



**Fondo de Investigación y Desarrollo
En Educación - FONIDE**



*Departamento de Estudios y Desarrollo.
División de Planificación y Presupuesto.
Ministerio de Educación.*

Título Investigación
*“Concepciones de niños y niñas sobre el lenguaje
escrito en sectores rurales de la provincia de
Malleco, región de la Araucanía”.*

Investigador Principal: Investigador Principal: Ilich Silva Peña
Investigadores Secundarios: Ana Carolina Sandoval Durán
Isabel Salgado Labra
Institución Adjudicataria: Centro de Investigaciones Pedagógicas
Universidad Arturo Prat. Victoria
Proyecto FONIDE N°: 011-2009

Diciembre 2009

Información: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de
Estudios y Desarrollo – DIPLAP. Alameda 1371, Piso 8,
MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: fonide@mineduc.cl



INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:

Inicio del Proyecto: 02 octubre 2008

Término del Proyecto: 01 diciembre de 2009

Equipo Investigación:

Investigador Principal: Ilich Silva Peña
Investigadores Secundarios: Ana Carolina Sandoval Durán
Isabel Salgado Labra

Ayudantes: Carolina González Jara.
Ángela Romero Gatica.
Makarena Peña Osses.

Grupos de tesis: Daniela Rodríguez Campos.
Rubén Salgado Herrera.
Lissete Vallejos Bustamante.
Marcos Limonao Purrán.
Ximena Rocha González.
Angelo Soto Yubini.
Carolina González Jara.
Ángela Romero Gatica.

Monto adjudicado por FONIDE: \$15.500.000 (quince millones quinientos mil pesos)

Presupuesto total del proyecto: \$34.400.000 (treinta cuatro millones cuatrocientos mil pesos)

Incorporación o no de enfoque de género: Se consideró mantener paridad de género en la población participante en el estudio.

Comentaristas del proyecto: Alejandro Carrasco.
Julia Sequeida.
Sonia Jorquera.

“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente. Esta publicación está disponible en www.fonide.cl Información: Secretaría Técnica FONIDE.. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: fonide@mineduc.cl

Tabla de Contenidos

1. Abstract	4
2. Contextualización	5
2.1 Preguntas de Investigación	6
2.2 Objetivos	6
3. Marco Teórico/ Conceptual	7
3.1 El proceso de alfabetización	8
3.2 Las zonas rurales y la educación en ellas	14
4. Metodología	16
4.1 Diseño.....	16
4.2 Participantes (muestra).....	16
4.3 Instrumento y procedimiento de recolección de información.....	17
4.4. Aspectos éticos a considerar	18
5. Resultados Investigación	19
6. Análisis de casos múltiples	25
7. Interpretación de lo escrito.....	50
8. Conclusiones.....	61
9. Recomendaciones para la formulación de políticas públicas.....	62
10. Bibliografía.....	64

1. Abstract

Los niños y niñas desde muy temprana edad comienzan a pensar acerca de la escritura, progresivamente comienzan a entender la escritura como una producción social que les permite expresar y comunicarse.

Los estudios realizados por Emilia Ferreiro nos dan cuenta de las hipótesis que los niños y niñas realizan en el proceso de acercamiento, descubrimiento y apropiación del sistema escrito, y nos entregan una vasta información acerca de los procesos internos que se llevan a cabo, sin embargo, cuando pensamos en realidades específicas y con características propias se vuelve necesario investigar en terreno para establecer relaciones y/o diferencias con los antecedentes entregados por la teoría psicogenética.

Por esto, se torna importante indagar en las concepciones que niños y niñas de sectores rurales de la región tienen sobre la escritura. La muestra contempla niños/as de sectores rurales escolarizados y no escolarizados, siendo ésta de 51 en total divididos en partes iguales según este criterio.

El trabajo de campo consistió en entrevistas individuales a los/as niños/as con una duración aproximada de 30 minutos. Dichas entrevistas fueron grabadas en video, procediendo a realizar el análisis descriptivo y luego generando las relaciones que permitiesen comprender las conceptualizaciones construidas por niños y niñas.

Los resultados muestran que niños y niñas de sectores rurales tienen ciertos conocimientos acerca del lenguaje escrito, lo cual coincide con el marco teórico planteado, esto significa que existe una confirmación de los resultados encontrados en otros países. Independiente de que niños y niñas vayan o no a la escuela, tienen ideas acerca de lo que se puede escribir o lo que se puede leer. Por último se presentan diversas recomendaciones para la generación de políticas educativas, dichas propuestas tienen un eje conductor común que es el la comprensión de que la escuela debe guiar este proceso considerando que existe un modo de apropiarse del lenguaje escrito.

2. Contextualización

Durante el año 2006 el Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Universidad Arturo Prat Sede Victoria comienza un trabajo de asesoría en la novena región a un grupo de escuelas denominadas "Escuelas Prioritarias". Al comenzar el proceso de asesoría se incorporan algunos elementos de la llamada "Teoría Psicogenética", la cual es promovida en el trabajo con educadoras de párvulos y profesoras de primer año básico, aunque con el énfasis en las primeras. El trabajo didáctico propuesto se basaba fundamentalmente en una propuesta ejecutada en España (Bonals, 1998) y pusimos el énfasis en aspectos de carácter técnico y metodológico.

El trabajo que se comenzó a realizar en las escuelas estaba amparado por la experiencia de parte del equipo en realización de actividades conducidas por este paradigma y el estudio parcial de la teoría. Posteriormente la necesidad de contar con más y mejor sustento teórico nos llevó a indagar más en la teoría psicogenética del lenguaje. Dichas indagaciones dieron como resultado que a pesar de existir algunas experiencias en el área, de los estudios realizados hace cerca de 30 años en diferentes partes del mundo (Argentina, Brasil, EEUU; Israel, México) ninguno se había hecho en Chile de manera sistemática.

A modo de introducción podemos decir que desde la perspectiva psicogenética, la escritura se concibe como un proceso complejo, un logro cultural, social y cognitivo, que se desarrolla durante toda la vida y permite la formación de usuarios eficientes del lenguaje escrito. Emilia Ferreiro (1998), nos hizo visible las ideas sistemáticas y originales que los niños y niñas construyen sobre la escritura, además de cómo logran ponerlas en ejercicio al escribir por sí mismos y al interpretar signos escritos, su teoría nos aporta una interpretación del proceso de comprensión de la escritura mostrando como los niños y niñas conceptualizan acerca de esta y la transforman progresivamente hasta lograr una escritura convencional o "de adultos". El proceso de alfabetización implica más que la adquisición de una técnica transcritora, los niños y niñas poseen un conocimiento sobre la escritura que la educación no debe ignorar. Desde este punto de vista se evidencia en las escrituras infantiles una secuencia evolutiva regular que se grafican en tres grandes niveles:

- El primer período está caracterizado por la búsqueda de parámetros distintivos entre las marcas gráficas figurativas y las marcas gráficas no figurativas, así como por la constitución de series de letras en tanto que objetos sustitutos y la búsqueda de las condiciones de interpretación de esos objetos sustitutos.
- El segundo período está caracterizado por la construcción de modos de diferenciación entre encadenamiento de letras, jugando alternativamente sobre los ejes de diferenciación cualitativos y cuantitativos.
- El tercer período corresponde a la fonetización de la escritura, que comienza por un período silábico y culmina en el período alfabético. Este periodo el niño busca segmentar la palabra en unidades mayores que el fonema hasta llegar a la convencionalidad.

La importancia de validar la teoría en Chile nos lleva a formular este proyecto de investigación, además, dado el contexto en el que nos encontramos inmersos en la Novena región, el presente trabajo presenta una focalización en las zonas rurales. Por otra parte aparece como un complemento de un proyecto interno de investigación que ha avanzado en una propuesta didáctica en torno a la incorporación del lenguaje escrito realizada en escuelas urbanas de la novena región (*Sandoval & Silva-Peña, 2008*). También motiva este estudio, la necesidad de contar con estos estudios en Chile den cuenta más del aprendizaje de la lectura y escritura que de la enseñanza de ésta. En muchas oportunidades vemos que siguen prevaleciendo concepciones que están centradas en el cómo se enseñó más que en el cómo aprendí y esto produce una mirada centrada en la enseñanza, además de no respetar los avances de aprendizaje de cada niño o niña (*Silva-Peña, Tapia, & Ibáñez, 2008*) Por lo anteriormente expuesto se hace necesario incluir fuertemente las ideas de los niños y niñas en la educación, como saberes socialmente válidos. Esta inclusión supone que las conceptualizaciones infantiles y la organización de los medios necesarios para permitir su transformación en las situaciones escolares, constituyen un componente fundamental de las prácticas áulicas (*Castedo, 1995*). Para poder avanzar en este proceso de inclusión se propone este trabajo de investigación que considera la población rural de Chile, especialmente se ha focalizado en una de las provincias más pobres del país y que está dentro de las que obtienen más bajos resultados en las pruebas estandarizadas.

2.1 Preguntas de Investigación

- ¿Cuáles son las concepciones acerca de la escritura que tienen niños y niñas de sectores rurales de la provincia de Malleco?
- ¿Existen diferencias entre estas concepciones de acuerdo a los grupos étnicos seleccionados?
- ¿Hay diferencias entre las concepciones y el nivel de alfabetización que tienen niños y niñas pertenecientes a instituciones escolares con aquellos/as que no pertenecen a éstas?

2.2 Objetivos

Objetivo general

Comprender los procesos de conceptualización del sistema de escritura en niñas y niños de 3 a 5 años 11 meses, residentes en sectores rurales de la provincia de Malleco, región de la Araucanía.

Objetivos específicos

- Describir las concepciones que poseen los niños y niñas sobre los sistemas de escritura.
- Clasificar en niveles las concepciones de las/os niñas/os acerca de la escritura.
- Interpretar los procesos de conceptualización por lo que transitan las/os niñas/os.

- Comparar las concepciones entre niños y niñas de sectores rurales que asisten a instituciones escolares y quienes no asisten.

3. Marco Teórico/ Conceptual

Al pensar en las dificultades educativas latentes en la región es conveniente mirar los inicios del aprendizaje, tal como lo señala el Marco Curricular Nacional, “Se estima que en torno a los tres años los niños han alcanzado un desarrollo evolutivo que les permite participar más independiente y activamente de una mayor cantidad y variedad de experiencias educativas, integrándose a grupos más grandes y/o con niños mayores, que favorecen el logro de nuevos y más ambiciosos aprendizajes. Se produce un cambio significativo en sus necesidades de aprendizaje debido a una mayor autonomía en relación a los adultos, capacidad de integrarse con otros y expansión del lenguaje”. (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, pág. 30, 2005). Las experiencias educativas iniciales, se consideran trascendentales en el desarrollo cognitivo y rendimiento académico, la eficacia de la alfabetización inicial emerge como predictor de las competencias que los niños y niñas puedan lograr a futuro.

Según Vygotsky (1988) “la alfabetización es la máxima expresión de la creatividad del ser humano”, esta ofrece a los niños y niñas una mirada distinta del mundo, todo lo que les rodea está letrado y al notar que todo está escrito desarrollan una relación frente a los objetos y a través de sus experiencias se posicionan de ellos, la escritura se entiende como una construcción social que se construye desde el entorno inmediato como lo es la familia y en la escuela por medio del contacto con la educadora, los compañeros y el aula textualizada. Los niños y niñas no esperan que llegue el momento de que les enseñen para recién pensarlo, construyen representaciones antes de lo imaginado, que les permiten acercarse a la realidad del sistema de escritura. En los ambientes de bajos recursos, muchas veces, los niños y niñas carecen de entornos letrados en sus casas por lo que la posibilidad que entrega la escuela en la inmersión a la escritura es en extremo relevante. Esto ocurre especialmente en el caso de los sectores urbanos, pero no existe mucha claridad en como se desarrolla este proceso en los sectores rurales donde existe menos acceso a un ambiente letrado, aunque hay una presencia de este tipo de entorno a través de la televisión.

Investigaciones sobre alfabetización inicial nos muestran que los niños y niñas ingresan a la escuela con conocimientos sobre la lengua escrita que adquieren de las diversas prácticas culturales en las que participan. Cuando hablamos de estar alfabetizado, señalamos que no solo significa decodificar y transcribir signos, sino el desarrollar creencias, actitudes y expectativas sobre la lectura y escritura y valorarlas como actividades útiles y primordiales en la carrera educativa y en la vida. Diversos estudios indican que los conocimientos previos acerca del lenguaje escrito se siguen elaborando tanto dentro como fuera de la institución escolar. (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacios, 2007; Tolchinsky y Levin, 1987; Pontecorvo y Zucchermaglio, 1988; Teberosky, 1991) La mirada que enmarca este estudio desecha la idea de que los niños llegan a la escuela sin saber leer y escribir en absoluto, entendiendo que existe un cúmulo de conocimientos del cual la escuela se debería hacer cargo. Una de las principales responsabilidades de la educación formal es garantizar que las personas comprendan lo mejor posibles mensajes cada vez más complejos, extensos y específicos.

Sin duda, hay un momento clave en que los niños se apropian de la convencionalidad alfabética del sistema de escritura (muy difícil de precisar en edad, que podría oscilar entre los 4/5 a los 7/8 años), pero la enseñanza de la lengua escrita no comienza ni se detiene en ese período. (Castedo, 1995)

3.1 El proceso de alfabetización

Ferreiro y Teberosky (1979) estudiaron las actividades de producciones escritas niños y niñas. El eje de dichos estudios no era la escritura como tal, sino “la evolución de los sistemas de ideas que los niños construyen sobre la naturaleza de ese objeto social que es el sistema de escritura” (p. 22). Como una forma de conocer la competencia cognitiva de niños y niñas en la escritura, exploraron actividades de producción e interpretación de textos escritos con el claro propósito de formular una teoría sobre la competencia y el desempeño de los niños y niñas. Para realizar estos estudios, las autoras mencionadas se basaron en las Teorías de Piaget, señalando en este sentido que “los niños no sólo son sujetos de aprendizaje, sino que, son también sujetos de conocimiento. En otras palabras, los niños adquieren nuevas conductas durante su desarrollo pero también, lo que es más importante, adquieren nuevos conocimientos. Eso significa que el sistema de escritura se convierte en un objeto de conocimiento que puede ser caracterizado como tal” (p. 23).

Desde la perspectiva psicogenética, el aprendizaje del lenguaje escrito se concibe como un proceso complejo, un logro cultural, social y cognitivo, que se desarrolla durante toda la vida y permite la formación de usuarios eficientes del lenguaje escrito. Emilia Ferreiro (1998) hizo visible las ideas sistemáticas y originales que los niños y niñas construyen sobre la escritura, además de cómo logran ponerlas en ejercicio al escribir por sí mismos y al interpretar signos escritos, su teoría nos aporta una interpretación del proceso de comprensión de la escritura nos muestra como los niños y niñas conceptualizan acerca de esta y la transforman progresivamente hasta lograr una escritura convencional o “de adultos”, el proceso de alfabetización implica más que la adquisición de una técnica transcriptor, los niños y niñas poseen un conocimiento sobre la escritura que la educación no debe ignorar. Desde este punto de vista se evidencia en las escrituras infantiles una secuencia evolutiva regular que se grafican en tres grandes niveles:

Primer nivel

Dentro de este nivel, niños y niñas comienzan a realizar algunas distinciones entre el dibujo de la escritura. En este nivel comienzan a darse cuenta de que no son las diferencias en los tipos de líneas lo que diferencia al dibujo de la escritura sino que los modos en que éstas se organizan. Aquí se comienza a reconocer dos características de la escritura: la arbitrariedad (ya que las letras no reproducen las formas de los objetos) y linealidad (sustitución de objetos por cadenas de letras). Estas son las características que aparecen en los inicios de las producciones escritas de los niños y niñas pequeños. Posterior a la diferencia entre dibujo y escritura surge la necesidad de establecer la relación entre dibujo y escritura. Las letras tienen utilidad al representar una propiedad de

los objetos del mundo (seres humanos, animales, etc.), sus nombres. Las letras sirven para representar los nombres, comienza la observación la construcción de hipótesis acerca de la organización de las letras. La forma de los objetos representados queda fuera se empiezan a considerar cuáles son las condiciones que una escritura debe tener para ser una buena representación del objeto: para ser “interpretable”, “legible” o “capaz de decir algo”.

En este período es donde se asoman algunas problemáticas en niños y niñas, las cuales se establecen en dos direcciones: cuantitativa (¿cuántas letras tiene que haber en una escritura para que sea “legible”?, lo que han denominado como el principio de la cantidad mínima). Y cualitativa (las letras deben ser diferentes para que pueda decir algo variaciones cualitativas internas (Ferreiro y Teberosky, 1979)

En el primer nivel podemos identificar diversos tipos de escritura y subniveles (Bonals, 1998), siguiendo la evolución y conceptualización.

Primer subnivel *Grafismo Primitivos Escritura Unigráficas o sin control de cantidad* se encuentran los siguientes tres tipos de escritura:

a. Grafismos primitivos: es la escritura menos evolucionada en donde los niños y niñas entienden que escribir no es lo mismo que dibujar, al momento de escribir realizar un garabato, líneas o algo semejante.

b. Escrituras unigráficas: representan en una sola grafía una palabra, hacen la equivalencia entre palabra y una letra.

c. Escritura sin control de cantidad: al momento de escribir una palabra, se ponen a hacer grafías y no paran hasta que llegan al final de la hoja.

d. Escritura Fija: no está clasificada dentro de un subnivel porque es un tipo de escritura transitiva, aquí los niños/as reproducen la misma escritura para cualquier tipo de palabra, en algunas ocasiones utilizan el modelo de su nombre para escribir. Desde este momento en las producciones que los niños/as realizan se puede apreciar escritura diferencia, juegan con la cantidad y repertorio de letras, dependiendo de la palabra varían sus forma de escribir, también utilizan iguales o diferentes letras al principio y/o final de la cada escritura.

