experiencias entorno a la lectura y la escritura, en tanto en ella es que los niños se desarrollan principalmente en la etapa más temprana de su vida (Moreno, 2001). Aunado a ello el hecho de que sea un núcleo afectivo por excelencia en el que se viven experiencias emotivas e

íntimas, imposibles de experimentar tan significativamente en otros grupos sociales. (Puyana, 1995) la constituye en agente alfabetizador irremplazable y altamente relevante; imprescindible a la hora de hablar de aprendizajes precoces entorno a la cultura letrada.

La idea de familia como entorno alfabetizador no es nueva, parte de la realidad de que muchos de los niños al llegar al contexto escolar formal ya traen consigo conocimientos sobre la lengua escrita, que de ningún modo provienen de la instrucción pedagógica formal (Fortea, 2012). Al respecto, se han realizado múltiples estudios que permiten ver una relación estrecha entre actividades, características y actitudes del contexto familiar en torno al lenguaje, tales como: la frecuencia de lectura de cuentos, el tiempo dedicado a la lectura y la escritura, el grado de escolaridad de los padres, el interés sobre la cultura escrita e incluso el nivel socioeconómico, con el repertorio de conocimientos que el niño va adquiriendo respecto al alfabetismo y el éxito que este pueda tener respecto a este (Salazar Reyes & Vega Pérez, 2013; Guevara, Rugerio, Delgado Sánchez, Hermosillo García, & López Hernández, 2010; Floréz, Restrepo, & Schwanenflugel, 2009).

Como señalan Flórez - Romero - Romero, Restrepo, & Schwanenflugel (2007. p. 19) al citar a Garrido (2002)

La realidad muestra que en el hogar, en mayor o menor grado, los niños y las niñas han desarrollado la oralidad a partir de muchos o pocos intercambios conversacionales significativos; han estado expuestos a una variedad de manifestaciones del lenguaje escrito; han estado inmersos en prácticas que favorecen o no el alfabetismo emergente (...). En

conclusión, los niños crecen en hogares que ofrecen variados niveles de apoyo al desarrollo del alfabetismo.

Es un hecho que la familia abastece en principio las herramientas con las que el niño configurará los conocimientos y habilidades cada vez más complejas asociadas al uso, forma y sentido del lenguaje. Si se hallan vacíos en las experiencias que el hogar brinda a los niños, se hallarán dificultades para apropiarse más efectivamente de procesos lectoescritores formales posteriores (Flórez - Romero - Romero, Restrepo, & Schwanenflugel, 2009). Sin embargo, es importante advertir en este punto, que si bien es vital el acceso a material impreso y la cercanía con elementos que favorezcan la lectura y la escritura, es aún más importante el mensaje que transmitan padres, hermanos y adultos cercanos al niño respecto al valor que estos poseen en su vida (McLane y McNamee 1999 y Braslavsky 2005, citados en Fortea, 2012). De tal modo, la experiencia que puede otorgar la familia al niño sobre la cultura letrada implica más que la tenencia de libros o revistas, el ejemplo y con él la conciencia de que los niños aprenden también actitudes y formas de apreciar los elementos que se hallan en su entorno, no meramente los detalles formales del uso del lenguaje.

De tal modo, el ambiente familiar no solo dota al niño de conocimientos de estructura, normatividad o convencionalidad del lenguaje, sino que además, comunica la actitud, la importancia y los hábitos alrededor de éste (Moreno 2001). Así por ejemplo, aunque existan condiciones económicas y académicas desfavorables, es primordial el valor que le otorga al lenguaje, padres, madres o adultos cercanos al niño. En esta vía entonces, por ejemplo, el discurso y actitud con el que se asumen tareas como contar pequeñas historias o escribir notas

repercuten también en la importancia que los niños concedan a aprendizajes posteriores en torno al lenguaje (Moreno, 2001). En este sentido es factible suponer que en tanto el contexto familiar aporte prácticas, juicios y valores positivos en torno al lenguaje, el niño construirá para sí actitudes e ideas favorables sobre el mismo y su aprendizaje; actitudes e ideas que pueden llegar a favorecer o desfavorecer, tanto como los recursos materiales, el posterior desempeño alrededor de la construcción que el niño haga del lenguaje (Moreno, 2001).

Al respecto, Moreno (2001, p. 180), ejemplifica de manera muy acertada lo dicho antes con la siguiente apreciación.

Si se consideran las actitudes como imitación, parece claro que si la madre y el padre son amantes de la lectura y leen habitualmente, lo más probable es que su hija/o mediante la imitación de las actitudes familiares las adopten como propias y también se interesen por la lectura.

En este diálogo entonces, la familia como entorno alfabetizador media en buena parte no solo las construcciones cognitivas alrededor del lenguaje, sino las ideas sociales y culturales que los niños se van haciendo del mismo. Se tiene pues, que, un contexto familiar “favorecedor” no se liga meramente al alcance de materiales del mundo escrito, sino que demanda además comportamientos positivos en torno al tema al aprendizaje y uso del lenguaje. Así las cosas, es posible pensar que en tanto la familia posibilite el acceso material a sitios o elementos asociados al lenguaje y asocie este acercamiento con prácticas que involucren social, emocional y culturalmente al niño con el mismo, se dará un nicho mucho más rico para

construcciones cognitivas y socio-culturales posteriores (Moreno, 2001; Arias, 2010; Fortea, 2012; Flórez-Romero & AriasVelandia, 2010).

Así pues, si en los hábitos de padres, hermanos o en general de los adultos que rodean el niño, se reconocen actitudes y prácticas asociadas a una constante validación, por ejemplo, de la lectura, como recurso importante en el desarrollo de diversas actividades cotidianas, recreativas y cognitivas, y, se considera ésta como parte de actividades conjuntas familiares, es posible que se dé una mayor tendencia a que los niños asimilen la lectura como un acto con alto valor que a su vez como práctica cotidiana los reta cognitivamente (Arias, 2010) y que en esta vía, los prepara para futuras construcciones en el marco educativo formal. Así mismo, se asume que en la clase de relación que se dé entre los padres y los niños, entorno a actividades conjuntas de lectura, por la carga afectiva, que ya se ha dicho existe de manera particular en el contexto familiar, es factible que se determine la afinidad o aversión a la lectura por parte de los niños (Arias, 2010).

En definitiva lo expuesto hasta aquí puede ser acertadamente definido con lo que señala Guevara, Rugerio, Delgado Sánchez, Hermosillo García, y López Hernández, (2010. p. 32):

El contexto familiar potencia el desarrollo de la alfabetización en tres formas: 1) a través de la interacción, que consiste en las experiencias compartidas por un niño con sus padres, hermanos y otras personas del entorno familiar; 2) mediante el ambiente físico, que incluye los materiales de lectura y escritura disponibles en el hogar, y 3) mediante el clima emocional y motivacional, que comprende las relaciones entre las personas en la casa, principalmente las que reflejan las

actitudes de los padres hacia la alfabetización y las aspiraciones referentes al desempeño de sus niños.

Para terminar es preciso llamar la atención sobre lo importante de reflexionar respecto al alcance que posee la familia como entorno alfabetizador. Siendo esta la más cercana versión que el niño tiene de lo que supone el mundo en general y de lo que conlleva la lectura y la escritura, sin lugar a duda, en el inocente desconocimiento en el que el niño llega a la sociedad, la familia se consolida como la más confiable y primera verdad en la que el niño puede creer. De ahí, que sea tan poderosa, que eduque con tal finesa que puede impulsar o entorpecer el camino hacia una alfabetización exitosa.

#### **2.4. ¿Qué conocimientos previos sugiere la teoría que los niños en edad preescolar deben tener respecto a la escritura?**

En coherencia con lo expuesto hasta aquí, es razonable sugerir que el lenguaje ya sea en su modo oral o escrito, definitivamente se encuentra presente en el niño incluso antes de su nacimiento, en tanto es justamente por la mediación de éste que se establecen múltiples relaciones culturales y afectivas tanto en la infancia como en la adultez. De tal modo no es ilógico pensar que el lenguaje escrito es aprehendido desde etapas muy tempranas del desarrollo sin mediación alguna de instituciones que dediquen sus esfuerzos explícitamente a esto. “Los niños (...) entre 4 y 6 años, (...) son sensibles a la existencia de lo escrito, y son capaces de producir diferenciaciones pertinentes (...) en función de una incipiente competencia simbólica. [Lo son también] a los registros de lenguaje y a los usos diferenciados

en contextos específicos en función de una competencia letrada recién estrenada” (Teberosky, 1997, p. 264).

Al respecto, Ferreiro (2002, p. 128) señala que:

Antes de que la escritura aparezca como una tarea escolar ineludible, antes de que el niño sea iniciado en los rituales de la alfabetización, la escritura existe. Históricamente hablando, no cabe duda que la escritura tiene un origen extra escolar (...) que el comienzo de su organización en tanto objeto de conocimiento, precede a las prácticas escolares, que la escritura efectiva evoluciona en el niño a través de modos de organización que la escuela desconoce (...)

Así las cosas, se tiene que para el interés puntual de la presente investigación fue altamente relevante fijar la mirada en aquellos aspectos específicos que hacen válida la idea de un dominio temprano del lenguaje escrito por parte de niñas y niños que sin ser incluidos en el contexto escolar formal, ya poseen ciertos constructos respecto a la escritura. Estos conocimientos se desarrollaron bajo la categorización hecha por Goodman (2002, citada en (Farías Bernal & Moreno Ríos, 2008), de los aspectos que según la autora rigen el desarrollo precoz de la escritura en los niños y que se hallan abordados bajo la categoría de principios.

Para Goodman (2012, p. 108) los “principios (...) [son aquellos conocimientos previos, que respecto a la lectura y escritura] los niños descubren y aprenden a controlar a medida que desarrollan un sistema de escritura”. En este diálogo el desarrollo paulatino de construcciones cognitivas tempranas en torno al lenguaje escrito se acepta además como existente antes de la instrucción formal en tanto, según Teberosky (1989), los niños no esperan a que la escuela construya por ellos aquellos conceptos que pueden construir por sí mismos sobre el lenguaje

escrito. Así pues, se tienen los siguientes principios propuestos por Goodman (2002), citados en Farías Bernal & Moreno Ríos (2008, p. 34).

**Funcionales:** A medida que el niño se hace partícipe de lo social, es involucrado directa e indirectamente en la escritura y en la lectura, por lo que él mismo empieza a resolver dos grandes preguntas cómo y para qué escribir (Goodman, 2002). De modo que identifica que estas tienen unas funciones; estas respuestas que se va dando, las termina reflejando en hechos en diferentes niveles (Goodman) como:

- Interpersonal.

- Usar sus nombres para identificar sus dibujos y pertenencias (Goodman, 2002); esto, según Teberosky y Ferreiro (1979, citadas en Teberosky, 1982) si se acepta como escritura, las escrituras pre silábicas.
- Descubrir que el lenguaje escrito, es usado cuando la comunicación cara a cara no es posible, del mismo modo que se reconoce que éste, puede ser usado como ayuda a la memoria (Goodman); así, en términos de Wagner (1968, citado en Teberosky, 1989, p. 163) existe un “conocimiento del lenguaje formal, el lenguaje que con mayor frecuencia es acompañado del acto de escribir”

- Representaciones de experiencias reales o imaginarias

- Comenzar a representar su imaginación en el lenguaje escrito, haciendo uso de diversos símbolos dentro de los cuales aparecen los dibujos o los garabatos, esto, dependiendo del repertorio que el contexto particular de al niño, tanto a nivel artístico como lingüístico, así como, de la exigencia en el momento de crear (Goodman, 2002). Es decir, y tal como lo señalan Ferreiro & Teberosky (1979), y Ferreiro (1982), (citadas en Teberosky 1989), el



niño descubre “las propiedades de los elementos de la representación gráfica: tipo de marcas gráficas y diferencias entre representación icónica y no icónica” (p. 165).

. Lenguaje heurístico y explicativo:

- Antes de la escuela, marcar sus propios dibujos con el fin de explicarlos o de representar de alguna manera en lenguaje escrito lo que han representado en sus dibujos (Goodman, 2002). Dicha explicación, se refiere a la utilización de un “propio metalenguaje” (Ferreiro, Teberosky 1979; Tolchinsky en prensa, citados en Teberosky 1989 p.164).

**Lingüísticos:** En este nivel según Goodman, (2002), “los niños llegan a darse cuenta que el lenguaje escrito se organiza de una manera convencional. Aprenden que el lenguaje escrito toma ciertas formas, va en una dirección particular y, si es alfabético, tiene convenciones ortográficas y de puntuación” (p. 115).

- Ortográficos

- Al observar a los niños escribir espontáneamente, es clara la evidencia de que su escritura refleja las convenciones culturales del sistema escrito que le rodea, así, el niño utiliza características particulares de este, como las formas y el tipo de letras, los signos de puntuación e incluso la dirección en que estos deben ser escritos. Con esta percepción en juego, no es extraño, que “los primeros intentos de escribir que hace el niño se parezcan a las formas cursivas [o imprentas] del adulto; que el uso temprano de las letras o cuasi letras se parezca a las mayúsculas y que su control sobre la dirección horizontal, sea casi universal” (Goodman, 2002 p. 116).

- Sintácticos

- Las características sintácticas del lenguaje escrito dependen de las exigencias del contexto oral en que el niño se desenvuelve, por lo que el uso cotidiano de las palabras aportado por el contexto, permite según Borzone & Rosemberg (2000), “la elaboración de construcciones básicas por medio de artículos, preposiciones, pronombres y formas verbales” (p. 42).

#### - Semántico y Pragmático

- De la misma manera en que el niño reconoce los usos de la escritura, identifica la estructura que una u otra forma de esta exige para su uso, de forma que hay una identificación clara de las palabras o frases que deben ser usadas al escribir un cuento o una carta por ejemplo. Hay así, una comprensión de las reglas y relaciones de la escritura, es decir, “sobre el modo de representación del lenguaje que define el sistema de escritura” (Ferreiro 1985, citado en Teberosky 1989 p. 162).

**Relacionales:** En la medida en que el niño descubre como el lenguaje puede ser significativo, comprende que este da cuenta de lo que la gente piensa y conceptualiza, (Goodman 2002), por tanto los niños empiezan a encontrar una correspondencia entre la escritura, y los contenidos sobre los cuales intentan escribir, así, “(...) debe llegar a conocer que la escritura puede relacionarse con el objeto y el significado del objeto que está siendo representado, con el lenguaje oral, con la percepción visual de la ortografía y con la interrelación de todas estas relaciones” (Goodman p.120).

#### - Relación objeto, escritura y significado

- Con la identificación de símbolos usados para escribir, el niño empieza a comprender la existencia de relaciones entre estos, de modo que, descubre tres propiedades: “ la calidad del objeto sustituido de la escritura, las relaciones entre elementos de la representación

gráfica: diferenciaciones cuantitativas y cualitativas entre las producciones escritas, las relaciones de correspondencia sonora entre escritura y lenguaje” (Ferreiro y Teberosky 1979 citados en Teberosky 1989 p. 165) y las relaciones según Goodman (2002) “entre lo completo y lo incompleto” (p. 143), en tanto saben la cantidad de letras que debe tener una palabra en particular, según la pronunciación hecha de esta.

Con los principios del desarrollo de la escritura expuestos antes quedan clarificados los aspectos del lenguaje escrito que en esta investigación fueron buscados en niños y niñas participantes y que según lo sugerido por Goodman (2002) y Teberosky (1989) son contruidos sin necesidad de la instrucción escolar como tal, y con los que inician su dimensión escritural. Con la consideración dichos principios, se asume, un reconocimiento total de la existencia de conocimientos previos en el dominio del lenguaje, una innegable evidencia de la existencia en términos de Vygotsky de una prehistoria del lenguaje escrito en el niño (citado en Ferreiro, 2002 p. 153), que permite para el interés particular tener un camino concreto de búsqueda de estos en el contexto que compete.

### **3. Marco metodológico**

#### **3.1. Tipo de Investigación**

Considerando que la educación es un fenómeno social que implica una amplia variedad de actores, escenarios y prácticas, entre otros aspectos que la configuran, y, que conlleva en sí misma una dualidad entre lo humano y lo científico, en un diálogo que debe atender al reconocimiento de realidades subjetivas y al hallazgo de respuestas y estrategias claras y sistemáticas que permitan la resolución de los cada vez más complejos retos de la sociedad; la presente investigación pretendió en consideración de este carácter integral del campo educativo y en la legitimidad del uso y consideración de múltiples métodos y procedimientos investigativos para solucionar la pregunta problema que direcciona una investigación configurarse metodológicamente bajo un enfoque investigativo mixto (Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010). Esta investigación, entonces, se inscribe de manera puntual en el uso y toma en cuenta tanto de instrumentos, métodos, procesos y maneras de analizar que responden al carácter reflexivo, interpretativo y descriptivo de la investigación cualitativa como al carácter numérico, específico y objetivo de la investigación cuantitativa (Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010). De tal modo, en la presente investigación se plantearon instrumentos o estrategias para la obtención, registro, organización, codificación y análisis de información que se sirvió de manera simultánea y armónica del enfoque cuantitativo y cualitativo. Para resolver la pregunta problema de esta investigación se

determinó como viable el tipo de diseño mixto simultáneo (Pereira, 2011), en el que de manera paralela se explora, confirma y clasifica información, tanto de manera cuantitativa como cualitativa, que luego se analiza a la luz de la interpretación cualitativa, que se vale de la descripción usada en este enfoque, con apoyo de referentes teóricos y datos numéricos de carácter cuantitativo. De tal modo, instrumentos como fichas para contextualizar la población participante, rejillas de evaluación para determinar existencia de conocimientos en torno al lenguaje escrito, cuestionarios y talleres que recopilan información puntual, cuantitativa y precisa se apoyan y alimentan además de las descripciones que hacen posible el uso de la observación participante, el diario de campo y las videograbaciones.

### **3.2. Participantes**

Esta investigación se configuró por la participación de 3 niños y 3 niñas, con edades comprendidas entre los 5 y 6 años de edad, pertenecientes al colegio distrital Unión Europea de la localidad 19 - Ciudad Bolívar- Bogotá D.C., que hasta el momento no habían sido participes de procesos escolares formales y que provienen directamente de sus hogares sin previa preparación académica intencionada o se han hallado solamente en jardines de corte asistencialista.

Los participantes y su formación previa por ahora:

- **Participante 1:** *Sin escolaridad*
- **Participante 2:** *Sin escolaridad*
- **Participante 3:** *Jardín asistencialista.*

- **Participante 4:** *Sin escolaridad*
- **Participante 5:** *Sin escolaridad*
- **Participante 6.** *Sin escolaridad*

Cabe aclararle al lector que en este apartado aún no es posible brindar mayor información respecto a la población participante en tanto ésta ha sido elegida por datos preliminares y precarios que no permiten reconocer rasgos relevantes que puedan ser compartidos. Lo que significa que aunque se conocen datos concernientes al grado de escolaridad gracias a los documentos que sustentan la matricula en la institución, no es posible tener mayor información de condiciones demográficas. Dado que la selección de los participantes se realizó en fechas extra al calendario académico la información obtenida hasta este punto es precaria para realizar una caracterización más extensa de los participantes. En vista de lo expresado se creó un instrumento que posibilitó la caracterización de la población más adelante y que de hecho respondió adecuadamente al primer objetivo específico de esta investigación

### **3.3 Procedimiento**

La investigación se desarrolló en fases de acuerdo a las fechas de ingreso de los estudiantes a la institución en el año 2015, así:

- **Fase 1: Caracterización de familias de los participantes:**

En este punto de la investigación se implementó la Ficha familiar dispuesta para recopilar datos básicos que ayudaron a identificar el contexto en el que se hallaban los participantes de la esta investigación. De tal modo esta fase dio cuenta del primer objetivo específico de esta investigación.

- **Fase 2: Indagación de saberes previos de los participantes en torno al lenguaje escrito.**

Esta etapa de la investigación consideró la implementación de las Situaciones de observación dispuestas específicamente para identificar los conocimientos que según algunos autores expertos como Emilia Ferreiro (2002), Ana Teberosky (1997 y 1989) y Yeta Goodman (1998 y 2002), existen de manera temprana en los niños y niñas antes de la escolaridad formal, que se construyen paulatinamente en un proceso que conlleva mucho del carácter social del lenguaje. La fase dos comprendió la idea de resolver la cuestión de qué conocimientos específicamente poseían los participantes y en este orden de ideas pretendió responder al segundo objetivo específico del presente trabajo.

- **Fase 3: Análisis de datos recolectados en torno a Situación de observación de conocimientos previos existentes en la población participante respecto al lenguaje escrito.**

Aquí se hizo el análisis correspondiente a los resultados obtenidos en cada una de las Situaciones de observación aplicadas a la población participante; muchos de los datos logrados

sirvieron de insumo para ratificar o reformar los instrumentos de recolección sobre prácticas, juicios y valores familiares en torno a la escritura.

- **Fase 4: Cuestionario y taller con familias de la población participante.**

Esta etapa de la investigación pretendió profundizar más en la caracterización anhelada como primer objetivo específico de esta investigación; por lo tanto éste, alimentó la primera ficha familiar apuntando específicamente a la indagación sobre juicios, valores y prácticas de los padres de los niños y niñas que participaron en este proyecto. En esta fase se ejecutaron el cuestionario y el taller como instrumentos de recolección de datos; cada uno de estos buscó complementar al otro para obtener la información más completa y certera sobre cuestiones como el qué es importante para la familia respecto a la escritura, el cómo es valorada y qué hábitos o prácticas existen entorno a la misma, entre otras cuestiones.

- **Fase 5: Análisis de datos obtenidos en las entrevistas y los talleres.**

En este punto, al igual que lo hecho con las Situaciones de observación aplicadas a los niños y niñas participantes, se analizaron los datos recopilados con el cuestionario y el taller aplicados a los padres de familia. Esta fase consideró el cumplimiento total del objetivo específico número uno y direccionó el comienzo de la última fase de este proceso investigativo en el que se pretende responder al tercer y último objetivo específico: Determinar la relación entre las prácticas, los juicios y valores familiares y los conocimientos existentes hallados en torno al



lenguaje escrito en los niños y niñas de cinco años del Colegio Unión Europea sin experiencia escolar previa.

- **Fase 6: Construcción de conclusiones**

En esta fase se consideró el análisis juicioso hecho a los datos obtenidos con cada instrumento y se dio vía a la resolución de la pregunta problema de esta investigación y en este orden de ideas al cumplimiento del objetivo general del mismo.

### **3.4 Instrumentos y estrategias de recolección de datos**

Con miras a dar alcance al objetivo principal de esta investigación y en esta vía a la resolución de la pregunta problema desde la que se inspiró ésta, se hizo preciso determinar las acciones que permitieran acceder a la información pertinente al caso y que configuraran el proceso investigativo mismo. Por lo mismo, se presenta a continuación de manera general los aspectos tenidos en cuenta a la hora de recopilar datos y organizar los mismos para un posterior análisis (ver tabla 1).

**Tabla 1***Síntesis de instrumentos, registro, organización, codificación y análisis de información*

<b>Objetivo que direcciona Cada acción</b>	<b>Estrategias de recolección de información</b>	<b>Modo de registro de información</b>	<b>Codificación de información</b>	<b>Organización de información</b>	<b>Análisis de información</b>
Identificar los conocimientos desarrollados en niños y niñas de cinco a seis años del Colegio Unión Europea sobre el lenguaje escrito.	Situaciones de observación	- Rejilla de evaluación. Complementada con Diario de campo y Videograbaciones.	Si No	Se sumaron cuantos Si y cuantos No de cada indicador de las 6 rejilla, correspondientes a cada uno de los 9 conocimientos sobre la adquisición de la lengua que plantea Ferreiro (2002), Teberosky (1997 y 1989) y Goodman (1998 y 2002) La organización de puede ver en la tabla 4.	A partir de los referentes teóricos, teniendo en cuenta el enfoque mixto que plantea el asocio entre la descripción de los hallazgos (característica de a investigación cualitativa) y la toma en cuenta de datos numéricos (Cantidades halladas en cada codificación).
Caracterizar las familias participantes en esta investigación, teniendo en cuenta para ello cuestiones demográficas que permitan una adecuada contextualización	Ficha familiar	- Formato de registro de datos. - Diario de campo	- Estrato - Conformación familiar - Ocupación - Escolaridad	De acuerdo a aspectos económicos, estratificación, tipología familiar. La organización de puede ver en la tabla 3...	
Caracterizar prácticas, los juicios y valores respecto al lenguaje escrito de las familias de niños y niñas de cinco años del Colegio Unión Europea participantes de esta investigación.	Cuestionario y taller de padres	- Formatos de cuestionario y taller. - Diario de campo. - Videograbaciones.	Opciones de frecuencia. -Alta -Media -Baja	De acuerdo a información concerniente a - Prácticas - Juicios - Valores - La organización de puede ver en las figuras 1- 15.	

### **3.4.1. Fichas familiares de los niños de la población participante**

En el marco del problema de investigación y con miras a cumplir el primer objetivo específico de esta investigación, resulta claro que la temática de familia es la que configura en gran parte este trabajo, convirtiéndose así en tema obligado de exploración, en tanto es justamente de él y por él, que se considera la existencia de conocimientos previos aquí. Al respecto, por demás, se establece la importancia del contexto familiar bajo la suposición de que las vivencias, entorno, dinámicas y construcciones culturales de ésta afectan el desarrollo de los niños y niñas en la construcción de conocimientos en lo concerniente al lenguaje.

Así pues, la elaboración de una ficha familiar inspirada en la presentada en Farias Bernal y Moreno Rios, (2008) en un estudio similar al presente, resulto ser ideal en la búsqueda de una caracterización demográfica de los participantes de esta investigación. Esta ficha pretendió recabar información puntual que ayudara en un primer acercamiento con las familias involucradas en esta investigación y permitiera identificar rasgos sociales, económicos, culturales, etc., que hicieran posible resolver la pregunta central de esta investigación.

La información para este instrumento pretende ser por parte de las mismas familias de los niños, corroborada y complementada con información que posea la institución educativa (carpetas personales) al respecto. Dado que se pretende recopilar la mayor cantidad de información en torno a las características del entorno familiar en el que se han desarrollado los niños hasta el momento inmediatamente anterior a ingresar por primera vez al colegio, es preciso el diligenciamiento de esta ficha en encuentro personal con padres y madres de los niños participantes. Es preciso reconocer que a partir de esta ficha se pretendió dar base a la

construcción de un marco conceptual-teórico de manera contextualizada y responsable. De acuerdo a lo expuesto por Raúl Rojas Soriano (1998-2006) . Este instrumento tuvo una guía para su realización, se direccionó por temas específicos que fueron el puntero para caracterizar el contexto demográfico de las familias participantes (Ver anexo 1).

### **3.4.2 Situaciones de observación de conocimientos previos existentes en la población participante respecto al lenguaje escrito**

Las situaciones de observación apuntaron al descubrimiento de los conocimientos previos sugeridos como existentes en los niños participantes respecto al lenguaje escrito, considerados aquí a partir de los principios, lingüístico, funcional y relacional descritos por Goodman (2002) como existentes en el progresivo descubrimiento y apropiación de los niños de la escritura. Estas situaciones fueron configuradas e inspiradas puntualmente en las planteadas por Farias y Moreno (2008), en respuesta a algunas realizadas por Ferreiro (2002), Teberosky (1997 y 1989) y Goodman (1998 y 2002) al desarrollar diversas investigaciones concernientes a la teoría de la psicogénesis de la escritura. De tal modo, que estas situaciones de observación procuraron la similitud con las usadas por las autoras mencionadas, teniendo en cuenta para ello: el uso de material con imágenes, conversación entorno al uso del lenguaje escrito, escritura de los niños y las niñas de textos cortos con los símbolos que estos conozcan, ya sean alfabéticos o no, lectura de una historia corta e invitación de representar de manera escrita los sucesos preferido.

En el numeral 3.4.2.3 se describirán dichas situaciones de modo específico.

#### **3.4.2.1 ¿Cómo se diseñaron y qué objetivo direcciona las situaciones de observación?**

En primer lugar las situaciones en su mayoría fueron tomadas de las diseñadas por Farias y Rios (2008) en un estudio similar al presente, en el cual fueron denominadas “Ejercicios de Indagación Conceptual”. Las nominadas aquí, situaciones de observación, refieren un gran número de acciones, materiales y espacios usados por las autoras mencionadas antes.

En segundo lugar las situaciones de observación pretenden guardar el rigor conceptual que exige la identificación de los principios sugeridos por Goodman (2002) como existentes y que direccionan el segundo objetivo específico de esta investigación: *Identificar los conocimientos previos en lengua escrita en niños y niñas de cinco años*. De tal manera, las situaciones de observación de conocimientos previos, pretenden corroborar a partir de la observación de situaciones problemáticas planteadas a los niños participantes, qué conocimientos de los sugeridos por la teoría de Goodman (2002) existen efectivamente en la población participante.

#### **3.4.2.2 Conocimientos previos a ser identificados en torno a lenguaje escrito a través de las situaciones de observación**

Luego de abordar algunas generalidades respecto a las situaciones de observación inspiradas como ya se ha dicho en las investigaciones de Ferreiro (2002), Teberosky (1997 y 1989) y Goodman (1998 y 2002), y tomadas puntualmente del trabajo elaborado por Farias Bernal y Moreno Rios (2008), teniendo en cuenta el marco conceptual desde el que se configuró esta

investigación, se hace pertinente puntualizar los conocimientos que se pretenden identificar en los niños y niñas participantes de esta investigación. Estos conocimientos previos respecto al lenguaje escrito al igual que las situaciones de observación, han sido tomados de Farias y Moreno (2008, p. 38):

1. Uso del nombre propio mediante la escritura pre-silábica en pro de la identificación.
2. Noción de algunas de las situaciones en las que el acto de escribir es necesario.
3. Uso del lenguaje escrito con el fin de explicar el significado de dibujos propios.
4. Representación de ideas sobre alguna situación a través de símbolos como los dibujos o garabatos, o series de letras que no son aún comunicativas para el adulto, es decir convencionales.
5. Relación de la escritura con las ideas, conceptos o significados sobre los que se esté escribiendo.
6. Diferenciación entre lo que representa realizar un dibujo y escribir una palabra, al manifestarse un entendimiento de que la escritura constituye un tipo específico de objeto sustituto.
7. Discurso propio para nominar elementos propios de la escritura, como lo son los textos y las palabras.
8. Identificación de diferentes tipos de texto (carta, cuento, receta, etc.) a través del reconocimiento de frases de uso particular en cada uno.
9. En escritura espontánea se reflejan algunas características propias de la convencionalidad escritural de la cultura, como la dirección, formas y tipos de letras y signos.

Aunado a lo expuesto antes estas situaciones de observación fueron diseñadas, teniendo en cuenta el perfil humano de esta investigación, es decir, sin dejar de lado la concepción de niño como sujeto pensante, constructor, capaz de, y en general las situaciones de la vida que hacen que las acciones sean más agradables, como por ejemplo y para el caso, el juego, pero también sin pasar por alto el saber y las prácticas aprehendidas por la investigadora, respecto a la interacción específica con niños. Para estos, puntualmente se utilizaron preguntas, que apuntaron a una búsqueda juiciosa y clara de los conocimientos previos respecto al lenguaje escrito, las cuales fueron diseñadas considerando cierta flexibilidad, por la misma naturaleza humana del lenguaje, y en este sentido por la pluralidad que existe en él.

#### **3.4.2.3 Diseño específico de situaciones de observación de conocimientos previos existentes en la población participante respecto al lenguaje escrito**

Antes de presentar lo que fue el diseño final de las situaciones de observación, es pertinente reiterar que estas han sido creadas, desarrolladas y aplicadas en una investigación anterior que también pretendía responder a la idea de la existencia de conocimientos previos a la escolaridad de niños y niñas entre otros temas en torno al lenguaje escrito. Estas situaciones de observación nombradas originalmente por Farias y Moreno (2008, p. 119-132) como “Ejercicios de Indagación Conceptual”.

Es pertinente aclarar que aunque en su mayoría las situaciones de observación conservan el estilo original diseñado por Farias & Moreno Rios, (2008, p. 119-132) se realizaron ajustes considerados necesarios en tanto materiales, diálogos e incluso situaciones, dado que los

tiempos de aplicación, el contexto demográfico, las características de la institución y de los participantes y las situaciones no correspondían exactamente a las planteadas originalmente por estas autoras.

### **Situación de observación No. 1**

**Elaboración de una tarjeta, que suscite la necesidad de ser identificada, y explicada mediante el lenguaje escrito.**

#### **Conocimientos a observar:**

- ♣ Uso del nombre propio mediante la escritura pre silábica en pro de la identificación
- ♣ Noción de algunas de las situaciones en las que el acto de escribir es necesario
- ♣ Uso del lenguaje escrito con el fin de explicar el significado de dibujos propios

#### **Descripción del material:**

Básicamente se utilizaran trozos de cartón cartulina de diferentes tamaños y colores, con el fin de darle variedad al niño; [además de lápices, colores, crayolas, plumones de diversos colores,] etc.

**Contenido:** La Situación de observación se desarrolló en dos momentos, así:

#### **A. Elaboración de tarjetas**

Se iniciará proponiendo al niño una conversación en la que compartir aquellas situaciones en las que ha visto tarjetas, las fechas o motivos por las que se regalan y lo que el piense en general acerca de estas; [una vez que el niño haya compartido su experiencia, se le contará que se acerca una fecha especial – el día de la madre -, en la que las personas también regalan



tarjetas y se le invitará entonces, a que realice una tarjeta para regalarle a esa mujer especial, su madre].