El segundo subnivel *Escritura Diferenciada con predominio de grafías convencionales*, se encuentran seis diferentes tipos de escrituras, se pueden observar diferencias cualitativas como cuantitativas en las producciones de escritura.

e. Repertorio fijo con cantidad variable: al momento de escribir utilizan cantidad de letras distintas para cada palabra, pero con el mismo repertorio.

f. Cantidad constante con repertorio fijo parcial: utilizan la misma cantidad de palabras o grafías, pero variando el orden de ellas al momento de escribir.

g. Cantidad variable con repertorio fijo parcial: para escribir varían en la cantidad y repertorio de letras.

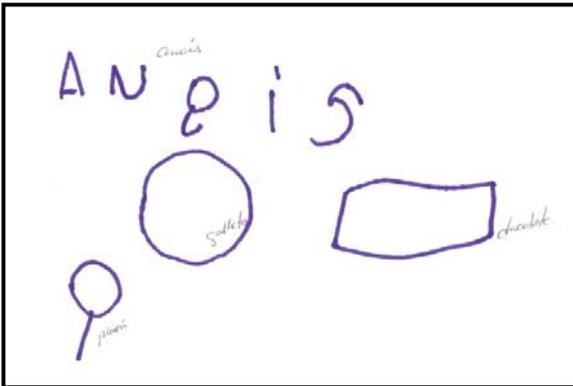
h. Cantidad constante y repertorio variable: escriben las palabras con la misma cantidad, pero variando en el repertorio de letras.

i. Cantidad variable y repertorio variable: utilizan diferentes letras y cantidad de ellas para escribir diferentes palabras.

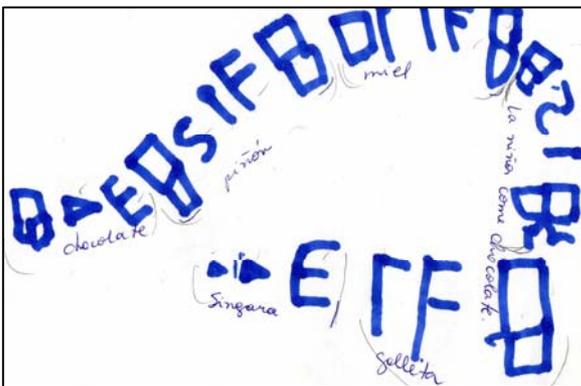
j. Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial: la primera letra que utilizan para escribir corresponde al sonido del inicio de la palabra.

Ejemplos de producciones que aplican dentro del primer nivel:

- Grafismos Primitivo



- Escritura sin control de cantidad



Segundo Nivel

“Un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas, lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. Este es uno de los principales logros del segundo nivel de desarrollo. A partir de este momento, los niños empiezan a buscar en las cadenas escritas diferencias que justifiquen interpretaciones diferentes” (Ferreiro, 1991). En el segundo nivel, niños y niñas se comienzan a cuestionar acerca de las diferenciaciones gráficas para interpretaciones distintas. Pueden trabajar tanto la variación cuantitativa como la cualitativa y tratan de poner a prueba la hipótesis que relaciona la cantidad de letras con el tamaño del objeto (mayor tamaño del objeto, mayor

cantidad de letras). En cuanto a la cantidad mínima de letras en este nivel llegan a señalar que las palabras deben tener al menos tres letras como mínimo.

Según Ferreiro (1986) “es importante tener en cuenta que los principios previamente construidos permanecen sin cambios: la cantidad mínima y las variaciones cualitativas internas siguen regulando la construcción de una representación escrita. Esos dos principios no bastan, sin embargo, para establecer comparaciones entre diferentes nombres escritos. “Lo que ahora se ha agregado es la construcción de un sistema de variaciones que integra los principios anteriores pero permite un tipo de comparación inter-relacional, mientras que las otras eran solo intra-relacionales” (p. 29)

El Nivel Silábico” se desprenden dos subniveles: *Escrituras silábicas con exigencia de cantidad y escritura silábica estricta*. Las producciones que aplican dentro de este nivel son más evolucionadas, los niños/as toman conciencia de las sílabas, tratan de asignar a cada sílaba una grafía aún cuando no corresponda con el valor sonoro de la palabra que escriban. Se presenta el conflicto de la cantidad mínima, para que una palabra sea palabra tiene que tener a lo menos tres grafías o sino no se puede leer. Tiene tres tipos de escritura:

k. Escrituras silábicas iniciales: realizan escrituras que tienen una parte presilábica y otras silábicas.

l. Sin predominio de VSC (valor sonoro convencional): escriben tantas letras como sílabas tenga la palabra. A las palabras cortas con menos de tres sílabas agregan más grafías para que se pueda “leer”, no toman en cuenta el VSC.

m. Con predominio de VSC: realizan lo mismo, pero toman en cuenta el VSC de las palabras que escriben.

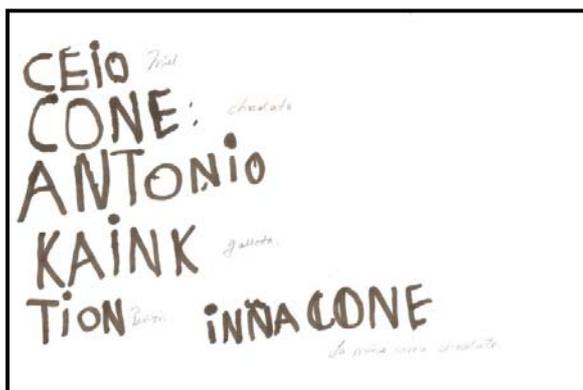
Subnivel *Escrituras silábicas estrictas*: en este subnivel los niños/as no tienen en cuenta la hipótesis de la cantidad mínima, consideran tantas letras como sílabas tenga la palabra pues no agregan más letras para que se pueda leer, en el caso de las palabras monosílabas o bisílabas.

n. Sin predominio de VSC: los niños/as ponen una grafía por sílaba, sin tomar en cuenta el VSC.

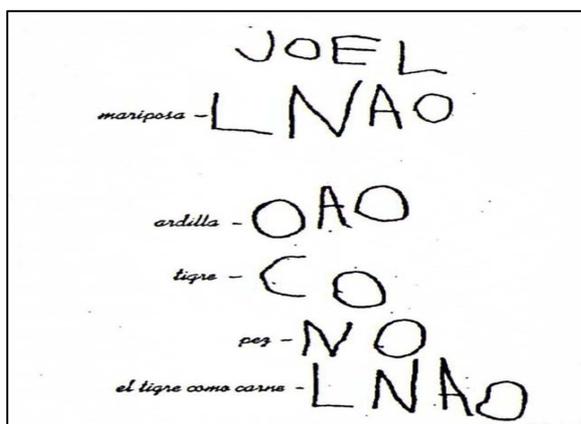
ñ. Con predominio de VSC: los niños/as ponen una grafía por sílaba, pero agregan el VSC.

Ejemplos de producciones que aplican dentro del segundo nivel:

- Escritura silábica iniciales



- Si predominio de valor sonoro convencional (Bonals, 1998)



Tercer Nivel

El tercer nivel corresponde a la “fonetización” de la representación escrita. Dicho proceso de fonetización se realiza a partir de una serie de informaciones que niños y niñas reciben del ambiente que les rodea. Como un hito importante surge la escritura del nombre propio, niños y niñas comienzan a percibir que existen cadenas de letras que permiten “decir su nombre”, a partir de esta observación se comienzan a preguntar acerca del por qué son aquellas letras y no otras las que sirven para escribirlo, por qué es esa cantidad y no otra. En este nivel hablamos de una construcción de hipótesis silábica, algunas niñas o niños construyen dichas hipótesis sólo con un control cuantitativo, sin embargo otros/as establecen dicha hipótesis con cierto conocimiento de algunas letras particulares que pueden utilizarse para la representación de determinadas sílabas. A partir de ese momento es cuando niños y niñas realizan la asociación entre la representación escrita y ciertas pautas sonoras. Ferreiro (1985), indica “Desde el punto de vista cognitivo, la hipótesis silábica representa el primer intento para resolver un problema muy importante y general: el de la relación entre el todo (la cadena escrita) y las partes constituyentes (las letras). Las partes ordenadas de la palabra oral, sus sílabas, son puestas en una correspondencia uno a uno con las parte ordenadas de la cadena escrita, sus letras” (p.31).

Posterior a la construcción de la hipótesis silábica se produce un proceso de invalidación por la escritura producida por el mundo adulto de tal manera que se comienza a probar con otras propuestas (silábico – alfabética), en este caso las letras todavía ocupan el lugar de sílabas, mientras que otras ocupan el lugar de unidades sonoras menores (fonemas). Cuando avanzan en este sub-nivel la hipótesis alfabética, significa

que existe una comprensión de la naturaleza del sistema alfabético, pero no manejan la ortografía. En ese momento comprenden que la similitud sonora implica similitud de letras, y que las diferencias sonoras suponen letras diferentes, comienzan a escribir a partir de este principio. Este es sólo el comienzo de la alfabetización, tal como los otros niveles, el nivel alfabético es el punto de llegada de la evolución precedente y al mismo tiempo el punto de partida para nuevos desarrollos (Goodman, 2007).

En este nivel los niños/as mezclan parcialmente escrituras silábicas con y alfabéticas. Se divide en dos tipos de escritura.

o. Sin predominio de VSC: alguna parte de la palabra escriben de forma silábica y otra de manera alfabética, pero no se observa claramente establecido VSC de estas.

p. Con predominio de VSC: se distinguen de las de la anterior porque consideran el VSC.

q. Con algunos errores en la utilización de VSC: escriben de manera convencional pero yerran en el VSC de algunas letras.

r. Con VSC: los niños/as logran escribir respetando la correspondencia fonema-grafía, utilizando las letras con su VSC.

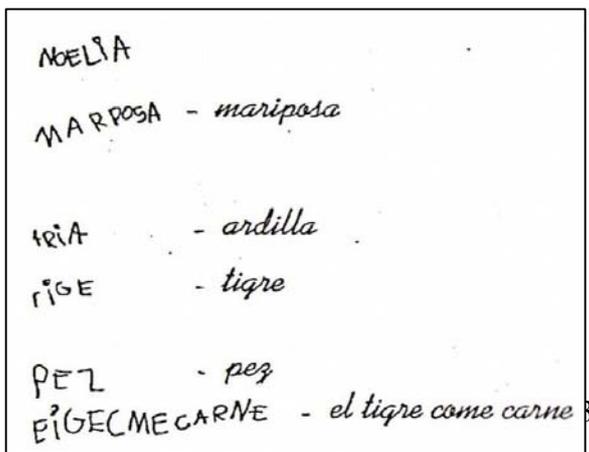
Ejemplos de producciones que aplican dentro del tercer nivel (Bonals, 1998):

- Escritura Silábica-Alfabético sin predominio de valor sonoro convencional.



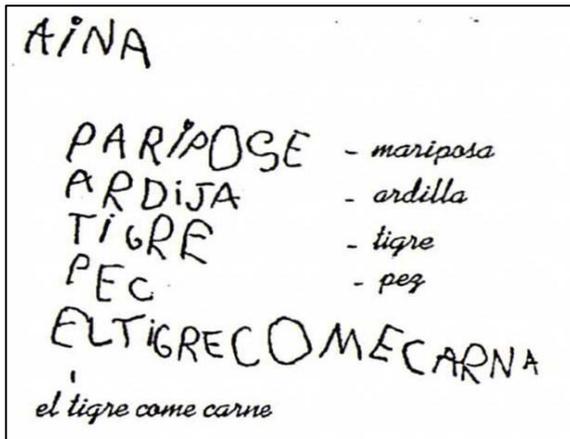
MARIA
MAIDOA - mariposa
ADJA - ardilla
TIGE - tigre
PEE - pez
TIGECOECAHE
el tigre come carne

- Escritura Silábica-Alfabético con VSC.

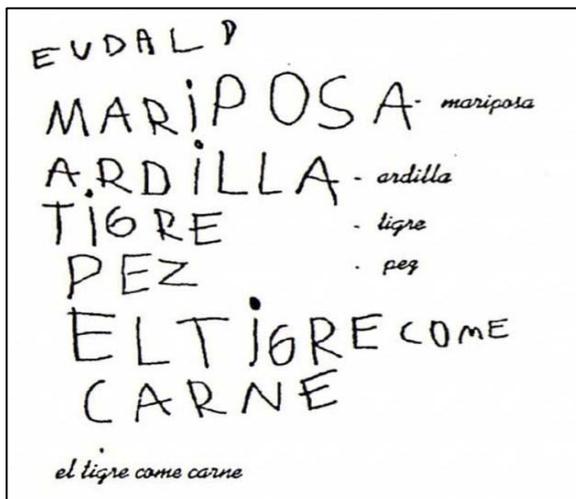


NOELIA
MARPOSA - mariposa
RIA - ardilla
RIGE - tigre
PEZ - pez
RIGECMECARNE - el tigre come carne

- Escritura Alfabética con algunos errores en la utilización del VSC



- Escritura Alfabéticas con VSC



3.2 Las zonas rurales y la educación en ellas

La ruralidad es entendida por algunos/as como aquella zona en la cual se vinculan actividades silvoagropecuarias, esto generó que en el estudio publicado por el PNUD durante el año 2008 se estableciera un número de 6.000.000 de habitantes en el territorio nacional que viven en sectores rurales. Dicho porcentaje de la población hace ver la

relevancia de los sectores rurales en el total de la población nacional. (PNUD, 2008) *“Nuestro objeto de referencia son los territorios donde la actividad económica preponderante –lo que no significa mayoritaria ni menos única– es piscisilvoagropecuaria, sea en su inmediata condición de actividad en el espacio natural como en sus formas mediatas pero igualmente vinculadas a eslabones de las nuevas cadenas productivas. Es así que incorporamos a nuestro objeto de análisis no sólo los pueblos, aldeas y caseríos, sino también las ciudades de los territorios rurales, que tejen entre sí, y con sus pueblos y aldeas, redes de comunicación e intercambio cada vez más complejas y densas.”*(10) Por otra parte existen otra visiones de lo que es o no es rural y Williamson, entendió por *“rural” el territorio (relación de espacio-ambiente, sociedad, cultura y economía) estructurado en torno a procesos económicos de extracción natural, de producción directa de productos agropecuarios, mineros o pesqueros, de turismo especializado, que cuentan con población relativamente dispersa o agrupada en pequeñas villas de no más de 2.000 habitantes. Lo rural cuenta con procesos de socialización, producción y reproducción cultural y/o lingüística particulares”*. (Williamson,2003,p.45)

Para el caso de nuestra investigación hemos tomado en cuenta esta última definición, porque la idea básica es poder obtener información de niños y niñas que provienen de sectores en los cuales no exista mucho contacto con el mundo letrado, sectores que más bien tienden a estar alejados de las ciudades más importantes de la provincia que si bien subsisten de actividades de tipo agrícolas son más bien consideradas urbanas tanto para las estadísticas INE como para el Ministerio de Educación. Existen alrededor de 4.380 escuelas rurales en todo el país, las cuales atienden a más de 300.000 escolares aproximadamente. De este gran total, sólo un 30% de los escolares completa el 7ª y el 8ª año básico, lo que estaría indicando una gran deserción escolar a nivel básico. El promedio de escolaridad del mundo rural es de 6 años, mientras que en el mundo urbano es de 12 años. (Winter & Hernández, 2005). Estos datos son algunos indicadores que demuestran la importante brecha existente entre la educación rural y la educación urbana.

En la región de la Araucanía la presencia de población rural es significativa, llegando a conformar el 32,3% de la población regional. Además, existe la mayor concentración de grupos étnicos del país, el 23,5% de su población pertenece a uno de ellos perteneciendo la mayoría a la etnia mapuche. (INE, 2003). Según las estadísticas educativas 2004, la IX región, es la segunda con mayor porcentaje de establecimientos rurales, éstos constituyen el 67,2% del total, concentrando el 71,2% de las escuelas municipales (INE, 2004). Además, un estudio reciente (Silva-Peña, I. Ríos, J.C., & Soto, V., 2006) señalaba que de los 73 colegios de la región, cuyos promedios de puntajes se encuentran en el 20% de colegios con más bajos resultados en las pruebas estandarizadas, el 86.3% de pertenecen al área rural con 63 establecimientos, mientras que los pertenecientes al área urbana son solo 10, los cuales representan el 13.7% de estos colegios De alguna manera todos estos datos nos plantean la necesidad de focalizarse en el área rural, comprender que es lo que está pasando y específicamente en este caso poder tener evidencias del desarrollo que tienen las concepciones de escritura de niños y niñas que son parte del proceso de adquisición de este producto cultural que es el lenguaje (Ferreiro en Castorina et. Al, 1999). Especialmente esto se hace necesario en el sector rural con niños y niñas que asisten a instituciones escolares, pero además hemos planteado la necesidad de realizar comparaciones con quienes no asisten a dichas instituciones, de tal manera de conocer acerca del aporte que estarían haciendo dichos establecimientos.

4. Metodología

4.1 Diseño

El diseño se ha entendido de un estudio de casos múltiples (Stake, 2005). Entendido este como un conjunto de estudios sistemáticos de ejemplares únicos que permiten una comparación entre ellos. En esta oportunidad se presenta como una alternativa posible de ser utilizada ya que no se pretende generalizar sus resultados, sino que se desea profundizar en los distintos ámbitos que permitirán describir el proceso de acercamiento al lenguaje escrito por parte de niños y niñas de sectores rurales de la provincia de Malleco.