A partir de este momento, se dará el tiempo y espacio libres, para que el niño construya la tarjeta, por lo que el investigador no sugerirá formas o contenidos sobre esta. Cuando el niño manifieste haber terminado, el investigador, le pedirá que le cuente sobre su contenido, momento en el cual este detallará si existe algún lenguaje escrito; si lo hay, el investigador cuestionará al niño sobre lo que esto es, lo que dice, y para qué lo hizo, de lo contrario, el investigador cuestionará al niño sobre el cómo hacer para que la mujer que recibirá la tarjeta sepa de qué es el dibujo que está allí, y qué significa o le quiso decir con este. Posteriormente, el investigador comentará al niño que [esta será guardada junto con otras, para ser entregadas con las del resto del curso, en ausencia de los niños y niñas, esto se indicará al niño con la intención de que el niño o niña se cuestione sobre cómo hacer para que la tarjeta sea correctamente entregada. Si el participante no llega solo a la respuesta, entonces, se preguntará puntualmente cómo hacer para que esa mujer sepa de quien es la tarjeta, cómo hacer para que la maestra sepa de quién es cada tarjeta.]

### **B. Indagación: Conversación sobre usos**

Partiendo de la solución que el niño de a la situación problema anterior, que se espera sea según la investigación teórica, la de marcar con su nombre propio la tarjeta (*de no ser así, se inducirá al niño a que lo haga, para poder dar cierre a este momento de la situaciones de observación*), el investigador dará pie a la siguiente serie de preguntas, buscando indagar con ellas en primer lugar la funcionalidad que el niño encuentra o la que acaba de hacer (marcar) y las nociones que tenga sobre la escritura en cuanto a sus formas, usos etc.:

- **¿Qué hiciste?** (refiriéndose a la acción última de marcar con su nombre)

*Observación:* Dado el caso de que el investigador haya inducido la marcación la pregunta será **¿qué hicimos?**

- **¿Lo has hecho antes?, ¿Cuándo?, ¿Para qué lo has hecho?**

- **¿A quién más has visto hacer eso?**

- **¿Si sabes que eso que hiciste es escribir, que ya sabes escribir tu nombre?**

- **¿Qué más sabes escribir?**

- **[¿Quién te enseñó a hacer eso?]**

- **¿A quiénes has visto escribir?**

- **¿Para qué crees tú que se escribe?**

- **¿Para qué o cuándo escribes tú, o las personas a las que has visto?**

## **Situación de observación No. 2**

### **Representación y construcción de texto**

#### **Conocimiento a observar:**

♣ Representación de ideas sobre alguna situación a través de símbolos como los dibujos o garabatos, o series de letras que no son aun comunicativas para el adulto, es decir convencionales

♣ Relación de la escritura con la idea, conceptos, o significados sobre los que se esté escribiendo.

#### **Descripción del material:**

- Una corta historia sin final, inventada por la docente investigadora:

“Había una vez, un león llamado Nacho, a él le encantaban las frutas y las verduras frescas, y por esto, sus hermanos siempre se reían de él; Nacho era distinto a todos los leones del bosque, simplemente porque desde bebe se había enamorado del rico olor y sabor de las ensaladas y

jugos. Pero un buen día, Nacho, cansado de la burla de sus hermanos, decidió que sería bueno salir a probar la carne, por lo que decidió pasear por el bosque para ver si se encontraba a uno de esos apetitosos animales que sus hermanos llevaban para la cena todas la noches, y entonces...”.

- Hojas de papel, lápiz y colores

### **Contenido:**

La Situación de observación iniciará invitando al niño a que escuche la lectura por parte del investigador, de la historia inconclusa, para, en un primer momento, pedirle que represente lo escuchado sobre esta, en una hoja; esto a través de la sugerencia puntual de hacer en una hoja lo que más le haya gustado, y en un segundo momento manifestarle el interés por su ayuda para poder escribir el final de la historia, de modo que el niño tendrá a la mano los elementos para que pueda escribirlo; aquí, el investigador cuestionará constantemente al niño sobre su intención escritora y lo que paulatinamente vaya escribiendo, y una vez finalizada la historia se le pedirá que lea lo que ha escrito.

### **Situación de observación No. 3**

#### **Lectura de imágenes y textos (palabras y oraciones)**

*El contenido de estas situaciones de observación, fue tomado en su mayor parte de una Situación de observación aplicada por Ferreiro y Teberosky (2003), dentro de su indagación acerca del conocimiento que tienen los niños sobre la escritura como objeto sustituto*

#### **Conocimientos a observar:**

♣ Diferenciación entre lo que representa realizar un dibujo y escribir una palabra, al manifestarse un entendimiento de que la escritura constituye un tipo específico de objeto sustituto.

### **Descripción del material:**

- Tres láminas compuestas por una pareja imagen – palabra (está escrita debajo de la imagen), así:

- Imagen: Policía - Palabra en imprenta mayúscula inicial : Policía
- Imagen: Flor amarilla - Palabra en cursiva minúscula: Flor
- Imagen: Oso de peluche - Palabra en imprenta mayúscula: Oso

- Cuatro láminas compuesta por una pareja de imagen – oración (está escrita debajo de la imagen y distribuida en dos líneas), de las cuales dos tendrán la palabra escrita en imprenta con mayúscula inicial, otra la palabra escrita en cursiva y toda en minúscula, y por último una con la palabra escrita en imprenta y mayúscula. Las parejas que aparecerán en las láminas, serán las siguientes:

- Imagen: Pato sobre una laguna - Oración en imprenta mayúscula inicial: El pato nada.
- Imagen: Una rana cazando una mosca - Oración en imprenta mayúscula inicial: La rana come
- Imagen: Un árbol florecido - Oración en cursiva minúscula: Un árbol con flores
- Imagen: Un perro dormido sobre un sofá – Oración en imprenta mayúscula: El perro duerme

**Observación:** Se aclara que no se usó ningún criterio específico, tanto al escoger los diferentes estilos de letra, como al diversificar la composición escrita de las láminas, en palabras y oraciones, ya que no se pretende observar algún conocimiento puntual respecto a estas cuestiones; la única finalidad del material dispuesto de esa manera, es la de brindar una variedad familiar para el niño, es decir la de usar un tipo y distribución de letras conocidas por el niño, en consecuencia de que este no es ajeno a ver en su cotidianidad igualmente, diferentes tipos de letra, diferentes maneras de distribuir las palabras en un espacio, y además de verlas en diferentes estilos, tamaños y colores, y también acompañadas de imágenes.

**Contenido:**

El investigador mostrará una a una la totalidad de las ocho fichas al niño, sugiriendo en cada presentación la observación detallada de la lámina; dado el tiempo prudente para esto, el investigador se dirigirá al niño con las siguientes preguntas:

- **¿Qué ves aquí?** (El investigador señalará la lámina en su totalidad, sin hacer especificidad en alguna parte de esta)
- **¿Hay algo aquí para leer?** (No se señalará nada)
- **¿Qué dirá?** (Esta pregunta se hará independientemente de que el niño señale el dibujo, o la palabra u oración)

**Observación:** Dado el caso de que el niño se limite a leer la imagen, el investigador preguntará ¿qué ves aquí? Señalando las letras y de nuevo preguntará ¿Qué dirá?

- **¿Cómo sabes que dice eso?**

**Situación de observación No. 4**

**Situación de observación de expresión oral libre, sobre elementos observados en un espacio específico**

**Conocimientos a observar:**

♣ Discurso propio para nominar elementos propios de la escritura, como los son los textos y las palabras.

### **Descripción del material:**

Dentro de una sala, se contará con la presencia de diferentes elementos a modo de galería, como libros de texto, libros de literatura, periódicos, revistas, afiches, postales, etiquetas, cartas, hojas de cuentos, recetas y diferentes tipos de texto, que faciliten la indagación en cuanto a la estructura de estos.

### **Contenido:**

De manera espontánea el investigador invitará al niño a que lo acompañe a hacer un recorrido por la galería; durante el transcurso de este, el investigador conversará y le realizará preguntas al niño acerca de lo que vaya encontrando en el recorrido, sin embargo se cuidará de que la indagación en aquellos puntos donde aparezcan cartas, recetas, cuentos etc., se den con conversaciones del siguiente estilo:

“Mira, aquí dice (señalando un texto en particular), - querida mamá, te escribo para contarte que te quiero mucho...- ¿Qué era esto entonces?

Para el resto del recorrido se darán preguntas como ¿qué es esto?, ¿por qué le dices así?  
*¿Dónde lo has visto?*

### **Situación de observación No. 5**

#### **Construcción y lectura de un texto**

#### **Conocimientos a observar:**

♣ En escritura espontánea se reflejan algunas características propias de la convencionalidad escritural de la cultura, como la dirección, formas y tipos de letras y signos.

**Observación:** A pesar de que estos conocimientos serán observados en las Situación de observación anterior, se presenta a continuación una Situación de observación específica para estos, con el fin de dar claridad a su presencia.

**Descripción del material:**

Varias hojas de papel cuadriculadas, crayolas y lápices

**Contenido:** Este Situación de observación se desarrollará así:

**A. Escritura de los textos:**

Para iniciar, el investigador le manifestará al niño, su deseo de escribir algo, y lo invitará a que lo acompañe haciendo lo mismo, sugiriéndole que puede escribir un cuento, carta, historieta, etc. Posteriormente, cada uno se dedicará a construir su texto, solo que el investigador se fijará al mismo tiempo en la dirección en la que el niño escriba.

**3.4.2.4. Cómo serán evaluadas las situaciones de observación de conocimientos previos existentes en la población participante respecto al lenguaje escrito**

Al igual que el formato y los criterios de las situaciones de observación, la evaluación de dichas situaciones será inspirada en las acciones y estructura de la elaborada por Farias y Moreno (2008). De manera que:

la evaluación de cada una de las situaciones de observación presentadas anteriormente, se realizara en primera medida con un registro (...) detallado de la aplicación de cada una, con cada niño, (...) [a través de] (...) la grabación en video, sobre la cual se hará además un registro escrito [apoyado en el diario de campo]. En este punto, se muestran los indicadores de desempeño planteados para cada una de [las situaciones de observación] que servirán para determinar la existencia de los conocimientos (...) [previos existentes en torno a] el lenguaje escrito, conforme a las acciones que realizarán los niños [y niñas], de modo que los resultados de estas se presentaran en términos de si el niño hizo o no hizo ciertas acciones [ y se nutrirá con un espacio para anotar las observaciones que sean convenientes de hacer tanto durante el desarrollo de la [situación de observación] como en el momento de observar las grabaciones de éstas], lo cual finalmente, será analizado también para poder determinar totalmente en términos de cada uno de los conocimientos desarrollados teóricamente, la existencia puntual de estos, teniendo en cuenta también todo el proceso descrito en los registros (Farias Bernal & Moreno Rios, 2008, p. 128).

La rejilla de evaluación de las situaciones de observación inspirada en la realizada por Farias y Moreno (2008) y modificada levemente en atención a los intereses particulares de la presente investigación. En ella se consideran tres divisiones, en la casilla izquierda se hallan los indicadores de desempeño, en la central un SI y un NO que corresponden a la calificación de la investigador sobre la presencia o no del conocimiento a encontrar y en la derecha y última un espacio para las observaciones que puedan darse en la aplicación de la situaciones de observación y al momento de revisar los videos concernientes a estas situaciones (Ver anexo 2)



### 3.4.3 Cuestionario a familias participantes

Atendiendo a la importancia que tuvo para esta investigación el contacto con los padres y adultos cercanos a los niños participantes, y de hecho, teniendo en cuenta que éstos fueron en sí mismos objeto de esta investigación, se hizo preciso idear un instrumento que permitiera reconocer aspectos más amplios de las familias en lo concerniente a juicios prácticos y valores en torno al lenguaje escrito. De tal modo, se tuvo en consideración el cuestionario como medio para acercarse a un amplio número de datos sobre el objeto de estudio (Rojas, 1998-2006).

Este instrumento buscó recopilar información que no fue posible recabar con la ficha familiar y propiciar un acercamiento más ameno con las familias participantes, de manera que fuera posible acceder a respuestas cada vez más honestas por parte de los participantes. El interés de este instrumento de hallar información respecto a actitudes, hábitos, opiniones y supuestos que se tienen en cada familia alrededor del lenguaje escrito, se concretó a través de la formulación de una serie de preguntas que servirían como puntero para identificar los aspectos antes mencionados y que se inspiraron en su mayoría en las realizadas por Vance, Smith, & Murillo (2007) en su investigación *prácticas de lectoescritura en padres de familia. Influencias en el desarrollo de la lectoescritura de sus hijos*.

Cabe aclarar que aunque se presentaron preguntas específicas con opciones de respuesta determinadas por la investigadora, al igual que en la investigación de Vance, Smith, & Murillo (2007), se dio la posibilidad de que los padres participantes aportaran, preguntaran, acotaran o discutieran sobre las preguntas, si éstos lo consideraban necesario. Para lograr una mayor síntesis la entrevista se presenta a continuación a modo de tabla. Cabe aclarar que el formato

presentado a los padres tuvo una estructura más amplia y correspondió al uso de varias páginas de modo que el tamaño de la letra y los espacios para realizar comentarios y responder fuera pertinente al caso.

**Tabla 2**  
*Estructura de cuestionario para padres de familia*

Pregunta	Opción de respuesta
. ¿Cómo calificaría su interés por la escritura?	<p><b>A.</b> Bueno. La considero importante para el desarrollo de muchas actividades de la vida diaria.</p> <p><b>B.</b> Alto, es indispensable para surgir personal y laboralmente.</p> <p><b>C.</b> Bajo. Aunque es importante, es una actividad de la que normalmente no depende el desarrollo de mis actividades.</p> <p><b>D.</b> Regular, su uso es espontáneo en mis actividades diarias</p>
. ¿Considera usted que aprender a escribir es importante?	<p><b>A.</b> Sí. Es importante porque abre oportunidades laborales y económicas, entre otras.</p> <p><b>B.</b> No. Aunque es importante para algunas personas por su ocupación no es indispensable para desarrollar las actividades diarias de todo el mundo.</p> <p><b>C.</b> Sí. Es importante para surgir tanto a nivel profesional como personal.</p> <p><b>D.</b> No. Es posible desempeñar muchas labores sin usarla.</p>
. ¿Considera usted que en la niñez su familia lo apoyo lo suficiente para aprender sobre escritura?	<p><b>A.</b> Sí. Aunque los recursos eran limitados.</p> <p><b>B.</b> No. El interés de padres, hermanos y otros miembros se encontraba dirigido a otros aprendizajes.</p> <p><b>C.</b> Sí. A pesar de las limitaciones en mi entorno familiar siempre se mostró interés por acercarme a la escritura, se accedía de diferentes formas a ella.</p> <p><b>D.</b> No. Realmente no hubo apoyo, no era considerado tan importante.</p>

- 
- 4 Independientemente de las posibilidades de su hogar considera que tuvo un buen acceso a libros, revistas, cartillas, periódicos o en general a material escrito en su comunidad?**
- A. Sí. Con dificultad.
  - B. No. Rara vez.
  - C. Sí. Con mucha frecuencia.
  - D. No. En lo absoluto
- 5. En su opinión ¿Cuál es tu nivel de escritura?**
- A. Excelente. Poseo buen número de conocimientos y habilidades para escribir diferentes textos.
  - B. Regular. Tengo algunos conocimientos pero no los suficientes para escribir adecuadamente.
  - C. Bueno. Poseo algunos conocimientos básicos para escribir algunas cosas en la cotidianidad.
- 6. ¿Ayuda usted regularmente a sus hijos a realizar tareas de escritura?**
- A. Con frecuencia.
  - B. De vez en cuando.
  - C. Nunca.
- 7. ¿Independientemente de las tareas escolares de su hijo, usted realiza actividades con este que se relacionen con la escritura?**
- A. Sí. Siempre procuro que se halle cercano a las prácticas que requieren escritura en la vida diaria.
  - B. No. Normalmente se realizan otro tipo de actividades en casa que no requieren escritura.
  - C. Sí. Aunque no es muy común el niño/a participa de algunas experiencias de escritura en actividades cotidianas de la casa.
  - D. No. En absoluto.
- 8. En su opinión ¿de quién considera que es la responsabilidad (tarea) de enseñar la escritura?**
- A. De los maestros
  - B. De la familia
  - C. Es una responsabilidad compartida entre la escuela y la familia
  - D. Inicialmente de la familia, pero son los maestros los que deben continuar y concluir esta labor.
-

#### **3.4.4 Taller de padres:**

En el marco de esta investigación y tras haber diseñado instrumentos que permitieran caracterizar la población participante de esta investigación y algunos de los juicios, valores y actitudes alrededor de la escritura en las familias de esta población con ayuda de instrumentos como la ficha familiar y el cuestionario , se hizo necesaria la implementación de una estrategia de recolección de datos que complementará la información hallada con estos dos. De tal modo, se planteó la aplicación de un taller dividido en dos momentos, en el que en el primero se propuso a los padres ciertas situaciones problema en las que el tema central era la escritura y un segundo en el que se presentaron preguntas específicas que poseían múltiples respuestas alrededor de las prácticas cotidianas de escritura.

Con este taller se pretendió crear un espacio propicio para la reflexión de ciertas acciones o procederes frente cuestiones que pueden ser usuales en el contexto sociocultural en el que se desarrolla la presente investigación. Así mismo, se deseaba indagar de manera más puntual acerca de los hábitos de escritura de cada familia participante. Como se ha dicho este instrumento se compuso de dos momentos claves así:

En el primero se invitó a los padres a leer una serie de “casos” en los que siempre se hallaba en conflicto el aprendizaje o el valor que se le podía dar a la escritura y se pedía que eligieran entre ciertas posibles soluciones la más pertinente según el caso y sus creencias personales. Cada situación traía tres propuestas de posible solución, dispuestas a propósito para identificar la actitud de cada padre frente al problema y una cuarta opción abierta en la que el padre tiene la posibilidad de plantear una respuesta que se acomode más a su manera de pensar si las tres

anteriores no lo hacían. Además, se consideró un punto en el que fue posible observar las habilidades y conocimientos que tenían los padres en torno a la escritura; en esta situación básicamente los padres debían escribir, no había más opción de resolución.

En el segundo se solicitó a los padres responder ciertas preguntas con las que se deseaban esclarecer las prácticas cotidianas de escritura y algunos juicios y valores que se tenían alrededor de esta. Las preguntas fueron simples, concretas y cercanas al contexto sociocultural que sugirió tanto las fichas como las entrevistas realizadas a la población con anterioridad; poseían además la opción de múltiple respuesta, en tanto se deseaba dar mayor flexibilidad a la hora de que los padres eligieran lo que más les complaciera.

El formato de presentación de este taller fue concreto y sencillo, de fácil lectura y comprensión, evitó palabras técnicas y en la medida de lo posible se configuró con lenguaje familiar a la población participante (Ver anexo 3). En los casos que se hizo necesario las situaciones problema se leyeron a los padres participantes y en los casos que se presentaron dudas o dificultad para su comprensión se orientó para un entendimiento adecuado. A continuación se expone el esquema conforme se presentó a los padres de familia.

### **3.4.5 Observación participante- diario de campo**

Teniendo en cuenta que durante el proceso investigativo, la docente autora de este trabajo, precisamente cumplió un doble rol en tanto se involucró desde el quehacer mismo de la docencia con la población participante de esta investigación, se hizo justo buscar una herramienta que aprovechara las interacciones propiciadas por este último rol, de manera que

fuera posible nutrir la investigación con las vivencias de esta en relación a las dinámicas de los niños y niñas alrededor del lenguaje escrito manifestado en el aula. De tal modo se encontró en la observación participante, una técnica adecuada para hallar desde su participación en el contexto, hechos que le atañeran a la pregunta problema de este trabajo.

Es preciso entonces, aclarar, que la observación participante se entendió aquí al tener una intención propia, de carácter investigativo, como una herramienta poderosa de la investigación educativa y social, para transformar una de las actividades más comunes de las personas, la observación, que en este caso y atendiendo a la nominación hecha, “ (...) consiste en la participación real del observador en la vida de la comunidad, del grupo, o de una situación determinada” (Vargas, 1994, p. 130), grupo que en este caso está conformado por niñas y niños del colegio Unión Europea, sin escolaridad previa, sobre los cuales siendo coherentes con el diseño metodológico presentado, se realizó una observación cualitativa, es decir, fundamentada en el contexto natural de ocurrencia de los actos, y por tanto en la naturalidad de las interacciones dadas en éstos, que en consecuencia no considera la predeterminación de categorías de medición o respuesta. (UNAD, 2000).

Respecto a la observación cualitativa mencionada, es que aparece justamente el Diario de Campo, como medio de registro y reflexión, a través de notas observacionales por un lado, referidas a exposiciones sobre sucesos percibidos visual y auditivamente, sin mayor grado de reflexión, y teóricas por otro, que buscan hacer ya el intento de una reflexión, interpretación o análisis de los hechos registrados precisamente en las notas observacionales. De acuerdo a lo dicho por Rafael Porlán y José Martín (1999. p. 23) el diario de campo fue un recurso metodológico que permitió “el desarrollo de los niveles descriptivo, analítico-explicativos y

valorativos del proceso de investigación” .De esta manera, el diario de campo, se convirtió en la herramienta puntual de registro sistemático que ayudó a trascender de la simple descripción de las dinámicas escolares cotidianas a la posibilidad de categorizar la realidad e interpretarla de manera más conceptual (Porlán & Martín, 1999).

El diario de campo como apoyo de la observación participante que se pretendió experimentar en esta investigación, hizo posible la sistematización de experiencias (Martínez, 2007) y permitió para fines de esta investigación dar cuenta de las dinámicas de uso de los conocimientos alrededor del lenguaje escrito en el contexto-aula., y sobre las cuales para terminar se precisa, se realizaron en dos tiempos específicos, uno aproximadamente de dos meses antes del inicio formal de actividades académicas, es decir el tiempo que el colegio destinó para la adaptación de los niños y niñas, y otro, aproximadamente de un mes, durante el cual se inició y se llevó a cabo la primera parte del abordaje de las temáticas formales dispuestas en el currículo de la institución.

## **4 Resultados y discusión**

Este apartado se presentara en dos bloques. Uno, correspondiente al análisis teórico particular de los resultados hallados con cada instrumento dispuesto para la recolección de información (4.1),y otro general , denominado discusión general (4.2) que recopila de manera sintética las discusiones particulares (4.1), de estos hallazgos puntuales en relación con los objetivos específicos planteados en este trabajo para el alcance del objetivo general que configuro esta investigación.

### **4.1 Resultados y análisis teóricos**

#### **4.1.1 Caracterización demográfica de los niños y sus familias.**

Dentro de las acciones presupuestadas en la búsqueda de información que permitiera un adecuado reconocimiento de la población participante y en esta vía la apertura a una adecuada caracterización de los niños y sus familias de la misma como se proyecta en el objetivo específico inicial de esta investigación, fue aplicada una ficha cuya información permitió la construcción de ideas entorno a la conformación familiar, la posición socioeconómica, cuestiones demográficas importantes para la identificación precisa de niños y familias partícipes en este estudio, e incluso, aunque de manera primaria, por la exigencia del formato en su apartado final, de reconocimiento de las habilidades escritoras de los padres



involucrados (ver anexos del 4 al 9). La información obtenida de dichas fichas familiares diligenciadas por los mismos padres, a propósito de identificar también los niveles de escritura como ya se señaló, se presenta a continuación de manera sintética en una tabla permite acceder de manera precisa a las cuestiones que fueron analizadas posteriormente para una adecuada contextualización de los participantes de esta investigación.

**Tabla 3***Síntesis de rasgos demográficos de las familias participantes*

	<b>Estrato</b>	<b>Conformación familiar</b>	<b>Nivel de escolaridad</b>	<b>Ocupación</b>	<b>Ubicación geográfica respecto al colegio</b>
Familia 1	2	Padre, madre y 3 hijos, incluyendo el participante 1	1 padre primaria otro actualmente valida 1° de bachillerato, hijos en primaria.	Ambos padres son coteros	Distante. Barrio con presencia de pandillas.
Familia 2	2	Padre, madre y 3 hijos, incluyendo el participante 2	Validando primaria. Actualmente 2° de primaria, hijos en primaria.	Madre: ama de casa Padre: mecánico	Distante. Barrio con presencia de pandillas.
Familia 3	2	Padre, madre y 3 hijos, incluyendo el participante 3	Ambos padres bachilleres, hijos en primaria.	Ambos padres son vendedores independientes	Cercano. Barrio sin problemas de inseguridad.
Familia 4	2	Padre, madre y 3 hijos, incluyendo el participante 4	Ambos padres bachilleres, hijos en primaria.	Madre: ama de casa Padre: Auxiliar de mantenimiento.	Cercano. Barrio sin problemas de inseguridad
Familia 5	2	Padre, madre y 2 hijos, incluyendo el participante 5	Ambos padres en actualmente cursando pregrado, un hijo en bachillerato	Madre: Enfermera Padre: supervisor de ventas.	Cercano. Barrio sin problemas de inseguridad
Familia 6	2	Padre, madre y 3 hijos, incluyendo el participante 6	Ambos padres bachilleres, hijos en primaria.	Madre: ama de casa Padre: tiene un negocio propio.	Cercano. Barrio sin problemas de inseguridad

Al aplicar la ficha familiar a cada participante en encuentro personal, con apoyo del formato dispuesto para ello, el diálogo abierto y usando la información brindada por la institución desde las carpetas de matrícula de éstos, se halló que la totalidad de la población pertenece a un estrato socioeconómico uno, sin embargo, no todos cuentan con las mismas comodidades y patrimonios y su ubicación geográfica varía considerablemente a pesar de pertenecer a la misma localidad. En los casos del Participante 4, el Participante 5, el Participante 6 y el Participante 3 se pudo hallar que están considerablemente más cerca de la Institución con respecto a los demás niños participantes y que cuentan con mayor número de bienes y enseres que les otorgan mayores comodidades. De tal modo, los cuatro niños mencionados antes cuentan con habitaciones individuales, televisor, juegos electrónicos, servicio de televisión por cable e internet y computador, entre otras posesiones. Sus padres se encuentran ubicados laboralmente en trabajos más estables que el resto de los padres de la población. En este sentido las familias del Participante 4, el Participante 5, el Participante 6 y el Participante 3 poseen mayor solidez económica dado que cuentan con entradas económicas constantes e invariables que hacen posible el pago de necesidades básicas y de algunos momentos de recreación. Al respecto, se debe añadir que laboralmente algunos de estos padres poseen un negocio propio y mensualmente reciben ingresos que pueden superar en algo el salario mínimo, situación que según ellos mismos influye en el acceso a servicios médicos particulares ocasionalmente y a una mayor facilidad para acceder a elementos de uso personal y recreativo, así como a materiales escolares para sus hijos, tales como cartillas de coloreado, cuentos y algunos juegos didácticos y educativos.

Por su parte, el Participante 1 y el Participante 2 están ubicados más distanciamiento de la Institución y el acceso a sus barrios es más complicado por razones de inseguridad y la presencia de pandillismo. No cuentan con instalaciones cómodas para el desarrollo de actividades cotidianas, de manera que sus habitaciones son compartidas con hermanos e incluso con los mismos padres. Carecen de servicio de telefonía e internet, de elementos como computador o juegos electrónicos o acceso a actividades recreativas regularmente. Laboralmente los padres de estos dos participantes no poseen estabilidad. Los ingresos obtenidos se remiten a la realización espontánea de diversas actividades, que les proporcionan un sustento diario, no mensual. Por esta razón el acceso a “materiales para el colegio” (cartillas, lápices, cuadernos, cuentos) como ellos mismos los llaman, es complejo, dada la urgencia de suplir necesidades básicas con los pocos ingresos que poseen; de tal modo, la consecución de bienes asociados a la salud, la educación y la recreación es esquivada a sus vidas normalmente.

En el caso de la conformación familiar el mayor número de la población participante hace parte de familias nucleares; solo en dos casos la constitución familiar varía de esta. El Participante 2 hace parte de una familia extendida y el Participante 4 de una monoparental, madre e hijo. En todos los casos existen hermanos mayores que se encuentran escolarizados actualmente y la generalidad es que el niño o niña parte de este estudio es el menor de los hijos cada familia. Así, todos los participantes son miembros de hogares cuyo ambiente familiar es percibido por los padres en los textos escritos por éstos mismos, como ameno, armónico y configurado por hábitos y normas que enriquecen afectivamente a los niños y niñas participantes de esta investigación.

La configuración escolar- académica de los padres de esta población varía considerablemente. La madre de la Participante 2 reconoce ser analfabeta, mientras que los padres del Participante 3, Participante 1, Participante 4 y Participante 6 declararon haber tenido alguno tipo de preparación académica en su mayoría la primaria y algunos grados de básica secundaria; por su parte, los padres de Participante 5 son bachilleres poseen títulos técnicos y actualmente se encuentran estudiando para profesionalizarse.

#### **4.1.2 Conocimientos previos existentes en niños y niñas de preescolar participantes en torno al lenguaje escrito.**

Dentro del desarrollo de esta investigación y atendiendo a la idea de cumplir con lo planteado en el objetivo específico número dos de ésta: identificar los conocimientos previos en lengua escrita en niños y niñas de cinco años, se hizo preciso esclarecer qué conocimientos previos en torno a la escritura se hallaban presentes en la población participante; esto, a través de la realización de cinco Situación de observación inspiradas en algunas sugeridas en la teoría de autores como Emilia Ferreiro (2002), Ana Teberosky (1997 y 1989) y Yeta Goodman (1998 y 2002), expertas en el tema del desarrollo de la lectura y la escritura.

A continuación, inicialmente, se presentan de manera general los resultados hallados tras la aplicación de las Situaciones observación, a través del uso de una tabla que sintetiza el detalle de cada una de las rejillas diligenciadas para cada participante y que omite detalles de observación que pueden resultar extensos y restar fluidez a la lectura de resultados. No obstante, se aclara que dada la riqueza del proceso mismo de implementación de estas

Situaciones y de la posibilidad que ofrecen las observaciones hechas en cada rejilla para cada participante, éstas pueden ser consultadas en los anexos enumerados del 10 al 15. Seguidamente, se presentan los análisis realizados a cada hallazgo, que con miras a la claridad se acompañaran de una tabla que da cuenta en términos numéricos de los resultados puntuales encontrados para cada conocimiento temprano buscado en torno al lenguaje escrito.



Diferenciación entre lo que representa realizar un dibujo y escribir una palabra, al manifestarse un entendimiento de que la escritura constituye un tipo específico de objeto sustituto.	<b>SI</b>	<b>SI</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>SI</b>
Discurso propio para nominar elementos propios de la escritura, como los son los textos y las palabras.	<b>NO</b>	<b>NO</b>	<b>NO</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Identificación de la estructura de diferentes tipos de texto (la carta, el cuento, la receta etc.) a través del reconocimiento de frases de uso particular en cada uno	<b>NO</b>	<b>NO</b>	<b>NO</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
En escritura espontánea se reflejan algunas características propias de la convencionalidad escritural de la cultura, como la dirección, formas y tipos de letras y signos.	<b>SI</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>SI</b>	<b>SI</b>



#### **4.1.3 Análisis teórico de conocimientos previos existentes en niños y niñas participantes en torno a lenguaje escrito.**

Al analizar los cuadros presentados, con apoyo de las filmaciones y algunos apuntes tomados en el diario de campo - instrumento que también fue presentado para este marco metodológico- se pudo apreciar que según lo expuesto por Ferreiro (2002), Teberosky (1997 y 1989) y Goodman (1998 y 2002):

**Primero:** En La Situación de observación No. 1, la mayoría de la población participante reconoció en elaboraciones escritas algunas letras convencionales y garabatos como acompañantes de sus dibujos, solo en dos casos no fue posible ni de manera guiada, ni espontánea la presencia de elaboraciones referentes al alfabeto tradicional o de trazos cercanos a éste (ver Tabla 4). Fue constante para cuatro de los seis participantes la escritura de algunas letras y pseudoletas que responden a la idea de que los niños y niñas de manera temprana resuelven la cuestión del cómo y el para qué escribir, en lo que es una paulatina construcción del principio funcional del lenguaje expuesto por Yeta Goodman (2002).

La mayoría resolvió que acompañar su dibujo de “letras” era adecuado para “decir” cosas que se plasmaban en el dibujo, de manera que se hizo evidente la idea de que en esta etapa de la vida de niños y niñas se halla presente dentro del principio funcional del lenguaje la noción de que “escribir” es una herramienta que ayuda a una comunicación con otro aun cuando no se esté frente a frente y que permite aclarar a los demás los contenidos de creaciones personales icónicas, en lo que según la teoría es el uso del lenguaje de manera heurística y explicativa

(Goodman, 2002). Esto es, la presencia del uso de “un propio metalenguaje” (Ferreiro, Teberosky 1979; Tolchinsky en prensa, citados en Teberosky 1989 p. 164).