4.2 Participantes (muestra)

La muestra está conformada por niñas y niños de 3 años a 5 años 11 meses, residentes en sectores rurales de la provincia de Malleco. La selección fue intencionada, contando con niñas y niños que están insertos en el sistema escolar y que no lo estén, además se ha procurado realizar una incorporación equivalente de niños y niñas en la muestra seleccionada. Asimismo - aunque todavía no estamos en condiciones de asegurar fehacientemente la cantidad- gran parte de los niños y niñas pertenecen a la etnia mapuche. Actualmente la muestra total contactada la componen 54 niños y niñas quienes se distribuyen en cuatro comunas de la provincia de la siguiente manera:

Distribución de los/as participantes pertenecientes al sistema escolar

Comuna	Sector	3a - 3a 11m	4a - 4a 11m	5a - 5a 11m	Total
LONQUIMAY	Liucura	1	3	3	7
LONQUIMAY	Pedregoso	4	2	3	9
LUMACO	Pichipellahuén	4	3		7
ERCILLA	Las Turbinas		2	3	5
ERCILLA	Pailahueque	4			4
ERCILLA	Temucuicui		3	3	6
TOTAL		13	13	12	38

En este caso la muestra se ha completado y fue superada, el supuesto que nos llevó a aumentar la cantidad de participantes dice relación con las posibilidades de que al momento de acudir a realizar las entrevistas es posible que se genere un ausentismo con lo que se podrían perder algunos datos, en este caso se contaría con otros/as participantes que pudieran suplir dicha información.

Distribución de los/as participantes fuera del sistema escolar

Comuna	Sector	3a - 3a 11m	4a - 4a 11m	5a - 5a 11m	Total
VICTORIA	C. L. Malleco	1	2	3	6
VICTORIA	Las Cardas		4	2	6
VICTORIA	Dumo	1			
ERCILLA	Sn Ramón	1	1		
TOTAL		3	7	5	15

Proceso para contactar a participantes de la investigación

Para seleccionar a las niñas y niños que asisten a la escuela, se consultó la base de datos del Ministerio de Educación de la cual se obtuvo el listado de escuelas rurales de la provincia de Malleco que cuentan con educación preescolar (NT1-NT2) de aquí se seleccionaron niñas/os de 4 a 5 años 11 meses. Para obtener el grupo de 3 años se obtuvo base de datos de los jardines infantiles rurales de la Fundación Integra. Se seleccionaron escuelas y jardines infantiles de tres comunas de la provincia. El contacto con los establecimientos educacionales se realizó primero con las/os directoras/es, a quienes se les informó acerca de la investigación y del apoyo que como institución nos podían entregar, para esto se entregó un documento que quedó en la escuela. Posteriormente fuimos contactados con la educadoras de párvulos con las cuales definimos las/os niñas/os que participaran de la investigación. En el caso de los jardines infantiles tuvimos que solicitar la autorización a la Dirección regional de la Fundación Integra, quien a través de la encargada de educación nos otorgó dicha autorización.

Para seleccionar a niñas y niños que no asisten a un establecimiento educacional, obtuvimos a través de informantes claves datos de niñas y niños que residen en sectores rurales de la comuna de Victoria. En el caso de Ercilla no fue posible acceder a dicha base de datos lo que significa tener que realizar los contactos sin un listado previo. Como medida de contingencia hemos solicitado a través de algunas escuelas el acceso a niños y niñas vecinos/as o parientes que no acceden al sistema formal escolar. Dicha estrategia ha surgido efecto ya que se han contactado algunos niños y niñas, pero fue con la fluidez esperada. El contacto con las familias fue personal, se procedió a visitarles y conversar con la/el adulto responsable a quien explicamos en qué consistía la investigación y solicitamos su autorización para la participación de su hija o hijo.

4.3 Instrumento y procedimiento de recolección de información

El trabajo de construcción de los instrumentos para la recogida de información se ha realizado en torno a la experiencia de un trabajo de investigación anterior en el cual se diseñó una pauta de entrevista y materiales que apoyan dicho proceso. El tipo de entrevista que se utilizará será basado en las orientaciones que entrega el método de exploración clínico – crítico, asociado principalmente a la teoría psicogenética de Piaget, este método se enfoca hacia la indagación de las creencias infantiles, por medio del diálogo y la sistemática controversia a la cual se somete al entrevistado a través de la contra argumentación (Bendersky, 2004). A su vez nos permite adaptar las situaciones, corregir las preguntas y atender nuevos indicadores que salgan en el camino, sin perder de vista los objetivos de la investigación.

Las entrevistas se diseñaron teniendo el foco en cuatro situaciones que las/os niñas/os deben enfrentar (Ferreiro, 2007):

- a. Escritura sin contexto
- b. Interpretación de lo escrito

Las entrevistas se realizarán en dos momentos del año (mayo, agosto, noviembre), estas contendrán distintos tipos de actividades las cuales oscilan entre 5 a 10 minutos cada una.

Escrituras descontextuadas:

Dictado de palabras sueltas: Dictar 5 palabras (chocolate, galleta, piñón, miel) y finalmente una oración (la niña come chocolate), pedir que lea cada palabras después de escribirla “mostrar con el dedo” Las palabras utilizadas corresponden al mismo campo semántico, por ejemplo: Chocolate, Galleta, Piñón, Miel. En aquellos casos en que se pueda deducir que están en el tercer nivel se les solicitará que escriban además una oración: La niña come chocolate. Las palabras elegidas tienen cada una dificultades que permiten construir conflictos cognitivos en niñas y niños de tal modo de hacer emerger las hipótesis que construyen.

Interpretación de lo escrito:

- Presentamos a los/as niños/as un conjunto de tarjetas en las cuales se encuentran algunas con palabras otras con dibujos o líneas. Le pedimos que nos digan “cuáles de esas tarjetas sirven para leer” o si hay algunas que “no sirven para leer”, preguntamos por qué.

4.4. Aspectos éticos a considerar

Como un aspecto ético en el tratamiento de los participantes se procuró resguardar el consentimiento informado a través de una solicitud de autorización que ha debido ser firmada por cada una de las madres, padres o tutores que estén a cargo del niño o niña. Se les presentó una carta explicando el trabajo que se realizaría, solicitándoles posteriormente que entregaran su autorización.

Otro aspecto importante a considerar, se produjo en la interacción con los padres y madres de las/os niñas/os que no asisten a la escuela, quienes manifestaron altas expectativas en torno a la investigación. A pesar que se explicó claramente que el trabajo con sus hijas/os sería tres veces al año y que sería solo “para conocer lo que ellos/as saben de la escritura”. El hecho de contar con un apoyo para sus hijos que no asisten a la escuela (por dificultad en el acceso), les genera expectativa en torno a los que los/as niños/as puedan aprender “*aunque sea poquito, pero al estar en contacto con otra persona va a aprender lo que no puede aquí solo en casa*”, “*no va a la escuela porque queda muy lejos, pero yo trato de enseñarle lo poco que sé*”.

A partir de estas inquietudes hemos pensado que es necesario “hacerse cargo” de los impactos que pueda causar la investigación como es el hecho de generación de expectativas acerca del aprendizaje de los niños y niñas. En esta línea se ha propuesto

generar un proyecto de Investigación + Desarrollo que permita abordar las problemáticas propuestas por las familias. Dicho proyecto estará vinculado con los lineamientos para la educación rural que deben generarse a partir de este proyecto de investigación.

5. Resultados Investigación

En la investigación se llevó a cabo el análisis de las dos tareas: *Escritura sin contexto*, (a través del estudio de casos múltiples) e *Interpretación de lo escrito* (utilización de tarjetas)

El total de sujetos entrevistados fue de 51 niños, los cuales se dividieron en dos grupos inexactos de Niños escolarizados (30) y no escolarizados (21) considerados dentro del nivel Presilábico y Silábico. Nueve de los niños entrevistados no aplicaron, vale decir, no contestaron a las preguntas realizadas por los investigadores. Según las entrevistas fueron clasificados en diferentes categorías de acuerdo al subnivel en que se encontraban con respecto al tipo de escritura que ellos desarrollaron.

En los gráficos 1 y 2 están representados los tipos de escritura en los cuales clasificaron los niños/as que están dentro de los dos sub niveles- "Grafismos primitivos, escrituras unigráficas o sin control de cantidad", "Escrituras diferenciadas con predominio de grafías convencionales"- y la etapa de transición "Escrituras fijas".

Los niveles que se presentan son:

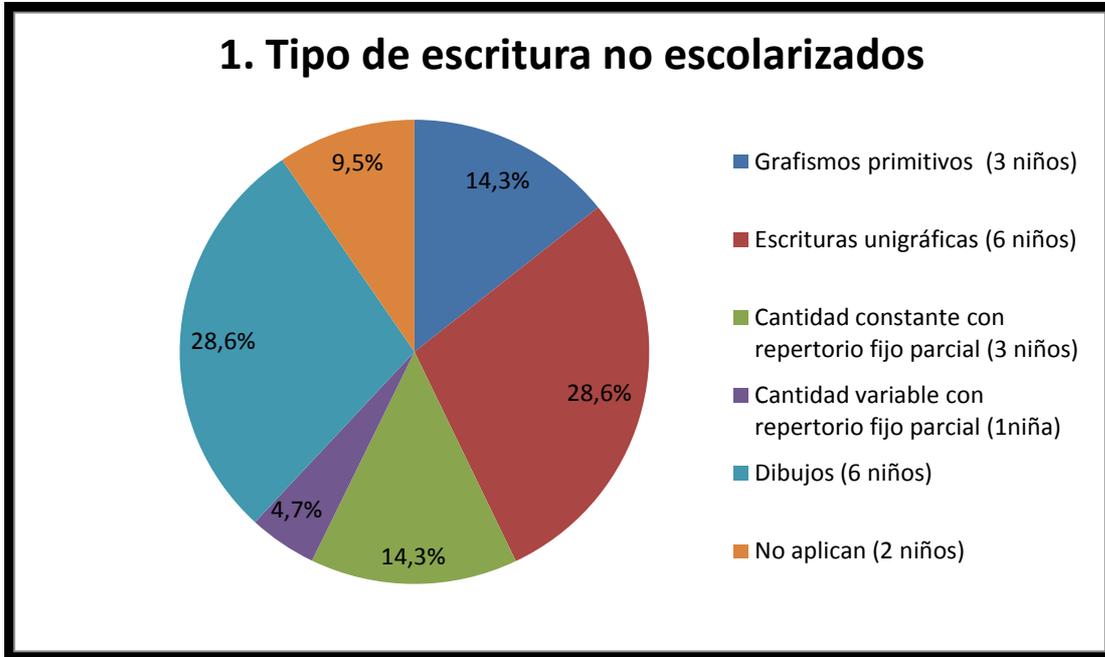
- Grafismos primitivos
- Escrituras unigráficas
- Escritura sin control de cantidad
- Escrituras fijas
- Repertorio fijo con cantidad variable
- Cantidad constante con repertorio fijo parcial
- Cantidad variable con repertorio fijo parcial
- Cantidad variable y repertorio variable
- Cantidad constante y repertorio variable
- Escrituras silábicas iniciales
- Escritura silábica con exigencia de cantidad VSC

Niños no escolarizados

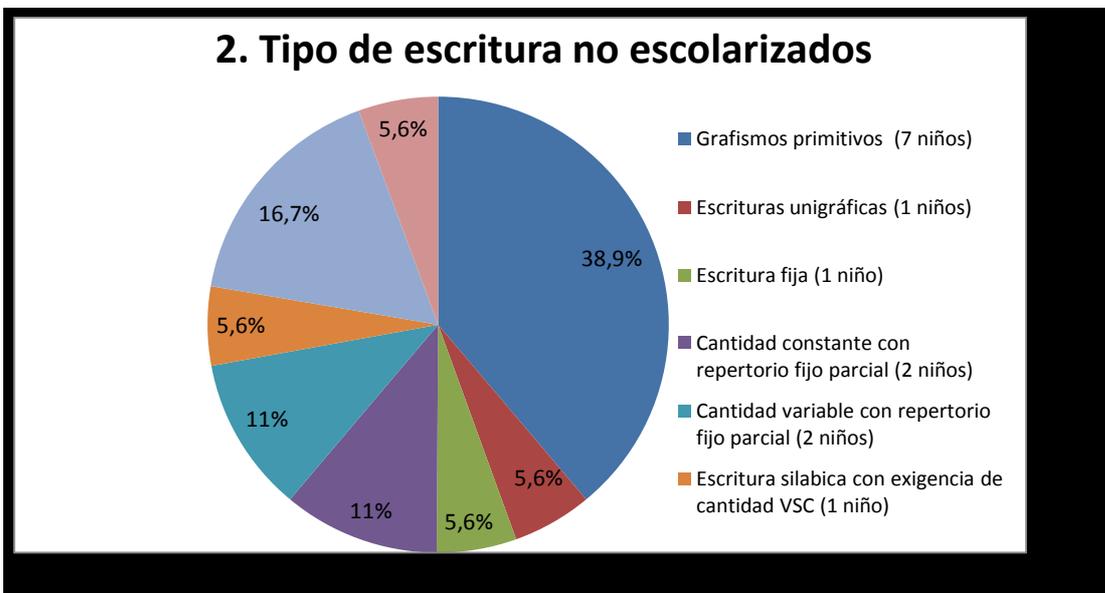
N°	Niveles	PRESILÁBICO										SILÁBICO				SILÁBICO ALFABÉTICO		ALFABÉTICO		
		Grafismos primitivos, escritura unigráfica sin control de cantidad			Escritura diferenciada con predominio de grafos convencionales							Escritura silábica con exigencia de cantidad		Escritura silábica estricta						
Nombre de los alumnos	dibujos	Grafismos primitivos	Escritura unigráfica	Escritura sin control de cantidad	Escritura fija	Reportaria fija con cantidad variable	Cantidad constante con reportaria fija parcial	Cantidad variable con reportaria fija parcial	Cantidad constante y reportaria variable	Cantidad variable y reportaria variable	Escritura diferenciada con valor para inicial	Escritura silábica inicial	Sin predominio de VSC	Con predominio de VSC	Sin predominio de VSC	Con predominio de VSC	Sin predominio de VSC	Con predominio de VSC	Con algunos errores en la utilización de VSC	Con VSC
Niños no escolarizados																				
1	Matias							18-may												
2	Licetti			18-may/13-08																
3	Alvaro																			
4	Bastian	03-jun	20-ago																	
5	Anderson		01-jun					01-sep												
6	Valentina	13-ago	03-jun																	
7	Kevin Coñapan		01-06/01-03																	
8	Gerald	01-jun						01-sep												
9	Sofia		27-may																	
10	Abraham	27-06/22-03																		
11	Kevin González		03-jun											13-ago						
12	Samuel	01-jun/22-03																		
13	Anita					17-ago		27-may												
14	Yenifer	27-may	17-ago																	
15	Carmen Gloria							01-06/01-03												
16	Gabriel		13-ago	13-may																
17	Martina							18-may	18-ago											
18	Edna		13-ago	18-may																
19	Fabian		11-06/17-08																	
20	Jorge Pailahueque	08-jun																		
21	Rosa		17-ago																	

Gráficos

Primera visita



Segunda visita

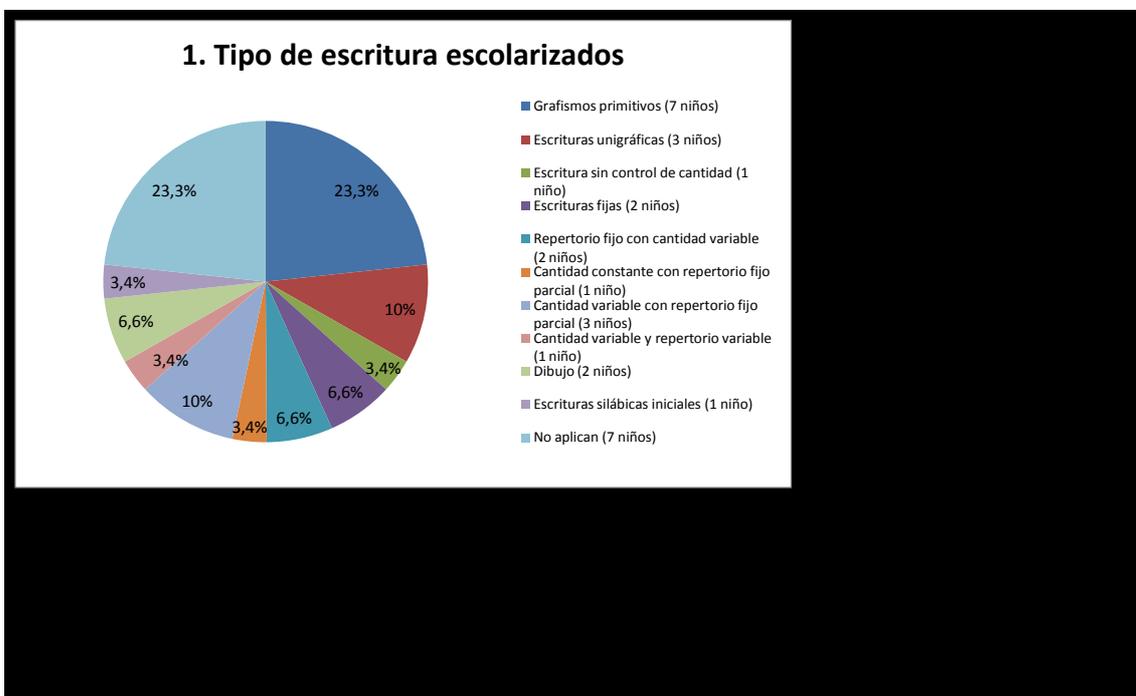


Niños escolarizados

N°	Niveles	dibujos	PRESILÁBICO										SILÁBICO				SILÁBICO ALFABÉTICO		ALFABÉTICO		
			Graficar primitivo, escribir unificar sin control de cantidad					Escribir diferenciar con predominio de graficar convencional					Escribir silábico con exigencia de cantidad		Escribir silábico extractar						
Nombre de los alumnos			Graficar primitivo	Escribir unificar	Escribir sin control de cantidad	Escribir fijar	Repertorio fijo con cantidad variable	Cantidad constante con repertorio fijo parcial	Cantidad variable con repertorio fijo parcial	Cantidad constante y repertorio variable	Cantidad variable y repertorio variable	Escribir diferenciar con valoración inicial	Escribir silábico inicial	Sin predominio de VSC	Con predominio de VSC	Sin predominio de VSC	Con predominio de VSC	Sin predominio de VSC	Con predominio de VSC	Con algunas erratas en la utilización de VSC	Con VSC
Niños Escolarizados																					
1	Constanza		08-sep				20-may														
2	Maribel		26-05/18-08																		
3	Angelo		26-05/18-08																		
4	Yen					19-05/12-08															
5	Daniela Aráñeda																				
no aplica 18-08																					
6	Jaime												19-may	12-ago							
7	Ignacia		20-may	08-sep																	
8	Claudia		20-05/08-09																		
9	Nehuen																				
10	Gustavo				28-05/20-08																
11	Thania																				
12	Hans		20-ago	28-may																	
13	Karla	23-sep	26-may																		
14	Priscila					No aplica 09- junio															18-ago
15	Singara				03-jun																
16	Pablo					03-06/18-08															
17	Daniela Torres																				
No aplica 09 de junio No aplica 12 de agosto																					
18	Emiliano		12-ago	08-jun																	
19	Darikza		15-jun																		18-ago
20	Paz	15-jun																			
21	Catalina				No aplica 15 de junio																18-ago
22	Antonio																				15-06/18-08
23	Dayana				01-sep																
24	Anaís	08-oct	16-jun																		
25	Marco Antonio																				16-06/01-03
26	Geraldine Rocio	16-05/01-03																			
27	Katherine Duran																				
No aplica-15 de junio																					
28	Bryan																				16-06/01-03
29	Rayén																				
No aplica 16 de junio No aplica 08 de octubre																					
No aplica 26 de mayo No aplica 18 de agosto																					

Gráficos

Primera visita



Segunda visita



TABLA COMPARATIVA

Subniveles	Tipos de escrituras	Escolarizados 1ª visita		Escolarizados 2ª visita		No Escolarizados 1ª visita		No Escolarizados 2ª visita	
		Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	Porcentajes	Cantidad	Porcentajes
	01. Dibujos	2	6,60%	3	10,3%	6	28,60%	3	16,7%
Grafismos primitivos, escrituras unigráficas o sin control de cantidad.	02. Grafismos Primitivos	7	23,30%	6	20,7%	3	14,30%	7	38,9%
	03. Escrituras Unigráficas	3	10%	3	10,3%	6	28,60%	1	5,6%
	04. Escrituras sin control de cantidad	1	3,40%	0	0%	0	0%	0	0%
Transición	05. Escrituras fijas	2	6,60%	2	6,9%	0	0%	1	5,6%
Escrituras diferenciadas con predominio de grafías convencionales.	06. Repertorio fijo con cantidad variable	2	6,60%	1	3,4%	0	0%	0	0%
	07. Cantidad constante con repertorio fijo parcial	1	3,40%	1	3,4%	3	14,30%	2	11%
	08. Cantidad variable con repertorio fijo parcial	3	10%	4	13,8%	1	4,70%	2	11%
	09. Cantidad variable y repertorio variable	1	3,40%	3	10,3%	0	0%	0	0%
Escritura de transición de un nivel a otro.	10. Escritura silábicas iniciales	2	6,70%	1	3,4%	0	0%	0	0%
Escrituras silábicas con exigencia de cantidad	11. Con predominio de VSC	0	0%	0	0%	0	0%	1	5,6%
	12. No aplica	7	23,30%	4	13,8%	2	9,50%	1	5,6%
	Total	30	100%			21	100%	30	100%

6. Análisis de casos

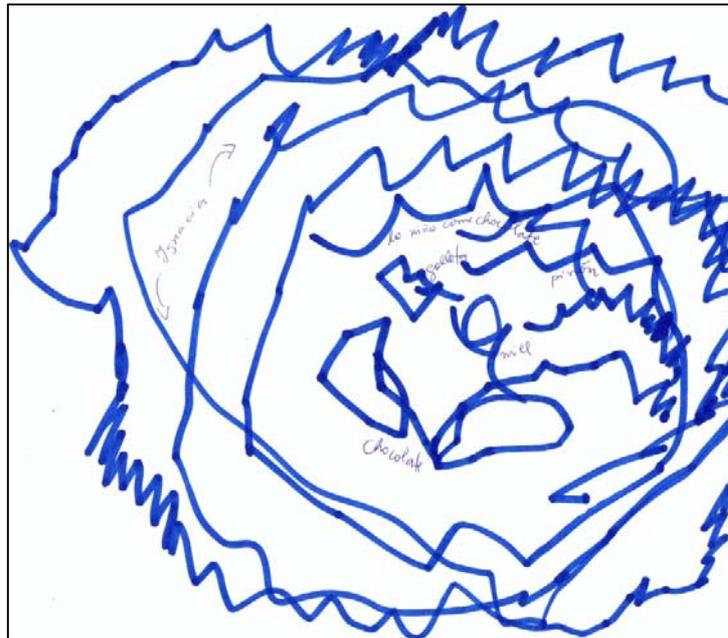
Se ha decidido realizar un análisis más detallado de doce producciones, habiéndose escogido seis casos con el propósito de profundizar en las hipótesis que los niños construyen y el por qué de sus escrituras. Se consideraron tanto las de la primera como segunda entrevista. Con esto se permite visualizar de mejor forma los cambios de conceptualizaciones que ellos niños tuvieron en el transcurso de los meses.

Caso 1.

- *Nombre:* Ignacia
- *Edad:* 3 años
- *Grupo:* Escolarizado.

Producción:

- *Análisis de producción escrita (1)*



Nivel de escritura:

La producción de Ignacia clasifica en "Grafismo Primitivos" estando situada dentro del nivel "Presilábico". Entiende que escribir no es lo mismo que dibujar, y ante la consigna de escribir realiza líneas onduladas y quebradas formando un círculo.

Aún no ha descubierto la linealidad de la escritura (que se escribe horizontalmente poniendo una grafía después de otra) por encontrarse en la escritura menos evolucionada.

Hipótesis:

- **Hipótesis de arbitrariedad:** hace una distinción clara entre lo icónico y lo no icónico, la forma de su escritura no guarda relación con la forma de los objetos.
- **Hipótesis del nombre:** aun cuando Ignacia no puede expresar en palabras la idea que la escritura es la característica del objeto que no se puede escribir, esto es el “nombre” lo entiende, porque como respuesta de la tarea asignada opta por escribir y no dibujar.

Diálogo

Entrevistador: escriba su nombre.

Ignacia: “see”

Entrevistador: muy bien, y puedes escribir otra cosa, ahora puedes escribir chocolate, escribe chocolate

Ignacia: “oto” nombre, “oto” hombre, si “oto” nombre “uta”, ahí “ta”

Entrevistador: donde pusiste chocolate, muéstralo con el dedito

Ignacia: “see”

Entrevistador: haber muestra con el dedito

Ignacia: acá ahí “ta” la galleta.

Entrevistador: ahora puedes escribir piñón... donde dice piñón, muéstralo con el dedito

Ignacia: piñón.

Entrevistador: Ahora puedes escribir miel

Ignacia: “mieeel”

Entrevistador: y tu puedes escribir algo más largo, puedes escribir “la niña come chocolate”

Ignacia: ahí “ta” la niña,

Entrevistador: muéstralo con el dedito.

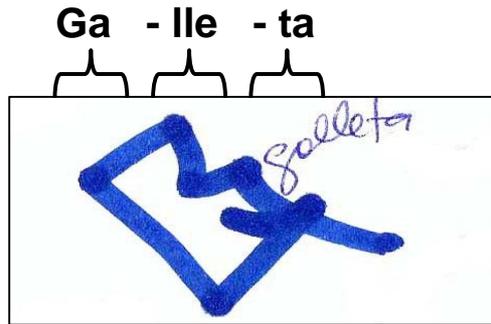
Ignacia: “niñaaa”

Análisis del diálogo

La forma de escribir de Ignacia es la más básica de todos los niveles. Lo hace con seguridad, responde a la tarea escribiendo y no dibujando. Al mirar su escritura sin ver el video fácilmente se puede confundir con una dibujo, sin embargo hay ejemplos que clarifican su intención de escribir, tal cual lo demuestra el diálogo y los siguientes ejemplos.

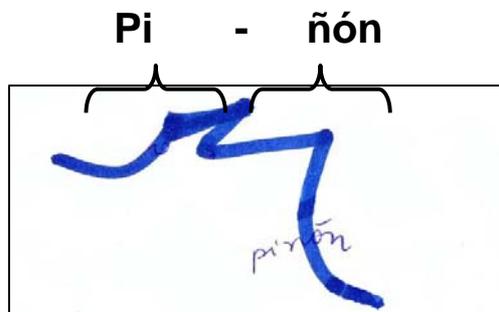
Ejemplo N° 1:

Luego de escribir se le pide que lee lo que escribió. La lectura de la palabra “galleta” la realiza con su dedo y a la vez lee de forma silábica.



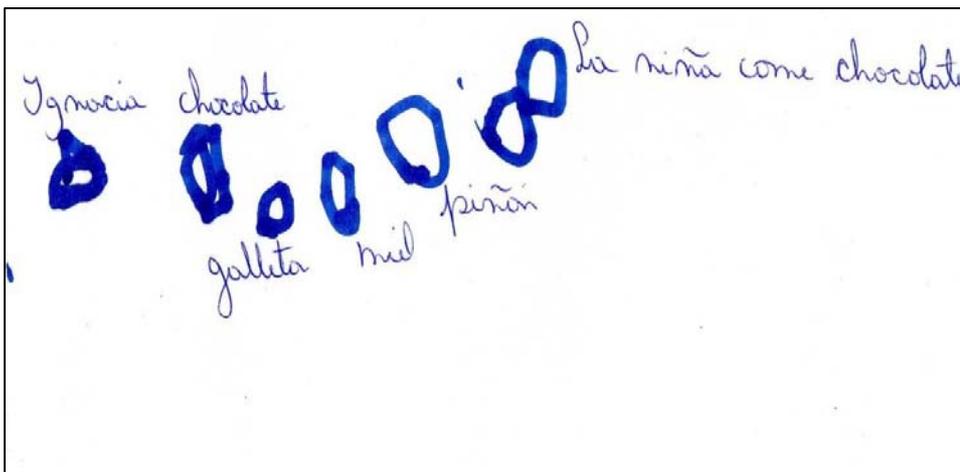
Ejemplo N° 2:

Lo mismo sucede con la palabra “piñón”, mientras escribe va leyendo de forma silábicamente. Adapta la lectura de acuerdo al largo de su grafía.



SEGUNDA ENTREVISTA

- *Análisis de producción escrita (2)*



Nivel de escritura:

En la segunda entrevista la producción hecha por Ignacia clasifica dentro de “Escrituras Unigráficas”, sigue estando dentro del nivel “Presilábico”, sin embargo ha logrado internalizar ciertas características de la escritura convencional. Para cada palabra dictada ella escribe una grafía única, de acuerdo a este tipo de escritura una palabra equivale a escribir una letra.

Hipótesis:

Sigue presentando la *Hipótesis de arbitrariedad* y la *Hipótesis del nombre*.

Diálogo:

Entrevistador: escribe tu nombre.

Ignacia: ¿con la e?

Entrevistador: como pienses que se escribe tu nombre.

Ignacia: con la “e”.

Entrevistador: bueno.

Ignacia: (escribe su nombre)

Entrevistador: ¿Escribiste o dibujaste?

Ignacia: escribí.

Entrevistador: ¿Qué dice ahí?

Ignacia: Ignacia.

Entrevistador: ¿Puede escribir chocolate?

Ignacia: ¿Chocolate? Ya.

Entrevistador: ¿Qué dice ahí?

Ignacia: chocolate.

Entrevistador: muéstrame con el dedito que dice.

Ignacia: chocolate

Entrevistador: ahora escribe galleta

Ignacia: (escribe galleta)

Entrevistador: escribe miel.

Ignacia: (escribe miel)

Entrevistador: ¿Y puedes escribir piñón?

Ignacia: si

Entrevistador: ¿Qué dice entonces? Muéstrame con el dedito.

Ignacia: (muestra lo escrito y lee piñón)

Entrevistador: ahora escribe “la niña come chocolate”

Ignacia: ya.

Entrevistador: ¿Qué dice?

Ignacia: la niña comiendo chocolate.

Entrevistador: ¿Lo escribiste?

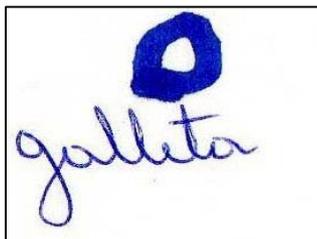
Ignacia: si.

Análisis de diálogo

A simple vista al mirar la producción de Ignacia se podría clasificar en dibujo, porque realizó círculos, pero el diálogo que mantiene con el entrevistador muestra que en todo momento ella escribió, no de manera convencional, pero lo hizo.

En los siguientes ejemplo se grafica la escritura tipo unigráfica que posee.

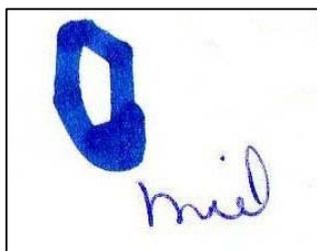
Ejemplo N° 1:



Ejemplo N° 2:



Ejemplo N° 3:



Caso 2.

- *Nombre:* Priscila
- *Edad:* 4 años
- *Grupo:* Escolarizado.

Producción:

- *Análisis de producción escrita (1)*

En la primera entrevista Priscila no aplicó, se negó a escribir argumentando que no sabía hacerlo. El siguiente diálogo lo demuestra.

Diálogo:

Entrevistador: ¿puedes escribir tu nombre en esta hoja?

Priscila: no sé escribirlo

Entrevistador: ¿y puedes escribirlo cómo tú crees que se escribe? ¿Cómo te imaginas que es tu nombre?

Priscila: no sé cómo se escribe.

Entrevistador: y si te pido que escribas chocolate ¿tú lo puedes escribir?

Priscila: no, yo no puedo hacer nada, no sé hacer mi nombre.

Entrevistador: no sabes hacer tu nombre... ¿Y puedes escribir alguna palabra, puedes escribir galleta?

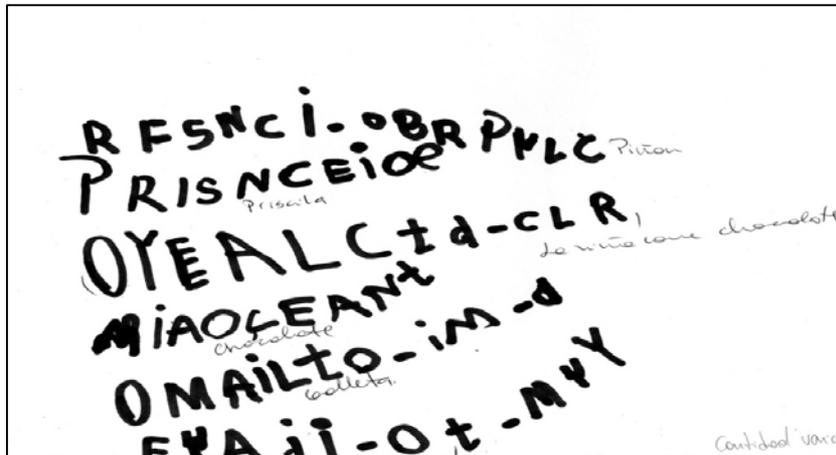
Priscila: no, tampoco.

Análisis de diálogo:

Al participar en el sistema escolar (y en casa también) posiblemente ya ha escuchado la frase “aún no sabes escribir”, de la forma en cómo lo hacen los adultos (de manera convencional) por lo tanto, no es válido lo que escribe y posiblemente se ha vuelto consciente de aquello, por eso se niega a hacerlo.

SEGUNDA ENTREVISTA

- *Análisis de producción escrita (2)*



Nivel de escritura:

En la segunda entrevista Priscila aplicó dentro del tipo de escritura “Cantidad variable y repertorio variable”, que clasifica dentro del segundo subnivel “Escrituras diferenciadas con predominio de grafías convencionales”, que a su vez pertenece al nivel “Presilábico”. Para escribir las palabras utilizó cantidad y repertorio de letras diferente, mostrando que poseía una gama amplia de letras en relación a la primera entrevista en donde se negó a escribir.

Hipótesis:

- **Hipótesis de arbitrariedad:** hace una distinción clara entre lo icónico y lo no icónico, la forma de su escritura no guarda relación con la forma de los objetos.
- **Hipótesis del nombre:** entiende que la escritura es la característica del objeto que no se puede dibujar, esto es el “nombre”.
- **Hipótesis de linealidad:** descubren la linealidad de la escritura, escribe horizontalmente, poniendo una grafía o letra después de la otra.
- **Hipótesis cantidad mínima:** para realizar la lectura de lo que escribió Priscila considera más de tres grafías en su escritura. De acuerdo a esta hipótesis con menos de esa cantidad no puede leer lo que escribe.
- **Hipótesis variaciones cualitativas internas:** al escribir una palabra considera una amplia gama de letras. Cada palabra está escrita de forma diferente y con repertorio diferente.

Diálogo:

Entrevistador: Priscila ¿Puedes escribir tu nombre?

Priscila: Yo no sé escribir mi nombre.

Entrevistador: Lo puedes escribir como tus creas que se escribe.

Priscila: (Escribe su nombre)

Entrevistador: muy bien, viste que lo podías escribir. Escribes muy bien Priscila.

Priscila: si.

Entrevistador: ahora, ¿puedes escribir chocolate? ¿Cómo tus creas que se escribe?

Priscila: yo no sé escribir chocolate.

Entrevistador: pero puedes tratar de escribirlo de alguna forma como tu creas que se hace.

Priscila: ya.

Entrevistador: muy bien. Muéstrame donde pusiste chocolate.

Priscila: (señala donde puso chocolate)

Entrevistador: ahora puedes poner galleta.

Priscila: (escribe galleta)

Entrevistador: ¿cómo dice acá? Lo puedes leer con el dedito.