Así mismo, en esta situación observando el indicador número dos referente al uso del nombre propio se pudo evidenciar que la mitad de la población hizo efectivo este conocimiento, planteado como existente por las autoras mencionadas al inicio y que la otra mitad no reconoció el nombre propio como una salida a la identidad de sus creaciones, por lo que fueron inducidos a hacerlo. De tal modo, solo tres de los seis participantes de acuerdo a como es sugerido por Yeta Goodman (2002) hicieron uso dentro del principio funcional del lenguaje de un nivel de uso interpersonal de éste; es decir, solo la mitad de niños y niñas han elaborado de manera clara la idea de una escritura pre-silábica que se acerque a la escritura de su nombre propio y a la percepción de este como símbolo de propiedad y punto de solución a la identidad de sus pertenencias.

Conforme a lo expuesto por Ferreiro y Teberosky (2003) la escritura del nombre propio se configura dentro del proceso evolutivo de la construcción del lenguaje en el niño como un prototipo de escritura muy especial, en tanto esta se halla ligada a prácticas tan cotidianas de los adultos sobre sus hijos, como el marcar con nombre y fecha las reproducciones gráficas, la ropa o juguetes de estos; situaciones que por demás acarrear sobre sí una carga emotiva adicional que le confiere singularidad a esta escritura puntualmente. Así, podría ser que los tres niños que manifestaron la intención de “marcar” su tarjeta han sido expuestos a situaciones como las descritas antes, en las que su nombre es usado como referente de propiedad y en las que se ha otorgado un especial significado emocional.

Finalmente, en esta primera Situación de observación fue encontrado que al cuestionar a los participantes sobre para qué escribir o en qué ocasiones se hace, al igual que en la escritura del nombre propio solo la mitad de los niños y niñas respondieron con seguridad a estos cuestionamientos (ver Tabla 5) Aunque en un primer momento la mayoría halló en la escritura de algunas letras y pseudoletas la solución para explicar sus dibujos, al ser cuestionados abierta y directamente sobre la utilidad y función de la escritura solo tres de los seis niños expresaron con claridad la idea de que escribir era necesario para explicar, decir, contar, ayudar a saber lo que dice el dibujo. El acto mismo de explicar sus creaciones icónicas con garabatos o letras convencionales se hizo evidente en la práctica; no obstante, no todos los participantes tuvieron la claridad del principio funcional del lenguaje (Goodman, 2002) al tener que expresar la intención de lo que habían hecho. De tal modo, se podría inferir que en un primer momento la escritura acompañó al dibujo en la mayoría de los casos en un acto casi que intuitivo o reproducido de experiencias cercanas en torno al tema, pero auténticamente y de manera consciente y reflexiva solo tres de los participantes poseen una construcción sólida y más clara de lo que significa y la carga que acarrea escribir.

**Tabla 5**

*Cifras específicas para cada conocimiento previo observado en el primer hallazgo.*

<b>Conocimiento observado</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
Uso del lenguaje escrito con el fin de explicar el significado de dibujos propios	4 Participantes	2 Participantes
Uso del nombre propio mediante la escritura pre silábica en pro de la identificación.	3 Participantes	3 Participantes
Noción de algunas de las situaciones en las que el acto de escribir es necesario.	3 Participantes	3 Participantes

**Segundo:** Fue posible hallar con la Situación de observación No. 2 al observar el indicador No. 1, concerniente a la expresión de que más le gusto sobre un cuento narrado parcialmente por la investigadora y el dos referente a la relación entre escritura y conceptos y significados que se quieren comunicar, que la totalidad de los niños y niñas participantes usaron al menos el dibujo para representar los apartados de la historia que más les impactó; sin excepción cada uno realizó representaciones icónicas de la historia y en cuatro de los seis casos, esta representación icónica estuvo acompañada de algunos trazos que pretendían según lo expresado por los propios niños contar qué era lo más agradable para ellos de la historia escuchada. En este apartado de la experiencia se hizo evidente que todos los participantes reconocen en la representación gráfica la herramienta más próxima para expresarse y que el dominio de algunas letras del alfabeto convencional se encuentra en proceso de construcción en cuatro de los seis niños, en lo que es un inicio de la noción de un principio funcional y lingüístico del lenguaje escrito según Goodman (2002) (ver Tabla 6)

Al respecto se debe añadir que al acompañar sus dibujos con algunas letras y garabatos todos los niños que lo hicieron demostraron tener dominio del nivel ortográfico, en tanto construyeron “textos” que desde el inicio respetaron la direccionalidad de la escritura y en los que ocasionalmente se hizo el uso de mayúsculas y signos de puntuación. Tal como lo señala Goodman en una cuestión casi que universal, el niño sabe los criterios de una escritura convencional, de los códigos que configuran la escritura y los requerimientos de esta para ser entendible. De manera tal, la mayoría de la población participante ha construido ya algunas nociones del principio lingüístico del lenguaje escrito al poder expresar respetando el uso de algunas convencionalidades, ideas propias y creaciones personales. (ver Tabla 5)

Con lo descrito anteriormente, se tiene que en estas situaciones de observación los conocimientos previos a hallar respondieron a la cuestión de que los niños poseen la idea de que representar “cosas”, ya sean abstraídas de lo real o lo imaginario, se configura por el uso de uno o más símbolos, que a su vez conlleva la tenencia en cuenta de ciertos requisitos que los validan y cuya realización es imprescindible. Aquí se hizo visible al analizar las producciones de los niños y niñas que como lo sugiriera Goodman (2002, p. 113):

los niños dibujan, escriben y hablan yendo y viniendo entre una variedad de sistemas de símbolos (...) [de los que se sugiere los niños y niñas hacen una negociación] entre un sistema de símbolos y otro, dependiendo del repertorio de lenguaje escrito y oral, y de la información artística que el niño tenga disponible y de lo que necesite en un momento particular de creación.

Así mismo, se halló que según la conceptualización hecha por Goodman (2002) al llevar al niño a la construcción de un texto propio a propósito de una lectura parcial de una historia, la totalidad de los participantes de este estudio respondieron al principio relacional del lenguaje escrito, al encontrar justamente una relación entre lo que se pretende decir y lo escrito, en una cuestión que trata de comprender que los símbolos escritos guardan relación con el significado de las ideas o realidades que se quieran representar por medio de la escritura.

**Tabla 6**

*Cifras específicas para cada conocimiento previo observado en el segundo hallazgo.*

<b>Conocimiento observado</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
Representación de ideas sobre alguna situación a través de símbolos como los dibujos o garabatos, o series de letras que no son aun comunicativas para el adulto, es decir convencionales.	6 Participantes	0 Participantes
Relación de la escritura con la idea, conceptos, o significados sobre los que se esté escribiendo.	6 Participantes	0 Participantes

**Tercero:** En la Situación de observación No. 3, cinco de los seis niños participantes de esta investigación lograron responder efectivamente a la idea de que la escritura se constituye como una manera de sustituir la imagen, en cuyo caso la mayoría de los participantes tendrían claro que existe una relación de representación entre el dibujo y la escritura. Así, podría decirse que en la mayoría de los niños se halla el principio relacional expuesto por Goodman (2002) entendido como la idea de que la escritura es capaz de significar objetos (ver Tabla 7)

Al respecto se puede decir que al observar las láminas e identificar el dibujo y el texto y leer este último valiéndose de la imagen, la mayoría de los niños entendió que las palabras se configuran y adquieren sentido en tanto representan objetos, en este caso un dibujo. Así mismo, se puede decir que los cinco niños capaces de leer el texto en estrecha relación con el dibujo que le acompañaba no solo lograron diferenciar físicamente el texto de la imagen, sino que además reconocieron que la extensión del texto se halla sujeta a la pronunciación del mismo. Como lo señalara Goodman (2002) comprenden que la cantidad de letras presentes en

una palabra acarrea una lectura consecuente con ella; en tal caso, a mayor cantidad de letras como sucedió en la lectura de oraciones se debe hacer una lectura más larga, a menor cantidad como sucedió con las palabras, debe hacerse más corta. Es decir, que cinco de los seis niños poseen según lo expuesto por Ferreiro y Teberosky (2003) en tanto niveles de consolidación de este conocimiento el nivel III, en el que el niño concilia su lectura de acuerdo con las propiedades graficas del texto, en este caso la extensión.

Por su parte en el caso del único niño que no alcanzó este nivel se pudo hallar que a pesar de haber identificación física del dibujo respecto a las letras, no estaba presente la diferenciación de lo que representa cada uno, de modo que la lectura que él hizo fue provocada totalmente por la predicción que le permitió el dibujo, situación esta evidente por ejemplo en el hecho de que él centró su mirada inicialmente en el dibujo y luego leyó lo que decía solo mirando la totalidad de la tarjeta o simplemente no realizó lectura. En este orden de ideas el niño que no logró asociar consecuentemente el texto con la imagen y que ocasionalmente omitió la lectura del texto se halla en un nivel I de la consolidación de este conocimiento, es decir, el niño ve el dibujo y el texto como símiles, así, la lectura hecha se halla sujeta por completo a la predicción del dibujo e incluso a la omisión de este como objeto posible de significar mediante el texto. En síntesis en este caso no existe el discernimiento entre sistemas de símbolos dibujo – letras.

**Tabla 7**

*Cifras específicas para cada conocimiento previo observado en el tercer hallazgo.*

<b>Conocimiento observado</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
Diferenciación entre lo que representa realizar un dibujo y escribir una palabra, al manifestarse un entendimiento de que la escritura constituye un tipo específico de objeto sustituto	5 Participantes	1 Participante

**Cuarto:** Se encontró que la mayoría de los participantes de la Situación de observación No. 4 concerniente al ejercicio de expresión oral libre sobre elementos en un espacio específico (galería) no pudieron nominar ni libre ni de manera guiada mediante la lectura de frases representativas de cada texto, los diferentes tipos de estos expuestos. De tal modo cinco de los seis niños evidenciaron no haber tenido por lo menos un contacto significativo ni con la distribución y composición física de cuentos, recetas y cartas, ni con su estructura en tanto escritura. En tal caso la mayoría de los participantes de esta Situación de observación según lo expuesto por Ana Teberosky (1989) no pudieron reconocer convencionalidades que les ayudaran a identificar textos, en esta vía faltaron a la idea de esta autora en la que los niños poseen su propio metalenguaje para nominar objetos escritos de su entorno (ver Tabla 8).

Aunado a lo anterior se puede decir que aunque no se halló la presencia de un conocimiento particular sobre la convencionalidades de ciertos textos o metalenguaje sobre tipos de texto (Teberosky, 1989), el cuento y las etiquetas de alimentos fueron coincidentes en todos los niños como las primeras y para otros las únicas reconocibles en tanto ellos se han hallado sujetos a experiencias cotidianas y significativas para los niños; ahora bien se podría sugerir



desde esto que quizá los demás tipos de texto no sean familiares a los niños y que su presencia no es tan común como el del cuento y las etiquetas de alimentos.

Ahora bien, en el caso de la niña que pudo nominar tanto libremente los tipos de texto, como a la escucha de frases representativas de cada uno de éstos, se podría inferir por la seguridad mostrada y la fluidez con la que respondió que ha hecho sus propias construcciones de la convencionalidad del lenguaje para los diferentes objetos escritos; así, como lo sugiere Ana Teberosky (1989), ella ha construido su propio metalenguaje al respecto. En esta vía se podría deducir que al tener hecha esta construcción, ella ha estado en contacto con diversos tipos de texto tanto a nivel visual como desde un acercamiento a su estructura en la composición escrita; quizá esta participante además de ver los textos frecuentemente ha sido expuesta a la lectura de los mismos, situación de la cual podrían carecer los cinco participantes que no respondieron positivamente a la presencia de este conocimiento.

### **Tabla 8**

*Cifras específicas para cada conocimiento previo observado en el cuarto hallazgo.*

<b>Conocimiento observado</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
Discurso propio para nominar elementos propios de la escritura, como los son los textos y las palabras.	1 Participantes	5 Participantes
Identificación de la estructura de diferentes tipos de texto (la carta, el cuento, la receta etc.) a través del reconocimiento de frases de uso particular en cada uno	1 Participantes	5 Participantes

**Quinto:** Al aplicar la Situación de observación No. 5, concerniente a la construcción de texto con miras a encontrar el reconocimiento de algunos rasgos de la convencionalidad de la escritura, se pudo hallar que cinco de los seis niños y niñas participantes posee conocimientos en cuanto a la direccionalidad, letras del alfabeto, espacios entre una palabra y otra e incluso intentos de combinaciones entre consonantes y vocales y que además es un conocimiento que se da de modo muy natural. En este orden de ideas la mayoría de los participantes de esta investigación estarían en un proceso de adquisición de los parámetros del cómo está organizado y de qué forma se exige culturalmente que este se presente para ser comunicativo (ver Tabla 9)

### **Tabla 9**

*Cifras específicas para cada conocimiento previo observado en el quinto hallazgo.*

<b>Conocimiento observado</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
En escritura espontánea se reflejan algunas características propias de la convencionalidad escritural de la cultura, como la dirección, formas y tipos de letras y signos	5 Participantes	1 Participantes

#### **4.1.4 Prácticas, juicios y valores familiares en torno al lenguaje escrito.**

En este apartado se analizan las prácticas, juicios y valores familiares en torno al lenguaje escrito desde dos instrumentos: desde una entrevista y un taller. Dada la extensión de los datos cada uno tiene un numeral distinto.

Lo anterior en respuesta al objetivo específico dos.

#### **4.1.5 Prácticas, juicios y valores familiares en torno al lenguaje escrito. Desde el cuestionario.**

Con miras al cumplimiento del objetivo específico dos de este trabajo investigativo: Caracterizar las prácticas, juicios y valores respecto al lenguaje escrito de las familias de niños y niñas participantes de esta investigación, pertenecientes al colegio Unión Europea, se diseñó un cuestionario, que en su momento fue detallada dentro del marco metodológico, y con la que se pretendió un mayor acercamiento a los padres de los niños involucrados en este proceso investigativo. Este cuestionario permitió reconocer información primordial respecto a prácticas, juicios y valores presentes en los contextos familiares en torno al lenguaje escrito.

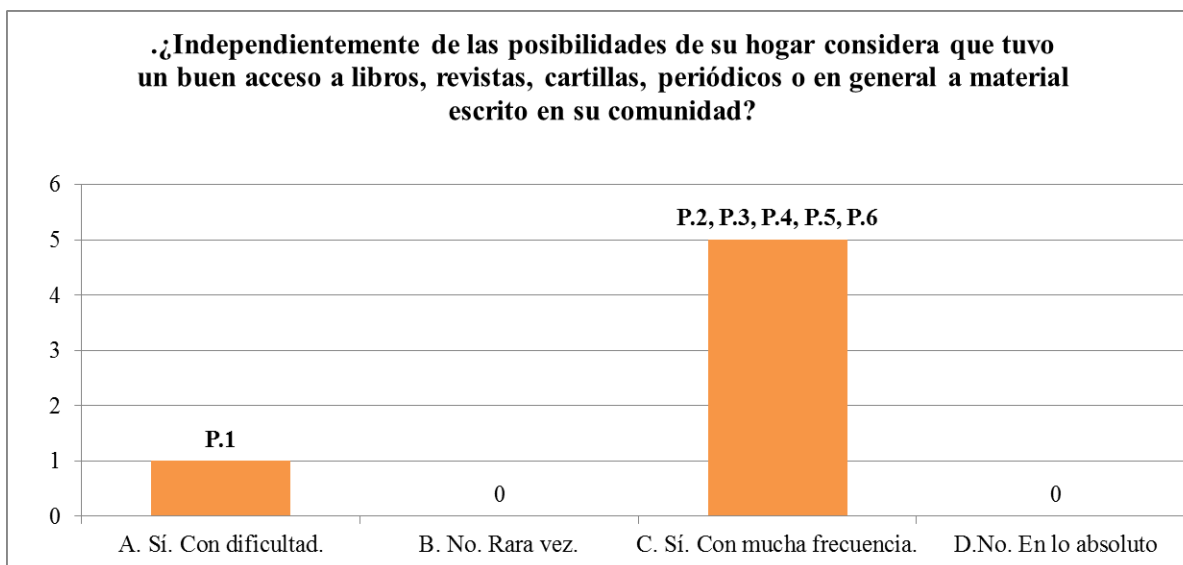
Los resultados obtenidos con este instrumento se presentan a continuación alternamente con su análisis. No obstante, antes de hacerlo, es pertinente aclarar al lector, que con el fin de hacer más concreta la presentación de los mismos y en aras de velar por el anonimato de los padres participantes, éstos aparecen mencionados sólo con un número que responde además al número dado a sus respectivo hijo, nominado en esta investigación como participante.. Cada figura estadística elaborada como medio para exponer los resultados de este cuestionario, resguarda una a una las preguntas hechas, las distintas opciones presentadas para su respuesta y desde luego la opción elegida en cada caso por cada uno de los padres participantes.

Convenciones de las figuras:

- **Padre 1 (P.1):**. (Madre del Participante 1)
- **Padre 2 (P.2):** (Madre del Participante 2)
- **Padre 3 (P.3):** (Padre del Participante 3)
- **Padre 4 (P.4):**(Madre del Participante 4)
- **Padre 5 (P.5):** (Padre del participante 5)
- **Padre 6 (P.6):** (Madre del participante 6).

Una vez presentadas las respuestas de los padres el cuestionario, con la que se pretendía en un primer momento reconocer los juicios, prácticas y valores en torno a la escritura por parte de los padres participantes de este estudio se pudo deducir que:

**Primero:** En lo concerniente a las prácticas letradas familiares, como son denominadas por Daniel Cassany (2008), todas aquellas prácticas en torno al mundo escrito, buscadas aquí, al cuestionar sobre accesibilidad a material escrito, nivel de escritura de padres, apoyo en tareas de hijos y la existencia de otras actividades de escritura además de las escolares, en las preguntas 4, 5, 6 y 7 respectivamente; la mayoría de los padres se adhieren a respuestas positivas. Así, por ejemplo, en el caso de accesibilidad reconocen haber tenido cercanía a materiales como libros, revistas o periódicos (ver figura 1), lo que según Guevara, Rugerio, Delgado Sánchez, Hermosillo García, & López Hernández, (2010, p. 32) pudo haber hecho potente el ambiente alfabetizador de estos padres en su hogar de origen, en el cumplimiento de uno de los tres tipos de alfabetización propuesto por estos autores, concerniente al ambiente físico.



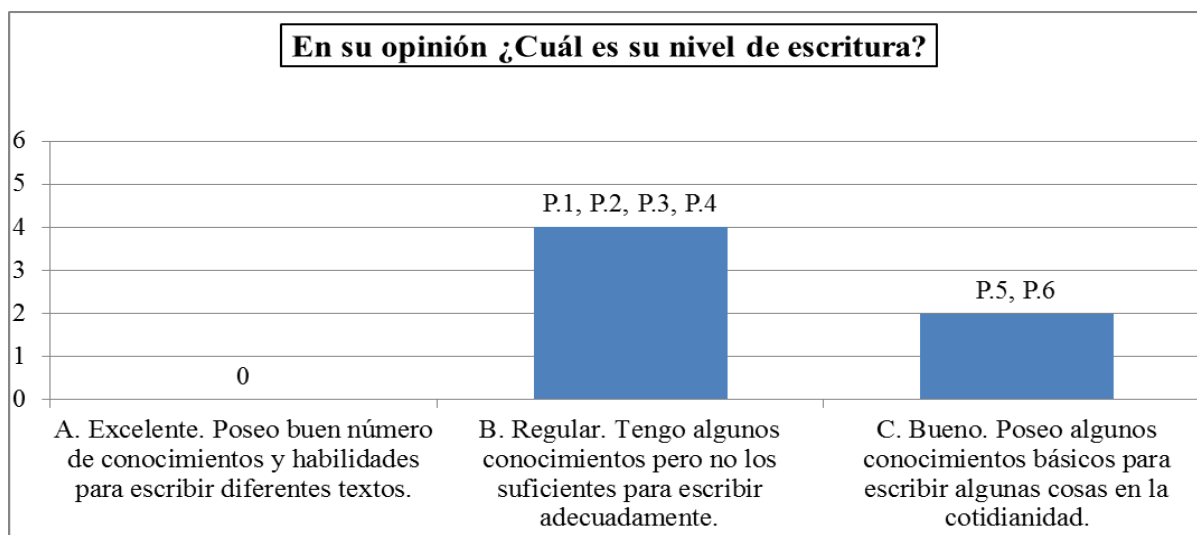
**Figura 1. Pregunta No. 4. Cuestionario a padres de familia en términos estadísticos.**

**P.1:** (Madre del Participante 1), **P.2:** (Madre del participante 2), **P.3:** y Participante 3 (Padres de Participante ) **P.4** (Madre del participante 4), **P.5:** (Padre del participante 5), **P.6:** (Madre del participante 6).

En este orden de ideas se tiene que, por lo menos, cinco de los seis padres accedieron en su niñez a material del mundo escrito (Cassany, 2008) y que en esta vía se expusieron al reconocimiento temprano de formas, estilos y convencionalidades de la escritura. De tal modo, podría sugerirse que en mayor o menor medida estos padres poseen conocimientos adquiridos en la escuela y también fuera de ella lo cual les confiere ya el conocimiento de ciertos rasgos y convencionalidades de la escritura que en la convivencia en sus hogares actuales, ahora con sus hijos, pueden ser compartidos o comunicados.

Ahora bien, en el caso de los niveles de escritura, los padres en su mayoría se consideran a sí mismos escritores regulares, en tanto no poseen según algunos habilidades suficientes para escribir adecuadamente (ver figura 2). No obstante, tampoco se halla el total desconocimiento

de algunos rasgos de la escritura, es decir, al menos cuatro de los seis padres participantes de esta investigación podrían hacer parte de un grupo que posee habilidades básicas de escritura, como poder escribir ciertas palabras, y dos padres más que irían más allá de ello, al reconocer contextos de escritura o poseer habilidades lingüísticas más completas como lo señala Hamilton (2010). En este diálogo, la mayoría de los padres, aunque habiéndose reconocido uno abiertamente analfabeta, se hallan en un proceso de alfabetización que según Cuervo y Flórez - Romero - Romero (1992) citadas en Flórez - Romero - Romero, Restrepo, & Schwanenflugel, (2007, p. 17) es factible que vaya “(...) desde firmar, diligenciar diferentes formularios y leer avisos del transporte público hasta expresar por escrito significados complejos (...)”.



**Figura 2. Pregunta No. 5. Cuestionario a padres de familia en términos estadísticos. P.1:** (Madre del participante 1), **P.2:** (Madre del participante 2), **P.3:** y Participante 3 (Padres de Participante 3), **P.4** (Madre del participante 4), **P.5:** (Padre del participante 5), **P.6:** (Madre del participante 6).

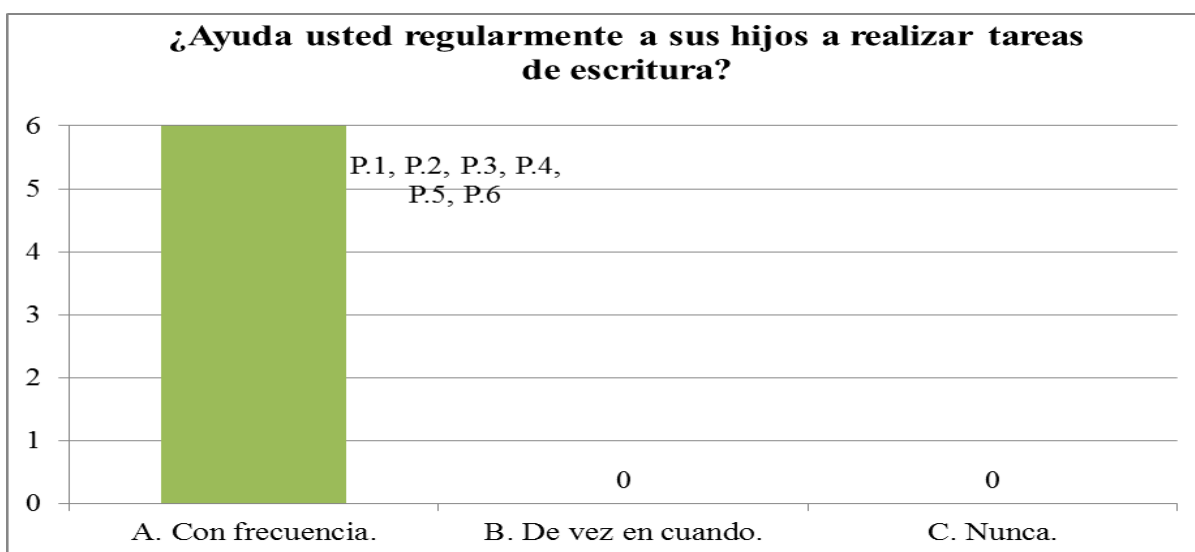
Por su parte, respecto a los dos padres que se declararon *buenos escritores*, coincidentalmente son aquellos que poseen un nivel de académico más alto respecto a los demás, lo que podría indicar que el tiempo de educación intencionada para acceder a las reglas

y códigos de la escritura les ha conferido mayor seguridad para denominarse a sí mismos como buenos. Así, podrían estos hallarse en otra etapa del desarrollo de la alfabetización.

Aunado a este aspecto, se encontró que de estos dos padres, con buen nivel de escritura según su criterio, uno expresa tener espacios en los que se realizan actividades de escritura, no necesariamente ligadas a tareas impuestas o a actividades escolares, por el contrario, espacios asociados al trabajo o a la cotidianidad del hogar (ver figuras 3 y 4). De tal manera, por lo menos, en uno de los hogares el ambiente alfabetizador, intencionalmente o no, otorga a los niños y niñas otra de las tres formas señaladas por Guevara, Rugerio, Delgado Sánchez, Hermosillo García, & López Hernández (2010, p. 32) como potenciadora del alfabetismo: “(...) la interacción, que consiste en las experiencias compartidas por un niño con sus padres, hermanos y otras personas del entorno familiar (...)” alrededor de la escritura; esto es, la vivencia de otras experiencias compartidas en familia, espontáneas o por gusto en las que se involucre el acto de escribir.

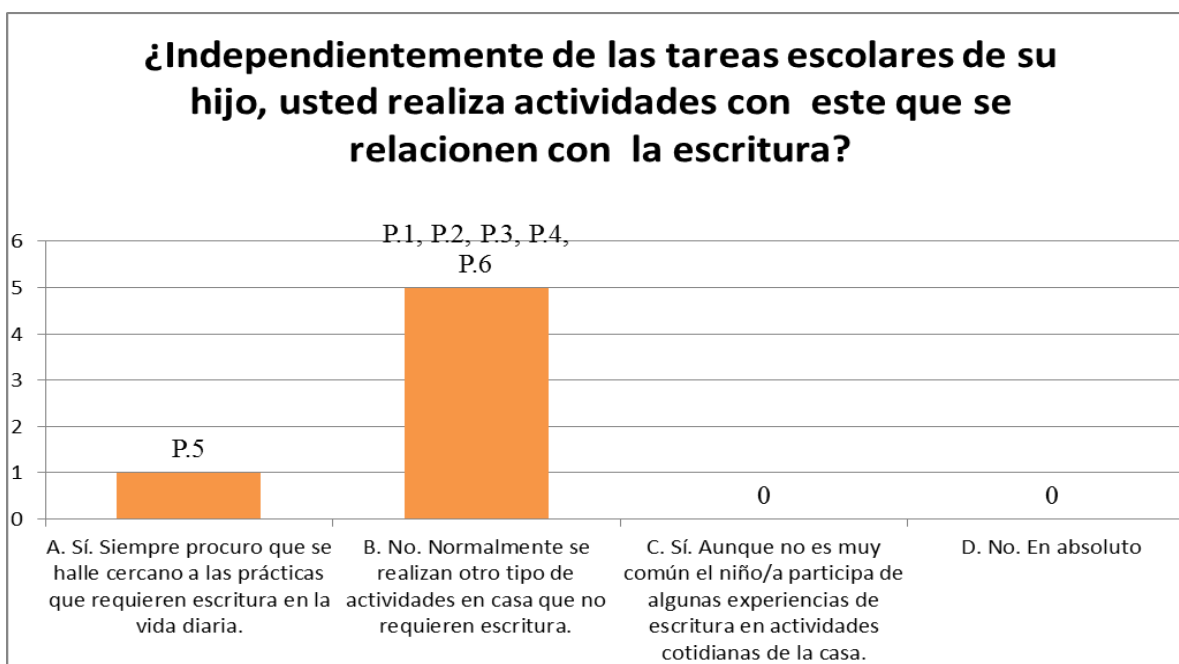
Dichas experiencias parecen no darse en los cinco hogares restantes, en los que los padres reconocieron que además de responder por tareas escolares, no se dan otros espacios de escritura, ya sea por falta de tiempo, porque no hacen parte de las labores diarias o del trabajo, o por la misma consideración de no tener buen dominio escritural. No obstante, a que la mayoría de los padres no se consideran buenos escritores y como se ha dicho inmediatamente antes, no experimentan otras tareas de escritura además de las escolares, al ser cuestionados respecto al nivel de apoyo en la realización de tareas escolares, la totalidad reconocieron mantener un apoyo frecuente en este tema, aún cuando no se sienten muy seguros de hacerlo

bien siempre. La mayoría declaró que a pesar de poseer falencias y carecer de un mayor número de prácticas letradas buscan los espacios de acompañamiento a tareas de sus hijos pertenecientes a preescolar (en este caso los participantes de esta investigación) y que en el caso de no comprender o considerarse poco hábiles para la resolución de ciertas tareas, buscan apoyo en hijos mayores o familiares con mayor grado de escolaridad, pero que siempre se encuentra la manera de apoyar el proceso educativo de sus hijos. En tal caso como lo sugiere Flórez - Romero - Romero y Medina (2011, p. 115) “(...) reconoce que la lectura y la escritura se desarrollan simultáneamente y se consolidan en experiencias significativas para el niño que pueden obedecer a un plan del adulto”.



**Figura 3. Pregunta No. 6. Cuestionario a padres de familia en términos estadísticos. P.1:** . (Madre del participante 1), **P.2:** (Madre del participante 2), **P.3:** y Participante 3 (Padre del Participante 3), **P.4** (Madre del participante 4), **P.5:** (Padre del participante 5), **P.6:** (Madre del participante 6).





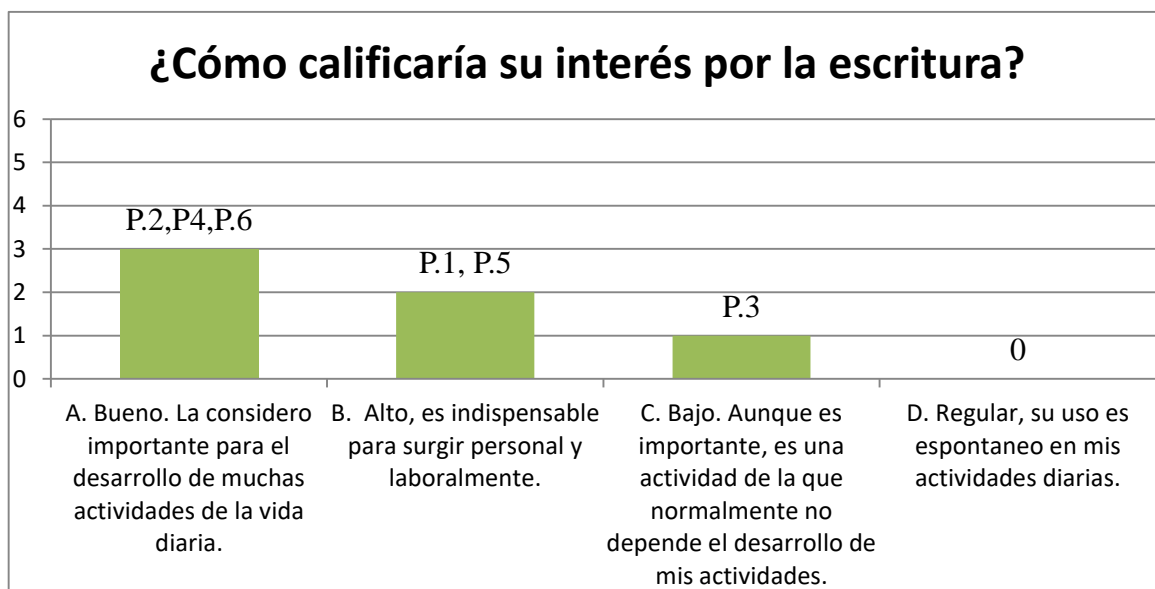
**Figura 4. Pregunta No. 7. Cuestionario a padres de familia en términos estadísticos.** **P.1:** (Madre del participante 1), **P.2:** (Madre del participante 2), **P.3:** y Participante 3 (Padres de Participante 3), **P.4** (Madre del participante 4), **P.5:** (Padre del participante 5), **P.6:** (Madre del participante 6).

En suma, se podría decir que para el caso de las prácticas letradas, este cuestionario permitió vislumbrar que aunque la mayoría de los padres no se nominó a sí mismo como excelente en el campo escritural y a pesar de reconocer la escases de actividades en torno a la escritura, estos admitieron una infancia cercana al tema, que ,por ende, los involucró en el alfabetismo emergente (Flórez - Romero - Romero, Restrepo, & Schwanenflugel, 2007) en su momento y que ahora los dota al menos de cuestiones básicas para apoyar los procesos escritores de sus hijos y de la idea de que en el reconocimiento de sus carencias y debilidades respecto a prácticas en torno a la escritura, ellos deben ir en procura de *cuidar* que sus hijos tengan mayores habilidades y oportunidades en torno al tema.