Priscila: galleta.

Entrevistador: ahora escribe piñón.

Priscila: ya.

Entrevistador: muy bien. Muéstrame donde pusiste piñón. Todo esto.

Priscila: si.

Entrevistador: ahora escribe miel.

Priscila: ya.

Entrevistador: muéstrame donde pusiste miel. En eso y en todo eso.

Priscila: si.

Entrevistador: oye y qué es eso que pusiste ahí.

Priscila: puntitos.

Entrevistador: y para que pones los puntitos.

Priscila: porque si. Aparte.

Entrevistador: y puedes escribir ahora la niña come chocolate.

Priscila: ya.

Entrevistador: muéstrame donde pusiste la niña come chocolate.

Priscila: (señala con el dedo)

Entrevistador: y lo puedes leer. ¿Cómo dice acá?

Priscila: chocolate.

Análisis del diálogo:

En la segunda entrevista Priscila se atrevió a escribir, no sin antes mostrar mucha inseguridad dando el mismo argumento de la primera vez “no sé escribir”, sin embargo esta vez sí realizó la tarea.

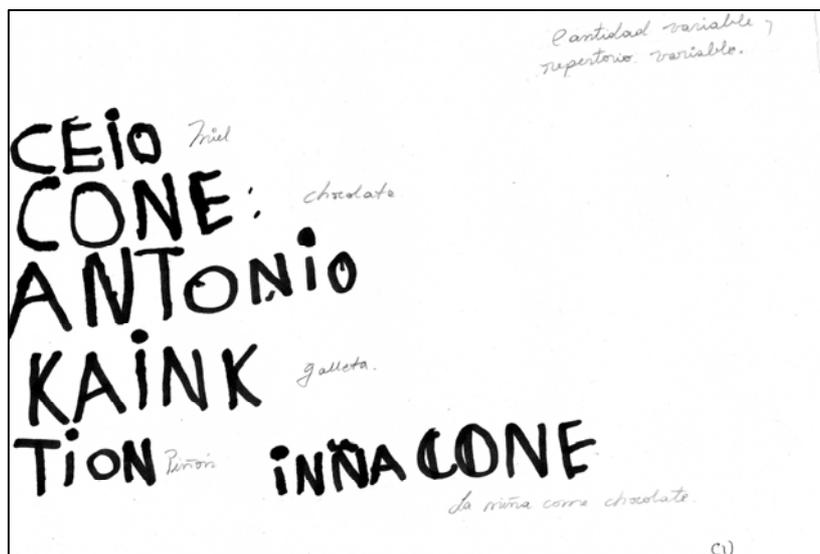
Escribió la frase “la niña come chocolate” con un repertorio de letras variados, sin embargo no tomo en cuenta el valor sonoro de éstas y tampoco de las sílabas. Lo mismo sucede con todas las palabras escritas.

Caso 3.

- Nombre: Antonio
- Edad: 5 años
- Grupo: Escolarizado.

Producción:

- Análisis de producción escrita (1)



Nivel de escritura:

La producción de Antonio clasifica en “Escritura silábica inicial” estando situada dentro del nivel silábico, porque realiza escrituras que tiene una parte silábica y otra presilábica.

Hipótesis:

- **Hipótesis de la cantidad mínima:** La producción requiere de un mínimo de tres grafías para que una palabra pueda ser leída, sin importar cuáles sean las letras y sílabas de la tira fónica de ésta.
- **Hipótesis de variaciones cualitativas internas:** Aquí las letras son diversas y el niño tiene la claridad de que para escribir una palabra que tenga sentido, es necesario que no se utilicen las mismas letras consecutivas.
- **Hipótesis del nombre:** El niño opta por escribir grafías en vez de realizar dibujos, queriendo decir con esto, que las letras son las que logran representar a un objeto.

Diálogo:

Entrevistador: ¿Puedes escribir tu nombre?

Antonio: (Comienza a escribir rápidamente)

Entrevistador: ¡Muy bien! Escribes muy bien Antonio. ¿Oye y tú me puedes escribir “chocolate”?

Antonio: (Mira la hoja, mientras juega con el lápiz)

Entrevistador: Escribe “chocolate”...como tú creas que se escribe.

Antonio: (Sólo fija su mirada en la hoja por unos segundos)

Entrevistador: escríbalo, yo quiero saber cómo tú lo escribes, como tú creas que se escribe “chocolate”, como tú lo hagas va a estar bien.

Antonio: (luego de algunos segundos, comienza a escribir)

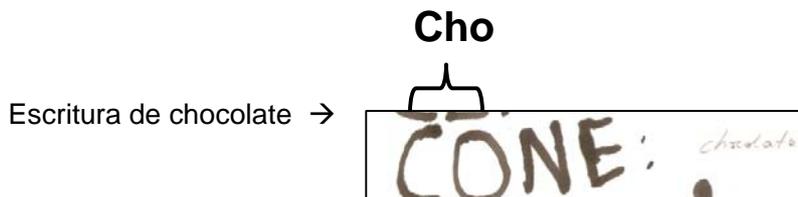
Análisis de diálogo:

Luego de que el investigador pidió a Antonio escribir la palabra “chocolate”, se observó que éste no escribió con la misma seguridad con la que escribió su nombre, sino más bien al contrario, porque comenzó a mirar las letras de su nombre escrito anteriormente hasta que decidió escribir.

En sus producciones presentó una direccionalidad común de la escritura convencional, escribiendo de izquierda a derecha en todas las palabras.

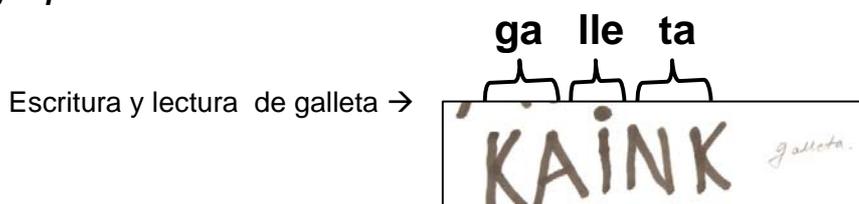
Al escribir “chocolate”, Antonio utilizó al comienzo de su producción, letras similares a la palabra dictada, las que tras su lectura suenan muy parecidas, buscando una aproximación a las sílabas de las palabras que desea escribir y respetando a la vez los sonidos silábicos iniciales, esto se puede graficar en los siguientes ejemplos:

Ejemplo N°1:



Antonio utilizó las dos primeras letras que están presentes en la primera sílaba de la palabra “chocolate”.

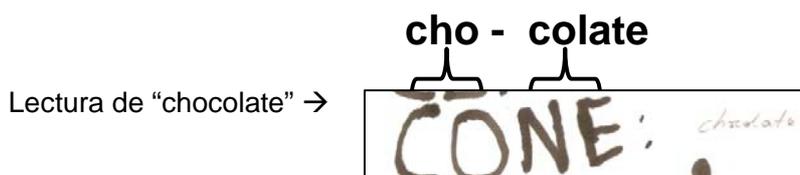
Ejemplo N°2:



La diferencia sonora entre las sílabas “ka” y “ga” puede ser confusas para un/a niño/a de cinco años, dado que sus sonidos tienden a ser muy similares, más aún cuando no lee de manera convencional. Antonio no puede decodificar lo escrito y sólo tiene la opción de escuchar, por lo tanto “galleta” y “kalleta” no tiene mucha diferencia sonora para él. Las mismas situaciones anteriores suceden con el resto de las palabras a excepción de “miel”.

Al leer las palabras escritas indicadas por el investigador, el niño adaptó la lectura al número de grafías que escribió, por ejemplo: al escribir “chocolate” leyó una sílaba por grafía.

Esto se logra graficar claramente en el ejemplo N°2:



Al observar cada una de las palabras escritas, tomó en cuenta el sonido vocálico inicial de éstas independiente de la consonante que se encontraba acompañando la vocal, como fue el caso de las palabras: “galleta”, “chocolate”, y “piñón”, además de la oración “la niña come chocolate” se podría decir entonces que Antonio posee conocimiento en cuanto a las vocales más que de las consonantes.

Para escribir la oración “la niña come chocolate” tomó la precaución de escribir “chocolate” de la misma forma escrita anteriormente, mas no la leyó de la misma forma, esto se grafica más claramente en el siguiente ejemplo:

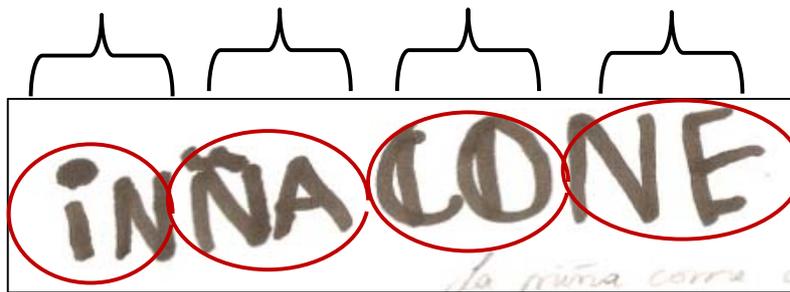
Ejemplo N°3

Escritura de "chocolate" → 

Escritura de "la niña come chocolate" → 

Aún cuando escribió chocolate como la vez primera, la lectura la adecuó a las grafías.

La niña come chocolate

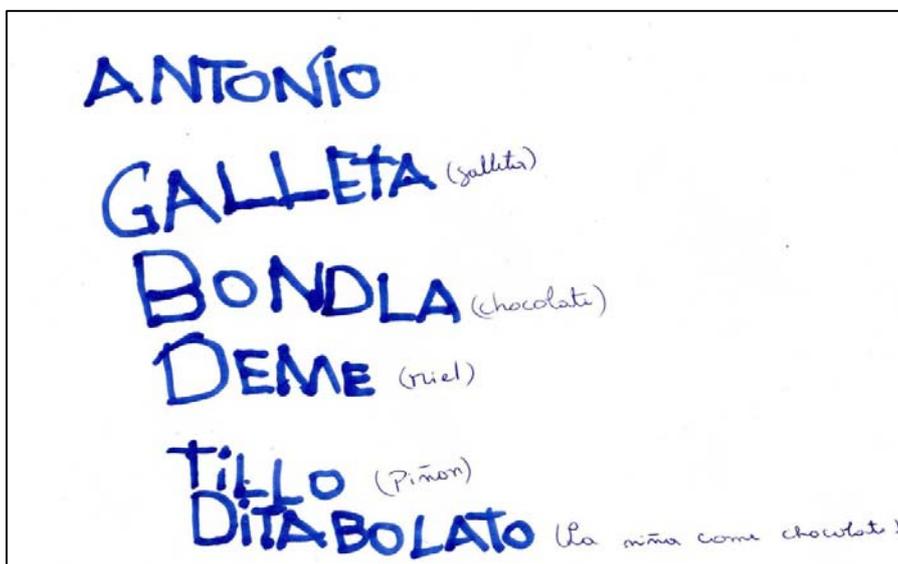


niñaCONE

Finalmente se logró observar que Antonio respeta los espacios entre cada palabra, reconociendo que las unidades se escriben por separado, esto se divisó en el momento en que el entrevistador le pide que escriba la oración: "la niña come chocolate", donde el niño en primera instancia quiso escribir al costado de "chocolate", sin embargo luego se dirigió a la parte posterior de la hoja, encontrando un lugar en blanco para poder comenzar a escribir.

SEGUNDA ENTREVISTA

- *Análisis de producción escrita (2)*



Nivel de escritura:

En la segunda entrevista Antonio aplicó en “Escrituras silábicas iniciales” pasando del primer nivel “Presilábico” al segundo nivel “Silábico”. Su escritura es más evolucionada en comparación a la primera vez, ha tomado conciencia de las sílabas, asigna a cada sílaba una grafía aun cuando a veces no corresponde a su valor convencional. Escribe de forma presilábica y silábica a la vez.

Hipótesis:

Variedad entre palabras:

- *Variaciones Cuantitativas:* Antonio utiliza en su escritura entre cinco a siete letras para diferenciar una palabra de otra.
- *Variaciones Cualitativas:* usa letras diferentes, cambiando solamente la posición de éstas.

Análisis de video

Diálogo:

Entrevistador: escribe tu nombre.

Antonio: ya.

Entrevistador: muy bien. Ahora escíbeme galleta.

Antonio: (escribe galleta)

Entrevistador: muy bien Antonio. Ahora escíbeme chocolate.

Antonio: ya.

Entrevistador: ¿Qué es lo que dice ahí?

Antonio: chocolate.

Entrevistador: ahora escíbeme miel.

Antonio: (escribe miel)

Entrevistador: escíbeme piñón.

Antonio: ya.

Entrevistador: ahora escíbeme la niña come chocolate.

Antonio: ya.

Entrevistador: ¿Qué dice ahí?

Antonio: La niña come chocolate.

Entrevistador: ¿Muéstrame donde dice eso?

Antonio: ahí. (Señala con el dedo)

Análisis del diálogo:

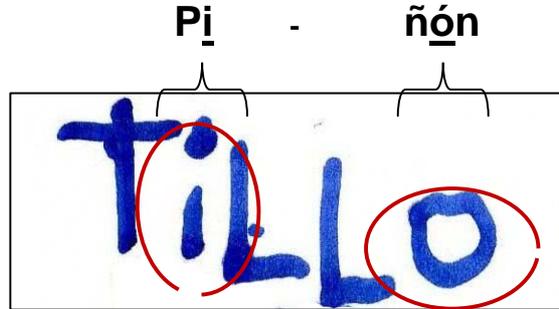
Antonio en el diálogo se muestra a gusto realizando la tarea, sin embargo viendo el video se muestra dubitativo al escribir lo hace lentamente, piensa mucho antes de hacerlo. Mas al escribir su nombre y la palabra "galleta" lo hace sin dificultad. Logra escribir de forma convencional su nombre y la palabra "galleta".

Ejemplo N° 1:



Ejemplo ° 2:

Antonio toma en cuenta el valor sonoro de las vocales de la palabra “piñón” al escribir.

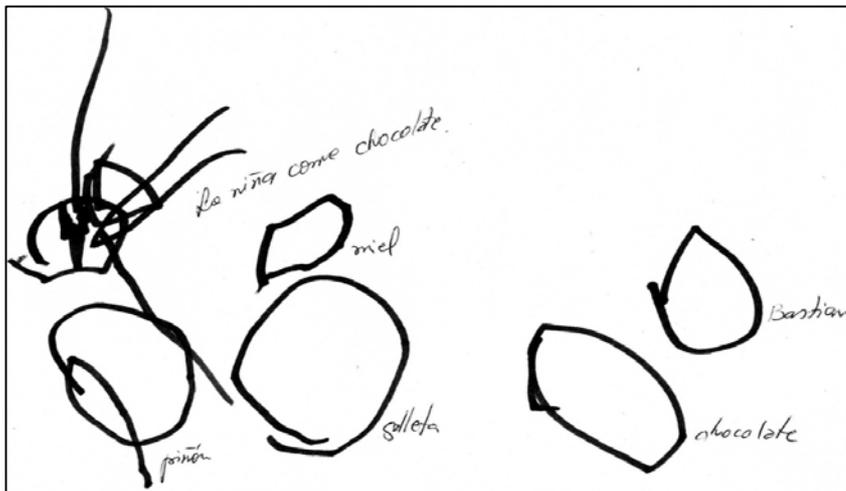


Caso 4.

- *Nombre:* Bastián
- *Edad:* 3 años
- *Grupo:* No escolarizado.

Producción:

- *Análisis de producción escrita (1)*



Nivel e escritura:

El niño no establece una distinción que evidencie diferencias entre lo que es escribir y dibujar, por lo tanto la producción de Bastián no clasifica dentro de algún tipo de escritura, pues él en todo momento dibujó, así lo ratifica el discurso emitido mientras escribía. Su producción aplica dentro de la columna “dibujo”, que fue necesario agregar a la matriz

(Bonals, 1998) en donde clasificara la producción hecha por todos los niños y niñas que ante la consigna de escribir, dibujaron.

Análisis del video:

Diálogo

Entrevistador: Bastián ¿Puedes escribir tu nombre en esta hoja? ¿Con cuál lápiz o negro?

Bastián: con el azul,

Entrevistador: Escriba su nombre...muy bien aquí dice aquí dice Bastián.

Entrevistador: Haber me puedes escribir chocolate, donde dice chocolate, muéstrame con el dedito.

Bastián: Ese

Entrevistador: Haber me puedes escribir galleta.

Bastián: un chanco

Entrevistador: Todavía no, haber me puedes escribir miel

Bastián: galleta, ahí

Entrevistador: Muy bien ahora me puedes escribir un piñón

Bastián: por piñón, piñón.

Entrevistador: haber como dice ahí

Bastián: galleta.

Entrevistador: Muy bien y puedes escribir. La niña come chocolate

Bastián: Ese lápiz... otro más chocolate.

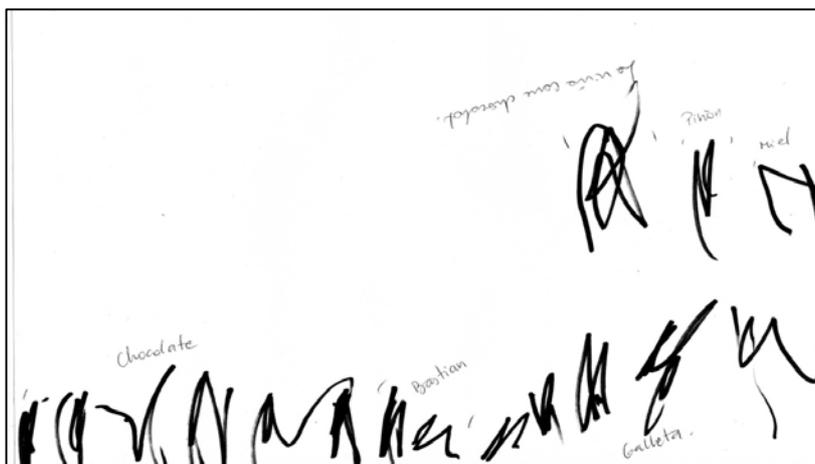
Entrevistador: Muy bien, que lindo te quedo.