**Segundo:** Al tratar con los padres cuestiones asociadas a los juicios y valores que poseen en torno a la escritura, preguntando respecto al interés personal por ésta, a la importancia del aprendizaje de la escritura, la percepción en torno al apoyo recibido a sus procesos personales de aprendizaje en la niñez y sobre quién debe responsabilizarse de la tarea de enseñar la escritura, en los puntos 1, 2, 3 y 8 del cuestionario, fue posible encontrar posturas divididas, que a diferencia de las halladas sobre el factor de prácticas letradas - más parciales hacia alguna respuesta - permitieron observar un poco más la personalidad o ideología de los padres participantes en torno al tema *escritura* y, en ocasiones, disidencia de algunas emociones o intenciones expresadas en preguntas concernientes a hábitos o acciones puntuales sobre el mundo letrado (Cassany, 2008).

Sobre el tema se pudo hallar puntualmente, en primer lugar, que la pregunta número 1, ¿Cómo calificaría su interés por la escritura? (ver figura 5), generó disímiles respuestas, en tanto tres de los padres determinaron tener un buen interés por esta, dos lo calificaron como alto y en este caso particular uno posee el mayor grado de escolaridad y el otro uno de los más bajos, así, se podría deducir que no necesariamente las habilidades o prácticas letradas determinan el valor o los juicios que se tiene sobre la escritura. En este punto es posible advertir lo expresado por Mclane y Mcnamee (1999) y Braslavsky (2005), citados en Fortea (2012): si bien es vital el acceso a material impreso y la cercanía con elementos que favorezcan la lectura y la escritura, es aún más importante el mensaje que transmitan padres, hermanos y adultos cercanos al niño respecto al valor que estos poseen en su vida; esto es, que aunque uno de estos dos padres refirió antes limitaciones de tipo conceptual y carencia en acceso a materiales escritos, el deseo y la intención de acercarse a la escritura es grande y en esta vía se lo

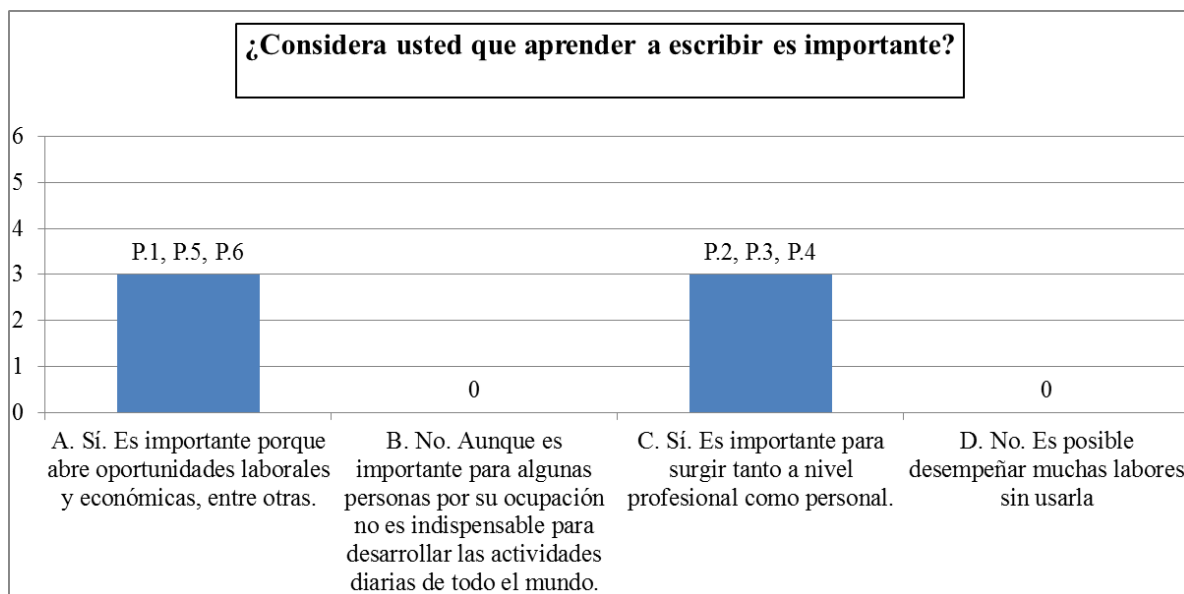
comunica a su hijo. Por su parte, el padre restante declaró tener un interés bajo respecto a la escritura, éste ha mantenido una opinión muy baja sobre sus prácticas letradas, de tal modo, mantiene una coherencia entre las acciones y sus juicios y valores.



**Figura 5. Pregunta No. 1. Cuestionario a padres de familia en términos estadísticos.**

**P.1:** (Madre del Participante 1), **P.2** (Madre del Participante 2), **P.3:** (Padre del Participante 3), **P.4** (Madre del Participante 4), **P.5:** (Padre del Participante 5), **P.6:** (Madre del Participante 6).

De otro lado, al cuestionar sobre la importancia que tenía para cada uno el aprendizaje de la escritura, la mitad de los padres expresó libremente sin duda, que principalmente aprender a escribir es un requerimiento básico para surgir económicamente (ver figura 6). En oposición a estos padres, los restantes tres fueron claros al afirmar que la cuestión de aprender a escribir va más allá de lo económico y, que más bien, tiene que ver con el bienestar personal, el desarrollo profesional y otros aspectos que no son meramente los vinculados con el dinero.



**Figura 6. Pregunta No. 2. Cuestionario a padres de familia en términos estadísticos.**

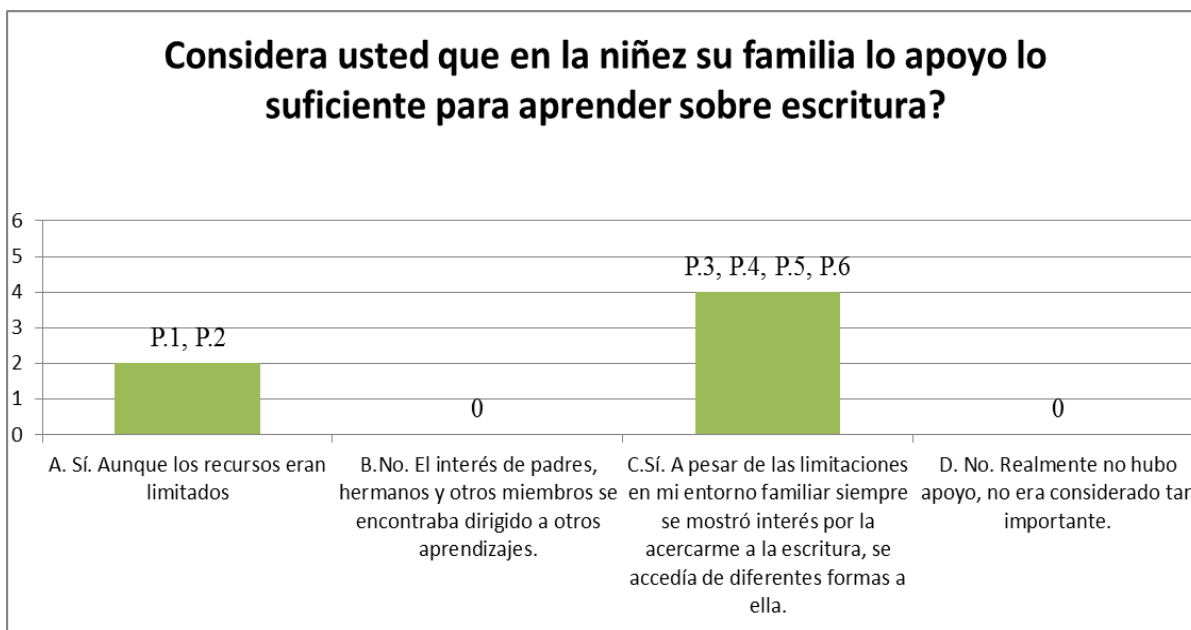
**P.1:** (Madre del Participante 1), **P.2:** (Madre del Participante 2), **P.3:** (Padre del Participante 3), **P.4** (Madre del Participante 4), **P.5:** (Padre del Participante 5), **P.6:** (Madre del Participante 6).

Para los primeros tres padres el juicio en torno a la importancia de aprender a escribir se halla inscrito en la supervivencia, algunos de éstos declararon como complemento a su respuesta, que saber escribir podría alejar a sus hijos y a la gente, en general, de las necesidades materiales, por lo tanto, se considera una manera de surgir y cambiar su estilo de vida. Por su parte, los tres padres restantes a su juicio estimaron que la idea de aprender a escribir trasciende lo material, que de por sí influye, más no es el objetivo primero de este aprendizaje, sino que éste se constituye más bien en un factor que mejora en el desarrollo de la personalidad de sus hijos; dos de éstos afirmaron que su mayor interés al inscribir a sus hijos en colegios se debía al anhelo de que estos superaran lo que ellos mismos eran como padres. Así las cosas, consideraron al responder que éste aprendizaje forma a sus hijos para ser mejores personas, para hacer posible mejores y un mayor número de experiencias de vida y

que, en suma a ello, también puede estar el bienestar económico. Este conocimiento fue valorado altamente en todos los padres aunque con diferente motivación.

Con respecto a lo dicho se puede deducir que algunos de los niños de este estudio seguramente entenderán el proceso de aprendizaje de la escritura como una posibilidad para cumplir sueños y metas, como un medio de realización personal, más para otros tal vez, se hallará presente la idea de que este aprendizaje significa un requisito para la consecución de ciertos elementos de supervivencia, asociados a lo material. Tal como lo sugiere Guevara, Rugerio, Delgado Sánchez, Hermosillo García, & López Hernández (2010) en éste caso es factible ver que el contexto de la familia como entorno potencialmente alfabetizante, comunica a los niños mediante las actitudes, la motivación, las relaciones interpersonales, las aspiraciones y las emociones en torno a la escritura, lo que se pretende de los niños en el seno de éste.

En tercer lugar, con la aplicación de este cuestionario en cuanto a juicios y valores en torno a la escritura fue posible determinar con la pregunta número tres que cuatro de los seis padres consideran haber tenido un apoyo adecuado a sus procesos de aprendizaje (ver figura 7), y que estos mismos padres en primer momento en la mayoría de los casos poseen un buen concepto de sus habilidades y en las preguntas asociadas a prácticas analizadas en el apartado *primero* de este instrumento refirieron acciones más familiares a la escritura, acceso frecuente a material del mundo escrito y mayor posibilidad de acompañamiento a las tareas de sus hijos sin intervención de otros familiares, en general, estos cuatro padres mostraron mayor seguridad al expresar sus experiencias de infancia respecto al tema *escritura*



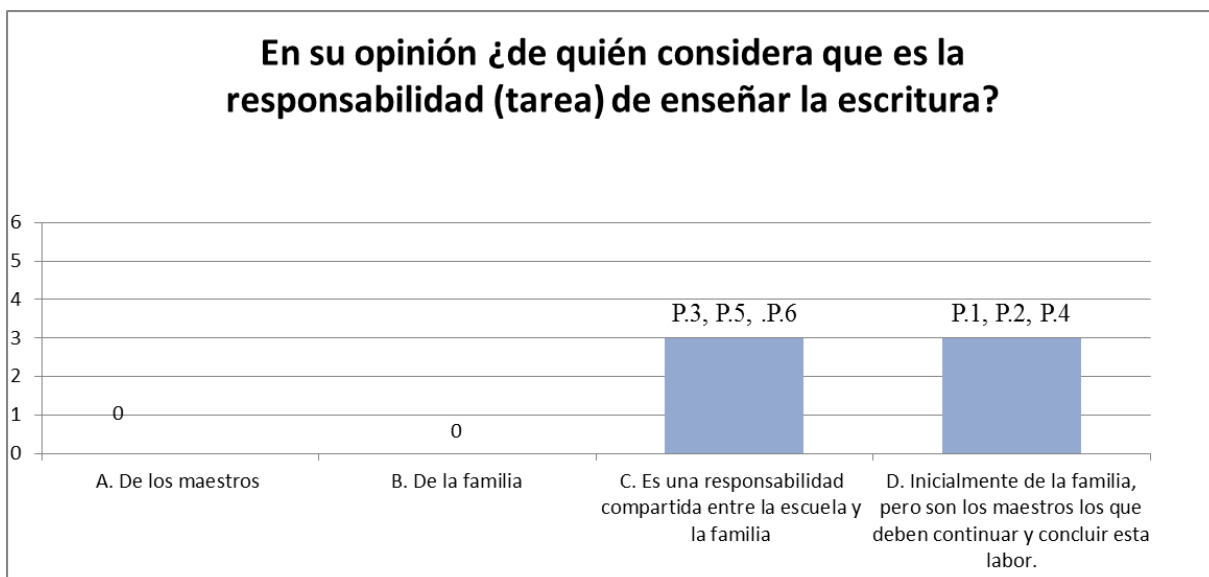
**Figura 7. Pregunta No. 3. Cuestionario a padres de familia en términos estadísticos.**

**P.1:** (Madre del participante 1), **P.2:** (Madre del participante 2), **P.3:** y Participante 3 (Padres de Participante 3), **P.4** (Madre del participante 4), **P.5:** (Padre del participante 5), **P.6:** (Madre del participante 6).

Por otra parte, los dos padres cuya respuesta fue negativa al apoyo en la infancia en los procesos de aprendizaje de la escritura, se dejaron ver ansiosos por cambiar el destino de sus hijos y demostraron tener cierto temor de no cumplir con las expectativas de sus hijos, apoyándose en esta idea dada las dificultades de su infancia alrededor de la escritura. Estos padres de familia, además de responder con negativa ante la cuestión del apoyo en su niñez para aprender a escribir, complementaron su respuesta expresando ideas que asocian necesaria y únicamente la escritura con el acto mismo de aprender; de tal manera, estos 2 padres no consideraron que el apoyo a los procesos de aprendizaje de la escritura puedan ser otros más que el ejercicio mismo de escribir, se dejó de lado la idea de que rodear a los niños de material escrito también puede ser una manera de acercar a sus hijos al desarrollo de habilidades en este campo, por ejemplo.

De lo dicho antes, se podría deducir que estos padres han fundamentado para sí mismos una idea arcaica de lo que significa estar alfabetizado. Así, ellos realizan un equivalente entre la habilidad de leer y escribir y la noción de hallarse alfabetizado o inmerso en la cultura escrita asociando a ésta a cuestiones como “la posibilidad de firmar un documento [o] responder Sí, *puedo leer*” (Kalman, 2008. P. 108). En este diálogo, se omiten otras acciones sobre el mundo letrado como insumo para alfabetizarse y por ende, las actitudes, emociones, juicios, usos y opiniones se relegan al plano del acto mismo y la tenencia de habilidades motrices o conceptuales.

Aunado a esto se encontró que la opinión de los padres respecto a quién debe atender a la responsabilidad de enseñar a escribir está dividida, ya que mientras tres de ellos declararon que ésta es una tarea compartida entre la escuela y el hogar, los tres restantes consideran que si bien es una responsabilidad que inicialmente se da en casa son los maestros quienes deben asumirla luego hasta llegar al final del proceso educativo (ver figura 8). En este orden de ideas, por lo menos, para tres de los seis padres a su juicio los procesos de desarrollo y consolidación del lenguaje escrito no se halla meramente ligado al contexto educativo formal, sino que además, éstos se asocian a su labor en el hogar, en un trabajo mancomunado entre padres y maestros.



**Figura 8. Pregunta No. 8. Cuestionario a padres de familia en términos estadísticos.**

**P.1:** (Madre del participante 1), **P.2:** (Madre del participante 2), **P.3:** y Participante 3 (Padres de Participante 3), **P.4** (Madre del participante 4), **P.5:** (Padre del participante 5), **P.6:** (Madre del participante 6).

#### **4.1.6 Prácticas, juicios y valores familiares en torno al lenguaje escrito. Desde el taller.**

Del mismo modo que con el cuestionario los resultados obtenidos con este instrumento se presentan a continuación alternamente con su análisis. Es pertinente ratificar que en aras de salvaguardar la identidad de los participantes, éstos aparecen mencionados sólo con un número que responde además al número dado a sus respectivo hijo, nominado en esta investigación como participante.. Cada figura estadística elaborada como medio para exponer los resultados de este cuestionario, resguarda una a una las situaciones problema y las preguntas hechas, las distintas opciones presentadas para su respuesta y desde luego la opción elegida en cada caso por cada uno de los padres participantes. En este punto es importante señalar que las situaciones problema resueltas por los padres en el taller se halla de manera



detallada en el anexo 3, en caso de querer recurrir a las mismas para hacer remembranza de cada una.

Convenciones presentes en las figuras:

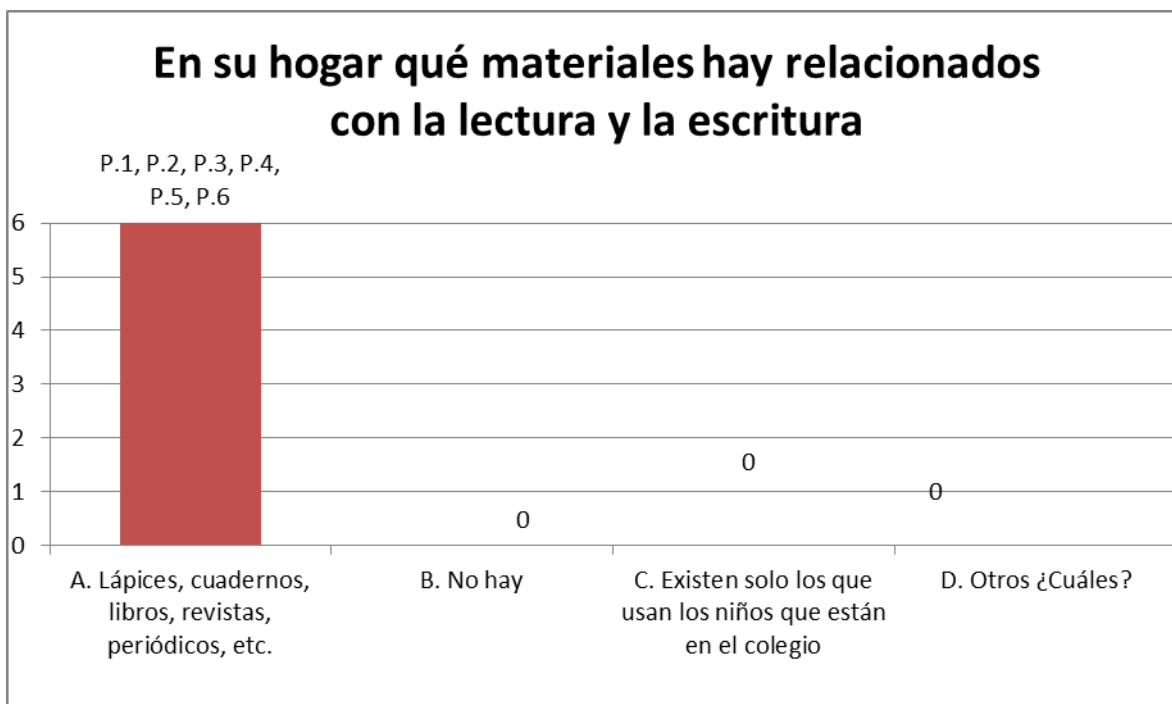
- **Padre 1 (P.1):** . (Madre del participante 1)
- **Padre 2 (P.2):** (Madre del participante 2)
- **Padre 3 (P.3):** (Padre del Participante 3)
- **Padre 4 (P.4):** (Madre del participante 4)
- **Padre 5 (P.5):** (Padre del participante 5)
- **Padre 6 (P.6):** (Madre del participante 6).

**Primero:** En el momento de resolver situaciones y preguntas asociadas a las prácticas en torno al lenguaje escrito, que consideraban además de la toma de una decisión que involucra la personalidad de cada padre, la cuantificación de actos de escritura, los modos de hacerlo, los materiales y la intención de enseñar directamente la escritura, los padres en su mayoría mantienen una postura neutral, que no los compromete del todo con el tema, pero tampoco niega un cierto interés. En otras palabras, los padres aparentemente experimentan prácticas letradas (Cassany, 2008) en su entorno familiar continuamente y expresan claridad respecto al impacto de estas en la vida propia y de sus hijos, sin embargo, difieren constantemente entre una pregunta y otra.

Para empezar a ilustrar este hallazgo de disparidad entre el discurso y la práctica, tema que nos atañe aquí, se puede señalar que al ser cuestionados sobre la existencia de materiales afines al lenguaje escrito, dígame lápices, libros de texto, revistas, cuentos, etc., todos los padres

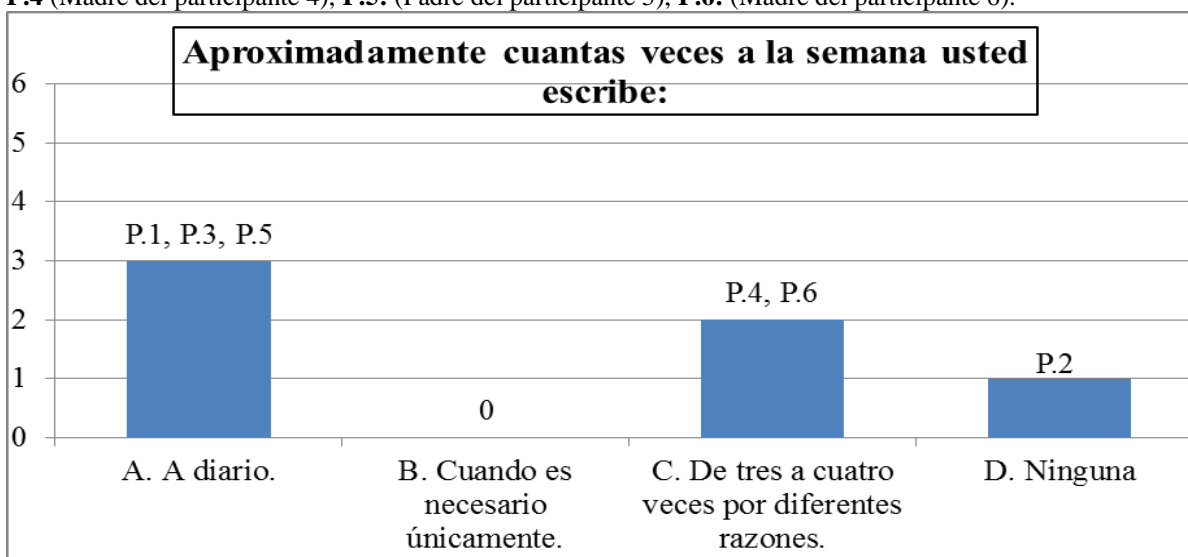
respondieron positivamente (ver figura 9) y reforzaron coincidentalmente su respuesta con la idea de que es importante tener todos estos elementos en la casa para que los niños reconozcan y aprendan más fácilmente a leer y escribir; no obstante, al ser cuestionados respecto a la cantidad de veces que escriben y dedican tiempo de enseñanza intencionada de cuestiones asociadas al lenguaje escrito, solo la mitad de éstos reconoció escribir un alto número de veces y solo dos padres declararon ser constantes en los tiempos de enseñanza a sus hijos de cuestiones referentes a lenguaje escrito (ver figura 10). De tal modo, aunque el material es accesible, aparentemente, para los niños participantes de esta investigación y existe por parte de sus padres la claridad de lo importante que es la cercanía de éste para sus hijos, la interacción con éste o el uso ya sea espontáneo o intencionado que se le da no es el más adecuado.

En este diálogo podría decirse que aún para los padres por lo menos hasta este punto, no es clara la idea de que la escritura supera los procesos meramente cognitivos y de decodificación, sino que por demás implica actos sociales, hábitos, prácticas, intercambios con otros y principalmente con el entorno familiar, en los que se signifique y de uso a toda la serie de elementos que se inscriben en el lenguaje escrito (Cassany & Castellá, 2010). Así las cosas, fue posible hallar en este primer momento que aunque se encuentra la intención de dotar a los niños de materiales que desarrollen habilidades y conocimientos en torno a la escritura, las acciones propiamente dichas respecto a la escritura se encuentran empobrecidas (ver figura 11)



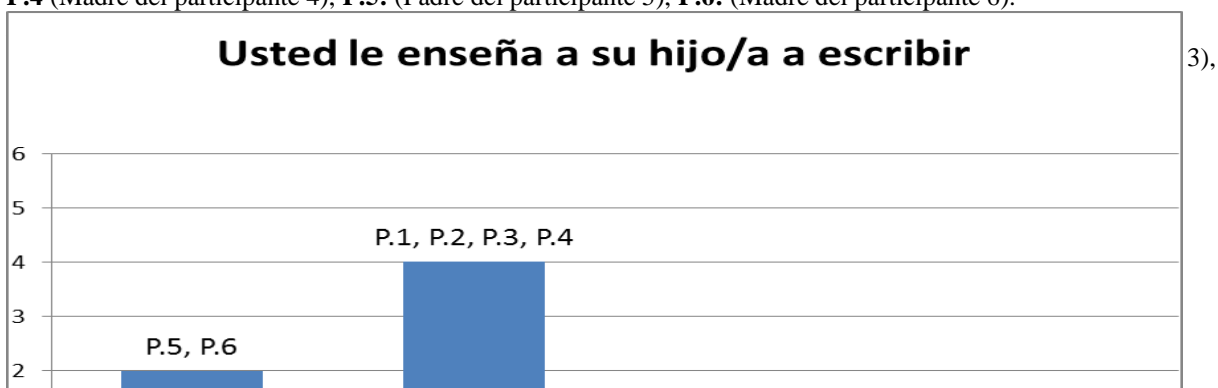
**Figura 9. Pregunta complementaria No. 5. Taller de padres de familia en términos estadísticos.**

**P.1:** (Madre del participante 1), **P.2:** (Madre del participante 2), **P.3:** y Participante 3 (Padres de Participante 3), **P.4** (Madre del participante 4), **P.5:** (Padre del participante 5), **P.6:** (Madre del participante 6).



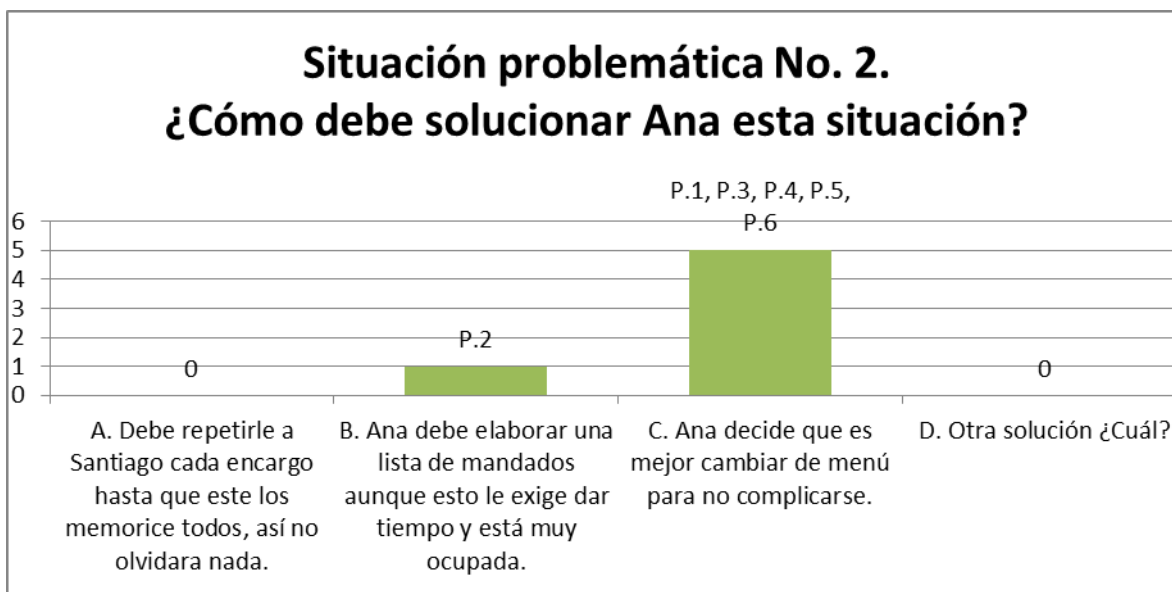
**Figura 10. Pregunta complementaria No. 2. Taller de padres de familia en términos estadísticos.**

**P.1:** (Madre del participante 1), **P.2:** (Madre del participante 2), **P.3:** y Participante 3 (Padres de Participante 3), **P.4** (Madre del participante 4), **P.5:** (Padre del participante 5), **P.6:** (Madre del participante 6).



Este aspecto se devela además en el momento de solucionar el caso número 2, dispuesto como una forma de identificación de la escritura como solución a un conflicto casero, cotidiano, en dicho caso se plantea un dilema en el que una mujer debe decidir entre cambiar el menú de su restaurante por falta de ingredientes o realizar una lista - que de por sí es un acto de escritura, para enviar a su hijo por los ingredientes; en él cinco de los seis padres eligieron como pertinente la opción de cambiar el menú, solo un padre identificó como conveniente tomar la escritura de una lista de mandados para solucionar la situación, aunque esto significaba tomar un tiempo para realizar dicha tarea (ver figura 12 ).

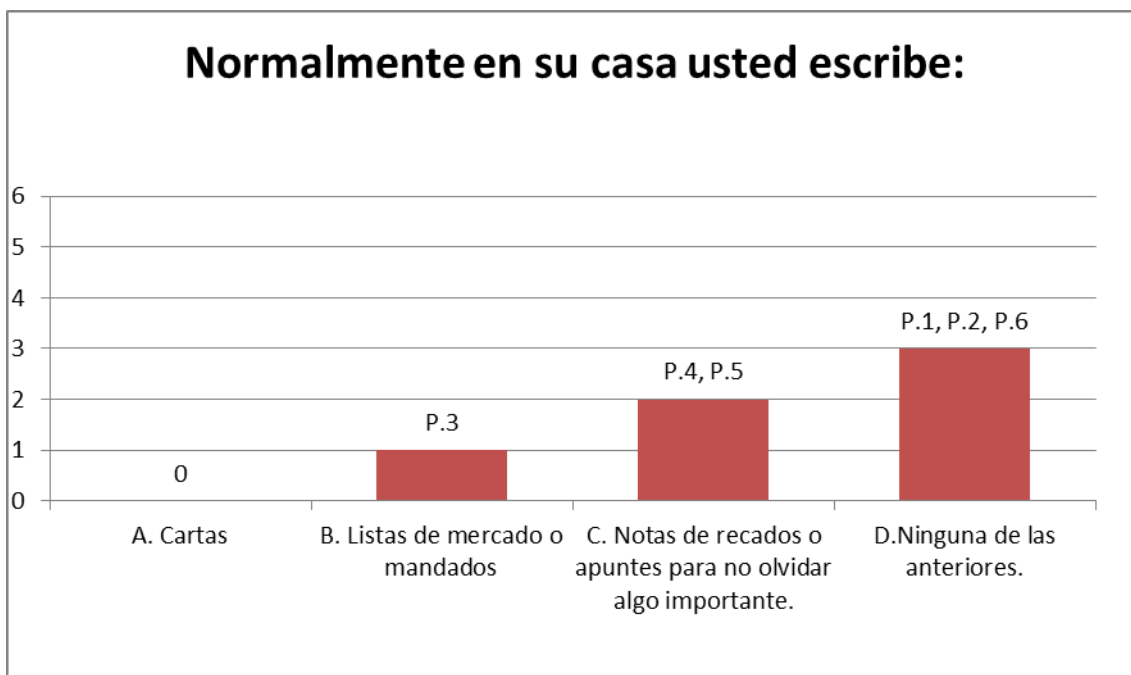
Dada la situación y en vista de que la mayoría de los padres no reconoció el uso de la escritura como un medio de resolución de conflictos es posible deducir que en al menos cinco de los seis hogares involucrados se concibe muy poco la idea de la escritura como un práctica cotidiana y de uso social que no adquiere significado aún en situaciones que escapan al contexto académico. En palabras de Luis Ernesto Behares y Raquel Erramouspe, (1997. p. 16), para este grupo de padres pareciere no estar claro el hecho de que la alfabetización como práctica social atiende por ende a la idea de que un sujeto alfabetizado o letrado no es solo “aquel que conoce el instrumento lengua escrita en abstracto o como código, sino aquel que puede realizar un conjunto de operaciones sociales para las cuales ese código se usa como instrumento” de representación del mundo y en esta vía trasciende a todos los espacios y contextos de los sujetos, por lo que no se inscribe solo en lo formal de la academia.



**Figura 12. Situación problemática No. 2. Taller de padres de familia en términos estadísticos.**

**P.1:** (Madre del participante 1), **P.2:** (Madre del participante 2), **P.3:** y Participante 3 (Padres de Participante 3), **P.4** (Madre del participante 4), **P.5:** (Padre del participante 5), **P.6:** (Madre del participante 6).

Al respecto se puede aunar que así mismo como en la resolución del caso número de 2, donde ya se dijo, la mayoría de padres no vio la escritura como solución al conflicto planteado, al indagar respecto a los tipos de textos escritos cotidianamente, efectivamente solo uno de los seis padres, para este caso el mismo padre que escogió realizar una lista de mandados, fue quien refirió que normalmente sus prácticas de escritura se asociaban a la elaboración de implementos de la canasta familiar. Por su parte tres de los cinco padres restantes declararon no escribir nada en su hogar y los dos faltantes identificaron la escritura de recados o apuntes para no olvidar algún pendiente como la única práctica letrada espontánea y cotidiana que realizan (ver figura 13).



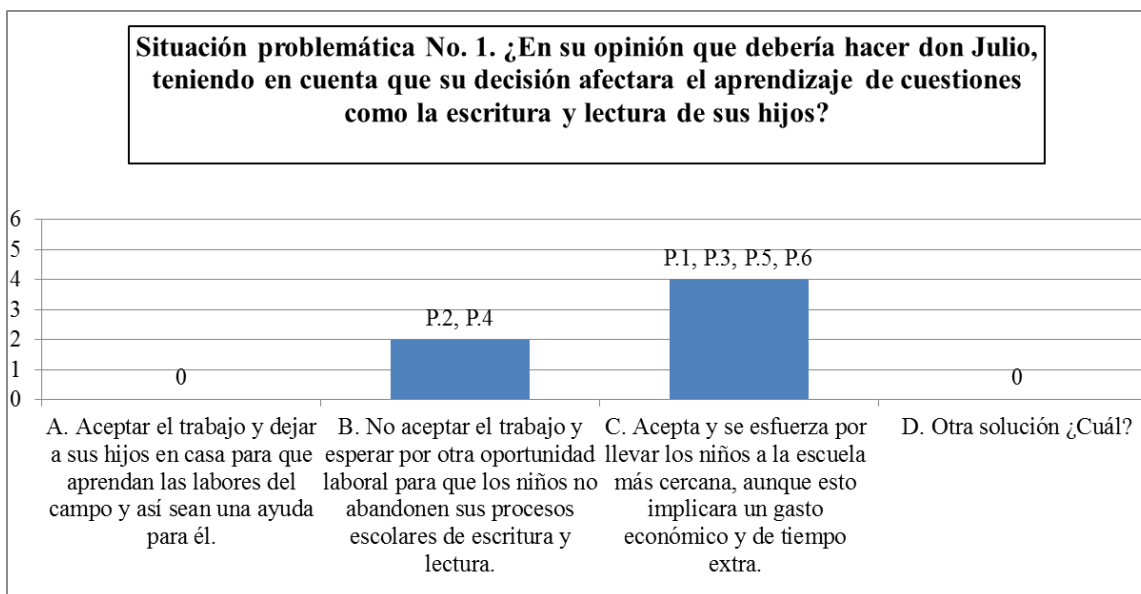
**Figura 13. Pregunta complementaria No.1. Taller de padres de familia en términos estadísticos.**

**P.1:** (Madre del participante 1), **P.2:** (Madre del participante 2), **P.3:** y Participante 3 (Padres de Participante 3), **P.4** (Madre del participante 4), **P.5:** (Padre del participante 5), **P.6:** (Madre del participante 6).

Con lo expuesto se identifica una escasa actividad entorno a la escritura por parte de los padres, aún, en conocimiento de su potencialidad para desarrollar habilidades o conocimientos en sus hijos. Esto es, que al menos la mayoría de padres aunque reconocen tener acceso a materiales relacionados con el mundo escrito e identifican el valor de estos elementos en la vida de sus hijos y en la propia, no involucran normalmente en la intimidad de su hogar actos asociados a la escritura y por tanto es factible suponer que desconocen auténticamente el hecho de que hallarse en proceso de estar alfabetizado o serlo, “es un logro social y cultural, así como también cognitivo, que les permitirá a las personas, en el presente y en el futuro, participar en diversos grupos de actividades que implican leer y escribir” (Henríquez, 2007, p. 18) y que además es un hecho que se encuentra ligado estrechamente con actividades,

relaciones interpersonales, circunstancias y espacios naturales y cotidianos, como la leer carteles, avisos publicitarios (Henríquez, 2007), escribir listas, notas, cartas e incluso marcar elementos personales.

**Segundo:** Al exponer a los padres a los caso 1 y 3, dispuestos en este taller, relacionados con decisiones adultas que podrían afectar el desarrollo de habilidades escriturales de sus hijos y con el tiempo, interés y el rol de acompañante en procesos escritores que ellos consideran pertinentes para sus hijos, respectivamente; cuatro de los seis padres respondieron que es preferible sacrificar tiempo y dinero para no afectar los procesos de aprendizaje formal de la escritura, aunque eso signifique dificultades para el adulto, los niños deben acceder a procesos que potencien destrezas y conocimientos, sin que esto signifique rechazar la posibilidad de acceder a un mejor trabajo, por su parte los dos padres restantes prefirieron elegir la opción de renunciar definitivamente al progreso económico y laboral antes que coartar las experiencias de sus hijos en torno al tema del lenguaje escrito (ver figura 14)



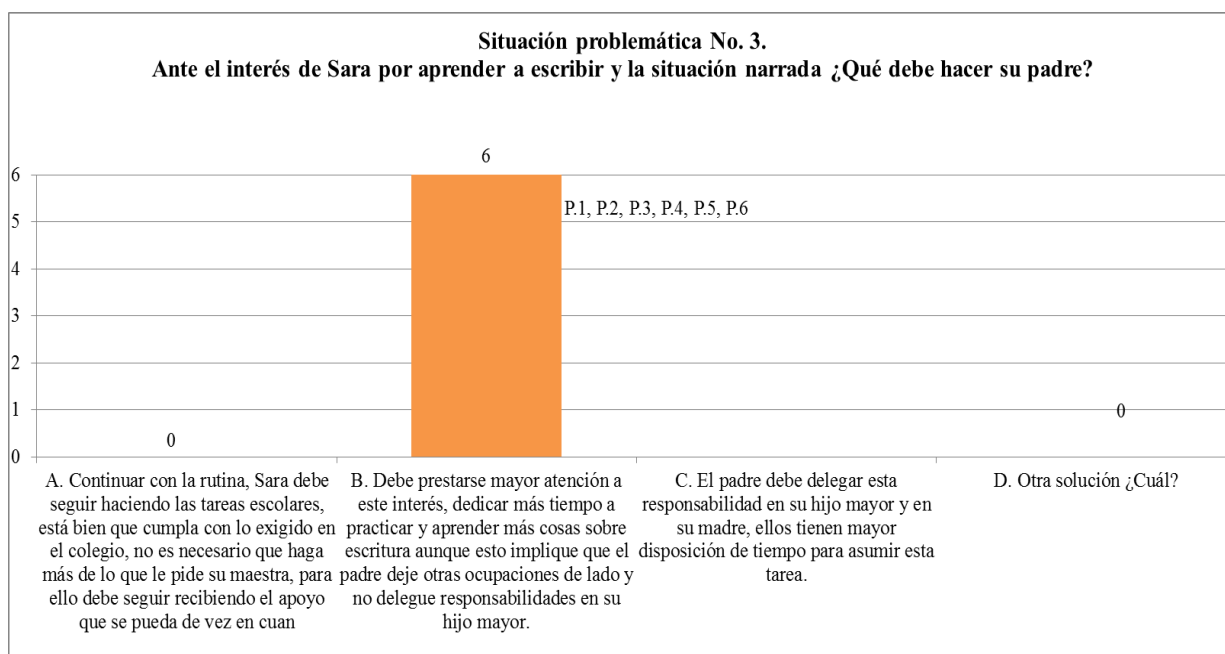
**Figura 14. Situación problemática No. 1. Taller de padres de familia en términos estadísticos.**

**P.1:** (Madre del participante 1), **P.2:** (Madre del participante 2), **P.3:** y Participante 3 (Padres de Participante 3), **P.4** (Madre del participante 4), **P.5:** (Padre del participante 5), **P.6:** (Madre del participante 6).

Respecto a lo dicho antes se podría afirmar que a pesar de una existencia no muy relevante y marcada de prácticas letradas en cada familia, como se pudo observar en el apartado anterior, los padres de los niños y niñas participantes de esta investigación tienen claridad de la relevancia del desarrollo oportuno y adecuado del lenguaje escrito de sus hijos; de tal modo, para éstos aunque no son comunes acciones asociadas a la escritura si es innegociable el valor que esta posee en la vida de sus hijos. Así, fue posible hallar que en cuanto a los juicios y valores concernientes al lenguaje escrito los padres demuestran una alta valoración de ésta, del mismo modo que promulgan la idea de brindar mejores oportunidades a sus hijos respecto al tema, en tanto consideran en la mayoría de los casos que es vital en la vida de cada sujeto y es asociado con el éxito tanto personal como económico.



En suma a lo dicho antes se encontró que la totalidad de los padres participantes de esta investigación al ser cuestionados sobre qué postura tomar en caso de un notable interés por parte de una niña determinada por aprender a escribir, pero con poco acompañamiento por parte de su padre y escasos conocimientos del tutor encargado del cuidado de la niña respecto al tema, (tercer caso), opina que debe hacerse caso de intereses que puedan tener los niños sobre la escritura, atendiendo oportunamente dicho interés, disponiendo tiempo e interés propio, para acompañar procesos de aprendizaje respecto al tema, aun cuando esto implique sacrificio para ellos (ver figura 15). Es decir, que para los 6 padres participantes es clara por lo menos la idea de que el apoyo a los procesos educativos de sus hijos asociados al lenguaje escrito debe ser prioritario.



**Figura 15. Situación problemática No. 3. Taller de padres de familia en términos estadísticos.**

**P.1:** (Madre del participante 1), **P.2:** (Madre del participante 2), **P.3:** y Participante 3 (Padres de Participante 3), **P.4** (Madre del participante 4), **P.5:** (Padre del participante 5), **P.6:** (Madre del participante 6).

#### **4.1.7 A modo de conclusión: prácticas, juicios y valores familiares en torno al lenguaje escrito.**

Al ser analizados cada uno de los datos recopilados para solucionar la cuestión de qué prácticas, juicios y valores configuran los hogares de los menores participantes, fueron claros ciertos aspectos, tanto en el cuestionario, como en el taller que dilucidaron el panorama al respecto y dejaron ver, desde luego, que existen ciertos rasgos característicos de cada familia a los que los niños se hallan expuestos y que de un modo u otro influyen en las construcciones que éstos se hacen del lenguaje escrito. Entendiendo lo dicho y en respuesta a la idea de caracterizar de manera concreta las prácticas, juicios y valores de las familias - como lo sugiere el tercer objetivo específico propuesto en esta investigación- se presenta aquí, en suma lo hallado en estos dos instrumentos, iniciando por las prácticas, para terminar en los valores en torno al lenguaje escrito.

##### **➤ Prácticas**

En primera instancia fue posible reconocer que aunque el acceso a material escrito de cada padre en su infancia no fue abundante e incluso algunas veces fue de difícil consecución, si lo hubo, ya fuera por interés de sus padres o adultos cercanos, o por la mera convivencia con entornos que los tenían, como tiendas, la calle e incluso la misma escuela. Así, los padres involucrados se hallaron expuestos en su momento a textos, carteles, periódicos e incluso libros de texto y cuentos que de manera temprana en su niñez los acercaron a las convencionalidades del lenguaje escrito; situación ésta que de por sí ya les adjudica al menos

de manera rudimentaria el conocimiento de algunas convencionalidades de la escritura (Cassany, 2008).

En segunda instancia fue posible determinar que las prácticas escritoras de los padres o familiares a cargo de los niños participantes de esta investigación se hallan empobrecidas, aunque existen conocimientos en cuanto al manejo del lenguaje escrito por parte de estos. Es decir que, aunque existen habilidades y claridad en algunos aspectos de la convencionalidad de la escritura, los padres se declararon escritores regulares en tanto limitan sus acciones escritoras a cuestiones como firmar documentos, leer periódicos u ojear revistas. Esto según Cuervo y Flórez - Romero - Romero (1992), citadas en Flórez - Romero - Romero, Restrepo, & Schwanenflugel (2007), haría factible que los padres se hallan en un nivel de comprensión de la escritura que no trasciende el mero acto de la escritura y que, por ende, omite ideas más complejas respecto a la posibilidad de significar pensamientos o entablar relaciones sociales a través del lenguaje escrito. Sobre el tema la Madre del participante 2 dice:

*“Yo solamente firmo mi nombre, sí, pero firmar así el nombre de ellos (refiriéndose a sus dos hijos menores) o mi hija no (señalando a su hija mayor)*

En tercer lugar, las prácticas asociadas a espacios de escritura en el hogar, se hallan de manera escasa y no intencionada; de tal modo, los padres participantes aunque reconocen que es preciso experimentar actos de escritura con sus hijos, fuera del contexto escolar propiamente, no los propician normalmente. Básicamente la idea está, más la práctica no se da. Aunque según los padres efectivamente se cuenta con la presencia de material escrito y se discierne respecto a la idea de la validez de aprender respecto al lenguaje escrito, solo una

de las familias declara abrir espacios para aprovechar dichos materiales y validar a través de la práctica el interés de que los menores aprendan a escribir. Respecto a este punto, además los padres asocian permanentemente el acto de escribir con el contexto académico, por lo tanto, excusan en esta consideración la falta de prácticas en tan to, como ya se dijo, estos no se consideran escritores del todo competentes.

### ➤ **Juicios**

Al detallar las respuestas respecto a las ideas, concepciones u opiniones –juicios- que los Padres poseían respecto al lenguaje escrito fue posible encontrar en primer lugar que los padres asocian el hecho de saber escribir con la posibilidad de acceder más fácilmente al dinero y a la posibilidad de situarse mejor a nivel social. En esta vía los padres omiten el valor de saber significar ideas a través de la escritura, en otras palabras, ésta adquiere validez para éstos, en lo material, en los resultados inmediatos que puede brindar, sin embargo, se omiten la presencia de otras cuestiones como las actitudes, comportamientos o valoración social, cultural, cognitiva y afectiva que puede llegar a tener el lenguaje escrito.

En segundo lugar, la escritura, como se ha dicho asociada estrictamente al manejo del código convencional, se considera una tarea que debe ser resuelta en su mayor parte por la escuela. En tanto los padres se declararon escritores regulares, consideran no tener capacidad para enseñar a sus hijos cuestiones asociadas al lenguaje escrito, además, como es una cuestión asociada por ellos a la academia, creen que tal responsabilidad debe ser en consecuencia de personas o instituciones que dominen conceptualmente el tema.

➤ **Valores**

De manera general la idea de acceder al aprendizaje de la escritura en sí misma, es decir, al manejo del código escrito y sus convencionalidades es una prioridad para la totalidad de los padres. De tal modo, para éstos posee un alto valor todo lo asociado con el tema del lenguaje escrito, por ejemplo, acceder a material impreso, (aun cuando éste no sea aprovechado o usado en prácticas cotidianas), inscribir a sus hijos en instituciones educativas, fomentar en sus hijos la idea de superación personal y/o económica a través de la adquisición de destrezas escritoras, etc. No obstante, el valor en torno al lenguaje escrito asociado a las prácticas disocia, en tanto se estima que aprenderlo es vital, inaplazable y se convierte en una manera de hacer mejor la vida de sus hijos, en algunos casos, como con las madres de Participante 1 y Participante 2 se configura en brindar la oportunidad que ellas no tuvieron de surgir ya fuera por decisión propia o por ausencia de recursos, pero, no se práctica por lo general. Al respecto por ejemplo, la Madre del participante 1 dice:

*“Es importante, las dos, es demasiado importante aprender a escribir y leer absolutamente todo, es muy importante para la vida y el futuro de todos nosotros, más para nuestros hijos que van creciendo”*

Al respecto de lo citado hasta aquí, podría afirmarse en definitiva que aunada a la posición de estar dispuestos a hacer sacrificios económicos e incluso laborales por el bienestar de sus hijos, respecto a procesos académicos asociados a la escritura, los padres poseen una alta estima del aprendizaje del lenguaje escrito y en esta vía su juicio en mayor medida reconocen que esta tiene un impacto en diversas áreas de la vida de las personas, aunque no para todos a

su juicio el acercamiento y consolidación de conocimientos y habilidades dependa de ellos como padres. Sobre esto la Madre del participante 1 afirma:

*“Ah no, profe, yo prefiero vivir humildemente pero que mis hijos estudiantes pa’ que sean profesionales más adelante, los sacrificios que haya pa` hacer pues profe usted me entiende, se hacen, así salen adelante”*

Se trata aquí de ver, o más bien de ratificar lo expuesto en el respectivo a análisis a el cuestionario semi-estructurada en torno a la idea de que aunque las prácticas letradas (Cassany, 2008) familiares no parecen ser un nicho muy rico en esta población, al igual que los hábitos en torno al tema de lenguaje escrito, sí se halla presente un alta estima por el tema y juicios que aunque tanto tergiversados por algunos padres sobre roles y responsabilidades de enseñanza en este tema, validan de manera notable el lenguaje escrito y en este orden de ideas su temprana estimulación y toma en cuenta son imprescindibles en la vida de cada persona

## **4.2 Discusión general**

Teniendo en cuenta que para el desarrollo de esta investigación fueron dispuestos una serie de objetivos específicos con el fin de alcanzar el objetivo central de la misma y que en este diálogo se aplicaron una serie de instrumentos de los cuales se dio cuenta en el apartado inmediatamente anterior con el respectivo análisis de cada uno de éstos, es preciso ahora determinar el diálogo que se da entre éstos y establecer la relación que guardan entre sí los datos obtenidos de cada uno en respuesta al objetivo general de este trabajo investigativo:

Analizar cómo las prácticas, los juicios y valores familiares entorno al lenguaje escrito se relacionan con la construcción temprana que de éste hacen los niños preescolares del colegio Unión Europea.

Para desarrollar el objetivo general, se abordaron cada uno de los cuatro objetivos específicos. El primer objetivo específico fue *Caracterizar la población infantil participante en esta investigación, teniendo en cuenta para ello cuestiones demográficas, que permitan una adecuada contextualización*. En éste fue hallado el hecho de que los niños y niñas participantes de esta investigación se encuentran inscritos en ambientes socioeconómicos disímiles que en la mayoría de los casos no les brindan comodidades materiales o les permiten experiencias enriquecedoras en torno a elementos del lenguaje escrito. Esto es, que la mayoría de los niños de la población escogida para este estudio aunque contaban con condiciones básicas para subsistir como alimento, vestido y servicios de salud, carecían de la posibilidad de acceder normalmente a libros de texto, visitas a teatros o museos, cuentos infantiles, etc., por ejemplo.

Se trata entonces en este punto de entender que la población participante no poseía recursos que potencien de la mejor manera situaciones o espacios asociados al lenguaje escrito. Teniendo en cuenta lo expuesto por Flórez - Romero - Romero, Restrepo & Schwanenflugel (2007) respecto a que el alfabetismo emergente, o en otra palabras, el acercamiento al lenguaje sea oral o escrito, depende en gran medida de las experiencias que el entorno ofrezca a niños y niñas, de las interacciones que se den alrededor del lenguaje escrito y de “la capacidad de los adultos en el entorno del niño para proveerle experiencias significativas que lo acerquen [al

conocimiento del sistema de escritura]” (2007, p. 80) , el contexto en que se desenvolvían los niños y niñas de esta investigación no puede ofrecer el máximo de oportunidades que hagan posible desarrollar de manera más efectiva habilidades, conocimientos, actitudes o juicios más amplios en torno al lenguaje escrito.

Sobre lo dicho antes es preciso pensar en la factibilidad de que si se hallan vacíos en las experiencias que el hogar brinda a los niños, se hallarán dificultades para apropiarse más efectivamente de procesos lectoescritores formales posteriores (Flórez - Romero - Romero, Restrepo, & Schwanenflugel (2007). De tal modo, el ambiente en el que se encontraban los niños de esta investigación pueda que no esté dotado de oportunidades constantes y ricas en el camino a la construcción de ideas, conceptos o cuestiones materiales respecto al lenguaje escrito, lo que influye notablemente en el cómo los niños y niñas de esta investigación se han hecho unas construcciones mentales del mundo escrito y cómo valoran y validan su presencia. En otras palabras, al hallarse inscritos en un ambiente poco dotado de experiencias en torno al lenguaje escrito, de oportunidades, recursos materiales y espacios que permitan experiencias de socialización y reconocimiento de diversos entornos, es posible que los niños y niñas se hayan hecho hasta este punto ideas no muy integrales y ricas no solo de lo que significa socialmente y del peso que constituye el lenguaje escrito, sino que, además, tal vez no hayan podido desarrollar conceptualmente muchas de las habilidades o conocimientos convencionales del lenguaje escrito.

Cuestión ésta, contraria a la hallada en la investigación de Farias Bernal y Moreno Rios (2008), en la que fue encontrado el hecho de que las familias participantes de aquel estudio,



aún a pesar de vivir en estratos socio-económicos semejantes a los de la población participante de esta investigación, declararon propiciar espacios de esparcimiento y aprendizaje para sus hijos con los recursos existentes. En contraposición a las familias del presente estudio, las familias participantes del trabajo de Farias Bernal y Moreno Rios (2008), reconocieron como necesario e inaplazable el propiciar el acercamiento de sus hijas e hijos a las múltiples expresiones culturales, sin importar la capacidad económica. De tal modo dichas familias aseguraron de un manera u otra la oportunidad de acercar a sus hijos a diversos espacios que comprendían desde un parque hasta la biblioteca y en esta vía de explorar distintos espacios de socializan con éstos. En este caso a diferencia del hallazgo en el objetivo específico número uno, de la presente investigación, los padres, madres, hermanos y/o familiares involucrados con los niños participantes identificaron como necesaria la medicación de su parte para que sus hijos se enriquecieran en el aspecto social y cultural.

En este dialogo se podría entender que a pesar de la tenencia de rasgos económicos similares en las poblaciones participantes de las dos investigaciones, en cada una se adecuaron de manera distinta las características demográficas para el acercamiento de los niños a contextos y a experiencias estimulantes en torno al reconocimiento del lenguaje escrito o en general a espacios y procesos de socialización que trascendían el hogar. De manera que para la mayoría de las familias de la presente investigación a diferencia de las participantes en la investigación de Farias y Moreno (2008) no se consideró como inaplazable una distribución monetaria que al menos permitiera acceder a algunos espacios o materiales que enriquecieran el bagaje social y cultural de los niños, en tanto las prioridades se encaminan a una adecuada subsistencia, en las que cuestiones como salud y alimentación deben primar. Cada población sin ser una

acertada u otra errada, distribuyó de manera distinta sus recursos y características demográficas en consideración de los temas que para cada una eran más relevantes.

Ahora bien, en la búsqueda del segundo objetivo específico, *Identificar los conocimientos previos en lengua escrita en niños y niñas de cinco años*, se encontró que en concordancia con esta idea se halló el hecho de que al explorar de manera puntual los conocimientos previos en lengua escrita en niños y niñas de cinco años participantes de esta investigación fue posible identificar que aunque en mayor o menor grado cada uno de los conocimientos sugeridos como existentes por Emilia Ferreiro (2002), Ana Teberosky (1997 y 1989) y Yeta Goodman (1998 y 2002), se hicieron presentes, hubo casos en los que conocimientos asociados a diversidad de material relacionado con el lenguaje escrito, están empobrecidos. Así, por ejemplo, en comparación a los hallazgos hechos por Farias Bernal y Moreno Rios (2008), en los que al menos la mitad de los niños pudieron identificar de manera rápida y efectiva estructura física y a la lectura frases representativas de cada tipo de texto, como periódicos, mapas, recetas e incluso cartas fue para cinco de los seis niños participantes de la presente investigación, una labor inalcanzable.

En este orden de ideas podría apelarse a la idea de que efectivamente al estar presentes en menor medida experiencias enriquecedoras y el contacto con un mayor número de material asociado con el lenguaje escrito, se aminora la probabilidad de construirse sobre éstas ideas formales del mismo, como estructura y presentación visual de los textos sino que además disminuye visiblemente la posibilidad de reconocer la gran variedad en la que el lenguaje escrito se halla presente. Así pues, se puede apelar a la idea de MacLane y McNamee (1999) y

a lo hallado en la investigación de Farias y Moreno (2008) en las que a través de la observación y el trabajo directo con algunos niños y padres, fue posible entender que la vivencia de situaciones significativas antes de estar implícito en la escuela, independientes de los rasgos demográficos de cada familia, en torno al lenguaje escrito, supone el acceso a las herramientas, materiales y experiencias en torno al alfabetismo y a espacios de socialización diversos, que determinan que el hecho de que más allá de la enseñanza de usos del lenguaje escrito y de proveer materiales impresos a los niños y de espacios como bibliotecas o teatros, los padres y hermanos comunican con el ejemplo el valor y las actitudes hacia éstos, en tanto priorizan su cercanía a pesar de las condiciones sociales, económicas o culturales que posean.

Dadas las cosas de este modo es pertinente pensar que la existencia en mayor o menor medida de conocimientos previos relacionados con el lenguaje escrito encontrada en esta investigación, en la que fue posible encontrar presencia cognitiva de cuestiones como convencionalidad, (formas, direccionalidad, espacios, etc.), el sentido que éste posee, la identificación de este en tanto objeto representativo de ideas y sustituto de imágenes u objetos (Ferreiro 2002; Teberosky 1997 y 1989 y Goodman 1998 y 2002), además de los hechos poco positivos con respecto a la teoría, asociados a formalismos y material poco asequible en el hogar de los participantes, se encuentra sujeta estrechamente no solo a la condición socioeconómica y material de los participantes de esta investigación, sino, además, como se ha dicho a lo largo de esta investigación, a las denominadas prácticas letradas (Cassany, 2008) familiares, los juicios y valores que en torno al lenguaje escrito se dan al interior de cada hogar.

Al respecto, se debe aunar que al indagar sobre estos aspectos puntuales del lenguaje escrito al interior de cada hogar, respondiendo por demás al tercer objetivo específico de esta investigación *Caracterizar los juicios, valores y prácticas respecto al lenguaje escrito de las familias de niños y niñas de cinco años del Colegio Unión Europea participantes de esta investigación*, fue posible hallar que aunque existe un discurso bien estructurado en torno al sentido, valor, relevancia y pertinencia de la construcción temprana y continua del lenguaje escrito, las prácticas en sí mismas se hallan altamente aminoradas. De tal modo, que aunque se encuentran presentes juicios positivos sobre el acompañamiento, por ejemplo, de procesos relacionados con la formalización del lenguaje escrito, o la idea de brindar acceso a algunos materiales comunes como lápices y cuadernos, no se dan acciones concretas con éstos, ni se contextualiza al niño en la acción misma de escribir en la cotidianidad del hogar. Por tanto, existe la idea de lo relevante de acceder al lenguaje escrito, idea que por demás al hablar con los niños y niñas ha sido comunicada con actitudes, hábitos o comportamiento e incluso de manera explícita y directa, pero no se sostiene y se ratifica en acciones concretas; es decir, se comunica con actitudes o comportamientos, incluso con comentarios directos a los niños, pero no se materializa en prácticas letradas.

En atención a este aspecto puede decirse que aún para los padres de familia partícipes de esta investigación no ha sido posible identificar que la idea que sugiere Henríquez (2007, p. 18) de que

La alfabetización es un logro social y cultural, así como también cognitivo, que les permitirá a las personas, en el presente y en el futuro, participar en diversos grupos de actividades que

implican leer y escribir. Está íntimamente ligada a relaciones concretas y a actividades y circunstancias sociales y culturales.

Al respecto de lo expresado respecto a este tercer objetivo específico se podría aunar el hecho de que la exploración de este aspecto, no evaluado en investigaciones como las de Farias Bernal y Moreno Rios (2008) supuso un entendimiento más detenido del modo en que las construcciones tempranas en torno al lenguaje escrito son concebidas y las maneras como se comunican las apreciaciones respecto al tema a partir de los juicios que se tienen de ellas, las prácticas que se dan alrededor de las mismas y el valor que cada familia otorga a la cercanía con el lenguaje escrito antecediendo a la educación formal. De tal modo es posible evidenciar que la presente investigación aun habiendo sido inspirada por la de Farias y Moreno (2008), al considerar una exploración más puntual y directa con las familias participantes, muestra un avance significativo, al prestar atención de manera especial a los discursos, opiniones o apreciaciones que de éstas tienen respecto justamente a las familias y que sin duda forman parte fundamental de la configuración de procesos precoces de construcción de conocimientos asociados al lenguaje escrito en niños y niñas de 5 a 6 años.

En conclusión de todo lo expuesto y en respuesta al cuarto objetivo específico: *Determinar la relación entre las prácticas, los juicios y valores familiares y los conocimientos existentes hallados en torno al lenguaje escrito en los niños y niñas de cinco años participantes de esta investigación*, que es al mismo tiempo el objetivo general de la tesis, se puede decir que al analizar *cómo las prácticas, los juicios y valores familiares entorno al lenguaje escrito se relacionan con la construcción temprana que de éste hacen los niños preescolares del colegio*

*Unión Europea*, fue posible establecer que influye notablemente la ausencia de elementos materiales y la posibilidad económica de acceder a sitios o experimentar situaciones asociadas con el lenguaje escrito, en tanto en la identificación de conocimientos previos relacionados con el tema, cuestiones que se hallan relacionadas con el acceso a libros, sitios o elementos, en general, estuvieron menos presentes en la población participante; no obstante a ello, la actitud de los padres frente al tema es positiva lo que se vio comunicado en los juicios que los mismos niños expresaron tener sobre el tema, la disposición para realizar tareas como escribir libremente un texto o dibujar.

Así mismo, se hizo evidente que, aunque los niños no poseen conocimientos acertados de estructuras de textos más complejos que listas de mercado o notas de recados, sí identifican a través de lo que han experimentado con sus padres, a través de las actitudes y valores que estos le han dado al lenguaje escrito, cuestiones como que la escritura es importante para comunicar y se configura en un instrumento para decir cosas y que, además, éste adquiere un significado en tanto se comparte con otros.

En este diálogo se pudo determinar que ante las pocas oportunidades de explorar espacios o recursos puntuales como textos, los niños en su mayoría no pudieron hacerse una idea de la diversidad de estructuras textuales y que incluso fue imposible reconocer de manera visual la diferencia entre un tipo de texto y otro. Ahora bien, esto supone que aún hallándose material escrito en el entorno de cada niño participante la baja exploración por parte de las familias de manera puntual con estos recursos interfiere en un efectivo reconocimiento por parte de los niños de diversas estructuras escritas. Como fue señalado, esto puede observarse en

contraposición a los descubrimientos hechos en investigaciones como la Farias Bernal & Moreno Rios (2008), en la que como ya se dijo fue evidente que el interés por acceder a espacios diversos de socialización y exploración del lenguaje escrito, independiente de los rasgos demográficos, hizo la diferencia entre hacerse una construcción de lo que implica o cómo se ve cada tipo de texto y no haberse hecho una construcción al respecto.

Así mismo se auna al abordaje de este último objetivo específico, por demás columna de esta investigación, el haber encontrado que de un modo u otro los niños participantes otorgan en mayor o menor medida un valor al hecho de realizar “tareas” de escritura. En tal caso, como se señaló en su momento en los resultados y sus respectivos análisis, para algunos niños resultó tediosa o indiferente la labor de escribir, incluso intimidante, del mismo modo que para sus padres en su momento al ser cuestionados refirieron un interés muy bajo e incluso el reconocimiento abierto de una cierta ineficiencia respecto a habilidades o conocimientos para guiar efectivamente procesos de este tipo. En concordancia se podría decir que las limitaciones que consideran tener algunos de los padres han sido comunicadas de un modo u otro, de manera explícita, en comportamientos, ausencia de prácticas o en falta de interés a los niños.

En esta vía es preciso también señalar la contraparte, muy similar a lo hallado en investigaciones como las de MacLane & McNamee (1999) y Farias Bernal & Moreno Rios, (2008) en la que a pesar de haberse decretado por parte de los mismos padres o familiares de los niños un bajo nivel de apropiación tanto de destrezas escritoras como de un bajo conocimiento académico, se hizo evidente una auténtica preocupación por generar en sus hijos o parientes procesos que los acerquen a la construcción de conocimientos en torno al lenguaje

escrito. Así, por ejemplo, fue posible observar que aunque algunos niños no hicieron efectiva la presencia de todos los conocimientos sugeridos, sí demostraron tener una disposición positiva por realizar actividades asociadas al lenguaje escrito. En tal caso, es factible inferir que los juicios y los valores forjados alrededor del tema del lenguaje escrito en el seno familiar, han influido positivamente, si bien tal vez no en la tenencia de habilidades o construcción de conocimientos sobre lenguaje escrito, sí, en la validez y apreciación que mostraron tener algunos niños sobre el aprendizaje de cuestiones asociadas al lenguaje escrito.



## 5. Conclusiones

Finalmente, tras haber realizado un proceso investigativo dentro del que se consideró la pregunta: ¿Cómo se relacionan las prácticas, juicios y valores familiares en torno al lenguaje escrito en la construcción temprana que de éste hacen los niños en edad preescolar del colegio Unión Europea? y se buscó al responder ésta analizar cómo las prácticas, los juicios y valores familiares entorno al lenguaje escrito se relacionan con la construcción temprana que de éste hacen los niños preescolares de dicha institución, se puede concluir que:

1. Las características demográficas de los hogares en los que se hallan inmersos los niños de esta investigación no los dota del todo de experiencias y materiales enriquecedores en torno al lenguaje escrito. En pocos casos existe acceso a libros de texto, cuentos o material escrito que no esté estrictamente relacionado solo con tareas cotidianas. Así mismo, se da poca interacción con espacios que aporten más allá de hogar a construcciones relacionadas con el lenguaje escrito.
2. La mayoría de conocimientos previos en lengua escrita, señalados por Goodman (2002) como los *principios, funcionales, relacionales y lingüísticos* de la escritura, observados en situaciones asociadas a experiencias cotidianas, y al contacto con elementos comunes del lenguaje escrito, fueron hallados en niños de preescolar de 5 a 6 años.