Análisis de diálogo:

El diálogo deja más claramente establecido su intención de dibujar.

SEGUNDA ENTREVISTA

- *Análisis de producción escrita (2)*



Tipo de escritura

En la segunda entrevista Bastián aplicó dentro de “Grafismo Primitivos”, que se encuentra dentro del nivel “Presilábico”. En la primera entrevista Bastián no lograba hacer una distinción entre dibujar y escribir, mas ahora ante la consigna de escribir realizó garabatos.

Hipótesis:

- **Hipótesis de arbitrariedad:** Bastián entiende que escribir no es sinónimo de dibujar, aun cuando no realiza grafías convencionales, establece la diferencia. La forma de su escritura no guarda relación con la forma de los objetos.
- **Hipótesis del nombre:** esta hipótesis tiene relación con la anterior, al entender qué es escribir, logra asimilar la idea que la escritura representa la característica del objeto que no se puede escribir, esto es el “nombre”.

Diálogo

Entrevistador: Escribe tu nombre.

Bastián: mi nombre. Así.

Entrevistador: Como tú puedas.

Bastián: No puedo yo.

Entrevistador: Si la otra vez lo escribiste. Escríbelo.

Bastián: Ya.

Entrevistador: ¿Qué dice ahí?

Bastián: Bastián.

Entrevistador: ¿Escribe galleta?

Bastián: ¿Qué?

Entrevistador: Galleta.

Bastián: Ya.

Entrevistador: ¿Dónde dice galleta?

Bastián: Ahí (Señala con el dedo)

Entrevistador: ¿Escribe chocolate?.

Bastián: Ya.

Entrevistador: ¿Dónde dice chocolate?

Bastián: Ahí (Señala con el dedo)

Entrevistador: ¿Escribe miel?

Bastián: (Escribe miel)

Entrevistador: ¿Escribe piñón?

Bastián: Ya.

Entrevistador: ¿Dónde dice piñón?

Bastián: (Señala con el dedo)

Entrevistador: ¿Ahora me puedes escribir la niña come chocolates?

Bastián: Ya.

Entrevistador: ¿Qué dice ahí?

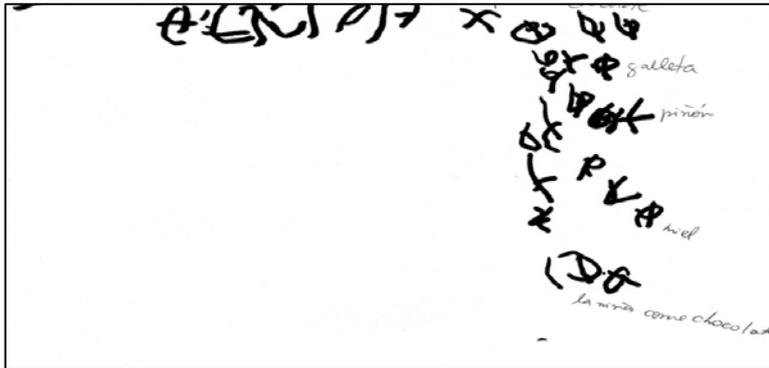
Bastián: Chocolate.

Caso 5.

- *Nombre:* Ana
- *Edad:* 4 años
- *Grupo:* No escolarizado.

Producción:

- *Análisis de producción escrita (1)*



Nivel e escritura:

La producción de Ana clasifica en “Cantidad variable con repertorio fijo parcial” estando ubicada en el nivel “Presilábico”. Utiliza letras y algunas grafías no convencionales en su producción, para cada palabra varía en la cantidad de letras y también en parte del repertorio.

Hipótesis

- *Hipótesis de arbitrariedad:* Ana se da cuenta que dibujar no es lo mismo que escribir y se deduce que descubre la arbitrariedad de las formas.
- *Hipótesis de linealidad:* Escriben horizontalmente, poniendo una grafía o letras después de la otra descubriendo así la linealidad de la escritura.
- *Hipótesis del nombre:* La niña prefiere escribir grafías en vez de hacer dibujos, queriendo decir con esto, que las letras representan la característica del dibujo que no se puede dibujar, esto es el nombre.
- *Hipótesis cantidad mínima:* al momento de escribir Ana pone más de tres grafías para cada palabra. De acuerdo a esta hipótesis las palabras que tienen menos de tres grafías no pueden ser leídas.
- *Hipótesis variaciones cualitativas internas:* en esta situación las letras son diversas y Ana tiene claro que para escribir una palabra que tenga sentido, es preciso que no se utilicen las mismas letras consecutivas.

Diálogo

Entrevistador: Me puedes escribir tu nombre en la hoja, escríbala.

Anita: mm

Entrevistador: Escríbelo como tú lo sepas escribir

Anita: haber acá bajo Anita.

Entrevistador: Muy bien escribes muy bonito tú y puedes escribir chocolate.

Anita: dice chocolate

Entrevistador: Haber muéstrame con tu dedito donde dice chocolate, como dice

Anita: chocolate

Entrevistador: Muy bien, puedes escribir ahora galletas

Anita: dice galletas

Entrevistador: Muy bien, puedes escribir ahora piñón

Anita: dice piñón, piñón

Entrevistador: Muy bien, ahora miel

Anita: dice miel, miel.

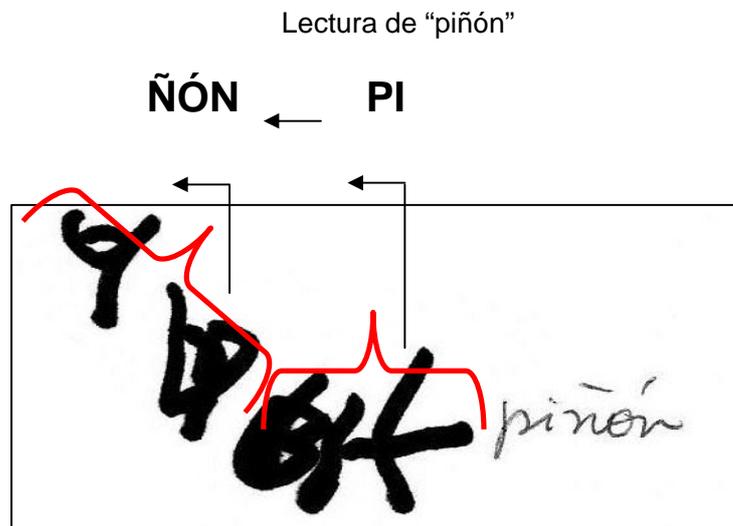
Entrevistador: Muy bien, ahora puedes escribir "la niña come chocolate".

Anita: la niña come chocolate, mira la niñita come chocolate

Análisis de video

Ana escribe todas las palabras de izquierda a derecha mostrando linealidad, mas cuando el entrevistador le pide que lea lo que ha anotado lo hace de derecha a izquierda, dejando ver que aun no ha desarrollado la direccionalidad de la lectura.

Ejemplo N° 1:



SEGUNDA ENTREVISTA

- *Análisis de producción escrita (2)*



Tipo de escritura

En la segunda entrevista de Ana aplicó “Escrituras fijas”, que se encuentra dentro del nivel “Presilábico”. Cuando se le ordeno escribir ella reprodujo la misma escritura para todas las palabras que se le dictaban.

Hipótesis

En la segunda entrevista Ana sigue presentando las mismas hipótesis que en la primera entrevista, porque sigue estando en el mismo nivel, no obstante en la hipótesis *variaciones cualitativas internas* ya no se encuentra en la segunda entrevista, puesto que ella ocupa las mismas cantidades de letras para todas las palabras con la misma escritura.

Diálogo

Entrevistador: escríbeme tu nombre.

Ana: ya.

Entrevistador: muy bien.

Ana: Anita y ahí Anita.

Entrevistador: ahora me puedes escribir chocolate.

Ana: si.

Entrevistador: muéstrame donde pusiste chocolate.

Ana: ahí. Chocolate.

Entrevistador: a ver léelo otra vez

Ana: chocolate.

Entrevistador: ahora puedes escribir galleta.

Ana: sí.
Entrevistador: a ver.
Ana: galleta.
Entrevistador: ahora puedes escribir piñón.
Ana: piñón.
Entrevistador: a ver.
Ana: piñón.
Entrevistador: ahora miel.
Ana: miel.
Entrevistador: ya.
Ana: miel.
Entrevistador: ahora escribe la niña come chocolate.
Ana: ya.
Entrevistador: muéstrame donde escribiste.
Ana: ahí. La niña come chocolate.

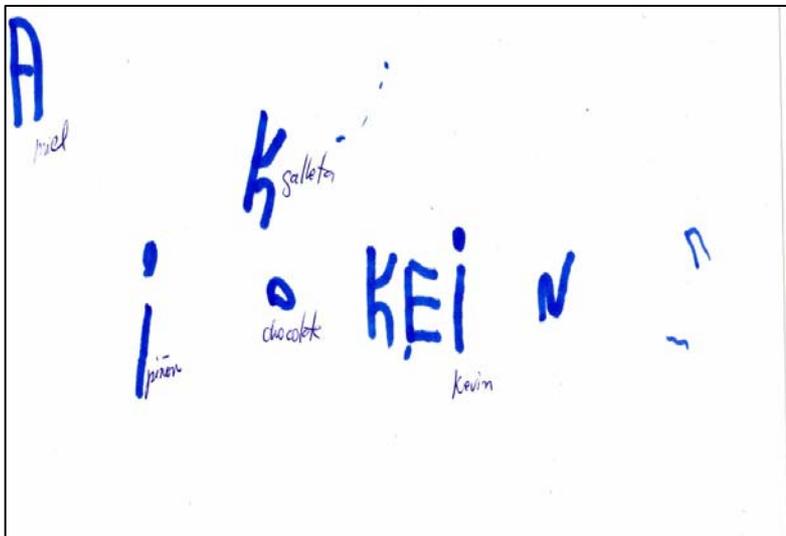
Análisis del video

Caso 6.

- Nombre: Kevin
- Edad: 5 años
- Grupo: No escolarizado.

Producción:

Análisis de producción escrita (1)



Tipo de escritura

La producción de Kevin clasifica en el tipo de "Escrituras Unigráficas", porque para escribir una palabra pone una grafía única, la equivale a una palabra. Este tipo de escritura está dentro del primer nivel "Presilábico".

Hipótesis:

- *Hipótesis de arbitrariedad:* escribe utilizando grafías convencionales, éstas no siguen el contorno de los objetos. Por lo tanto, descubrió la arbitrariedad de las formas.
- *Hipótesis del nombre:* al momento de internalizar la idea que el dibujo y la escritura no representa la misma cosa, asimila que la escritura es la característica del objeto, la cual no se puede graficar, esto es el “nombre”.

Diálogo

Entrevistador: ¿Me puedes escribir acá tu nombre?

Kevin: es que no me lo se

Entrevistador: ahora te puedo pedir que escribas otra palabra. Escribe chocolate.

Kevin: eee.

Entrevistador: y si yo te pido que escribas galleta puedes escribirlo.

Kevin: eee.

Entrevistador: ¿Qué pusiste acá?

Kevin: chocolate.

Entrevistador: a ver muéstrame con el dedo donde dice chocolate.

Kevin: acá

Entrevistador: ahora me puedes escribir galleta.

Kevin: eeee

Entrevistador: pusiste galleta ahí. A ver muéstrame con el dedo.

Kevin: (señala con el dedo donde escribió galleta)

Entrevistador: ¿puedes poner ahora piñón?

Kevin: a no sé.

Entrevistador: pero ponlo como tus creas que es.

Kevin: ¿así?

Entrevistador: muéstrame con el dedito donde escribiste piñón. Me puedes leer donde como dice ahí.

Kevin: piñón “po”.

Entrevistador: ahora escribe miel.

Kevin: si.

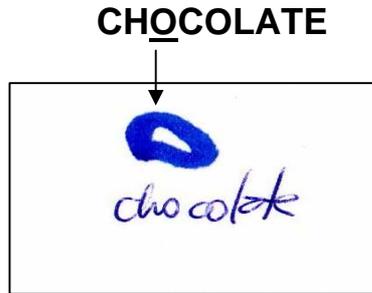
Entrevistador: ¿Cómo dice ahí?

Kevin: miel.

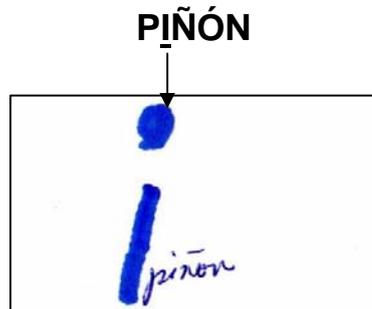
Análisis de diálogo:

Muestra mucho temor todo el tiempo de escribir, pero a pesar de eso lo hace igual. Es interesante reparar en el hecho que aún cuando Kevin escribe de forma unigráfica, utiliza el sonido vocálico inicial de cada palabra y adapta la lectura de toda la palabra a la única letra escrita.

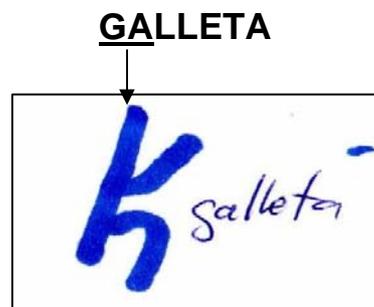
Ejemplo N° 1:



Ejemplo N° 2:



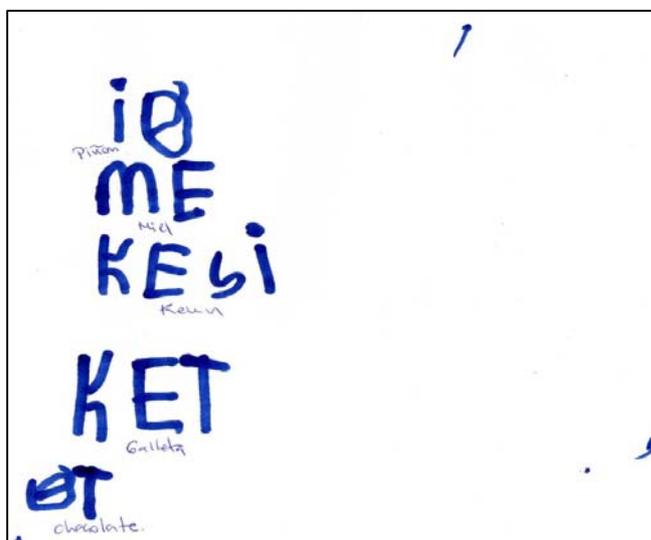
Ejemplo N° 3:



La diferencia sonora entre las sílabas “ka” y “ga” o entre la letra “k” y la sílaba “ga” puede ser parecida incluso igual para Kevin, porque el sonido es muy parecido. Al no leer de manera convencional, aún no puede decodificar lo escrito y sólo tiene la posibilidad de escuchar. Resuelve escribir cada palabra de la forma que le parece más cercana al sonido.

SEGUNDA ENTREVISTA

- *Análisis de producción escrita (2)*



Tipo de escritura

En la segunda entrevista Kevin aplica dentro de “Escritura con marcada exigencia de cantidad con valor sonoro convencional”, porque ha añadido a su escritura, no de forma exacta pero bastante cercana, el sonido de las sílabas de lo que escribe. Ya no tiene en cuenta la hipótesis de la cantidad mínima, porque considera tantas letras como unidades tienen las palabras.

Hipótesis

- *Hipótesis Silábicas*: escribió una grafía o marca por cada sílaba.

Diálogo

Entrevistador: ¿Escribe tu nombre?, como puedas escribirlo.

Kevin: No me lo sé.

Entrevistador: ¿Cómo crees que se escribe?

Kevin: (comienza a escribir y escribe “ke”) hasta ahí me lo sé.

Entrevistador: ¿Hasta ahí?

Kevin: Sí, me lo sé hasta ahí no más. Aquí. (Señala con el dedo)

Entrevistador: Ahora ¿puedes escribir galleta?

Kevin: Sí.

Entrevistador: Muéstrame donde pusiste galleta.

Kevin: aquí. (Señala con el dedo)

Entrevistador: Ahora ¿escribe piñón?

Kevin: Piñón.

Entrevistador: ¿Dónde pusiste piñón?

Kevin: En esto y en esto.

Entrevistador: Ahora ¿escribe miel?

Kevin: Miel.

Entrevistador: Ahí. (Señala con el dedo)

Kevin: Ahí. (Señala con el dedo)

Entrevistador: Ahora escribe la niña come chocolate.

Kevin: Chocolate.

Entrevistador: ¿Qué hiciste ahí?.

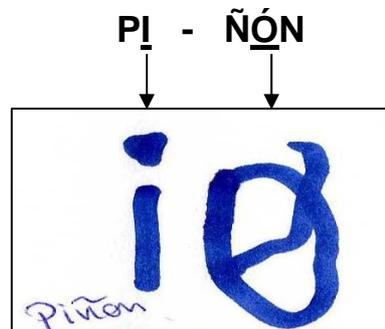
Kevin: Un ojo.

Análisis de diálogo:

Para Kevin escribir es todo un proceso complejo, porque está consciente que hay reglas para hacerlo y que no puede utilizar cualquier letra para una palabra. Antes de escribir una palabra se mostraba inseguro, pensaba mucho y miraba a su alrededor para encontrar letras. Para terminar de escribir “chocolate” necesito de dos libros de cuentos, en donde encontró la letra que necesita para terminar de anotar la palabra.

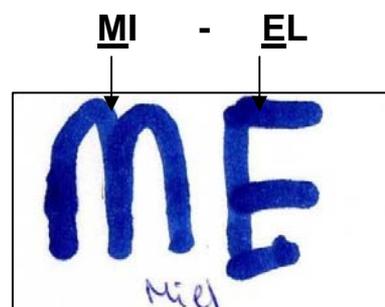
Ejemplo N° 1:

En la primera entrevista para escribir la palabra “piñón” sólo utilizo la letra “i”, pero ahora en la segunda producción agrego la vocal “o”. Añadió el valor sonoro convencional de las dos unidades que tiene la palabra.