Así, cuestiones relacionadas con *la función del lenguaje (Principio funcional)*, como hacer uso del nombre para identificar pertenencias, representar a través del dibujo una historia escuchada y descubrir que el lenguaje escrito puede ser usado como medio de comunicación en ausencia de interlocutor, en la elaboración de una tarjeta, por ejemplo, fueron halladas en la mayoría de los niños.

Así mismo, el descubrimiento de que la escritura se constituye en una forma de representar ideas y que esta sustituye objetos y que al mismo tiempo permite dar significado a estos, al explicar por ejemplo un dibujo a través de ésta, comprendido en el *principio relacional* de la escritura se halló en la totalidad de los niños y niñas.

Finalmente, cuestiones asociadas al *principio lingüístico de la escritura*, como el reconocimiento de la direccionalidad de la escritura, formas y tipos de letras e incluso el uso de signos de puntuación en escritura libre, se encontraron en todos los niños y niñas. No obstante, los seis niños participantes no mostraron haber construido conocimientos respecto a la estructura de diferentes tipos de textos como mapas, periódicos, revistas, recetas de cocina e incluso cuentos infantiles. Aspectos que se asocian, según Goodman (2002), a características a semánticas y pragmáticas de la escritura.

3. Las prácticas letradas por parte de los padres participantes en esta investigación están empobrecidas. Se carece en la mayoría de casos de éstas. No obstante, los juicios y valores respecto al lenguaje escrito son positivos. Los padres tienen clara la idea de

que el aprendizaje de la escritura es una manera de acceder tanto a la mejora económica como al desarrollo de personal y social de sus hijos.

4. Los conocimientos de los niños respecto al *principio lingüístico* de la escritura, relacionado con el reconocimiento de estructuras de textos que trascienden la cotidianidad de cada hogar, que se ven afectados por cuestiones demográficas de los padres no se hallan presentes. De tal modo, las prácticas letradas empobrecidas de los padres en suma a la ausencia de materiales escritos como libros de texto, cuentos infantiles, revistas o periódicos o a la posibilidad de visitar bibliotecas o acceder a actos culturales podría influir en la ausencia de este conocimiento en los niños.
  
5. La actitud de los niños frente a situaciones de escritura fue altamente positiva, en testimonio abierto los niños expresaron el valor que desde su hogar se ha comunicado al aprendizaje de la escritura. Así, se podría suponer que los juicios y valores comunicados por parte de los padres han sido influyentes en la percepción y las prácticas mismas de los niños. Máxime, cuando en las entrevistas los padres manifestaron que consideraban relevante en el desarrollo de sus hijos el aprendizaje de la escritura, ya fuese para el mejoramiento del estatus económico o ya fuese para el desarrollo personal.

## 6. Proyecciones y recomendaciones del estudio

En el marco de la presente experiencia investigativa y tras haber dado cuenta de cada uno de los aspectos metodológicos y teóricos que fueron considerados como idóneos para la consecución de información relevante que permitiera resolver la cuestión de cómo, las prácticas, juicios y valores familiares entorno al lenguaje escrito se relacionan con la construcción temprana que de éste hacen los niños preescolares, y de haber determinado ciertos hallazgos al respecto, es claro que, las acciones, estrategias e instrumentos usados para tal fin, direccionados a su vez al alcance de una serie de objetivos específicos, si bien, efectivamente se configuraron como pertinentes y provechosos para esta investigación, al ser examinados a la luz de la experiencia, fueron posibles de ser evaluados para su enriquecimiento, y, en esta vía para un uso aún más fructífero en estudios posteriores relacionados con el tema de esta investigación. Así las cosas, en este apartado se pretende proporcionar algunas observaciones que podrían ser útiles en el momento de retomar algunos de los instrumentos y estrategias de recolección de datos:

### ➤ **En cuanto a los instrumentos de recolección de datos**

Al momento de idear instrumentos que dieran cuenta de las prácticas, juicios y valores concernientes al lenguaje escrito en la población adulta de esta investigación- padres o tutores, la aplicación de el cuestionario semi-estructurada y el taller de padres se consolidaron como

una vía adecuada y beneficiosa para tal fin. Éstos resolvieron en esencia el interrogante respecto a qué acciones, creencias o hábitos se hallaban presentes en el hogar de cada niño y niña participante. Sin embargo, sería aún más provechoso para la aplicación futura de estos instrumentos, propiciar un mayor número de encuentros previos con cada familia para generar lazos de confianza que faciliten el dialogo y permitan mayor sinceridad por parte de los adultos participantes en el momento de responder cuestiones intimas de su hogar. En un futuro estudio seria idea complementar las entrevistas con observaciones directas y seriadas del entorno familiar. También se podrían idear una serie de encuentros (talleres, etc. ) en los que sea posible direccionar a lo padres respecto a actividades para promocionar la escritura en los hogares.

➤ **En cuanto a los participantes**

Si bien el número de participantes en esta investigación- adultos y niños- permitió la realización de toda una serie de acciones que finalmente permitieron resolver la cuestión de cómo se relacionan las prácticas, juicios y valores de las familias con las ideas o conceptos que de manera precoz se hacen los niños del estudio respecto al lenguaje escrito, al pensar en estudios posteriores es pertinente considerar la ampliación del número de participantes, en tanto, esto sería conveniente para abarcar un mayor número de características e información pertinente al tema que den un panorama aún más integral y completo respecto al mismo. En esta vía, en futuras investigaciones podría buscarse que sean más padres, pero también que se considere que éstos pertenezcan a diversos contextos demográficos -muy disimiles unos de

otros- de manera que, la pluralidad de rasgos enriquezcan todavía más las proyecciones investigativas.

➤ **Divulgación a docentes**

En tanto una de las pretensiones de este trabajo era la de propiciar la reflexión pedagógica de maestros y maestras entorno al propio quehacer y a la idea de replantear muchas de las prácticas educativas existentes, principalmente en preescolar, considerando la toma en cuenta de la familia como agente educador y del positivo impacto que puede tener un asocio con este agente socializador, en procesos educativos formales cada vez más complejos, tal como lo señala el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial en el Distrito (Fandiño, y otros, 2010), es preciso para futuras investigaciones proyectar de manera abierta espacios de socialización en los que sea posible de manera clara divulgar, el por qué, los objetivos, la experiencia y los hallazgos que pueden contribuir a la reformulación de prácticas pedagógicas.

## 7. Bibliografía

- Arias, V. N. (2010). Diferencias en la lectura conjunta inicial adulto - niño y su relación con el estilo cognitivo del adulto (Tesis de maestría) . Bogotá: universidad Pedagógica Nacional.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacies practices. A social theory of literacy: practices and events. En D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic. *Situated Literacies. Reading and Writing in context* (pp. 7-15). London and New York: Routledge.
- Behares, L. E., & Erramouspe, R. (1997). *El niño preescolar y la lengua escrita*. Montevideo: ANEP, UDELAR, FHCE.
- Bernal Castañeda, E., & Rosero Mina, L. (2006). *Colombia por la primera Infancia. Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los*. Bogota: República de Colombia.
- Braslavsky, B. (2003, junio). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, pp. 2- 17. Recuperado el 13 de octubre de 2014 de: [http://www.oei.es/fomentolectura/que\\_se\\_entiende\\_por\\_alfabetizacion\\_braslavsky.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/que_se_entiende_por_alfabetizacion_braslavsky.pdf)
- Broch, A. B., & López Fernández, M. C. (2012). *Escuela y familia: Inclusión en la cultura letrada*. Montevideo (Uruguay): Administración Nacional de Educación Pública / Consejo Directivo Central.

- Carretero, M., & Limón, M. (1997). Problemas actuales del constructivismo, de la teoría a la práctica. En M. Rodrigo, & J. Aray. *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 137-253). Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- Cassany, D., & Castellá, J. M. (2010, Julio/Diciembre). Aproximación a la literacidad crítica. D. C. Carvalho. Ed. *Perspectiva*, 2, 353-374.
- Chaves, L. G. (2010). *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Fandiño, G., Carrasco Gloria, Carvajal, M. E., Gómez, L. C., Barbosa, S., Betancourt, C. E., & Contreras, M. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: SED.
- Farias Bernal, N. P., & Moreno Ríos, A. M. (2008). *Conocimientos previos a la enseñanza formal, de niños de 5 a 6 años de edad del CSJC en los dominios de la matemática y el lenguaje: un estudio cualitativo sobre su existencia y relación con las dinámicas familiares particulares*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Ferreiro, E. (2002). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro, & M. Gómez. *Nuevas perspectivas sobre procesos de lectura y escritura*. (pp. 128-154). México: Siglo XXI.



Flórez - Romero - Romero, R., & Medina, M. I. (2011). Desarrollo de habilidades de escritura convencional a través de prácticas evolutivamente apropiadas. *Revista lenguaje, volumen (39)*, pp. 113-138. Recuperado el 12 de noviembre de 2014 de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/3526/1/1068-2234-1-SM.pdf>

Flórez-Romero, R., & Arias Velandia, N. (enero-junio de 2010). *Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura* Revista Internacional de Investigación en Educación, Magis, volumen 2 (4), pp. 329-343. Ed. P. U. Javeriana. Bogotá.

Flórez - Romero - Romero, R., Restrepo, M. A., & Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*. Bogotá: IDEP-Universidad Nacional de Colombia.

Flórez - Romero - Romero, R., Restrepo, M. A., & Schwanenflugel, P. (2009, enero-junio). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula preescolar. *Revista en Avances en Psicología Latinoamericana*, volumen (27), pp. 78-96. Recuperado el 4 de febrero de 2015 de: REDALYC, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79911627006>.

Flórez - Romero - Romero, R., Restrepo, M. A., & Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente: Investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*. Bogotá: De Colombia/Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

- Fortea, E. (2012, 10 de Abril). Alfabetización emergente en la etapa de educación infantil. *Re- Unir. Repositorio Digital*. (U. I. Rioja, Ed.). Recuperado el 13 de diciembre de: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/142>
- González, J. P., & Barboza, F. D. (2002). La familia en un club de lectura escolar para favorecerla adquisición y desarrollo de la lengua escrita. *Educere. Investigación*, volumen (18), pp. 168-175.
- Goodman, Y. (1998). El conocimiento infantil acerca del desarrollo de la alfabetización. Comentarios finales. *Los niños construyen su lectoescritura, un enfoque piagetano*. Barcelona: Aique.
- Goodman, Y. (2002). El aprendizaje de la escritura en niños muy pequeños. En E. Ferreiro, & M. Gómez. *Nuevas perspectivas sobre procesos de lectura y escritura* (pp. 107-127). México: Siglo XXI.
- Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura desde nivel transición mayor primero básico. *Revista psykhe*, volumen (12), pp. 63-79. Recuperado el 12 de septiembre de 2014 de: [www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/download/358/338](http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/download/358/338).
- Guevara, B. Y., Rugerio, J. P., Delgado Sánchez, U., Hermosillo García, Á., & López Hernández, A. (2010, Junio 12). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: Una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, volumen (1), pp. 31-40. Recuperado el 13 de septiembre de 2014 de: [http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE\\_V1N1\\_A4.pdf](http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE_V1N1_A4.pdf).

- Hamilton, M. (2010). The social context of literacy. En M. Hamilton, N. Hughes, & I. Shcwab (Edits.), *Teaching adult Literacy. Principles and practices*, pp. 7-27. Recuperado el 9 de agosto de 2014 de: <https://www.mheducation.co.uk/openup/chapters/9780335237364.pdf>
- Henríquez, Y. S. (2007). *Alfabetización inicial y emergente en niños y niñas de 3 años a 4 años 11 meses que asisten al jardín infantil: Una propuesta de intervención en aula bajo el enfoque de la psicogenesis de la lengua escrita*. Santiago de Chile: Univerisdad de Chile.
- Jambrina, R. (2002). *El desarrollo de la autonomía personal en Educación Infantil*. Recuperado el 7 de octubre de 2007 de profes.net: [http://www.infantil.profes.net/archivo2.asp?id\\_contenido=32297#nota2](http://www.infantil.profes.net/archivo2.asp?id_contenido=32297#nota2)
- Kalman, J. (2008, enero-abril). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de educación*, volumen (046), pp. 107-134.
- MacLane, J., & McNamee, G. (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid: Morata.
- Martínez, L. A. (2007, 16 de Abril). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles libertadores*, volumen (4), pp.73-80. Recuperado el 15 de marzo de 2015 de: [http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401121/diario\\_de\\_campo.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401121/diario_de_campo.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional. (2011a). *Plan nacional de lectura de educación inicial, preescolar, básica y media 2011-2014*. Bogotá. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011b). *Plan Sectorial 2011-2014*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia.
- Moreno, S. E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos. *Revista en educación: Contextos Educativos*, número (4), pp177-196. Universidad de la Rioja
- Pereira, P. Z. (enero-junio de 2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, volumen 15(1), pp. 15-29. Ed. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.
- Porlán, R., & Martín, J. (1999). El diario de un profesor. Un recurso para la investigación en el aula. En R. Porlán, & M. José. Sevilla. España: DIADA SL.
- Puyana, Y. (1995). Consideraciones sobre la evolución de la familia. En P. Arango, M. Hurtado, & A. Espriella, *Reflexiones para la intervención en la problemática familiar* (pp. 11-32). Colombia: Consejería presidencial, programa de las naciones unidas para el desarrollo, PNDU.
- Ramírez, & Gómez. (2000). *La representación infantil del mundo social en el aula de clase*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.

- Rosemberg, C. R., Stein, A., Terry, M., & Benítez, M. E. (2007, Junio). *Aprender a leer y escribir en el hogar*. Recuperado el 15 de abril de 2014, de Dialnet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2357912>
- Rojas, R. S. (1998-2006). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdes.
- Salazar Reyes, L., & Vega Pérez, L. O. (2013, (mayo-agosto). Relaciones diferenciales entre experiencias de alfabetización y habilidades de alfabetización emergente. *Revista Educación y Educadores*, volumen (16), pp.311-325.
- Santana, I. S., & Torres Vásquez, G. (enero-junio de 2010). Las prácticas letradas en comunidad. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* (1), 40-55.
- Sampieri, H. R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de Investigación*. México D.F: McGRAW-HILL.
- Soler, G. M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. En A. y Teberosky, *Contextos de alfabetización inicial* (págs. 47-63). Barcelona: Horsori.
- Teberosky, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje del ciclo inicial. *Revista de Educación*, 288, 161,18.
- Teberosky, A. (1997). El conocimiento cotidiano, escolar y científico en el dominio del lenguaje escrito. En R. M. J, & J. Arnay, *La construcción del conocimiento escolar*. (pp. 243-264). Barcelona: Paidós.

UNAD. (2000). *Diplomado métodos cualitativos y participativos de investigación social*.  
(*Compilación antológica*).

Vance, C., Smith, P. H., & Murillo, L. A. (2007, Septiembre). *Prácticas de lectoescritura en padres de familia. Influencia en el desarrollo de la lectoescritura de sus hijos*. Revista Lationoamericana de lectura: *Lectura y Vida*, volumen (3), pp 6-17. Recuperado el 14 de abril de 2014 de Dialnet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2387975>

Vargas, G. (1994). *Escuela y comunidad*. Bogotá: Santo Tomas.

## 8 Anexos

### Anexo 1

*Ficha familiar presentada para caracterización demográfica de los participantes.*

<b>FICHA FAMILIAR DE :</b>
<p>_____</p>
<p><b>FECHA DE NACIMIENTO:</b> _____</p> <p><b>EDAD AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN:</b> _____</p>
<p><b>CONFORMACIÓN FAMILIAR:</b></p> <p>• <b>PADRE:</b> _____ <b>EDAD:</b> _____</p> <p><b>ESCOLARIDAD:</b> _____ <b>OCUPACIÓN:</b> _____</p> <p>• <b>MADRE:</b> _____ <b>EDAD:</b> _____</p> <p><b>ETNIA:</b> _____</p> <p><b>ESCOLARIDAD:</b> _____ <b>OCUPACIÓN:</b> _____</p> <p>• <b>HERMANOS:</b> _____</p> <p>_____</p> <p>• <b>LUGAR QUE OCUPA ENTRE ESTOS:</b> _____</p> <p><b>ESCOLARIDAD DE CADA UNO DE LOS HERMANOS:</b> _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>AMBIENTE FAMILIAR:</b></p> <p>BREVE DESCRIPCIÓN DE LA INFORMACIÓN DE CADA NIÑO Y NIÑA SOBRE LAS RELACIONES FAMILIARES, EL AMBIENTE FÍSICO EN EL QUE SE DAN, EL ESTRATO SOCIO-ECONÓMICO, LAS PRÁCTICAS CULTURALES.</p>

**Anexo 2**

*Rejilla de evaluación de conocimientos previos respecto a lenguaje escrito en situaciones de observación*

<b>Nombre del participante:</b>		
<p><b><u>Situación de observación No. 1: Elaboración de tarjeta. (Anexo de imagen)</u></b></p> <p><b><u>Conocimientos a observar:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso del nombre propio mediante la escritura pre silábica en pro de la identificación.</li> <li>- Noción de algunas de las situaciones en las que el acto de escribir es necesario.</li> <li>- Uso del lenguaje escrito con el fin de explicar el significado de dibujos propios</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hace uso dentro del contenido de su tarjeta, de algún lenguaje escrito, ya sea de forma espontánea o como resultado del cuestionamiento del investigador, del cómo hacer para explicar el dibujo, y da cuenta del para qué de esto.</li> </ul>	SI  NO	OBSERVACIONES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marca su tarjeta, haciendo uso del lenguaje escrito, en un nivel pre-silábico, con el nombre propio, como respuesta a la necesidad de identificación.</li> </ul>	SI  NO	OBSERVACIONES
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Responde a los últimos cuestionamientos del investigador, dando cuenta de algún conocimiento acerca del para qué es necesario escribir.</li> </ul>	SI  N	OBSERVACIONES
<p><b><u>Situación de observación No. 2: Representación y construcción de texto. (Anexo de imagen)</u></b></p>		



<b><u>Conocimientos a observar:</u></b>		
- Representación de ideas sobre alguna situación a través de símbolos como los dibujos o garabatos, o series de letras que no son aun comunicativas para el adulto, es decir convencionales. Relación de la escritura con la idea, conceptos, o significados sobre los que se esté escribiendo.		
- Representa ideas sobre lo que más le gustó del cuento, a través de garabatos, dibujo o series de letras no convencionales.	SI NO	OBSERVACIONES
- Manifiesta en la lectura de lo escrito, una relación entre la intención escritora, y lo que se escribió.	SI NO	OBSERVACIONES
<b><u>Situación de observación No. 3: Lectura de imágenes y textos (palabras y oraciones)</u></b>		
<b><u>Conocimiento a observar:</u></b>		
Diferenciación entre lo que representa realizar un dibujo y escribir una palabra, al manifestarse un entendimiento de que la escritura constituye un tipo específico de objeto sustituto.		
Al encontrar ya sea espontáneamente o con ayuda del investigador el texto que hay para leer en la lámina, da cuenta de su lectura, relacionándolo con la imagen que lo acompaña.	SI NO	OBSERVACIONES
<b><u>Situación de observación No. 4: Expresión oral libre, sobre elementos observados en un espacio específico.</u></b>		

<b><u>Conocimiento a observar:</u></b>		
- Discurso propio para nominar elementos propios de la escritura, como los son los textos y las palabras. Identificación de la estructura de diferentes tipos de texto (la carta, el cuento, la receta etc.) a través del reconocimiento de frases de uso particular en cada uno.		
- Durante la conversación con el investigador, nombra y explica de forma libre los elementos encontrados.	SI NO	OBSERVACIONES
- Con la lectura del investigador, identifica puntualmente tipos de texto, como la carta, el cuento y la receta.	SI NO	OBSERVACIONES
<b><u>Situación de observación No. 5: Construcción y lectura de un texto</u></b>		
<b><u>Conocimiento a observar:</u></b>		
- En escritura espontánea se reflejan algunas características propias de la convencionalidad escritural de la cultura, como la dirección, formas y tipos de letras y signos.		
- Durante la construcción del texto, manifiesta conocer convencionalidades propias de la escritura de su cultura.	SI NO	OBSERVACIONES

**Anexo 3***Esquema del taller presentado a los padres***Taller de padres****Nombre del Padre:** \_\_\_\_\_**Nombre del hijo:** \_\_\_\_\_

Por favor lea atentamente las siguientes situaciones y responda con la opción que más se acomode a lo que usted haría, sí es necesario proponga usted la solución que más conviene al caso, sea lo más sincero posible al responder. Si llega a necesitar colaboración para entender alguna de las situaciones presentadas no dude en pedir ayuda. Gracias por su colaboración.

**Primer caso:**

Don Julio es un hombre maduro, vive con sus dos hijos y su esposa en una casa alquilada y la mayor parte de su vida se ha dedicado a las labores del campo, igual que su esposa. Él ha tenido algunos trabajos no muy estables y ahora le llega una propuesta laboral que le conviene bastante, pero que le exige trasladarse lejos del centro de la ciudad y por supuesto lejos del colegio en el que sus hijos estudian. Al aceptar esta propuesta don Julio tendrá estabilidad económica, solucionara muchos problemas de dinero que tiene, pero esto significaría que sus hijos tengan inconvenientes para aprender cuestiones como leer y escribir ya que tendrían que recorrer una gran distancia para llegar a la escuela más cercana ubicada aproximadamente a hora y media del nuevo trabajo de don Julio.

**¿En su opinión que debería hacer don Julio, teniendo en cuenta que su decisión afectara el aprendizaje de cuestiones como la escritura y lectura de sus hijos?**

- a.** Aceptar el trabajo y dejar a sus hijos en casa para que aprendan las labores del campo

y así sean una ayuda para él.

- b.** No aceptar el trabajo y esperar por otra oportunidad laboral para que los niños no abandonen sus procesos escolares de escritura y lectura.
- c.** Acepta y se esfuerza por llevar los niños a la escuela más cercana, aunque esto implicara un gasto económico y de tiempo extra.
- d.** Otra solución ¿Cuál?

**Segundo caso:**

Ana es una madre soltera de 35 años que dedica su tiempo a atender un restaurante de su propiedad, su único hijo tiene 6 años, acaba de ingresar al colegio y está empezando apenas a aprender algunas cosas sobre lectura y escritura, él nunca asistió al preescolar. Por su trabajo Ana es compradora frecuente de verduras y frutas en la plaza de su barrio. El día de hoy se le agotaron algunos ingredientes para elaborar el almuerzo, como el restaurante está lleno ella no puede salir a mercar lo que necesita y se le ocurre enviar a Santiago, su hijo, a comprar lo que hace falta, sin embargo, son muchos los encargos y Ana teme que él olvide algo.

**¿Cómo debe solucionar Ana esta situación?**

- a.** Debe repetirle a Santiago cada encargo hasta que este los memorice todos, así no olvidara nada.
- b.** Ana debe elaborar una lista de mandados aunque esto le exige dar tiempo y está muy ocupada.
- c.** Ana decide que es mejor cambiar de menú para no complicarse.
- d.** Otra solución ¿Cuál?

**Tercer caso:**

Sara es una niña de 5 años que vive con su padre y su abuela, acaba de ingresar al preescolar y le encanta la idea de aprender a escribir, en su casa todo el tiempo quiere tomar su lápiz y cuaderno para practicar. Su abuela pasa la mayor parte del tiempo con ella, sin embargo, no la apoya lo suficiente es su deseo de aprender a escribir porque ella dice que no sabe de esas cosas y además eso no es tan importante de aprender, por lo mismo el encargado de las tareas escolares es su padre, aunque él por lo general no tiene tiempo y le asigna algunas veces el acompañamiento escolar al hermano mayor de Sara que se encuentra en segundo de primaria.

**Ante el interés de Sara por aprender a escribir y la situación narrada ¿Qué debe hacer su padre?**

- a. Continuar con la rutina, Sara debe seguir haciendo las tareas escolares, está bien que cumpla con lo exigido en el colegio, no es necesario que haga más de lo que le pide su maestra, para ello debe seguir recibiendo el apoyo que se pueda de vez en cuando.
- b. Debe prestarse mayor atención a este interés, dedicar más tiempo a practicar y aprender más cosas sobre escritura aunque esto implique que el padre deje otras ocupaciones de lado y no delegue responsabilidades en su hijo mayor.
- c. El padre debe delegar esta responsabilidad en su hijo mayor y en su madre, ellos tienen mayor disposición de tiempo para asumir esta tarea.
- d. Otra solución ¿Cuál?

**Señor padre de familia hasta este punto usted ha respondido a la solución de ciertas situaciones problema, ahora por favor responda con la mayor sinceridad las siguientes preguntas, puede elegir una o varias opciones de respuesta en una misma pregunta, si lo desea, podrá proponer su propia respuesta si las opciones que están no le satisfacen.**

- **Normalmente en su casa usted escribe:**
  - a. Cartas
  - b. Listas de mercado o mandados

c. Notas de recados o apuntes para no olvidar algo importante

d. Otras\_\_\_\_\_

• **Aproximadamente cuantas veces a la semana usted escribe:**

a. A diario

b. Cuando es necesario únicamente

c. De tres a cuatro veces por diferentes razones

d. Ninguna.

• **En su hogar generalmente escribe**

a. A mano

b. En el celular

c. En el computador

d. Otra\_\_\_\_\_

• **Usted le enseña a su hijo/a a escribir**

a. Diariamente

b. De vez en cuando

c. Nunca

d. Otros se encargan de ello ¿Quién?

• **En su hogar qué materiales hay relacionados con la lectura y la escritura**

a. Lápices, cuadernos, libros, revistas, periódicos, etc.

b. No hay

c. Existen solo los que usan los niños que están en el colegio

d. Otros ¿Cuáles?

**Anexo 4**

## Caracterización demográfica de los niños y sus familias. Ficha familiar de Participante 1.

FICHA FAMILIAR DE :	
Participante 1 _____	
FECHA DE NACIMIENTO: <u>19 de Diciembre 2009</u>	
EDAD AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN: <u>5 años</u>	
CONFORMACIÓN FAMILIAR:	
• Padre: _____	Edad: <u>34</u>
Etnia: _____	Religión: <u>catolica</u>
Escolaridad: <u>2 de bachillerato</u>	Ocupación: <u>cofero</u>
• Madre: _____	Edad: <u>33</u>
Etnia: _____	Religión: <u>catolica</u>
Escolaridad: <u>1 de bachillerato</u>	Ocupación: <u>ama de casa</u>
• Hermanos: _____	
Lugar que ocupa entre estos: <u>2</u>	Escolaridad de cada uno de los
hermanos: <u>1 de primaria</u>	
<b>AMBIENTE FAMILIAR:</b> Breve descripción de la información de cada niño y niña sobre las relaciones familiares, el ambiente físico en el que se dan, el estrato socio-económico, prácticas culturales, etc <u>En el ambiente familiar todos compartimos y nos respetamos a pesar de las necesidades</u>	

## Anexo 5

Caracterización demográfica de los niños y sus familias. Ficha familiar de Participante 2.

FICHA FAMILIAR DE :	
Participante 2	
FECHA DE NACIMIENTO: <u>21 Abril 2009</u>	
EDAD AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN: <u>6 años</u>	
CONFORMACIÓN FAMILIAR:	
• Padre:	Edad: <u>45</u>
Etnia: _____	Religión: <u>católica</u>
Escolaridad: <u>asta 9 Primaria</u>	Ocupación: <u>MECÁNICA</u>
• Madre:	Edad: <u>27</u>
Etnia: _____	Religión: <u>católica</u>
Escolaridad: <u>2 Primaria</u>	Ocupación: <u>ODAR</u>
• Hermanos:	
Lugar que ocupa entre estos: <u>mayor y mefeno</u> Escolaridad de cada uno de los	
hermanos: <u>6 barbicahiller, 2 Primaria</u>	
<p><b>AMBIENTE FAMILIAR:</b> Breve descripción de la información de cada niño y niña sobre las relaciones familiares, el ambiente físico en el que se dan, el estrato socio-económico, prácticas culturales, etc</p> <p><u>la niña Laura Daniela se porta bien y es ordenada con las cosas y mi mamá nos cuida mucho y nos ayudan y nos explica.</u></p> <p><u>El niño Miguel Angel se porta bien y se comporta bien en clase x todo eso y mi mamá nos ayuda y nos explica y yo también le ayudo.</u></p> <p><u>LA Niña Adriana Xulieth es juiciosa y se comporta bien en la casa y en el colegio y le ayuda a hacer el oficio cuando puedo y le ayudo mucho caso x mi mamá nos ayuda mucho nos ayuda a hacer muchas cosas y nos cuida mucho y ella es una persona ruda pero gentil y por eso que por todo y lo que se exige lo hacemos por eso nos va muy bien en todo.</u></p>	



## Anexo 6

## Caracterización demográfica de los niños y sus familias. Ficha familiar de Participante 3

FICHA FAMILIAR DE :	
Participante 3 _____	
FECHA DE NACIMIENTO:	12 de Abril de 2010
EDAD AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN:	5 Años
<b>CONFORMACIÓN FAMILIAR:</b>	
• Padre: _____	Edad: 29 años
Etnia: _____	Religión: _____
Escolaridad: Bachiller	Ocupación: Vendedor
• Madre: _____	Edad: 36 años
Etnia: _____	Religión: _____
Escolaridad: Bachiller	Ocupación: Vendedora
• Hermanos: _____	
Lugar que ocupa entre estos: Cuarto	Escolaridad de cada uno de los
hermanos: Bachiller, sexto, quinto	
<b>AMBIENTE FAMILIAR:</b> Breve descripción de la información de cada niño y niña sobre las relaciones familiares, el ambiente físico en el que se dan, el estrato socio-económico, prácticas culturales, etc	
Los niños viven en una casa que consta de todos los servicios públicos en un ambiente familiar bueno conformado por una buena familia, asisten a parques a recreación, a practicar fútbol y otros deportes hay mucho amor comprensión y respeto.	

## Anexo 7

## Caracterización demográfica de los niños y sus familias. Ficha familiar de Participante 4

FICHA FAMILIAR DE :	
Participante 4 _____	
FECHA DE NACIMIENTO: <u>12 de junio de 2010</u>	
EDAD AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN: _____	
CONFORMACIÓN FAMILIAR:	
• Padre: _____	Edad: <u>32 años</u>
Etnia: <u>Mestizo</u>	Religión: <u>católica</u>
Escolaridad: <u>Bachiller</u>	Ocupación: <u>Aux de Mantenimiento An</u>
• Madre: _____	Edad: <u>32 años</u>
Etnia: <u>Mestizo</u>	Religión: <u>católica</u>
Escolaridad: <u>Bachiller</u>	Ocupación: <u>Ama de casa</u>
• Hermanos: <u>2</u>	
Lugar que ocupa entre estos: <u>2</u> Escolaridad de cada uno de los	
hermanos: <u>Primaria</u>	
<p><b>AMBIENTE FAMILIAR:</b> Breve descripción de la información de cada niño y niña sobre las relaciones familiares, el ambiente físico en el que se dan, el estrato socio-económico, prácticas culturales, etc</p> <p><u>Nosotros como padres siempre pretendemos que el niño haga lo que le decimos, teniendo algunas normas y que se cumplan fielmente, ya que así podemos mostrarle que está bien y que está mal. Siempre explicándole para que son, al igual que brindándole mucho afecto, comprensión y a la vez comunicándonos con ellos, dejar también que expresen sus opiniones o cosas, sin presiones y con respeto.</u></p> <p><u>Nosotros somos estrato 1, pero a mi y a mis niños nunca nos ha faltado nada, tienen todo lo necesario para salir adelante y nuestro compromiso con ellos es ayudarlos a que estudien y se preparen para ser mejores personas.</u></p>	

## Anexo 8

Caracterización demográfica de los niños y sus familias. Ficha familiar de Participante 5.