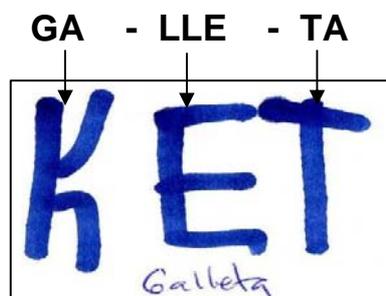
Ejemplo N° 2:

Con la palabra “miel” sucedió lo mismo que con la palabra “piñón”.



Ejemplo N° 3:

La palabra “chocolate” para Kevín fue la más compleja de todas, mientras escribir susurraba “gagagaga” y anotó la letra “k” luego la “e”, para terminar la palabra miro en un libro de cuentos hasta que encontró la letra que falta la “t”. Luego de eso la palabra estaba completa.



7. Interpretación de lo escrito

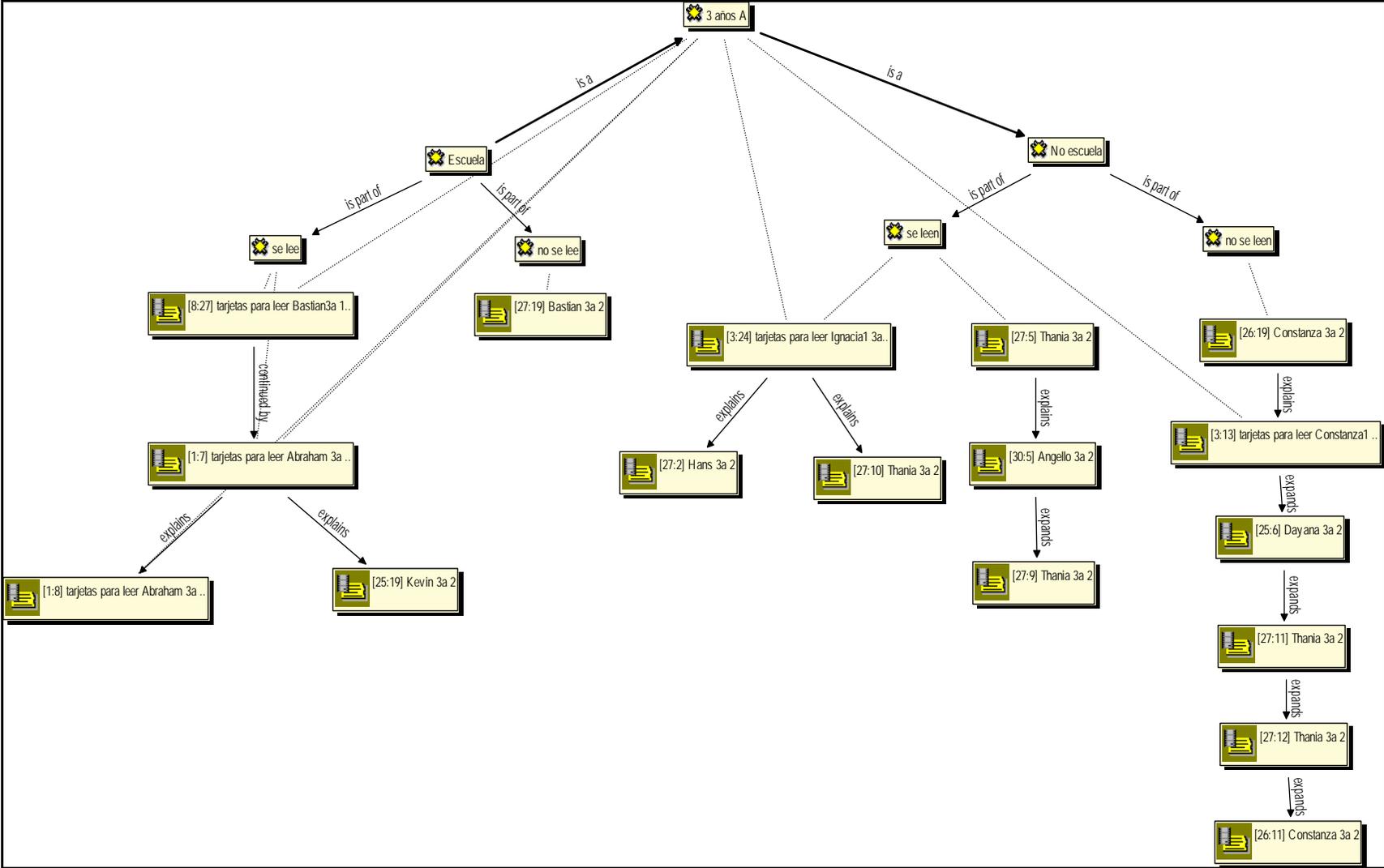
La tarea se realizó con tres grupos etáreos de 3 a 3 años 11 meses; de 4 a 4 años 11 meses y de 5 a 5 años 11 meses. Cada grupo se dividió en dos grupos de niños y niñas los que asistían en a la escuela y los que no asistían. Para el análisis de la actividad se utilizó el programa ATLAS.ti Scientific Sotware © el que permitió realizar una análisis mucho más profundo de las concepciones de los niños y niñas en cuanto al lenguaje escrito.

Para realizar esta actividad se presentaron a los/as niños/as un conjunto de tarjetas en las cuales se encontraban algunas tarjetas con palabras, otras con dibujos, líneas, letras repetidas o números. Le pedimos que nos digieran cuáles de las tarjetas servían para leer o si había alguna que no sirviera para leer, preguntamos el por qué de sus respuestas.

Tarjetas utilizadas:



Vista de redes, grupo etáreo de 3 años



Grupo etáreo de 3 años:

Se observó que dentro de las tarjetas que los niños y niñas de 3 años de edad, consideran que se pueden leer tener ciertas características:

Ante la pregunta “¿Cuál de estas tarjetas sirve para leer? Los niños y niñas que asisten a la escuela (E)¹ y los que no (NE)², en su gran mayoría, no lograron establecer diferencias entre aquellas tarjetas que si se podían leer y aquellas que no. Se podría decir entonces que se encuentran en llamado “nivel cero” como denomina Ferreiro y Teberosky (1979) no discriminan entre letras, números, icónico y no icónico, en algunos momentos todas sirven para leer y en otro las mismas ya no sirven, pues no son capaces de establecer un criterio unificador.

Abraham (3^a NE) contestó que todas las tarjetas servían para leer, mas no dio fundamentación del porque.

Ignacia (3 años, E) seleccionó dos tarjetas la primera tenía el dibujo de una casa y la segunda tenía escrito “mariposa”, cuando el entrevistador pregunto por qué ambas servían para leer su respuesta fue “*porque si*”.

Sin embargo, algunos de ellos/as nos entregan otros antecedentes muy aclaradores respecto como se leen las tarjetas y nos muestran que a pesar de que todas las tarjetas se leen no se leen de la misma forma. Las grafías no tienen sentido por sí solas pero sirven para leer el nombre de los objetos, dicen o representan el nombre del objeto más próximo, esto se menciona como la “hipótesis del nombre” en los trabajos de Ferreiro y Teberosky (1979), y se concibe como un estado de construcción del sentido de las grafías y de su representación dentro de un sistema (de escritura), es un paso importante para concebir la escritura como la “representación gráfica del lenguaje” (p. 335)

Para Bastián (3^a NE), todas las tarjetas se pueden leer pero no de la misma forma las que tienen grafías se leen como “*letras*”, las imágenes con el nombre del dibujo “*una casa*” “*un lápiz*”, “*un círculo*”.

Anderson (3^a NE) leyó tres tarjetas de acuerdo a los dibujos de aquellas que estaban más cerca, por ejemplo la tarjeta – almg - estaba debajo de una que tenía una flor, por lo tanto la lectura la adecuo de acuerdo a la imagen y leyó “*flores*”.

Al ver los datos que nos entregan los niños y niñas que asisten a la escuela, podemos profundizar en la construcción del sistema. Observamos que a pesar de su corta edad pueden establecer criterios para fundamentar porque algunas tarjetas son y no son posibles de leer.

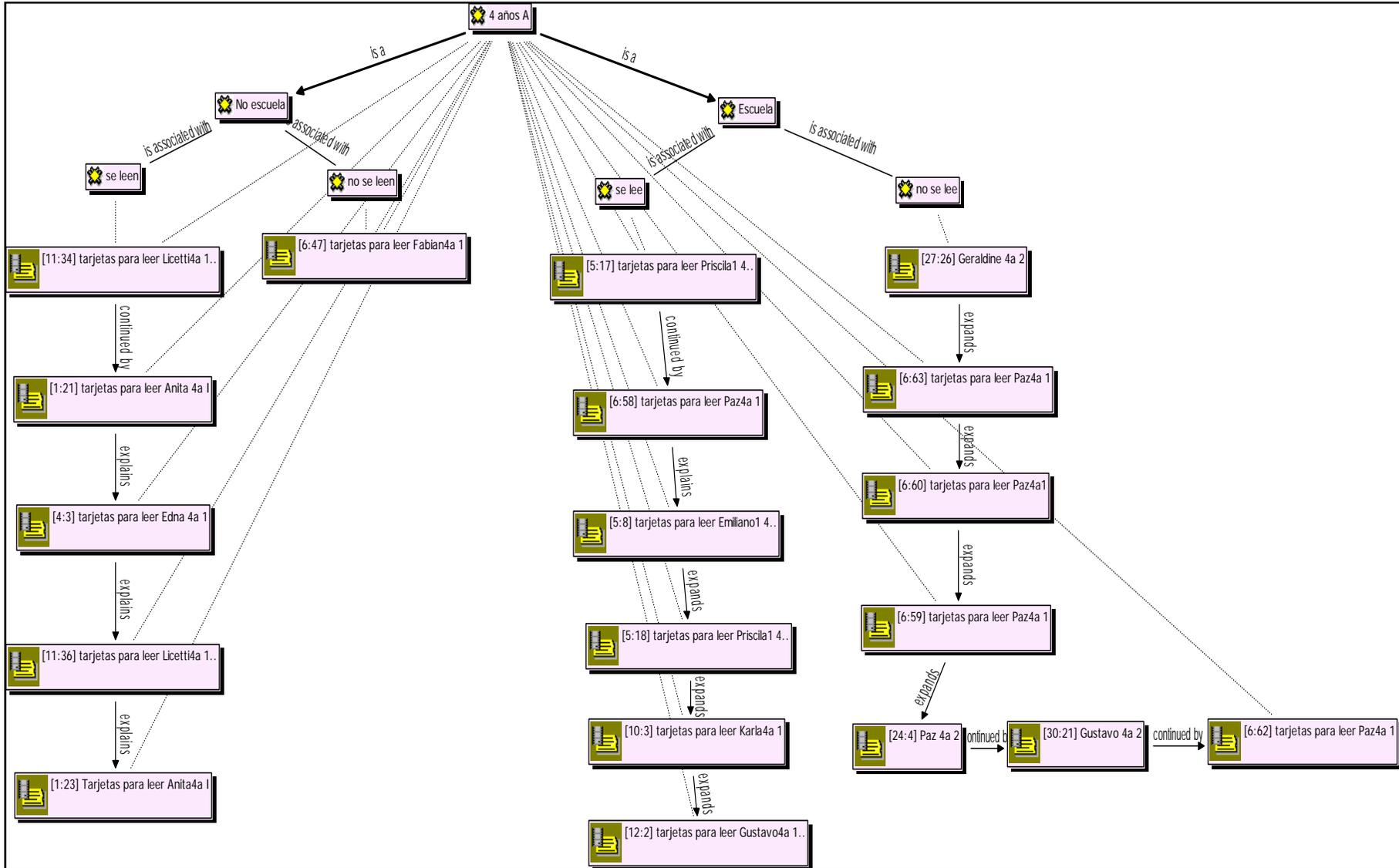
Hans (3 años, E) considera que la tarjeta que contenía una guirnalda – *eee* – se puede leer “*porque son letras*”, establece un criterio pero aún no considera propiedades cualitativas.

¹ E: indica a los niños y niñas que asisten a la escuela

² NE: indica a los niños y niñas que no asisten a la escuela

Thanía (3 años, E) lo explica mucho más, pues considera que la tarjeta – mariposa - se puede leer “*porque tiene escrito con letras*”, es decir suma la condición de tener grafías para poder ser leído. Esto lo confirma Thanía, Dayana y Constanza (3 años, E) quienes al seleccionar las tarjetas que sirven para leer dejaron a un lado las que no contenían letras – imágenes de casa, lápiz, triángulo, árbol y números – porque “*no se pueden leer porque no tienen letras*”

Vista de redes, grupo etáreo de 4 años



Grupo de etáreo de 4 años:

Se observó que dentro de las tarjetas que pueden leer los niños y niñas de 4 años de edad, consideran que para que permitan el acto lector deben tener ciertas características:

En algunos niños y niñas que no asisten a la escuela todas las tarjetas sirven para leer, no establecen distinciones entre letras, números y dibujos, podemos decir (según Ferreiro, 1979) que se encuentran en un “nivel cero” (p. 49) pues no establecen distinciones o si lo hacen están son azarosas (en algún momento todas sirven para leer y en otro momento las mismas ya no sirven). Sin embargo, al pedirle que lean las tarjetas para clarificar su distinción, se observa que a pesar de que todas se leen no se leen de la misma manera. Las tarjetas que tienen letras se leen como letras y las imágenes se leen nombrando al dibujo existente, así vemos como los niños a pesar de su temprana edad pueden establecer una distinción entre imagen y texto, entendiendo el segundo como el nombre del segundo, es decir, las letras son el nombre del objeto, esto en investigaciones anteriores se denomina “hipótesis del nombre” (p. 334) esta hipótesis también se observa en el grupo de tres años, constituye “un momento muy importante de la evolución de la escritura... pensar que la escritura representa los nombres no es aún concebirla como la expresión gráfica del lenguaje, pero es un paso importante en esa dirección” (Ferreiro, 1979).

Anita (4ª NE) al preguntarle cual tarjeta se puede leer indica las que tienen letras – mariposa y TE- y las lee dándole el nombre de los objetos cercanos “aquí diceee vaca”.

Vemos como la hipótesis del nombre no depende de la presencia de la imagen, en esta oportunidad vimos como al presentar imágenes sin texto, los niños la leen identificándola como “una casa” o “un árbol” (Edna 4ª NE), lo que nos indica que la conciben como objeto pues lo nombran como sustantivo común anteponiendo el artículo “una” o “un”.

Además, podemos observar que un gran grupo de niños y niñas, indica como posibles de leer todas las tarjetas que tienen letras o marcas gráficas similares – GOMA, almag, mariposa, TE, mmmmm, - sin embargo, no pueden verbalizar criterios para justificar su elección, sólo dicen “porque sí” (Fabian 4ª NE), esto no quiere decir por ningún motivo que su decisión sea al azar sino que están en proceso de apropiación del sentido de esas marcas gráficas.

Al contra preguntar y plantear a los niños y niñas porque las tarjetas que apartaron no se pueden leer, podemos ver distinciones más finas que nos indican como construyen el lenguaje escrito y lo diferencian de lo que se dice, para ejemplificarlo claramente vemos el siguiente caso:

Fabián (4ª NE). Después de sacar todas las tarjetas que sirven para leer, quedaron sobre la mesa las que contiene la imagen de un lápiz, una flor, un árbol y un círculo; Fabián nos dice que esas no se pueden leer “porque no tienen rayas”, él nos indica que ninguna de esa tarjeta presenta condiciones para ser leídas porque no tienen nada escrito (podemos ver que al decir “rayas” se refiere a escritura o letras), son dibujos por lo tanto, no se pueden leer por sí solos.

Al realizar el mismo ejercicio con el grupo de niños/as que asiste a algún establecimiento escolar, vemos que al igual que el grupo anterior, la mayoría de ellos/as

al momento de seleccionar las que *sirven para leer* indican las tarjetas que tienen letras o marcas gráficas similares, sin embargo, nos entregan más antecedentes para comprender su conceptualización pues justifican su respuesta manifestando un criterio de distinción cualitativo en relación a las palabras.

Para Priscila (4ª E) las tarjetas – goma, almg- sirven para leer *“porque tienen tareas”*.

Paz (4ª E) indica la tarjeta que dice – goma - diciendo que *“tienen algo por aquí (pasando su dedo sobre las letras) y así escriben las personas”*, Emiliano (4ª E) profundiza mucho más porque frente a la misma tarjeta al contra preguntar lee o más bien decodifica la palabra *“este es m, este a este es e, este es p, este eso, este es a (nombra el sonido de las letras)”* Vemos que independiente que como los niños/as llamen a las palabras, si las distinguen como posibles de leer porque ya saben que las letras, o las que están escritas de manera convencional cumplen con los requisitos arbitrarios del acto lector.

Asimismo, hay algunos niños que mantienen una confusión entre lo que se puede leer, lo que tienen letras y lo que no, es decir, mantienen la claridad de que las que se leen son exclusivamente las que tienen letras pero al justificarlo muestran desconcierto. Esto nos muestra como se encuentran en un proceso de construcción y apropiación de las características del sistema de escritura, considerando aspectos de la convencionalidad de este.

Karla (4ª E) indica que la tarjeta donde aparece una flor se puede leer y la lee *“flor”* al preguntarle si se puede leer porque tienen letras dice que *“sí”*, pero al pedirle que muestre donde están las letras, vuelve a las demás tarjetas que están sobre la mesa e indica la tarjeta que tiene la palabra goma, manifestando que ahí están las letras.

Gustavo (4ª E), al preguntarle cual sirve para leer indica la tarjeta –UUUUU- sin embargo cuando se pregunta si es porque tiene letras, él se confunde y muestra que la que tiene letras es la palabra GOMA.