FICHA FAMILIAR DE :	
Participante 5 _____	
FECHA DE NACIMIENTO: <u>13 - JULIO - 2019</u>	
EDAD AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN: <u>5 AÑOS</u>	
<b>CONFORMACIÓN FAMILIAR:</b>	
• Padre: _____	Edad: <u>36</u>
Etnia: <u>BLANCA</u>	Religión: <u>CATOLICA</u>
Escolaridad: <u>PACHILLER ACTUALMENTE</u>	Ocupación: <u>SUPERVISOR DE VERJAS</u>
• Madre: _____	Edad: <u>34</u>
Etnia: <u>BLANCA</u>	Religión: <u>CATOLICA</u>
Escolaridad: <u>PACHILLEA ACTUALMENTE</u>	Ocupación: <u>ENFERMERA</u>
• Hermanos: <u>PREGRADO 1</u>	
Lugar que ocupa entre estos: <u>ES LA MENOR</u> Escolaridad de cada uno de los	
hermanos: <u>ACTUALMENTE ESTA EN 1º DE BACHILLERATO</u>	
<b>AMBIENTE FAMILIAR:</b> Breve descripción de la información de cada niño y niña sobre las relaciones familiares, el ambiente físico en el que se dan, el estrato socio-económico, prácticas culturales, etc	
<p><u>NOSTROS PROCURAMOS BRINDARLE EL MAYOR NÚMERO DE COMODIDADES A NUESTROS HIJOS, POR ESO TAMBIEN QUEREMOS SER PROFESIONALES, Y PODER TENER UN MEJOR SALARIO, PARA CUBRIR LAS NECESIDADES BÁSICAS. ADemás PIR QUE ES IMPORTANTE QUE LA NIÑA VALORE EL ESTUDIO Y ENTienda QUE PARA SER ALGUEIN IMPORTANTE DEBE SER PROFESIONAL.</u></p> <p><u>CON LAS NIÑAS EN GENERAL TENEMOS UNA RELACION MUY BUENA, DAMOSLAS Y NO NOS GUSTAN LOS CONFLICTOS Y EL CASTIGO. TANIA ES LA CONSENTIDA PERO ES MUY JUICIOSA.</u></p>	

## Anexo 9


## Caracterización demográfica de los niños y sus familias. Ficha familiar de Participante 6

FICHA FAMILIAR DE :	
Participante 6	
FECHA DE NACIMIENTO: <u>3 - Junio - 2015</u>	
EDAD AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN: <u>7 años</u>	
CONFORMACIÓN FAMILIAR:	
• Padre: _____	Edad: <u>37</u>
Etnia: <u>V</u>	Religión: <u>Católico</u>
Escolaridad: <u>Bachiller</u>	Ocupación: <u>Empleado independiente</u>
• Madre: _____	Edad: <u>38</u>
Etnia: _____	Religión: <u>Católica</u>
Escolaridad: <u>Bachiller</u>	Ocupación: <u>Hogar</u>
• Hermanos: <u>2</u>	
Lugar que ocupa entre estos: <u>Es la segunda</u> Escolaridad de cada uno de los hermanos: <u>1 Primario, el otro es un bebe</u>	
<p><b>AMBIENTE FAMILIAR:</b> Breve descripción de la información de cada niño y niña sobre las relaciones familiares, el ambiente físico en el que se dan, el estrato socio-económico, prácticas culturales, etc</p> <p><u>Vivimos con pocas lujos pero el papá y yo buscamos que a los niños no les falte nada, yo me dedico a la casa, estar pendiente de ellos y de que realicen sus tareas. Por lo general la niña es muy juiciosa y hace caso nos queremos mucho y ello comparte mucho con el bebe y la mayor, le gusta jugar juntos. Nuestra casa tiene solo tres piezas y ahí nos acomodamos pero no les falta nada, tienen un televisor y el computador on donde leen cosas y a veces juegan.</u></p>	



**Anexo 10**

*Rejilla de evaluación de conocimientos previos respecto a lenguaje escrito en situaciones de observación. Participante 1*

<b>Participante 1</b>		
<p><b><u>Situación de observación No. 1: Elaboración de una tarjeta</u></b></p> <p><b><u>Conocimientos a observar (basado en el <i>principio funcional</i> del lenguaje de Goodman, 2002)</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso del nombre propio mediante la escritura pre-silábica en pro de la identificación.</li> <li>- Noción de algunas de las situaciones en las que el acto de escribir es necesario.</li> <li>- Uso del lenguaje escrito con el fin de explicar el significado de dibujos propios.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hace uso dentro del contenido de su tarjeta, de algún lenguaje escrito, ya sea de forma espontánea o como resultado del cuestionamiento del investigador, del cómo hacer para explicar el dibujo, y da cuenta del para qué de esto.</li> </ul>	<p>SI</p> <p>NO X</p>	<p style="text-align: center;"><b>OBSERVACIONES</b></p> <p>Desde el inicio de la situación de observación Participante 1 se mostró inseguro al responder los cuestionamientos de la investigadora, distraído y ocasionalmente brindaba respuestas incoherentes a las preguntas hechas. Así mismo, se distraía constantemente y demostró disgusto por su elaboración inicial comenzando a recortar el coloreado que había hecho; un coloreado que en realidad no tenía un contenido claro, que no dejaba ver ni imágenes ni letras en él. Participante 1 básicamente no uso ningún tipo de lenguaje escrito en su tarjeta a pesar de que se procuró persuadirlo de hacerlo.</p>

<p>- Marca su tarjeta, haciendo uso del lenguaje escrito, en un nivel pre-silábico, con el nombre propio, como respuesta a la necesidad de identificación.</p>	<p>SI NO X</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>En tanto Participante 1 no elaboro una tarjeta con dibujos o letras tampoco hizo uso de escritura pre-silábica. Finalmente, ante la sugerencia hecha por la investigadora de marcar la tarjeta con su nombre, Participante 1 aún tenía la dificultad de comprender que este hecho comprendía en sí mismo la posibilidad identificación. Constantemente el niño daba respuestas descontextualizadas y empezó a referirse a hechos cotidianos de escritura del nombre propio con su padre dando diferentes versiones de ello que no tenían coherencia</p>
<p>- Responde a los últimos cuestionamientos del investigador, dando cuenta de algún conocimiento acerca del para qué es necesario escribir.</p>	<p>SI NO X</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Tras haber “<i>marcado la tarjeta</i>” con su nombre Participante 1 fue cuestionado a profundidad por la investigadora sobre las experiencias respecto a la escritura, que ya de hecho había iniciado a narrar de manera incoherente. Se encontró que Participante 1 confunde el hecho de elaborar un dibujo y escribir una palabra; para el niño son cuestiones idénticas. En general, el niño narró muchas experiencias que no respondían lógicamente a las preguntas hechas. Todo el tiempo evadía la conversación, se mostraba incómodo ante las preguntas relacionadas con el para qué escribir.</p>

**Situación de observación No. 2: Representación y construcción de texto.**

**Conocimientos a observar (basado en el *principio funcional y lingüístico* del lenguaje de Goodman, 2002)**

- Representación de ideas sobre alguna situación a través de símbolos como los dibujos o garabatos, o series de letras que no son aun comunicativas para el adulto, es decir convencionales.
- Relación de la escritura con las ideas, conceptos, o significados sobre los que se esté escribiendo.

<p>- Representa ideas sobre lo que más le gustó del cuento, a través de garabatos, dibujo o series de letras no convencionales.</p>	<p>SI X NO</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Como en la primera situaciones de observación, Participante 1 se mostró distraído, sólo que esta vez tomó una actitud burlona ante la tarea propuesta, sin embargo, tras haber iniciado a escuchar la narración hecha por la investigadora del cuento de Nacho el León, el niño centro su atención y se dejó ver dispuesto e interesado en colaborar. Finalmente, Participante 1 empezó a dibujar el bosquejo de una figura que para él era el león, no mostró la intención de hacer algo más elaborado o de involucrar más personajes de la historia. Participante 1 se sigue mostrando inseguro en torno al tema de realizar elaboraciones concretas que impliquen dibujar o escribir.</p>
<p>- Manifiesta en la lectura de lo escrito, una relación entre la intención escritora, y lo que se escribió.</p>	<p>SI X NO</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Efectivamente Participante 1 mantuvo coherencia entre la intención escritora y lo escrito, aunque la extensión de su escritura tal vez no correspondía a lo narrado por él como final. En algún punto Participante 1 tuvo la intención de empezar a colorear las letras que había escrito para el final; Participante 1 deseaba darle el mismo trato al dibujo y las letras, aparentemente el niño considera estos dos iguales.</p>

**Situación de observación No. 3: Lectura de imágenes y textos (palabras y oraciones).**

**Conocimiento a observar (basado en el *principio relacional* del lenguaje de Goodman, 2002)**

- Diferenciación entre lo que representa realizar un dibujo y escribir una palabra, al manifestarse un entendimiento de que la escritura constituye un tipo específico de objeto sustituto.

<p>- Al encontrar ya sea espontáneamente o con ayuda del investigador el texto que hay para leer en la lámina, da cuenta de su lectura, relacionándolo con la imagen que lo acompaña</p>	<p>SI X NO</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>En esta tercera situación de observación Participante 1 mantiene una actitud parca y desinteresada por la tarea propuesta, cuesta encaminarlo a que se concentre, sin embargo, finalmente Participante 1 identifica el texto para leer en cada ficha, ocasionalmente relaciona lo escrito con experiencias personales irreales, como el hecho de decir que en la tarjeta del oso sabe que dice oso porque su hermano es un oso. Participante 1 no reconoce la diferencia entre la extensión de una palabra y una oración; en todas leyó palabras, en ninguna lectura se extendió con el fin de explicar la imagen, así la cantidad de letras expuestas fuera mayor. Participante 1 reconoce que aquello que hay para leer son letras, no obstante, al preguntarle por qué sabe que dice, no sabe justificar su respuesta estableciendo una asociación entre imagen y palabra.</p>
--	--------------------	---

**Situación de observación No. 4: Expresión oral libre, sobre elementos observados en un espacio específico.**

**Conocimiento a observar: (basado en el *principio lingüístico* del lenguaje de Goodman, 2002)**

- Discurso propio para nominar elementos propios de la escritura, como los son los textos y las palabras.  
- Identificación de la estructura de diferentes tipos de texto (la carta, el cuento, la receta etc.) a través del reconocimiento de frases de

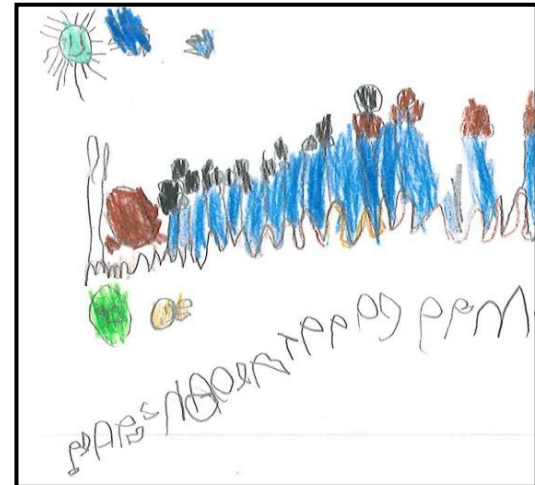


uso particular en cada uno.		
<p>- Durante la conversación con el investigador, nombra y explica de forma libre los elementos encontrados.</p>	<p>SI NO X</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Participante 1 esta vez observaba atentamente la galería dispuesta, parecía curioso por lo que estaba allí, sin embargo, no supo referirse a los elementos que se encontraban expuestos ni de modo libre, ni ante las sugerencias de la investigadora. Al procurar una conversación sobre los elementos que se encontraban allí él tomó una actitud retraída y no pareció estar muy interesado seguir el diálogo. Señaló repentinamente las etiquetas y refirió saber que eran de papas y gaseosa, diciendo “<i>mi papá me compra de esas papas y a mis hermanos también, pero no me da es gaseosa (acompañó esta frase con un rostro de descontento)</i>”; este fue todo el diálogo de Participante 1 al respecto, terminó su frase y ante los insistentes cuestionamientos de la investigadora sobre qué era aquello que está expuesto (señalando uno a uno los elementos dispuestos para esta situaciones de observación) moviendo negativamente la cabeza respondió, luego se distrajo preguntando sobre el refrigerio y la hora de descanso.</p>
<p>- Con la lectura del investigador, identifica puntualmente tipos de texto, como la carta, el cuento y la receta.</p>	<p>SI NO X</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Ante la tarea de escuchar a la investigadora para identificar qué tipo de texto era cada uno de los que se encontraban dispuestos, Participante 1 nuevamente tomó una actitud retraída y empezó a hablar de otras cosas incoherentes, experiencias con su hermana que nada tenían que ver con el tema propuesto para dialogar. Participante 1 evadía constantemente las preguntas, se distraía y finalmente no identificó ninguna estructura.</p>

**Situación de observación No. 5: construcción y lectura de un texto**

**Conocimiento a observar: (basado en el *principio lingüístico del lenguaje de Goodman, 2002*)**

- En escritura espontánea se reflejan algunas características propias de la convencionalidad escritural de la cultura, como la dirección, formas y tipos de letras y signos.



- Durante la construcción del texto, manifiesta conocer convencionalidades propias de la escritura de su cultura.

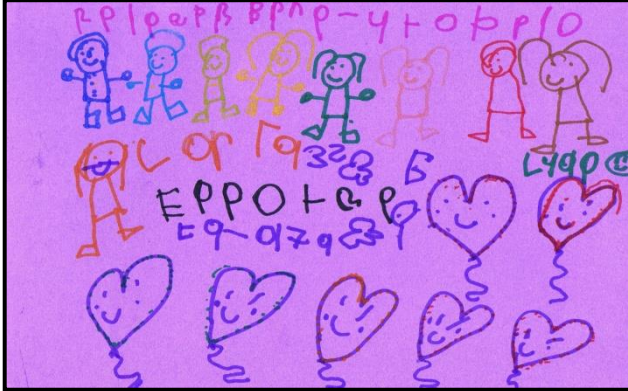
SIX  
NO

**OBSERVACIONES**

Esta situación de observación fue registrada en la cotidianidad de un día en el colegio, para ello fue tomado registro escrito, no filmación. El conocimiento a observar fue propuesto desde una actividad hecha a modo general por los integrantes de todo el curso. En esta ocasión Participante 1 ni siquiera se percató de que estaba siendo observado, sin embargo, como ha sucedido ya, ante la tarea de escribir toma una actitud perezosa, se distrae, realiza preguntas incoherentes respecto a lo que se está haciendo. Finalmente y tras la persistencia de la investigadora e incluso de sus mismos compañeros escribe algunas letras respetando direccionalidad y procurando hacer combinaciones entre vocales y consonantes.

Anexo 11

Rejilla de evaluación de conocimientos previos respecto a lenguaje escrito en situaciones de observación. Participante 2

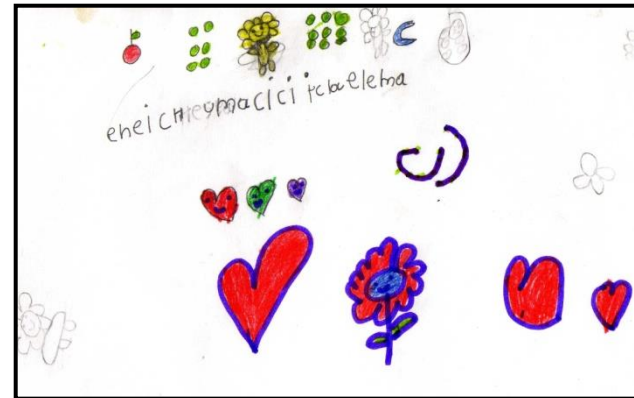
Participante 2		
<p><b>Situación de observación No. 1: Elaboración de tarjeta.</b></p> <p><b>Conocimientos a observar (basado en el <i>principio funcional del lenguaje de Goodman, 2002</i>)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso del nombre propio mediante la escritura pre silábica en pro de la identificación.</li> <li>- Noción de algunas de las situaciones en las que el acto de escribir es necesario.</li> <li>- Uso del lenguaje escrito con el fin de explicar el significado de dibujos propios.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hace uso dentro del contenido de su tarjeta, de algún lenguaje escrito, ya sea de forma espontánea o como resultado del cuestionamiento del investigador, del cómo hacer para explicar el dibujo, y da cuenta del para qué de esto.</li> </ul>	<p>SI X</p> <p>NO</p>	<p style="text-align: center;"><b>OBSERVACIONES</b></p> <p>Participante 2 inició su tarjeta escribiendo algunas letras del alfabeto convencional, aunado a ello dibujo su familia y al cuestionar sobre su elaboración de forma autónoma explica que las letras escritas son un mensaje para su mamá, - “que se ve más bonito con dibujitos” - . Al continuar la conversación Participante 2 cuenta que es su hermana quien le ha enseñado que el hecho de hacer letras se llama escribir y que - “es para hacer de todo”; todo el tiempo la niña manifiesta que antes no sabía escribir pero que su hermana siempre le enseña a hacerlo y por este hecho la quiere mucho.</p>

<p>- Marca su tarjeta, haciendo uso del lenguaje escrito, en un nivel pre-silábico, con el nombre propio, como respuesta a la necesidad de identificación.</p>	<p>SI NO X</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Tras varias interrogaciones de cómo hacer para identificar su tarjeta Participante 2 no supo solucionar esta pregunta, finalmente la investigadora tuvo que sugerir la escritura del nombre como respuesta a esta necesidad; la niña “marcó su tarjeta” usando algunas letras sueltas por toda la tarjeta.</p>
<p>- Responde a los últimos cuestionamientos del investigador, dando cuenta de algún conocimiento acerca del para qué es necesario escribir.</p>	<p>SI X NO</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Participante 2 se refiere a lo que le ha enseñado su hermana e insiste en la idea de que escribiendo se hace todo, que las letras se hacen para decir muchas cosas, pero que <i>“los dibujos no pueden llenar la hoja porque si no, no se pueden hacer numeritos (refiriéndose a las letras)”</i>. Sigue el diálogo refiriéndose a que su hermana le ha enseñado la vocales, ante esta insinuación se le cuestiono de nuevo para ver si identificaba que lo hecho son letras no números, pero de nuevo los nominó como números. No obstante, Participante 2 sigue argumentando que es necesario escribir y hacer dibujitos para hacer de todo, y que quede bien, aunque ella no sabe porque tiene cinco.</p>

**uación de observación No. 2: Representación y construcción de texto.**

**Conocimientos a observar (basado en el *principio funcional y lingüístico del lenguaje de Goodman, 2002*)**

- Representación de ideas sobre alguna situación a través de símbolos como los dibujos o garabatos, o series de letras que no son aun comunicativas para el adulto, es decir convencionales.
- Relación de la escritura con las ideas, conceptos, o significados sobre los que se esté escribiendo.



<p>- Representa ideas sobre lo que más le gustó del cuento, a través de garabatos, dibujo o series de letras no convencionales.</p>	<p>SI X NO</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Ante la lectura Participante 2 se mostró muy interesada, su concentración era evidente y cuestionaba constantemente sobre los personajes de la historia, se vio ansiosa de empezar a hacer lo que más le gustaba. Principalmente representó su gusto a través del dibujo, este no fue acompañado de ninguna letra o garabato. Realizó la tarea asignada cuidando mucho de la presentación estética de su dibujo.</p>
<p>- Manifiesta en la lectura de lo escrito, una relación entre la intención escritora, y lo que se escribió.</p>	<p>SI X NO</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Inicialmente al pedirle que terminara la historia, se dejó ver preocupada porque no sabía qué escribir, luego de unos minutos finalmente decidió cual sería el final y escribió un texto corto que efectivamente correspondía al ser leído con la intención que inicialmente había dispuesto escribir. Al leer lo que escribió se mostró segura y lo hizo de manera fluida</p>

**Situación de observación No. 3: Lectura de imágenes y textos (palabras y oraciones).**

**Conocimiento a observar (basado en el *principio relacional* del lenguaje de Goodman, 2002)**

Diferenciación entre lo que representa realizar un dibujo y escribir una palabra, al manifestarse un entendimiento de que la escritura constituye un tipo específico de objeto sustituto.

<p>- Al encontrar ya sea espontáneamente o con ayuda del investigador el texto que hay para leer en la lámina, da cuenta de su lectura, relacionándolo con la imagen que lo acompaña</p>	<p>SI X NO</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Participante 2 muestra excelente disposición para realizar la tarea que se le pide, observa las láminas con interés y accede a responder las preguntas que se le van a hacer. Con agrado inicia observando la lámina del oso, inmediatamente lo nombra como tal y ante la pregunta de la investigadora: “¿hay algo ahí para leer?” ella responde (señalando las letras) “la O la S y la O”, ante el nuevo cuestionamiento de la investigadora “¿Qué dirá ahí?” Participante 2 responde sin titubeo “oso” anexándole la pregunta “¿cómo sabes que dice oso?” la niña señalando las letras responde “porque aquí dice oso y el muñequito es de un osito”. Seguidamente toma la lámina del árbol, cuyo texto es más extenso y se sigue el mismo proceso, se cuestiona: “¿hay algo ahí para leer?” la niña responde moviendo positivamente la cabeza, se le pregunta, “en dónde?”, Participante 2 rápidamente contesta, señalando el texto efectivamente, “un árbol ... (pausa y retoma) un árbol con flores” al cuestionar por qué sabe que dice eso responde señalando la frase “porque aquí dice, abajito y mi mamá ya me enseñó a leer todo”. Este mismo ejercicio se repite con cada ficha, Participante 2 identifica el texto sin problema y asocia la imagen con la escritura, así mismo, ajusta su lectura de acuerdo a la extensión del texto, de modo que a más letras ella realiza</p>
--	--------------------	---

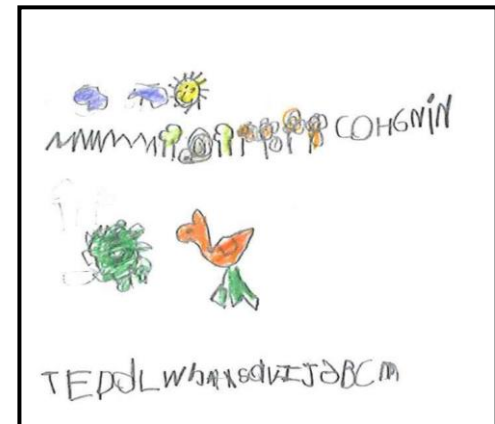
		lecturas más largas.
<p><b><u>Situación de observación No. 4: Expresión oral libre, sobre elementos observados en un espacio específico.</u></b></p> <p><b><u>Conocimiento a observar: (basado en el <i>principio lingüístico</i> del lenguaje de Goodman, 2002)</u></b></p> <p>- Discurso propio para nominar elementos propios de la escritura, como los son los textos y las palabras.  - Identificación de la estructura de diferentes tipos de texto (la carta, el cuento, la receta etc.) a través del reconocimiento de frases de uso particular en cada uno</p>		
<p>- Durante la conversación con el investigador, nombra y explica de forma libre los elementos encontrados.</p>	<p>SI</p> <p>NO X</p>	<p>OBSERVACIONES</p> <p>Al iniciar el recorrido por la galería dispuesta para esta Situación de observación Participante 2 como siempre mostró excelente disposición, sin embargo, esta vez se notaba un tanto confundida, empezó señalando el cuento y nominándolo correctamente, continuó observando con atención el resto de elementos dispuestos, algunos los tocó (como el caso del mapa) y a otros los vio varias veces como tratando de estar segura, pero finalmente no nominó ningún otro. La investigadora procuró entablar una conversación sobre lo expuesto, buscando indagar si Participante 2 quizá en alguna parte había observado alguno de los elementos sin nominar, no obstante de la concentración de la niña por la situación de observación ella no supo nominar ninguno, negaba con la cabeza constantemente. Finalmente supo decir que ese, (refiriéndose al mapa) estaba en un libro de su hermanita que el otro día vio, pero no supo su nombre y que eso de allá (señalando las etiquetas) era de unas papitas ricas que su hermanita le había comprado para compartir con su hermanito y de una gaseosa que su mami compró la otra noche para la comida. Participante 2 se notó incomoda con la conversación y por esta causa se tomó la</p>

		decisión de no continuar los cuestionamientos.
- Con la lectura del investigador, identifica puntualmente tipos de texto, como la carta, el cuento y la receta.	SI NO X	<p style="text-align: center;"><b>OBSERVACIONES</b></p> <p>Luego de procurar la identificación de los elementos obteniendo una respuesta negativa de parte de Participante 2, se decidió dejar que ella observara otro rato sin presiones para dar tiempo de que tomara confianza nuevamente; se interesó particularmente por el cuento, en vista de ello se empezó la lectura del mismo para observar si Participante 2 podía identificar el tipo de texto que era, hecha la lectura del primer renglón se cuestionó y efectivamente la niña lo identificó como un cuento, se dispuso así la lectura de cada tipo de texto, sin embargo, la niña no pudo reconocer de qué se trataba, tras varias lecturas y la imposibilidad de identificar, Participante 2 se empezó a ver nerviosa e incómoda por lo que no se hizo insistencia en la lectura ni en los cuestionamientos.</p>

**Situación de observación No. 5: Construcción y lectura de un texto**

**Conocimiento a observar: (basado en el *principio lingüístico* del lenguaje de Goodman, 2002)**

En escritura espontánea se reflejan algunas características propias de la convencionalidad escritural de la cultura, como la dirección, formas y tipos de letras y signos.

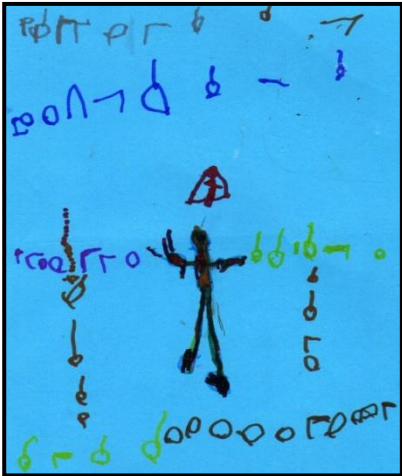




<p>- Durante la construcción del texto, manifiesta conocer convencionalidades propias de la escritura de su cultura.</p>	<p>SI X NO</p>	<p style="text-align: center;"><b>OBSERVACIONES</b></p> <p>Como fue señalado antes, esta Situación de observación fue registrada en la cotidianidad de un día en el colegio, para ella fue tomado registro escrito, no filmación. El conocimiento a observar fue propuesto desde una actividad hecha a modo general por los integrantes de todo el curso. En esta ocasión Participante 2 como ha sido la generalidad se mostró entusiasmada ante la idea de “escribir”. Sin mayor dificultad empezó a trazar algunas letras a las que les añadió un dibujo relacionado con el tema. Efectivamente Participante 2 mantuvo direccionalidad, al escribir dejó espacio entre lo que era para ella una palabra y otra, así mismo, procuró combinar en cada escritura vocales de las cuales tiene ya alguna claridad, con consonantes.</p>
--	--------------------	--

**Anexo 12**

*Rejilla de evaluación de conocimientos previos respecto a lenguaje escrito en situaciones de observación*

<b>Participante 3</b>		
<p><b>Situación de observación No. 1: Elaboración de tarjeta.</b></p> <p><b>Conocimientos a observar (basado en el <i>principio funcional</i> del lenguaje de Goodman, 2002)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso del nombre propio mediante la escritura pre silábica en pro de la identificación.</li> <li>- Noción de algunas de las situaciones en las que el acto de escribir es necesario.</li> <li>- Uso del lenguaje escrito con el fin de explicar el significado de dibujos propios.</li> </ul>		
		
<p>- Hace uso dentro del contenido de su tarjeta, de algún lenguaje escrito, ya sea de forma espontánea o como resultado del cuestionamiento del investigador, del cómo hacer para explicar el dibujo, y da cuenta del para qué de esto.</p>	<p>S I X</p> <p>N O</p>	<p style="text-align: center;"><b>OBSERVACIONES</b></p> <p>Participante 3 inicia su tarjeta realizando el dibujo de una silueta humana, posteriormente realiza algunos garabatos que le acompañan y al cuestionarlo sobre el contenido autónomamente expresa que lo que hizo, refiriéndose a los garabatos, dice el nombre de su mamá y que la quiere mucho. Tras varias preguntas finalmente Participante 3 expresa que se escribe para decirse cosas y que su papá y su mamá son quienes escriben casa.</p>

<p>- Marca su tarjeta, haciendo uso del lenguaje escrito, en un nivel pre-silábico, con el nombre propio, como respuesta a la necesidad de identificación.</p>	<p>SI NO X</p>	<p style="text-align: center;"><b>OBSERVACIONES</b></p> <p>Ante la cuestión de cómo identificar su tarjeta Participante 3 no halló solución, incluso tratando de darle indicios de lo que debía hacer él no encontró respuesta. Finalmente se le tuvo que decir que debía escribir su nombre. Participante 3 lo hizo usando garabatos en diversos espacios de la hoja, incluso algunos los escribió de manera vertical.</p>
<p>- Responde a los últimos cuestionamientos del investigador, dando cuenta de algún conocimiento acerca del para qué es necesario escribir.</p>	<p>SI NO X</p>	<p style="text-align: center;"><b>OBSERVACIONES</b></p> <p>Ante la tarea de responder al para qué es necesario escribir Participante 3 se mostró evasivo, empezó a hablar de otras cosas, jugó con algunos implementos que uso para hacer la tarjeta y finalmente resolvió añadir otras cosas a su tarjeta y no dialogar más.</p>

**Situación de observación No. 2: Representación y construcción de texto.**

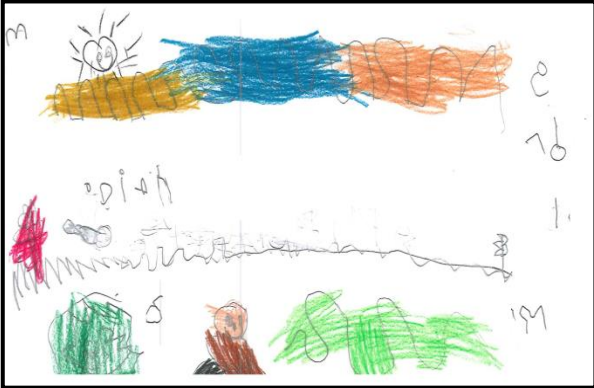
**Conocimientos a observar (basado en el *principio funcional y lingüístico* del lenguaje de Goodman, 2002)**

- Representación de ideas sobre alguna situación a través de símbolos como los dibujos o garabatos, o series de letras que no son aún comunicativas para el adulto, es decir convencionales.
- Relación de la escritura con las ideas, conceptos, o significados sobre los que se esté escribiendo.



<p>- Representa ideas sobre lo que más le gustó del cuento, a través de garabatos, dibujo o series de letras no convencionales.</p>	<p>SI X NO</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Desde el inicio de la Situación de observación Participante 3 se mostró ansioso, emocionado por escuchar la historia y empezar a dibujar, según él, el león más feroz y grande, se hallaba notablemente exaltado y risueño; atento escuchó la narración y ocasionalmente cuestionaba sobre los personajes o el por qué el león comía frutas si debía comer era carne, de inmediato al terminar la lectura se dispuso a dibujar el león, la selva y a él mismo con Nacho. Efectivamente realizó algunos garabatos., Participante 3 justificó esta acción leyendo lo que según él decía: <i>“El león Nacho está en la selva”</i>. Según esta acción igual que con la tarjeta de la Situación de observación No. 1 Participante 3 procuró explicar la imagen con la escritura.</p>
<p>- Manifiesta en la lectura de lo escrito, una relación entre la intención escritora, y lo que se escribió.</p>	<p>SI X NO</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Al pedirle que escribiera el final Participante 3 con rapidez dijo cuál debía ser: --<i>“Nacho caza muchos animales, le gusta la carne y se convierte en un carnívoro malo, nadie se burla más de él”</i>- eso se dispuso a escribir entremezclando esta vez garabatos con letras convencionales, al cuestionar su escritura, mantuvo la misma versión con la que inició.</p>
<p><b><u>Situación de observación No. 3: Lectura de imágenes y textos (palabras y oraciones).</u></b></p> <p><b><u>Conocimiento a observar (basado en el <i>principio relacional</i> del lenguaje de Goodman, 2002)</u></b></p> <p>Diferenciación entre lo que representa realizar un dibujo y escribir una palabra, al manifestarse un entendimiento de que la escritura constituye un tipo específico de objeto sustituto.</p>		

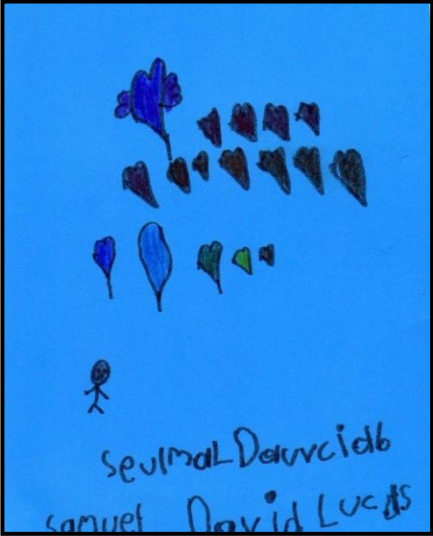
<p>- Al encontrar ya sea espontáneamente o con ayuda del investigador el texto que hay para leer en la lámina, da cuenta de su lectura, relacionándolo con la imagen que lo acompaña.</p>	<p>SI X NO</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Iniciar la Situación de observación fue complicado, Participante 3 se mostraba poco interesado y al explicarle la tarea a realizar se reía, buscaba otros temas para hablar, observaba algunos elementos del aula y se distraía con ellos; luego de un tiempo de esta actitud, Participante 3 se interesó por una de las láminas, aquella cuyo dibujo era un policía, asoció este con lo que él quiere ser cuando grande, de este modo se dio inicio a las preguntas sugeridas y efectivamente el niño halló lo que había para leer y lo leyó asociándolo con cada imagen, así mismo, extendió su lectura conforme el texto era más largo, acomodó cada lectura según lo visto y se apoyó para ello en el seguimiento del texto con el dedo.</p>
<p><b><u>Situación de observación No. 4: Expresión oral libre, sobre elementos observados en un espacio específico.</u></b></p> <p><b><u>Conocimiento a observar: (basado en el <i>principio lingüístico</i> del lenguaje de Goodman, 2002)</u></b></p> <p>- Discurso propio para nominar elementos propios de la escritura, como los son los textos y las palabras.          - Identificación de la estructura de diferentes tipos de texto (la carta, el cuento, la receta etc.) a través del reconocimiento de frases de uso particular en cada uno.</p>		
<p>- Durante la conversación con el investigador, nombra y explica de forma libre los elementos encontrados.</p>	<p>SI NO X</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>En esta oportunidad Participante 3 se dejó ver más interesado por explorar el sitio donde se encontraban expuestos los diferentes tipos de texto, inició su recorrido señalando como la mayoría el cuento y como tal lo nominó, contó que ese lo tenía su hermana en la casa y que ella se lo había leído ya, pero que eso era para niñas, refiriéndose a la imagen de la princesa; continuó con el recorrido e</p>

		<p>identificó las etiquetas, con tono presumido manifestó que su papá siempre le compraba de esas y de la gaseosa también. Aunque identificó estos dos tipos de texto observando no fue posible que nominara el resto, aún cuando se le realizaron preguntas sugerentes de acuerdo a la presentación de cada uno.</p>
<p>- Con la lectura del investigador, identifica puntualmente tipos de texto, como la carta, el cuento y la receta.</p>	<p>SI NO X</p>	<p style="text-align: center;"><b>OBSERVACIONES</b></p> <p>Al escuchar la lectura de las frases principales de cada tipo de texto, Participante 3 solo reconoció y supo nominar efectivamente los dos elementos identificados durante el recorrido, el cuento y las etiquetas. Le fueron leídas en varias oportunidades tanto la carta como la receta, sin embargo, Participante 3 se mostró confundido y se decidió por negar con la cabeza y reírse un poco, tal vez por nerviosismo.</p>
<p><b><u>Situación de observación No. 5: construcción y lectura de un texto</u></b></p> <p><b><u>Conocimiento a observar: (basado en el <i>principio lingüístico</i> del lenguaje de Goodman, 2002)</u></b></p> <p>- En escritura espontánea se reflejan algunas características propias de la convencionalidad escritural de la cultura, como la dirección, formas y tipos de letras y signos.</p>		
<p>- Durante la construcción del texto, manifiesta conocer convencionalidades propias de la escritura de su cultura.-.</p>	<p>SI</p>	<p style="text-align: center;"><b>OBSERVACIONES</b></p> <p>Como fue señalado antes, esta situación de observación fue</p>

	NO X	<p>registrada en la cotidianidad de un día en el colegio, para ella fue tomado registro escrito, no filmación. El conocimiento a observar fue propuesto desde una actividad hecha a modo general por los integrantes de todo el curso. En esta ocasión Participante 3 atendió a la instrucción de mala gana, su actitud fue burlona y pareció que le causaba pereza, al igual que Participante 1 cumple con ella por insistencia de la maestra y sus compañeros. Participante 3 no se extendió mucho y se dedicó solo a hacer garabatos en diversas direcciones, no respetó direccionalidad aunque inició con ella, conforme va escribiendo al igual que en la elaboración de la tarjeta escribió de arriba hacia abajo y viceversa. Del mismo modo no se notaron letras convencionales claras, su interés fue muy poco y aunque se encontraba en la misma mesa con algunos compañeros que han escrito combinaciones de letras convencionales y manejan direccionalidad Participante 3 ni siquiera se preocupó por copiarse de ellos, parece no preocuparle el asunto y finalmente una vez ha llenado la hoja con sus garabatos la entrega.</p>
--	------	---

Anexo 13

Rejilla de evaluación de conocimientos previos respecto a lenguaje escrito en situaciones de observación. Participante 4

Participante 4		
<p><b><u>Situación de observación No. 1: Elaboración de tarjeta.</u></b></p> <p><b><u>Conocimientos a observar(basado en el <i>principio funcional</i> del lenguaje de Goodman, 2002)</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso del nombre propio mediante la escritura pre silábica en pro de la identificación.</li> <li>- Noción de algunas de las situaciones en las que el acto de escribir es necesario.</li> <li>- Uso del lenguaje escrito con el fin de explicar el significado de dibujos propios.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hace uso dentro del contenido de su tarjeta, de algún lenguaje escrito, ya sea de forma espontánea o como resultado del cuestionamiento del investigador, del cómo hacer para explicar el dibujo, y da cuenta del para qué de esto.</li> </ul>	<p>SI X</p> <p>NO</p>	



		sabía escribir “ <i>palabras que nadie entiende</i> ”.
- Marca su tarjeta, haciendo uso del lenguaje escrito, en un nivel pre-silábico, con el nombre propio, como respuesta a la necesidad de identificación.	SI X NO	<b>OBSERVACIONES</b>  Sin necesidad de ser sugerido Participante 4 marca su tarjeta escribiendo para ello su nombre completo, manejando la escritura convencional, combinaciones adecuadas y separación de palabras. Esta acción se dio naturalmente, Participante 4 no se vio preocupado o rebasado por la tarea de escribir su nombre, lo hizo fluidamente.
- Responde a los últimos cuestionamientos del investigador, dando cuenta de algún conocimiento acerca del para qué es necesario escribir.	SI X NO	<b>OBSERVACIONES</b>  Ante los interrogantes de la investigadora sobre para qué escribir es necesario, Participante 4 con bastante naturalidad respondió a que se debe hacer para que otros sepan lo que se hace, señalando su dibujo. En este punto no fue muy extensa la conversación entre tanto el niño respondió directamente y luego se concentró en seguir arreglando algunos detalles de su dibujo. En general Participante 4 no habló mucho, es normalmente introvertido y de hecho así se comportó la mayor parte del tiempo.

**Situación de observación No. 2: Representación y construcción de texto.**

**Conocimientos a observar (basado en el principio funcional y lingüístico del lenguaje de Goodman, 2002)**

- Representación de ideas sobre alguna situación a través de símbolos como los dibujos o garabatos, o series de letras que no son aun comunicativas para el adulto, es decir convencionales.

Relación de la escritura con la idea, conceptos, o significados sobre los que se esté escribiendo.



<p>- Representa ideas sobre lo que más le gustó del cuento, a través de garabatos, dibujo o series de letras no convencionales.</p>	<p>SI X NO</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Participante 4 inició la Situación de observación muy emocionado al saber que iba a escuchar una historia; mientras escuchó la lectura por parte de la investigadora se veía notablemente emocionado y aunque no preguntó mientras se leía, estuvo atento, expectante y al terminar se dispuso animado a dibujar. Según él dibujaría el león en la selva saliendo a cazar, acompañó su dibujo de algunas letras distribuidas a su alrededor y como lo hizo con la tarjeta de la Situación de observación No. 1 marco el dibujo con su nombre, solo que esta vez no puso sus apellidos.</p>
<p>- Manifiesta en la lectura de lo escrito, una relación entre la intención escritora, y lo que se escribió.</p>	<p>SI X NO</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Al finalizar su dibujo, Participante 4 expresó que quería que el</p>

		león se volviera un cazador y ya no comiera más frutas, -“ <i>porque los leones comen es carne</i> ”- dijo él, y se dispuso a escribir, al leer su texto efectivamente Participante 4 afirmó su intención inicial, no hizo un texto muy extenso pero distribuye su lectura para que este alcance a expresar lo que ya tenía pensado como final.
<p><b><u>Situación de observación No. 3: Lectura de imágenes y textos (palabras y oraciones).</u></b></p> <p><b><u>Conocimiento a observar (basado en el <i>principio relacional</i> del lenguaje de Goodman, 2002)</u></b></p> <p>- Diferenciación entre lo que representa realizar un dibujo y escribir una palabra, al manifestarse un entendimiento de que la escritura constituye un tipo específico de objeto sustituto.</p>		
<p>- Al encontrar ya sea espontáneamente o con ayuda del investigador el texto que hay para leer en la lámina, da cuenta de su lectura, relacionándolo con la imagen que lo acompaña</p>	<p>SI</p> <p>NO X</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>En esta situación de observación Participante 4 se mostró un tanto tímido, no obstante a ello, se pudo ver emoción en su rostro al plantearle la tarea a desarrollar. Empezó tomando la ficha del policía, la observo y al cuestionarlo sobre “<i>Qué tenía esa ficha</i>”, Participante 4 respondió “<i>Un oficial</i>”, posteriormente al preguntar - “<i>¿y en esa ficha hay algo que se pueda leer?</i>”, él mirando toda la ficha dijo. “<i>Si, un oficial</i>” posteriormente se le preguntó buscando que fuera específico al identificar el texto “<i>Pero ¿hay algo en la ficha donde se pueda leer?</i> Asintió positivamente con la cabeza y señaló el texto con el dedo, pero al preguntarle de nuevo por lo que podría decir ahí dudó y no supo responder. Con algunas fichas como la del sapo, el oso y el perro supo que allí decía eso, pero no supo responder cómo lo sabía, asociando la imagen con la escritura; con el resto de fichas, la del árbol y el pato hizo lectura del texto, no obstante, señaló que sabía lo que decía allí porque ya lo había escrito alguna vez con su hermano, explicación quizá</p>

		ficticia, ya que sería demasiada coincidencia que justo esas mismas frases fuesen escritas antes por él sin conocer la situaciones de observación. En ningún caso Participante 4 sugirió o afirmó con su actitud que sabía lo que decía por la lectura de la imagen.
<p><b><u>Situación de observación No. 4: Expresión oral libre, sobre elementos observados en un espacio específico.</u></b></p> <p><b><u>Conocimiento a observar: (basado en el <i>principio lingüístico</i> del lenguaje de Goodman, 2002)</u></b></p> <p>- Discurso propio para nominar elementos propios de la escritura, como los son los textos y las palabras.  - Identificación de la estructura de diferentes tipos de texto (la carta, el cuento, la receta etc.) a través del reconocimiento de frases de uso particular en cada uno.</p>		
- Durante la conversación con el investigador, nombra y explica de forma libre los elementos encontrados.	SI  NO X	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>En esta oportunidad Participante 4 inició emocionado el recorrido; se veía curioso de explorar el espacio. Como los demás niños lo primero que identifiqué fue el cuento, las marquillas de comida Coca-Cola y Súper Ricas asociándolas a experiencias caseras con su hermano, sin embargo, continuando con el recorrido y tras procurar una conversación con él sobre lo que faltaba identificar Participante 4 se mostró retraído y callado, constantemente negaba con la cabeza cuando se le cuestionaba sobre el nombre de cada elemento.</p>
- Con la lectura del investigador, identifica puntualmente tipos de texto, como la carta, el cuento y la receta.	SI	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Se dio un tiempo prudente para que Participante 4 volviera a</p>

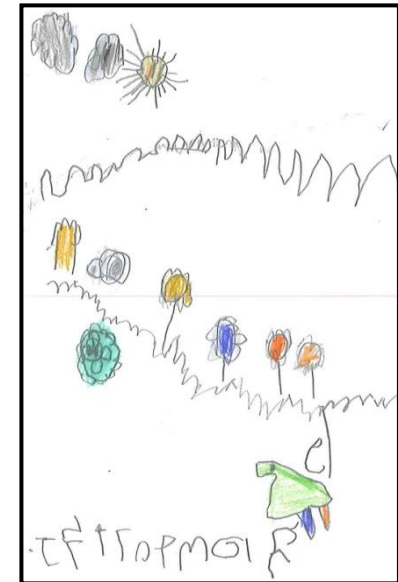
NO X

observar y retomara una buena actitud ante la situación de observación, efectivamente pasados unos minutos y tras dialogar sobre otros temas relacionados con su familia Participante 4 se vio de nuevo tranquilo y dispuesto entonces se le pidió escuchar atento la lectura y así lo hizo, sin embargo, al leer cada frase inicial de los diferentes tipos de texto el único que logro identificar claramente fue el cuento. Aunque le fue leída varias veces la carta y la receta al igual que con la lectura de las fichas Participante 4 se quedó callado y no respondió, negaba con la cabeza. Finalmente ante las negativas del niño no se insistió en hacer otra lectura.

**Situación de observación No. 5: Construcción y lectura de un texto**

**Conocimiento a observar: (basado en el *principio funcional y lingüístico del lenguaje de Goodman, 2002*)**

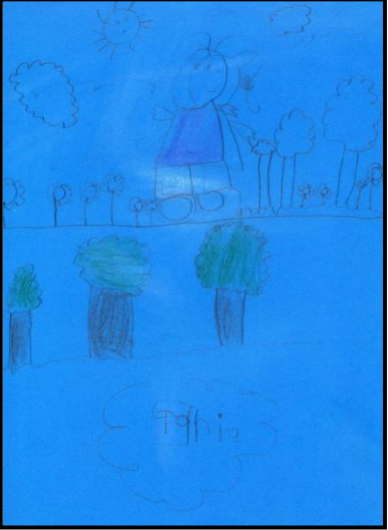
- En escritura espontánea se reflejan algunas características propias de la convencionalidad escritural de la cultura, como la dirección, formas y tipos de letras y signos.




<p>- Durante la construcción del texto, manifiesta conocer convencionalidades propias de la escritura de su cultura.</p>	<p>SI X NO</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Como fue señalado antes, esta situación de observación fue registrada en la cotidianidad de un día en el colegio, para ella fue tomado registro escrito, no filmación. El conocimiento a observar fue propuesto desde una actividad hecha a modo general por los integrantes de todo el curso. En esta ocasión Participante 4 atendió a la instrucción con excelente disposición y sin mayor esfuerzo se dispuso a escribir unas cuantas letras respetando efectivamente direccionalidad, espacio entre lo que para él eran unas palabras y otras y acompañó su escritura con un pequeño dibujo</p>
--	--------------------	---

**Anexo 14**

*Rejilla de evaluación de conocimientos previos respecto a lenguaje escrito en situaciones de observación. Participante 5*

<b>Participante 5</b>		
<p><b><u>Situación de observación No. 1: Elaboración de tarjeta.</u></b></p> <p><b><u>Conocimientos a observar (basado en el <i>principio funcional</i> del lenguaje de Goodman, 2002)</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso del nombre propio mediante la escritura pre silábica en pro de la identificación.</li> <li>- Noción de algunas de las situaciones en las que el acto de escribir es necesario.</li> <li>- Uso del lenguaje escrito con el fin de explicar el significado de dibujos propios.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hace uso dentro del contenido de su tarjeta, de algún lenguaje escrito, ya sea de forma espontánea o como resultado del cuestionamiento del investigador, del cómo hacer para explicar el dibujo, y da cuenta del para qué de esto.</li> </ul>	<p>SI</p> <p>NO X</p>	<p style="text-align: center;"><b>OBSERVACIONES</b></p> <p>Durante la elaboración de la tarjeta en ningún momento Participante 5 hizo uso de letras, garabatos o trazos que pretendieran explicar o acompañar el dibujo que hacía. Se refirió constantemente a que su hermana es quien le enseñó a dibujar, al hablar de ello se puede ver cierta emoción y orgullo porque su hermana dibuja muy bonito, según ella. Su diálogo continuo centrándose en el tema de algunos de sus juguetes favoritos, pero finalmente solo elaboró un dibujo para su mamá.</p>

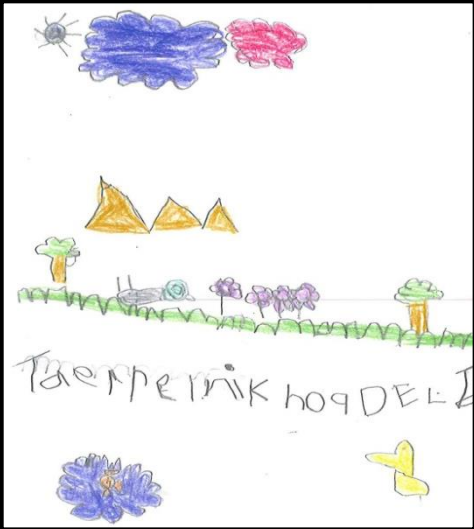
<p>- Marca su tarjeta, haciendo uso del lenguaje escrito, en un nivel pre-silábico, con el nombre propio, como respuesta a la necesidad de identificación.</p>	<p>SI X NO</p>	<p>OBSERVACIONES</p> <p>Para finalizar la elaboración de su tarjeta Participante 5 autónomamente escribió su nombre de manera correcta y refiere que este es su nombre que se lo enseñó a hacer su hermana y que eso con lo que hizo su nombre son letras y que también fue algo que le enseñó Paula, su hermana. Al cuestionar el hecho de que haya escrito su nombre con total seguridad ella señala que lo hizo para que su mamá sepa que es de ella.</p>
<p>- Responde a los últimos cuestionamientos del investigador, dando cuenta de algún conocimiento acerca del para qué es necesario escribir.</p>	<p>SI NO X</p>	<p>OBSERVACIONES</p> <p>Ante la pregunta de para qué es necesario escribir Participante 5 abiertamente dijo que no sabía y se dedicó a seguir decorando la tarjeta como dando por terminada la conversación; aunque se le insistió nuevamente contestó “No sé”.</p>
<p><b><u>Situación de observación No. 2: Representación y construcción de texto.</u></b></p> <p><b><u>Conocimientos a observar (basado en el <i>principio funcional y lingüístico</i> del lenguaje de Goodman, 2002)</u></b></p> <p>- Representación de ideas sobre alguna situación a través de símbolos como los dibujos o garabatos, o series de letras que no son aun comunicativas para el adulto, es decir convencionales.</p> <p>- Relación de la escritura con la idea, conceptos, o significados sobre los que se esté escribiendo.</p>		
<p>- Representa ideas sobre lo que más le gustó del cuento, a través de garabatos, dibujo o series de letras</p>	<p>SI X</p>	<p>OBSERVACIONES</p>



no convencionales.	NO	Participante 5 se mostró atenta durante la Situación de observación, desde el inicio se concentró en cada una de las indicaciones y escuchó interesada la narración, sin ninguna dificultad empezó a dibujar según ella las frutas y verduras que le gustaban a Nacho y se dibujó así misma llevándolas por la selva; su dibujo fue sencillo y lo acompañó de algunas letras sueltas y de la escritura de su nombre a un lado del dibujo de sí misma.
- Manifiesta en la lectura de lo escrito, una relación entre la intención escritora, y lo que se escribió.	SI X  NO	OBSERVACIONES  Al pedirle que escribiera el final de la historia mostró algo de duda pero finalmente se decidió e indicó que <i>“Nacho comería solo frutas y verduras siempre porque la carne no le gustaba”</i> escribió su final y al leerlo sin ninguna dificultad mantuvo su versión inicial.
<p><b><u>Situación de observación No. 3: Lectura de imágenes y textos (palabras y oraciones).</u></b></p> <p><b><u>Conocimiento a observar (basado en el <i>principio relacional</i> del lenguaje de Goodman, 2002)</u></b></p> <p>- Diferenciación entre lo que representa realizar un dibujo y escribir una palabra, al manifestarse un entendimiento de que la escritura constituye un tipo específico de objeto sustituto.</p>		
- Al encontrar ya sea espontáneamente o con ayuda del investigador el texto que hay para leer en la lámina, da cuenta de su lectura, relacionándolo con la imagen que lo acompaña	SI X  NO	OBSERVACIONES  Al iniciar la situación de observación, Participante 5 se veía algo tímida, no obstante ella aceptó ayudar a la investigadora con la tarea de observar las láminas dispuestas sobre la mesa. Participante 5 inició su observación con la lámina del oso y se

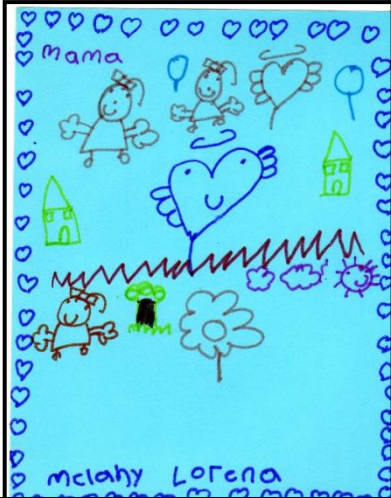
		<p>relajó un poco más, al preguntarle “¿en esa ficha hay algo para leer?” Participante 5 miró detenidamente el texto y respondió “Aquí dice oso” siguiendo la lectura con su dedo. Al cuestionarla sobre por qué sabe que dice oso responde “Porque comienza con la o y termina con la o”; la dinámica continuo, Participante 5 tomó otra ficha y efectivamente siguió identificando el texto para leer, solo que de aquí en adelante relaciona el texto específicamente con el dibujo; ya no menciona la composición de las palabras como lo hizo con el oso. Participante 5 asoció efectivamente texto con imagen; sin embargo, al igual que Participante 1 realizó lecturas cortas, solo palabras no hizo ajuste de su lectura teniendo en cuenta la extensión del texto.</p>
<p><b><u>Situación de observación No. 4: Expresión oral libre, sobre elementos observados en un espacio específico.</u></b></p>		
<p><b><u>Conocimiento a observar: (basado en el principio lingüístico del lenguaje de Goodman, 2002)</u></b></p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso propio para nominar elementos propios de la escritura, como los son los textos y las palabras.</li> <li>- Identificación de la estructura de diferentes tipos de texto (la carta, el cuento, la receta etc.) a través del reconocimiento de frases de uso particular en cada uno.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durante la conversación con el investigador, nombra y explica de forma libre los elementos encontrados.</li> </ul>	<p>SI X  NO</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Desde el inicio del recorrido por la galería dispuesta para esta situación de observación Participante 5 se dejó ver muy emocionada por participar, en general ella se mostró bastante tímida ante tareas como estas en las que debe entablar diálogo con otros, no obstante, en esta oportunidad su disposición fue evidente desde el comienzo, cuestionó constantemente sobre lo que se encontraba allí, con especial interés se fijó en las etiquetas que se encontraban allí, Participante 5 refirió haberlas visto muchas veces</p>

		<p>en su casa y en la de sus primos, (se refería entonces en aquel momento a la marquilla de Coca-Cola y Papas Súper Ricas), además reconoció de inmediato que la hoja con el dibujo de Blanca Nieves acompañado de texto correspondía a un cuento, sin embargo, tomó tiempo para que reconociera que el texto sin imágenes y de mayor extensión era una carta, ella lo llamó inicialmente “<i>Una notita</i>” y narró cómo su hermana hace muchas de “<i>esas notitas para sus amigos del colegio</i>”. Con menos dificultad asoció la receta a la cocina, al igual que la carta no la nominó cono tal, pero reconoció que por los dibujos que tenía eran “<i>unas cositas, notitas, que se usan para que mamá cocine algo</i>” al ser cuestionada sobre si el cuento y la receta eran iguales, con seguridad afirmó que no, “<i>ese, señalando el cuento- sirve para leer muchas historias, ese no, señalando la receta, solo es para la cocina</i>”. Finalmente al ver el mapa de inmediato lo nominó, aclarando que su hermana hace muchos de esos para las tareas.</p>
<p>- Con la lectura del investigador, identifica puntualmente tipos de texto, como la carta, el cuento y la receta.</p>	<p>SIX NO</p>	<p style="text-align: center;"><b>OBSERVACIONES</b></p> <p>Al escuchar la lectura de frases iniciales de cada tipo de texto, Participante 5 fue rápida al responder de qué se trataba cada una; así, al escuchar la frase inicial del cuento supo que era del mismo, al leer las etiquetas supo que eran las marcas de paqueticos de comida y aunque continuo sin poder darle el nombre de receta a esta, supo que este texto pertenecía a las “<i>notitas que tiene mamá para la cocina</i>” igual sucedió con la carta, aunque no fue nominada, Participante 5 no dudo en decir que “<i>así es que escribe su hermana las notitas para sus amigos, siempre hace muchas de esas</i>”. Durante toda la situación de observación Participante 5 se mostró segura y fluida y a pesar de no nominar con los nombres que se esperaba lo hiciera, la niña identificó con claridad en qué</p>

		ambiente y qué estructura es usada en cada texto.
<p><b><u>Situación de observación No. 5: construcción y lectura de un texto</u></b></p> <p><b><u>Conocimiento a observar: (basado en el <i>principio lingüístico</i> del lenguaje de Goodman, 2002)</u></b></p> <p>- En escritura espontánea se reflejan algunas características propias de la convencionalidad escritural de la cultura, como la dirección, formas y tipos de letras y signos.</p>		
<p>- Durante la construcción del texto, manifiesta conocer convencionalidades propias de la escritura de su cultura.</p>	<p>SI X</p> <p>NO</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Como ya se ha dicho esta situación de observación realizada en una actividad general del curso fue registrada más no filmada, en ella Participante 5 mostró disposición para escribir un compromiso con el medio ambiente y sin dificultad empezó a trazar algunas letras convencionales, cuidando de combinar vocales con consonantes, aunque su escritura no fue muy extensa siguió efectivamente la dirección correcta y se fijó en acabar la línea de palabras.</p>

**Anexo 15**

*Rejilla de evaluación de conocimientos previos respecto a lenguaje escrito en situaciones de observación. Participante 6*

<b>Participante 6</b>		
<p><b>Situación de observación No. 1: Elaboración de tarjeta. (Anexo de imagen)</b></p> <p><b>Conocimientos a observar (basado en el <i>principio funcional</i> del lenguaje de Goodman, 2002)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso del nombre propio mediante la escritura pre silábica en pro de la identificación.</li> <li>- Noción de algunas de las situaciones en las que el acto de escribir es necesario.</li> <li>- Uso del lenguaje escrito con el fin de explicar el significado de dibujos propios.</li> </ul>		
		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hace uso dentro del contenido de su tarjeta, de algún lenguaje escrito, ya sea de forma espontánea o como resultado del cuestionamiento del investigador, del cómo hacer para explicar el dibujo, y da cuenta del para qué de esto.</li> </ul>	<p>SI X</p> <p>NO</p>	<p style="text-align: center;"><b>OBSERVACIONES</b></p> <p>La elaboración de Participante 6 inicialmente fue hecha básicamente con dibujos, sin embargo al cuestionarla sobre cómo explicar su dibujo acudió a escribir “mamá” refiriendo con ello que escribió esto porque su mamá era quien aparecía en la tarjeta. Aunado a ello indicó que había escrito esta palabra porque su madre le enseñó a escribir tanto su nombre como la palabra que acaba de hacer.</p>

<p>- Marca su tarjeta, haciendo uso del lenguaje escrito, en un nivel pre-silábico, con el nombre propio, como respuesta a la necesidad de identificación.</p>	<p>SI X NO</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>De manera autónoma Participante 6 marcó su tarjeta y al cuestionarla tuvo claridad de que lo hizo para saber que la tarjeta es suya y refirió que su mamá le enseñó a escribir todo su nombre. Como se observa en la imagen la niña escribió claramente atendiendo a la convencionalidad, combinando adecuadamente las letras.</p>
<p>- Responde a los últimos cuestionamientos del investigador, dando cuenta de algún conocimiento acerca del para qué es necesario escribir.</p>	<p>SI X NO</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Sin vacilar Participante 6 respondió a la cuestión de para qué es necesario escribir, refiriéndose a la idea de que se hace para hacer cosas en los cuadernos y las hojas, para decir cosas como hace su hermana y le enseñó su mamá. Participante 6 no continuó el diálogo, se centró de nuevo en su tarjeta y con esta actitud dio por terminado el tema</p>

**Situación de observación No. 2: Representación y construcción de texto.**

**Conocimientos a observar: (basado en el principio funcional y lingüístico del lenguaje de Goodman, 2002)**

- Representación de ideas sobre alguna situación a través de símbolos como los dibujos o garabatos, o series de letras que no son aun comunicativas para el adulto, es decir convencionales.
- Relación de la escritura con las ideas, conceptos, o significados sobre los que se esté escribiendo



<p>- Representa ideas sobre lo que más le gustó del cuento, a través de garabatos, dibujo o series de letras no convencionales.</p>	<p>SI X NO</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>En general Participante 6 no fue muy expresiva de manera que tomó de modo muy natural la tarea que se le sugirió realizar, escuchó atenta el cuento, sin mediar palabra, opinar, cuestionar o dejar ver alguna tipo de emoción. Terminada la lectura se dispuso a dibujar, aunque se le cuestionó sobre lo que estaba dibujando ella guardó silencio y continuó. Luego de escribir el final del cuento y ante la insistencia de la investigadora Participante 6 contó que su dibujo era de la selva donde Nacho estaba y que era entre el mar.</p>
<p>- Manifiesta en la lectura de lo escrito, una relación entre la intención escritora, y lo que se escribió.</p>	<p>SI X NO</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Una vez finalizó su dibujo expresó que quería escribir el final, al preguntarle cuál sería ese final Participante 6 dijo que “<i>El león se va y pesca muchos peces de colores cerca al mar, come y ya</i>”. Efectivamente escribió y al leer su texto mantuvo su versión inicial. Al observar el dibujo se nota que Participante 6 entremezcló el contenido del cuento narrado inicialmente por la investigadora y su deseo del final, selva en la que vivía Nacho y mar al que ella quería que él fuera a pescar.</p>
<p><b><u>Situación de observación No. 3: Lectura de imágenes y textos (palabras y oraciones).</u></b></p> <p><b><u>Conocimiento a observar (basado en el <i>principio relacional</i> del lenguaje de Goodman, 2002)</u></b></p> <p>- Diferenciación entre lo que representa realizar un dibujo y escribir una palabra, al manifestarse un entendimiento de que la escritura constituye un tipo específico de objeto sustituto.</p>		

<b>Conocimiento a observar:</b>		
- Diferenciación entre lo que representa realizar un dibujo y escribir una palabra, al manifestarse un entendimiento de que la escritura constituye un tipo específico de objeto sustituto.		
- Al encontrar ya sea espontáneamente o con ayuda del investigador el texto que hay para leer en la lámina, da cuenta de su lectura, relacionándolo con la imagen que lo acompaña	SI X  NO	<b>OBSERVACIONES</b>  A diferencia de otras oportunidades en esta situación de observación Participante 6 mostró gran interés por realizar la tarea dispuesta, al parecer las fichas le causaron agrado. Inició como la mayoría de los niños tomando la ficha del oso, y efectivamente identificó el texto para leer y leyó “oso”, al cuestionarla sobre por qué sabía que allí decía eso respondió, señalando el dibujo “ <i>porque este es un osito</i> ”. La situación de observación fue desarrollada con la misma mecánica, Participante 6 identificó todas las láminas el texto y supo decir que eso que había para leer eran letras y acomodó la extensión de sus lecturas a la extensión del texto.
<b><u>Situación de observación No. 4: Expresión oral libre, sobre elementos observados en un espacio específico.</u></b>		
<b><u>Conocimiento a observar: (basado en el <i>principio lingüístico</i> del lenguaje de Goodman, 2002)</u></b>		
- Discurso propio para nominar elementos propios de la escritura, como los son los textos y las palabras. - Identificación de la estructura de diferentes tipos de texto (la carta, el cuento, la receta etc.) a través del reconocimiento de frases de uso particular en cada uno.		
- Durante la conversación con el investigador, nómina y explica de forma libre los elementos	SI	<b>OBSERVACIONES</b>



encontrados.	NO X	Al iniciar la situación de observación Participante 6 se mostró indiferente, sin embargo, conforme fue recorriendo la galería se empezó a interesar por lo que allí estaba expuesto, con rapidez reconoció el cuento, lo nominó como tal y como los demás niños se refirió a las etiquetas contando que ella comía de esas papitas y su hermana tomaba de esa gaseosa, señalando la etiqueta de Coca-Cola; al llegar cerca del mapa se mostró confundida y optó por continuar, observó curiosa la receta pero tampoco pudo nominarla. Aunque se procuró entablar conversación sobre el tema para indagar si reconocía algún elemento más de los dispuestos pero fue inútil, Participante 6 negó saber el nombre de estos, luego se distrajo volviendo de nuevo al cuento.
- Con la lectura del investigador, identifica puntualmente tipos de texto, como la carta, el cuento y la receta.	SI NO X	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <p>Luego de permitirle que observara un poco más el cuento se invitó a Participante 6 a escuchar la lectura de cada texto. Al iniciar la lectura del cuento antes de terminar el primer renglón ella lo nominó como tal, al leer la receta Participante 6 la identificó como <i>“Un papelito que mi mamá usa para la cocina, cuando hace el almuerzo”</i>, no obstante, no dio su nombre concreto, se continuó la lectura de los demás textos pero la niña no identificó ningún otro.</p>

**Situación de observación No. 5: construcción y lectura de un texto**

**Conocimiento a observar: (basado en el *principio funcional y lingüístico del lenguaje de Goodman, 2002*)**

- En escritura espontánea se reflejan algunas características propias de la convencionalidad escritural de la cultura, como la dirección, formas y tipos de letras y signos.



<p>- Durante la construcción del texto, manifiesta conocer convencionalidades propias de la escritura de su cultura.</p>	<p>SI X NO</p>	<p style="text-align: center;"><b>OBSERVACIONES</b></p> <p>Como ya se ha dicho esta Situación de observación realizada en una actividad general del curso fue registrada más no filmada, en ella Participante 6 se dejó ver dispuesta a escribir el compromiso con el medio ambiente que se le pidió. Empezó su escritura sin ninguna dificultad combinando consonantes y vocales, respetando direccionalidad y dejando espacio entre lo que para ella es una palabra y otra. Como la mayoría de los niños, no se extendió en su escritura.</p>
--	--------------------	---

**Anexo 10**

*Tarjetas usadas en las Pruebas exploratorias de conocimientos previos existentes en la población participante respecto al lenguaje escrito. Prueba No. 5: Lectura de imágenes y textos (palabras y oraciones).*