Bajo la pregunta de porque seleccionaron tarjetas como no posibles de leer (imágenes, números) los niños y niñas muestran claridad en las respuestas.

Geraldine (4ª E) dice que las tarjetas con imágenes no se pueden leer *“porque son dibujos”*, Paz (4ª E) indica que las que tienen números no se pueden leer *“porque tiene números”*.

Se observa que para algunos niños/as la variedad de letras es importante para que se pueda leer o no algo, debe haber variedad de caracteres.

Paz (4ª E) nos dice que la tarjeta – eeeeeeee - no se puede leer *“porque tienen esta (indicando como empieza la grafía), estas letras (la e) sirven para leer pero tienen que hacer esta y otra cosita más”* nos indica claramente que para que se pueda leer debe existir una variedad no puede estar juntas letras iguales porque no dice nada, se deben incorporar letras distintas, Gustavo (4ª E) confirma lo mismo no se pueden leer *“porque son rayas”*, es decir, carecen de sentido.

Otra característica importante que pudimos observar (solo en un caso) es la *“hipótesis de cantidad mínima”* (p. 48), es decir, que las palabras para que se pueden leer deben tener más de tres grafías, indicando un requisito establecido.

Paz (4ª E) ejemplifica esto, para ella la tarjeta – TE- no se puede leer *“Porque tienen dos (letras)”* y la tarjetas – P – no se puede leer *“porque tiene uno”*, así vemos claramente como es necesario que haya una cantidad suficiente de caracteres para que diga algo.

Grupo etáreo de 5 años:

Los niños y niñas de 5 años de edad, muestran ideas más evolucionadas y con mayores especificidades acerca del sistema de escritura, logran establecer mayores condiciones para que algo se pueda leer. En este caso “la sola presencia de letras no es condición suficiente para que algo se pueda leer; si hay muy pocas letras, o si hay un número suficiente pero de la misma letra repetida, tampoco se puede leer” (p. 48), es decir, consideran principalmente dos criterios: uno cuantitativo, debe haber una cantidad suficiente de letras y uno cualitativo, además una variedad de caracteres.

Al pedirle a Antonio (5ª E) que saque las tarjetas que sirven para leer, separa no solo las que tienen letras sino las palabras convencionales de más de dos sílabas, al preguntarle porque dice que “*porque tienen letras*”. Catalina (5ª E), dice que “*porque está escrito*”.

En el caso de los niños y niñas que no asisten a la escuela, las respuestas se complementan. Kevin (5ª NE), indica que se pueden leer solo las que están escritas de manera convencional – GOMA- mariposa- “*por qué son letras*” Geral (5ª NE) nos hace visible las variaciones cualitativas del lenguaje escrito, pues indica (a primera vista) que la tarjeta -*uuuuuuuu* - se puede leer, sin embargo, cuando se pregunta por qué entra en conflicto (pues sabe que tantas marcas iguales no pueden significar algo) y empieza a buscar una que le satisfaga, para él los números se leen y compara la tarjeta – 343 – con la guirnalda, la pone de manera vertical para que se asemeje a un 3 y dice “*se puede leer así como se lee esta*”.

Sin embargo, aún hay niños/as para los cuales todas las tarjetas se pueden leer, en este caso se repite lo mencionado en los análisis anteriores (grupo de 3 a 4 años) a pesar de que leen todas las tarjetas manifiestan la comprensión de la “hipótesis del nombre”.

Para Daniela (5ª E) se puede leer todas, las lee como “el lápiz”, “el caminito” (refiriéndose a la guirnalda), “la tele” (refiriéndose al cuadrado). Yenifer (5ª NE) indica que el árbol, el triángulo y 7 “un pino” se pueden leer.

Matías (5ª NE) es mucho más explícito al evidenciar esta hipótesis al pedir que indique la tarjetas que sirven para leer, inmediatamente indica las que tienen letras y las lee dándole el significado de la imagen más cercana “*dice flooor*”, o bien de una palabra familiar “*dice paaapaaa*” ajustando su lectura al largo de la palabra.

Cuando se pretende clarificar mucho más la forma en que los/as niños/as piensan, se pregunta porque las tarjetas que quedaron sobre la mesa no se pueden leer, deseando saber las características que tienen para no permitir el acto lector. Las respuestas no hacen más que confirmar el desarrollo de las hipótesis antes mencionadas, y muestran que los niños /as de esta edad que asisten y que no asisten a la escuela, a pesar de no saber leer convencionalmente tienen ideas bastantes claras de cuáles son las características que debe tener una escritura para poder leerse.

Singara (5ª E) indica que la tarjeta donde aparece la imagen de un lápiz no se puede leer “porque es para dibujar”. Daniela (5ª E) dice que no se puede leer “porque es un lápiz” y Martina (5ª NE) desestimando la pregunta dice que no “por qué es solo un lápiz”

Los niños y niñas muestran porque son necesarias las variaciones de cantidad de caracteres en una palabra, para que pueda ser leída. Debe tener más de tres letras.

Al mostrar la tarjeta – P- y preguntar porque no se puede leer, Antonio (5ª E) dice que *“no porque hay solo una”* y para que se lea se necesitan *“hartas letras”* y Kevin (5ª NE) dice que *“porque es una no más”*. Lo mismo sucede frente a la tarjeta - TE - no sirve para leer *“porque solo tienen u... solo tiene un pa”*, refiriéndose a que tiene solo una sílaba y Kevin (5ª NE) indica que la misma tarjeta no se puede leer *“porque no tiene letras”*

Asimismo, rechazan las tarjetas que tienen el mismo carácter repetido, porque para que se pueda leer debe tener variedad de letras.

En el caso de la tarjeta – uuuuuuu –, para Antonio (5ª E) no se puede leer *“porque tienen muchas curvas”* o la tarjeta - ^^^^ - no se lee para Daniela (5ª E) *“porque es un cerro”*; Kevin y Martina (5ª NE) también mencionan que no se puede leer, sin embargo no logran justificar por qué no *“no se... pero no se puede leer”*

Se observa, además, que en la mayoría del grupo no existe confusión entre los números y letras, aunque tengan similitudes gráficas identifican sus distintas funciones.

Al preguntar por las tarjetas con números Kevin (5ª NE) *“porque son números”* y *“son para contar”* o *“porque es un siete”* Martina (5ª NE).

8. Conclusiones

“Si comprendemos que el cerebro es el órgano humano de procesamiento de la información; que el cerebro no es prisionero de los sentidos sino que controla los órganos sensoriales y selectivamente usa el input que de ellos recibe; entonces no nos sorprenderá que lo que la boca dice en la lectura en voz alta no es lo que el ojo ha visto sino lo que el cerebro ha producido para que la boca diga” (Goodman, 1977 en Ferreiro, 1979)

Después de este estudio podemos concluir y corroborar lo expuesto por Ferreiro y Teberosky en “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” (1979) Antes de que los niños ingresen a la escuela y comiencen a enseñarles a leer ellos/as ya tienen ideas bien claras acerca de las características que debe tener un texto para posibilitar la lectura, tienen claridad absoluta de que condiciones debe tener la escritura para que pueda leerse, y se han apropiado de muchas características y reglas del sistema, como son la linealidad, la direccionalidad, la variedad de caracteres necesarios y de la cantidad que permite que una palabra tenga sentido por sí misma.

Es posible afirmar que los niños y niñas de sectores rurales tienen una variedad de conocimiento acerca del lenguaje escrito incluso en el caso de quienes no asisten a establecimientos educacionales y que viven muy alejados/as de zonas urbanas, generan hipótesis que concuerdan con los antecedentes teóricos investigados: Hipótesis del nombre, hipótesis de cantidad mínima, hipótesis de linealidad y direccionalidad y fundamentalmente la comprensión del lenguaje escrito como un objeto social que posee características arbitrarias distinta al lenguaje que se habla.

Al realizar la comparación entre estudiantes que asisten a establecimiento educacionales y aquellos/as que no lo hacen, no se observa una gran diferencia en cuanto a su desarrollo y las hipótesis que plantean, las diferencias están dadas exclusivamente por el conocimiento y mayor uso de letras convencionales, en el caso de niños y niñas que van a la escuela. En la medida que niños y niñas tienen mayor edad y están más cercanos a ingresar a la escuela poseen más conocimiento acerca de una escritura convencional.

Vemos además como los niños y niñas al considerar las características cualitativas en la interpretación del lenguaje escrito, desestiman las tareas escolares de apresto conocidas como guirnaldas, pues carecen de sentido para permitir la lectura, lo mismo sucede con las letras sueltas y las sílabas, no permiten el acto lector por estar fragmentadas.

9. Recomendaciones para la formulación de políticas públicas

Leer supone un proceso de construcción de la significación de un texto en el que se coordinan datos del texto (tanto correspondientes al sistema de escritura como al lenguaje escrito) con datos del contexto. (Kaufman, 1998). El lector debe tener un papel muy dinámico, porque debe interactuar con el texto poniendo en juego su competencia lingüística y cognitiva, debe desarrollar un trabajo activo en el que construye el significado del texto a partir de su intención de lectura y sus conocimientos previos sobre el sistema.

La escuela es la encargada de formar lectores y escritores competentes y no tan solo decodificadores que verbalicen los signos gráficos decodificando palabra a palabra, o transcritores /copistas que repliquen marcas gráficas sin sentido, la escuela debe actuar apoyando el desarrollo de los/as estudiantes en el reconocimiento y apropiación de los signos gráficos tanto como en la comprensión de la escritura como sistema social. Al referirnos a lectores competentes tomamos la definición que nos entrega Lerner (1995), en la que los define como personas que adquieren una dinámica de lectura en la que el acercamiento a un texto sea una actividad realizada con un propósito definido, alguien que sabe que existe una gran variedad de textos y que cada uno tienen características definidas y un uso del lenguaje particular, asimismo sabe que cada formato le exige estrategias de lectura particulares y es capaz de leer entre líneas y de asumir un posición frente a lo sostenido por autores. Cuando hablamos de escritores competentes, y los pensamos como personas que entienden la escritura como forma de comunicación social que permite expresarse, informar o guardar memoria, la escritura no es transcripción ni copia sino una herramienta que permite registrar lo que se dice (no necesariamente como se dice) comprender el lenguaje escrito y el sistema de escritura. Asimismo, deben ser capaces de utilizar la lectura al servicio de la escritura, considerándoles como procesos complementarios, no paralelos.

Para que esta concepción de lectura y escritura sea incorporada a la escuela es necesario que consideren que los niños y niñas poseen conocimientos acerca del lenguaje escrito antes de ingresar a la escuela, y mucho antes de que les enseñen “formalmente” a leer y escribir, hemos visto a lo largo de esta investigación como los niños/as piensan acerca de la escritura.

“¿Cómo se pasa de la escritura- conjunto-de-marcas a la escritura-objeto-simbólico? A través de un interpretante que nos introduce en un mundo mágico (...) El interpretante- lector es un ilusionista que saca, de ese sombrero mágico que es su boca, los más insospechados objetos-palabras, en un despliegue de sorpresas que parece infinito” (Ferreiro, 1996) Estos niños y niñas son interpretantes- lectores, pues bien no leen de manera convencional despliegan infinitas sorpresas acerca del lenguaje escrito.

Tomando esto, creemos importante considerar desde las políticas públicas algunas sugerencias:

- Niños y niñas comienzan su aprendizaje de la lectura y escritura antes de su ingreso a la escuela, por lo tanto dichos saberes deben ser considerados en la alfabetización Inicial por las políticas ministeriales.
- Se hace necesario construir propuestas de capacitación y/o asesoría a docentes en ejercicio para comprender que existe un conocimiento previo acerca del lenguaje escrito antes de ingresar a la escuela. En esta línea se deberían promover materiales o capacitaciones especiales para quienes ejercen como asesores y/o supervisores especialmente quienes lo hacen con niños y niñas pequeños/as.
- En los programas pedagógicos de Educación Parvularia y especialmente en los planes y programas de Educación Básica debe existir una consideración hacia el aprendizaje de niños y niñas, por lo tanto se debe establecer explícitamente que ellos/as presentan nociones acerca de la lectura y escritura previo al ingreso a la escuela. Dichas nociones son contrarias a lo que hoy día se intenciona a través de las políticas públicas.
- Es necesario eliminar la imposición de una determinada secuencia de letras y avanzar a un currículum contextualizado con el uso del lenguaje con un carácter comunicativo, que vaya más allá de lo escolar. La secuencia de letras impuesta desde el Ministerio de Educación o al menos alentada por éste indica una presión hacia algo que no es el proceso que vive el niño o niña, sino que por el contrario contradice dicha dirección.
- Urge revisar el material que se entrega a las escuelas subvencionadas. Se debe tomar en consideración que dichas escuelas atienden a la población más pobre de este país, por lo tanto los materiales así como las estrategias y el tipo de evaluación que se está realizando al no contemplar sus procesos de apropiación del lenguaje escrito lo que está haciendo es profundizar las brechas en la calidad educativa a la que pueden acceder los distintos grupos socioeconómicos.
- Claramente existe una necesidad de tomar en consideración a niños y niñas de sectores rurales no escolarizados, esto requiere políticas y programas efectivos para abordar el problema de la falta de guía. Dicha guía debe respetar y considerar los aprendizajes de niños y niñas y las conceptualizaciones que ellos/as construyen.

10. Bibliografía

- Bendersky, B. (2004). La Teoría genética de Piaget. Psicología evolutiva y educación. Longseller.*
- Bonals, J. (1998). Aprendizaje de la escritura: una aplicación de la propuesta teberoskyana en la comarca del berguedà. Madrid : Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.*
- Bravo, L. (2003). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura [Versión electrónica]. Estudios Pedagógicos, 28, 165-177.*
- Bravo (1996). La prevención de las dificultades del aprendizaje de la lectura en la etapa escolar inicial. Pensamiento Educativo, Facultad de Educación. Nº 19. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1996.*
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. Argentina: Lectura y Vida, revista latinoamericana de lectura.*
- Castorina, J., Goldin, D., Torres, R. y Quinteros, G. (1999). Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.*
- Díaz, C. (2006). El Aprendizaje de la Lectura y Escritura en la etapa inicial: Ayer y Hoy. En Revista: Pensamiento Educativo, Facultad de Educación. Nº 19. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.*
- Ferreiro, E. (2007). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En Ferreiro, E. y Gómez M. (Comp.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (pp.107-127) México D.F.: Siglo XXI.*
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis. En Goodman, Y. (Comp.), Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque Piagetiano. (pp.20-35) Buenos Aires: Aique.*
- Ferreiro, E. (1998). Alfabetización: Teoría y Práctica. Madrid. Siglo XXI*
- Ferreiro, E., & Gómez, M. (1982). Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura. México: Dirección de Educación Especial.*
- Ferreiro, E. y Gómez M. (Comp.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (pp.179-198) México D.F.: Siglo XXI.*

- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Goodman, Y. (2007). *El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños*. En Ferreiro, E. y Gómez M. (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.107-127) México D.F.: Siglo XXI.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2003). *Censo 2002, Síntesis de resultados*. Santiago.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2006). *Compendio Estadístico 2006*. Santiago de Chile.
- Kaufman, A. M. (1998). *Legalizar las lecturas no convencionales: una tarea impostergable en la alfabetización inicial*. En A. M. Kaufman, *Alfabetización temprana ¿y después?* (págs. 45 - 69). Buenos Aires: Santillana.
- Lerner, D.(1995). *Actualización curricular Lengua, Doc. de trabajo nº 1. Secretaría de educación, Municipalidad de Buenos Aires*. Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FONDECULT.
- PNUD, (2008). *Desarrollo Humano en Chile Rural*. PNUD: Santiago, Chile.
- Pontecorvo, C. & Zucchermaglio, C. (1988) *Modes of differentiation in children's writing construction, European journal of Psychology of Education, vol III, Nº4, 371-384*
- Silva-Peña, I., Salgado M.I. (2007, Noviembre). "Asesoría a Escuelas en la Región de la Araucanía". III Muestra de material didáctico organizada por el MINEDUC, Nivel de Básica. Panel: "Asesoría para el mejoramiento de prácticas pedagógicas. Experiencias en escuelas prioritarias". 22 y 23 de Noviembre, Santiago, Centro de Extensión, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sandoval, A. & Silva-Peña, I. (2008, Octubre). "Organizar el aula en función del lenguaje escrito". En: *2do Encuentro de Educación Inicial. Lectura, Escritura y Matemática. Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Extensión. 8, 9 y 10 de octubre 2008, Santiago, Chile*.
- Silva-Peña, I., Tapia, R. & Ibáñez, M. (2008, Octubre). "Concepciones de escritura en docentes de primer año básico en un colegio de la provincia de Malleco". En: *2do Encuentro de Educación Inicial. Lectura, Escritura y Matemática. Pontificia*

Universidad Católica de Chile, Centro de Extensión. 8, 9 y 10 de octubre 2008, Santiago, Chile.

Silva-Peña, I., Ríos, J. C. & Soto, V. (2006). Análisis descriptivo de resultados SIMCE 2005 en la Región de la Araucanía de acuerdo a su dependencia. Centro de Investigaciones Pedagógicas, Universidad Arturo Prat.

Stake, R. (2005). *Qualitative case studies. En: The sage handbook of qualitative research. CA:Sage Pp. 443-466*

Teberosky, A. (1991). *El Lenguaje escrito y la alfabetización. Argentina: Lectura y Vida, revista latinoamericana de lectura.*

Vigotsky, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona: Editorial Crítica.*

Williamson, Guillermo. *Estado del arte: la Educación Básica Rural en Chile. Documento de trabajo presentado en el Seminario sobre " Estado del Arte en Educación Básica Rural en Chile". CIDE-FAO- UNESCO, Santiago de Chile, septiembre de 2003.*

Winter, C. & Hernández, R.(2005). *El rol del profesor en la educación rural chilena. Revista Digital eRURAL, Educación, cultura y desarrollo rural. 3. Disponible en: <http://www.revistaerural.cl>*